

ÉTUDE
SUR
LES INDIENS CONTEMPORAINS
DU CANADA

Besoins et mesures d'ordre
Economique, Politique et Educatif

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE SUR
LES INDIENS CONTEMPORAINS DU CANADA

Besoins et mesures d'ordre
Economique. Politique et Educatif

DEUXIÈME PARTIE

© Droits de la Couronne réservés En vente chez l'Imprimeur de la Reine à Ottawa,
et dans les librairies du Gouvernement fédéral dont voici les adresses:

HALIFAX
1735, rue Barrington

MONTRÉAL
Édifice Æterna-Vie, 1182 ouest, rue Ste-Catherine

OTTAWA
Édifice Daly, angle Mackenzie et Rideau

TORONTO
221, rue Yonge

WINNIPEG
Édifice Mall Center, 499, avenue Portage

VANCOUVER
657, rue Granville

ou chez votre libraire.
Prix: 4.00N/ de cat.: R32-1267/2F

Prix sujet à changement sans avis préalable

L'Imprimeur de la Reine, Ottawa, 1969

ÉTUDE SUR LES INDIENS CONTEMPORAINS
DU CANADA

Besoins et mesures d'ordre
économique, politique et éducatif

Éditeur: H.B. Hawthorn

Principaux auteurs
du Volume I: H.A.C. Cairns
S.M. Jamieson
K. Lysyk

Principaux auteurs
du Volume II: M.A. Tremblay
F.G. Vallee
J. Ryan

Direction des affaires indiennes, Ottawa

Volume II

Octobre 1967

Personnel d'administration de la recherche

H.B. Hawthorn, directeur
M.A. Tremblay, directeur associé
A.M. Bownick, secrétaire et adjoint à l'administration

| | |
|---------------|----------------|
| M.J. Audain | J.E.M. Kew |
| B. Bernier | L. Laforest |
| M. Burbidge | D. Luth |
| P. Charest | M.J. Lythgoe |
| S.W. Corrigan | R.F. McDonnell |
| D.M. Coutts | J.E. Nicholls |
| G.B. Inglis | G. Parsons |
| R.H. Jackson | E. Schwimmer |

A l'honorable Arthur Laing, C.P.

Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien
400 ouest, avenue Laurier
Ottawa (4), Ontario.

En 1964, le ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration demandait à l'Université de la Colombie-Britannique d'entreprendre, conjointement avec d'autres universitaires, une étude de la situation des Indiens du Canada sous ses aspects social, scolaire et économique, et de soumettre les recommandations jugées appropriées et avantageuses.

Nous avons l'honneur de soumettre la 2e Partie de nos conclusions, qui se rapportent surtout aux questions d'éducation et d'organisation interne des réserves.

M.A. Tremblay,
directeur associé

H.B. Hawthorn,
directeur

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|--|------|-----|
| | I | |
| Introduction et recommandations | | 1 |
| | II | |
| Une analyse des idéologies concurrentes | | 15 |
| | III | |
| Structures administratives et pédagogiques des écoles indiennes | | 55 |
| | IV | |
| L'éducation de l'enfant indien | | 95 |
| | V | |
| Une philosophie de l'éducation des Indiens: énoncé de quelques principes directeurs | | 151 |
| | VI | |
| Les antécédents de l'organisation officielle et de l'administration des collectivités indiennes | | 167 |
| | VII | |
| Caractères généraux des conseils de bande | | 183 |
| | VIII | |
| Régimes et tendances qui caractérisent les élections des conseils de Bande | | 195 |
| | IX | |
| Le processus d'autodétermination | | 219 |

**ENDROITS VISITÉS PAR LES MEMBRES DU PERSONNEL-PROJET DE
RECHERCHE SUR LES INDIENS-TRAVAUX SUR PLACE ET
AUTRES TRAVAUX DE RECHERCHE**

| Nom | | Sujet principal et région | Période |
|--|--|--|--------------------------------|
| D ^r M.-A. Tremblay | Éducation | Documentation et entrevues tenues à Ottawa et dans divers centres. <i>Réserves:</i> Maria, Restigouche, La Romaine, Mingan, Natashquan, Sept-îles (ancienne réserve), Maliotenam, Bersimis, Pointe Bleue, Mistassini, Weytonmachie, (Sanmaur), Rupert House, Six-Nations, Fort Alexander, Beardy*s. <i>Agences:</i> Québec, Ottawa, Toronto, Winnipeg, Saskatoon, Edmonton | 1 à 3 jours à chaque endroit |
| <i>Adjoints:</i> M. B. Bernier M. L. Laforest M. F. Charest M ^{lle} J. Ryan | Statistique Statistique Idéologie Éducation | <i>Réserves:</i> Cowichan no 1 et no 2. Comox, Inkameep, West Saanich, Sooke, Six-Nations, Caradoc, (Oneida, Munsee, Chipeweyan), Oak River, Le-Pas, Roseau River, Duck Lake, James Smith, Sweet-grass, Red Pheasant, Mosquito Stoney, Poundmaker, Little Pine. <i>Agences:</i> Ottawa, Toronto, London, Winnipeg, Portage-la-Prairie, Le-Pas, Saskatoon, Duck Lake, Battleford-N., Edmonton, Vancouver, Nanaimo, Duncan, Vernon. | 1 jr à 6 sem. à chaque endroit |
| M ^{me} M.J. Lythgoe M. M. Burbidge | Éducation | <i>Réserves:</i> Musqueam, Squamish, Dollarton. Entrevues à l*Inst. professionnel de Vancouver, Inst. technique de Burnaby, U. de C.-B. et à diverses écoles secondaires de Vancouver et Vancouver-Nord. | 3 mois |
| D ^r H.A.C. Cairns | Politique et adminis- tration | Documentation et entrevues à Ottawa et dans divers centres. | |
| <i>Adjoints:</i> M. M.J. Audain M. R.H. Jackson M. J.E. Nicholls | Bien-être Adm. Adm. | | 4 mois 8-1/2 mois 4 mois |
| Professeur K. Lysyk | Questions constitutionnelles et juridiques | Documentation et entrevues à Ottawa et dans divers centres. | |

| | Nom | Sujet principal et région | Période |
|--|--|--|--------------------------------------|
| | D ^r S.M. Jamieson | Études économiques Documentation et entrevues à Ottawa et dans les capitales des provinces. | |
| | <i>Adjoints:</i> M ^{lle} D.M. Coutts | Désorganisation sociale <i>Réserves:</i> Squamish, Musqueam, Sarcee | 3 mois |
| | D ^r F.G. Vallee | Organisation des bandes | |
| | M. G.B. Inglis | Organisation sociale <i>Réserves:</i> Chilliwack, Port-Simpson, Saddle Lake, Nipissing | De 2 à 10 sem. à chaque endroit |
| | M. D. Luth | Organisation sociale <i>Réserve:</i> Walpole Island | 9 sem. |
| | M. R.F. McDonnell | Organisation sociale <i>Réserves:</i> Kamloops, Masset, Goodfish Lake, Dokis | 2 à 3 sem. |
| | M. G. Parsons | Organisation sociale <i>Réserves:</i> Manitoulin, Fort Alexander | 12 sem. |
| | M. E. Schwimmer | Organisation sociale <i>Réserves:</i> Mount Currie, Blood, Le-Pas | 2 à 3 sem. à chaque endroit |
| | D ^r T.F.S. McFeat | Organisation des bandes <i>Réserves:</i> Christian Island, Parry Island, Travaux surtout exécutés auprès des Tobiques Malécites du Nouveau Brunswick | 2 étés |
| | M. J.E.M. Kew | Organisation sociale <i>Réserves:</i> Christian Island, Walpole Island, Georgia Island, Scugog, Rama, Curve Lake, Hiawatha (Rice Lake), Alderville, Saugeen | de 1 jr à 1 sem. à chaque endroit |
| | M. B. Bernier | Organisation sociale <i>Réserves:</i> Comox, Cowichan | 2 mois à chaque endroit |
| | M. S.W. Corrigan | Organisation sociale <i>Réserve:</i> Oak River | 5 mois |

**TRAVAUX DE RECHERCHE AUTONOMES ENTIÈREMENT OU
PARTIELLEMENT APPUYÉS PAR LE PROJET**

| Nom | | Sujet principal et région | Période |
|--|-----------------------------------|---|--------------------------------|
| M ^{me} P. Koezur | Éducation | <p>Bandes: Mattagami, Michipicoten, bandes fusionnées de Rainy River, Couchiching, Lac la Croix, Seine River Stangecoming, Golden Lake, Albany, Attawapiskat, Moose Factory, Moosonee, Winisk.</p> <p>Portage du Rat, bandes no 93 et no 40 de Shoal Lake, Wabigoon, Whitefish Bay, île Manitoulin, Sheguiandah, Sucker Creek, West Bay, Whitefish River.</p> <p>Fort Hope, bandes no 58 et no 77 du lac Long, Nipigon, Dokis, Matachewan, Nipissing, Temagami, Whitefish Lake, Parry Sound.</p> <p>Fort William, Gull Bay, Red Rock, les Missisaugas de Curve Lake, Batchewana (Rankin), Garden River, rivière Serpent, bandes no 1 et no 2 de Spanish River.</p> <p>Lac Caribou (lac Rond), lac Seul, Asnaburg (New Osnaburg, Lac Chat), Lac de la Truite, Six-Nations, Saint-Régis, les Mohawks de la baie de Quinte, bandes fusionnées de Walpole Island.</p> | de 1 à 28 jrs à chaque endroit |
| D ^r B.S. Lane | Éducation | Saanich | 45 jours |
| M. S.W. Munroe | Organization sociale | Bande d*Assiniboines à Morley | En cours |
| D ^{rs} E.W. et M. McL. Ames | Socialisation | Ecoliers iroquois | |
| M ^{lle} P. Atwell | Départs des réserves | Indiens résidant à Calgary | En cours |
| M ^{lle} M. Bossen | Développement économique | Ontario | 3 mois |
| D ^r H. Dimock | Développement économique | Chibougamau-Mistassini | |
| Prof. K. Duncan, assisté de D. Korn et P. McIntyre | Formation professionnelle | Indiens Oneidas, Chippewas et Delaware | |
| M. L.R. Gue | Éducation | Nord de l*Alberta | En cours |
| M. et M ^{me} W.R. Ridington | Organisation sociale | Rivière Prophète | 1 an |
| M ^{me} R.L.B. Robinson | Socialisation et soin des enfants | Le-Pas | 2 mois |

| Nom | Sujet principal et région | | Période |
|---|---|---------|----------|
| M ^{lle} J. Smith assistée de M. R. Malpass | Facteurs socio-écono- miques | Micmacs | En cours |
| D ^r T.F. Storm et ses adjoints | Recherche des Colombie-Britannique motivations | | En cours |

Experts-conseils

M. A. McCallum

D^r C.S. Belshaw
D^r R.M. Will
Dr D.V. Smiley
D^r E.R. Black
D^r E.S. Rogers
D^r P. Carstens
D^r R.W. Dunning
D^r E.W. Ames
D^r M. McL. Ames
D^r P. Termansen
D^r T.F. Storm
M. W. Duff
D^r T.F.S. McFeat

CHAPITRE I

INTRODUCTION ET RECOMMANDATIONS

1. Instructions et amélioration

Le chapitre 1^{er} du premier volume du Rapport décrit les travaux de recherche entrepris et énumère leurs mobiles et leurs objectifs. Il peut, à ce point de vue, servir d'introduction au présent volume. A peu près tout ce qui a été dit au premier volume sur les questions d'emploi, de revenu, de ressources, de perspectives et de possibilités économiques, de l'administration des réserves, des conditions et des perspectives politiques de la vie des Indiens, est essentiel à la bonne compréhension des chapitres qui suivent, bien que ces derniers soient complets par eux-mêmes.

Cette deuxième partie de l'étude traite de deux groupes de questions, soit l'établissement et la suffisance des moyens d'éducation destinés aux Indiens, jeunes ou adultes, puis le leadership, l'organisation et la direction des réserves.

Ces questions se compénètrent de plusieurs façons. Le Rapport pose, comme première hypothèse, que les Indiens doivent, de toute nécessité, être en mesure de faire un choix judicieux, et qu'il faut y veiller sans attendre que la confiance augmente ou que la situation s'améliore, car il importe d'agir dès maintenant et d'élargir graduellement la portée de nos efforts. Cependant, parmi les nombreuses solutions qui pourraient s'offrir aux Indiens, solutions qui iront en se multipliant, plusieurs n'intéressent que ceux qui sont déjà capables d'en profiter. Par conséquent, les jeunes Indiens, ainsi que les adultes disposés à suivre des cours, doivent trouver des écoles prêtes à les recevoir et des programmes qui s'adressent véritablement à eux.

Pour certains Indiens, qui sont déjà la majorité et dont le nombre ne peut qu'augmenter, l'une de ces solutions consiste à vivre dans la réserve, tout en travaillant à l'extérieur. La réserve, c'est le lieu de naissance, de la famille, des amis, l'endroit où l'on partage avec les autres la langue et la plupart des autres valeurs. Dans la mesure où un pays moderne permet l'organisation d'une réserve, il est évident que ceux à qui appartient la réserve entendent en diriger les affaires. Une partie de cette direction est présentement dévolue au Conseil de bande, mais il y aurait lieu de faire appel à d'autres rouages administratifs, dont certaines particularités ont été décrites à la Partie I du Rapport ou le seront dans les chapitres subséquents du présent volume.

Les exigences en matière d'éducation et les conséquences qui en découlent sont étroitement reliées aux besoins d'emplois plus rémunérateurs, d'une meilleure hygiène, de moyens de subsistance améliorés, de capitaux d'exploitation suffisants et d'une participation plus intense à la vie gouvernementale et politique du pays. Dans plusieurs de ces domaines, il est évident et normal que la réalisation des objectifs repose sur un certain degré d'instruction. Mais si l'instruction n'est pas accompagnée ou même précédée d'une certaine amélioration des réalisations de l'âge adulte, elle risque d'être inefficace, comme nous le démontrons aux chapitres IV et V. C'est dire que le fait de présenter l'école aux enfants comme un moyen de s'instruire pour devenir quelqu'un et en profiter par la suite, est un argument qui se détruit partiellement de lui-même, du moins dans le cas présent. Les Indiens doivent dès maintenant, assumer des responsabilités accrues et prendre la place qui leur revient dans la société canadienne, de façon que l'instruction ait une signification pour leurs enfants. L'instruction donnée à l'enfant, à l'école, doit lui apprendre que l'indien peut être autre chose qu'un bûcheron, un trappeur, un pêcheur ou un cultivateur à la petite semaine. Il ne faut pas mettre la charrue devant les boeufs: les deux doivent marcher ensemble.

A la Partie I de notre Rapport, nous avons analysé un certain nombre de problèmes économiques, juridiques, administratifs et politiques. Le présent volume porte sur

l'éducation et son degré d'adaptation, ainsi que sur la direction et l'organisation de la vie dans les réserves. Nous nous rendons compte que ces questions trouvent leur définition dans un cadre beaucoup plus vaste, qui est celui de la culture et de la collectivité; nous devons néanmoins, dans les chapitres qui vont suivre, faire abstraction de ce cadre pour les fins de l'étude.

Au cours des dix dernières années, on a fait un effort particulier en vue de trouver de l'emploi aux Indiens, de fournir assistance et appui aux initiatives indiennes à caractère économique. En même temps, la révision de la Loi sur les Indiens et l'intensification des programmes de la Direction des affaires indiennes ont tracé la voie aux Indiens, pour qu'ils participent davantage à la direction de leurs propres affaires. Depuis les premières tentatives d'intégration scolaire, il y a une vingtaine d'années, les efforts ont redoublé en vue de faire inscrire tous les enfants à l'école, de les y maintenir plus longtemps et de leur fournir tous les avantages scolaires dont jouissent les autres enfants canadiens. La hausse du niveau professionnel au sein des services éducatifs, l'augmentation du nombre d'enfants fréquentant l'école et la prolongation de la fréquentation scolaire ont certainement donné des résultats. Les finissants du cours secondaire sont de plus en plus nombreux; on note même une augmentation, minime encore mais significative, du nombre d'étudiants qui entreprennent des études avancées. Toutefois, le nombre d'institutions secondaires et post-secondaires n'est pas encore suffisant pour réaliser l'égalité de l'instruction avec le reste du pays. On pourrait dire qu'au cours des dernières décennies, la plupart des problèmes des Indiens ont même devancé les solutions que l'instruction aurait pu apporter. A coup sûr, il faut plus d'instruction, mais il y a lieu de se demander si elle doit comporter les mêmes éléments ou des éléments différents.

L'accession des jeunes Indiens à l'éducation pose, de nos jours, de nombreux problèmes. Pour certains d'entre eux, l'école est quelque chose de déplaisant, d'effrayant et de pénible. Dans ces cas et dans quelques autres, il s'agit plutôt de mésadaptés. Ils ont peu de raisons d'aimer l'école, de s'y intéresser de quelque façon, en classe ou à l'extérieur, parce qu'elle ne débouche pas sur les emplois qu'on en attend. D'après des études préliminaires, leur intérêt à l'égard de l'école s'émousse à mesure que leur séjour se prolonge. Ils n'arrivent pas à donner le rendement dont ils seraient capables. Peu à peu ils abandonnent et ils en arrivent à se considérer comme des ratés. Leur présence à l'école n'est pas justifiée par des résultats; bien plus, ils s'y trouvent malheureux. On rencontre ce comportement chez quelques enfants blancs, mais il semble que ce soit monnaie courante chez bon nombre, sinon chez la plupart des jeunes Indiens.

Nous avons essayé, au début de cette étude, d'apprécier aussi exactement que possible la place qu'occupe l'école dans la vie du jeune Indien, ainsi que les dispositions des systèmes d'enseignements fédéraux, provinciaux et autres.

L'enfant indien admis à l'école vit une expérience qui représente une rupture avec son mode d'existence. Pour lui, la vie avait un sens; en arrivant à l'école, il possède déjà tout un bagage de connaissances. Son caractère a déjà subi une certaine orientation. Cette orientation n'est pas nécessairement la même pour tous les enfants indiens de toutes les tribus et de tous les groupes; néanmoins, chez un très grand nombre de jeunes Indiens, il existe des similitudes d'orientation et de connaissances qui ne correspondent pas à ce que l'école attend et exige. L'élève idéal que l'école attend, c'est le petit Canadien issu des classes moyennes de la société. Ce n'est ni notre but ni notre intention de comparer ici les valeurs du jeune Indien et celles du jeune Canadien de classe moyenne, et de dire qui l'emporte. Chacun a sans doute ses aptitudes propres et sait s'adapter à différentes situations. Mais étant donné que le petit Indien manque souvent d'un porte-parole et comme notre Rapport renferme des commentaires défavorables sur les aspects de sa vie qu'il croit lui être préjudiciables, nous ferons remarquer ici que les qualités d'indépendance, d'autosuffisance et de non-combativité qu'il apporte à l'école, ne sont pas des qualités négligeables: dans certains grands pays du monde, ce serait des atouts. Toutefois, dans une école du Canada contemporain, ces qualités s'adaptent moins bien;

aussi l'enfant qui est privé des connaissances élémentaires que possède le jeune Blanc ordinaire, se sent-il perdu.

L'intégration des enfants indiens au régime scolaire provincial, sur laquelle on avait fondé des espoirs, n'a pas réglé la question. Elle fournit à l'enfant indien un enseignement identique, mais les programmes existants ne tiennent pas compte du fait que ses besoins sont différents de ceux de la plupart des enfants non-indiens. La thèse énoncée dans le premier volume de notre Rapport, selon laquelle les Indiens doivent être traités comme des citoyens privilégiés en raison de leurs besoins et de leur droit à un tel régime, s'applique encore bien davantage à l'enfant. A cet égard, il lui faut plus que l'égalité ou la similitude d'instruction. En un certain sens, il lui faut plus d'instruction différente. Ceci ne signifie nullement qu'il lui faille un régime à part. Il semble que les régimes scolaires provinciaux pourraient répondre à ses besoins particuliers et qu'il y aurait grand avantage à l'intégrer au régime scolaire des autres petits Canadiens. Il semble possible de faire aimer l'école au petit Indien déprimé et malheureux. On pourrait atteindre ce but de diverses façons en faisant entrer en ligne de compte les parents, le foyer, les instituteurs, l'agencement des cours, les autres élèves et leurs parents, les programmes d'études et les dispositions administratives.

2. L'instruction: besoin nouveau

On pourrait définir simplement et partiellement l'instruction comme un moyen collectif de socialisation. L'enfant a ainsi l'occasion d'apprendre, sous surveillance, les rudiments du rôle qu'il sera appelé à jouer plus tard, y compris celui de travailleur. Une définition aussi simple ne s'accommode pas de toutes les fins, étant donné que l'écolier ne fait pas que préparer son avenir: il vit dans son monde propre et il a droit à une instruction qui lui plaise, qui l'intéresse. L'instruction devrait donc être intégrée aux valeurs et à l'ensemble de la culture. Il est évident que ni l'école provinciale contemporaine ni les écoles particulièrement destinées aux enfants indiens n'intègrent suffisamment les valeurs et les autres aspects de la culture du jeune Indien. A son entrée à l'école, le petit Indien ne partage pas implicitement avec l'instituteur autant de valeurs et d'espoirs que ne le fait le petit Blanc de classe moyenne. Le jeune Indien ne sait pas ce que l'instituteur attend de lui; cette ignorance peut passer inaperçue aux yeux de ce dernier, qui n'en saisit pas la raison. Vu les nombreuses barrières de langue, d'âge, de préoccupation et de timidité qui le sépare des autres, l'élève qui arrive à l'école et l'instituteur affairé ne peuvent engager un dialogue qui permettrait de relever leurs différences de point de vue. Il ne fait pas de doute que les deux en souffrent, l'enfant y voyant un défi à son identité. Il se découvre différent de celui que les autres attendaient. Il n'arrive pas à se définir exactement, mais il sent nettement qu'il ne répond pas aux espérances qu'on se faisait à son sujet.

La question serait peut-être moins grave si la réserve et le milieu familial ne traversaient pas simultanément une crise d'identité. Le progrès a entraîné dans son sillage le milieu familial et la réserve. Le commerce, les gouvernements, l'industrie et la colonisation ont touché chaque réserve, sans que l'indien n'ait eu le sentiment d'avoir pris part à l'évolution. Les changements ont peut-être eu pour lui plusieurs avantages, mais là n'est pas la question immédiate. Ce sont des peuples et des institutions d'inspiration différente qui ont donné la note. C'est devenu une chose douteuse que d'être un Indien. L'enfant qui arrive à l'école découvre cela pour la première fois et rien n'est fait pour lui enlever son doute.

Sous certains rapports, la situation de cet enfant ressemble à celle d'autres enfants de groupes minoritaires, sauf que les parents de ces derniers ont probablement insisté sur le fait que leurs valeurs propres reposaient sur un passé historique glorieux, consigné et reconnu, et que leurs enfants comprendront bientôt les raisons qui expliquent leur manière de parler, d'agir et de voir les choses. Néanmoins, lorsque le foyer et l'école ne parlent pas le même langage, la communication demeure fortement entravée. Dans toutes les provinces, les régimes scolaires tiennent compte des obstacles que représentent les différences de langue; dans la plupart des cas, on élabore des programmes

spéciaux pour remédier à ce problème de langue. Il semblerait donc possible, comme premier pas à faire, d'étendre ou de modifier certains programmes existants, en vue de faciliter les rapports entre l'instituteur et son élève indien.

Ce genre d'obstacles a des répercussions encore plus grandes: il éloigne les parents de l'école, l'Indien des parents des Blancs, et les autres élèves de l'élève indien. Nous nous sommes intéressés à la désaffection des parents pour l'école, désaffection qui rend l'institution encore plus étrangère pour l'enfant. Nous nous sommes aussi intéressés aux chances de vaincre partiellement cette désaffection par des consultations plus suivies avec les parents, notamment lorsqu'il s'agit d'envoyer leurs enfants aux écoles de la province.

Le comportement des Blancs, parents et enfants influe peut-être autant que celui du professeur sur l'aptitude scolaire du jeune Indien. Face à des attitudes négatives, l'enfant est accablé. Ces cas extrêmes se font rares, mais il arrive encore de trouver certains autres enfants et leurs parents qui rejettent ou détestent un enfant indien, peu importe son caractère et ses qualités, pour la seule raison qu'il est Indien. Si le rejet total est profondément destructeur, le rejet partiel l'est dans une certaine mesure. Où un changement peut-il commencer à se produire? D'après certaines de nos observations, les directeurs d'école et les instituteurs peuvent jouer un rôle important; il leur incombe, du reste, d'essayer de jouer ce rôle. Ils peuvent compter maintenant sur les grands courants de pensée: même le groupe de Blancs le plus irréductiblement hostile ne pourrait s'empêcher d'être confronté avec les grands courants de la civilisation moderne, par la radio, la télévision et les publications.

3. Responsabilité de l'éducation des Indiens

On est généralement d'accord sur les problèmes que rencontrent certains enfants indiens à l'école. N'y trouvant pas avantage, ils en arrivent à se sous-estimer et à fournir moins d'effort. Ils ont perdu le sens de leur identité, de sorte qu'ils ne savent plus comment se comporter. L'ambiance de l'école ne représente pas pour eux quelque chose d'heureux ou d'utile: dès qu'ils le peuvent, ils s'en évadent psychologiquement ou ils s'en retirent.

Certains directeurs et bon nombre d'instituteurs ont essayé de trouver des solutions à ces problèmes. Ils poursuivent leurs efforts, soit à l'occasion d'expériences voulues ou en raison de la situation particulière d'une école ou d'un groupe donné. On essaie de changer les attitudes et les points de vue des groupes communautaires et des instituteurs, de modifier les programmes d'études, de perfectionner le programme de formation des maîtres, de modifier certains aspects du fonctionnement des cours, de créer des maternelles spéciales, des jardins d'enfants et des cours de rattrapage. Dans les chapitres qui vont suivre, nous apporterons certains commentaires au sujet de quelques-uns de ces programmes.

Les programmes visant à fournir plus d'avantages à l'enfant ne seront réalisés avec succès que si l'autorité compétente dispose d'un personnel qualifié et de ressources financières suffisantes et si elle a la conviction de mettre à l'essai le meilleur programme qui soit. Dans les chapitres suivants nous mentionnons brièvement les différentes autorités qui se sont intéressées au jeune Indien. Diverses Églises chrétiennes ont été les premières à ouvrir et diriger des écoles pour les Indiens. L'appui que leur accorde présentement le gouvernement est une marque d'appréciation de leur initiative. Le gouvernement fédéral, par les différentes agences qui ont précédé la Direction des affaires indiennes, a ouvert d'autres écoles et les a exploitées directement. Il en a été de même pour les provinces qui, au cours des deux dernières décennies, ont assumé certaines responsabilités. Il en est résulté l'établissement d'externats et de pensionnats isolés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des réserves, et l'adoption de certaines dispositions en vue de l'intégration des élèves indiens aux écoles des provinces.

Chacune de ces administrations a tenu à garder sa propre philosophie et son propre régime d'enseignement, de sorte que l'on trouve parmi les provinces, comme parmi les Églises qui dirigent des écoles indiennes, diverses conceptions au sujet de l'éducation de l'enfant et des méthodes à suivre à cette fin. Dans certains cas, il s'agit non pas de simples

variantes, mais d'oppositions réelles des points de vue. Aux chapitres II et V, nous étudions certaines de ces oppositions et nous donnons un exemple de quelques principes d'intégration qui peuvent servir de guide pour l'éducation du jeune Indien. Certains des principes qui nous ont servi à formuler nos recommandations, s'inspirent d'assez près des principes énoncés récemment dans le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). D'autres principes sont énoncés ici et là dans les chapitres III et IV.

4. Leadership, organisation et prise des décisions dans les réserves

Jusqu'à quel point les communautés indiennes ne dépendent-elles que d'elles-mêmes? A la Partie I de notre Rapport, nous avons étudié le problème sous l'angle du revenu et de l'emploi, et en fonction des attributions et de l'autorité conférées aux municipalités. Il s'agit ensuite d'étudier les moyens que prennent les collectivités pour organiser l'activité qui transcende les frontières domestiques et qui touchent les gens dans leur qualité de membres des bandes et de résidents d'une agglomération.

Les Conseils de bandes et certains organismes bénévoles à buts définis fixent et canalisent les efforts à l'intérieur d'une réserve, étudient les résultats, prennent des décisions et mettent à exécution les mesures qui en découlent. Les données que renferment les chapitres VI à IX proviennent de travaux de recherches portant sur ces conseils et organismes, sur leur fonctionnement, leur mode de recrutement et de formation. Comme les organismes bénévoles se multiplient sans cesse et prennent de l'importance aux yeux des Indiens, nous nous étions proposé d'examiner cette tendance dans l'organisation et l'évolution des collectivités.

Nous avons aussi tenu compte d'autres groupes comme les familles, les lignées et les réseaux de clans, dont les activités ne sont pas aussi apparentes et dont les buts ne sont ni aussi explicites ni aussi évidents, sauf lorsqu'ils semblent se rattacher à des structures mieux organisées sur le plan juridique. Il existe plusieurs raisons de ne pas attacher d'importance à ces groupes. La présente étude a un but pratique, car elle vise notamment à suggérer des moyens de travailler avec les groupements indiens, en vue d'améliorer le sort des Indiens. Pour assurer une telle coopération, il faut être en mesure de prévoir le fonctionnement des groupes. Mais lorsqu'il s'agit de familles, de réseaux de clans, il est presque impossible de formuler des règles générales, à plus forte raison de les mettre en application. La coopération à la direction des affaires communautaires constituera, dans ce cas, une partie de l'art de gouverner, car on n'est pas encore arrivé au stade de l'organisation scientifique.

L'importance de l'organisation juridique vient aussi de ce que, sans elle, il ne saurait y avoir de puissance sociale. A la suite de Robert Bierstedt, nous disons d'un groupe qu'il a une puissance sociale, s'il a les moyens et l'occasion de faire entendre sa voix et d'obtenir ce qu'il désire, pour autant qu'il possède le nombre, qu'il a réalisé un mode optimal d'organisation et qu'il dispose de ressources importantes. Les ressources à utiliser varient suivant la situation des diverses sociétés. Ce peut être l'argent, le savoir-faire, l'information, les connaissances ou les biens. Il n'existe pas de société où toutes ces ressources sont réparties à la volée, où tous les habitants ont également accès à toutes les ressources. Dans la société canadienne, l'argent est la principale ressource, parce qu'il permet l'accès à une foule de choses différentes et désirables, qu'on peut ainsi acheter. Sauf à l'échelon local, les Indiens sont relativement peu organisés; dans l'ensemble, ils ont à peine plus que le minimum vital. En fait, ils ne possèdent que peu de ressources, dont la privation causerait aux non-Indiens une véritable gêne, si l'on excepte leurs services et leur collaboration en vue d'aider les non-Indiens à réaliser leurs objectifs. Et pourtant, les objectifs auxquels les Indiens s'opposent le plus volontiers sont précisément ceux qui sont à leur avantage.

Nous n'entendons pas soutenir que le but unique ou principal de l'organisation soit de canaliser ou de réglementer les efforts en vue d'acquiescer la puissance sociale, car les tentatives de collaboration se rapportent très souvent à des occupations humaines très importantes, comme la récréation et les exercices rituels. Pour certains groupes d'Indiens, ces exercices rituels figureraient au premier rang des objectifs visés par la tentative de collaboration. Mais nous insistons sur la puissance, comme objectif, parce que la presque

totalité des Indiens s'inquiète de son état de dépendance et de son manque de puissance, et réclame une autonomie et une indépendance accrues.

5. Collaborateurs, documentation et méthodes de travail

La rédaction de la Partie II du présent rapport est principalement l'oeuvre des D^{rs} M.-A. Tremblay et F.G. Vallée et de Mile Joan Ryan. Le D^r Tremblay s'est surtout chargé des chapitres II, III et V, le D^r Vallée, des chapitres VI, VII, VIII et IX, et M^{lle} Ryan, du chapitre IV. Seuls ou collectivement, tous ont contribué, à différents moments, aux recommandations. Les chapitres II, III et V ont d'abord été rédigés en français et les autres chapitres, en anglais. Il est probable que la signification de certains passages a perdu un peu de sa précision en cours de traduction, et nous regrettons de n'avoir pu soigner le style, en raison des délais imposés.

Dans les chapitres pertinents, nous avons puisé fréquemment dans les rapports de MM. Gordon Inglis, Michael Kew, Dietrich Luth, Roger McDonnell, George Parsons et Erik Schwimmer, qui ont exécuté sur place d'importants travaux. Ces rapports constituaient les documents de base pour l'étude de l'organisation juridique et les prises de décision. M^{me} Sheila Rorke a assisté le D^r Vallée dans les travaux d'analyse des documents statistiques, lorsqu'il s'est agi d'étudier les tendances relatives aux élections et au fonctionnement des Conseils de bandes. Au cours de l'été de 1964, le D^r T.F.S. McFeat a surveillé un groupe d'études sur place, en plus de fournir les résultats des travaux de recherches qu'il a exécutés lui-même dans les Maritimes.

L'étude sur l'éducation a été grandement facilitée par l'utilisation des connaissances acquises par certains membres de l'équipe de recherche, en particulier M^{lle} Ryan. Durant deux étés, on s'est employé à puiser des renseignements dans les dossiers de la Direction des Affaires indiennes, tant à Ottawa que dans les bureaux extérieurs. Le D^r Tremblay et M^{lle} Ryan ont visité des écoles et des bureaux régionaux dans toutes les provinces où les enfants indiens étaient en nombre considérable. M^{lle} Ryan s'est consacrée, de plus, à l'étude approfondie des services scolaires de trois réserves; elle était assistée de M^{me} June Lythgoe et de M. M. Burbidge, qui s'occupaient de recueillir d'autres renseignements. Bernard Bernier, Lucien Laforest et Paul Charest ont aidé le D^r Tremblay à rassembler les données statistiques qui ont servi de point de comparaison pour certaines conclusions; ils ont aussi fait la lecture de certains documents se rapportant à la philosophie et à l'administration de l'enseignement.

Au chapitre III de la Partie I, nous avons décrit la méthode selon laquelle nous avons choisi, d'après les réponses à un questionnaire, les groupements qui ont servi de base à l'étude de l'organisation juridique et de la prise de décisions. Nous y ajoutons quelques commentaires au chapitre IX du présent volume. En ce qui concerne les premières études, soit celles de MM. Inglis, Kew et autres, les endroits ont été choisis par eux et par des fonctionnaires supérieurs, suivant l'intérêt des données préliminaires réunies au sujet de ces endroits, soit parce qu'on recherchait l'explication des choses qui s'y passaient ou, au contraire, parce qu'il ne s'y passait rien. Par la suite, les endroits ont été choisis en fonction des connaissances acquises et accumulées par les membres de l'équipe.

Nous avons aussi puisé aux conclusions de certaines études anthropologiques récentes qui n'avaient pas rapport au projet, études qui portaient surtout sur les bandes des régions boisées et sous-arctiques du Grand Nord et qui sont insuffisamment représentées, tant dans nos travaux sur place que dans l'échantillonnage des questionnaires. Si nous avons négligé ce genre de bandes, c'est que nous ne voulions pas reprendre des travaux déjà effectués par d'autres, ou que nous voulions utiliser au maximum le temps et les fonds mis à notre disposition en concentrant nos efforts sur les endroits plus facilement accessibles. Nous avons à dessein recherché à multiplier les endroits où nous avons raison de croire qu'il se passait des choses ayant un rapport avec l'organisation juridique et avec la prise de décisions. Nous avons donc orienté notre échantillonnage vers les bandes plus considérables, dans les régions où elles subissent le plus le contrecoup de l'activité des non-Indiens et où les rapports avec d'autres bandes indiennes sont plus fréquents. Nous croyons que l'orientation de l'échantillonnage est conforme aux tendances des bandes

indiennes, où qu'elles se trouvent, notamment à la tendance à se rapprocher davantage des non-Indiens et de leurs institutions, à former des groupements plus considérables, plus complexes et plus cohérents, ainsi qu'au regroupement régional des diverses collectivités indiennes.

RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ÉDUCATION

Généralités

- (1) Le principe de l'éducation intégrée pour tous les enfants canadiens est recommandé sans objection fondamentale. L'intégration des enfants indiens aux régimes d'écoles publiques devrait se faire en tenant compte de tous les intéressés et avec l'assurance de l'entière collaboration des Indiens et des Non-Indiens de la localité.
- (2) La Direction des affaires indiennes devrait veiller à ce que l'intégration scolaire, une fois commencée, soit réalisée le plus tôt possible. Ceci découle de la recommandation sur laquelle nous avons appuyé tout au long du volume I de notre Rapport portant que la Direction doit aider la cause des Indiens en les représentant dans les situations nouvelles auxquelles ils ont à faire face.
- (3) Les autorités scolaires devraient reconnaître que l'éducation des enfants indiens, sous une forme intégrée ou autrement, exige des programmes spéciaux et correctifs.
- (4) Les instituteurs et les directeurs d'écoles doivent fonder leur action sur l'acceptation du fait que le jeune Indien a des possibilités intellectuelles aussi étendues que le jeune Blanc.
- (5) Les programmes d'éducation devraient tenir compte des différences manifestes qui caractérisent les traditions des jeunes Indiens, ainsi que des différences, souvent moins évidentes, que comportent leur échelle de valeurs et leurs mobiles.
- (6) On devrait encourager les instituteurs à se familiariser le plus possible avec les traditions et la culture de leurs élèves indiens; ils devraient prendre l'initiative de les mieux connaître en particulier.

Services spéciaux d'éducation

- (7) A leur entrée à l'école, nombreux sont les petits Indiens qui, comme beaucoup d'autres petits Canadiens, ne parlent le français ou l'anglais que comme langue seconde, si tant est qu'ils le parlent. En vue d'aider ces enfants, on devrait leur offrir, sous une forme adaptée à leurs besoins, les cours correctifs de langue que comportent normalement les programmes d'études provinciaux.
- (8) Étant donné que les enfants d'autres cultures ont à peu près les mêmes difficultés à apprendre l'anglais ou le français à l'école ou à s'en servir, les ministères provinciaux de l'Éducation, en collaboration avec la Division de l'éducation de la Direction des affaires indiennes, devraient encourager les universités à offrir, comme partie de la formation des instituteurs, des études linguistiques comportant l'étude de la grammaire comparée.
- (9) Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes, conjointement avec les services d'extension des ministères provinciaux de l'Éducation, commandite des cours et des instituts spéciaux en vue d'enseigner l'anglais comme langue seconde. Ces cours permettraient aux professeurs déjà en place, ainsi qu'aux membres du personnel des Facultés de l'enseignement, de maîtriser les techniques nouvelles et de se familiariser avec les nouvelles méthodes.
- (10) La Direction des affaires indiennes, par l'intermédiaire de sa Division des programmes et en vertu d'ententes avec des spécialistes extérieurs, devrait mettre au point des ouvrages didactiques portant sur les langues indiennes, dont s'inspireraient les titulaires des cours.
- (11) Les jardins d'enfants établis dans les réserves devraient être maintenus en service, sauf lorsque les enfants peuvent être admis aux jardins d'enfants des écoles publiques. Si l'école publique n'en offre pas, la Direction des affaires indiennes devrait

en créer. Nous faisons la même recommandation à propos des programmes des écoles maternelles. Lorsque la chose est possible, ces programmes devraient être établis sur une base de coopération, de façon que les parents indiens puissent partager la responsabilité de l'aide à l'éducation de leurs enfants. Le programme devrait mettre l'accent sur les arts du langage et permettre l'accès aux livres, aux contes, aux disques et autres moyens d'expression de même nature, qu'on ne trouve pas dans les réserves.

- (12) Quelques réserves disposent d'installations suffisantes pour l'étude. Dans plusieurs réserves, l'externat indien ou la salle publique sont utilisés comme salles d'études, au cours de la soirée. Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes favorise la formation de comités d'éducation constitués d'Indiens, dont le rôle serait d'organiser des périodes d'étude pour les étudiants. Au cours de ces périodes, il y aurait lieu de donner des leçons particulières. S'il s'en trouve, des volontaires d'écoles secondaires pourraient aider les plus jeunes, et des volontaires d'universités pourraient aider les étudiants du cours secondaire. Les instituteurs qui travaillent auprès des Indiens devraient, comme certains parents indiens le font déjà, aider au transport et à la surveillance générale.

Santé

- (13) Le mieux qu'on puisse dire de l'état de santé d'un grand nombre d'enfants indiens, c'est qu'il laisse à désirer. Tous ces enfants devraient être soumis à des examens médicaux obligatoires avant leur admission à l'école. Ces examens pourraient être confiés à forfait aux Services de santé des Indiens ou à quelque autre organisme disponible. Il devrait y avoir examen annuel des dents et des yeux. Pour éviter que les enfants ne continuent de souffrir de malnutrition, de défectuosité de la vue ou de l'astigmatisme ou de quelque autre affection pouvant nuire à son rendement scolaire, l'infirmière de l'école devrait s'assurer que les traitements ou les médicaments prescrits lors des examens sont effectivement administrés. Bref, un service de santé publique devrait être assuré à tous les enfants indiens et à leurs parents.
- (14) Les écoles ont beaucoup à se plaindre des normes d'hygiène personnelle des enfants indiens. Plusieurs foyers indiens sont privés de baignoires et d'installations de buanderie. Dans la plupart des écoles, il se trouve d'autres enfants dont les foyers sont aussi privés de commodités; c'est pourquoi nous recommandons que les écoles prennent les dispositions voulues pour que leurs élèves puissent utiliser les douches du gymnase et les appareils de buanderie de l'enseignement ménager. Ce n'est pas une façon d'éduquer un enfant ou de corriger une situation que de renvoyer un enfant chez lui parce qu'il est malpropre.

Même si la portée de cette recommandation dépasse la compétence de la Direction des affaires indiennes, cette dernière devrait entreprendre des négociations avec les écoles qui reçoivent des élèves indiens en vertu d'un accord conjoint. De plus, pour nous en tenir à une recommandation du volume I du Rapport, nous insistons pour que soit encouragée l'installation de buanderies automatiques dans les réserves.

Programme d'études

- (15) Il existe encore certains ouvrages qui traitent des Indiens de façon évasive, trop générale et parfois insultante. Ces manuels devraient disparaître des programmes. S'il est nécessaire de procéder à une élimination progressive, nous recommandons que les instituteurs corrigent immédiatement les textes ayant trait aux Indiens, à l'aide d'ouvrages de référence ou autre sources de documentation disponibles à la bibliothèque de l'école. Pour simplifier ce travail, la Direction des affaires indiennes devrait dresser une liste des manuels fautifs et l'adresser au Conseil canadien des éditeurs, ainsi qu'aux ministères provinciaux de l'Éducation.

La diversité des cultures indiennes ne facilite pas la présentation d'un cours détaillé et précis sur les Indiens, bien que certains musées provinciaux et municipaux

aient accepté de fournir certains matériaux à cette fin. Si les matériaux ou sujets ne sont pas encore disponibles, les écoles qui comptent un pourcentage élevé d'élèves indiens, devraient s'entendre avec les Indiens adultes pour qu'ils fournissent les matériaux indiens dont ils disposent sur place, aux fins des études sociologiques et des sections du programme qui se rapportent à l'art, au théâtre et à la littérature. Les enfants non-indiens pourraient tirer profit d'horizons nouveaux, tandis que les enfants indiens acquerraient ainsi un sens de leur importance et de leur personnalité propre.

Communication et relations publiques

- (16) Dans presque tous les cas, les rencontres entre les professeurs et les parents indiens se font à l'école, à la demande de l'instituteur, et dans le but de renseigner les parents sur les fautes de l'enfant. Autant que possible, les instituteurs devraient rendre visite aux parents, dans la réserve, et nous recommandons fortement qu'on veuille à multiplier les occasions de rencontres entre les parents et les enseignants. Pour faciliter les visites subséquentes des parents, les autobus scolaires devraient servir aussi au transport des parents.
- (17) Les instituteurs et les élèves se plaignent d'un manque de communications entre eux. Il ne s'agit pas d'un problème particulier aux écoles indiennes, mais lorsque des élèves indiens sont en cause, la difficulté se complique du fait des différences dans les attentes et la compréhension. Nous avons déjà recommandé aux instituteurs d'essayer de comprendre les antécédents de l'enfant. A ce sujet, on devrait cesser de punir le jeune Indien pour des choses qui tiennent à un concours de circonstances indépendantes de leur volonté, comme les retards, les absences et le manque de propreté.
- (18) Les communications et les relations entre enfants de milieux différents sont tantôt bonnes tantôt mauvaises. Sauf pour certains cas isolés, le facteur déterminant semble être l'atmosphère générale de l'école et, en particulier, les limites de comportement que le personnel juge acceptable. Lorsqu'il se produit des attaques verbales ou physiques contre les enfants indiens, nous recommandons que les membres du personnel de l'école prennent sur eux d'y mettre fin. Directeurs d'écoles et instituteurs devraient créer une ambiance qui favorise le respect et l'amitié entre les jeunes Blancs et les jeunes Indiens.

Ententes conjointes

Nous recommandons ce qui suit:

- (19) Que les installations des écoles publiques soient utilisées pour l'éducation des enfants indiens partout où les arrangements paraissent raisonnables et avantageux.
- (20) 11 ne devrait y avoir d'ententes ni avec des écoles provinciales de qualité inférieure, ni avec des milieux où les attitudes ne sont pas favorables aux élèves indiens,
- (21) On ne devrait signer aucune entente sans consulter au préalable les parents des élèves indiens, ni avant de s'être assuré de leur entière collaboration et de celle des parents non-indiens. Avant d'entreprendre l'étape finale des négociations, il devrait y avoir quelques réunions groupant les parents de tous les élèves de l'école.
- (22) Lorsque la loi provinciale le permet, les ententes devraient stipuler que les Indiens doivent être officiellement représentés à la Commission scolaires; sinon, la Commission devrait accepter que les Indiens y soient officieusement représentés.
- (23) Des dispositions devraient être prises pour que la Direction des affaires indiennes verse à la Commission des paiements globaux à des fins d'honoraires, d'achat de manuels, de dîners, d'utilisation des casiers et des jeux, de manière que les enfants indiens ne soient pas handicapés par leur condition sociale.
- (24) Les ministères provinciaux de l'Éducation devraient comprendre que les programmes correctifs exigent des installations et un personnel spécialisés, qui pourraient être fournis en vertu d'accords et de financement conjoints.

- (25) Tout accord conjoint ne devrait être maintenu en vigueur qu'à la condition que l'école continue d'assurer l'éducation de l'enfant indien.
- (26) Une fois réalisée l'intégration aux écoles publiques, les externats indiens devraient pouvoir servir de centres d'enseignement correctif et d'éducation des adultes. Sauf dans les centres isolés, la construction de ce genre d'écoles devrait être discontinuée.
- (27) La mise en application des principes énoncés précédemment devrait être préalable à l'intégration.
- (28) La conversion des installations existantes en aménagements auxiliaires devrait commencer par le bas de l'échelle. Ainsi, de façon générale, on devrait refuser l'admission à la 8^e année d'une école résidentielle; l'intégration des élèves de 11^e année ne devrait pas être obligatoire pour leur dernière année d'études; les enfants arrivés au terme de leurs études devraient être autorisés à demeurer dans la réserve, tandis que les élèves de 1^{ère} devraient être admis directement dans les écoles publiques.

Écoles confessionnelles et privées

- (29) On devrait cesser de subventionner l'établissement dans les réserves, d'écoles dirigées par des groupements religieux.
- (30) Les écoles des réserves dont le personnel est indien et qui continuent de fonctionner avec succès (à un niveau égal à celui des écoles publiques), devraient être autorisées à poursuivre leur activité jusqu'à ce que les parents se prononcent en faveur de l'intégration.
- (31) Les pensionnats confessionnels devraient être convertis en pensionnats à plein temps et cesser de dispenser l'enseignement.

Formation professionnelle et placement

- (32) Nous recommandons au gouvernement fédéral (Direction des affaires indiennes et ministère de la Main-d'oeuvre) de continuer à payer les cours de perfectionnement des Indiens qui désirent retourner à l'école, suivre un cours de formation professionnelle ou obtenir un emploi.
- (33) On ne renseigne pas suffisamment les Indiens sur les moyens de perfectionnement et la formation professionnelle. On devrait instituer un système plus étendu et plus actif d'information sur les cours, leurs modes de financement et les modalités d'application.
- (34) Les fonds affectés à cette partie du programme d'éducation devraient être suffisants pour que:
 - a) le nombre des étudiants en mesure de profiter des occasions de formation augmente sans cesse.
 - b) les étudiants puissent vivre convenablement, de façon à poursuivre leurs études, le plus efficacement possible,
 - c) les épouses et enfants de l'élève puissent accompagner ce dernier au centre de formation.
- (35) On devrait pouvoir recommander aux candidats une variété sans cesse grandissante de programmes de formation. Plusieurs étudiants ont des aptitudes et des goûts pour des carrières qu'ils considèrent hors de leur portée. Les membres du personnel ne devraient pas insister sur les occupations dites "pour Indiens", mais plutôt fournir systématiquement tous les renseignements sur les autres possibilités de carrière.
- (36) Nous désirons reprendre ici la recommandation faite au volume I, portant que la Direction des affaires indiennes s'emploie davantage à trouver un emploi aux jeunes Indiens qui se sont établis à la ville.

Autres observations

- (37) Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes mette en oeuvre des programmes de formation complémentaire en organisant des cours d'été, des cours du soir et des cours de formation sur place. Ainsi, les instituteurs et les autres

membres du personnel pourraient acquérir une connaissance méthodique des gens auprès desquels ils travaillent. Nous recommandons aussi que les commissions et les fédérations scolaires, de même que les ministères provinciaux de l'Éducation, incitent les instituteurs à suivre ces cours et leur facilitent la chose.

- (38) Nous recommandons à la Direction des affaires indiennes d'étudier certains mécanismes, comme l'enseignement programmé, et de juger de leur utilisation comme moyen d'assurer aux enfants une récupération scolaire rapide et efficace. Nous recommandons aussi l'élaboration d'un programme de recherches, en vue d'étudier les problèmes qui se rapportent à l'instruction des élèves indiens dans les écoles publiques et de mettre en marche des programmes expérimentaux en vue de les résoudre.
- (39) Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes retranche de ses écoles tous les tests psychologiques de groupe, comme les tests d'intelligence et les tests d'aptitudes, et que les écoles publiques soient priées de prendre les mêmes dispositions. La Direction des affaires indiennes occupe une situation idéale pour sensibiliser les autorités scolaires à l'inopportunité de ces tests dans le cas des écoliers indiens.
- (40) Que des agents de liaison soient nommés par les ministères provinciaux de l'Éducation, aux fins de coordonner l'activité des divers organismes et particuliers intéressés aux problèmes de l'éducation des Indiens à l'échelon local.
- (41) Que le rôle des comités scolaires soit élargi, de façon à intéresser les adultes de la réserve qui possèdent des connaissances particulières.

Recommandations relatives aux conseils de bandes et autres organismes

- (42) Pour donner suite aux recommandations 85 et 86 de la Partie I, pour ce qui a trait aux cours de leadership et aux autres programmes d'éducation des adultes, on devrait communiquer aux Indiens, sous forme de résumé, les résultats des travaux de recherche ayant trait à leur mode de vie.
- (43) Ces cours de leadership devraient avoir notamment pour objet de mettre en lumière la notion de la variabilité et de la plasticité des cultures, de façon à élargir le champ des options.
- (44) Ces cours devraient encourager les Indiens à expliquer aux non-Indiens les méthodes fondamentales permettant d'obtenir l'unanimité, de sauver les apparences, d'éviter de discuter de choses qui sautent aux yeux, ainsi que les autres aspects des relations humaines dans lesquels on dit qu'ils excellent, en montrant que le "leadership" est beaucoup plus qu'une question de style, une aptitude à donner des ordres "avec autorité" ou une habileté à suivre la procédure parlementaire, et le reste.
- (45) Afin de propager des idées et des renseignements parmi les peuplades indiennes, autant que possible dans leurs langues, des projets comme celui de l'Association indienne-esquimaude de l'Arctique, modelé sur le Forum agricole, devraient être étendus à toutes les régions nordiques des provinces.
- (46) On devrait encourager les Conseils de bandes et d'autres corps constitués à demander l'avis des professionnels sur les questions juridiques, économiques et sociales, en s'adressant non seulement aux sources officielles mais aussi à d'autres sources.
- (47) Pour donner suite à la recommandation 50 de la Partie I en ce qui a trait à l'appui des organismes bénévoles, on devrait encourager les organismes existants, comme les conseils de trappeurs, les clubs de conservation, les clubs récréatifs et les coopératives, à intensifier leur activité sur une base régionale ou sous-régionale. Il pourrait s'agir de défrayer de leurs dépenses de déplacement et de subsistance les résidents venus des régions reculées pour assister aux réunions.
- (48) En l'absence de telles organisations administratives dans la localité, le budget et le programme d'aménagement communautaire devraient prévoir l'établissement et le maintien de tels liens entre les collectivités.
- (49) Comme suite à la recommandation 89 de la Partie I en ce qui a trait aux Conseils de district qu'on a tenté de former en Colombie-Britannique, nous soulignons de nouveau la nécessité d'établir des liens inter-communautaires propres à grouper les

- régions plus éloignées. Là où la population est clairsemée, lorsque les Conseils de bandes ne présentent aucune analogie avec les organismes communautaires d'importance, on devrait favoriser la création d'agences, de bureaux de district ou de bureaux régionaux.
- (50) Ces organismes devraient non seulement jouer un rôle consultatif, mais aussi disposer de certains pouvoirs. On pourrait les appeler des districts d'aménagement local, ou encore des districts de mise en valeur des ressources. La mise sur pied de ces districts devrait être le premier article des programmes de développement économique, et l'on devrait insister particulièrement sur la nécessité de consultations intensives avec les Indiens à cet égard.
 - (51) Il est souhaitable que les non-Indiens vivant parmi les Indiens et ayant les mêmes problèmes socio-économiques que les Indiens inscrits, soient inclus dans ces groupements régionaux ou sous-régionaux. A cette fin, des ententes spéciales devront être conclues avec les gouvernements provinciaux et territoriaux. A l'heure actuelle, il existe des empêchements statutaires à une telle action réciproque sur le territoire des réserves, et ce sont des empêchements que les autorités compétentes doivent lever. Cependant, il existe d'autres obstacles non statutaires, tels que l'éloignement social, qui ne pourront être éliminés que par des programmes comme ceux de l'aménagement communautaire, les centres d'amitié et le mouvement coopératif.
 - (52) La Direction des affaires indiennes devrait fournir la formation et le matériel nécessaires à la traduction simultanée, en vue de faciliter les communications, au sein des conseils qui englobent des districts et des régions, entre les représentants de langue et de milieu différents, de manière qu'ils puissent participer à ces conseils.
 - (53) Pour mettre en oeuvre la recommandation 82 de la Partie I en ce qui a trait à l'établissement d'une Fonction publique pour les bandes, les employés de ladite Fonction publique devraient relever du Conseil de bande (ou du Conseil de district), et non pas de la Direction des affaires indiennes. Les salaires devraient être payés à même les fonds de la bande, lorsque ces fonds sont suffisants et administrés par les conseils, ou encore à même les subventions accordées aux bandes. Dans le cas des bandes plus nombreuses, ces employés de bandes ne devraient pas être admissibles à des postes au sein des Conseils de bandes.
 - (54) Pour combler ces postes, on devrait procéder par voie de concours publics. Les candidats ne devraient pas nécessairement être membres d'une bande donnée ni même être reconnus officiellement comme Indiens.
 - (55) Si les postes ne justifient pas un emploi à plein temps, l'administration des affaires locales devrait être assurée, comme c'est le cas présentement en plusieurs endroits, par un premier conseiller ou quelque autre conseiller dont la rémunération pourrait être établie en fonction, mettons, du nombre prévu d'heures consacrées à l'administration des affaires de la bande ou du district. On pourrait aussi, comme nous le proposons dans la recommandation 82 de la Partie I, mettre un ou plusieurs employés de la Fonction publique au service de plusieurs petites bandes voisines.
 - (56) Ces services ne devraient être fournis qu'en vertu d'un contrat. Ainsi, le titulaire ne devrait pas être considéré comme un employé de la Direction des affaires indiennes, même si l'administration des mesures de bien-être doit être surveillée, suivant le cas, par les Services de bien-être fédéraux ou provinciaux et se conformer à leur orientation (se rapporter aux recommandations 60 et 61 de la Partie 1).
 - (57) Lorsque ce sont des personnes élues qui exécutent ces services administratifs en vertu d'un contrat, il faudrait prévoir certaines dispositions spéciales qui assureraient droit de recours aux personnes qui se sentiraient injustement traitées.
 - (58) Même s'ils ne remplissent aucune fonction administrative, les chefs de conseils et les conseillers devraient, être rétribués convenablement, au lieu de toucher, comme c'est le cas actuellement, une rémunération symbolique. Les chefs de conseils devraient recevoir au moins \$750 par année, et les conseillers, au moins \$500.
 - (59) Il faudrait fixer le nombre des réunions que les conseils seront tenus de convoquer chaque année. Ces réunions devraient être publiques; elles devraient avoir lieu,

autant que possible, près des centres où habitent les électeurs, en vue d'assurer une participation maximum. Seules les personnes invitées par le Conseil à exprimer leur opinion devraient être autorisées à le faire au cours des réunions.

- (60) Il faudrait dresser les procès-verbaux des assemblées du conseil, et tous les intéressés devraient y avoir accès, c'est-à-dire les considérer comme des documents publics. Les résumés des assemblées du conseil devraient être affichés.

CHAPITRE II

UNE ANALYSE DES IDÉOLOGIES CONCURRENTES

INTRODUCTION

Le concept français “éducation” et le concept anglais “education” ne sont pas équivalents. En bonne linguistique, on doit traduire le terme anglais “education” par le terme français “instruction.”

Mais afin d’éviter l’équivoque, le terme anglais “education” sera traduit par le terme français “éducation” dans le texte qui suit. Par ailleurs, l’expression “éducation scolaire” sera employée dans un sens plus restrictif.

1. La nécessité des études sur les idéologies concurrentes dans le domaine de l’éducation des Indiens

Nous croyons qu’une telle étude sur les idéologies de l’éducation des Indiens est nécessaire pour connaître les conceptions que les divers organismes intéressés se font de l’éducation des Indiens, et les politiques administratives qui en résultent, de même que pour connaître l’évolution à travers le temps de ces conceptions et de ces politiques. Toute action, toute prise de position pour résoudre un problème est déterminée par les attitudes qu’on adopte en face de ce problème. Les attitudes sont les fondements de l’action. C’est en remontant aux attitudes que nous pouvons retracer les conceptions que l’on se fait de l’action dans une situation donnée. Mais encore faut-il que ces attitudes, que ces conceptions soient relativement homogènes et reconnaissables. Cette analyse se poursuivra à trois niveaux: l’idéologie du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux, l’idéologie des groupes intermédiaires, y compris les associations indiennes et, finalement, l’idéologie des groupes confessionnels.

Les administrateurs et autres employés fédéraux et provinciaux qui s’intéressent à l’éducation des Indiens sont nombreux. Mais comme ils appartiennent à un même service, dans leurs ministères respectifs, ils partagent dans une certaine mesure les mêmes attitudes du moins officiellement ou suivent une même politique définie par des législateurs ou par les administrateurs qui détiennent les postes supérieurs. Il y a donc une homogénéité et une continuité dans les attitudes et les conceptions qu’ont ces fonctionnaires sur l’éducation des Indiens. Mais il y a aussi place pour le changement. Ces changements peuvent être attribués à plusieurs causes: changements dans la haute administrations; changements dus à l’influence prépondérante d’un ou de quelques hauts fonctionnaires; transformations subies par la société. Il y a donc une évolution dans les attitudes et les politiques des administrations et, en conséquence, dans les idéologies.

Quant à l’analyse des idéologies des groupes intermédiaires, des associations indiennes et des confessions religieuses, nous les concevons comme des idéologies d’opposition. Elles visent à modifier les points de vue officiels des administrations fédérale et provinciale. Elles se présentent d’ailleurs comme des idéologies concurrentes.

2. Le concept “idéologie”: perspectives théoriques

Toute idéologie comporte normalement les trois éléments suivants:

- (a) Une définition de la situation sociale globale ou particulière à l’intérêt d’un groupe donné.
- (b) Une stratégie de l’action en conformité des buts poursuivis.
- (c) Une explication ou une justification de l’existence du groupe et de son action.

Nous voulons insister sur le fait que l’idéologie n’a pas nécessairement un caractère péjoratif en ce sens qu’elle ne constitue pas toujours une conception erronée de la réalité

sociale ni une justification non fondée de l'action d'un groupe sur la société ou une partie de la société. Aussi tel n'est pas notre but au départ de juger de la véracité ou de la fausseté des diverses idéologies sur la scolarisation des Indiens. Nous voulons surtout en analyser les contenus pour vérifier si ces contenus correspondent à la réalité sociale. Une idéologie peut ne pas correspondre à la réalité comme elle peut manquer de cohésion interne, soit parce que l'action proposée ne correspond pas à l'analyse de la situation, soit parce que l'action effective ne correspond pas aux plans d'action. Sur ce dernier point, il y aura lieu de se demander si l'idéologie définie par les hauts administrateurs est appliquée telle quelle par les subalternes. Nous nous poserons ces questions après avoir effectué l'analyse des schèmes idéologiques.

3. Les sources documentaires

L'analyse des idéologies sur l'éducation des Indiens a été construite à partir de trois types de documents écrits: (a) des documents législatifs; (b) des documents administratifs; et (c) des rapports de conférences.

La plupart des documents que nous avons parcourus sont de date récente, ayant été publiés entre 1960 et 1965. Le gros des exposés qui suivent portera donc sur le contenu le plus actuel des diverses idéologies. Nous ferons à l'occasion une description succincte de l'évolution des idéologies lorsque la documentation dépouillée le permettra.

Les documents les plus importants sur lesquels s'appuieront les différents exposés sont les suivants:

A. Documents législatifs

- (a) La *Loi sur les Indiens*, S.R.C., 1952, c. 149 avec modifications de 1952-1953, c. 41 et de 1956, C. 40.
- (b) *Procès-verbaux et témoignages*, Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les Affaires indiennes, fascicule 16, 1961.

B. Les Documents administratifs

- (a) *Administration des Affaires Indiennes*, préparé en vue de la Conférence fédérale-provinciale sur les Affaires indiennes, 1964.
- (b) *Indian Education*, dans la série *Indian In Transition*, publié par la Direction des affaires indiennes, 1962.

C. Les Rapports de conférences

Rapports de la deuxième et de la troisième conférences *Schools in the Forest*, 1964, 1965.

La plupart des documents administratifs consultés ont été préparés par la Direction des Affaires Indiennes. Sur 24 documents consultés en vue de définir l'idéologie du gouvernement fédéral sur l'éducation des Indiens. 18 émanent de la Direction des affaires indiennes. Les documents utilisés pour définir les idéologies des provinces sont moins nombreux et moins substantiels, mais du moins suffisants pour nous en donner un bref aperçu. Quelques entrevues réalisées avec des commissaires d'écoles permettront d'esquisser rapidement les attitudes des commissions scolaires vis-à-vis l'éducation des Indiens.

4. Le Plan du chapitre

L'ordre et l'importance des exposés iront de pair avec l'importance de la documentation recueillie et avec les degrés de responsabilité des divers organismes dans l'éducation des Indiens. Nous analyserons successivement l'idéologie des administrateurs du gouvernement fédéral, des administrateurs des gouvernements provinciaux, des commissaires d'écoles, des organismes privés et celle des groupes confessionnels.

I. L'IDÉOLOGIE DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL

1. Le fondement juridique de l'idéologie

La Section 91 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique confie au gouvernement du Canada l'autorité légale sur les Indiens et sur les affaires qui les concernent. A cause de

ce texte de loi, les affaires indiennes ont toujours été considérées comme la responsabilité du gouvernement fédéral. Cependant, les lois provinciales s'appliquent aussi aux Indiens dans les domaines non touchés par une législation particulière du fédéral. Ce pouvoir exclusif du gouvernement fédéral de légiférer sur les questions indiennes crée des difficultés lorsqu'il s'agit d'établir des ententes conjointes fédérales-provinciales sur l'éducation ou sur le bien-être économique et social des Indiens.

De fait, à venir jusqu'à tout récemment, le gouvernement fédéral s'était toujours considéré comme l'unique responsable des affaires indiennes. Mais depuis que le gouvernement du Canada désire partager cette responsabilité avec les provinces, en vertu du principe que les Indiens sont aussi des citoyens des provinces, il éprouve de la difficulté à faire accepter par les provinces ce changement dans sa politique. Car, même s'il est prêt à partager les responsabilités, le gouvernement fédéral continue à revendiquer, par ailleurs, une juridiction légale exclusive sur les affaires indiennes.

Cette constitution légale a fait que, pendant longtemps, les autorités fédérales furent les seules à s'intéresser aux affaires indiennes tant du point de vue législatif que du point de vue exécutif. Il n'est donc pas surprenant que la majorité des documents analysés émanent des autorités fédérales. Cependant, nous n'avons pas cru bon de conserver, dans l'exposé, cette distinction entre législateurs et administrateurs, sachant que les seconds ont influencé les premiers comme nous avons pu le constater à l'analyse des trois documents du dernier Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les Affaires Indiennes. De leur côté, les administrateurs doivent se baser sur la Loi régissant les Indiens et s'y conformer dans l'organisation de leurs plans d'action.

2. L'évolution de l'idéologie des administrateurs fédéraux

L'idéologie des responsables fédéraux des affaires indiennes a tellement évolué à travers le temps qu'il est plus juste de parler de plusieurs idéologies que d'une seule et même idéologie. L'idéologie des administrateurs actuels est sensiblement différente de l'idéologie des premiers administrateurs.

A. L'idéologie paternaliste (1867-1945)

Lors de la constitution de la Confédération du Canada en 1867, le gouvernement fédéral fut chargé de l'administration des traités conclus auparavant entre le gouvernement impérial et les Indiens et décida de poursuivre cette politique de conclusion de traités. Par ces traités, la plupart des Indiens cédaient le droit exclusif sur leur territoire à la Couronne et, en retour, cette dernière mettait une partie de ce territoire à leur disposition et leur fournissait des "avantages supplémentaires" comme des versements en espèces, des rentes, des facilités d'instruction et autres avantages." Le gouvernement s'engageait aussi à protéger les territoires-réserves et les intérêts des Indiens.

Ces traités sont à l'origine des attitudes protectionnistes et paternalistes qui furent longtemps celles des administrateurs fédéraux vis-à-vis des Indiens. Un ancien ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration a décrit en ces termes cette attitude:

Il y a plusieurs années, nos attitudes étaient paternalistes et même restrictives de par leur nature. Il est vrai qu'elles ne prévoyaient pas beaucoup de soins et de protection pour les Indiens, mais elles ne les incitaient guère à améliorer leur propre sort.²

¹ Direction des affaires indiennes, *Administration des affaires indiennes*. Préparé en vue de la Conférence fédérale-provinciale sur les affaires indiennes, 1964, Ministère de la Citoyenneté et de l'immigration, Ottawa, p. 5.

² René Tremblay, *New Directions in Indians Affairs*. Notes pour un discours de l'hon. René Tremblay, Ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration, lors d'une réunion de l'*Indian-Eskimo Association of Canada*, à London (Ontario), le samedi 21 novembre 1964, p. 1.

Une autre citation d'un haut fonctionnaire vient appuyer ce témoignage:

Voulant ardemment protéger les Indiens contre l'influence de la société moderne, les premiers gouvernements du Canada ont établi des lois et des dispositions protectionnistes qui expliquent partiellement le fait que les communautés indiennes, de façon générale, sont restées à l'écart des grands courants économiques, sociaux et culturels du Canada.¹

Cette politique qui confinait les bandes à leurs réserves et qui voulait leur éviter le plus possible les contacts avec l'extérieur a contribué largement à perpétuer l'isolement des Indiens au sein de la grande communauté canadienne. L'idéologie d'alors était donc franchement conservatrice. On voulait que les Indiens conservent leurs modes de vie traditionnels. On oubliait cependant que leurs territoires de chasse se trouvaient considérablement amputés. Une fois que les ressources devinrent insuffisantes, les Indiens durent abandonner, en nombre de plus en plus grand, leurs activités économiques traditionnelles pour devenir des dépendants de l'État. On ne prévoyait pas non plus que, tôt ou tard, les contacts avec la société industrielle extérieure deviendraient inévitables et que les Indiens ne seraient pas du tout préparés pour y faire face.

L'ancienne politique voulait que l'Indien naisse, vive et meure dans sa réserve. Il n'était point question pour lui d'en sortir. La réserve était son refuge et son salut. Dans ces conditions, le peu d'éducation scolaire dispensée aux Indiens devait suffire à assurer leur avenir économique et social dans les limites de la réserve. Savoir lire, écrire, compter et connaître les techniques d'exploitation et de conservation de leur milieu, ainsi que posséder quelques notions d'hygiène, telles étaient les connaissances jugées comme suffisantes pour vivre dans le système des réserves. La connaissance académique comme telle n'était pas considérée comme importante.

Cette idéologie isolationniste, protectionniste et paternaliste fut en gros celle des administrateurs des affaires indiennes jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale. La Loi sur les Indiens, bien qu'elle ait été amendée depuis, témoigne encore dans plusieurs de ses articles de cet esprit paternaliste par tous les pouvoirs souvent discrétionnaires qu'elle accorde au ministre responsable et au Gouverneur en conseil.

B. L'idéologie démocratique: l'Indien, un citoyen à part entière (1945-1965)

L'après-guerre marqua une nouvelle orientation de la politique du gouvernement fédéral sur les affaires indiennes. On commença à favoriser la prise d'initiative de la part des Indiens et l'ouverture des réserves au monde extérieur. Des élèves indiens commencèrent à fréquenter les mêmes écoles que les Blancs. Ces premières expériences s'étant avérées fructueuses, on accentua les efforts dans le même sens, particulièrement dans le but de favoriser l'intégration des Indiens à la société canadienne. Les vieilles attitudes paternalistes s'estompèrent lentement et vinrent à disparaître du moins officiellement chez les haut fonctionnaires de la Direction des affaires indiennes. On désire maintenant voir les Indiens s'intégrer complètement à la vie économique et sociale du Canada et vivre sur un pied d'égalité avec les autres citoyens du pays.

Les changements dans les attitudes sont si importants qu'on assiste entre 1960-1965 à la définition d'une nouvelle idéologie de l'administration des affaires indiennes, particulièrement dans le domaine de l'éducation. C'est cette nouvelle idéologie que nous voulons décrire en détail dans les pages qui vont suivre. Cette idéologie est à la fois une définition de la situation sociale des Indiens et un plan d'action axé principalement sur l'éducation.

Une définition du contexte socio-culturel des Indiens

Comme toute idéologie, l'idéologie des fonctionnaires fédéraux sur les affaires indiennes, en général, et sur l'éducation des Indiens, en particulier, comporte une définition

¹ R. F. Battle, *Address to the Fifth Inter-American Indian Conference, Ecuador, October, 19-25, 1964*, p. 8. Discours prononcé lors de la Cinquième conférence inter-américaine sur les Indiens, tenue en Equateur, du 19 au 25 octobre 1964. p. 8.

de l'univers socio-culturel de l'Indien. Il importe donc d'expliciter cette définition de la situation sociale des Indiens telle que vue par les administrateurs parce qu'elle influence directement le plan d'action envisagé dans le domaine de l'éducation. Cette définition s'intéresse aux Indiens, à leur passé et à leur histoire, à leur évolution, à leur démographie, à leur bien-être économique et social, à leur avenir et à leurs relations avec l'ensemble de la société canadienne.

1// Origine, histoire et démographie

Les connaissances sur l'origine et l'histoire des principaux groupes indiens du Canada telles qu'exposées dans le document sur *l'Administration des affaires indiennes* (pp. 1-3) correspondent aux dernières connaissances anthropologiques et sociologiques sur le sujet. On y souligne l'origine asiatique probable des races indiennes et la subdivision des Indiens du Canada en nombreux groupes linguistiques. On distingue cinq zones écologiques différentes qui ont déterminé chez les Indiens qui les occupent des traditions culturelles fort différentes d'une zone à l'autre. L'hétérogénéité et la dispersion des différents groupes sont les deux principales caractéristiques des groupements Indiens.

On constate qu'à ces premières différences d'ordre écologique s'ajoutent d'autres différenciations d'ordre sociologique. Les différents groupes sont à des degrés divers d'évolution. Il en est de même pour les Indiens pris individuellement, "depuis le chasseur jusqu'à l'industriel hautement spécialisé ou au professionnel." On constate aussi que la population indienne augmente plus rapidement que n'importe quel autre groupe au Canada. Aujourd'hui, les Indiens sont aussi nombreux qu'ils étaient lors de l'arrivée des premiers découvreurs, soit 200,000 individus environ. Cette population est répartie en plus de 500 bandes différentes ayant accès à 2,241 réserves. Les concepts de "bandes" et de "réserves" sont des concepts-clés dans l'idéologie fédérale. Selon la Loi sur les Indiens, "une bande" est un groupe d'Indiens qui possède un territoire de réserve, dont les deniers sont administrés par le fédéral ou qui a reçu son statut légal du Gouverneur en conseil.¹ D'autre part, le terme "réserve" désigne une:

parcelle de terrain dont le titre juridique est attribué à sa Majesté et qu'Elle a mise de côté à l'usage et au profit d'une bande.²

Ces deux définitions en disent long sur le statut de dépendance des Indiens.

Le taux d'accroissement annuel de la population indienne du Canada est estimé à 4% malgré un taux de mortalité infantile assez élevé. A ce rythme, la population indienne devrait doubler dans moins de 25 ans.

2// Le bien-être économique et social

On reconnaît plus ou moins explicitement que les Indiens ont été négligés pendant longtemps et que leur niveau de bien-être économique et social est de beaucoup inférieur à celui des autres citoyens canadiens. Un fonctionnaire des Affaires du Nord a résumé la situation en ces quelques mots:

Durant les quatre-vingt-dix premières années de notre existence, les Indiens du Canada n'ont pas profité de l'expansion du pays au même titre que ceux d'entre nous dont les parents sont au pays depuis une génération ou plus.³

L'écart économique énorme entre les communautés indiennes et les communautés non-indiennes est attribué au fait que pendant très longtemps les Indiens ont été tenus hors de la vie économique de l'ensemble du Canada. Confinés à leurs réserves, les Indiens n'ont pu s'engager dans les industries et recevoir des salaires rémunérateurs. Plus tard,

¹ Canada, Loi sur les Indiens, S.R.C. 1952 c. 149 avec modifications de 1952-1953, c. 41 et de 1956, c. 40. Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration, p. 1.

² *Ibid.*, p.2

³ *Schools in the Forest, Report on the Third Conference, Yellowknife, Northwestern Territories, May 4-7, 1965, p. 11.*

lorsqu'ils commencèrent à sortir des réserves, le manque de préparation scolaire les empêcha de pouvoir concurrencer avec une main-d'œuvre non-indienne mieux qualifiée. Par ailleurs, les emplois à l'intérieur des réserves ont toujours été limités et généralement peu rémunérateurs. Les revenus de la pêche, de la chasse et de la trappe des animaux à fourrure ne sont pas comparables aux salaires versés dans les industries. L'attitude paternaliste des autorités gouvernementales a entretenu cette infériorité économique en préférant donner des subsides et de l'aide directe aux Indiens dans le besoin plutôt que de réorganiser leur économie et de les préparer à des emplois salariés.

Cette infériorité économique des Indiens se reflète directement dans les coûts élevés des allocations sociales versées aux Indiens dans le besoin. Chaque année, environ 36% de la population indienne doit être secourue de cette façon comparativement à seulement 3 1/2% de la population non-indienne. Sur certaines réserves, plus de la moitié des Indiens reçoivent du secours direct à une période ou l'autre de l'année. Le coût *per capita* de l'assistance sociale versée aux Indiens est 22 fois supérieur au coût *per capita* pour les non-Indiens. En 1963, le trésor fédéral a déboursé 72 millions de dollars pour les Indiens et le budget augmente sans cesse chaque année.

Les efforts gouvernementaux pour relever le niveau de vie des Indiens portent principalement sur le bien-être social et le développement économique, en plus des efforts très importants dans le domaine de l'éducation, dont nous parlerons plus loin.

Le programme de bien-être social "a pour but d'aider les Indiens et leurs collectivités à obtenir et à maintenir un niveau de vie tout au moins comparable à celui des non-Indiens vivant dans un milieu socio-économique identique." Pour ce faire, des ententes sont négociées avec différentes agences provinciales de bien-être qui prolongent leurs services aux Indiens moyennant une compensation financière. Le programme fédéral de bien-être comprend "l'assistance publique (nourriture, vêtements, combustibles, et équipement domestique pour les indigents); des services de protection et d'entretien pour les enfants; le soin des vieillards; des programmes de réadaptation pour les personnes désavantagées physiquement ou socialement; et, enfin, divers programmes conçus pour former des chefs chez les Indiens et encourager l'amélioration des groupements indiens."² De plus, les Indiens ont droit aux allocations familiales et aux pensions de vieillesse et d'invalidité comme n'importe quel autre citoyen canadien.

Le gouvernement maintient en opération des services de santé à l'intention des Indiens, bien qu'on reconnaisse que ces derniers n'ont aucun droit statutaire à ces services. On veut ainsi assurer aux Indiens des services de santé et d'hygiène comparables à ceux dont jouissent les autres Canadiens. Les efforts des services de santé portent principalement sur les points suivants: propagation d'informations sur l'hygiène et les soins à donner aux jeunes enfants; assistance aux femmes pendant leur grossesse et lors de l'accouchement; dépistage et traitement de maladies endémiques telles que la tuberculose et la pneumonie. Malgré les efforts déployés, on reconnaît que les taux de mortalité sont beaucoup plus élevés pour la population indienne que pour le reste de la population du pays. La mortalité infantile est trois fois supérieure, le taux de mortalité d'enfants d'âge pré-scolaire est quatre fois plus élevé.³

Conscientes que les mesures de bien-être ne sont que des mesures palliatives destinées à secourir les Indiens dans le besoin et qu'elles ne peuvent leur assurer le niveau de vie auquel ils ont droit en tant que citoyen canadien, les autorités gouvernementales ont décidé de concentrer les efforts sur le développement économique des réserves. Elles désirent ainsi poursuivre deux buts. Le but premier est d'encourager les particuliers et les collectivités indiennes à répondre à leurs propres besoins économiques de la même façon que les autres Canadiens le font dans des lieux et des conditions semblables aux leurs. Le deuxième but, le plus important, puisqu'il s'oriente vers l'épanouissement

¹ *Administration des affaires indiennes*, p. 12.

² *Ibid.*, p. 71.

³ *Ibid.*, p. 117.

humain, est “de favoriser l’intégration des individus et des groupements indiens à la vie sociale et économique du Canada en les aidant à se trouver des emplois en dehors des réserves et en les guidant au cours de la transition à la vie des villes. L’objectif fondamental est d’aider les Indiens à mettre en valeur et à tirer le plus grand profit des ressources qui sont à leur disposition à l’intérieur et à l’extérieur de la réserve. Le succès des programmes dépend essentiellement de l’initiative et de l’intérêt personnels même s’ils comportent une certaine aide financière accordée, moyennant un remboursement, chaque fois que la chose est possible.”¹ Ce texte en dit long sur la nouvelle idéologie des administrateurs fédéraux en ce qui concerne les affaires indiennes et introduit deux idées nouvelles qu’il importe d’explicitier davantage: l’intégration des Indiens à la vie canadienne, ou l’ouverture des réserves au monde extérieur.

3^o L’avenir des Indiens

aa) Le système des réserves versus l’autonomie administrative²

C’est la politique actuelle du gouvernement fédéral de favoriser une prise de responsabilité de plus en plus grande de la part des Indiens, des bandes d’Indiens et des conseils de bandes dans l’administration de leurs propres affaires. On considère que “les conseils de bandes peuvent exercer la plupart des pouvoirs possédés par les conseils municipaux locaux.”³ La Loi sur les Indiens confère au conseil de bande l’autorité pour établir des “statuts administratifs à des fins très diverses”: sur la santé, la circulation à l’intérieur des réserves, les travaux publics, le maintien de l’ordre, la protection du gibier, et autres sujets intéressant le bien des bandes.⁴ Une autonomie encore plus grande est accordée, en vertu de l’article 80, aux bandes qui sont à un stade de développement jugé suffisamment avancé. Les conseils de ces bandes sont autorisés à prélever des fonds dans l’intérêt de la bande, ils peuvent aussi administrer tous les fonds de la bande gardés en dépôt par la Direction des affaires indiennes et ~’occuper “de la cession et de la location des terres de la réserve, de l’attribution des terres et de l’effectif de la bande.” “L’administration de l’assistance sociale, la planification communautaire, le développement économique et l’administration des écoles peuvent être placés entre leurs mains à des degrés divers selon leur empressement à accepter ces responsabilités.”⁵ Jusqu’à 1964, 118 bandes avaient passé un total de 338 statuts administratifs depuis 1951.

Différents obstacles d’ordre géographique ou sociologique empêchent qu’un plus grand nombre de bandes ne participent à l’administration de leurs affaires. L’éloignement et l’isolement, la dispersion ou le nombre restreint des membres, l’absence de fonds de bande sont autant d’obstacles sérieux à l’acquisition par les bandes d’une certaine autonomie administrative. On considère cependant qu’il y a plus de 300 bandes “pour lesquelles un développement administratif majeur est clairement indiqué et très facilement réalisable et un nombre sans cesse croissant de celles-ci font preuve d’un empressement marqué à assurer des responsabilités de plus en plus grandes dans la conduite de leurs affaires.”⁶ Dans cette perspective, on veut encourager autant que possible l’émergence de “leaders” indiens compétents qui assumeront la direction de leurs communautés. C’est ainsi que des cours sur le “leadership” sont donnés à l’intention de chefs indiens dans quelques universités du pays. On veut aussi reconnaître et encourager ce “leadership” lorsqu’il y a lieu:

nous devons, en tout temps, accorder aux “leaders” indiens, particulièrement à ceux qui ont été élus par leurs commettants,

¹ *Administration des affaires indiennes*, p. 83.

² On constate qu’ici nous présentons l’idéologie fédérale et ne discutons pas notre analyse et nos recommandations données dans le premier volume du Rapport.

³ *Administration des affaires indiennes*, p. 22.

⁴ *Loi sur les Indiens*, Article 80.

⁵ *Administration des affaires indiennes*, p. 28.

⁶ *Administration des affaires indiennes*, p. 29.

la reconnaissance à laquelle ils ont droit Nous ne devons négliger aucune occasion de reconnaître publiquement le “leadership” indien.¹

On voit aussi dans la consultation des Indiens sur les sujets qui les intéressent de près un autre moyen d’accroître leur participation dans la direction de leurs affaires. Le passage suivant du discours d’un haut fonctionnaire le démontre clairement:

J’insiste fortement sur la nécessité de consulter en toutes choses les Indiens.....Par l’intermédiaire de leurs propres leaders, ils doivent être nos *partenaires* dans l’élaboration de nouvelles solutions et de nouveaux programmes.²

On constate cependant qu’il n’existe pas encore d’organisation adéquate permettant une consultation rapide de l’ensemble des groupes Indiens du Canada. Les raisons de cette carence sont les suivantes:

- (a) le grand nombre et la dispersion des bandes sur un vaste territoire;
- (b) les différences linguistiques;
- (c) la non-représentativité des diverses associations indiennes;
- (d) les degrés divers de l’avancement des bandes;
- (e) la réticence traditionnelle des Indiens à exprimer clairement leur opinion; (f) les jalousies tribales.

Pour contourner ces difficultés, la Direction des affaires indiennes a pensé mettre sur pied des comités régionaux de consultation des Indiens (“Indian Regional Advisory Committee”) qui seront invités à donner leurs avis et à faire des recommandations sur les grandes lignes de la politique concernant les affaires indiennes, comme la législation nouvelle, les ententes fédérales-provinciales, l’amélioration des programmes déjà existants et l’établissement de nouveaux programmes.

Ces mesures destinées à améliorer la participation des Indiens à l’administration de leurs affaires correspondent aux recommandations du dernier Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes qui a remis son rapport final en 1962. Ce Comité a recommandé au gouvernement d’accorder “plus d’autorité et de responsabilité aux conseils de bandes et aux Indiens pris individuellement en limitant par voie de conséquence l’autorité et le contrôle ministériels” et d’encourager “les Indiens à accepter et à exercer une telle autorité et une telle responsabilité.”³ Dans le but de favoriser une telle prise de responsabilité de la part des Indiens, le Comité propose plusieurs amendements à la Loi des Indiens qui, selon les termes mêmes du rapport, se montre fort restrictive et qui accorde beaucoup de pouvoirs discrétionnaires au ministre et à ses représentants.⁴ Les principaux changements proposés par le Comité pour améliorer la participation des Indiens concernent l’utilisation, l’administration et la mise en valeur des ressources des réserves, l’élection et l’autorité des conseils de bandes, l’utilisation et la gestion des deniers des bandes. On recommande que les terres des réserves soient administrées par les bandes ou par les individus lorsqu’ils en sont jugés capables, que le conseil de bande ait plus de responsabilité et d’autorité, qu’il ait le contrôle des deniers de la bande et qu’il ait plus de latitude en matière de crédit.

La nouvelle idéologie est donc bien différente de l’ancienne idéologie paternaliste qui ne permettait pas aux Indiens de faire quoi que ce soit pour améliorer leur condition.

¹ National Superintendents* Conference, *The Years Ahead*, Address on Lt. Col. H. M. Jones, Director of Indian Affairs, Harrison Hot Springs, Septembre 18, 1961, p. 4.

² *Senior Field Officers* Conference*, Janvier 1964, Ottawa, p. 20.

³ Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes, *Procès-verbaux et témoignages*, Fascicule 16, Imprimerie de la Reine, Ottawa, 1961, p. 5.

⁴ *Ibid.*, p. 9.

Cette nouvelle idéologie peut se résumer dans les termes suivants:.....the essential ingredient for the full success on all our operations - full participation by the indian people under their own leaders.”¹ Cette formule définit plus un plan d’action qu’une réalité, car, comme nous l’avons vu, bon nombre de bandes n’ont pas encore été touchées par cette nouvelle politique et contribuent très peu, sinon pas du tout, à l’administration de leurs propres affaires. Par ailleurs, tant que la Loi sur les Indiens ne sera pas amendée, elle constituera un frein à une prise d’autonomie complète de la part des bandes d’indiens.

L’autonomie relative dont jouissent actuellement certaines bandes plus avancées est loin d’être complète. La Direction des affaires indiennes garde toujours un dernier droit de contrôle sur l’administration des terres et des deniers des Indiens. Il est vrai que des individus ou des bandes peuvent demander leur émancipation complète et l’obtenir, mais ils perdent alors leurs statuts d’Indiens et de bandes indiennes et tous les privilèges qui y sont rattachés.

C’est l’objectif ultime du gouvernement fédéral d’accorder l’autonomie complète aux bandes d’Indiens et de les libérer de la tutelle gouvernementale. La citation suivante le démontre sans équivoque:

. . . .Aussi longtemps que les Indiens ne pourront pas se passer de nos services, nous ne saurions prétendre avoir atteint notre objectif ultime.
. . . . Toute l’aide que nous accordons aux Indiens doit, d’une manière ou d’une autre, les préparer pour le jour où nous leur transmettrons éventuellement tous les pouvoirs.²

On veut cependant que, même après être devenues indépendantes, les bandes conservent les avantages culturels et économiques dont elles ont hérité. Le système proposé est le suivant: que les bandes deviennent des véritables municipalités autonomes dans le cadre des structures provinciales-municipales.³

Qu’advient-il alors du système des réserves? Selon un fonctionnaire, un bon nombre d’Indiens ne veulent ni abandonner leur réserve ni que le gouvernement abandonne le système des réserves.⁴ Ces Indiens sont encore en complète dépendance vis-à-vis le gouvernement fédéral et ne sont pas prêts à assumer leurs propres responsabilités. Par ailleurs, il n’est pas question pour le gouvernement de déloger de force les Indiens de leurs réserves mais plutôt de remplacer le statut de réserve par un statut de communauté autonome ou de municipalité. Ainsi, les Indiens pourront conserver un sentiment d’appartenance à une communauté sociale et culturelle.

L’idéologie du gouvernement fédéral n’est cependant pas très claire en ce qui concerne le système des réserves. Il ne semble toutefois pas qu’on veuille l’abandonner pour le moment.

bb) *L’intégration versus l’assimilation des Indiens*

Par intégration des Indiens, il faut entendre leur pleine participation à la vie économique et sociale du Canada, combinée à la rétention de certaines de leurs caractéristiques culturelles comme la fierté de leurs origines, la connaissance de leur histoire, la transmission de traditions et la conservation de leur langue.

¹ H.M. Jones, *National Superintendents’ Conference*, p. 17.

² *Ibid.*, p.5

³ Administration des affaires indiennes, p. 29.

⁴ R. F. Battle, *Senior Field Officers’ Conference*, p. 11.

Dans plusieurs documents, l'intégration des Indiens à la vie économique et sociale du Canada est définie comme un des objectifs à long terme de la politique du gouvernement fédéral au sujet des affaires indiennes.¹

L'objectif fondamental du gouvernement fédéral dans l'administration des affaires indiennes est d'aider les Indiens à participer pleinement à la vie sociale et économique du Canada

Lit-on, en page 7 du document sur *l'Administration des affaires indiennes*.

A cet objectif primordial se rattachent les campagnes spéciales du gouvernement dans le domaine de l'éducation, du développement économique, du bien-être social et de l'aménagement communautaire. Toutes ces campagnes prévoient que la population indienne partagera un jour les droits et responsabilités des citoyens canadiens et participera sur un pied d'égalité à tous les aspects de la vie canadienne.²

L'idée de placer les Indiens sur un pied d'égalité avec les autres citoyens canadiens occupe une place très importante dans la nouvelle idéologie. On désire que les Indiens jouissent du même niveau de vie et aient les mêmes chances que les non-Indiens. A preuve, les deux passages suivants:

C'est l'opinion publique qui a favorisé la politique actuelle, qui consiste à encourager les Indiens à s'engager à fond dans la concurrence économique, sur un pied d'égalité sociale avec les autres Canadiens.³

et:

Nous devons prévoir le jour où les Indiens auront, autant que tout autre groupe, la chance de participer aux plus grands avantages que le pays puisse offrir. . . .⁴

C'est dans cette perspective que le droit de vote a été accordé sans restriction aux Indiens en âge de voter aux élections provinciales et aux élections fédérales. De même, les restrictions concernant la consommation de boissons alcooliques par les Indiens tendent à disparaître. Les autorités fédérales sont aussi d'avis que des ententes fédérales-provinciales plus nombreuses dans le domaine de l'éducation, du bien-être social et du développement économique contribueront à procurer aux Indiens la parité avec les autres citoyens des mêmes provinces.⁵

Les obstacles au changement culturel planifié qu'est l'intégration des Indiens selon la conception des administrateurs fédéraux, sont nombreux. L'éloignement géographique d'un grand nombre de bandes et l'insuffisance de l'éducation scolaire des Indiens sont deux obstacles majeurs. D'autres obstacles aussi importants sont d'ordre psychologique et culturel: ce sont la méfiance vis-à-vis les changements venant de l'extérieur et la timidité des Indiens à prendre des initiatives. La discrimination raciale n'est pas perçue comme un obstacle important, cependant. On envisage cette transition culturelle de l'état de ségrégation à l'état d'intégration complète comme un processus long et difficile.

¹ Comité mixte, ., p. 5; *Administration des affaires indiennes*, p. 7 et p. 83; R. F. Battle, *Fifth Inter-American Indian Conference*, p. 20; *Senior Field Officers' Conference*, p. 19; *National Superintendents' Conference*, p. 10.

² *Administration des affaires indiennes*, p. 7.

³ R. F. Battle, *Fifth Inter-American Indian Conference*, p. 15.

⁴ H. M. Jones, *National Superintendents' Conference*, p. 10.

⁵ *Administration des affaires indiennes*, p. 16; R. F. Battle, *Fifth Inter-American Indian Conference*, p. 16.

Dans certains textes, le processus d'intégration est clairement défini comme différent du processus d'assimilation:

il y aura progrès dans la mesure directe où l'opinion publique et les gouvernements comprendront que la participation des Indiens à la vie économique et sociale du Canada, suivant le principe de l'égalité des chances, ne doit pas nécessairement, de fait ne doit pas du tout être conditionnée par l'abandon de leur héritage, de leur culture, de *leurs réserves* et des droits spéciaux qui leur ont été conférés à titre de premiers citoyens du pays, sauf si les Indiens eux-mêmes en décident ainsi.¹

D'autres textes sont plus ambigus. Certains textes soulignent que les Indiens doivent conserver certaines valeurs culturelles à travers leur passage d'une société traditionnelle à une société moderne, mais on ne précise pas quelles sont ces valeurs. On ne fait pas allusion à la conservation de la langue qui est un facteur primordial dans la conservation de l'identité culturelle d'un groupe. On constate cependant que le changement culturel est inévitable,² et que les différentes bandes sont plus ou moins avancées dans le processus d'acculturation.³ Cependant, il n'existe pas de conception d'ensemble et détaillée sur les différentes étapes du processus de changements culturels dont sont témoins les groupes indiens. L'idéologie du gouvernement fédéral aurait donc besoin d'être précisée sur le sujet de l'intégration.

3. L'éducation des Indiens: Instrument d'intégration

Parmi les divers moyens envisagés par les autorités fédérales pour favoriser l'intégration des Indiens à la société canadienne, l'éducation occupe une place de première importance. Le Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes le dit clairement dans les termes suivants:

Votre Comité est d'avis que c'est dans le domaine de l'éducation qu'on trouvera le principal moyen de réaliser pleinement, pour les Indiens et les non-Indiens, l'autodétermination, l'autonomie et le respect mutuel de leur héritage et de leur culture L'éducation s'impose comme un moyen indispensable, grâce auquel les Indiens pourront s'intégrer pleinement et efficacement à notre structure économique et sociale et y jouer effectivement le rôle qu'ils seront appelés à jouer au cours des années à venir, en leur qualité de porte-parole et de "leaders" de leur propre peuple.⁴

L'opinion du Comité est aussi celle de la Direction des affaires indiennes et ceci se traduit dans des mesures concrètes. Depuis plusieurs années, les efforts de la Direction se concentrent sur l'extension et l'amélioration des services d'éducation donnés aux Indiens. Une grande partie du personnel et une portion considérable du budget de la Direction sont consacrées à ces opérations scolaires.

On sait que le domaine de l'éducation revient normalement aux provinces en vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Cependant, comme l'autorité légale sur les affaires indiennes appartient au gouvernement fédéral en vertu du même Acte, on a cru que

¹R. F. Battle, *Fifth Inter-American Indian Conference*, p. 20, les italiques sont de nous.

²H. M. Jones, *National Superintendents' Conference*, p. 9.

³H. F. Battle, *Fifth Inter-American Indian Conference*, p. 3.

⁴Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes, rapport final: V: *L'éducation et le développement des ressources humaines*, 1961, pp. 1011-1012.

l'éducation des Indiens revienne à sa charge.¹ Selon les articles 4 (3) et 113 à 122 de la *Loi des Indiens*, tous les "Indiens qui résident ordinairement dans les réserves ou sur des terres de la Couronne" peuvent profiter des services éducatifs gouvernementaux.² Ces services sont gratuits, sauf pour les Indiens qui disposent de revenus spéciaux. Ils sont "invités" à partager une partie des frais.

La politique du gouvernement fédéral au sujet de l'éducation des Indiens a beaucoup évolué depuis la seconde guerre mondiale. Avant cette date, l'éducation n'était pas considérée nécessaire pour l'ensemble des Indiens. Seuls ceux qui se trouvaient à proximité des villes pouvaient en bénéficier. On considérait que ceux qui vivaient dans des territoires éloignés n'en avaient pas besoin pour poursuivre leur genre de vie traditionnel à l'intérieur du système des réserves. Ces derniers, selon l'idéologie du temps, devaient être tenus à l'écart du monde industriel moderne. En conséquence, le système d'éducation scolaire mis à la disposition des Indiens laissait fort à désirer. Les écoles étaient peu nombreuses et le niveau de l'enseignement peu élevé. Seuls quelques centaines d'Indiens, et plus tard quelques milliers, fréquentaient l'école plus ou moins régulièrement.

Les premières écoles furent d'ailleurs fondées par des groupes religieux avant que le gouvernement fédéral prenne en main l'ensemble des opérations scolaires. La ségrégation des écoles était de règle et il n'était pas question pour des écoliers indiens de fréquenter les mêmes écoles que les écoliers blancs. Cet ancien système d'éducation a été jugé comme complètement inadéquat:

A la fin de la seconde guerre mondiale, les conditions qui prévalaient en éducation étaient très loin d'être satisfaisantes. Les lacunes les plus graves à corriger étaient l'apathie générale, les absences, l'insuffisance d'instituteurs et d'installations.³

Depuis 1945, la situation des écoles indiennes a changé considérablement par suite de la nouvelle orientation de l'idéologie gouvernementale. L'influence du monde extérieur sur la façon de vivre des Indiens étant jugée comme inévitable, on a cru nécessaire d'étendre les services éducatifs au plus grand nombre possible d'Indiens. Le système d'éducation s'améliora progressivement. De nouvelles écoles furent construites un peu partout, des professeurs compétents furent engagés. La population scolaire et le niveau de scolarités accrurent rapidement. Les chiffres témoignent éloquentement de cet essor phénoménal. De 1948 à 1964, la population scolaire indienne a passé de 23,285 à 55,475. Pendant cette même période, le nombre d'étudiants au niveau secondaire a passé de 700 à 5,000 environ. Pour sa part, le budget de l'éducation qui était d'environ cinq millions de dollars en 1948 a sextuplé et était de \$3 1,500,000 en 1963. Ceci représentait un peu plus de la moitié du budget total du ministère des Affaires indiennes.⁴

C'est aussi à la nouvelle idéologie qu'il faut attribuer la mise en oeuvre d'un vaste programme d'intégration scolaire de jeunes Indiens. Ceux-ci fréquentent en nombre de plus en plus grand les mêmes écoles que les enfants non-indiens. Alors que moins de 100 enfants indiens fréquentaient des écoles intégrées en 1945, le nombre était de 22,764 en 1964. Ce chiffre représentait plus de 40% de toute la population scolaire indienne. (En 1967 plus de 50% de la population scolaire indienne fréquentait des écoles intégrées.) L'intégration scolaire est donc le point saillant de la nouvelle idéologie et ressort d'une attitude radicalement différente de l'ancienne attitude paternaliste des administrateurs gouvernementaux. Elle s'harmonise logiquement à la nouvelle politique d'intégration des Indiens à la vie canadienne.

¹ Cf.: Volume 1, Ch. XII.

² *Administration des affaires indiennes*, p. 44.

³ R.F. Battle, *Fifth Inter-American Indian Conference*, p. 10.

⁴ *Ibid.*

Après avoir décrit brièvement l'évolution de la politique fédérale vis-à-vis l'éducation des Indiens, il nous faut maintenant étudier plus en détail la nouvelle idéologie scolaire et sa mise en application. Pour ce faire, nous traiterons successivement des points suivants:

- A. La loi sur les écoles indiennes;
- B. les objectifs poursuivis dans l'éducation des Indiens;
- C. les types d'écoles fréquentées par les Indiens;
- D. les programmes scolaires et le personnel enseignant;
- E. l'éducation des adultes;
- F. la participation des Indiens à leur éducation; et

A. *La loi sur les écoles indiennes*

Une rapide analyse des articles 113 à 122 de la *Loi sur les Indiens* va nous permettre de situer le cadre légal à l'intérieur duquel s'exerce l'action des administrateurs fédéraux en matière d'éducation scolaire des Indiens.

L'article 113 stipule que le gouvernement peut signer des ententes avec les gouvernements provinciaux, avec des commissions scolaires et des institutions religieuses, en vue de favoriser l'éducation des enfants indiens. Selon l'article 115, les Indiens âgés de 7 à 17 ans sont tenus de fréquenter l'école et le Ministre peut obliger tout Indien à aller à l'école jusqu'à l'âge de 18 ans. Par ailleurs, le Ministre a aussi le droit de choisir l'école que fréquentera un enfant indien à condition de respecter ses croyances religieuses et de l'envoyer dans une école confessionnelle appropriée. Ainsi aucun enfant protestant ne sera forcé de fréquenter une école catholique et vice versa.* Le Ministre peut aussi nommer des agents de surveillance chargés de contraindre les enfants indiens en âge de le faire à fréquenter l'école.² L'Article 120 prévoit que "lorsque la majorité des membres d'une bande appartient à une confession religieuse, l'enseignement dans l'école établie sur la réserve qui a été mise de côté à l'usage et au profit de cette bande doit être donné par un instituteur de cette confession." Cependant, une minorité religieuse peut, avec l'approbation du Ministre, profiter d'un enseignement séparé pour ses enfants, à condition qu'ils soient en nombre suffisant.³

Les trois principes fondamentaux de la loi sur les écoles indiennes sont donc les suivants:

- (a) La possibilité pour le Gouvernement fédéral de confier à des organismes non-fédéraux la charge de dispenser l'enseignement aux enfants indiens ou d'administrer les écoles fréquentées par ceux-ci;
- (b) La liberté des parents de faire instruire leurs enfants dans la religion de leur choix; et
- (c) L'obligation pour les enfants de fréquenter l'école à partir de l'âge de 7 ans jusqu'à l'âge de 16 ans révolus, et la prévision de mesures coercitives dans les cas litigieux. Ces principes sont larges et la loi sur les écoles indiennes est imprécise quant aux modalités de son application. Les administrateurs ont donc passablement de latitude dans la définition des objectifs à atteindre et des moyens ou méthodes à employer pour les atteindre.

B. *Les objectifs de l'éducation des Indiens*

Comme nous l'avons souligné, l'objectif global de l'actuelle idéologie des fonctionnaires fédéraux au sujet des Indiens est fondé sur la nécessité de l'intégration des Indiens à la société canadienne. L'éducation est conçue comme la principale technique pour atteindre cet objectif. Les objectifs dérivés sont d'assurer aux Indiens un bien-être économique et social égal à celui des non-Indiens et de les doter des connaissances nécessaires pour qu'ils puissent vivre adéquatement dans leur milieu. Ces objectifs sont ainsi définis dans le document portant sur *l'Administration des affaires indiennes*:

Le régime d'enseignement administré par la Direction des affaires indiennes essaie de favoriser un programme éducatif complet pour chaque enfant indien conformément à ses besoins, aux conditions

¹ Article 117.

² Article 118.

³ Article 121.

locales et aux désirs de ses parents. Son objectif est de venir en aide à la population indienne en comblant le fossé socioéconomique qui sépare les Indiens des non-Indiens au Canada, et de fournir à chaque enfant l'éducation et la formation nécessaire pour lui garantir l'indépendance économique.¹

En conséquence, on veut élever le niveau de l'éducation scolaire des Indiens jusqu'à un niveau équivalent à celui de la province qu'ils habitent et les préparer pour des emplois salariés et éventuellement, pour la vie urbaine. "Pour permettre aux élèves indiens d'atteindre aux mêmes normes d'instruction que les autres élèves de la province".²

On voit dans l'intégration scolaire des Indiens avec les non-Indiens le principal moyen d'atteindre cet objectif à long terme. Plusieurs textes sont explicites sur ce sujet. Nous en choisisons trois à titre d'exemples.

C'est la pratique du Ministère d'éduquer les enfants Indiens partout où la chose est possible avec d'autres enfants, surtout lorsque les commodités sont accessibles, dans un système scolaire provincial à la condition que les Indiens l'approuvent.³

La planification d'ensemble .. - repose sur l'hypothèse que tous les enfants indiens devraient recevoir leur instruction conjointement avec les autres enfants canadiens.⁴

Nous croyons que si les enfants indiens et les autres petits Canadiens grandissent ensemble et jouent ensemble dans la même cour d'école, ils seront disposés à travailler ensemble, plus tard dans la vie.⁵

Le programme d'intégration scolaire des Indiens constitue le point central de la politique du gouvernement fédéral en matière d'éducation des Indiens. Nous parlerons plus amplement des *écoles intégrées* dans la partie qui suit immédiatement et qui porte sur les types d'écoles fréquentées par les Indiens.

C. Les types d'écoles fréquentées par les Indiens

Selon les conditions du moment et du milieu, l'enseignement scolaire aux Indiens est dispensé dans trois grandes catégories d'écoles: (a) des écoles confessionnelles; (b) des écoles fédérales; et (c) des écoles intégrées. A travers l'évolution des types d'écoles fréquentées par la majorité des élèves indiens, l'on peut voir facilement les changements dans la politique fédérale sur l'éducation des Indiens.

(a) Les écoles confessionnelles

Le terme "écoles confessionnelles" n'est pas utilisé par opposition à "écoles fédérales," car on dispense aussi l'enseignement religieux dans ces écoles, mais veut plutôt désigner des écoles fondées et administrées par des dénominations religieuses.

Historiquement les écoles confessionnelles furent les premières à être mises à la disposition des Indiens, l'éducation des enfants ayant toujours été un champ d'action privilégié pour l'activité missionnaire des différentes Églises. Après que le gouvernement fédéral eût pris à sa charge l'éducation des Indiens, ces Églises continuèrent à s'intéresser à l'éducation des Indiens et se virent confier la direction des pensionnats indiens. Les quatre dénominations religieuses suivantes continuent à jouir de ce privilège historique: l'Église Catholique

¹ *Administration des affaires indiennes*, p. 44.

² *Schools in the Forest, Report of the Second Interprovincial Conference*, Prince-Albert(Saskatchewan), 4-7 mai 1964, p. 56.

³ *Administration des affaires indiennes*, p. 44.

⁴ Indian Affairs Branch, *Observations on the Integration Program*, Division d'Éducation, Ottawa, Février 1963, p. 8.

⁵ René Tremblay, *New Directions in Indian Affairs*, Notes d'allocation pour une réunion de l'Association esquimau-indienne du Canada, à London (Ontario), 1964, p. 4.

Romaine, l'Église Anglicane, l'Église Unie, et l'Église Presbytérienne. Cette association traditionnelle des confessions religieuses à l'éducation des jeunes Indiens a aussi fait que cet enseignement est demeuré confessionnel selon le libre choix des parents, dans des écoles opérées par le gouvernement fédéral aussi bien que dans les pensionnats.

Aujourd'hui, seuls quelques pensionnats appartiennent encore au clergé catholique. Ils sont administrés par des religieux "grâce à une subvention *per capita* versée aux autorités ecclésiastiques pour chaque enfant dont l'admission dans ces écoles a été autorisée par la Direction." De nombreux autres pensionnats appartenant au gouvernement fédéral sont "dirigés par une administration religieuse à la suite d'accords financiers fondamentaux conclus avec la Direction".² Nous reparlerons des pensionnats dans la catégorie suivante d'écoles.

L'intérêt historique des confessions religieuses est donc encore reconnu par le gouvernement fédéral, même si l'apport de ces confessions se limite maintenant principalement à l'administration des pensionnats mis à la disposition des Indiens par le Fédéral.

(b) *Les écoles fédérales*

Les écoles fédérales fréquentées par les Indiens sont de trois types: des externats, des internats ou pensionnats, et des écoles d'hôpitaux.

1// *Les externats*

Les externats sont situés sur les réserves et dispensent l'enseignement scolaire aux jeunes Indiens qui résident dans ces réserves, ils ne reçoivent donc que des élèves indiens. Ce type d'écoles correspond à l'idéologie du passé qui voulait que les Indiens demeurent sur les réserves et soient préparés uniquement pour la vie des réserves, il existe cependant encore de nombreuses réserves éloignées où l'établissement d'écoles intégrées demeure impossible et où la formule des externats demeure la seule solution pratique pour faire profiter les Indiens d'une éducation scolaire de base.

Actuellement le nombre des externats et le nombre des élèves qui les fréquentent tendent à demeurer stationnaires. Ce fait est attribuable à la nouvelle idéologie de l'éducation qui veut que les enfants indiens fréquentent les mêmes écoles que les enfants non-indiens partout où cela est possible.

2// *Les internats ou pensionnats*

Les internats ou pensionnats sont établis pour les orphelins, les enfants de parents séparés et ceux qui ne peuvent suivre les cours des externats à cause de l'éloignement ou du mode de vie nomade de leurs familles.³

Comme nous l'avons vu, toutes ces écoles sont administrées par des autorités religieuses, et financées par le gouvernement fédéral.

Depuis quelques années, on remarque une évolution dans la conception des pensionnats suivant en cela l'évolution de l'idéologie fédérale sur l'éducation des Indiens. Autrefois, les pensionnats maintenaient la ségrégation en dispensant leur enseignement aux seuls Indiens. Aujourd'hui, les pensionnats tendent à devenir des foyers scolaires où les jeunes Indiens qui fréquentent des écoles intégrées loin de leurs familles, prennent pension.

Six de ces écoles sont maintenant utilisées seulement comme foyers pour les élèves qui fréquentent les écoles non-indiennes, tandis que vingt reçoivent des nombres variés d'étudiants de foyers.⁴

¹ *Administration des affaires indiennes*, p. 47.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Administration des affaires indiennes*, p. 48.

3// Les écoles d'hôpitaux

Les nombreux enfants indiens qui sont dans les hôpitaux et les sanatoriums gouvernementaux pour une longue période de temps peuvent jouir d'un enseignement scolaire grâce à ces écoles d'hôpitaux.

L'enseignement n'est pas limité aux Indiens d'âge scolaire et on donne une formation aux enfants d'âge préscolaire et aux adultes.²

En 1960-61, 293 écoliers indiens fréquentaient ces écoles.

(c) Les écoles intégrées

Le programme d'intégration scolaire des Indiens que poursuit la Direction des affaires indiennes est mis en application par ce qu'il est convenu d'appeler des "écoles intégrées" dans lesquelles Indiens et non-Indiens reçoivent un enseignement en commun. Dans la plupart des cas, ces écoles font partie d'un système scolaire provincial. En plus de favoriser l'intégration des jeunes Indiens à la société canadienne, on estime que l'intégration scolaire a permis d'améliorer considérablement le niveau des cours disponibles. L'enseignement secondaire et supérieur dispensé aux Indiens relève généralement des systèmes provinciaux d'éducation. Cette pratique allège les Affaires indiennes d'un fardeau administratif considérable. Le gouvernement fédéral continue cependant à assumer les frais des opérations.

La fréquentation des écoles intégrées par les jeunes Indiens est assurée par des ententes conjointes entre la Direction des affaires indiennes et les commissions scolaires intéressées. Les principes fondamentaux régissant ces ententes sont les suivants:

aa) Le gouvernement fédéral s'engage à payer une partie des frais d'administration de l'école pour chaque Indien admis et une part du capital investi dans toute construction nouvelle destinée à être fréquentée par des élèves indiens.

bb) La commission scolaire s'engage à admettre les élèves indiens dans ses écoles et à veiller à ce qu'ils soient traités sur le même pied que les autres élèves.

cc) Aucune entente conjointe n'est signée sans l'assentiment au préalable des parents indiens. En 1964, le nombre de ces ententes conjointes s'élevait à plus de 200.

A cause de l'immense travail administratif que représentent ces multiples accords individuels, les autorités fédérales souhaitent établir des ententes globales avec les divers gouvernements provinciaux selon lesquelles un taux *per capita* serait versé aux provinces pour l'admission dans leurs écoles des enfants indiens. De telles ententes globales existent actuellement entre les gouvernements de la Colombie-Britannique et du Manitoba et le gouvernement fédéral.

La Direction des affaires indiennes estime que, règle générale, les parents indiens se montrent favorables à ce que leurs enfants fréquentent des écoles intégrées. Les enfants indiens ne semblent pas avoir trop de difficultés à se faire des amis parmi leurs camarades non-indiens. Par ailleurs, les parents se réjouissent de voir leurs enfants traités sur un pied d'égalité avec les autres enfants et réussir aussi bien qu'eux. Le sentiment d'infériorité engendré par la ségrégation scolaire et par le système des réserves tend aussi à disparaître peu à peu.¹

La Direction enregistre aussi certaines oppositions à leur programme d'intégration scolaire de la part des Indiens. Certains s'y opposent pour des raisons religieuses, d'autres par crainte de perdre leur identité ethnique. Une association indienne a prétendu que le programme d'intégration scolaire était tout à fait insatisfaisant et ne faisait qu'élargir le fossé entre les Indiens et les non-Indiens. Une autre association d'Indiens a conseillé au gouvernement d'y aller plus lentement dans sa politique d'intégration. Finalement d'autres voient dans cette politique une machination de la part du gouvernement fédéral pour abandonner ses responsabilités aux provinces ou aux communautés indiennes.³

² *Ibid.*

¹ *Interaction Program*, p. 9.

³ *Ibid.*

Malgré ces quelques oppositions, la Direction considère son programme d'intégration scolaire comme une réussite et prévoit continuer dans le même sens en autant que la collaboration de la majorité des Indiens lui sera assurée. Par ailleurs, on souhaite que les provinces assument des responsabilités plus grandes dans l'éducation des Indiens en acceptant l'intégration scolaire complète et la conclusion d'ententes globales. L'objectif final est donc l'intégration complète des écoles fréquentées par les Indiens aux systèmes scolaires provinciaux.

D. *Les programmes scolaires et le personnel enseignant*

Dans cette section portant sur les programmes de cours et le personnel enseignant, nous analyserons la politique du gouvernement fédéral sur les points suivants:

- (a) la langue d'enseignement;
- (b) les cours académiques et les cours pratiques;
- (c) les cours spécialisés et l'apprentissage;
- (d) le personnel enseignant.

(a) *La langue d'enseignement*

La langue fait partie intégrante d'une culture envisagée dans le sens anthropologique du terme. De plus, selon des linguistes, la structure de la langue détermine les catégories mentales et la façon de penser des gens qui l'ont héritée de leurs parents. Nul ne contestera non plus le fait que la langue parlée et écrite est un instrument essentiel dans les processus de transmission de la connaissance et d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation scolaire, il y a une relation directe entre la maîtrise de la langue et les progrès réalisés dans l'apprentissage. Pour toutes ces raisons, la question de la langue d'enseignement dans les écoles fréquentées par les Indiens est donc d'une importance capitale.

Les jeunes Indiens qui doivent suivre des cours dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle ont plus de difficultés à réussir que les autres enfants, principalement durant les premières années du cours. Ce problème de la langue d'apprentissage est reconnu par un administrateur fédéral, soit le Directeur de l'enseignement des Indiens.

... à l'école, les enfants indiens font preuve d'incapacité linguistique. ils peuvent arriver à parler anglais, mais leur vocabulaire est restreint, comparé à celui des jeunes Blancs.¹

... Certains problèmes particuliers aux enfants indiens, dans les écoles non-indiennes, découlent des différences de langue et de culture. Ce n'est pas que les enfants indiens soient moins capables d'apprendre, mais ils ont plus de choses à apprendre.²

La principale solution à ce problème et proposée par le même administrateur est la suivante:

la solution la plus sage consiste à admettre le plus tôt possible les enfants indiens dans les écoles non-indiennes.³

Deux autres solutions complémentaires consistent dans l'établissement d'écoles maternelles où le jeune Indien pourra apprendre les rudiments de la langue d'enseignement avant de suivre un enseignement académique formel en anglais ou en français, et dans l'intensification et l'amélioration des cours de langue dans les premières années du cours primaire.

Nous n'avons pas rencontré de texte proposant que l'enseignement ou qu'une partie de l'enseignement se fasse dans une langue indienne ou qu'il y ait des cours de langues indiennes. Il est vrai que la chose est plus difficilement réalisable dans les écoles intégrées que dans les écoles de réserve, mais il est concevable que même dans les écoles intégrées, les

¹ R.F. Davey, directeur de la Division de l'éducation, Direction des affaires indiennes, devant le Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes, Ottawa, 1961, p. 496.

² RF Davey, *Senior Field Officers Conference*, p. 11.

³ R.F. Davey, *Joint Committee*, p. 494.

jeunes Indiens améliorent la connaissance écrite et parlée de leur propre langue, même si pour cela, il leur faut suivre des cours spéciaux. La pénurie d'un personnel qualifié dans l'enseignement des langues indiennes est la principale explication de cette lacune importante.

La politique du gouvernement sur la conservation des langues indiennes est ambiguë. Il semble qu'on évite de se prononcer ouvertement sur ce sujet. Cependant par le peu de cas que l'on fait de l'enseignement des langues indiennes dans les programmes de cours, il semble bien qu'on permette que les langues indiennes soient abandonnées au profit de la langue anglaise . . . et de la langue française (dans le Québec). Le grand nombre des langues indiennes et des dialectes ainsi que la nécessité de l'intégration à la société canadienne pourraient justifier cette mesure.

Il faut alors se demander si l'intégration ne deviendra pas alors une véritable assimilation. La perte de la langue chez une population entraîne presque inévitablement la perte de son identité ethnique propre et de ses traditions culturelles.

(b) *Les cours académiques et les cours pratiques*

Dans le passé, le système d'écoles de réserves et d'internats avait une programmation de cours ambivalente conçue pour dispenser à la fois des rudiments de connaissances scolaires et pour favoriser l'initiation aux techniques reliées aux occupations traditionnelles telles que la chasse, la pêche et la trappe. Or, il arrivait que les jeunes Indiens qui fréquentaient l'école pendant quelques années sans terminer leurs études n'étaient bien préparés ni pour la vie hors réserve ni pour exercer une occupation traditionnelle. Ils étaient condamnés à demeurer oisifs sur les réserves et à être des dépendants du gouvernement.

Aujourd'hui, la nouvelle politique scolaire favorise surtout les cours académiques dans sa programmation. Au niveau secondaire, technique et universitaire, les programmes de cours sont exactement les mêmes que ceux des provinces, puisque la plupart des jeunes Indiens qui poursuivent leurs études après le niveau primaire fréquentent des institutions provinciales. Au niveau primaire, les écoles intégrées suivent le programme provincial. Les écoles de réserve se conforment aussi à ce programme, mais dispensent des cours supplémentaires de langue. C'est ainsi que dans les écoles anglaises, les instituteurs sont tenus de donner une demi-heure de cours d'anglais oral chaque jour pour les élèves de la première à la sixième année. Des cours d'économie domestique pour les filles et d'arts industriels pour les garçons complètent le programme d'étude partout où cela est possible.

On voit donc que la programmation scolaire dans les écoles fréquentées par les Indiens correspond à l'objectif que s'est donné le gouvernement fédéral.

(c) *L'enseignement spécialisé, l'apprentissage et les programmes de placement*

On ne saurait trop insister sur l'importance de la formation professionnelle et technique. On nous a signalé que les Indiens avaient de grandes aptitudes naturelles et qu'il faudrait tirer meilleur parti des installations disponibles pour ce genre de formation.

Telle est l'opinion du Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes qui recommande aussi une plus grande participation de la Direction des affaires indiennes dans l'enseignement spécialisé.² On considère les Indiens comme très aptes à l'exercice de métiers et que l'apprentissage d'un métier leur permettra de mettre à profit une éducation scolaire de base qui, autrement, ne serait pas pleinement utilisée. De plus, les Indiens ont plus de chance de persévérer dans ces cours que dans des cours strictement académiques.

La possession d'un métier permettra aussi aux jeunes Indiens de se trouver plus facilement un emploi à l'intérieur ou à l'extérieur des réserves. Dans l'esprit des administrateurs fédéraux, le système actuel d'éducation doit conduire les Indiens jusqu'à l'obtention d'un emploi rémunérateur. "Preparation for employment is considered a necessary part of

¹ R.F. Davey, *Comité mixte*, p. 497 we are placing emphasis upon academic instruction."

² *Comité mixte*, p. 1011.

education.”¹ Pour aider les Indiens à atteindre ce but, la Direction des affaires indiennes a mis sur pied des programmes d’orientation professionnelle et de placement.

Le programme d’orientation professionnelle a pour but de guider les jeunes Indiens dans le choix d’une carrière qui correspond à leurs aspirations, à leurs aptitudes et aux demandes du marché du travail. Des conseillers en orientation et des tuteurs aident les instituteurs à guider leurs élèves dans ce choix. Le programme de placement lancé en 1957 a pour but immédiat de trouver des emplois aux Indiens qui ont terminé leurs études, et pour but lointain d’intégrer les travailleurs indiens dans la force de travail du pays.³ Une attention spéciale est accordée aux jeunes âgés de 16 à 25 ans qui s’adaptent plus facilement à la vie urbaine.

Ces deux programmes sont encore à leurs débuts et doivent se développer dans les années à venir. Comme pour les autres mesures ils ont pour but ultime d’intégrer les indiens à la société canadienne.

(d) *Le personnel enseignant*

Dans le passé, c’est-à-dire avant 1945, la rareté du personnel enseignant qualifié affectait considérablement le développement d’un système d’éducation adéquat pour les Indiens. Aujourd’hui, bien que le recrutement du personnel pour les écoles indiennes demeure difficile, environ 90% des instituteurs sont diplômés. La politique du gouvernement est de n’engager que du personnel qualifié pour enseigner dans les écoles indiennes. Environ les deux tiers de ce personnel sont des femmes. Par ailleurs, en 1960-61, 121 instituteurs indiens enseignaient dans les écoles indiennes, ce qui représentait un peu moins de 10% de tout le personnel enseignant.⁴

On reconnaît aussi le besoin d’un entraînement spécial pour les instituteurs qui enseignent dans les écoles indiennes pour qu’ils soient mieux préparés à comprendre l’arrière-plan culturel des Indiens et à faire face aux problèmes posés par les relations inter-ethniques.

Des cours d’été en sociologie, en anthropologie, en psychologie et en histoire indienne ont été organisés à cette fin dans des universités canadiennes et le personnel enseignant des écoles indiennes est encouragé par le gouvernement fédéral à suivre ces cours.

Par ailleurs, la Direction encourage la formation d’instituteurs indiens compétents en offrant une assistance financière à ceux qui sont désireux de devenir instituteurs et d’aider leurs frères.⁵ Cependant, les instituteurs ainsi formés ne sont pas tenus par le gouvernement indien à enseigner dans des écoles indiennes.

La politique du gouvernement fédéral en ce qui concerne le personnel enseignant des écoles indiennes favorise donc l’engagement d’instituteurs qualifiés et la formation de professeurs d’ascendance indienne.

E. *L’Éducation des adultes*

Pour compléter le système d’éducation et reprendre une partie du terrain perdu, la Direction des affaires indiennes a organisé un programme d’éducation des adultes et un programme de récupération scolaire (“upgrading program”).

Le programme d’éducation des adultes s’adresse principalement aux Indiens illettrés habitant les postes éloignés et à ceux qui ont très peu fréquenté l’école. Le but est de donner à ces adultes une éducation scolaire de base en leur apprenant à lire, à écrire, et à compter. En 1960-61, 1,590 adultes suivaient ces cours.

¹ Hon. René Tremblay, *New Directions in Indian Affairs*, p. 5.

² Jampolsky, *Third Schools in the Forest Conference*, p. 48.

³ *Information on Integration*, p. 10.

⁴ *Indian Education*, Série, *Indien in Transition*, ministère de la Citoyenneté et de l’Immigration, Imprimerie de la Reine, Ottawa, 1962, p. 15.

⁵ Indian Affairs Branch, *Your Opportunity to Serve Your People*, a Message to Indian students in High School, *The Indian in Transition*.

Les cours de récupération s'adressent aux Indiens jeunes et moins jeunes qui ont abandonné l'école avant d'avoir terminé leurs études mais qui possèdent plusieurs années de scolarité. Ces cours ont trois objectifs:

- (a) parfaire les connaissances académiques des sujets de sorte qu'ils puissent choisir une carrière;
- (b) leur fournir un apprentissage dans un métier convenant à leur goût et à leurs aptitudes; et
- (c) informer les sujets sur les perspectives de travail et sur les avantages et les inconvénients des divers emplois disponibles.*

Par ailleurs, des "leaders" indiens qui ont une préparation suffisante peuvent améliorer leurs connaissances en suivant les cours de "leadership" organisés par la Direction des affaires indiennes et dispensés dans diverses universités à travers le pays.²

Ces divers programmes complémentaires d'éducation sont destinés à améliorer les connaissances des Indiens qui n'ont pu aller à l'école ou dont la préparation est insuffisante, et à faciliter leurs relations de plus en plus fréquentes avec la société canadienne.

F. *La participation des Indiens au processus d'éducation*

Alors que les Indiens n'avaient rien à faire autrefois dans le processus de leur éducation, aujourd'hui la nouvelle politique fédérale leur permet une participation plus grande. Cette participation accrue se manifeste de trois façons: par la formation d'un nombre croissant d'instituteurs indiens, par l'existence d'associations parents indiens-maîtres d'écoles et par les comités scolaires indiens.

Nous avons déjà parlé précédemment des instituteurs indiens. Malgré leur nombre relativement peu élevé, ils affirment le désir du gouvernement de confier à des autochtones l'enseignement dans les écoles indiennes lorsque la chose est réalisable. Comme nous l'avons vu, le gouvernement finance aussi la formation d'instituteurs indiens par l'octroi de bourses. Les portes semblent grandes ouvertes dans ce domaine. Il reste aux Indiens à profiter des occasions qui leur sont offertes.

Quelques groupes de parents indiens à travers le Canada font partie d'associations parents-maîtres ou d'autres associations du même genre. Ils ont l'occasion de donner leur opinion et de faire des suggestions aux maîtres d'écoles sur l'enseignement scolaire que reçoivent leurs enfants. Ces associations ne sont pas encore très nombreuses et on remarque que ce sont les parents les plus instruits qui s'intéressent le plus à l'éducation de leurs enfants. C'est ainsi que "l'alphabétisation croissante de la population indienne est un des facteurs qui contribuent le plus à accroître cet intérêt croissant pour l'instruction," lit-on dans le document sur l'administration des affaires indiennes.³

La Direction des affaires indiennes veut aussi mettre en pratique dans le domaine de l'administration scolaire un de ses principes fondamentaux qui consiste à favoriser la participation des Indiens à l'administration des affaires locales. Pour cette raison, elle renvoie souvent aux conseils de bandes "les questions qui ont trait à l'administration générale de l'enseignement dans les réserves," et "à leur tour, les conseils peuvent soumettre à la Direction les questions d'enseignement qui, à leur avis, devraient être étudiées."⁴

Par ailleurs, les conseils de bandes peuvent mettre sur pied des comités scolaires et nommer les trois membres qui en font partie. Ces comités ont le pouvoir d'agir au nom des communautés indiennes à condition de respecter "les règlements établis par la Direction." Ils administrent un budget établi à l'avance par le Ministère et qui porte sur "les services de concierges, l'équipement des sports et les programmes autres que les études." Les comités scolaires sont aussi responsables de l'assiduité scolaire des enfants indiens.

Ces comités scolaires peuvent être considérés comme des commissions scolaires embryonnaires qui assumeront un jour les pouvoirs

¹ *National Superintendents' Conference*, p. 2.

² *Administration des affaires indiennes*, p. 78.

³ *Ibid.*, p. 52.

⁴ *Administration des affaires indiennes*, p. 51.

d'une commission scolaire provinciale avec quelques modifications concernant les budgets des écoles. ¹

La nouvelle politique fédérale veut donc promouvoir la participation des parents indiens à l'administration des affaires scolaires et en général au processus d'éducation de leurs enfants.

4. Le profil de l'idéologie fédérale

La politique des administrateurs fédéraux dans l'administration des affaires indiennes a tellement évolué qu'il est plus juste de parler de deux ou plusieurs idéologies plutôt que d'une seule et même idéologie. L'ancienne idéologie qui est demeurée forte jusqu'à 1945 en voulant assurer la protection des Indiens a favorisé le paternalisme de la part des administrateurs et développé un sentiment de dépendance de la part des Indiens. Mais cette idéologie n'a pas favorisé le développement social et économique de la plupart des groupes indiens et dans cette ligne de pensée, on n'accordait pas grande importance à l'éducation scolaire des Indiens. Là où ils existaient, les écoles de réserves et les pensionnats perpétuaient la ségrégation raciale et visaient surtout à préparer les jeunes Indiens pour la vie des réserves. On leur enseignait les connaissances académiques de base en plus de leur dispenser des cours pratiques sur les techniques relatives aux occupations traditionnelles. Les Indiens n'étaient pas préparés pour entrer en contact avec le monde de l'extérieur.

Pourtant ces contacts se firent de plus en plus nombreux. Quand l'acculturation des Indiens par la société canadienne dominante fut jugée inévitable on assista à un changement de l'idéologie. A partir de 1945, une nouvelle idéologie a commencé à prendre corps et à se développer lentement et on s'est appliqué à la définir plus clairement pendant ces dernières années (1960-1965).

La nouvelle idéologie favorise une intégration progressive des Indiens à la grande famille canadienne qui s'étend d'un océan à l'autre. Comme les divers groupes indiens dispersés à travers le Canada sont dans des situations économiques et sociales fort différentes les unes des autres, la durée du processus d'acculturation et d'intégration variera considérablement d'un groupe à l'autre. L'objectif ultime à atteindre est le suivant: que les Indiens soient placés sur le même pied que les autres citoyens du pays et qu'ils jouissent des mêmes services et du même niveau de vie. Dans cette optique, les gouvernements vont favoriser une participation de plus en plus grande des Indiens à la direction de leurs affaires jusqu'à ce qu'ils puissent en assurer la pleine responsabilité. *L'intégration scolaire* qui permet aux jeunes Indiens de fréquenter les mêmes écoles que les non-Indiens est encouragée comme étant le principal moyen pour réaliser l'intégration sociale complète. La nouvelle politique tend donc à favoriser au maximum la fréquentation d'écoles intégrées par les jeunes Indiens. Les programmes de cours sont aussi conçus dans l'optique intégrationniste. Enfin, on veut augmenter la participation d'Indiens adultes au processus d'éducation par les comités scolaires indiens, véritables embryons de futures commissions scolaires. Dans l'esprit du gouvernement fédéral, le succès de l'intégration sociale dépend dans une large mesure du succès du programme d'éducation et du programme d'intégration scolaire.

Dans l'ensemble, la nouvelle idéologie est donc favorable à l'amélioration du statut économique et social des Indiens et à la prise en main de la direction de leurs affaires par les communautés indiennes.

Cette idéologie comporte cependant quelques lacunes ou omissions et des ambiguïtés. La politique du gouvernement sur la conservation des langues et des traditions culturelles indiennes n'est pas précise, par exemple. Règle générale, on ne semble pas leur accorder grande importance. Ceci rend plus difficile la distinction entre une politique d'intégration et une politique d'assimilation qui permet la perte des principales valeurs culturelles du groupe ethnique intégré.

Par ailleurs, il faut se demander si cette nouvelle idéologie transparaît dans la réalité. A ce sujet, il faut se poser deux questions. Cette idéologie qui est définie par les hauts fonctionnaires est-elle mise intégralement en application par les fonctionnaires subalternes?

¹ *Ibid.*, p. 52.

Dans de nombreux cas, il est permis d'en douter. Cette idéologie serait-elle plus ou moins officielle pour se donner bonne conscience devant l'opinion publique et pour cette raison serait-elle appliquée en partie seulement?

Seule l'analyse de la réalité sociale dans un chapitre suivant nous permettra de répondre à ces questions. Auparavant, il est bon de préciser en toute justice que la nouvelle idéologie est récente et qu'elle n'a pas pu être mise en application complètement dans ses objectifs à long terme. Par ailleurs, la réalité sociale indienne est tellement complexe qu'il est impossible d'espérer une application parfaite de l'idéologie.

II. LES IDÉOLOGIES DES GOUVERNEMENTS PROVINCIAUX

1. L'intérêt croissant des provinces pour l'éducation des Indiens

L'intérêt des gouvernements provinciaux pour l'éducation des Indiens est récent. Lorsque, après la dernière guerre, le gouvernement canadien a lancé son programme d'intégration scolaire, les provinces étaient fort sceptiques sur les résultats et gardèrent le statu quo.* Comme l'expérience s'avéra une réussite, l'intérêt de certaines provinces s'éveilla et eut pour résultat de favoriser l'admission d'un nombre de plus en plus considérable d'élèves indiens dans les écoles provinciales. La province de la Colombie-Britannique signa une entente globale avec le Gouvernement central pour l'admission des enfants indiens dans ses écoles. Par ailleurs, la province d'Alberta a établi un district scolaire presque uniquement en vue d'améliorer les conditions de l'enseignement scolaire aux Indiens: la *Northland School Division*.

Voulant profiter de cet intérêt croissant de la part des provinces pour l'éducation des Indiens et dans le but d'améliorer le niveau de scolarité le gouvernement fédéral proposa aux provinces une collaboration plus étroite et un partage des responsabilités.

Cette proposition n'eut pas le même accueil dans toutes les provinces. Ces dernières n'ont pas toutes la même idéologie ni le même intérêt envers l'éducation des Indiens. Certaines sont prêtes à assumer plus de responsabilités tandis que d'autres se montrent réticentes ou indifférentes. Les arrangements financiers sont la principale source de désaccord.

2. La Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, la Commission Royale d'enquête sur l'Éducation a constaté que le programme d'intégration scolaire poursuivi par la Direction des affaires indiennes en collaboration avec le ministère de l'Éducation de la Province et diverses commissions scolaires, était une réussite dans son ensemble et devait être poussé plus avant. "The Commissioners conclude that the present trend toward integration is desirable and should be encouraged. The Commissioners gained the impression that, on the whole, the program of integration was progressing in an encouraging manner."²

La Colombie-Britannique s'est déclarée en faveur de l'intégration des Indiens à la société canadienne et de la continuation du programme d'intégration scolaire. Les autorités de cette province reconnaissent aussi que les Indiens ont droit aux mêmes privilèges et aux mêmes services que les autres citoyens du pays. La province est prête à étendre ses services aux Indiens dans le domaine de l'éducation à condition que le gouvernement fédéral paie une part des coûts en vertu des responsabilités qui lui sont conférées par l'Acte de l'Amérique du Nord britannique.

3. La Saskatchewan

La province de la Saskatchewan favorise aussi l'intégration des Indiens à la société canadienne pour qu'ils puissent jouir du même niveau de vie que les autres Canadiens. Dans cette perspective, on considère comme désirable l'extension des services provinciaux

¹ *Second Schools in the Forest Conference*, p. 104.

² British Columbia Royal Commission on Education, *Educational Facilities for Indian Pupils*, p. 139.

au bénéfice des Indiens. On pense aussi que cette opération peut être réalisée sans altérer les droits traditionnels et le statut légal des Indiens, mais l'assentiment et la coopération des Indiens sont des conditions essentielles au succès de l'entreprise.

Cette province est en faveur de l'intégration des écoles de réserve dans les districts scolaires provinciaux. On espère aussi que, dans un avenir rapproché, les parents indiens puissent administrer les écoles fréquentées par leurs enfants.*

Dans un mémoire présenté au Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes, il est affirmé par les représentants de la Saskatchewan que l'éducation est considérée comme le service le plus important dispensé aux Indiens par la Direction des affaires indiennes et, qu'en conséquence, une plus grande attention devrait lui être accordée. Dans le même document, la province se montre favorable à l'intégration scolaire des Indiens et opposée au système des pensionnats parce qu'ils favorisent la ségrégation.

En ce qui concerne les programmes de cours et le personnel enseignant, on propose les mesures suivantes:

- (a) l'établissement d'écoles maternelles;
- (b) le développement d'un programme de cours spécialisés et l'apprentissage de métiers;
- (c) un programme d'orientation professionnelle;
- (d) un programme d'éducation des adultes;
- (e) des cours spéciaux portant sur les cultures indiennes pour le personnel enseignant.

La province de la Saskatchewan se montre très intéressée à l'éducation des Indiens et son idéologie correspond en de très nombreux points à celle du gouvernement fédéral.

4. L'Alberta

Les représentants de la province d'Alberta sont aussi d'avis que la politique à long terme doit être l'intégration des Indiens à la société canadienne, à condition qu'ils puissent conserver leur identité ethnique. Cet objectif ne pourra être réalisé selon eux que dans la mesure où les Indiens voudront obtenir cette égalité sociale et économique. Actuellement, ils jouissent d'un statut légal particulier et différent de celui des autres citoyens et ils sont tenus à l'écart par le système des réserves. Tant que la Loi sur les Indiens ne sera pas changée, ceux-ci ne pourront pas être sur le même pied que les autres citoyens de la province. Par ailleurs, les Indiens doivent être encouragés à assumer les droits et privilèges des autres citoyens canadiens et à jouir des mêmes services. Dans le même ordre d'idée, on veut favoriser la participation des Indiens dans la prise de décisions sur les sujets qui les concernent et dans l'administration de leurs affaires. Les Indiens qui assument des responsabilités s'acquittent fort bien de leur tâche. "Indians of my acquaintance who are given responsibilities without the paternalistic attitudes seem to respond very well." La vitesse et le degré d'acculturation des Indiens ne doivent pas être définis de l'extérieur mais par les Indiens eux-mêmes.

En ce qui a trait à l'éducation, les responsables du gouvernement d'Alberta sont d'avis que les Indiens doivent avoir les mêmes chances que les autres citoyens de la province. Pour cette raison, le ministère de l'Éducation a mis sur pied la Northland School Division. Dans les écoles de ce district scolaire, il n'existe aucune discrimination raciale et l'intégration scolaire est une réalité.² On favorise aussi une plus grande participation des Indiens en matière d'éducation et il est devenu possible pour les Indiens d'être élus commissaires d'écoles, même s'ils ne paient pas de taxes foncières.

Le programme scolaire suivi par les Indiens est celui de la province à l'exception de quelques ajustements récents destinés à permettre l'étude des langues indiennes et de

¹ *Second Schools in the Forest Conference*, p. 84.

² R. Davey, *Third Schools in the Forest*, p. 57.

l'histoire locale, par les jeunes Indiens. Ces cours sont destinés à améliorer la connaissance de leurs propres traditions culturelles chez les élèves indiens et à accroître le sentiment de fierté de leurs origines, de même que la connaissance de leur milieu.

On considère que les jeunes Indiens qui suivent des cours spécialisés doivent recevoir leur entraînement dans des centres urbains pour qu'ils soient habitués à la vie des villes et qu'ils puissent affronter plus facilement la concurrence des non-Indiens lorsqu'ils entreront sur le marché du travail.

Dans l'idéologie de la province d'Alberta, le concept d'intégration est donc défini clairement: les Indiens doivent définir eux-mêmes le degré de leur intégration, tout en conservant une partie significative de leurs traditions culturelles et la fierté de leur identité ethnique.

5. Le Manitoba

Les autorités responsables pour le Manitoba considèrent que les Indiens constituent une source de problèmes pour cette province à cause de leur nombre relativement élevé (environ 5% de la population) et aussi parce que leur situation sociale est considérablement inférieure à celle des autres citoyens.

Par ailleurs, on constate que le niveau scolaire des Indiens est de beaucoup inférieur à celui du reste de la province. Pour remédier à cette situation, le ministère de l'Éducation de la province vient d'élaborer une nouvelle politique. Le point le plus important de cette politique est un plan de développement familial en vertu duquel les parents et leurs enfants peuvent suivre les mêmes programmes de cours: les pères et leurs fils étudient les métiers industriels, les mères et leurs filles, l'économie domestique. La formation d'instituteurs compétents est aussi considérée comme un point très important.

On est aussi d'avis qu'une formation académique de base est nécessaire avant l'apprentissage par les jeunes Indiens d'un métier. Dans le domaine des cours spécialisés, il doit y avoir une collaboration étroite entre l'industrie et les responsables de l'éducation de façon à ce que les Indiens puissent apprendre un métier en demande et obtenir un emploi rémunérateur à leur sortie de l'école.

Le gouvernement du Manitoba favorise aussi l'intégration des Indiens à la vie sociale et économique des provinces. Il voit dans l'abandon des réserves et la réinstallation des Indiens dans des endroits plus propices, de même que dans la formation professionnelle et l'exercice d'un métier par les Indiens, autant de mesures destinées à favoriser cette intégration.

6. L'Ontario

Le gouvernement de l'Ontario déplore le fait que les Indiens soient considérés comme des personnes à part et qu'ils ne soient pas traités sur le même pied que les autres citoyens.

Les différentes bandes indiennes de l'Ontario sont à des degrés divers de développement. Les bandes du sud jouissent à peu près des mêmes privilèges que les autres citoyens de la province, alors que les bandes situées au nord ont très peu changé leurs façons de vivre.

L'établissement d'un programme spécial d'éducation scolaire est considéré comme la mesure la plus urgente pour améliorer la condition de ces bandes nordiques. On souhaite aussi que les Indiens prennent une plus grande part dans la direction de leurs propres affaires et bénéficient des mêmes avantages que l'ensemble de la population du Canada.

7. Le Québec

Les représentants de la province de Québec sont d'avis que les Indiens doivent être considérés de la même façon que les autres citoyens de cette province et qu'ils doivent bénéficier des mêmes standards de services. La question des finances n'est pas considérée comme un obstacle à l'intégration des Indiens et la Province se dit prête à prendre en charge l'extension de tous les services provinciaux aux Indiens.

Le Québec est en faveur de l'intégration complète des écoles fréquentées par les Indiens dans le système provincial, y compris l'administration des écoles, la propriété des édifices et de l'équipement. On est aussi favorable à l'incorporation des réserves dans les districts scolaires de la province à condition que les Indiens contribuent d'une façon ou d'une autre aux dépenses. L'intégration des écoles indiennes dans le système scolaire de la province favorisera, selon les représentants du Québec, un rehaussement du niveau de scolarité des Indiens.

Le Québec croit aussi que les Indiens devraient être consultés sur tous les sujets qui les concernent. On considère comme essentiel que les Indiens puissent voter à l'élection des commissaires d'écoles de leur district et qu'ils puissent même être élus commissaires d'écoles.

Finalement le Québec est d'avis que dans l'établissement d'un plan à long terme pour l'amélioration des services donnés aux Indiens, l'éducation scolaire et le développement communautaire qui favorisent l'initiative de la part des Indiens doivent avoir la priorité sur l'assistance sociale qui entretient chez eux un sentiment de dépendance.

8. Les provinces de l'Atlantique

Les provinces de l'Atlantique témoignent moins d'intérêt pour les affaires indiennes que les autres provinces plus peuplées, principalement parce que la population indienne y est beaucoup moins nombreuse. Les provinces maritimes s'accordent pour laisser toute initiative en la matière au gouvernement fédéral. Le gouvernement de Terre-Neuve, pour sa part, s'occupe lui-même des Indiens vivant sur son territoire, mais accepterait volontiers une aide financière de la part du gouvernement central.

Ces quatre provinces sont d'accord avec le principe d'intégration des Indiens à la vie des provinces.

La province de l'Île du Prince-Edouard qui n'a qu'une seule réserve indienne serait en faveur d'un déplacement de cette communauté, actuellement située sur une île, vers le continent, de sorte que les enfants indiens puissent recevoir une meilleure éducation scolaire dans une école intégrée.

9. Les idéologies provinciales

Les provinces sont d'accord avec la politique du gouvernement fédéral favorisant leur intégration à long terme à la société canadienne. Elles voient aussi dans l'intégration scolaire le principal moyen d'atteindre cet objectif. Elles favorisent par ailleurs, une plus grande participation des Indiens à la direction de leurs affaires, et ce, particulièrement dans le domaine de l'Éducation et dans le domaine du gouvernement municipal.

Dans l'ensemble, les provinces sont prêtes à assumer plus de responsabilités en ce qui concerne l'éducation et le bien-être social et économique des Indiens, mais à condition que la Loi sur les Indiens soit changée et que le gouvernement fédéral verse des compensations financières. Les provinces sont en général d'accord pour affirmer que le transfert des services du fédéral au provincial améliorerait la qualité des services déjà offerts aux Indiens et diminuerait les coûts d'opération.

Les provinces sont aussi favorables à la conclusion d'ententes globales entre les gouvernements provinciaux et celui du Canada portant sur l'éducation scolaire des Indiens dans des écoles provinciales, moyennant une compensation monétaire *per capita* de la part du trésor fédéral.

L'éducation est un terrain sur lequel l'entente est relativement facile entre les provinces et le fédéral. C'est une tête de pont par laquelle s'est effectué un rapprochement important et qui laisse entrevoir la prise de responsabilités plus grandes de la part des provinces.

III. LES IDÉOLOGIES DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Nous nous contentons de souligner quelques traits qui semblent les plus apparents:

- (a) En général, c'est la Direction des affaires indiennes qui approche les commissions scolaires dans le but de négocier avec elles des ententes conjointes aux termes desquelles ces dernières acceptent de prendre des enfants indiens dans les écoles sous leur juridiction, moyennant une compensation financière;
- (b) Pour leur part, les commissions scolaires semblent surtout intéressées aux termes financiers de telles ententes conjointes.
- (c) Selon certains commissaires d'école, il n'y a pas de ségrégation dans les écoles intégrées et les jeunes Indiens se mêlent bien aux autres enfants et se font des amis parmi leurs camarades non-indiens.
- (d) Certaines autres commissions scolaires refusent d'admettre les enfants indiens dans leurs écoles en prétendant qu'ils sont sales, turbulents et qu'ils représentent des problèmes pour les instituteurs. Selon ces commissions, les Indiens devraient être maintenus dans les limites de leurs réserves.

1. Les thèmes idéologiques des associations indiennes et les Indiens des réserves

Nous nous demandons dans quelle mesure les associations indiennes traduisent les vues des individus des réserves.

Notre expérience dans la visite des réserves du Québec et celle des Prairies ne nous laisse guère l'impression qu'il est possible de rallier les Indiens derrière les vues d'un individu qui s'identifie comme le chef de la réserve. Nous avons également l'impression que dans la plupart des réserves des rivalités priment plus souvent qu'autrement sur les intérêts de la collectivité et que l'organisation sociale est pratiquement impossible dans ces circonstances.

Pourtant il y a certaines correspondances entre les aspirations des individus-indiens et les associations qui sont sensées les représenter auprès de la D.A.I. Ces correspondances se traduiraient plus par des sentiments tacites que par des paroles.

Ainsi nous sentons bien que lorsqu'une association indienne dit:

Nous ne voulons pas d'une instruction qui fera de nous des Blancs de seconde catégorie; ce que nous voulons plutôt, c'est de devenir des Indiens de première catégorie.

qu'elle est certaine de représenter le point de vue unanime de tous les Indiens bien que ce n'est pas un vrai choix entre des Blancs du second rang et des Indiens du premier. Il en est également ainsi lorsqu'elle défend le droit des parents indiens à vivre en compagnie de leurs enfants.

Nous sentons, en raison de la méfiance des Indiens à l'égard des Blancs, que les associations indiennes doivent faire preuve d'une certaine agressivité, d'une certaine intransigeance quitte à se récuser partiellement un peu plus tard et consentir à certains compromis.

Il n'y a pas de doute qu'à partir des quelques revendications vagues et quelquefois utopiques qu'adressent les chefs de réserves aux associations indiennes, celles-ci doivent inventer, filtrer, reformuler, rationaliser avant de transmettre des demandes à la D.A.I.

Le fait d'ailleurs que plusieurs centaines d'enfants indiens ne fréquentent pas les écoles disponibles ne peut pas s'expliquer uniquement par la surpopulation des écoles indiennes. Il est plus probable que dans beaucoup de cas, les parents indiens préfèrent prodiguer à leurs enfants une éducation "à l'indienne" par dépit pour l'éducation des Blancs.

Enfin, dans l'intérêt général des Indiens, les associations indiennes ont avantage à rationaliser des faits qui autrement seraient gênants à la défense des intérêts généraux des Indiens.

L'idéologie indigène de l'éducation met en lumière l'ambiguïté qu'éprouvent des Indiens en face des deux extrêmes possibilités que sont la vie sur les réserves à l'indienne ou la vie dans le "monde des Blancs" qui semble comporter une aliénation ethnique plus

ou moins poussée. On accepte la dernière possibilité de plus en plus parce qu'elle semble être le résultat inévitable de la scolarisation et du progrès.

2. Les Idéologies des associations parent-maître (reflétées par l'idéologie de la "Home and School and Parent-Teacher Federation")

A. Ce qu'est et ce que fait la fédération

Pour être en mesure de saisir l'idéologie de cette fédération en matière d'éducation des Indiens, il convient que nous nous arrêtions à la définition qu'elle donne d'elle-même.

La raison d'être de notre association, c'est le bien-être des enfants, non seulement des enfants de nos membres, mais de tous les enfants.¹
... un groupe démocratique imposant qui a lutté pour l'avancement de l'instruction chez les enfants indiens.²

L'action des membres de la Home and School and Parent-Teacher Federation s'est limitée surtout à des interventions annuelles auprès des autorités gouvernementales:

... et (ils) ont présenté au ministère fédéral des Affaires indiennes, chaque année depuis 1945, des exposés et des résolutions.³

Comme la Fédération l'explique elle-même, il était difficile pour ses membres de faire plus pour les enfants indiens. Pour que la Fédération puisse agir, il lui fallait mobiliser les Indiens eux-mêmes et le faire en conformité avec la loi.

La Fédération ne peut s'intéresser effectivement aux enfants indiens que dans la mesure où ses membres connaissent et admettent les droits du peuple indien.⁴

A la source même, la Loi sur les Indiens ne prévoit pas que l'Indien puisse avoir son mot à dire dans la conduite de ses propres affaires. La Loi renferme bien certaines dispositions portant qu'un conseil d'Indiens peut édicter des lois et des règlements; néanmoins, tout compte fait, c'est le Gouverneur en conseil qui, en définitive, a le dernier mot.⁵

Les Indiens d'après la Fédération, ne sont pas en mesure de décider de leur sort d'où leur impossibilité de participer efficacement à leur propre bien-être.

Nous croyons que la déclaration des droits de l'homme, en ce qui a trait aux Indiens, est la première mesure qui s'impose et qu'on devrait s'y rapporter pour tous les problèmes à étudier. La Loi sur les Indiens est nettement contradictoire. Elle devrait être mise au rancart.⁶

Cette déclaration des droits civils des Indiens fut présentée à l'honorable J.R. Nicholson, le 28 avril 1965.

Cette déclaration basée sur la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme des Nations-Unies proclame tous les droits essentiels des Indiens à l'auto-détermination.

¹ Mémoire présenté par la Canadian Home and School and Parent-Teacher Federation à l'honorable René Tremblay, 17 mars 1964, appendice A.

² Lettre de Mis. Mary Kelly au "Battieford Indian and Metis Friendship Council". 27 octobre 1964.

³ Lettre de Mrs. Mary Kelly au "Battleford Indian and Metis Friendship Council".

⁴ Projet de Déclaration des droits des Indiens du Canada: Préambule, 13 juillet 1964.

⁵ Eleanor Brass, "New Declaration of Rights", *Regina Leader Post*, 11 janvier 1965, paragraphes 3 et 4.

⁶ Documents de travail re: Declaration of Human Rights of the Indian. Lettre de Mrs. A.H. Brass à Mrs. Van Sickles, 23 février 1965.

En bref, en raison du caractère démocratique de la Canadian Home and School and Parent-Teacher Federation, elle ne craint point d'affirmer qu'il faut que les Indiens jouissent des mêmes droits que les Blancs pour être en mesure de contribuer au bien-être de leurs propres enfants en participant à l'action de la Fédération.

B. *Compréhension de la situation des Indiens*

Un rapide diagnostic de la situation des Indiens par la C.H.S.P.T.F. justifie la nécessité de définir les droits des Indiens comme peuple.

Les gens croient que les Indiens n'ont pas ou ne peuvent acquérir une façon de vivre qui leur soit propre et mieux adaptée à leur mœurs et à leurs traditions.

Par conséquent, consciemment ou non, la plupart des propositions passées visaient à l'absorption des Indiens par la communauté blanche et à la destruction consécutive du peuple indien. L'Indien a perdu ses terres et il a été privé de ses moyens traditionnels de subsistance. Son caractère se dilue. Sa famille a été fragmentée. Il perd sa langue et sa culture, et il est en train d'être assimilé.¹

Ces paroles suffisent à indiquer à la C.H.S. and P.T. Federation qu'aucune action ne peut être rentable sans une reconnaissance préalable des droits des Indiens.

C. *Démocratisation de l'éducation chez les Indiens*

Avant même que la Fédération puisse contribuer activement à la démocratisation de l'enseignement chez les Indiens, elle propose certaines étapes préliminaires.

La réserve indienne doit être rendue économiquement indépendante et disposer d'assez de terres et de capitaux pour assurer un mode de vie vraiment indien.

La réserve indienne devrait adopter un système de commissions scolaires, dont les buts seraient comparables à ceux des Commissions scolaires des non-Indiens.

Les Commissions scolaires devraient jouer, chez les Indiens, à peu près le même rôle que chez les non-Indiens; . . . par exemple, c'est la communauté indienne, par l'entremise de ses commissions scolaires, qui devrait choisir les instituteurs pour ses enfants.²

La Fédération est consciente cependant que ces étapes ne peuvent pas être franchies rapidement. Aussi propose-t-elle une solution temporaire:

Lorsque des enfants indiens fréquentent des écoles qui relèvent d'un conseil de commissaires d'écoles, nous insistons sur le fait que les parents indiens devraient y être suffisamment représentés. Au besoin, la Loi sur les Indiens doit être modifiée, de façon non seulement à permettre mais à exiger cette représentation.³

La Fédération exige avant d'inviter les Indiens à travailler démocratiquement pour l'éducation de leurs enfants que les structures économiques et sociales des réserves soient elle-mêmes démocratisées et autonomes. Car, à son avis, la participation démocratique est un vain mot si les structures sociales ne la permettent pas.

Aucun étranger ne peut faire ce travail à leur place, mais la compréhension et l'appui de l'extérieur permettra aux Indiens de donner leur pleine mesure.⁴

¹ *Mémoire présenté à l'honorable J.R. Nicholson-Appendice A: Introduction. Exposé qui accompagnait le projet de déclaration, 13 juillet 1964.*

² *Ibid*, quelques implications: par. 7.

³ *Ibid*, points soulevés dans le mémoire de 1964, par. 5.

⁴ *Ibid.*, quelques implications: par. 3.

La Fédération reconnaît par ailleurs que les réserves indiennes ne sont pas toutes sur un même pied au départ.

Chaque réserve ou système de réserve est unique; elle fait face à des problèmes qui exigent des solutions particulières. Certaines réserves sont englouties, encerclées, submergées et absorbées par la société non-indienne, au point de ne jamais s'en sortir.¹

D. *Vues générales de la Fédération touchant le système d'éducation des Indiens*

Nous examinerons ici l'éducation des Indiens des points de vue du contenu de l'enseignement, des enseignants et des types d'école.

Quant au contenu de l'enseignement, la Fédération s'exprime ainsi:

Les parents indiens, de même que les éducateurs de sang indien, qui ont recours à tous les autres moyens professionnels dont ils ont besoin, doivent établir un programme d'études approprié au mode de vie des Indiens, tout en tenant compte du fait que les jeunes gens préféreront, dans bien des cas, quitter la réserve et s'établir parmi les non-Indiens.²

En plus de réclamer un curriculum adapté au mode de vie indien, la Fédération s'inquiète du décalage entre les aspirations que crée l'enseignement chez les enfants indiens alors que les réserves n'offrent aucune ouverture.

Nous nous inquiétons particulièrement de la disparité entre les aspirations qui sont inculquées aux enfants indiens et les occasions qui leur sont fournies, plus tard dans la vie, pour vivre en conformité de ces aspirations.³

Concernant les enseignants, la Fédération favorise évidemment le recours aux instituteurs indiens.

Dans la pratique, nous nous fondons sur l'hypothèse selon laquelle ce sont les enseignants de sang indien, plutôt que les non-Indiens, qui ont le plus de chances de réussir auprès des enfants indiens. Jusqu'ici, il y a toujours eu une insuffisance relative d'enseignants indiens, et la situation ne semble pas s'améliorer. Nous recommandons une attitude de collaboration beaucoup plus active pour qu'en définitive les jeunes Indiens se dirigent en plus grand nombre vers l'enseignement.⁴

Les recommandations de la Fédération s'appuient sur une perception générale de l'éducation des Indiens.

Les instituteurs eux-mêmes, les matières qu'ils enseignent et la langue qu'ils parlent, tout cela est étranger aux enfants indiens et à leurs parents: le système d'éducation marche à contre-pas du peuple indien.⁵

¹ Exposé qui accompagnait le projet de déclaration, 13 juillet 1964, quelques implications: par. 1 et 2.

² Exposé qui accompagnait le projet de déclaration, Appendice A: *Bref présenté à l'honorable J.R. Nicholson* - 28 avril 1965, some implications: par. 9.

³ *Ibid.*, points soulevés dans le mémoire de 1964, par. 4.

⁴ *Ibid.*, points soulevés dans le mémoire de 1964, par. 2.

⁵ Exposé qui accompagnait le projet de déclaration, notamment (1) - 13 juillet 1964.

Quand à la question des écoles, la Fédération se montre assez dure vis-à-vis les écoles intégrées:

Quant aux écoles intégrées, il faudrait plutôt les appeler des écoles d'adsorption" ou d'assimilation". Ce sont des écoles de Blancs, établies par les Blancs et pour les Blancs, où le garçonnet ou la fillette indienne sont invités à adopter le mode de vie des non indiens.¹

Cependant, la Fédération adoucit ses vues sur les écoles intégrées tenant compte de l'acculturation graduelle des Indiens. Et même si l'intégration scolaire est inévitable, la Fédération reconnaît qu'il est possible de pallier en partie à ce qu'elle considère un danger.

Il est indispensable que les instituteurs non-indiens affectés à des classes "intégrées", comprennent mieux les Indiens et leurs enfants.²

Au sujet des pensionnats, la Fédération les considère comme des foyers d'assimilation puisqu'ils éloignent les enfants de leurs parents.

Au cours de l'année scolaire de 1961-1962, 21 p. 100 de tous les élèves indiens vivaient dans des pensionnats, loin, très loin du milieu familial. Existe-t-il meilleur moyen de détruire les familles comme noyaux fondamentaux et naturels d'un peuple?³

Et c'est dans la mesure où les droits des parents sont brimés que la Fédération s'en prend aux pensionnats scolaires.

La famille indienne est le noyau naturel et fondamental de la société indienne; à ce titre, elle doit être protégée par la société canadienne en général et par l'Etat.⁴

E. Conclusion

L'idéologie de la *Home and School and Parent-Teacher Federation* en matière d'éducation des Indiens se rapproche dans une certaine mesure de celle des Indiens. Mais les motifs des mêmes revendications diffèrent dans une certaine mesure.

La Fédération était une organisation à caractère démocratique tant dans ses objectifs, que dans sa définition et ses modes d'action. Il est normal qu'elle partage avec les Indiens le même désir qu'eux et espère les voir prendre en charge leur propre vie économique et culturelle. Mais si pour les Indiens, ce désir se fonde sur le sentiment collectif de rester eux-mêmes, pour la C.H.S. P.T.F., cette aspiration réalisée constitue la condition de la participation des Indiens aux activités de la Fédération.

Pour la Fédération, l'attitude qu'elle affiche en matière d'éducation des Indiens est fondamentalement celle qu'elle adopte vis-à-vis toute autorité supérieure auprès de laquelle elle doit présenter ses demandes.

Comme nous l'avons dit antérieurement, dans le cas des Indiens, la Fédération estime que la démocratisation des structures sociales est fondamentale à la démocratisation de l'enseignement. Et c'est fondamentalement par la tâche de la démocratisation de l'enseignement qu'elle se définit. Pour mieux arriver à ce but, elle a recruté ses membres à même les rangs des parents et des maîtres.

¹ Exposé qui accompagnait la déclaration proposée, le 13 juillet 1965, plus particulièrement l'article (4).

² Exposé fait à l'honorable J.R. Nicholson, le 28 avril 1965, questions découlant de l'exposé de 1964, alinéa 3.

³ Exposé qui accompagnait la déclaration proposée, le 13 juillet 1965, plus particulièrement l'article (2).

⁴ Déclaration des droits de l'homme pour les Indiens du Canada, article V.

Les critiques de la Fédération à l'égard des différents aspects de l'éducation des Indiens s'expliquent du fait que les moyens éducatifs utilisés pour l'éducation des Indiens s'opposent parfois à ce processus de démocratisation de l'enseignement et par conséquent rendent difficile le contrôle des intéressés sur l'évolution de l'enfant.

L'idéologie de la Fédération sans être ici très explicite sur tous les points touchant l'éducation des Indiens se présente tout de même comme un ensemble cohérent qui éclaire son rôle et ses prises de position.

3. Les idéologies des groupes confessionnels

Les diverses Églises dont nous analyserons les idéologies en matière d'éducation des Indiens ont traditionnellement été associées aux pensionnats scolaires indiens. Par conséquent, il est normal que leurs idéologies se définissent avant tout à partir de la question des pensionnats scolaires.

Les documents dont nous nous sommes inspirés pour mener cette analyse nous apprennent que quatre Églises régissent des pensionnats scolaires pour enfants indiens avec l'appui financier de la D.A.I. Il s'agit de l'Église Anglicane du Canada, de l'Église Catholique représentée par l'Ordre des Oblats, l'Église Unie du Canada et l'Église Presbytérienne. Une cinquième église, l'Assemblée Spirituelle Nationale des Baha'is du Canada fait également connaître son point de vue en la matière, mais ne régit aucun pensionnat scolaire ou école.

Nous avons constaté que deux des cinq groupes religieux, à savoir les représentants de l'Église Anglicane et l'Ordre des Oblats, offrent une certaine opposition à la promotion de l'intégration scolaire des Indiens. Ils sont de fait les deux plus importants groupes régissant des pensionnats scolaires: sur 65 pensionnats scolaires indiens, ces deux groupes en régissent plus des deux tiers à peu près.

A. L'idéologie de l'Église Anglicane du Canada

L'Église Anglicane justifie d'abord son rôle dans l'éducation des Indiens.

Dès ses premiers contacts avec les Indiens, l'Église s'est intéressée à leur instruction. En l'absence d'autres moyens organisés, elle a assuré les moyens d'instruction.

... Dans bon nombre de secteurs, il n'y a à peu près pas eu d'évolution dans la prise de conscience ou dans le sens collectif des responsabilités vis-à-vis les besoins éducationnels. Il existe certains signes encourageants, mais tant qu'on n'en sera pas arrivé à un certain degré de responsabilité locale relativement à l'instruction, il est certain que l'Église a un rôle essentiel à jouer pour ce qui est de l'éducation et des besoins des Indiens. Dans plusieurs de ces secteurs en expansion, l'Église représente la voix autorisée des gens qui débouchent lentement vers une prise de conscience collective.¹

Cette conception de son rôle soulève une première difficulté, celle qui se rapporte au rôle du gouvernement Fédéral dans la définition d'une philosophie de l'éducation pour les Indiens.

Toute tendance du gouvernement fédéral à se considérer comme unique arbitre de l'orientation de l'éducation pour les Indiens est, à notre avis, une chose infiniment regrettable.²

Et pour appuyer sa position, l'Église Anglicane postule que:

Il ne peut y avoir de programme complet d'éducation dans un pays si cette éducation n'est pas solidement établie sur la religion.

¹ Anglican Church of Canada, *Joint Committee*, 1960, p. 796.

² *Ibid.*

Nous estimons que l'Église peut assumer partiellement la responsabilité de l'éducation des Indiens en s'occupant de certaines organisations ayant des buts fondés sur cette conviction.¹

A l'appui de cet argument, l'Église Anglicane souligne les ressources dont elle dispose en personnel enseignant:

Nous nous rendons compte que c'est l'instituteur et son travail qui constituent l'élément le plus important de tout programme d'éducation. Nous trouvons ici un autre rôle d'appoint de l'Église, dans son association avec le gouvernement, lorsqu'elle sert d'agence auprès des jeunes Canadiens, Indiens et non-Indiens, et qu'elle les invite à se consacrer en nombre sans cesse grandissant à ce domaine bien particulier de l'enseignement dans tous les genres d'écoles²

Une autre contribution que tient à souligner l'Église Anglicane prend la forme de pensionnats qu'elle met à la disposition des enfants indiens.

Un autre rôle d'appoint de l'Église, dans son association avec le gouvernement, c'est de contribuer à trouver le meilleur remplacement possible pour le foyer de l'enfant, lorsque celui-ci, en raison de circonstances incontrôlables, est forcé de quitter le foyer aux fins de son éducation.³

Les points de vue présentés jusqu'ici visent à consolider les prérogatives de l'Église Anglicane qui ont prévalu jusqu'à maintenant.

En plus, l'Église Anglicane du Canada appuie tout effort visant à élargir le nombre d'écoles indiennes de jour.

Nous recommandons instamment qu'on assure à ces services une expansion continue, car, à notre avis, il est souhaitable, voire indispensable, de prendre tous les moyens possibles en vue de garder l'enfant à l'intérieur du cercle familial. Les externats préservent les valeurs de la vie domestique, et l'influence des parents ne fait que conserver l'éducation dans le milieu normal de l'enfant. Les progrès en éducation ne seront permanents que s'il y a collaboration active entre le foyer et la communauté.⁴

L'Église Anglicane est donc en faveur des écoles indiennes de jour. Leur attitude se fonde sur le fait que la fréquentation de ces écoles renforce l'unité religieuse au niveau de la famille.

L'Église Anglicane du Canada accepte une révision des fonctions des pensionnats.

Nous appuyons la ligne de conduite du gouvernement, selon laquelle nos pensionnats seront désormais considérés comme des endroits où les enfants vivent, en plus d'y recevoir une instruction. Toutefois, nous admettons volontiers qu'on pourrait admettre dans ces institutions:

- 1) les enfants de foyers normaux qui ne peuvent s'instruire en raison de leur éloignement, et pour
- 2) les enfants dont les parents sont séparés, les enfants mal adaptés ou les orphelins.⁵

¹ *Ibid.*

² *Ibid*

³ *Ibid* . p. 797.

⁴ Anglican Church of Canada, *Joint Committee*, 1960, p. 797

⁵ *Ibid.*

Mais l'Église Anglicane demeure inquiète au sujet de l'évolution actuelle.

La souplesse d'action des organisations de l'Église est gênée par l'imposition d'ordonnances et de règlements édictés par le gouvernement et qui s'appliquent indifféremment à toutes les institutions, sans tenir compte tout à fait des circonstances locales et particulières.¹

L'Église Anglicane est également contrariée par la Loi sur les Indiens qui stipule ceci:

Tout enfant indien tenu d'aller à l'école doit fréquenter celle que le Ministre peut désigner, mais aucun enfant dont l'un des parents est de religion protestante, ne doit être assigné à une école dont la direction est catholique romaine, et aucun enfant dont l'un des parents est de religion catholique romaine, ne doit être assigné à une école dont la direction est protestante, sauf sur des instructions écrites du père ou de la mère, suivant le cas.²

Le fait que des parents anglicans peuvent orienter leur enfant vers un pensionnat régi par les Oblats semble avoir créé des inquiétudes aux ministres du culte. C'est pourquoi, il leur semblerait plus sage que la clause ". . . . except by written directive of the parent" soit biffée.

Mais plus loin l'Église Anglicane suggère que les parents Indiens assument une plus grande responsabilité dans l'éducation de leurs enfants.

Selon toute apparence, le fait d'envoyer un enfant indien à un pensionnat s'accompagnerait d'un désintéressement des parents pour l'éducation de leur enfant. L'Église anglicane souhaiterait que les parents se sentent plus responsables en défrayant une partie du coût de la pension.

On peut se demander si le gouvernement ou l'Église rendent un service équitable aux parents en leur retirant toutes ces responsabilités envers leurs enfants.

Les parents indiens ne devraient-ils pas avoir l'occasion de payer une partie des frais de pension d'un élève gardé en pensionnat? Nous croyons que même en versant un montant symbolique pour l'entretien de l'enfant, les parents auront un sens plus aigu de leurs responsabilités envers leur famille, et l'enfant se sentira plus attaché à ses parents.³

En ce qui a trait aux écoles intégrées, l'Église Anglicane manifeste une certaine ouverture.

Nous souscrivons de tout coeur au mouvement d'intégration des élèves indiens aux classes non indiennes dans toutes les communautés. Il en découle de grands avantages, non seulement pour l'enfant indien mais aussi pour les petits non-Indiens, tout autant que dans le domaine de la compétition et des réalisations scolaires.⁴

Cependant elle exprime une réserve.

Mais si nous voulons qu'un programme d'enseignement intégré ait les résultats attendus, il est important que les principes fondamentaux du programme soient d'abord expliqués aux parents et aux enfants des deux groupes, les Indiens et les non-Indiens, mais avant tout aux enseignants qui, en définitive, porteront la responsabilité du succès ou de l'échec du programme.⁵

¹ *Ibid.*, p. 798.

² *Ibid.*, p. 800.

³ Anglican Church of Canada, *Joint Committee*, 1960, p. 798.

⁴ *Ibid.*, p. 799.

⁵ *Ibid.*

Quant aux instituteurs, l'Église Anglicane s'exprime ainsi:

On ne devrait pas exiger de ceux qui enseignent aux Indiens uniquement la compétence universitaire, car c'est à l'instituteur qu'il incombe de former le caractère de l'élève. Sans une compréhension élémentaire, tout au moins, des antécédents, des traditions et des aspirations des Indiens au milieu desquels l'instituteur est appelé à travailler, il ne peut exister de rapport entre l'instituteur et l'élève.¹

Nous retrouverons le même point de vue partagé tant par la *Canadian Home and School and Parent-Teacher Federation* que par les Associations Indiennes elles-mêmes.

Relativement à la juridiction provinciale en matière d'éducation des Indiens, l'Église Anglicane exprime une attitude également ambiguë.

Le temps n'est-il pas venu, dans certaines régions, où les détails et les mécanismes de l'instruction des Indiens seraient mieux servis si cette tâche relevait des ministères provinciaux de l'Éducation? Le gouvernement fédéral conserverait l'obligation d'assurer l'instruction des Indiens en votant les fonds nécessaires pour payer les frais d'un tel programme.

Nous recommandons que soit étudiée la possibilité, pour la Direction des affaires indiennes, de déléguer aux provinces ses responsabilités en matière d'éducation, et que partout où la chose est possible, l'instruction des Indiens, pour ce qui est des programmes et des méthodes, devienne la *responsabilité de la province*, le *gouvernement fédéral* agissant comme bailleur de fonds.²

Cet extrait ne fait pas état du transfert de la juridiction du fédéral au provincial. Mais le fédéral continuerait à exercer nécessairement sa juridiction du fait qu'il continuerait à financer l'éducation des Indiens.

Par ailleurs, l'Église Anglicane souhaiterait que les décisions soient prises dans la mesure du possible au niveau local.

Trop fréquemment, des fonctionnaires prennent des décisions qui se rapportent au mode de vie des Indiens, sans que les intéressés soient consultés. Ceci s'applique également en matière d'éducation. Nous recommandons que, lorsque les circonstances s'y prêtent, des conseillers indiens soient nommés auprès des fonctionnaires locaux de la Direction des affaires indiennes, en vue d'aider à établir les programmes et les méthodes scolaires au niveau de la localité.³

En bref, l'Église Anglicane du Canada est assez ouverte aux changements dans la structure du système scolaire des Indiens, mais dans la mesure où son action apostolique n'en souffre pas. Cependant, nous notons peu de préoccupations précises quant au contenu du programme scolaire et à l'orientation éventuelle des groupes indiens.

B. *L'idéologie des Pères Oblats*

Les Pères Oblats définissent l'éducation dans les termes suivants:

Au Canada, l'éducation est un processus intégré où toutes les institutions (ou tous les facteurs) coopèrent harmonieusement jusqu'à ce que l'objectif soit atteint, puis le processus recommence avec la

¹ *Ibid.*

² Anglican Church of Canada, *Joint Committee*, 1960, p. 800.

³ *Ibid.*

génération suivante. Le foyer prépare l'enfant pour l'école élémentaire, qui le prépare pour l'école secondaire qui, à son tour, le prépare pour l'université ou l'école de formation technique ou professionnelle, d'où l'enfant sort, prêt à fonder son propre foyer. Chaque étape s'enchaîne à la suivante et s'il se produit une brisure, il faut prendre des mesures correctrices

Si l'on analyse la situation des Indiens contemporains de moins de cinquante ans, on se rend compte qu'un trop grand nombre d'entre eux n'ont pas de revenus réguliers et qu'ils sont incapables d'élever une famille, précisément parce que, durant leurs années de formation, on ne leur a pas montré la futilité de leur activité traditionnelle et l'opportunité de s'adonner à des occupations qui leur auraient permis de s'intégrer solidement à l'économie nationale. Voilà pourquoi il est essentiel de procéder à un recyclage en profondeurA quelques exceptions près, le foyer indien ne prépare pas suffisamment l'enfant aux modalités scolaires adaptées aux besoins des Canadiens qui ne sont pas Indiens. Il s'ensuit que les jeunes Indiens ne profitent pas, et ne peuvent profiter de la préparation à un mode de vie qui leur est offert. La plupart d'entre eux quittent l'école avant même la 8^e année. . . . ¹

Les deux autres documents que nous sommes en mesure d'utiliser pour étudier la position des Pères Oblats vis-à-vis le système d'éducation sont le message d'un Père Oblat à ses paroissiens et le compte rendu d'une conférence tenue en compagnie des fonctionnaires de la D.A.I. les 26-27 janvier 1960.

Ces deux documents traduisent l'opposition des Pères Oblats au mouvement d'intégration scolaire des enfants indiens aux écoles provinciales.

Un Père Oblat en juin 1965 s'exprimait ainsi à ses paroissiens:

Une soixantaine d'années plus tard, Satan et ses légionnaires firent une revue de la situation. Ils constatèrent que partout dans le monde, même au sein de la population indienne, ils perdaient du terrain. Ils modifièrent donc leur stratégie, s'équipèrent d'outils modernes et, sept fois plus forts, ils revinrent à l'attaque. Quelle est cette stratégie, ou, pour employer des mots à la mode, quelle est cette politique? Sortir la religion de toutes les écoles. Il faut trouver une formule pour détourner les Indiens des écoles confessionnelles. Le démon se cache derrière la face, derrière les idées hypocrites de certains hauts fonctionnaires blancs dont dépend le système d'éducation de notre société.

Ce genre de sortie traduit l'opposition farouche d'un Père Oblat à l'intégration scolaire des enfants indiens. Nous devons forcément conclure que d'après lui le système des écoles confessionnelles est le seul acceptable.

Ce document est un cas d'une extrême virulence. Sans retrouver la même ardeur dans l'ensemble des témoignages de Pères Oblats nous décelons les signes d'une opposition véritable au mouvement d'intégration scolaire. Certains passages du compte rendu cité sont éloquentes à cet effet.

Mgr Routhier déclarait que, lors de réunions récentes tenues dans l'Ouest, un certain nombre d'Indiens s'étaient vivement opposés à l'idée d'envoyer leurs enfants dans des écoles non-indiennes, parce que ceux-ci ne s'y sentaient pas à l'aise. Le Directeur fit remarquer qu'il connaissait nombre d'Indiens qui avaient profité d'une éducation non-indienne et que les jeunes Indiens devraient s'inscrire aux écoles secondaires non-indiennes, s'ils en ont la possibilité et moyennant le consentement de leurs parents. Mgr Routhier

¹ Commission oblate des oeuvres indiennes et esquimaudes, Comité mixte, 1960, pp. 7 27-28.

répondit que si tel était le voeu des Indiens, il ne voyait aucune objection à adopter la position du Directeur.

Mgr Routhier déclara qu'il approuvait le Ministère de ne pas insister pour que tous les Indiens fréquentent les écoles des non-Indiens. De son côté, l'Église n'insiste pas pour que tous fréquentent des écoles indiennes. Selon le colonel Jones, pour autant qu'il n'y a pas de problèmes religieux et qu'il se trouve une école secondaire non-indienne à proximité, le Ministère devrait tenter de faire admettre tous les enfants à cette école.¹

Et l'affrontement entre les représentants de la D.A.I. et les Pères Oblats se poursuit:

Mgr Routhier croit qu'on devrait enseigner aux enfants indiens un peu de leur histoire; selon lui, rares sont les instituteurs d'écoles non-indiennes qui ont les qualités requises pour inspirer à l'Indien un sentiment de fierté. Selon le Père Forget, il se peut qu'un instituteur d'école non-indienne ait la compétence voulue pour enseigner l'histoire, mais sa faiblesse réside dans les outils dont il dispose. Le colonel Fortier est d'opinion que les parties des manuels d'histoire qui ont trait aux Indiens, ne sont peut-être pas bien rédigées. Selon lui, il pourrait être dangereux de garder les Indiens dans une école secondaire indienne, où l'accent est mis sur leur propre histoire, sans une étude suffisante des autres étapes de l'histoire.²

Il est évident qu'au cours de cette rencontre les Pères Oblats ont apporté nombre d'arguments destinés à remettre en question le principe de l'intégration scolaire des enfants indiens.

Mais étant donné l'aspect pratique de la Conférence, nous n'avons pu connaître la position des Oblats vis-à-vis les autres aspects du système d'éducation des Indiens tel que la D.A.I. l'a aménagé.

Nous pouvons tout de même saisir la politique de compromis que les Pères Oblats cherchent à suivre dans leur travail d'éducation des enfants indiens. Il est évident aussi que l'éducation morale et religieuse sont nettement mises en évidence dans les pensionnats au détriment peut-être d'une formation plus technique et en somme plus réaliste. Il est compréhensible par conséquent que l'intégration scolaire soit envisagée comme solution de rechange "moralement et spirituellement" guère alléchante aux yeux des missionnaires que sont les Pères Oblats.

C. *L'idéologie de l'Église Unie du Canada*

Dans une lettre un porte-parole accrédité de l'Église Unie du Canada faisait connaître ses vues au sujet de ses pensionnats et ses écoles.

A première vue, il est par trop radical d'entreprendre, comme vous le proposez, des négociations avec votre Direction, en vue de vous céder la gestion de nos écoles et de nos résidences. Certes, vous comprenez que nous n'envisageons pas simplement de nous retirer, auquel cas votre Direction pourrait, supposément, demander à

¹ Minutes of Conference (on) Indian High School Education in the Prairie Provinces, 26-27 janvier, 1960, p. 2.

² Minutes of Conference (on) Indian High School Education in the Prairie Provinces, 26 et 27 janvier 1960.

une autre Église de nous remplacer. Si vous êtes disposés à diriger ces écoles à titre d'institutions non-confessionnelles, nous pourrions songer à renoncer éventuellement à la direction de ces écoles. Notre Église n'a cessé d'affirmer, depuis 1946, qu'il faudrait organiser pour les Indiens un système d'instruction non-confessionnel. Le Comité, appuyé par notre Conseil de direction, a la conviction que le moment est venu de passer aux actes.¹

Cet extrait de lettre résume clairement la position de l'Église Unie du Canada en ce qui a trait à son rôle dans le domaine de l'éducation des Indiens. Elle entend se retirer tout simplement de ce secteur d'activité au nom du principe de la liberté individuelle. Cependant elle ne prétend pas pour autant discontinuer de s'occuper de la pratique religieuse de ses membres.

Si un tel changement se produisait, nous compterions sur la collaboration étroite des autres confessions religieuses qui ont des élèves au pensionnat (Edmonton), pour assurer l'éducation chrétienne et les travaux d'atelier, soit au pensionnat ou dans les églises voisines. Le besoin d'une telle collaboration se fait sentir depuis très longtemps, et nous avons raison de croire que c'est une chose réalisable.²

Cette prise de position résulte du fait que d'autres confessions partagent le même point de vue.

D. *L'idéologie de l'Église Presbytérienne du Canada*

Dans le cas de l'Église Presbytérienne du Canada, nous disposons d'un document qui nous permet d'élaborer davantage son point de vue vis-à-vis l'éducation des Indiens.

Notre Église est nettement favorable à l'idée d'envoyer tous les élèves indiens aux écoles publiques ou communautaires du district. Le fait de grandir dans un externat ordinaire a une grande importance pour tous les enfants canadiens, quelles que soient leur race ou leurs croyances.

Nous savons que, pour certains cas spéciaux, il faut des écoles spéciales. . . . Dans certains endroits, rien ne peut remplacer le pensionnat. . . est nécessaire d'avoir une pension bien tenue pour certains élèves indiens de tous âges (orphelins, enfants illégitimes, abandonnés et négligés). Partout où la chose est possible, il serait sage de transformer les pensionnats en foyers d'où les élèves puissent se rendre à l'école communautaire locale.³

Nous constatons que l'Église Presbytérienne du Canada a une attitude très souple vis-à-vis les innovations dans le système d'éducation des Indiens. L'Église Presbytérienne cependant fait opposition à toute mesure tendant à précipiter l'intégration scolaire des enfants indiens.

Nous désapprouvons la pratique qui consiste à prendre des enfants en bas âge, et même des enfants plus âgés mais sans expérience, et à les conduire à une école centrale, très éloignée de leur réserve, si belle soit cette école. Il faut ménager une période de transition, en vue d'éviter aux enfants et à leurs parents les chocs cumulatifs d'un changement complet et d'un

¹ 24 avril 1965.

² Ibid.

³ The Presbyterian Church of Canada, *Joint Committee*, 1960, p. 786.

ennui accablant. L'incompatibilité et la solitude sont deux problèmes importants, qui poussent souvent à quitter l'école. Pour ces agences, et particulièrement pour l'Église, le déplacement et le transfert des élèves rompent fréquemment la continuité de la formation et de l'orientation. Nous n'avons pas comme prétexte d'éviter à l'élève la confrontation avec les autres croyances, mais nous voulons plutôt qu'il puisse continuer de se rapporter à des concepts qui lui sont familiers de manière à équilibrer ses jugements et ses décisions. Nous considérons comme une norme très acceptable, un externat situé à distance raisonnable de la réserve où habitent les élèves et qui accueille à la fois les Indiens et les non-Indiens.¹

Certaines considérations d'ordre religieux conditionnent l'attitude de l'Église Presbytérienne vis-à-vis le système d'éducation des Indiens. Les écoles de jour à proximité du foyer constituent les institutions les plus propices au développement d'une vie humaine, morale et spirituelle. Elle s'oppose à un transfert rapide des enfants indiens aux écoles publiques provinciales surtout si elles sont éloignées du foyer familial en raison de l'effet désastreux et perturbateur qu'un tel changement peut provoquer dans la vie et les croyances des enfants indiens.

Quant au contenu de l'enseignement, l'Église Presbytérienne met l'accent sur toute mesure de nature à inciter les Indiens à développer leur patrimoine, à faire des recherches de manière à l'enrichir et à acquérir plus de fierté comme groupe autant que comme individus.

Dans toutes les écoles, le programme des études devrait comporter des cours ayant trait aux hauts faits historiques, aux Traités avec les Indiens, à la Loi sur les indiens ou à toute autre loi qui peut, à l'occasion, être adoptée, sur le patrimoine et sur la culture des Indiens. Au moyen de bourses on devrait encourager certains Indiens choisis à relever et à consigner en des ouvrages qui pourraient être conservés, l'histoire des tribus, de leurs coutumes, de leurs traditions, de leurs formes d'expression artistique, de leurs langues et des autres particularités de leurs cultures. Tout cela serait de nature à redonner à l'Indien une partie de la dignité dont il a été "coupé", en raison des modalités administratives du gouvernement et des rapports avec les non-Indiens. Il y a là non seulement une question de fierté pour l'Indien, mais aussi un enrichissement pour la culture générale au Canada. Ce serait le moyen de corriger certains textes d'histoire écrits à l'intention des non-Indiens et entachés de préjugés défavorables aux Indiens.²

Comme plusieurs autres groupements dont nous avons analysé l'idéologie, il y a une préoccupation pour le sort futur de l'indien et pour l'enrichissement de sa culture. Cependant, il faut ajouter que les Églises y ont tout à gagner au change, d'où leur intérêt dans l'amélioration des conditions de vie et l'émancipation des Indiens.

E. *Idéologie de l'Assemblée nationale de Baha'is*

Il s'agit d'une secte religieuse apparemment très différente des précédentes et qui ne régit aucune institution scolaire. Voici la position de cette secte vis-à-vis le système d'éducation des Indiens:

Dans nos rapports avec les Indiens des diverses régions du pays, on nous a exprimé certaines doléances bien spécifiques au sujet du régime

¹ The Presbyterian Church of Canada, *Joint Committee*, 1960, pp. 786-87.

² *Ibid.*, p. 787.

d'éducation actuel. Plusieurs de ces plaintes portent sur les écoles confessionnelles. Lorsqu'il se trouve plus d'une mission dans une réserve les Indiens commencent à se diviser dès l'enfance sur des questions de religion, ce qui produit des antagonismes et des rivalités. Certains ont aussi porté à notre attention le fait que la Loi sur les Indiens ne renferme aucune disposition relative aux droits religieux des parents qui ne sont pas chrétiens, comme ceux qui adhèrent à la religion dite "Longhouse". Dans les écoles confessionnelles, particulièrement dans les pensionnats, on nous dit que le temps consacré à l'enseignement religieux est tel que les enfants ne reçoivent pas un enseignement suffisant des choses séculières.
. Il semble que la majorité des Indiens favorisent l'école laïque ou publique ou, de préférence, la fréquentation d'écoles qui ne soient pas des écoles de réserves. ¹

Les Baha'is, au contraire des autres confessions, semblent s'en prendre justement au fait religieux de certaines écoles indiennes et tenir d'autres confessions responsables de l'éducation inadéquate de certains groupes d'enfants indiens formés par des professeurs appartenant à l'une ou l'autre confession chrétienne.

A l'encontre d'autres confessions, cette secte s'oppose aux écoles confessionnelles.

Si possible, les enfants indiens devraient fréquenter les mêmes écoles que les autres Canadiens. Si la chose n'est pas possible, il faudrait organiser, dans les réserves, des écoles non confessionnelles dont les normes, pour ce qui est du programme d'études et des aptitudes des enseignants, ne devraient pas être inférieures à celles de la province. L'affiliation religieuse des instituteurs ne devrait pas être considérée comme une qualité essentielle et les instituteurs ne devraient pas être tenus de fournir un enseignement religieux d'une confession particulière. On devrait enseigner l'histoire de la religion et les principes spirituels essentiels, ou les principes de morale communs à toutes les croyances. Lorsque les parents exigent un enseignement religieux confessionnel, ce dernier devrait être donné en dehors des heures régulières de classe, sans rien sacrifier du programme d'études de l'école publique. Les enfants qui ne peuvent vivre à la maison tout en suivant leurs cours, devraient être placés, autant que possible, dans des foyers adoptifs, plutôt que dans des pensions ou autres institutions.²

Cette secte s'oppose également aux pensionnats comme solution de rechange à l'impossibilité de vivre avec la famille. Elle recommande le recours aux foyers adoptifs. Jusqu'ici les Baha'is sont les seuls à revendiquer pour les Indiens la liberté complète de croyance religieuse. C'est pourquoi, selon elle, les confessions qui défendent leurs prérogatives auprès des autorités gouvernementales érigent inutilement des barrières au détriment des intérêts réels des Indiens.

F. Conclusion

Cet inventaire des diverses positions affichées par autant d'églises régissant ou non certaines écoles ou pensionnats indiens nous révèle une situation assez confuse et plutôt anarchique.

Nous constatons que plus une confession possède de ressources scolaires ou a investi dans le système scolaire des Indiens, plus elle aspire à conserver le statu quo. Par contre, celles qui ont le moins d'intérêt matériel dans le système d'éducation des Indiens sont beaucoup plus ouvertes aux innovations.

¹ National Spiritual Assembly of the Baha'is of Canada, *Joint Committee*, 1960, p. 350.

² *Ibid.*, p. 357.

Cependant à peu près toutes les confessions posent des conditions avant d'endosser l'idée de l'intégration scolaire des enfants indiens.

A l'exception de l'Église Anglicane et des Pères Oblats, les trois autres confessions, l'Église Unie du Canada, l'Église Presbytérienne du Canada et l'Assemblée des Baha'is ne demandent pas mieux que de se défaire de leurs écoles confessionnelles comme nuisibles à la poursuite de l'intérêt général des Indiens.

Implicitement cette multiplication d'écoles confessionnelles est facteur de division néfaste au sein des réserves et s'avère finalement plus nuisible que profitable.

Enfin seule l'Assemblée des Baha'is critique le système des écoles confessionnelles en mettant en relief l'excès de zèle des représentants du culte dans l'accomplissement de leur rôle d'instituteurs ou de directeurs.

Nous constatons cependant que certaines confessions comme les Églises Unie et Presbytérienne réalisent les désavantages des écoles confessionnelles et aspirent à l'abandon de cette formule.

L'Étude de l'idéologie des groupes confessionnels met en lumière les oppositions qu'éprouve la D.A.I. dans la recherche de solutions viables. Les options idéologiques des diverses églises constituent un facteur de freinage dans l'évolution scolaire indienne puisqu'elles mettent l'accent sur les privilèges acquis et sur les dangers que constitue pour la foi et les moeurs l'intégration scolaire.

CHAPITRE III

STRUCTURES ADMINISTRATIVES ET PÉDAGOGIQUES DES ÉCOLES INDIENNES

I. STRUCTURES ADMINISTRATIVES ET PÉDAGOGIQUES

Ayant examiné les objectifs de ceux qui sont engagés dans la scolarisation des Indiens, il s'agit maintenant d'évaluer les structures mises en place pour réaliser ces objectifs. L'analyse des idéologies gouvernementales en matière de scolarisation des Indiens a mis en lumière les principes directeurs qui inspirent les grandes politiques scolaires du gouvernement central. Il est nécessaire maintenant d'examiner la concrétisation de ces idées-maîtresses par l'analyse des structures mises en place et de leur fonctionnement. L'idéologie est de l'ordre des intentions; les structures et leur fonctionnement sont de l'ordre de l'exécution.

Cette perspective théorique nous amène à examiner cinq aspects complémentaires du système scolaire tel qu'il a été conçu pour éduquer les jeunes Indiens canadiens:

1. Les juridictions scolaires du gouvernement fédéral, des provinces et des municipalités;
2. L'organisation scolaire: hiérarchie et fonctionnement;
3. Le réseau des écoles indiennes;
4. Le développement des comités scolaires indiens;
5. Problèmes particulier: voir chapitres IV et V.

1. Les juridictions scolaires

A. Les articles de la Loi sur les Indiens

La «Loi sur les Indiens » (*Indian Act*) représente le document juridique de base qui détermine les champs respectifs de juridiction des gouvernements fédéral et provinciaux ainsi que des municipalités dans le domaine de l'éducation des Indiens. C'est un document de très grande importance car il permet au gouvernement fédéral de délimiter les responsabilités gouvernementales vis-à-vis l'éducation des jeunes Indiens d'une part et de définir ceux qui sont éligibles pour bénéficier de ces divers services d'autre part. Etant donné la position juridique très forte du gouvernement central et son habitude d'interpréter chacun des cas qui se présente à la lumière de cette loi, il nous apparaît nécessaire d'en résumer les aspects les plus essentiels.

En 1960, on a préparé un commentaire sur la loi des Indiens, à l'usage du Comité conjoint du Sénat et de la Chambre des communes. Voici de quelle manière on interprète la signification des sections 113-122 portant justement sur les écoles, la fréquentation scolaire et la confessionnalité.

- a. Le gouvernement fédéral peut établir, diriger et entretenir des écoles pour les enfants indiens ou encore conclure des ententes pour l'instruction des enfants indiens avec les gouvernements provinciaux, les commissions scolaires locales, et les diverses églises (article 113).
- b. Le gouvernement peut prendre l'initiative d'établir des règlements concernant toutes les phases du programme d'instruction, assurer le transport des enfants à l'école, conclure des ententes avec les institutions religieuses pour le soutien et l'entretien des enfants fréquentant ces institutions (article 114).
- c. A l'exception des cas où la fréquentation scolaire n'est point requise (article 116) tous les enfants âgés de 7 à 16 ans sont tenus de fréquenter l'école. Le ministre peut même allonger cette période de fréquentation scolaires à partir de l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 18 ans (article 115).

- d. A moins d'obtenir le consentement des parents, les enfants appartenant à l'Église protestante ne peuvent fréquenter une école dirigée par les catholiques et inversement les enfants catholiques ne peuvent fréquenter une école sous les auspices de l'une ou de l'autre église protestante (article 117).
- e. Le gouvernement peut nommer des agents de surveillance dont la principale fonction est de contraindre les jeunes Indiens à fréquenter l'école (article 118).
- f. Lorsque la majorité des membres d'une bande appartient à une confession religieuse donnée, l'enseignement dans l'école de jour doit être donné par un instituteur de la même confession. Lorsque les membres appartiennent à plusieurs églises, ils peuvent à l'occasion d'une réunion spéciale, par vote majoritaire décider de favoriser l'engagement d'un instituteur appartenant à une église particulière. Finalement une minorité indienne protestante ou catholique, avec l'approbation du ministre, peut bénéficier d'une école séparée ou d'une classe spéciale séparée (articles 120 et 121).

La Loi sur les Indiens a délimité le champ essentiel des responsabilités du gouvernement fédéral. Nous avons constaté aussi dans le premier volume du Rapport, chapitres XII, XVII, et XVIII que le gouvernement a pris plus de responsabilités dans le cas de l'éducation, par exemple sous l'autorité de la Loi des subsides. Des maternelles et l'éducation permanente ont été maintenues par l'autorité conférée sous cette Loi.

La Loi sur les Indiens confère aussi l'autorité d'encourager les gouvernements provinciaux à assumer plus de responsabilités éducationnelles, et il existe aujourd'hui une tendance accentuée vers le transfert progressif de la juridiction du fédéral en matière d'éducation des Indiens aux gouvernements provinciaux.

Présentement, nous traversons la phase des ententes conjointes qui consistent pour le fédéral à payer directement aux commissions scolaires locales ou aux gouvernements provinciaux les coûts d'éducation entraînés par la participation scolaire des enfants indiens au programme d'enseignement public déjà établi pour les enfants blancs et que facilite l'existence d'un réseau complet d'écoles modernes. Il vaut donc la peine que nous considérions ces ententes conjointes dans le but de savoir si elles permettent un meilleur partage des responsabilités fédérales-provinciales et si, en fin de compte, elles contribuent à un rehaussement de la scolarité des Indiens et si elles leur facilitent une meilleure intégration à la vie canadienne.

B. Les ententes conjointes: instrument de planification scolaire

Le plus récent document dont nous disposons sur le programme d'intégration scolaire pour l'ensemble du Canada indique clairement que le nombre des ententes conjointes s'accroît très rapidement d'année en année et que ces nouvelles ententes entraînent, par voie de conséquence, un accroissement parallèle des populations indiennes étudiantes, éduquées dans des écoles provinciales. Nous avons là, il nous semble, les deux caractéristiques les plus fondamentales de ces ententes; elles sont à la fois un instrument de planification scolaire à l'échelle du pays tout entier et une occasion de susciter une plus grande participation des provinces à l'instruction des populations indiennes vivant sur leur territoire.

Ces efforts de planification peuvent être examinés sous l'angle de leur réussite administrative ou encore par rapport aux répercussions qu'ils engendrent chez ceux qui en sont les bénéficiaires. Sous l'angle administratif, on serait amené à examiner l'utilisation des ressources institutionnelles existantes, les coûts financiers des ententes, le nombre des ententes conjointes et ainsi du reste. Sous l'angle des individus qui bénéficient de ces politiques, peut-on observer un plus haut niveau de scolarité, une préparation technique plus variée et plus adéquate, un apprentissage plus systématique à la vie des Blancs?

¹ Observations on the Integration Program of the Education Division, Direction des affaires indiennes, Ottawa, février 1963.

Les deux perspectives sont essentielles à une meilleure compréhension de l'efficacité de la planification scolaire et des résultats qu'elle suscite.

Il y a aussi une conscience nouvelle dans les provinces des responsabilités qu'elles doivent assumer dans l'éducation des Indiens. De plus en plus, les provinces ont tendance à considérer leurs populations autochtones sur une même pied que les autres populations et à vouloir leur offrir les mêmes services et les mêmes avantages disponibles aux autres groupes, ou même à vouloir leur offrir des programmes additionnels qui sont taillés pour leurs besoins spéciaux.

Au niveau des grands objectifs scolaires de l'Etat, fédéral ou provinciaux, les positions sont précises: on veut que les Indiens puissent bénéficier des mêmes services scolaires que les autres citoyens. Au niveau de la définition subjective de ces objectifs, cependant, quelques Indiens sont très ambigus par rapport aux ambitions gouvernementales. Ils les perçoivent comme étant à la fois bénéfiques et dangereuses en ce sens qu'elles correspondent à une meilleure scolarisation, bien sûr, mais aussi à des conflits d'identification, voire même, à la marginalité culturelle et à l'assimilation.

Dans le cadre de cette section, nous voulons surtout mesurer l'efficacité administrative des ententes conjointes et examiner l'ensemble des problèmes qui en résultent. Nous poursuivrons notre analyse en deux temps. A la première étape, nous analyserons les termes mêmes de l'entente conjointe afin d'en déceler la conception et la finalité. Au deuxième mouvement nous examinerons l'application des ententes dans des cadres scolaires concrets afin d'expliquer quelques-uns des "problèmes" qu'elles suscitent.

Le concept des ententes conjointes

1/ Les deux idées maîtresse

Jusqu'à maintenant du moins le gouvernement fédéral a voulu respecter deux principes fondamentaux dans l'élaboration de son programme d'ententes conjointes:

1. Il faut que les ressources scolaires locales (de la province) soient d'aussi bonne qualité, sinon de meilleure qualité, que les écoles indiennes et qu'elles soient disponibles; 2. Il faut que la majorité des parents consentent à ce que leurs enfants fréquentent l'école non-indienne. Ces deux principes de base ont toujours été considérés par les administrateurs scolaires du fédéral comme des *sine qua non*, des conditions préalables à toute démarche avec les autorités scolaires municipales dans le but d'arriver à une entente qui satisfasse pleinement les deux parties concernées.

On peut se demander dans quelle mesure ces deux principes ont freiné l'expansion des divers projets d'intégration scolaire du gouvernement central. Le premier principe se réfère à une politique de justice sociale: il ne saurait être question de retarder ou de compromettre l'éducation des jeunes Indiens en les obligeant à fréquenter des institutions provinciales dont le niveau académique est de qualité inférieure aux écoles fédérales de la région. Si le programme des écoles intégrées constitue un objectif valable c'est qu'il représente une tentative de *promotion scolaire*, un effort pour offrir aux jeunes Indiens les mêmes avantages académiques que leurs condisciples canadiens. A ce titre, mais à ce titre seulement, le programme des écoles intégrées vise à rendre pleinement justice aux Indiens en leur facilitant l'accès à des écoles mieux équipées et pouvant offrir des programmes scolaires de meilleure qualité. Par ce biais, le jeune Indien peut pousser ses études jusqu'au niveau désiré s'il en a les aptitudes. L'école de son milieu d'origine ne saurait, en aucune façon, freiner ses progrès scolaires ou éliminer pratiquement ses chances d'accéder à des études supérieures.

En théorie, cette égalité des chances est un facteur positif seulement si les Indiens ont une occasion effective d'améliorer leur scolarité. Si le gouvernement fédéral ne visait qu'à fournir aux Indiens des occasions plus nombreuses d'entrer en contact direct et continu avec les populations blanches, il ne poserait point cette condition limitative. En fait, l'intégration scolaire a presque atteint un point de saturation dans les provinces du Manitoba et de la Saskatchewan (et même en Alberta jusqu'à un certain point) parce que justement le gouvernement central juge que ses écoles dans les parties septentrionales

de ces provinces sont de meilleur calibre que les écoles provinciales. N'ayant point systématiquement examiné chacune de ces situations, il nous est difficile d'affirmer catégoriquement si ces jugements sont entièrement fondés. Dans quelques cas, les administrateurs scolaires provinciaux contestent la validité de ces jugements. Dans certains autres cas, ces mêmes administrateurs voient d'un bon oeil que leurs élèves soient transférés dans les écoles du fédéral et sont prêts à en défrayer les coûts.

La disponibilité des services scolaires provinciaux n'est pas un principe d'absolue nécessité. Dans un bon nombre de cas, le fédéral a entrepris des démarches avec une commission scolaire locale sans que celle-ci ait nécessairement à sa disposition les espaces ou le personnel requis pour signer une entente conjointe. Mais dans ces cas, en particulier, la discussion a nécessairement porté sur les dispositions à prendre pour rendre ces services disponibles soit par des constructions nouvelles, soit par l'élaboration de nouveaux programmes, ou soit encore par l'embauche d'un personnel adéquat. Dans chacune de ces situations les démarches ont été poussées jusqu'à leur limite seulement lorsque ces exigences furent réalisées à la satisfaction des officiers fédéraux. C'est ce qui explique la participation financière du fédéral dans la construction d'écoles provinciales. Cette participation fédérale aux coûts de construction constitue d'ailleurs un puissant levier dans les discussions préalables avec les administrateurs scolaires municipaux. Ces derniers utilisent même cet aspect de l'entente pour convaincre leurs commissaires d'écoles et les inciter à accepter les propositions fédérales. Plusieurs des problèmes reliés aux ententes conjointes reflètent d'ailleurs de la part des autorités provinciales une connaissance bien imparfaite des engagements pris au moment de la signature de l'entente. Ces ententes sont habituellement faites pour une période indéfinie et constamment remises à jour à la lumière des données scolaires ou démographiques nouvelles. Par exemple, lorsque le nombre des écoliers indiens dépasse le nombre prévu dans l'entente originale, un amendement ou une nouvelle entente est normalement effectué pour tenir compte de ce changement.

Le deuxième principe fondamental à l'origine des ententes conjointes, c'est le consentement de la majorité des parents. Le fédéral veut s'assurer ainsi que son programme d'intégration reçoive l'entier appui des parents indiens.

Cette politique a fait l'objet des disputes qui portaient les unes sur les modes même de la consultation auprès des parents et les techniques utilisées pour obtenir des signatures et les autres sur le principe même de l'école intégrée et son mode d'opération. Disons, au point de départ, que le principe même de la nécessité de la consultation indigène n'est jamais remis en question par les Indiens. Au contraire, on le juge comme tout à fait nécessaire dans un contexte démocratique à la participation intéressée des parents concernés. Les critiques indigènes portent plutôt sur les circonstances et les techniques de la consultation.* Dans certaines circonstances, les directeurs fédéraux accélèrent leurs projets d'intégration et soumettent des populations insuffisamment préparées à des choix dont toutes les implications leur sont mal comprises. Cette technique de la consultation populaire peut rarement permettre l'unanimité des points de vue. Aussi ceux qui voient leur point de vue renversé (ceux qui habituellement s'opposent pour toutes sortes de raisons à l'intégration scolaire immédiate) contestent les techniques utilisées pour obtenir des signatures qui sont interprétées comme des consentements. Les Indiens ont prétendu que certaines familles indiennes signent ou apposent leurs croix sur des documents officiels dont ils connaissent point ou imparfaitement le contenu. On va même jusqu'à affirmer que, dans certains cas, les officiers fédéraux responsables de la consultation populaire utilisent des méthodes nettement désavouables (intimidation, pression induite, explications biaisées, etc...) pour obtenir le nombre de signatures nécessaires pour que l'entente puisse être entreprise. Quelques leaders indiens mécontents se

¹ Une des faiblesses fondamentales de ce mode d'opération qui procède par consentement populaire plutôt que de procéder à la suite d'un besoin formellement exprimé est que celui qui donne son approbation est plus ou moins bien renseigné sur les intentions du gouvernement et que son adhésion peut comporter plusieurs significations différentes.

servent d'ailleurs de ces occasions de division pour semer le doute auprès de leurs congénères sur la validité des méthodes gouvernementales en matière de consultation populaire.

En conclusion, on peut vanter la pureté des intentions gouvernementales par rapport à sa politique des ententes conjointes. C'est dans l'interprétation des situations concrètes ou encore dans l'utilisation de certaines techniques et l'exécution des décisions que des imperfections se glissent, lesquelles prêtent le flanc à des critiques plus ou moins fondées.

Nous venons d'énoncer les principes directeurs des politiques gouvernementales dans le domaine des ententes conjointes. Il s'agit maintenant de définir les divers éléments de l'entente afin de concevoir plus clairement le partage des responsabilités.

2/ Les principaux éléments de l'entente

La première entente conjointe fut signée en 1950 (South Indian Lake, Le Pas) dans la région du Manitoba. Le 31 mars 1965, 25,207 Indiens fréquentaient les écoles provinciales. Les ententes fédérales-provinciales qui régissent l'organisation et les modes d'opération de ces programmes conjoints ont été jusqu'à maintenant signées entre le fédéral et la commission scolaire locale où les jeunes Indiens seront inscrits (entente individuelle) et plus récemment entre le fédéral et certaines provinces (entente provinciale ou Le Plan directeur des ententes "Master Plan"). Dans ces derniers cas, le Fédéral ne signe qu'une seule entente générale avec le gouvernement provincial qui voit à son application concrète chez les commissions scolaires locales ou régionales où les jeunes Indiens sont admis aux études dans les écoles provinciales.

aa. *Les ententes individuelles.* Il est évident que les ententes conjointes entre le fédéral et l'une ou l'autre des commissions scolaires canadiennes ne sont pas identiques en tout point. Chacune d'elles tient compte des circonstances locales. Mais certaines similarités sont décelables dans chacune des ententes. A titre d'exemple, les commissions scolaires s'engagent à:

- (1) accepter jusqu'au nombre spécifié les jeunes Indiens qui se présentent
- (2) s'assurer qu'il n'y a pas de ségrégation raciale.

Les contraintes auxquelles doivent se soumettre les commissions scolaires sont de trois types: celles reliées aux droits scolaires des Indiens; les contraintes administratives et les contraintes académiques.

(1) *Les contraintes reliées aux droits scolaires des Indiens* s'expriment sous la forme de l'accessibilité aux écoles (les commissions scolaires sont tenues d'accepter l'inscription de tous les enfants d'âge scolaire) de l'instruction obligatoire (les commissions scolaires doivent offrir des cours à tous les enfants d'âge scolaire dûment inscrits) et de l'égalité des chances sur le plan de l'éligibilité à l'ensemble des services scolaires disponibles (les commissions scolaires doivent considérer tous les Indiens sur un même pied et sont tenues de leur offrir l'ensemble des services scolaires disponibles aux autres écoliers).

(2) *Les contraintes administratives.* Les commissions scolaires s'engagent à respecter un ensemble de contraintes administratives et financières. Elles doivent, en premier lieu, avant décembre de chaque année, soumettre des prévisions budgétaires afin que celles-ci soient entérinées par le Ministre. Elles doivent, par la suite, administrer les budgets annuels tout en respectant les limites établies par les prévisions acceptées. Elles doivent défrayer l'ensemble des coûts d'opération d'une telle entreprise ce qui comprend, les frais d'enseignement, ceux de l'administration scolaire, et les dépenses occasionnées par l'entretien et la réparation des bâtisses. Elles ne peuvent en aucune manière, sauf si elles obtiennent l'autorisation expresse du Ministre, prélever des taxes scolaires sur l'évaluation des propriétés. Le fédéral veut s'assurer, par là, que l'intégration scolaire des Indiens dans les écoles provinciales ne comporte point de liens monétaires pour les parents. En dernier lieu, la commission scolaire pourra louer des services scolaires additionnels si la demande en est faite.

(3) *Les contraintes académiques* sont tout à fait inexistantes dans ce sens qu'aucune norme ne régit le contenu des cours, la qualification professionnelle des enseignants ou encore la variété et la qualité des programmes. L'entente mentionne simplement la possibilité théorique d'une consultation facultative auprès du surintendant régional des écoles indiennes au sujet des problèmes soulevés par l'instruction des jeunes Indiens.

Le fédéral s'engage à défrayer les coûts de l'instruction des jeunes Indiens dans les écoles provinciales en payant un *per capita* qui est établi à partir des coûts généraux de l'opération lorsque les écoles et les services scolaires sont déjà existants. Dans les cas où de nouvelles bâtisses doivent être construites le partage des coûts s'établit à partir de l'importance numérique relative de la population étudiante indienne par rapport à l'ensemble de la population étudiante totale.¹ Si la relation est du quart ou du tiers, ou de la demie, le fédéral défraiera dans les mêmes proportions l'ensemble des frais de construction.

Nous avons vu aussi qu'aucune norme académique n'est inscrite dans le contrat. Nous reconnaissons l'ensemble des difficultés pratiques que pourrait susciter un trop grand nombre de clauses académiques. Au surplus, nous savons par expérience et à la suite de nos contacts avec la majorité des surintendants régionaux, que l'aspect académique de la question est évalué séparément avec beaucoup de minutie. Aucune démarche formelle n'est entreprise sans qu'un jugement favorable sur la qualité des services scolaires et pédagogiques soit porté. Finalement les directeurs d'étude dans les diverses régions et districts scolaires ont la responsabilité de surveiller l'aspect académique et social de la carrière des Indiens à l'école publique intégrée. Nonobstant ces évaluations judicieuses et ces contrôles indirects sur l'aspect académique de l'entente, il nous apparaît nécessaire d'inclure quelques clauses académiques dans les ententes individuelles avec les commissions scolaires. On objectera que le gouvernement central n'a point de juridiction sur les questions éducatives et que celles-ci relèvent des provinces. A notre point de vue, les droits scolaires des Indiens débordent le strict champ de l'accessibilité à l'école et aux services scolaires disponibles. Ils incluent également le droit à la qualité et à la diversité des services scolaires essentiels dans les centres éducatifs de chacune des provinces.

L'absence de normes académiques soulève peu de difficultés lorsque les commissions scolaires impliquées dans les ententes conjointes connaissent les besoins particuliers des Indiens tout en évitant toute forme de ségrégation non-obligatoire. Par exemple, aux écoles publiques de Maria et de Restigouche, les commissions scolaires locales ont organisé des maternelles pour les jeunes indiens dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue française. Comme le micmac est encore la langue parlée à la maison, les indiens d'âge scolaire ne pourraient point entrer directement en première année sans risquer d'échouer ou d'obtenir des résultats très faibles. La maternelle les prépare ainsi à mieux assimiler le programme de première année à leur entrée à l'école. Mais cette compréhension des problèmes indiens n'existe pas partout.

Les ententes conjointes sont également silencieuses sur la question de la représentation indienne à la commission scolaire. Les autorités fédérales sont pleinement conscientes de cette lacune fondamentale dans un programme d'intégration scolaire des Indiens dans les écoles provinciales. Puisque cette représentation n'existe point, les Indiens n'ont pas de voix au chapitre et les décisions des commissaires se prennent de manière unilatérale. Les Indiens n'ont point le droit d'être élus puisqu'ils ne payent pas de taxes scolaires. Cette disposition constitue un frein considérable à l'intérêt et à la participation des communautés indiennes aux programmes d'intégration scolaire. Les Indiens se sentent complètement dissociés des décisions qui se prennent et les considèrent trop souvent comme dommageables au bien-être de leurs enfants. Le surintendant régional et les inspecteurs de districts sont là, bien sûr, pour surveiller les intérêts des Indiens, mais ils ne peuvent le faire de la même manière que le feraient les Indiens eux-mêmes. Certaines commissions scolaires d'avant-garde obvient à cette difficulté

¹ La contribution moyenne est de \$1,000 par élève.

juridique en invitant un délégué indien à siéger au sein de la commission scolaire à titre de consultant. Ces délégués n'ont cependant point droit de vote. On consulte parfois les comités scolaires des Indiens sur certaines questions. Mais ces consultations sont trop sporadiques et trop peu définies pour constituer des éléments positifs de participation indigène au programme d'intégration scolaire. Les Indiens parviennent rarement à influencer directement les décisions qui les concernent eux et leurs enfants.

Bien que l'entente conjointe que nous avons analysée ne contienne aucune spécification à ce sujet, nous pouvons affirmer *en conclusion* qu'une des caractéristiques principales de ces ententes c'est que le gouvernement fédéral achète un service déjà existant et qu'il ne cherche en aucune manière à exercer un contrôle déterminant sur les méthodes d'opération courantes dans un milieu scolaire donné. Une clause typique apparaît dans l'entente conjointe de Deschambault qui explicite cette position du fédéral. Nous citons "Nothing in this agreement shall confer on the Minister any right of supervision over the curriculum, the administration and teaching personnel, the methods or materials of instruction or management generally of the school, provided the Minister or any person authorized by the Minister shall have the right to visit the school from time to time."

bb. Les ententes provinciales

Le progrès le plus substantiel dans le champ des ententes conjointes se rapporte aux ententes entre le fédéral et une province. A ce moment-là les termes de l'entente se généralisent automatiquement à l'ensemble des commissions scolaires provinciales éligibles qui acceptent d'éduquer les jeunes Indiens. Ces ententes sont progressives dans ce sens qu'elles accordent de meilleures garanties aux populations indiennes sur le plan de leurs droits scolaires. Ces ententes finalement consacrent la participation provinciale dans le domaine de l'instruction des populations autochtones auxquelles on concède les mêmes droits que ceux qui prévalent pour les populations blanches. Les responsabilités de l'éducation des Indiens deviennent partagées. Ces obligations spécifiques de chacune des parties concernées sont définies et codifiées à l'avance. Nous examinerons les trois ententes conjointes provinciales chronologiquement, dans le but de constater en quoi elles se différencient des ententes conjointes individuelles et en quoi chacune d'elles marque un progrès substantiel sur les ententes précédentes. Ce sont, dans l'ordre de leur apparition: l'entente avec la "Northland School Division"; l'entente avec la Colombie-Britannique; et l'entente avec le Manitoba.

(1) L'entente avec la "Northland School Division". " La première entente conjointe que nous examinerons n'est pas, à proprement parler, une entente conjointe provinciale. Il s'agit d'une entente entre la région scolaire du Nord de la province de l'Alberta et le Fédéral. Mais cette division scolaire ² comprend un territoire aussi vaste que le reste de la province et regroupe un très grand nombre d'écoles dispersées offrant un minimum de services scolaires? Finalement cette entente comportait une très grande valeur symbolique et stratégique pour l'avenir, étant donné son caractère novateur. Il ne nous est point loisible de reconstituer l'historique de l'établissement de cette nouvelle régionale scolaire en Alberta. Ce qui compte ici, pour les fins de l'analyse poursuivie, c'est de dégager les raisons qui rendent cette entente particulièrement intéressante pour la compréhension des nouvelles lignes d'équilibre qui sont en voie de s'établir et qui régiront demain les rapports

¹ Entente entre le ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration et le ministère de l'Éducation de la province de la Saskatchewan, relativement à l'école de Deschambault. Entente conjointe n/ 164, signée le 22 mai 1963.

² C'est la régionale scolaire du Nord, NO. 61. Elle fut établie le 31 décembre 1960, sur ordre du Ministre de l'Éducation de la province de l'Alberta. C'est le D* John West Chalmers qui en fut le premier administrateur (Trustee).

³ Il y avait dans cette région quatre types d'écoles offrant un minimum de services scolaires de pauvre qualité a) les écoles dirigées par le fédéral; b) les écoles confessionnelles (mission schools); c) les écoles des métis financées par le ministère de l'Éducation, mais dirigées ou maintenues par le ministère du Bien-être social; d) les écoles des districts scolaires indépendants, publics ou privés, lesquels offrent un minimum de services scolaires.

fédéral-provinciaux dans le domaine de l'éducation des Indiens. Contentons-nous d'énumérer les aspects qui nous apparaissent comme étant les plus marquants.

1. L'entente porte sur les territoires nordiques de la province de l'Alberta dans une région où l'intégration scolaire serait normalement difficile à réaliser.
2. La politique provinciale des octrois scolaires ("equalization grants") ainsi que le vigoureux leadership du ministère de l'Éducation ont contribué à rehausser la qualité des écoles nordiques.
3. Les clauses contenues dans la loi scolaire de l'Alberta concernant la professionnalité des écoles publiques ont facilité le transfert des responsabilités du fédéral à la province de l'Alberta.
4. Les relations personnelles harmonieuses entre les officiers du ministère de l'Éducation et ceux des Affaires indiennes ont grandement aidé la rédaction de cette première entente du genre.
5. Le fédéral effectuait cette entente tout en respectant les prérogatives scolaires d'autonomie de la province et de cette régionale scolaire (La clause 6 de l'entente).

Ayant présenté, succinctement, les aspects novateurs de cette entente nous voudrions maintenant établir le profil des éléments de l'entente conjointe. Tout comme c'est le cas pour les ententes individuelles, certaines clauses définissent les responsabilités du (Ministre) Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration tandis que d'autres se rapportent aux obligations de la Division scolaire du Nord. Les responsabilités du Ministère sont plus nombreuses et cherchent à réduire l'ensemble des difficultés que pose la scolarité indienne. Quant aux contraintes administratives de la régionale elles sont plus détaillées. On y spécifie la méthode officielle acceptée pour déterminer l'inscription indienne pour une année, espérant réduire ainsi les difficultés liées au calcul du coût d'opération. Sur le plan académique, le fédéral consacre l'autonomie de la régionale par la même clause que nous citons auparavant.

Voici les responsabilités du Ministre:

- Assurer la présence en classe des Indiens;
- Imposer aux Indiens des normes de santé, de propreté et d'habillement semblables à celles suivies par les écoliers blancs.
- Partager les coûts d'opération au pro rata de la population indienne et effectuer des versements à tous les trois mois;
- Informer l'administrateur de la régionale au 1^{er} juin de l'enregistrement indien prévu pour l'année scolaire suivante.
- Payer, pour les Indiens, tous frais spéciaux qui peuvent être exigés des parents non indiens.
- Abandonner toute surveillance des aspects administratifs et académiques de la scolarisation indienne à la régionale tout en ayant le droit de visiter l'école de temps à autre.

Les responsabilités de la régionale du Nord sont également spécifiées dans l'entente:

- Accepter l'inscription indienne au début de chaque année académique et fournir aux Indiens les mêmes services scolaires que ceux qui sont accessibles aux Blancs.
- Éviter toute forme de ségrégation scolaire.
- Envoyer à la fin de chaque année un état de compte qui spécifie les coûts d'opération payables à la régionale pour l'année fiscale terminée.
- Déterminer l'inscription indienne selon une formule préalablement définie.¹
- Assurer une représentation indienne sur les commissions scolaires tenant compte des lois scolaires de la province.

¹ Afin de déterminer les coûts d'opération remboursables par le fédéral, le chiffre de l'inscription indienne pour une année sera celui de l'ensemble des étudiants inscrits au 1^{er} octobre de chaque année académique ou encore celui auquel les deux parties concernées seront arrivées après entente préalable au commencement de chaque année, ce chiffre ne pouvant être inférieur à 75.

En dernier lieu, certaines dispositions prévoient soit les modalités de la cessation de l'accord ou d'ententes nouvelles;

- lorsque la régionale dirigera et entretiendra une école fédérale, chaque cas fera l'objet d'une entente séparée entre les parties concernées.
- Tout projet de construction d'une nouvelle école où les Indiens seront inscrits fera l'objet d'une entente spéciale.
- L'un ou l'autre des deux contractants peut mettre fin à cet accord à la condition qu'il avertisse l'autre partie par écrit. Dans ce cas l'accord se terminera à la fin de la deuxième année scolaire complète subséquente.

L'aspect le plus spectaculaire de l'entente concerne la participation indienne aux commissions scolaires en autant que les lois scolaires provinciales le permettent. Il nous apparaît intéressant de souligner l'appréciation d'un administrateur fédéral. Il ne craint point d'affirmer que la proposition provinciale

constitue une mesure positive en vue de faire accepter par la province une responsabilité accrue à l'égard de l'éducation des Indiens; elle pourrait nous fournir l'occasion de voir à l'oeuvre un programme fédéral-provincial restreint fonctionnant à titre expérimental.

En deuxième lieu, si cette division scolaire s'avère un succès, sans difficultés insurmontables, elle pourrait alors servir de modèle pour la mise en oeuvre, dans d'autres agences, de programmes semblables à responsabilités partagées.

Troisièmement, les instituteurs dont les classes comprendraient des enfants indiens, dans les écoles de cette division, relèveraient de l'autorité de la province. C'est dire qu'ils feraient partie de l'Association des enseignants de l'Alberta et, à ce titre, auraient droit à une accréditation provinciale.

Enfin, . . . le régime des écoles confessionnelles ne serait nullement mis en question, étant donné que l'*Alberta School Act* renferme des dispositions relatives aux écoles confessionnelles.

Il qualifia cette entente:

de point de départ vers un objectif ultime: la reconnaissance, par la province, des Indiens à titre de citoyens jouissant des mêmes privilèges et des mêmes avantages que les autres membres de la communauté.

Sur le plan académique, cette entente conjointe rendait possible un grand nombre de fonctions importantes. C'est du moins l'évaluation du même mémoire lorsqu'il définit l'ensemble des fonctions de la Northland School Division par rapport aux enfants indiens.

- la conduite et l'administration des écoles fédérales dans les limites de la Régionale à l'exclusion des pensionnats;
- l'engagement et le transfert du personnel enseignant;
- le financement de l'administration des écoles. Ceci comprend les salaires des professeurs, les matériaux, les manuels, l'équipement et l'entretien.
- la disponibilité des classes et de pension pour les enseignants sur la base de coûts partagés;
- la surveillance des écoles, la conception du curriculum et la coordination du programme;
- l'établissement de services spéciaux lorsque cela s'avère nécessaire.

En bref, l'entente du fédéral avec la province de l'Alberta innovait sur plus d'un point.

(2) *L'entente avec la Colombie-Britannique.* L'entente entre le fédéral et la Colombie-Britannique fut signée le 12 novembre 1963 mais devenait rétroactive au janvier 1963. Elle constituait un précédent en ce sens que ce fut le premier accord conjoint signé par le fédéral et une province canadienne. Un administrateur des Affaires indiennes s'exprima très clairement à ce sujet lorsqu'il écrivit:

Cet accord est un document très significatif, du fait qu'il crée un précédent qui, nous l'espérons, sera suivi par d'autres provinces.

L'aspect nouveau de cette entente conjointe est qu'elle fixe un coût d'opération mensuel per capita de \$25 .00 pour chaque Indien fréquentant une école provinciale. Ce taux per capita, selon les termes de l'entente, sera valable pour trois ans. Dans sa demande au Conseil du Trésor, le 8 février 1963 la Direction des affaires indiennes mit l'accent sur le niveau raisonnable des frais scolaires.

Les frais de scolarité proposés sont très raisonnables, si l'on considère que la Direction ne pouvait assurer les mêmes services, à un prix comparable, aux élèves indiens. . . .A notre avis, tout défaut de satisfaire aux demandes du gouvernement provincial risquerait sérieusement de compromettre les excellentes relations qui ont présidé à l'intégration de l'instruction des élèves de cette province, que nous nous sommes plu à décrire comme une province modèle, qui assume ses responsabilités en matière d'éducation des enfants indiens.

Cet aspect progressif de la participation provinciale à l'instruction des Indiens en Colombie-Britannique est aussi apparent dans l'énoncé des clauses qu'ont signées les deux parties. Les clauses qui concernent la fréquentation scolaire mensuelle des Indiens sont détaillées puisqu'elles fondent juridiquement les subventions mensuelles globales auxquelles aura droit la province.

(3) *L'entente du Manitoba.* L'entente signée entre le fédéral et la province du Manitoba ressemble sensiblement à celle de la Colombie-Britannique. D'ailleurs cette dernière a constitué l'arrière-plan à partir duquel les discussions furent amorcées. Elle consacre les droits scolaires des Indiens dans les écoles provinciales (le droit à l'instruction et à tous les services scolaires disponibles au même titre que les blancs) à la suite d'un Amendement à l'Education Act" du Manitoba. Cet amendement à la loi scolaire est le résultat direct des pourparlers qui ont abouti à la signature de cette entente par le Manitoba. C'est là une innovation substantielle. Tandis que dans les cas de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, l'entente ne contredisait en aucune façon la loi scolaire et lui était modelée, l'entente entre le fédéral et le Manitoba suscita une réforme de la loi scolaire. D'ailleurs, les officiers du ministère provincial de l'Education reconnaîtront même leurs obligations morales vis-à-vis les populations indiennes.

Au cours d'une discussion avec un fonctionnaire supérieur de la province, on s'est entendu, en principe, sur la responsabilité morale de la province, en ce qui a trait à l'éducation des Indiens comme citoyens de la province. On n'a pas abordé les considérations financières, mais la province trouve les taux offerts justes et raisonnables. .¹

De la responsabilité morale à la responsabilité financière il ne reste plus qu'une étape à franchir—même si cette étape constitue un défi d'envergure. C'est donc dire que cette nouvelle entente directrice marque un progrès sur les précédentes et ouvre la voie à une participation provinciale encore accrue. L'entente fut signée le 21 juillet 1965. Voici les principaux aspects de l'entente:

1. Que le ministère de l'Éducation et la Direction des affaires indiennes signent un accord prévoyant ce qui suit:
 - a) Le versement à la province, par la Direction des affaires indiennes, d'un montant convenu *per capita* pour chaque enfant indien inscrit dans une école publique du Manitoba. Ce montant *per capita* ne devrait pas comprendre les frais d'immobilisations et de transport; il devrait être établi séparément pour les élèves de l'élémentaire et ceux du secondaire.D'après

¹ Mémoire de la Direction des affaires indiennes, 1965.

nos calculs, les frais *per capita* pour les élèves du cours élémentaire, pour l'année 1965, sont d'environ \$275, et d'environ \$400 par année pour les élèves du secondaire.

b) Le paiement à la Direction des affaires indiennes, par la province du Manitoba, d'un montant établi d'après les mêmes critères, pour les élèves indiens qui ne sont pas assujettis à des Traités et qui sont à la charge de la province dans les écoles indiennes.

c) Si l'accord mentionné précédemment se réalise, la province versera un droit mensuel pour chaque élève, dans chaque district et dans chaque division scolaire comptant des élèves indiens; ce droit devrait être calculé d'après les frais moyens nets, *per capita*, engagés par l'autorité locale.

2. 11 y aurait lieu de négocier de nouveau avec les districts et les divisions où il existe déjà des ententes, en vue de modifier la partie de l'entente concernant le paiement, par la Direction des affaires indiennes, des frais d'exploitation engagés par les autorités locales.

Et à ce sujet, un administrateur fédéral commentait:

Nous avons convenu que ce qui précède, constituerait un accommodement juste et équitable pour toutes les parties en cause: le droit des élèves indiens de fréquenter nos écoles publiques serait garanti, les districts et les divisions scolaires seraient équitablement dédommagés pour les services rendus, et la province serait remboursée des subventions qu'elle aurait accordées aux districts et aux divisions scolaires pour le compte des élèves indiens admis aux écoles publiques.

Ainsi le Manitoba continuait à reconnaître ses responsabilités financières vis-à-vis les Indiens qui ne sont point enregistrés comme tels. La province consent à rembourser le fédéral pour les services scolaires qu'il leur accordera dans ses écoles. Les tarifs seront les mêmes que ceux que le fédéral paie pour les services provinciaux au nom des Indiens.*

En conclusion à cette section sur la conception des ententes conjointes, on peut affirmer que les ententes provinciales représentent de meilleures garanties scolaires et académiques pour les Indiens que les ententes conjointes individuelles. Elles uniformisent l'accessibilité aux écoles provinciales et réduisent autant que possible toute décision arbitraire. Elles permettent également au fédéral de réduire les coûts de l'éducation des Indiens (coût par tête) et améliorent sensiblement les contrôles administratifs et financiers que le fédéral doit exercer sur les opérations scolaires en général. Finalement ces ententes permettent aux provinces de prendre conscience de leurs responsabilités scolaires vis-à-vis les Indiens et d'acquérir sur une vaste échelle une expérience concrète à la fois sur les plans académique et administratif de l'éducation des Indiens. Théoriquement du moins, les trois parties concernées: indiens, provinces et fédéral sont toutes trois bénéficiaires.

Règle générale, les ententes conjointes ont favorisé l'émancipation indienne d'une manière positive. Par exemple, elles ont permis aux Indiens d'accéder à l'égalité des chances avec les jeunes Blancs sur le plan de la scolarisation.² Dans les milieux blancs on leur reconnaît les mêmes droits que ceux que l'on accorde aux Blancs. L'ensemble des services scolaires accessibles aux Blancs deviennent également accessibles aux Indiens.

¹ \$13,75 par mois au jardin de l'enfance; \$27,50 par mois de la 1^{ère} à la 8^{ème} année inclusivement; et \$40,00 par mois de la 9^{ème} année à la 12^{ème} année inclusivement.

² Les inégalités apparaissent surtout sur le marché du travail. A scolarisation égale, les Indiens n'ont point les mêmes chances que les Blancs.

Malheureusement, par suite d'un ensemble de conditions socio-culturelles, les Indiens ne bénéficient point autant que les Blancs des services qui leur sont offerts: des indices sont le retard scolaire accentué des Indiens, l'abandon hâtif des études, un niveau inférieur de scolarité, etc... . Malgré ces handicaps, plusieurs jeunes Indiens particulièrement talentueux ont dépassé des barrières autrefois infranchissables et ont démontré hors de tout doute les capacités intellectuelles des populations indigènes. Jusqu'à ces derniers temps on avait vanté surtout les talents sportifs et artistiques des jeunes Indiens. Maintenant on leur reconnaît des aptitudes intellectuelles comparables à celles des Blancs. Ces aptitudes se manifestent concrètement dans des résultats scolaires comparables lorsqu'on modifie ou améliore les conditions de vie (et principalement les conditions d'étude) des jeunes Indiens. Les professeurs et les administrateurs scolaires le reconnaissent bien volontiers.

La plupart des ententes conjointes signées entre le fédéral et l'une ou l'autre des commissions scolaires du Canada fonctionnent bien. Nous voulons dire par là que les principes endossés par les signataires sont respectés à la lettre et l'éducation des jeunes indiens dans une école provinciale ne pose point de problèmes particuliers. C'est là évidemment le résultat d'un ensemble de circonstances favorables qui varient d'un endroit à un autre. A titre d'illustration, nous voudrions mentionner l'ensemble des raisons qui ont rendu l'entente conjointe de Kinistino (James Smith Reserve), en Saskatchewan, si fonctionnelle*

- 1/: la coopération soutenue des parents;
- 2/: le leadership éclairé et puissant du président du comité scolaire local;
- 3/: les réunions conjointes des associations de Parents-Maîtres (des Indiens et des Blancs);
- 4/: la collaboration étroite entre le fédéral, le provincial et la commission scolaire à travers leurs représentants;
- 5/: les réunions régulières du personnel professionnel sur la réserve et échange continuels d'information.

Inversement, les ententes conjointes suscitent des problèmes plus ou moins nombreux et plus ou moins graves selon les diverses régions du pays. Ces problèmes ne se retrouvent pas tous concentrés dans un seul endroit. Aussi avons-nous choisi d'examiner l'ensemble de ces problèmes, un à un, en les regroupant selon deux catégories significatives:

- 1/: Les problèmes juridiques;
- 2/: Les problèmes administratifs et financiers.

Notre but n'est pas de contester la valeur des ententes conjointes ou encore celle des écoles intégrées. Au contraire, le jugement global que nous portons plus tôt est plutôt positif. Nous voulons tout simplement souligner les points faibles de l'intégration scolaire dans le but de susciter les réformes administratives ou académiques nécessaires. D'ailleurs nous sommes conscients que nous ne traitons point nécessairement tous les problèmes et que ceux auxquels nous référons ne sont point analysés dans tous leurs aspects. Tenant compte de ces limitations, nous examinerons ces séries de problèmes dans l'ordre proposé ci-haut.

1/: *Les problèmes juridiques*

La question de la représentation formelle indienne (par élection) fut soulevée à Restigouche au Québec. Jusqu'à maintenant, les Indiens ne sont point éligibles au poste de commissaire d'école parce qu'ils ne paient point de taxe scolaire. Le surintendant régional a fait valoir auprès des autorités du ministère provincial de l'Éducation un argument qui nous apparaît très fort. Voici son raisonnement. Si l'Indien ne paie point directement de taxe scolaire, il en paie indirectement par le truchement des contributions financières fédérales à la commission scolaire locale. Autrement dit, l'argent que le fédéral verse à la commission scolaire locale pour l'éducation des Indiens est la part financière que

¹ D'autres exemples pourraient être choisis dans d'autres provinces telles que le Québec, l'Ontario, le Manitoba, l'Alberta et la Colombie-Britannique. Nous nous inspirons de commentaires recueillis lors d'une entrevue au Bureau régional.

les Indiens devraient payer pour leur instruction. C'est donc le fédéral qui paie leur taxe scolaire en leur nom. L'avisier légal du Ministère croyait que cette interprétation légale de la contribution fédérale était juste. Nous croyons que ces discussions aboutiront à l'élection des Indiens aux commissions scolaires. Mais cet aboutissement peut prendre encore quelques années. Entre-temps, on continuera à débattre les aspects légaux de cette question fort importante pour l'avenir des Indiens.

A la Régionale scolaire du Nord cette même question aboutit à la considération d'une révision de la législation sur l'éducation qui permettrait la représentation indienne au sein des commissions scolaires.

2/ Problèmes administratifs et financiers

Un des problèmes financiers les plus délicats dans les ententes conjointes individuelles concerne la détermination des coûts financiers de l'entente (coûts d'opération). Il s'agit de trouver une formule pour établir le chiffre exact de l'inscription indienne à un moment donné et l'ensemble des items à inclure dans les coûts d'opération.

aa. Comment déterminer le chiffre de l'inscription globale indienne dans le but de calculer le montant global des subventions à recevoir?

Ce chiffre de l'inscription indienne peut être calculé de plusieurs manières:

- (1) par le calcul de l'inscription indienne à un moment donné — au début de l'année scolaire, à une date précise à chaque mois;
- (2) par le calcul de la fréquentation scolaire moyenne; et
- (3) par le calcul de l'inscription indienne totale pour l'année.

Il existe donc plusieurs méthodes de calcul et lorsque celles-ci ne sont pas bien spécifiées dans l'entente, les interprétations peuvent être divergentes et faire l'objet de litiges. Ces problèmes nous apparaissent bien résolus dans les ententes provinciales où les méthodes de calcul sont clairement indiquées et dans le cas de certaines provinces qui possèdent des méthodes déjà éprouvées.

. . . Lorsque la province possède une formule établie de calcul fondée sur une assiduité d'ensemble parfaite, au niveau secondaire, et sur une assiduité réelle, au niveau élémentaire, comme c'est le cas en Ontario, la Direction des affaires indiennes accepte telle formule. S'il n'y a pas de formule établie, la question fait habituellement l'objet de négociations entre la Direction et la Commission scolaire.¹

bb. Quels items inclure dans les coûts d'opération? Afin de déterminer le *per capita*, il est nécessaire d'établir les coûts d'opération globalement. Une fois ces frais établis, il est alors facile de définir les frais attribuables à la présence de jeunes écoliers indiens (calcul proportionnel des frais) en autant que l'on puisse déterminer à la satisfaction des deux parties le total de l'inscription indienne. Le problème central ici est de fixer les frais qui peuvent être remboursés par le fédéral. Le transport des «écoliers indiens» est entièrement assumé par le fédéral. Il ne saurait être question pour une commission scolaire d'inclure ces coûts de transport des écoliers blancs pour en charger par la suite une partie au fédéral. Celui-ci défraie déjà les coûts du transport des écoliers indiens. De la même manière lorsque le fédéral a déjà contribué financièrement à la construction d'une école, il ne saurait par la suite consentir à payer annuellement aux commissions scolaires locales les frais découlant d'emprunts faits par elles pour défrayer leurs projets. Le fédéral a déjà payé sa quote-part et les intérêts sont chargés sur la part de la commission scolaire. Cette opinion est exprimée clairement dans le document que nous citons auparavant:

La détermination des frais soulève certaines difficultés, car une partie de ces frais ne s'appliquent pas à des élèves indiens. Par exemple, étant donné que la Direction assure le transport de ses

¹ *Report of Conference on the Financial Statistics of Education*. Ottawa, Nom. 1961, B.F.S. Appendice F., p. 69.

élèves, elle ne devrait pas être appelée à partager les frais de transport de la commission. Toutefois, la principale préoccupation porte sur l'inclusion de paiements obligatoires annuels. Dans le cas d'un élève non indien, la commission compte récupérer une partie de ses dépenses à l'aide de ces frais de scolarité, mais il n'est pas approprié d'ajouter des paiements obligatoires aux frais de scolarité dus à l'égard des étudiants indiens, si le ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration a déjà contribué aux frais d'immobilisation de l'école. Pour cette raison, il est préférable de conclure des ententes formelles lorsqu'il y a contribution aux frais d'immobilisations.¹

C. *Évaluation des ententes conjointes*

Malgré certaines lacunes que nous avons mise en lumière, le bilan des ententes conjointes et de l'insertion graduelle des écoliers indiens dans les écoles provinciales est, nettement, positif. Ces ententes permettent aux écoliers indiens d'être sur un même pied que les écoliers blancs par rapport à leurs droits scolaires et rendent accessibles tous les programmes d'études spécialisées et professionnelles. C'est une politique que le gouvernement central doit accentuer tout en tenant compte de la préparation des populations autochtones à effectuer le passage de l'école de réserve à l'école publique. Le fédéral doit aussi inciter les provinces à s'intéresser davantage à la scolarisation des Indiens. De ce point de vue, de nouvelles ententes conjointes provinciales devraient être rédigées. Finalement, on devrait s'efforcer d'assurer aux parents indiens une participation plus grande dans l'effort d'éducation de leurs enfants. Ils seraient ainsi mieux informés sur la nature véritable de ces programmes et les jugeraient en meilleure connaissance de cause. Quant aux enfants eux-mêmes, ils en sont les premiers bénéficiaires: les résultats sont déjà visibles par le rehaussement de la scolarité et par une préparation technique plus adéquate. Il est encore trop tôt pour savoir s'ils sont des citoyens mieux intégrés à la vie canadienne.

II. L'ORGANISATION SCOLAIRE: Hiérarchie et fonctionnement

Le département de l'Éducation de la D.A.I. dessert un territoire subdivisé en sept régions scolaires. Ces régions sont:

- 1 — Les Maritimes
- 2 — Le Québec
- 3 — L'Ontario
- 4 — Le Manitoba
- 5 — La Saskatchewan
- 6 — L'Alberta
- 7 — La Colombie-Britannique.

A leur tour, ces régions se subdivisent en un certain nombre d'agences. Lorsque le nombre des agences est élevé, on crée des districts regroupant chacun deux, trois ou quatre agences. La Colombie-Britannique, en raison du fort contingent d'Indiens qui s'y trouve, se subdivise en cinq districts et dix agences.

Pour exercer un contrôle sur les frais d'éducation des Indiens et la valeur de l'enseignement qui leur est donné, la Division des affaires indiennes a créé une structure bureaucratique complexe encadrant les nombreux fonctionnaires à qui on a délégué des pouvoirs de décision et d'exécution en matière scolaire. Notons, toutefois, que la structure bureaucratique encadrant les fonctionnaires de l'éducation est elle-même rattachée à la structure bureaucratique générale établie pour assurer le bon fonctionnement des réserves indiennes en général.

¹ *Ibid.*, pp.69-70.

L'étude de l'organisation scolaire mise sur pied pour l'éducation des Indiens nécessite un examen de cette structure bureaucratique. En premier lieu, nous viserons 1) à décrire cette structure en termes de la délégation du pouvoir de décision et d'exécution; 2) à spécifier les fonctions ou tâches confiées aux détenteurs des postes à chaque palier d'autorité; 3) à décrire les canaux prévus de communication et chercher à savoir s'ils répondent aux besoins des personnes situées au bas de l'échelle et 4) à mentionner brièvement le type d'institution scolaire que cette structure dessert.

Dans un second temps, nous précisons les objectifs de cette structure bureaucratique. En troisième lieu, nous discuterons quelques-uns des problèmes difficiles qu'une machine bureaucratique trop lourde suscite:

- A —L'opposition d'allégeance;
- B —La bureaucratie versus la démocratisation des décisions;
- C —La sous-rémunération comme obstacle à l'obtention d'un personnel entièrement qualifié;
- D —L'accroissement démographique des Indiens et l'augmentation des frais d'éducation.
- E —La résistance à l'intégration scolaire.

Enfin, nous verrons comment la planification et l'intégration constituent deux instruments qui peuvent aider à solutionner ces problèmes.

1. La structure bureaucratique au niveau des régions scolaires

A. Les paliers hiérarchiques de la structure scolaire

Bien qu'il serait plus approprié de parler de structure régionale que de structure nationale cohérente en matière d'éducation des Indiens, il demeure que dans l'ensemble, une certaine uniformité existe. Ceci nous autorise à discuter les divers "postes" et "fonctions."

Par exemple, il est entendu qu'à la tête de chaque région administrative, un directeur nommé par la D.A.I. (*Regional Director*) exerce l'autorité de la Division au niveau de la région et coordonne le travail des subalternes qui remplissent en son nom des fonctions spécifiques. Immédiatement sous lui, se situent les postes de surintendant dont celui de surintendant régional des écoles (*Regional School Superintendent*). Pour ce qui est de l'échelon suivant, selon les régions, différents postes suivent celui de surintendant régional des écoles: là où il existe un bureau de district se trouve un surintendant scolaire de district. Mais là où de tels districts n'existent pas, le poste qui suit celui de surintendant régional est celui de directeur scolaire de l'agence ou directeur des études (*Supervising Principal*). Son travail se répartit à raison de 40% à l'administration, 40% à la surveillance des classes et 20% à la direction des étudiants indiens fréquentant des écoles non-indiennes. Mais de toute façon, les surintendants scolaires de district ont toujours sous leurs ordres des directeurs scolaires pour assumer certaines de leurs responsabilités au niveau de l'agence. A leur tour, les directeurs d'école (*School Principal*) relèvent du directeur scolaire de l'agence. Et comme il existe partout, les enseignants relèvent du directeur d'école.

En bref, nous avons couvert les principaux postes qui se situent dans la ligne directe d'autorité prévue par la structure de l'organisation scolaire. Il existe cependant nombre de postes réservés à des spécialistes en orientation, en formation technique, en linguistique, ou autre spécialité. Ces postes ont été prévus tout d'abord pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'efficacité du système scolaire.

Cependant, en raison des ententes conjointes, cette seule description n'épuise pas en fait la structure de l'organisation scolaire. Du fait, qu'environ 40% de la population scolaire indienne était inscrite aux écoles provinciales en 1963 et environ 50% en 1965, il en résulte que les divers ministères provinciaux de l'éducation assument nécessairement de larges responsabilités en matière d'éducation des Indiens et que les fonctionnaires provinciaux suivent de près cette population indienne. Il est ainsi prévu que les inspecteurs provinciaux effectuent eux aussi une tournée des écoles indiennes afin de les évaluer par rapport aux écoles publiques provinciales.

Nous devons, pour compléter l'image de l'organisation scolaire des Indiens, tenir compte aussi du poste de surintendant de l'agence, des commissions scolaires locales, des représentants d'Église, de même que des associations parents-maîtres. Quant au surintendant de l'agence, il n'assume qu'une responsabilité limitée vis-à-vis les écoles indiennes. Dans les diverses régions du pays, c'est le directeur régional des écoles qui définit les grandes politiques scolaires de la région: celles-ci sont par après approuvées par le surintendant régional et inscrites dans des prévisions budgétaires. C'est, par après, le directeur régional des écoles qui voit à ce que ces politiques soient réalisées concrètement. Ce bicéphalisme dans les lignes d'autorités suscite de nombreux problèmes administratifs. Il est de plus en plus question que les directeurs régionaux des écoles assument de plus larges responsabilités et acquièrent une plus grande liberté d'action. Une intégration scolaire plus poussée et un transfert graduel des responsabilités fédérales aux provinces militent en faveur de ces changements. Les comités scolaires des Indiens ne sont guère répandus, mais ils remplissent une fonction importante que nous examinerons plus loin. Les représentants d'Église n'ont de rôle à jouer dans l'éducation que dans la mesure où ils sont propriétaires d'écoles ou assument la fonction d'enseignants. Quant aux associations de parents-maîtres, elles sont encore moins nombreuses que les comités scolaires indiens.

Après avoir énuméré une série de postes constituant la structure du système scolaire mis sur pied pour l'éducation des Indiens, voyons quelles sont les tâches ou responsabilités qui y sont rattachées.

B. *Fonctions des fonctionnaires de l'éducation "sur le terrain"*

Bien que la ligne d'autorité entre le directeur national de l'Éducation localisé à Ottawa et les directeurs régionaux des écoles passe par le directeur régional des agences indiennes, il est difficile de reconnaître à ce dernier, une compétence spéciale dans le domaine scolaire. Un organigramme de la nouvelle réorganisation de la structure régionale des services aux Indiens nous montre que le directeur régional n'agit que comme lien entre Ottawa et les chefs de services placés sous sa surveillance. Aussi, dans le chapitre deux (2) du *Field Manual* portant sur l'Éducation, nous ne trouvons aucune directive spéciale en la matière à l'intention du directeur régional (*Regional Supervisor of Indian Agencies*).

En ce qui a trait aux directeurs scolaires des régions ou surintendants des districts, voici ce que le Guide des surintendants de district stipule en introduction: "The Indian school administrator, whether at the regional or district level, acts for the chief, Education Division, who, with his staff, coordinates the policy for the Department of Indian Education. Effective administration in the field demands adherence by field officials to that policy." Or, en quoi consiste cette politique en matière d'éducation des Indiens? Cette politique se définit essentiellement en quatre points:

a. En principe, si les politiques de la D.A.I. en matière d'éducation et les procédures s'avèrent efficaces, il est à espérer que des progrès tangibles se réalisent en faveur de la prochaine génération grâce aux réalisations des Indiens de la présente génération.

b. La D.A.I. vise à mettre à la disposition des Indiens les meilleurs services scolaires possibles afin qu'ils répondent aux besoins des Indiens, aux impératifs de leur situation concrète.

c. La D.A.I. vise à faire instruire l'enfant indien aux côtés de l'enfant blanc. Pour ce faire, elle prendra tous les moyens pour que les enfants indiens fréquentent de préférence les écoles publiques. Mais elle conservera différents types d'écoles pour que les enfants indiens reçoivent, en dépit de leur isolement, une éducation adéquate.

d. Le directeur scolaire régional est le principal officier en matière d'éducation à travailler sur le terrain. Il n'est responsable vis-à-vis le directeur régional que du bon fonctionnement du système d'écoles indiennes et des démarches pour obtenir les classes d'enfants indiens de la région. Il est en outre responsable de l'interprétation de la politique

¹ Programmes de réorganisation — Bureau régional de la Saskatchewan, Saskatoon, juillet 1965, Direction des affaires indiennes.

du département de l'Éducation vis-à-vis les autres officiers de l'éducation sur le terrain. Il peut déléguer une partie de ses pouvoirs et responsabilités au surintendant scolaire de district ou au directeur des écoles de l'agence. Enfin, ces officiers sont priés de coopérer avec le surintendant de l'agence qui assume certaines responsabilités administratives spécifiques touchant les écoles.

Alors que le directeur scolaire régional est responsable de l'interprétation de la politique de la D.A.I. en matière d'éducation des Indiens, de même que des prévisions de l'expansion des services et du bon fonctionnement du système scolaire, le surintendant scolaire de district assume en gros trois fonctions:

- (a) l'organisation des classes;
- (b) l'administration des écoles;
- (c) la surveillance des écoles.

Sur 16 tâches énumérées dans le guide préparé par la D.A.I. à l'intention des surintendants scolaires de district en juillet 1959, quatre seulement paraissent avoir un caractère proprement pédagogique; d'où le caractère surtout administratif des fonctions du surintendant de district.

Quant au directeur des écoles de l'agence ("Supervising Principals" nous pouvons résumer son rôle en citant un extrait du guide préparé à son intention en mai 1963:

. . . .il devrait travailler en collaboration avec le surintendant de l'agence, se charger de la plupart des travaux administratifs se rapportant à l'éducation et confiés au bureau de l'agence, et agir en qualité de conseiller en matière d'éducation. Normalement, il devrait consacrer 40 p. 100 de son temps à des fonctions administratives, 40 p. 100 à la surveillance des classes et autres tâches connexes, et 20 p. 100 aux travaux d'orientation et de rencontres parmi les élèves inscrits aux écoles provinciales. (P. 1.)

Nous remarquons que la D.A.I. prévoit qu'une tranche appréciable du temps professionnel sera consacrée à l'administration scolaire.

Quant au directeur de l'école, les règlements intitulés "Indian School Regulations" décrivent ses tâches en onze points que nous énumérons, *in extenso*

1. Conformément aux directives de ses supérieurs, il doit
 - (a) départager les responsabilités que suppose la bonne marche de l'école;
 - (b) exercer son autorité sur toute matière touchant le rendement des enseignants et des étudiants;
2. Établir les règlements relatifs au fonctionnement harmonieux de l'école;
3. Surveiller l'accomplissement des tâches qui relèvent du personnel enseignant ou des élèves et apporter des conseils au besoin;
4. S'assurer que les registres des présences et les dossiers sont tenus à jour;
5. Inscrire les enfants dont le surintendant de l'agence recommande l'inscription;
6. Sévir au moyen de l'expulsion contre les personnes que désigne le surintendant;
7. Suspendre tout étudiant coupable d'un délit préjudiciable à la réputation de l'école et en avertir le surintendant;
8. Prendre les dispositions pour obtenir au besoin des meubles, de l'équipement, des livres ou fournitures;
9. Surveiller les étudiants et les locaux de l'école;
10. Inspecter quotidiennement les locaux de l'école et rapporter au surintendant toute condition requérant son attention; et
11. Rapporter toute absence et tout remplacement au niveau du personnel enseignant ainsi que le besoin d'instituteurs suppléants.

Ces règlements ne sont fondés que sur la nécessité de s'assurer que les subalternes respectent eux-mêmes les règlements qui leur sont imposés d'en haut.

En dernier lieu, les enseignants ont comme responsabilité, en plus d'enseigner,

1. de constituer un tableau de l'emploi du temps représentant les matières d'étude, l'ordre des matières et le temps fixé pour chacune;

2. de veiller à la propreté, à la sécurité, au bien-être et au confort des étudiants et de rapporter au surintendant toute manifestation d'une maladie infectueuse;
3. de tenir les registres de l'école à date et conformes aux procédures décrites, et les mettre à la disposition de toute personne autorisée;
4. de prendre les dispositions pour faciliter la vérification de toute tâche assignée par les autorités;
5. de participer aux réunions des enseignants convoquées par le principal de l'école ou l'instituteur en charge de l'école;
6. de se présenter au travail 15 minutes avant l'heure des classes le matin et cinq minutes, l'après-midi;
7. de recevoir les visiteurs avec courtoisie et entrer leur nom dans le registre; et
8. de rapporter au surintendant toute absence dans le personnel enseignant et le besoin d'enseignants suppléants.

Nous constatons que, outre l'enseignement, les enseignants sont astreints à une réglementation méticuleuse que leurs supérieurs ont pourtant la responsabilité de faire respecter comme on peut en juger d'après la réglementation touchant le principal de l'école.

C. *Les canaux officiels de communication*

Normalement une structure bureaucratique prévoit que les communications se font entre le supérieur et les subalternes immédiats le long de la ligne verticale d'autorité. Or dans le cas du surintendant scolaire de district, voici quelles sont ces lignes de communication et nous citons le texte même de son guide:

Pour les questions d'ordre professionnel, le surintendant scolaire de district peut communiquer directement avec les parents des élèves admis aux écoles du district, avec les principaux et les instituteurs de ces écoles, ainsi qu'avec les commissions scolaires locales et les représentants ecclésiastiques. Pour les affaires courantes d'entretien, il peut communiquer directement avec le surintendant de l'agence.¹

Concernant par ailleurs les fournitures d'école et les questions touchant l'emploi et les conditions d'emploi d'un enseignant...

. . . le surintendant scolaire de district peut communiquer directement avec la Division de l'éducation.

D'autre part.

Tous les instituteurs seront assujettis aux "Règlements" (Règlements concernant les écoles indiennes) en vigueur dans leurs écoles. Le surintendant scolaire de district n'a pas le pouvoir de modifier ces règlements ni de permettre qu'on y déroge. Il peut soumettre à l'approbation du surintendant scolaire régional toutes demandes des principaux et des instituteurs ayant trait à des questions de règlement. . . ¹

En ce qui touche le directeur des écoles de l'agence (*Supervising Principal*)...

. . . la voie normale de communication, pour le directeur des écoles, c'est le bureau du surintendant de l'agence, pour toutes questions se rapportant à l'administration des écoles. Toutefois, il peut demander l'avis du surintendant scolaire de district, par communication directe, sur des problèmes purement pédagogiques.²

¹ *Field Manual*, 1962, Appendice DD.

² *Ibid.*, Appendice CC.

Comme ses fonctions consistent avant tout dans le contrôle du travail des subalternes, il doit cumuler un nombre impressionnant de rapports, dont:

- (1) Le rapport mensuel du principal d'école;
- (2) Le rapport annuel de chaque école;
- (3) Les demandes de matériel scolaire;
- (4) Les demandes d'absences;
- (5) Les demandes de bourses;
- (6) Les demandes d'emploi;
- (7) Son propre rapport mensuel. . . etc.

En ce qui concerne les règlements des écoles indiennes, il doit, à l'instar du surintendant scolaire de district et sans passer par lui, s'en remettre au directeur scolaire régional.

L'analyse de ces deux postes, en fonction des autres postes de la structure du système, nous montre que les pôles de communication sont déterminés par les diverses responsabilités assumées par les différentes personnes. Mais comme les responsabilités sont distribuées selon un mode complexe et parfois se dédoublent, les communications s'effectuent également selon un mode complexe et parfois se dédoublent.

Ainsi, le surintendant scolaire de district peut entrer directement en contact avec Ottawa, sans passer par le directeur scolaire régional et le directeur régional des agences. Par contre, le surintendant scolaire de district et le directeur des écoles de l'agence sont tous deux susceptibles d'entrer en contact avec le surintendant de l'agence au sujet d'un même problème, ou du moins au sujet de problèmes de même ordre. Il en est exactement de même dans leurs relations avec le directeur scolaire régional. Nous concluons qu'il existe donc un dédoublement des fonctions et un dédoublement des communications. Ajoutons à cette ambiguïté la possibilité de conflit et peu s'en faut pour qu'on contourne les canaux officiels de communication. Mais une trop fidèle adhérence aux procédures régissant les communications entre les différents paliers de la structure peut engendrer un étranglement dans les canaux officiels.

Voici un témoignage d'un agent de liaison qui, au cours de la seconde conférence des comités scolaires tenue à Prince Albert en mars 1965, cherchait à expliquer pourquoi on ne réussissait pas à faire fonctionner efficacement les comités scolaires indiens.

. . . Lorsqu'un grand nombre de personnes travaillent ensemble . . . il faut une administration. Il doit y avoir une filière, des modalités, et c'est là la seule façon dont un groupe de personnes puisse en arriver à un objectif commun. . . . Mais il y a aussi un autre aspect. Les rouages administratifs sont encore ce qu'on a inventé de mieux comme moyen de ne pas faire . . . ou de ne rien faire. C'est une "machine" qui fonctionne dans les deux sens.

. . . A propos de certaines remarques entendues sur les rouages administratifs, il en est une qui se rapporte au "court-circuitage". Un membre de comité scolaire signale le cas où l'on avait consulté le surintendant sur les mesures à prendre. Comme ce dernier ne le savait pas, il leur dit de se renseigner auprès du bureau régional. Le bureau régional répondit qu'il s'agissait d'une question locale. Voilà le genre de court-circuit où personne ne sait à quoi s'en tenir.

Il peut aussi se produire un surcroît de travail. C'est ce qui explique peut-être certains retards de communication, lorsque la réponse à une demande ou à une lettre de suggestions ne vous parvient pas aussi rapidement que vous pourriez l'espérer. .

L'un des membres de notre comité mentionnait, ce matin, qu'il aimerait consacrer plus d'attention à certaines questions, mais que la papperasse s'amoncélait à son bureau, et c'est ce qu'on appelle un surcroît de travail. . . . (p. 24)

Ce témoignage tentait d'expliquer le problème de l'isolement dans lequel les comités scolaires se trouvaient. Mais il s'inspire nécessairement de faits bien connus qui alimentent

à souhait une critique du réseau de communication à l'intérieur d'une structure administrative complexe. Il ne fait donc pas de doute que les communications entre les échelons de la structure posent certains problèmes.

2. Objectifs de la structure scolaire

Certes toute structure est conçue en fonction de la réalisation d'objectifs prévus, mais il serait à propos de distinguer entre les objectifs anticipés et les objectifs réellement atteints. Pour atteindre l'objectif ultime du département de l'Éducation de la D.A.I., c'est-à-dire l'épanouissement humain des Indiens par l'éducation, la structure scolaire est vue comme un moyen. . . "for the efficient and successful organization, administration and supervision of the schools". Cependant, lorsqu'un tel instrument en arrive à exiger une attention telle de la part des officiers encadrés par la structure qu'il leur reste peu d'énergie, et peu de temps pour se demander si tout l'appareil permet de progresser dans la direction de l'objectif visé, il est à craindre qu'avec le temps les officiers se préoccupent davantage de maintenir l'appareil en marche que de l'animer.

De fait, le souci de contrôle très poussé qui justifie la préparation de nombreux règlements détaillés s'inspire de l'idée de mesurer les progrès réalisés vers l'objectif majeur du département de l'Éducation. Mais nous l'avons souligné précédemment, ce qui s'inspire d'un principe louable, aboutit dans les faits à des résultats trop peu éblouissants.

Comme l'énumération des tâches comprises dans les "guides" en fait foi, l'administration accapare une tranche importante du temps dont peuvent disposer les différents officiers et enseignants. A tous les paliers, l'administration est développée. Certains postes comme celui du directeur des écoles de l'agence("*Supervising Principal*") se définissent à peu près uniquement en termes administratifs.

L'une des principales tâches du directeur des écoles est de transmettre sans délai, au bureau de l'agence, toutes les formules dûment et correctement remplies.¹

Même les enseignants dont la tâche principale est avant tout la pédagogie, sont astreints à des tâches réglementées et à l'accomplissement desquelles on demande à leurs supérieurs d'accorder leur attention. Il nous semble que l'aspect pédagogique pour l'éducation des enfants indiens s'incrit comme le plus important de tous, plus important que tout ce qui n'est pas à proprement parler de l'enseignement.

3. Quelques problèmes liés à la structure scolaire

En outre des problèmes suscités par la définition des fonctions scolaires des divers agents, par la complexité des canaux de communication et par la très grande variété des procédures administratives, il nous faut encore mentionner cinq autres types de problèmes qui, à notre sens, réduisent l'efficacité de l'organisation scolaire et freinent dans une certaine mesure la promotion scolaire des Indiens. Ces problèmes sont les suivants:

- A. Les conflits d'allégeance aux paliers intermédiaires et inférieurs de la structure;
- B. Les conflits latents et apparents entre le maintien de la structure bureaucratique formelle et les tentatives de démocratisation des structures traditionnelles;
- C. La qualification professionnelle de ceux qui occupent des fonctions importantes dans le système et les problèmes de sous-rémunération;
- D. L'accroissement rapide de la population indienne et des frais de l'éducation des Indiens; et
- E. La résistance à l'intégration scolaire venant des officiers en place et des enseignants qui craignent que celle-ci serve à les éliminer progressivement.

Nous examinerons chacun de ces problèmes dans cet ordre.

¹ *Field Manual* 1962, Appendice CC.

A: *Les conflits d'allégeance*

La D.A.I. exige, par l'observance stricte des règlements élaborés pour chaque fonctionnaire, que les officiers et enseignants payés par le fédéral soient fidèles aux politiques officielles en matière d'éducation des Indiens, c'est-à-dire loyaux vis-à-vis leurs employeurs. Nous avons énuméré les éléments de cette politique dans la section sur la définition des fonctions. Il demeure que l'organisation scolaire des Indiens est constituée d'au moins quatre types d'écoles. Certaines écoles sont la propriété de la D.A.I. et dans ces cas il ne se pose guère de conflits ouverts d'allégeance. Mais dans le cas des pensionnats fondés et administrés par des communautés religieuses, l'allégeance peut facilement pencher en faveur de l'Église qui ne partage pas nécessairement les vues de la D.A.I. sur l'éducation des Indiens. Dans une rencontre que nous avons eue avec le Dr. Chalmers, surintendant scolaire régional adjoint pour l'Alberta, ce dernier soulignait ce conflit d'allégeance dans les termes suivants:

Il y a deux sortes d'objectifs: les objectifs de l'Église et ceux de l'État.

L'Église se propose de faire de bons citoyens.

. . . L'objectif de l'État est de donner aux Indiens des connaissances, des aptitudes, une manière de penser qui leur permettent de se tirer d'affaires efficacement à l'intérieur d'une civilisation occidentale et nord-américaine de classe moyenne. L'autre choix n'est pas fonctionnel, étant donné que les réserves ne sont pas viables.¹

Nous pouvons ajouter aussi que ce sont des groupes de religieux qui s'opposent le plus fermement à l'intégration scolaire des Indiens. . . Un surintendant régional nous faisait cet aveu au sujet de ses relations avec les pères oblats par rapport à l'intégration scolaire:

C'est regrettable à dire, mais il faut bien l'avouer, les Oblats, à certains endroits, sont contre le progrès. Ils essaient de contrôler les Indiens. . .²

Nous avons constaté également, au cours d'une visite au Lac Saint-Jean à l'été 1965, que sous le leadership des religieuses, certaines institutrices allaient jusqu'à essayer de convaincre les Indiens que l'intégration était néfaste.

Dans un autre domaine, celui de la participation des enseignants aux associations provinciales d'instituteurs, monsieur Art. McBetts, directeur-adjoint de la Fédération des enseignants de la Saskatchewan s'exprimait ainsi:

Un des facteurs qui limitent la valeur pédagogique des enseignants fédéraux, c'est qu'ils ne font pas partie de l'Association provinciale des enseignants de la Saskatchewan. Ils sont des employés du Fédéral, leur allégeance va plutôt à l'association des fonctionnaires fédéraux qui n'est d'aucune utilité dans leur promotion pédagogique.³

L'allégeance de l'enseignant sur certaines questions mettant en cause les enfants indiens avec qui il est constamment en contact, peut pencher du côté de principes pédagogiques ignorés dans les règlements qui lui sont imposés d'en haut. Ce phénomène est plus particulièrement susceptible de se produire si l'enseignant est lui-même indien et par conséquent se sent solidaire dans tout ce qui est dans l'intérêt des Indiens ou des enfants indiens. A cet égard, un instituteur religieux aura tendance à s'ériger en rempart entre l'enfant indien et les exigences de la D.A.I. qui lui apparaissent contraires à ses intérêts, i.e. le refus d'accorder une bourse sous prétexte que seulement un nombre limité d'enfants indiens peuvent en profiter.

¹ M.-Adélarde Tremblay, *Notes d'entrevues*, juillet 1965.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

En bref, les conflits d'allégeance du personnel encadré par la structure se posent en termes différents selon les fonctions assumées et selon l'appartenance sociale ou religieuse des fonctionnaires.

B. *Bureaucratization versus démocratisation des structures*

Au chapitre II, article 11.02 du *Field Manual*, 1962, il est dit que:

Dans les affaires scolaires, le leadership doit éventuellement venir de la communauté, à mesure que l'instruction fait des progrès dans la réserve indienne. La formation de comités scolaires, qui permet aux chefs de la communauté de s'intéresser à la conduite des affaires scolaires, est l'une des méthodes les plus profitables pour susciter, de la part des parents indiens, une participation active et intelligente à l'éducation de leurs enfants....

. . . La formation des Indiens adultes qui assumeront éventuellement la responsabilité des affaires communautaires est, de nos jours, l'une des fonctions les plus importantes des membres du personnel extérieur.

Déjà, en 1962, la Division des affaires indiennes souhaitait — et ceci en termes assez clairs — une certaine démocratisation de l'organisation scolaire par l'élaboration de structures et de mécanismes qui permettraient une plus grande participation indienne et, par voie de conséquence, la prise éventuelle en charge par les Indiens eux-mêmes des responsabilités d'éduquer leurs enfants. Tels qu'ils sont aujourd'hui, ils sont constamment à la remorque d'agents administratifs dont ils connaissent à peine les intentions et sur lesquels ils n'exercent pratiquement aucun contrôle. Lorsqu'ils veulent porter des plaintes, par exemple, les Indiens ne savent pas à qui s'adresser, comment exprimer leurs doléances et à quel moment ils recevront une réponse. D'ailleurs les officiers locaux et régionaux sont eux-mêmes incapables de résoudre immédiatement la plupart des problèmes. Ils doivent constamment se référer aux lignes de commande et attendre que la réponse vienne d'en haut. Très souvent celle-ci arrive trop tard ou n'est pas la solution la mieux appropriée. Combien de fois les fonctionnaires sur le terrain nous ont parlé de la structure pyramidale de l'organisation scolaire et se sont plaints que les décisions se prennent par en haut sans consultation préalable ou sans consultation suffisante de tous ceux qui sont impliqués. On souhaiterait que les décisions viennent d'en bas et soient entérinées par après par les "officiels" de l'organisation. Etant plus près de la réalité et des problèmes — les fonctionnaires sur le terrain ont l'impression d'apporter de meilleures solutions aux problèmes qui surgissent continuellement.¹

A la suite des difficultés soulignées jusqu'ici, il apparaît aléatoire que les comités scolaires soient organisés dans le cadre des structures déjà en place. Il ne faut pas oublier que ces comités sont appelés à devenir de véritables commissions scolaires qui prendront éventuellement en charge plusieurs des responsabilités maintenant assumées par les fonctionnaires de la D.A.I.

La réglementation contenue dans l'appendice "A" du *Field Manual* 1962 à l'intention des comités scolaires est elle-même contestable parce qu'elle respecte peu la volonté de la population concernée. Aussi ne faut-il point se surprendre des paroles d'un participant à la Second School Committee Conference, Prince Albert, en mars 1965:

La Direction des affaires indiennes a pour ligne de conduite de développer parmi les Indiens un sens des responsabilités qui les amènera éventuellement à diriger leurs propres affaires. Dans ce cas,

¹ Avec la décentralisation administrative récente et les pouvoirs accrus des bureaux régionaux, une amélioration sensible des processus administratifs deviendra vite apparente. Au surplus, les bureaux régionaux entendent eux-mêmes confier à leur personnel sur le terrain une plus grande autonomie d'action et des responsabilités mieux définies.

fournissons aux Indiens les moyens de développer ce sens des responsabilités.

Est-ce que nous suivons réellement notre ligne de conduite ou si nous nous contentons d'en parler béatement? Les règlements et les restrictions nous empêchent souvent, nous et les Indiens, de réaliser cet objectif, comme nous le désirons véritablement. Consultons-nous véritablement les Indiens, leurs Conseils de bandes? Les intéressons-nous à l'élaboration des programmes ou ne leur demandons-nous pas tout simplement d'entériner nos décisions parfois hâtives et irréalisables? Sommes-nous au diapason des modes de pensée de la réserve? Savons-nous prendre le pouls de l'opinion? Connaissons-nous les structures de l'autorité, savons-nous quelles sont les factions opposées, les personnages influents? Sommes-nous au courant des raisons qui font de la réserve ce qu'elle est, et le reste? La Direction des affaires indiennes peut-elle compter sur les Indiens, ou bien ces derniers se sont-ils désintéressés, ou même jouent-ils un rôle d'oppositionnistes au sein de la réserve? J'aimerais proposer quatre principes d'action qui doivent nous guider dans nos rapports concrets avec les Indiens:

1. Il nous incombe d'aider les gens à établir un choix entre ce qui, dans leur situation, est faux et nuisible, et ce qui est bon et bien.
2. Nous devons accepter le fait que les individus sont libres de choisir le groupe avec lequel ils veulent vivre, et que le groupe est libre de choisir son mode de vie.
3. Ce sont les intéressés qui doivent répondre aux questions de choix, d'activité et de but ultime.
4. Le plus important, peut-être, si nous voulons continuer de parler d'acceptation par le peuple indien, c'est d'être docile à leurs demandes. Si nous ne voulons pas satisfaire à leurs demandes, alors, en toute honnêteté, cessons d'en parler.

Il paraît assez clair qu'une attitude autoritaire vis-à-vis les Indiens entre en contradiction avec l'objectif de démocratisation formulée.

C. *Sous-rémunération versus qualifications professionnelles*

Fréquemment, au cours des années passées, les diverses associations indiennes et même les responsables de l'éducation des Indiens se plaignaient de la basse qualité de l'enseignement et du manque de qualification des enseignants. Depuis quelques années, la D.A.I. a fait un effort pour pallier à cette grande faiblesse de l'organisation scolaire des Indiens. Mais en dépit de tout, il est difficile pour la D.A.I. de trouver les enseignants qu'il faudrait.

Voici les raisons pour lesquelles il est difficile de trouver le personnel enseignant nécessaire aux écoles indiennes, en Alberta:

- a) L'échelle des salaires de la Direction des affaires indiennes n'est pas attrayante, comparée aux normes de l'Alberta, mais elle l'est par rapport à celle des provinces Maritimes. Un instituteur venant de la Nouvelle-Écosse peut gagner, dans une école indienne de l'Alberta, \$1,000 par année de plus que dans sa province d'origine.
- b) Nous ne jouissons pas encore d'ententes réciproques relatives au régime de pensions. Pour travailler dans une école indienne, une personne qui enseigne dans une école publique de l'Alberta, devrait abandonner son régime de pensions.

- c) La piètre réputation dont jouit l'éducation des Indiens. Il y a cinq ans, personne ne pouvait enseigner dans une école indienne. Quiconque possédait une formation et une réputation professionnelles ne voulait perdre son prestige. Il est très difficile de changer la mentalité du public, même si la situation a considérablement changé.
- d) L'isolement des instituteurs, du point de vue professionnel, dans les écoles indiennes. Ce n'est plus tellement exact de nos jours, mais ce fut le cas, jadis.¹

Les raisons invoquées par le Dr Chalmers pour expliquer la difficulté de recruter des enseignants pour les écoles indiennes s'avèrent vraies pour d'autres provinces comme de nombreux documents de la D.A.I. pourraient l'illustrer. Et rappelons aussi la remarque du directeur-adjoint de la Fédération des enseignants de la Saskatchewan que l'allégeance des enseignants fédéraux:

... va plutôt à l'association des fonctionnaires fédéraux qui n'est d'aucune utilité dans *leur promotion pédagogique*. ... Pour que l'enseignement fasse du progrès, il doit y avoir renouvellement tant dans les curricula que dans les techniques pédagogiques.²

C'est encore le Dr Chalmers qui faisait remarquer:

Environ 80 p. 100 d'entre eux détiennent des brevets d'enseignement obtenus dans d'autres provinces, aux É.-U. ou en Grande Bretagne.

Ce phénomène n'est pas de nature à faciliter un rapprochement entre les instituteurs provinciaux et ceux à l'emploi de la D.A.I.

D. *Accroissement de la population indienne, accroissement des frais d'éducation*

Selon les calculs du Bureau Fédéral de la Statistique, la population indienne au Canada augmente au rythme de 4% par année, ce qui est à peu près 1% de plus que celui de la population canadienne en général. La D.A.I. doit donc prévoir nécessairement une augmentation croissante des frais généraux de l'administration des réserves et automatiquement une augmentation des frais de l'éducation des enfants indiens.

C'est pourquoi devant ce spectre financier que représente l'administration des réserves, la D.A.I. met tout son espoir dans l'intégration des Indiens à la population des provinces. De nombreux témoignages officiels en font état et d'ailleurs l'intégration scolaire est devenue un des impératifs primordiaux qui inspirent le travail des fonctionnaires fédéraux à l'emploi de la D.A.I.

E. *Résistance à l'intégration scolaire*

Comme plusieurs officiers de la D.A.I. nous l'ont fait remarquer au cours de leurs conversations, les groupes religieux sont ceux qui offrent le plus de résistance à l'intégration scolaire. Leurs arguments reposent sur des considérations humanitaires.

La disparition des écoles indiennes sur les réserves, c'est là une politique qui manque d'envergure puisqu'on dissocie la communauté du processus d'éducation. Les communautés n'ont plus d'endroit pour se réunir. On ne peut plus rien organiser. C'est la désolation.³

¹ Rencontre de M.-Adélar Tremblay avec le Dr M. Chalmers, surintendant-adjoint régional de l'Alberta, les 19 et 20 juillet 1965.

² Notes d'entrevues de M.-Adélar Tremblay, juillet 1965.

³ Témoignage du P. Renaud recueilli par M.-Adélar Tremblay lors d'un voyage à Duck Lake et Prince Albert—17 juillet 1965.

Mais un fait est acquis déjà, l'intégration scolaire s'est avérée bénéfique à l'ensemble des enfants indiens qui ont fréquenté les écoles provinciales. Les communautés religieuses voient ainsi leur suprématie contestée. On comprend alors certaines réactions d'opposition. Car l'intégration signifie à plus ou moins long terme la fermeture des institutions qu'ils ont mis sur pied. Ces institutions financées par le fédéral leur permettaient de desservir sur le plan religieux la population indienne des réserves. En perdant leurs pensionnats, les églises pourraient difficilement supporter économiquement les frais encourus par le séjour permanent d'un missionnaire sur la réserve. D'autre part, l'intégration scolaire constitue la première phase vers la dissolution de la plupart des réserves, car c'est grâce à l'instruction que les Indiens pourront s'adapter au régime de vie des canadiens blancs. L'abandon des réserves signifierait l'éparpillement des membres des communautés religieuses. On comprend, dans cette perspective, des résistances de tous les groupes religieux dont l'intérêt est associé à l'existence des réserves.

4. La planification scolaire: instrument utile à l'intégration

Jusqu'ici nous avons évalué avec sévérité la structure mise en place pour administrer et contrôler les institutions scolaires des Indiens. Nous ne voulons aucunement dorénavant ce qui apparaît comme un bilan plutôt négatif. Mais dans la perspective de l'intégration scolaire, cette structure conçue en fonction du contrôle prend un sens bien précis et peut jouer un rôle fort utile si on s'en sert comme instrument de planification et comme machine susceptible d'accélérer ainsi le processus d'intégration scolaire. En dépit de ses faiblesses, cette machine bureaucratique peut servir à recueillir tous les renseignements nécessaires à l'orientation future des enfants indiens vers des écoles de haut standard académique.

Il est en effet facile de prévoir le déplacement graduel non seulement des enfants indiens, mais de leurs parents vers des centres où les enfants peuvent avoir un avenir et les parents du travail et des quartiers convenables. Et à cet égard, l'organisation scolaire indienne actuelle peut se définir comme une organisation de transition. C'est celle qui permettra une meilleure scolarisation des Indiens et éventuellement leur facilitera l'émancipation de la tutelle fédérale.

III. LE RÉSEAU DES ÉCOLES INDIENNES

En raison des conditions sociologiques très variées dans lesquelles vivent les différents groupes indiens établis sur le territoire des provinces ou sur d'autres territoires du Canada, la Division des affaires indiennes a dû aménager un réseau complexe d'écoles afin d'atteindre le plus grand nombre possible d'enfants indiens.

A. Les types d'écoles

Dans une brochure publiée en 1962 par la Division des affaires indiennes et intitulée: *The Indian in Transition — The Indian Today*, on divise les écoles indiennes en deux grandes catégories: les écoles que nous appellerions "permanentes" et les écoles que nous appellerions "temporaires." Les écoles indiennes de jour et les pensionnats indiens constituent les écoles permanentes tandis que les écoles hospitalières constituent les écoles temporaires. Nous appelons ces dernières "temporaires" car elles ne constituent pas un type idéal d'école. Elles ont pour fonction de maintenir un certain enseignement auprès des enfants indiens hospitalisés dans les sanatoriums. Mais il est évident qu'il ne s'agit que d'une forme palliative d'enseignement destinée à assurer une certaine continuité dans l'enseignement malgré la maladie. Il ne saurait être question d'évaluer le rôle des écoles hospitalières dans l'ensemble de l'organisation scolaire mise sur pied pour desservir la population indienne du Canada. Leur rôle demeure marginal et palliatif.

¹ *The Indian in Transition — The Indian Today*, p. 8.

Aussi limiterons-nous notre analyse aux écoles de jour et aux pensionnats. Quant aux écoles intégrées, à quelques exceptions près, elles ne relèvent nullement du présent système scolaire, puisqu'il s'agit la plupart du temps d'écoles provinciales relevant des systèmes provinciaux.

B. Proportion des étudiants indiens dans chaque type d'école

De tous les types d'école indienne, les écoles de jour (377 en 1962) sont celles qui recevaient en 1962 le plus grand nombre d'enfants indiens soit 20,572*. près de la moitié des effectifs scolaires indiens.

Quant aux pensionnats scolaires, la situation est complexe du fait que les conditions changeantes modifient le statut de ce type d'école. Sur 66 pensionnats scolaires en 1962, 57 appartenaient à la D.A.I. tout en étant administrés par l'un ou l'autre groupe confessionnel et trois ne servaient désormais que d'auberges aux étudiants indiens fréquentant des écoles provinciales. En tout 8,391 étudiants indiens pensionnaient dans ces écoles, dont 1,490 recevaient leur enseignement d'écoles provinciales avoisinantes.

En 1962, un total de 46,5962 étudiants indiens fréquentaient les divers types d'écoles mentionnées. D'après un premier calcul, en 1962, 44% de ces effectifs fréquentaient les écoles de jour indiennes, 15% les pensionnats scolaires, 40% les écoles intégrées et 1% d'autres types d'écoles.

En gros, les effectifs scolaires indiens se répartissent entre les écoles de jour indiennes et les écoles intégrées. Or, les écoles de jour indiennes se situent au niveau de l'enseignement élémentaire et les écoles intégrées assument la responsabilité de l'enseignement secondaire et supérieur. Cependant, il est évident que ces dernières assumeront une responsabilité grandissante sur le plan même de l'enseignement élémentaire comme le désire la D.A.I.

Au cours des dix dernières années, nous avons assisté à une intensification spectaculaire du mouvement d'intégration des étudiants indiens aux écoles non-indiennes.³

La Direction des affaires indiennes a pour ligne de conduite de ne pas exploiter d'écoles secondaires, bien que certaines écoles offrent des cours du niveau secondaire. Il s'ensuit que la plupart des étudiants indiens fréquentent les écoles secondaires de la province, le gouvernement payant, au besoin, les frais de pension et de logement de ceux qui doivent s'éloigner du foyer.⁴

Par conséquent, les pensionnats scolaires sont destinés à assumer certaines fonctions spécifiques qui les éliminent du processus normal d'éducation des jeunes indiens.

C. Politique de la D.A.I. vis-à-vis l'intégration

Dans le "Field Manual" de la D.A.I., version 1962⁵, les autorités de la D.A.I. exposent en termes clairs leur politique vis-à-vis l'intégration scolaire:

La Direction des affaires indiennes a la conviction que, partout où la chose est possible, les enfants indiens devraient être éduqués conjointement avec les enfants des autres groupes raciaux. Là où les externats non-indiens sont convenablement situés, la D.A.I. est disposée à conclure, avec la direction de ces écoles, des ententes permettant l'admission des enfants indiens.

¹ *The Indian in Transition— The Indian Today*, p. 8.

² *Ibid.*, p. 7.

³ *Ibid.*, p. 9.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Field Manual—Direction des affaires indiennes*, janvier 1962, chap. 11, art. 11.00 par. C.

Il est donc évident que la D.A.I., mise considérablement sur l'intégration scolaire pour mettre fin à ce qu'elle appelle à juste titre une condition de "ségrégation" à l'égard des Indiens. Les écoles indiennes permettent sûrement de pourvoir actuellement à l'éducation des enfants indiens dont les parents sont retranchés de la vie sociale pan-canadienne, mais elles maintiennent toutefois les enfants indiens en retrait des autres groupes qui constituent la nation canadienne et incarnent la vie moderne au Canada. C'est pourquoi la D.A.I. n'est pas intéressée à perpétuer l'existence d'un système scolaire qui jusqu'ici, avouons-le, a contribué à l'évolution culturelle, sinon économique, des Indiens du Canada, mais qui ne renferme pas les mécanismes d'une adaptation graduelle des Indiens à la vie moderne et industrielle canadienne.

Il demeure que la D.A.I. doit maintenir encore un système scolaire autonome pour répondre aux conditions impératives et précaires dans lesquelles le plus grand nombre de familles indiennes se trouvent. Disons toutefois, que l'existence des différentes écoles indiennes demeure conditionnelle comme la D.A.I. l'expose dans sa politique.

L'externat indien s'adresse aux enfants de parents indiens dont l'existence est plus ou moins stable et qui vivent à une distance raisonnable d'un centre. Le pensionnat indien est maintenu en vue de prendre soin des enfants dont les parents sont séparés ou incapables de subvenir aux besoins de leurs enfants ou de les diriger, ainsi que des enfants de chasseurs ou trappeurs nomades, dont le mode de vie ne permet pas aux enfants de fréquenter les externats, et des étudiants du niveau secondaire qui ne peuvent fréquenter les externats.

La Direction exploite des écoles et des centres de réadaptation pour enfants et pour adultes, dans les hôpitaux administrés par les services de santé des Indiens et du Nord canadien.

A l'intention des enfants de nomades qui reviennent chaque année à un campement d'été, les écoles fournissent un programme scolaire abrégé.

Nous constatons donc que selon la politique officielle de la D.A.I. l'existence de chaque type d'école indienne est liée à des conditions sociologiques particulières qui sont appelées à se modifier grâce à l'initiative même de la D.A.I. et à remettre en question la raison d'être de ces institutions. Les comptes rendus annuels de la D.A.I. nous apportent d'ailleurs des indications d'un changement rapide vers l'intégration scolaire et vers une diminution relative des écoles indiennes.

D. Fonctions assignées aux diverses écoles

Jusque vers la fin de la seconde guerre mondiale, le pensionnat indien était l'institution d'enseignement par excellence pour les enfants indiens. Il s'agit donc d'une structure vieille d'au moins cinquante ans, où les groupes religieux se sont dépensés sans compter, alors que la population indienne était profondément ignorée par le pays dans son ensemble. Durant les quelque quinze années qui ont suivi la guerre, on a surtout cherché à construire des externats indiens sur les réserves. Mais depuis, et jusqu'à ce jour, on a insisté davantage sur les écoles mixtes. Notre ligne de conduite actuelle est donc établie sur une conviction profonde qu'à titre de représentants du gouvernement, nous avons le grave devoir d'étendre le plus possible aux Indiens les avantages qu'on rattache communément à notre "grande société"².

¹ *Ibid.*

² Indian Residential School Principals* Conference, Saskatchewan, June 1 5-16, 1965, *Minutes of Proceedings*: Indian Affairs Branch, p. 1.

Si les écoles de jour indiennes ont permis aux enfants indiens d'accéder en plus grand nombre au cours primaire, ce sont par contre les écoles intégrées qui leur ont permis d'accéder en nombre au cours secondaire. Quant aux pensionnats scolaires, ils ont été désignés pour recevoir les enfants de familles indiennes considérés comme des "cas sociopathologiques" ou pour lesquels il ne reste d'ouverture dans nul autre type d'institution scolaire.

Par conséquent, les écoles de jour continuent de dispenser un enseignement au niveau primaire conjointement avec les pensionnats et les écoles intégrées. Quant aux pensionnats scolaires, l'objectif de la D.A.I. est d'en faire une institution scolaire de dernier recours et non une institution à perpétuer, c'est pourquoi on leur confère une fonction autant de bienfaisance que d'enseignement.

A notre avis, la situation normale et la plus souhaitable, c'est que l'enfant puisse aller à l'école tout en demeurant au milieu des siens. Dans le cas des enfants indiens, l'idéal consiste à vivre au foyer et à fréquenter une école mixte, avec des enfants non-indiens. . . A défaut, l'enfant pourrait vivre au foyer et fréquenter un externat indien. Si, pour quelque raison, ces deux solutions sont irréalisables, nous croyons que le jeune Indien devrait vivre dans un foyer adoptif, indien ou non, et fréquenter une école mixte; à défaut, il pourrait loger dans une pension et s'inscrire à une école mixte pour y recevoir sa formation. Dans le cas des pensionnats, la solution idéale, selon nous, serait de les réserver aux élèves pour lesquels les autres solutions ne sont pas réalisables.¹

Cette tentative de délimitation des fonctions respectives et prioritaires de chaque type d'école manifeste un voeu de la part de la D.A.I. Mais puisque la D.A.I. convoque une conférence afin de mettre certains points au clair avec les principaux des pensionnats scolaires, nous devons y voir le désir de la D.A.I. de dissiper un état de confusion dans le rôle réel des pensionnats scolaires en matière d'enseignement. La situation, sur le plan de la définition des fonctions, est encore plus confuse dans le cas des pensionnats du fait qu'il existe un certain nombre de pensionnats privés dirigés par l'un ou l'autre groupe religieux alors que ces mêmes groupes religieux dirigent aussi des pensionnats dont la D.A.I. est propriétaire. Les écoles de jour ne posent guère de problème quant aux fonctions qui leur sont dévolues. Mais, étant donné d'une part, le principe de financement selon lesquelles pensionnats fonctionnent et d'autre part, les responsabilités administratives du groupe responsable, l'aspect matériel de la vie en pensionnat est nécessairement valorisé au détriment de la formation proprement académique.

Les écoles de jour indiennes relèvent directement de la D.A.I. et elles sont administrées matériellement et académiquement par le personnel de la D.A.I. lequel ne doit allégerance qu'au fédéral. Dans le cas des pensionnats scolaires comme nous le faisons remarquer dans un compte rendu de visite dans diverses réserves de la Côte Nord du Québec, "le gouvernement verse, pour chaque élève, une allocation qui couvre les frais de nourriture et d'habillement plus une allocation spéciale pour les activités spéciales. C'est donc dire que l'institution reçoit un montant fixe proportionné au nombre d'élèves pour administrer, entretenir et réparer l'édifice. Le principal reçoit un salaire fixe et est administrateur. Il accepte les jeunes indiens que le surintendant assigne au pensionnat. Le principal est responsable du bien-être physique et psychologique des enfants. . . de la discipline." Plus loin, nous disions-

On sent que le principal de l'école se préoccupe uniquement de l'aspect physique et matériel de l'école; toutes les remarques qu'il a faites portaient sur des améliorations matérielles telles que l'achat de tuiles pour le plancher des dortoirs, la peinture sur les murs, l'achat de nouvelles tables et de bancs de réfectoire, et ainsi de suite. Il a beaucoup

¹ *Ibid.*, p. 2.

parlé des succès sportifs de ses élèves. Il nous a montré entre autre toutes les coupes que les équipes du pensionnat ont gagnées depuis dix ans.

Ce témoignage souligne les fonctions hébergement et récréation d'un pensionnat. Par ailleurs sur le plan proprement académique, l'image est moins brillante:

En dépit de tout ce confort matériel, il existe des problèmes disciplinaires et de motivation chez les jeunes. Il semble que ce soit attribuable à ceux qui ont des responsabilités académiques dans l'institution et qui ne sont pas appréciés des étudiants.

Par conséquent, sur le plan académique, le pensionnat ne remplit pas adéquatement sa fonction principale. Et ceci correspond à un second problème lié à l'âge des étudiants et à la formule "pensionnat." "Le pensionnat est la formule idéale pour les tout jeunes. Mais à mesure qu'ils avancent en âge, ils s'y sentent plus mal à l'aise. Ils aimeraient plus de liberté et d'autonomie."

Le pensionnat scolaire ne semble donc pas une formule qui respecte les aspirations naturelles de l'adolescence et par conséquent il ne peut remplir adéquatement sa fonction pédagogique auprès d'une clientèle étudiante qui aspire à vivre dans un cadre de liberté. Ces quelques faiblesses du pensionnat scolaire ne se retrouvent pas au niveau des écoles de jour puisque les étudiants n'y sont confinés que quelques heures par jour et pour une raison uniquement académique.

Nous avons vu, à partir d'un cas particulier, que le pensionnat scolaire doit assumer à la fois la fonction d'un milieu de vie en remplacement du foyer familial, et celle d'une école dont la principale préoccupation est la formation intellectuelle de la jeunesse étudiante. Comme le pensionnat scolaire doit assumer cette double fonction dans le même cadre, il existe une certaine ambiguïté dans l'esprit même des pensionnaires quant à sa fonction prioritaire. On les a envoyés au pensionnat scolaire; peut-être n'en ont-ils pas tellement eu le choix et aspirent-ils à en sortir pour reprendre une partie de la liberté qu'ils ont perdue en laissant leur foyer véritable. Selon notre hypothèse, en raison des responsabilités administratives qui incombent au principal du pensionnat, il semble difficile de faire du pensionnat un milieu à la fois au service de la pédagogie et générateur d'un climat d'affectivité puisque le principal souci de l'administration est d'orienter la vie dans le pensionnat de manière à protéger d'abord le matériel, d'où l'importance de la discipline et de la propreté des locaux.

Qu'en résulte-t-il chez les jeunes Indiens du point de vue de leur préparation à vivre avec les Blancs?

Un indice nous suggère une réponse: il semble que là où une école intégrée fait opposition au pensionnat scolaire indien, la direction du pensionnat définit son institution par opposition à celle des Blancs. "Il (le principal) nous affirme à ce sujet que les équipes indiennes ont enlevé les coupes dans chacune des quatre ligues organisées en 1964 au grand désespoir des Blancs de. . . ." Il semblerait exister entre Blancs et Indiens une rivalité assez grande sur ce sujet.

Par conséquent, loin de favoriser l'adaptation au monde des Blancs, le pensionnat en liguant les Indiens ensemble contre les Blancs ne fait qu'entretenir chez les Indiens l'image qu'ils sont différents des Blancs et le fossé qui sépare les deux groupes reste large. Par conséquent sur le plan de l'acculturation, le pensionnat ne semble pas faciliter le processus ou du moins propose une voie apparemment facile et du fait même dangereuse. Dans un compte rendu* fortement documenté par des ouvrages anthropologiques, on découvre un souci chez les Oblats de mettre les données de l'anthropologie de leur côté pour justifier la formule même du pensionnat ou du moins pour réfuter les objections que la D.A.I. entretient à son égard.

¹ *Residential Education for Indian Acculturation* — Atelier I: Principes généraux — Commission oblate des oeuvres indiennes et esquimaudes au Canada, Ottawa, 1958.

L'acculturation procède par modes extérieurs de comportement, face aux nécessités économiques (production d'aliments, de vêtements, etc.), en passant par l'organisation sociale (formes de gouvernements locaux, divertissements) et jusqu'aux modes de pensée (valeurs, attitudes, sens de l'appartenance). Le premier cycle est relativement rapide; imposé par les circonstances, il est plus facile à concilier avec les anciens modes de pensée. Le deuxième cycle, qui demande plus d'étude et une interprétation nouvelle, peut prendre plus de temps. Le troisième cycle peut ne jamais aboutir à la formation d'un groupe culturel. Après des décennies d'apathie et d'acquiescement aux changements des deux cycles précédents des groupes nativistes ou nationalistes manifestent une résistance insoupçonnée (par exemple, l'attitude actuelle des Indiens des Six-Nations à l'égard de la citoyenneté canadienne). On ne peut accélérer l'acculturation que si l'on tient constamment compte de tous les faits énumérés ci-dessus.¹

Cette première allégation a pour but de démontrer que l'acculturation devient de plus en plus difficile à mesure qu'elle s'effectue en profondeur. On a oublié de dire qu'ordinairement l'acculturation est un phénomène qui s'étend d'une génération à l'autre et ne se réalise pas dans le cadre de la vie d'un seul individu à moins qu'il ait été coupé tôt de son milieu culturel d'origine.

En parlant des conflits d'allégeance des membres d'un groupe religieux, nous avons essayé d'expliquer la résistance de certains Oblats à l'intégration du fait qu'ils voyaient d'un mauvais oeil l'effritement d'une communauté qu'ils avaient érigée selon la ligne de leur pensée religieuse. Nous tenons à citer un extrait du même document qui justifie une telle résistance de leur part.

Dans une société autonome. . . , c'est la communauté qui, d'une façon ou d'une autre et naturellement, oriente l'école comme l'un des facteurs permettant de transmettre sa culture à la génération montante. Toute l'activité scolaire est établie en fonction du patrimoine culturel de la communauté au milieu de laquelle elle se déploie, sinon elle s'en inspire. Elle vise à préparer les élèves à vivre en ce pays. *L'école qui se dissocie du courant culturel de la communauté au milieu de laquelle elle fonctionne, ou qui n'est pas en partie une activité contrôlée par cette communauté, est artificielle . . .*²

Plus loin, nous trouvons l'expression d'une divergence flagrante entre l'auteur et la politique d'intégration de la D.A.I.

Pour le Canada, le problème de l'éducation des Indiens n'est pas d'enseigner aux petits Indiens de la même façon qu'aux autres petits Canadiens, mais plutôt de changer une communauté qui se perpétue en une communauté canadienne. Quand les enfants indiens ne pourront faire autrement que de grandir dans la culture canadienne, alors l'école canadienne moyenne répondra à leurs besoins d'éducation.³

Cet énoncé de principe présenté en conclusion d'un exposé intitulé *Education For Acculturation* indique à nos yeux que cette congrégation religieuse n'a aucunement

¹ *Ibid.*, R.P. André Renaud, O.M.I., p. 29.

² *Ibid.*, p 31

³ *Residential Education for Indian Acculturation* — Atelier 1: Principes généraux, R.P. André Renaud, O.M.I., p. 36.

l'intention d'accepter le principe de l'intégration par l'intermédiaire de l'école. A leur point de vue, ce n'est pas à l'école qu'il faut accélérer le processus d'acculturation, mais bien au niveau de la réserve. Ainsi, il n'y aurait pas de raison de vider les écoles indiennes de jour et les pensionnats indiens pour forcer l'intégration scolaire. Par conséquent, il est normal qu'à partir d'un tel principe les Oblats se servent du pensionnat scolaire comme d'un dernier fort de résistance. Par contre la D.A.I. s'efforce de réduire son rôle au minimum et, encore là par pur souci d'économie, autrement d'autres institutions mieux adaptées et mieux localisées seraient tôt mises sur pied.

E. Critique des pensionnats indiens

En dépit des avantages culturels qu'y voient les Oblats, les pensionnats scolaires n'ont pas toujours tenu compte du problème d'adaptation auquel les finissants auraient à faire face advenant leur décision de poursuivre leurs études dans une école provinciale supérieure. Aussi examinons le témoignage d'une journaliste qui suivit de près les étudiants indiens issus des pensionnats scolaires

Au sujet de la discipline des pensionnats, voici ce qu'elle dit:

Pour un bon nombre, le fait de se sentir libres, après des années d'énrégimentation, les incite à se révolter immédiatement contre le conformisme et à vouloir soudainement transgresser toutes les règles établies. Éblouis par les feux de la grande ville, pris de vertige à l'apprentissage de la liberté, ils s'arrêtent à la première taverne qu'ils rencontrent, avec toutes les complications que l'on connaît.¹

Par conséquent, la docilité exigée des pensionnaires indiens les avait empêché d'apprendre à faire bon emploi de leur liberté plus tard. Mais cette discipline étant associée à l'exercice des devoirs religieux au pensionnat, il fallait s'attendre à ce que la pratique religieuse subisse le contre-coup d'un relâchement total.

Rares sont ceux qui continuent à assister à la messe et à fréquenter les sacrements. Doit-on attribuer cela à un aspect, passé et actuel, de leur révolte contre l'énrégimentation, à un manque de convictions personnelles, au manque d'habitude de côtoyer les Blancs à l'église, ou à toutes ces raisons à la fois. . . . Il est difficile de le dire.

En dépit du fait que les principaux de pensionnats scolaires prétendent que leur institution prépare adéquatement à la vie intégrée, Mile Cronin démontre le caractère inadéquat de la formation en pensionnat.

Dans la sphère économique, je les ai trouvés également mal préparés à affronter le monde extérieur. Ils n'avaient pas la moindre idée de la façon dont on fait une demande d'emploi ni de ce qui les attendait à l'entrevue. Ils n'avaient absolument aucun sens de la valeur de l'argent, le dépensant comme de l'eau à se ballader en taxis, à faire des appels téléphoniques, à acheter des vêtements, des radios à transistors ou des guitares électriques. Bien sûr, ils n'avaient pas beaucoup d'argent en poche, au départ, mais inévitablement ils dépensaient dès les premiers jours leurs allocations mensuelles en billets d'autobus et menus achats.³

Je crois que ce témoignage suffit à démontrer jusqu'à quel point les pensionnats scolaires à caractère confessionnel se sont éloignés du sens des réalités les plus élémentaires de la vie quotidienne des Blancs. Il n'est donc pas surprenant qu'ils se soient attirés la défaveur de la D.A.I. et que celle-ci cherche à en réduire au minimum le rôle dans l'éducation de la jeunesse indienne.

¹ Miss Kay Cronin, *Address to Oblate Principals*, p. 3, Workshop, Ottawa, août 1964.

² *Ibid*

³ Miss Kay cronin, *ibid*.

F. Conclusion

A l'examen, nous avons constaté que de tous les types d'écoles indiennes, les pensionnats scolaires étaient la forme d'école la plus ambiguë du point de vue de sa conception (Formation académique, sociale et religieuse) et des fonctions qu'ils assument. Nous n'avons pu trouver aucune comparaison entre l'école de jour et le pensionnat à ce point de vue. Quant aux critiques à l'adresse du pensionnat scolaire, elles valent en partie pour les écoles de jour indiennes en ce sens que ce n'est pas sur la réserve que les jeunes indiens peuvent apprendre à vivre à la façon des Blancs. Et à ce sujet Mlle Cronin ajoutait:

. . . . ils ne savaient à peu près rien des Blancs, mis à part les religieux et religieuses et le personnel laïc enseignant de l'école, les propriétaires de ranch et les pêcheurs de leur voisinage, ainsi que les fonctionnaires aux Affaires indiennes, tous des gens dont on ne saurait dire qu'ils représentaient la société complexe parmi laquelle ils se trouvaient, à Vancouver.¹

IV. LE DÉVELOPPEMENT DES COMITÉS SCOLAIRES INDIENS

Au cours de l'analyse de la structure bureaucratique régionale du département de l'éducation de la D.A.I., nous avons vu que les comités scolaires indiens se situaient tout à fait au bas de l'échelle et qu'ils symbolisaient une première forme d'administration démocratique des affaires scolaires locales. Par ailleurs, une certaine ambiguïté dans les responsabilités administratives devait nécessairement découler de la coexistence des postes administratifs bureaucratiques et des comités scolaires indiens. Comment la D.A.I. concevait-elle cette coexistence? C'est ce à quoi que nous allons essayer de répondre dans un premier temps. Mais il restera à voir dans quelle mesure la définition des fonctions des comités scolaires est respectée dans les faits et comment les procédures bureaucratiques, d'autre part, restreignent les responsabilités des comités scolaires non seulement au niveau des réalisations, mais aussi à celui des décisions. Il faudra voir aussi dans quelle mesure la D.A.I. profite des comités scolaires pour réaliser sa politique en matière scolaire. En conclusion, nous préciserons les risques limités liés à la création des comités scolaires, les réalisations restreintes que caractérisent leur action et les potentialités réelles de ces comités.

1. Objectifs de la création des comités scolaires indiens

Comme le souligne la D.A.I. dans le *Field Manual*(1962), le principal objectif des comités scolaires est d'habituer les Indiens à assumer leurs propres responsabilités en matière scolaire.

La formation de comités scolaires, qui permet aux chefs de la communauté de s'intéresser à la conduite des affaires scolaire, est l'une des méthodes les plus profitables pour susciter, de la part des parents indiens, une participation active et intelligente à l'éducation de leurs enfants. (Ch. II, art. 11.02)

Mais évidemment ceci dit, la D.A.I. entendait limiter au début les responsabilités de ces comités de même que le budget qu'ils utiliseraient.

Les comités devront assumer une responsabilité active dans les domaines suivants:

1. Présence à l'école et absence non autorisée.
2. Soins de l'école et des propriétés connexes.
3. Présence des élèves indiens aux écoles non-indiennes.

¹ *Ibid.*, p. 4.

4. Si possible, utilisation des bâtiments scolaires à des fins communautaires.
5. Problèmes particuliers de discipline.
6. Affectation de fonds obligataires aux fins d'activités scolaires.
7. Bourses à même les fonds obligataires.
8. Achat d'équipement de sport et de jeu.
9. Activités parascolaires, comme les réunions sportives, les expositions et les festivals d'écoles, les excursions éducatives, etc. . . ¹

Voilà pour les secteurs où les comités peuvent prendre des décisions. Cependant, la D.A.I. prévoit qu'elle pourra consulter et autoriser ces comités à agir dans d'autres secteurs:

1. Installations scolaires.
2. Entretien et réparations annuelles des écoles.
3. Entretien courant de l'école. Le comité peut nommer un concierge.
(La question ne se pose pas lorsque le concierge est un employé de la Fonction publique.)
4. Recommandations relatives à l'aide à l'éducation des élèves résidant dans la réserve.
5. Ententes conjointes avec des écoles non-indiennes.
6. Provisions alimentaires pour le lunch, au cours des mois d'hivers fournitures scolaires supplémentaires achetées grâce aux fonds obligataires.
7. Itinéraire des autobus scolaires.
8. Routes de la réserve, par rapport à l'itinéraire des autobus scolaires.

Ces responsabilités ainsi définies représentent un champ d'action que nous pourrions quasi qualifier de "résiduaire." Et nécessairement, aucune de ces responsabilités ne requiert un budget élevé.

Le budget est divisé en deux postes: l'équipement de sport et les dépenses diverses.

En guise de référence, les critères pour définir un budget sur une base annuelle sont pour l'équipement sportif \$50 par classe et pour les autres dépenses \$50 par classe pour une école de 4 classes, \$40 par classe pour une école de 8 classes, \$30 par classe pour une école de 12 classes, \$20 par classe pour une école de plus de 12 classes.

Supposant que le nombre maximum de classes dans les écoles indiennes est de 12, ce qui correspondrait à une réserve dont la population est nombreuse, le budget maximum serait de \$840, tandis que le minimum serait de \$100. Le plus gros budget ne permet sûrement pas au comité scolaire d'assumer des responsabilités importantes. Encore ce comité est-il libre de prélever au sein de la réserve les sommes supplémentaires nécessaires. Mais compte tenu du niveau économique des réserves dans l'ensemble, ce moyen ne permet guère de compter sur des revenus même aussi importants que ceux issus de la D.A.I.

2. Fonctions et responsabilités assumées par les comités scolaires

Nous avons examiné, pour une année complète, (1^{er} septembre 1964 -1^{er} septembre 1965) les comptes rendus des réunions du comité scolaire de la Ligue des Six Nations dans le but d'identifier la nature des responsabilités assumées. Ce comité dispose d'un budget annuel de \$6,225.00, soit un des plus élevés qui soient. Nous avons aussi examiné un certain nombre de rapports de réunion des comités de la réserve de Fort Alexander et de celle de Berens River, deux réserves situées dans le nord du Manitoba. Il est à remarquer que c'est au Manitoba qu'existe le plus grand nombre de comités scolaires indiens au Canada. Comme les deux comités relèvent de la même agence et se sont occupés d'activités semblables, nous limiterons notre compte rendu au comité scolaire de Fort Alexander, lequel

¹ Field Manual (1962), chap. 11, Appendix A.

est le plus important des deux. Nous énumérerons, dans le cas du comité scolaire de la Ligue des Six Nations, chaque type différent d'activités exercées tandis que dans le cas du comité scolaire de Fort Alexander, nous donnons un compte rendu succinct de chacune des réunions tenues. On aura ainsi à la fois une idée de l'ampleur des responsabilités assumées de même que l'importance particulière de certaines fonctions.

A. *Relevé des sujets de discussion.*

a. *Le comité scolaire de la ligue des Six Nations.*

Nous avons relevé pour l'année académique 1964-1965 dix-huit décisions différentes. Nous verrons à les caractériser lorsqu'elles auront été énumérées.

1/ Approbation des dépenses encourues, y compris le salaire des membres du comité lié au nombre de présences. Les dépenses principales sont le salaire des gardiens de l'école, le coût de l'équipement sportif et le transport des écoliers pour assister aux festivals scolaires;

2/ Demande faite au conseil de bande de nommer des nouveaux membres du comité scolaire à l'expiration du terme d'office. Suggestion de candidats;

3/ Permission accordée à des écoliers indiens de fréquenter l'école No 5 jusqu'à ce que le Conseil de bande les accepte sur la réserve.

4/ Pression exercée auprès du comité de la route pour la réparation et l'entretien des routes (en hiver principalement);

5/ Demande faite au *Manual training class* de fabriquer la plate-forme demandée par le "Track and Field Club" à l'occasion de la tenue de compétitions sportives;

6/ Recommandation qu'une étudiante reçoive une bourse d'étude;

7/ Renvoi d'un gardien pour incompétence et négligence dans ses fonctions.

Engagement d'un remplaçant;

8/ Demande exprimée pour un meilleur entretien de l'école;

9/ Approbation de l'utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de cours pour la tenue de cours de gymnastique et d'activités sportives sous la responsabilité d'un titulaire spécialement désigné à cette fin;

10/ Refus d'approuver l'utilisation du gymnase pour la tenue d'une danse par le "Field and Track Club" dans le but de recueillir des fonds pour leurs activités. La raison invoquée: "Ce n'est pas un endroit approprié pour une danse";

11/ Nomination de l'exécutif du comité scolaire, y compris le trésorier, et autorisation à ce dernier de signer des chèques;

12/ Pression exercée pour l'entretien de la cour d'école (arrosage pour contrôler les mauvaises herbes).

13/ Trois membres demandent au Conseil de bande de les remplacer. Ils veulent donner à d'autres la chance d'acquérir une expérience au sein du comité scolaire.

14/ Rédaction des lois et règlements régissant l'utilisation des locaux scolaires y compris le gymnase. Le Conseil de bande refuse de les approuver;

15/ Achat de verres de papier pour les enfants;

16/ Distribution aux écoles de brochures d'information sur la protection contre les incendies;

17/ Permission accordée de stationner les autos dans la cour des trois écoles durant la période de l'exposition. Les profits seront utilisés pour l'achat d'arbustes pour l'école; et

18/ Paiement des frais de transport occasionnés par des visites industrielles, des visites culturelles et des visites sportives.

On remarque à travers les activités du comité un très grand désir de participer à l'oeuvre d'éducation des enfants même si celles-là s'appliquent presque exclusivement à leur bien-être matériel. De ce point de vue, les membres du comité scolaire respectent à la lettre les fonctions qu'on a bien voulu leur conférer. Dans la poursuite de ses objectifs, le comité est constamment aux prises avec des problèmes d'ordre financier. On est constamment à la

recherche de fonds pour administrer des entreprises louables. On remarque, à certaines occasions, des conflits sous-jacents entre le conseil de bande et le comité scolaire même si ses membres sont nommés par le conseil. Il serait à souhaiter que les membres de ces comités soient élus afin de représenter plus fidèlement encore les diverses tendances de la réserve. Il est également souhaitable que le mandat de ces comités soit élargi aux questions pédagogiques afin que le comité scolaire à la manière d'une commission scolaire indépendante participe plus directement encore à la scolarisation des Indiens et puisse conseiller la D.A.I. sur les grandes politiques scolaires. On est frappé, à la lecture des procès-verbaux, par le fait que ce comité scolaire est un véritable instrument d'apprentissage des processus démocratiques de décision. Etant donné que les Indiens devront assumer des responsabilités de plus en plus larges dans la gouverne de leurs propres affaires, il est bien certain que ce genre d'institution est appelé à jouer un rôle fondamental sur les réserves.

b. *Le Comité scolaire de Fort Alexander.*

Le rapport de la réunion du 20 juin 1962 mentionne la nécessité de faire inspecter le pont qui traverse la rivière Saskatchewan et qui relie les sections sud et nord de Fort Alexander. On parle d'organiser une journée de jeux de piste et pelouse et de construire un arrêt-balle. Le budget disponible est de \$86.99.

Le rapport du 11 septembre 1962 mentionne comme sujet la consolidation de certaines classes et l'aménagement d'une classe dans l'espace disponible d'une école. On choisit des préposés au ménage pour les écoles et il est question d'aménager une patinoire pour l'hiver.

Un autre rapport (probablement en octobre 1962) rapporte \$11.76 en banque.

A cette occasion, un père Oblat de la réserve s'érige contre l'idée de la consolidation, mais son plaidoyer ne semble guère faire d'adeptes. Au contraire, la consolidation dans le cas d'une école est décidée et on propose le remplacement du nom de l'école par un nom indien.

Nous ne disposons pas de rapport pour 1963 et 1964.

Le 18 février 1965, le comité scolaire dispose de \$215.64.

On aborde le sujet de la pétition signée à Fort Alexander pour la consolidation de certaines écoles. On suggère d'amasser de l'argent pour l'équipement sportif et pour faire servir du chocolat chaud aux étudiants.

Le 9 mars suivant, on rapporte une caisse de \$32.80 seulement et on discute des moyens à prendre pour augmenter les fonds du comité. On mentionne l'organisation d'un voyage éducatif pour les enfants et le moyen de transport utilisé.

On demande l'érection d'un panneau indicateur de la présence d'écoles du côté de la rivière. Enfin l'organisation d'un bingo pour pouvoir envoyer un délégué à Prince Albert. Le 13 avril 1965, par suite de la subvention annuelle de la D.A.I., le budget du comité se chiffre à \$532.80.

On présente un rapport de la convention tenue à Prince Albert. La question du panneau indicateur de la rive nord revient sur la table. On songe à organiser la journée annuelle de jeux de piste et pelouse. On choisit l'endroit et on décide des préparatifs. Le principal scolaire de l'agence parle des relations du comité scolaire avec le chef de bande et son conseil. Il expose la situation des écoles confessionnelles et leur fait part de l'impossibilité de construire une nouvelle école sur la rive sud avant 1967. Il apprend aux membres du comité que la Canadian Polish Athletic Association avait donné des uniformes aux équipes de balle dure.

Le 14 avril 1965, le comité scolaire n'a plus un seul sou en caisse. On parle de réunir les élèves de deux écoles pour un voyage éducatif. Le principal scolaire de l'agence suggère Winnipeg comme endroit où faire le voyage à la place de l'endroit précédemment proposé. Les détails du voyage sont mis au point.

La journée de jeux de piste et pelouse revient sur le tapis; le président propose le début de juin comme date. Le principal se fait le porte-parole sur la rive nord quant au choix de la rive sud comme site préférable pour cette journée. On détermine qui y participera à la suggestion du principal. Le principal suggère que les meilleurs athlètes soient envoyés à

l'entraînement au Peace Gardens de manière à ce qu'ils puissent s'occuper de l'organisation des jeux par la suite. On passe à la suggestion de récompenser les étudiants académiquement méritants. Des propositions sont faites.

La question des fonds est discutée. Le chef et son conseil décident d'accorder une subvention de \$500 au comité, mais le principal rappelle qu'il ne faut pas escompter recevoir à tout instant des fonds du conseil de bande. Ce sont les parents qui doivent songer à trouver les fonds dont ils ont besoin. C'est alors qu'on suggère l'organisation d'une journée spéciale pour recueillir des fonds. Le principal revient à la charge pour adresser des félicitations aux délégués présents à la convention de Prince-Albert. On fait allusion à la courtoisie des délégués masculins à l'égard d'une déléguée féminine d'une réserve voisine.

On aborde ensuite le programme d'éducation des adultes, tout en soulignant l'avantage de suivre un cours à ses frais. La question de la consolidation revient sur le tapis. Une Indienne réclame la consolidation de classes au sein d'une école catholique de la rive sud. Une autre réclame le maintien du statu quo confessionnel.

Le principal rappelle la politique de la D.A.I. au sujet des écoles, mais souligne que si les citoyens de la réserve réclament des écoles consolidées, la D.A.I. est prête à étudier la question. C'est alors qu'un père oblat revient encore à la charge, s'opposant à la consolidation scolaire en général, mais si les familles de la réserve le désirent, l'Église pourrait étudier la demande. De toute façon, il faudrait lui donner du temps.

Le principal rappelle qu'ils doivent s'entendre entre eux sur cette question. Le 20 avril 1965, on convoque une séance spéciale sur la question des écoles confessionnelles et des griefs des familles. La séance semble fort animée. Le principal invite les membres à s'en tenir aux sujets à l'ordre du jour.

Les modalités de l'enseignement consolidé sont arrêtées de même que les mesures à prendre pour respecter le principe de la confessionnalité. Le principal d'école joue un rôle important dans la réunion. Le 18 mai 1965, le comité de la rive nord accuse la réception d'un budget de \$497.30. De ce montant, on recommande l'utilisation de \$290 pour la journée de jeux de piste et pelouse. On décide des modalités de l'organisation et de la participation des étudiants à la préparation d'une émission de Radio-Canada sur les loisirs d'été des enfants indiens. On discute de la surveillance des cours du soir pour les enfants. On s'échange des félicitations réciproques pour terminer en annonçant les gagnants du dernier tirage.

Le comité de la rive sud tient une séance le 14 juin. Il y a \$200.23 en caisse. Le principal discute des critères de sélection du site de la nouvelle école. Il déplore le retard mis par les ingénieurs fédéraux à venir faire les sondages.

L'instituteur senior présente un rapport de la dernière journée athlétique. Le rapport ressemble à celui des années antérieures. On fixe les modalités d'un voyage éducatif à Winnipeg. On fait remarquer que le personnel de la cafétéria du pensionnat est insuffisant.

Le principal prend la parole pour féliciter les étudiants, les enseignants, les membres du comité scolaire et dit se réjouir de la présence des enseignants aux séances du comité. Ensuite, il annonce des changements dans le personnel enseignant, ce qui accapare le reste de la séance.

S'il nous est permis de passer quelques remarques sur ces quelques rapports présentant conjointement les activités de deux comités scolaires interdépendants, nous dirions ceci:

Nous n'avons décelé aucune tentative de la part des membres de ces comités d'outrepasser le champ des responsabilités qui leur étaient confiées. Par ailleurs, les activités de ces comités traduisent déjà certaines capacités pour prendre en main de plus larges responsabilités selon le bon désir de la D.A.I. Ces comités semblent avoir réalisé des choses valables malgré un budget sans cesse à plat. C'est justement l'obligation à laquelle ces comités se trouvaient acculés de trouver des fonds pour continuer d'agir qui nous est apparue anormale. Nous avons constaté qu'à presque chaque séance, il était question de trouver les moyens de recueillir des fonds. Or comme les familles de la réserve sont en général très peu fortunées, les cueillettes s'avéraient très réduites. L'organisation de soirées, de bingos mobilise beaucoup d'énergie et ne contribue que faiblement au progrès des étudiants. Outre

cette critique, il nous est apparu que de plus en plus le principal scolaire de l'agence (supervising principal) contrôlait le déroulement des réunions et accaparait à lui seul une partie importante du temps ce qui a tendance à fausser le caractère démocratique de ces comités. Nous avons constaté que ces séances avaient tendance à devenir une occasion de s'adresser d'abondantes félicitations pour créer, semble-t-il, l'impression que tous les membres s'acquittent de leurs responsabilités de façon parfaite. Nous avons noté que de plus en plus d'officiels de la D.A.I. utilisent ces séances pour entrer en communication avec les Indiens d'où le risque d'éloignement des sujets qui sont sensés être traités et le risque pour ces comités d'élargir leurs activités au delà des capacités de leur budget et de s'appuyer sur les conseils de bande.

Il est évident qu'en maintenant le budget de ces comités aussi réduits, la D.A.I. ne risque guère de les voir prendre plus d'initiative qu'à l'heure actuelle.

B. Participation aux séances

En ordre, l'assistance des Indiens varie dans l'ordre chronologique comme suit: 17 (nord) — 39 (nord) — 46 (nord) — 16 (sud) — 11 (sud) — 14 (nord) — 19 (sud) — 15 (sud) — 9 (sud). Par contre, la présence de fonctionnaires de la D.A.I. varie de la façon suivante au cours des mêmes séances:

| | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 4 enseignants (nord) | — 3 fonctionnaires |
| | — 4 enseignants (nord) |
| 4 enseignants | |
| 2 membres du clergé (nord) | — 3 enseignants (sud) |
| 1 enseignant (sud) | — 2 enseignants (nord) |
| | — 2 fonctionnaires |
| 5 enseignants | — 2 membres du clergé (sud) |
| 1 fonctionnaire (sud) | — 1 fonctionnaire |
| 5 enseignants | — 1 membre du clergé |
| 1 fonctionnaire (sud) | — 1 enseignant |
| | — 1 fonctionnaire (sud) |

TABLEAU COMPARATIF

| Séance | Indiens | Employés de la D.A.I. |
|--------|----------------|-----------------------|
| 1ère | 17 (nord) 1962 | 4 |
| 2 | 39 (nord) 1962 | 7 |
| 3 | 46 (nord) 1962 | 6 |
| 4 | 16 (sud) 1965 | 3 |
| 5 | 11 (sud) 1965 | 1 |
| 6 | 14 (nord) 1965 | 4 |
| 7 | 19 (sud) 1965 | 6 |
| 8 | 15 (sud) 1965 | 3 |
| 9 | 9 (sud) 1965 | 6 |
| 10 | 9 (sud) 1965 | 3 |

D'après les chiffres de l'assistance aux séances des comités scolaires, il semblerait se passer les phénomènes suivants:

- à l'enthousiasme qui gagna le comité de la rive nord en 1962, succéda une période de stagnation en 1965;
- le même phénomène s'observe dans le cas du comité de la rive sud;
- la teneur variable des diverses séances explique une fluctuation dans la présence des enseignants, du clergé ou des fonctionnaires;

- (d) en général, la participation des Blancs aux séances a tendance à devenir trop forte et à dissuader les Indiens d'y participer. Il faudrait sans doute que les officiers blancs de la D.A.I. mettent une limite à leur intervention sinon les échanges en comité risquent de se réduire à un monologue.

3. Contrôle de la D.A.I. sur les comités scolaires

En utilisant une correspondance échangée entre les fonctionnaires de la D.A.I. au sujet des comités scolaires de Fort Alexander, nous constatons que la D.A.I. surveille étroitement les comités scolaires et s'en tient à la définition des responsabilités qu'elle leur a attribuées dès le départ.

Je me reporte à la proposition du 10 avril, contenue dans le procès-verbal du comité sus-mentionné

Il faudrait informer les membres du comité qu'ils ne sont pas autorisés à modifier l'horaire des cours, mais qu'ils peuvent vous soumettre une recommandation à cette fin¹

Si, au lieu de laisser le processus démocratique suivre son cours, la D.A.I. continue de subordonner les vues des comités scolaires aux décisions des fonctionnaires, comment ces comités scolaires peuvent-ils faire l'apprentissage total de la démocratie? Ne serait-ce pas une des raisons qui limitent l'intérêt des Indiens envers les comités scolaires? Nous constatons de fait chez les fonctionnaires de la D.A.I. un désir d'éviter de confier trop de responsabilités aux comités scolaires.

Même lorsque les postes de concierges d'écoles ne sont pas pourvus par la Fonction publique et relèvent de l'autorité du comité scolaire, nous croyons qu'ils devraient rester sous le contrôle du bureau de l'Agence, jusqu'à ce que le Comité ait acquis une plus grande expérience dans la direction et l'administration de ses propres affaires.

Par ailleurs, les comités scolaires peuvent à l'occasion devancer la politique même de la D.A.I. et à ce moment, la D.A.I. cherche à se protéger contre les adversaires possibles à certaines prises de position des comités scolaires. Voici un exemple.

La lecture de votre lettre du 13 septembre m'a intéressé. Vous m'informez que le comité scolaire a pris l'initiative d'une proposition visant la consolidation des classes en fonction des allégeances religieuses, dans les quatre écoles situées le long de la route de la rive nord.

Je ne mets pas en doute la valeur de la proposition, mais je désire insister sur le fait que les fonctionnaires de la Direction devraient faire preuve d'une extrême prudence et éviter de donner l'impression que la Direction favorise de quelque façon cette mesure. Evidemment, la Direction ne demande qu'à satisfaire aux désirs du peuple, mais elle doit s'assurer que les droits des minorités sont protégés.³

Il faut reconnaître que les fonctionnaires placés entre la haute direction de la D.A.I. et les comités scolaires sont exposés à se trouver par moment entre l'enclume et le marteau. Voici une réponse un peu symptomatique à ce sujet.

Les membres de mon personnel affecté à l'éducation ont fait preuve de tout le tact possible dans cette affaire, et je pense que s'il y a quelque difficulté avec les autorités ecclésiastiques, ce sera une

¹ Correspondance échangée en 1962.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

divergence entre les Indiens et leurs églises. En vue de mettre la Direction à l'abri de toute critique possible, je joins maintenant une demande pour fins de consolidation. Cette demande vient du comité scolaire qui l'a rédigée.¹

4. Conclusion

Malgré les responsabilités limitées dévolues aux comités scolaires et des budgets quasi insignifiants par rapport aux besoins qui se font sentir, il reste que le bilan des comités scolaires en général apparaît nettement positif. Le gain le plus important, outre l'encouragement réel que les Indiens reçoivent pour prendre en main un secteur de responsabilités concrètes liées à l'éducation de leurs enfants, se définit en termes de l'apprentissage de la vie en société démocratique. Nous avons constaté que les Indiens déploient relativement beaucoup d'énergie à accomplir les tâches concrètes qui, malgré le but stimulant qui les justifie, requièrent tout de même une somme considérable de dévouement et d'altruisme.

Cette mobilisation d'énergie sur les réserves constitue un phénomène nouveau chez les Indiens et qui leur est très bénéfique. Il est à souhaiter que la D.A.I. décharge ses officiers de certaines responsabilités qui reviendraient à bon escient à ces comités et qui contribueraient à leur développement. La D.A.I. craindrait-elle par hasard qu'en faisant jouer au maximum le processus démocratique, elle perde le contrôle de l'orientation future des réserves. Il vaudrait certainement que les directeurs régionaux et nationaux de la D.A.I. oublient un moment les textes juridiques sur lesquels s'appuie leur intervention incessante et se posent sérieusement la question. Ont-ils inconsciemment peur de démembrer même partiellement cette structure bureaucratique que s'est donnée la D.A.I.?

¹ *Ibid.*

CHAPITRE IV

L*ÉDUCATION DE L*ENFANT INDIEN

INTRODUCTION

1. Préambule

Ces dernières années, les spécialistes en éducation se sont de plus en plus sensibilisés aux problèmes propres aux enfants de groupes minoritaires éduqués dans des institutions conçues en fonction des besoins et des normes de la majorité. Le nombre considérable de personnes insuffisamment instruites et inaptes montre que les écoles n*ont pas satisfait aux besoins variés des enfants provenant de différents groupes économique-sociaux et ethniques. Les écoles ont été incapables de réaliser l*acculturation de ces groupes d*enfants et d*en faire des adultes actifs dans le milieu social de la majorité.

Les éducateurs sont à la recherche de moyens pour répondre à certaines demandes de tous les secteurs de la société, en essayant d*enrayer les départs prématurés de l*école et de réduire le chômage, ainsi que les frais accrus de bien-être social qui en découlent. Certains groupements ont mis à l*essai des programmes expérimentaux qui comportent des travaux à l*école, un enseignement préscolaire, des programmes correctifs, une orientation plus sûre, des classes moins nombreuses, des aménagements communautaires, ainsi que l*éducation des adultes. On ignore encore quels seront, à longue échéance, les résultats de ces essais, mais les premières indications, là où ces programmes ont été institués, témoignent de l*engagement et l*intérêt accrus des participants, preuve que les attitudes sont plus positives en ce qui concerne l*éducation.

Les Indiens du Canada constituent un groupe minoritaire sous deux rapports: d*abord, nombre d*Indiens sont de cultures différentes, ensuite, ils constituent souvent une minorité économiquement faible. Jusqu*à récemment, les élèves indiens ne représentaient à peu près pas de problèmes pour le régime scolaire public, car ils recevaient leur instruction dans la réserve, grâce aux services d*éducation du gouvernement fédéral. Cependant, au cours des dix dernières années, les élèves indiens se sont inscrits de plus en plus nombreux aux écoles publiques, et l*on peut s*attendre que ce rythme s*accélérera d*une façon impressionnante au cours des dix prochaines années. En plusieurs régions, les écoles publiques ont absorbé de petits nombres d*élèves indiens sans qu*il s*élève de difficulté. Mais à mesure que le nombre de ces élèves augmente, les écoles, comme les Indiens, constatent plus nettement que les écarts de rendement scolaire sont partiellement attribuables aux différences de culture.

En vertu des dispositions de la Loi sur les Indiens, c*est la Direction des affaires indiennes du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien qui a la responsabilité de l*éducation des enfants indiens. Toutefois, en vertu d*ententes conjointes fédérales-provinciales, les installations provinciales destinées à la population non-indienne sont mises de plus en plus à la disposition des Indiens. L*importance de ces ententes conjointes est attribuable au désir des Indiens de jouir d*avantages égaux et à la reconnaissance du fait que la ségrégation des services, loin d*encourager les Indiens à prendre part à la vie nationale, les en dissuade. Le seul argument valable militant contre l*intégration des écoles, c*est l*infériorité des normes provinciales d*enseignement, par rapport à celles du gouvernement fédéral. Pour ce qui est de l*intégration scolaire, on peut se demander aussi si l*expérience de l*enfant indien dans une école publique ne lui nuira pas plus que les répercussions de l*enseignement séparé. Il semble que, dans certains cas, les ententes conjointes ont été conclues sans qu*on ait étudié à fond le genre d*expérience et la qualité de l*enseignement auxquels l*enfant allait être soumis. Dans d*autres cas, si les ententes conjointes avaient

été précédées de consultations intensives avec les Indiens intéressés, on aurait peut-être recueilli des renseignements qui auraient entraîné une décision différente.

Étant donné que la Direction des affaires indiennes a l'intention d'accroître le nombre de ses ententes conjointes avec les commissions scolaires locales, et puisque l'éducation intégrée semble la méthode idéale pour l'éducation des Indiens, nous nous sommes penchés, dans la présente section de l'étude, sur l'expérience indienne dans les écoles publiques, sur la manière dont les élèves indiens voient leur situation, sur les succès qu'ils remportent et sur les difficultés qu'ils éprouvent à s'adapter à l'enseignement public.

Les premières recherches sur les problèmes étudiés dans la présente section ont été entreprises à l'été de 1964, en Colombie-Britannique, auprès de trois communautés indiennes représentant divers niveaux socio-économiques. On y trouvait un certain degré d'acculturation. Les enfants étant intégrés au système d'écoles publiques depuis quatre ans, voire depuis cinquante ans. Ces communautés représentaient divers degrés d'organisation, de dissension, d'emploi, à diverses distances des communautés de non-Indiens.

Les travaux se sont poursuivis durant l'été de 1965, notre personnel s'étant augmenté de deux membres, qui ont interviewé des écoliers indiens provenant des réserves de la Colombie-Britannique et inscrits dans des écoles secondaires ou techniques de Vancouver. On a aussi interviewé des étudiants indiens de l'Université de la Colombie-Britannique. L'un des enquêteurs, parti d'Ottawa, s'est rendu dans l'Ouest, s'arrêtant dans chaque province et visitant trois ou quatre réserves, où il interrogeait étudiants et parents.

En plus des étudiants et des parents, nous avons interrogé les enseignants, les administrateurs, les membres du personnel des services, ainsi que d'autres Indiens et non-Indiens en mesure de fournir des renseignements sur les programmes d'instruction et la formation scolaire des étudiants indiens. Environ une centaine d'adultes non-indiens furent interrogés, de même que 65 adultes indiens et 125 adolescents indiens. On trouvera en annexe les sujets abordés avec chacune de ces catégories de gens. On remarquera qu'il nous est souvent arrivé d'avoir deux adultes ou plus en entrevue, mais que, dans bien des cas, il nous a été impossible d'inscrire les renseignements de plus d'un informateur à la fois. Il s'ensuit que le nombre d'entrevues enregistrées est inférieur au nombre réel de personnes sur lesquelles a porté l'étude. Certaines personnes ont été rencontrées plus d'une fois, mais elles n'ont été comptées que comme informateurs uniques. En certains cas, l'informateur parlait au nom de plusieurs personnes.

Les entrevues ont été menées avec le moins de formalités possible, mais toujours sous le sceau du secret. C'est pour cette dernière raison que les renseignements sont présentés sous une forme générale, sans identification. De façon générale, on a fait bon accueil aux enquêteurs et les informateurs ont manifesté de l'empressement à exprimer leurs opinions sur les sujets à l'étude. Même si une bonne partie du présent rapport est fondée sur l'observation et l'interprétation de certains événements, la plus grande partie constitue un exposé général des renseignements recueillis des personnes interviewées à travers le pays. Nombre de conclusions sont tirées de suggestions faites par des étudiants et des parents indiens, par les administrateurs et les membres du personnel enseignant. Les enquêteurs désirent remercier toutes les personnes qui ont collaboré à leur travail. Ils espèrent que les données représentent aussi fidèlement que possible la pensée des informateurs, et que le présent rapport servira pour le plus grand bien de tous.

Au cours des hivers, de 1965 et de 1966, les renseignements ont été analysés, classés, assemblés à d'autres renseignements et aux résultats d'autres travaux de recherches pour obtenir une vue d'ensemble. Sans être sensationnelles, les conclusions correspondent à peu près à nos prévisions, d'après les résultats d'autres travaux de recherche effectués par des entreprises indépendantes, tant au Canada qu'aux États-Unis. La concordance de nos conclusions et de celles des autres études ajoute de la valeur à nos efforts. Il semble donc que maints programmes mis en oeuvre dans d'autres pays peuvent facilement être adaptés au contexte canadien, ce qui nous permet d'apprécier leurs faiblesses et leurs succès.

2. Définition des principaux termes

Dans la présente section du rapport, nous donnons à certains termes un sens un peu particulier; c'est pourquoi nous jugeons utile de donner les définitions suivantes.

Indien: Nous nous éloignons, ici, de la définition juridique du terme, pour ne considérer que la personne de descendance indienne qui vit en conformité des particularités sociales, culturelles et économiques d'un groupe indien donné. La raison d'une telle acception du terme, c'est qu'un enfant qui a l'apparence indienne, qui vit au sein ou aux environs d'une réserve, est considéré comme un Indien par les non-Indiens qui ont des rapports quotidiens avec lui. Qu'il soit Indien au sens de la loi, qu'il soit affranchi ou métis, on le traite comme un Indien. Quand il n'y a pas de différenciation entre ces divers groupes de gens, les questions scolaires ont beaucoup de choses en commun.

Attitude: c'est la manifestation extérieure des dispositions des personnes devant certains événements et à propos de certaines questions spécifiques. Au cours de la présente étude, les attitudes de nos informateurs étaient fondées sur leur perception et leur interprétation de certains événements et sur des généralisations qu'ils faisaient à partir d'expériences déterminées. L'attitude détermine la motivation; elle influe sur la portée des décisions, soit par élimination ou par extension, et elle imprime une tendance aux vues générales des individus. Les attitudes s'acquièrent dès le bas âge par des expériences et des observations recueillies dans les relations quotidiennes avec des adultes importants.

Culture: C'est l'ensemble du comportement, des valeurs, des attitudes et autres particularités d'un groupe donné. Une *sous-culture*, c'est un ensemble perceptiblement distinct à l'intérieur d'un tout plus considérable. Dans le cas des Indiens, les cultures peuvent être considérées comme a) des entités en elles-mêmes, ou b) des sous-cultures à l'intérieur d'un ensemble canadien plus considérable.

Désaccord culturel: Parfois, lorsqu'il se produit des changements dans quelques parties du système, il n'y a pas moyen de rétablir l'équilibre suivant les processus habituels d'ajustement et d'innovation. On cherche alors certains accommodements non fonctionnels, qui entraînent un état de désorganisation sociale. Dans le présent chapitre, le concept de désaccord ou de désorganisation sociale occupe une place importante. On peut se rendre compte d'un désaccord entre les groupes d'Indiens et de non-Indiens (soit à l'intérieur d'une société plus étendue) et entre les sous-cultures parmi les groupes d'Indiens. Il peut arriver qu'une sous-culture se rétablisse et maintienne son organisation, mais c'est souvent au prix d'un désaccord plus grand avec le groupe culturel majoritaire. Par exemple, l'alcoolisme généralisé parmi certains groupes indiens est un mécanisme de régularisation à l'intérieur de l'organisation sociale de ces groupements indiens. Toutefois, ce processus de régularisation n'est pas fonctionnel: il augmente le désaccord entre la sous-culture et le groupe social majoritaire. En fin de compte, ce processus élargit le désaccord au sein même de la sous-culture.

3. Quelques hypothèses fondamentales

Nous avons établi, au départ, certaines hypothèses qui déterminent les points de convergence de la présente partie de l'étude. Les hypothèses énoncées ci-après se sont révélées pertinentes. Nous avons supposé ce qui suit:

1. L'enseignement, sous quelque forme qu'on le donne, représente une discontinuité d'expérience pour l'enfant indien; cette discontinuité retarde les premiers progrès scolaires de l'enfant.
2. La gravité de cette discontinuité sera influencée par certains facteurs, comme le niveau d'instruction des parents, le milieu économique de l'enfant et le degré d'acculturation de sa communauté. Si ces facteurs ont peu d'influence, on peut s'attendre que le désaccord culturel et l'anomie personnelle soient élevés.
3. Lorsque ces facteurs sont élevés et que les progrès sont faibles, on a supposé que les modes de vie des Indiens sont dominants, qu'on y est fortement attaché et qu'inversement on accorde peu d'importance au mode d'éducation formelle des non-Indiens.

4. Si les non-Indiens ont, envers les Indiens, des attitudes négatives et discriminatoires, on a supposé que le niveau des aspirations des Indiens est bas et qu'ils se font d'eux-mêmes une image avant tout négative.
5. Le degré d'ambivalence ethnique et le manque d'identité ethnique au sein de la jeunesse indienne sont directement rattachés au degré de désorganisation de la communauté indienne.
6. L'absence de personnes instruites au sein des communautés indiennes a tendance à empêcher les jeunes Indiens d'aspirer à des occupations qui sont inconnues des membres de la communauté.

Ces hypothèses étaient-elles raisonnables?

Les renseignements recueillis nous indiquent que toutes ces hypothèses ont fourni une explication utile au manque de réalisations, aux aspirations peu élevées des jeunes Indiens et à l'image négative qu'ils se font d'eux-mêmes.

1. Il ne fait pas de doute que l'enseignement représente une discontinuité dans la vie de l'enfant indien. Cette discontinuité explique le retard de 80 p. 100 des enfants indiens en première année, de même que le retard moyen de 2.5 années de scolarité pour tous les individus.
2. Cette rupture est directement attribuable à la différence qui existe, dans le domaine de l'éducation, entre les antécédents des parents indiens et ceux des parents non-indiens, et à la différence des aspirations et des processus de socialisation au niveau de l'enfant. La faiblesse économique du milieu se manifeste habituellement par l'exiguïté de la maison, le manque d'hygiène, les déficiences alimentaires et vestimentaires. Elle se manifeste aussi dans le comportement étrange vis-à-vis certaines choses, comme les livres et les disques.
3. Lorsque les cultures indiennes étaient relativement stables, on attachait beaucoup d'importance aux occupations indiennes, de sorte que l'enseignement était négligé. La personnalité et le succès sont définis alors en termes indiens, et l'on peut atteindre à un niveau économique satisfaisant dans des occupations auxquelles les Indiens s'intéressent déjà et qui ne demandent pas de formation scolaire poussée.
4. Les degrés d'aspiration et de réalisation, ainsi que la conception qu'ils se font d'eux-mêmes et de leur identité personnelle, varient en fonction directe des attitudes des non-Indiens envers les Indiens, au sein d'une même communauté.
5. Lorsque la désorganisation sociale d'un groupement indien était avancée, les jeunes Indiens faisaient preuve de beaucoup d'ambivalence quant à leur identité indienne et exprimaient de nombreuses appréhensions quant à l'avenir. L'anomie personnelle semblait élevée.
6. Sauf dans les communautés indiennes qui comptaient des professionnels ou des quasi-professionnels, le jeune Indien aspirait plutôt à une occupation de bûcheron, de pêcheur, ou d'ouvrier non spécialisé, à l'instar des adultes qui l'entouraient.

4. Travaux de recherche connexes

De nombreux travaux de recherche ont été effectués sur l'éducation des Indiens et autres domaines connexes, comme l'éducation des enfants culturellement dépourvus. Nous ne tenterons pas de résumer ici tous ces ouvrages, mais il convient de relever certains points saillants.

En parcourant les ouvrages de recherche, on se rend compte, à la variété des sujets traités, de l'erreur répandue au pays et qui consiste à parler des Indiens comme d'un groupe homogène. On parle de "l'Indien" parce que c'est commode, beaucoup plus que par souci de précision. La famille Athapascane peut avoir ses particularités communes, mais chaque petit groupe d'Athabaskas à travers le pays a des caractéristiques propres. Cette situation se reproduit pour chaque groupe et dans chaque localité. Même si les données sont de nature générale, dans le présent rapport, il ne faudrait pas croire que nos conclusions s'appliquent à tous les Indiens du Canada et que nos recommandations sont utiles dans chaque cas. Il existe des différences locales évidentes, qui obligent à redéfinir localement les problèmes et les solutions.

Ce serait également une erreur d'établir un parallèle entre les cultures indiennes et les cultures des classes urbaines dépourvues, pour la simple raison que les membres des groupes indiens présenteraient les mêmes caractéristiques que les gens de bas-quartiers et les membres de groupes marginaux. Les symptômes et les syndromes semblent être identiques, mais les Indiens et les non-Indiens suivent des cheminements très différents, particulièrement dans l'éventail des solutions de rechange et des décisions d'importance.

En classe, les enfants indiens et les petits non-Indiens des zones de taudis ont le même comportement: ils ne sont pas à l'aise devant la structure scolaire; ils ne savent ce que les maîtres attendent d'eux et ignorent les formalités de l'école; dans les deux cas, ils s'écartent des valeurs normatives de groupe rattachées à la propreté, à l'assistance aux cours et à la ponctualité. Dans les deux cas, on retrouve souvent mauvaise santé, manque d'énergie et sous-alimentation. Les deux font preuve d'incompatibilité cognitive avec leurs semblables des classes moyennes; ils s'expriment difficilement, leur quotient intellectuel est habituellement peu élevé et ils réussissent mal en classe. Les similitudes sont frappantes, mais les causes diffèrent énormément dans bien des cas. Ainsi, plusieurs cultures indiennes ne sont pas dépourvues au sens des zones urbaines de taudis. Il peut arriver, dans des réserves, que les enfants aient eu des expériences enrichissantes par la culture et la langue de leur groupe. Cependant, toutes enrichissantes qu'elles puissent être, ces expériences de bas âge n'ont pas préparé l'enfant aux travaux courants et au travail scolaire.

1.SOCIALISATION: PROCESSUS ET PROBLÈMES

1. Socialisation en bas âge de l'enfant indien

Pour comprendre la situation désavantageuse de l'enfant indien qui entre à l'école, il est nécessaire de voir à quel point les premiers rudiments de socialisation qu'il a reçus diffèrent de ceux qu'ont reçus les jeunes non-Indiens. Pour que la comparaison soit aussi significative que possible, nous avons pris comme le cas d'un petit Indien parlant l'anglais qui vient d'une réserve dotée des services d'eau et d'électricité, mais caractérisée par un revenu peu élevé, des maisons surpeuplées et des familles nombreuses ayant conservé une certaine culture indienne. On suppose que les hommes ont un emploi saisonnier quelconque, mais qu'ils n'ont pas de métiers spécialisés. Les adultes y étant peu instruits, rares sont ceux qui ont atteint la quatrième année d'études. La vie est confinée à la réserve, mais les emplettes se font au village voisin, chez les non-Indiens; les enfants ont fait quelques voyages en ville et dans d'autres réserves.

L'enfant non indien qui sert de point de comparaison, vient d'un foyer de classe moyenne, étant donné que l'école est orientée vers ses besoins, ses valeurs et son développement, et que les rudiments de socialisation reçus lui permettent de s'adapter normalement à la vie scolaire. Cet enfant est issu d'un foyer où il n'y a pas de problème de surpopulation, un foyer qui compte de deux à quatre enfants, dont le père travaille régulièrement, dont les parents ont une instruction de niveau secondaire ou supérieur et où les valeurs sont orientées vers l'accession au statut professionnel par le moyen de l'instruction.

La socialisation est en premier lieu l'affaire du milieu familial, mais, dans un sens plus large, elle fait aussi appel à la société. Les valeurs transmises aux enfants par les parents sont des valeurs acceptées par le groupe social dont la famille est une unité. Les enfants apprennent à répondre aux attentes de la collectivité et à agir en fonction des valeurs auxquelles ils participent.

Chaque groupe social important a des modes de vie fondamentaux et compatibles qui sont rattachés à différentes valeurs culturelles. Ce sont ces différences dans les modes de vie qui soulèvent des conflits lorsque des membres de sous-cultures différentes se rencontrent pour la première fois. L'enfant qui vient d'un milieu social où le temps et la propreté n'ont aucune importance, éprouve de grandes difficultés lorsqu'il est mis en rapport avec des gens pour qui le temps et la propreté sont des valeurs hautement estimables. A moins de pouvoir résoudre ces difficultés, ou qu'un groupe adopte les valeurs

de l'autre, il -y a peu de communication, peu de compréhension, et il se crée des antagonismes. Étant donné que les valeurs fondamentales s'effritent rarement par simple contact, qu'on s'y cramponne même davantage devant une menace, il y a toujours risque de conflit.

La socialisation est en premier lieu le mécanisme par lequel l'individu apprend un rôle qui lui permettra de vivre confortablement dans sa propre société et de transmettre aux autres les principales valeurs de cette société. C'est de cette façon qu'est maintenu l'ordre social. Par nécessité, les rôles essentiels sont attribués aux adultes: les enfants doivent les acquérir. L'individu peut aspirer à une foule d'autres rôles, il peut même en inventer pour sa propre satisfaction. Pour tous les enfants, les rôles essentiels s'acquièrent à l'intérieur du cercle familial, puis à l'intérieur du cercle plus étendu du groupement social. A mesure que l'enfant grandit et se développe, il assume d'autres rôles, face à des situations nouvelles. Pour la plupart des enfants, il n'y a pas rupture entre ces situations nouvelles et les anciennes: ils ne font qu'étendre la portée de leur rôle, plutôt que d'en assumer un nouveau. Par exemple, l'enfant qui arrive à l'école sait déjà, jusqu'à un certain point, ce que c'est que d'être étudiant, mais s'il se trouve en face d'une structuration nouvelle sous bien des aspects, à laquelle il doit adapter son comportement. Il y a continuité avec les anciens modes de vie. Pour l'enfant indien, l'école est un phénomène entièrement nouveau: les éléments de culture sont nouveaux; il ne trouve pas, à l'école, certaines façons d'apprendre auxquelles il était habitué. L'enfant indien doit donc surmonter les problèmes découlant des nouvelles façons d'apprendre et acquérir un nouveau rôle dans un milieu qui ne lui est pas familier.

2. Facteurs déterminés par le milieu, en socialisation

Il n'est pas facile de déterminer l'action réciproque des facteurs sociaux et évolutifs, ainsi que leurs répercussions sur le rendement intellectuel et les progrès scolaires. Le taux élevé des échecs, des abandons et du chômage, ainsi que les difficultés apparentes d'adaptation personnelle, montrent que l'école ne réussit pas tellement bien à préparer les étudiants à vivre dans une grande société. Il est bien manifeste que les enfants des réserves diffèrent considérablement, dans leurs façons de parler et de penser, des enfants provenant de foyers de classe moyenne. Si l'on n'admet pas ces différences et si l'on n'en tient pas compte, il ne fait pas de doute qu'on met l'enfant de la réserve à dure épreuve en l'obligeant à se modeler sur la majorité et à se mesurer en fonction de ses normes. Il importe donc de déterminer les facteurs qui concourent à ces différences et d'en déterminer la valeur fondamentale, tout en reconnaissant que ces considérations, dans l'état actuel de nos connaissances n'ont forcément qu'une valeur spéculative.

Même si le milieu de la classe moyenne ne remplit pas toujours et entièrement les conditions favorables à un développement maximum, il nous paraît, de façon générale, plus avantageux que le milieu autonome de la réserve. Ce sont les différences essentielles entre les stimulants valables du milieu de la réserve et ceux du milieu de classe moyenne, de concert avec les buts et les moyens spécifiques de la socialisation, qui expliquent les différences dans les attentes, dans les attitudes, dans les façons d'apprendre et dans les réalisations à l'école. Voici quelques-unes de ces différences essentielles:

| <i>Le milieu physique</i> | <i>Indien</i> | <i>Non-Indien</i> |
|---------------------------|---|--|
| <i>Logement</i> | Habituellement surpeuplé. Les enfants partagent le même lit, Manque d'intimité. Rareté de l'ameublement. Maison souvent mal tenue, peu attrayante, sans peinture et délabrée. | Rarement surpeuplée. Chambre commune parfois, mais non le lit. Possibilité d'intimité. Meubles suffisants, habituellement propres. Maison attrayante et habituellement peinte. |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| <i>Aliments</i> | Généralement mal choisis et souvent insuffisants. Manque de diversité et d*apprêt. Repas suivant la faim, plutôt que suivant un horaire. Manque fréquent de lunch pour l*école, | Parfois mal choisis, mais rarement insuffisants. Repas variés, habituellement préparés par un adulte et servis en commun. Les lunches d*écoliers sont suffisants et bien préparés. |
| <i>Vêtements</i> | Habituellement insuffisants et en mauvais état; souvent mal-propres ou non repassés. Souvent obtenus par marchandage, dans des ventes d*aubaines de mauvaise qualité. | Habituellement suffisants et en bon état; toujours lavés et repassés. Ce sont parfois des aubaines, mais de bonne qualité et en bon état. |
| <i>Petites choses</i> | Peu de jouets. Quelquefois la télévision, mais peu de livres et de revues pour les enfants. Quelques disques parfois, mais peu d*habitude aux ciseaux, aux crayons et pâtes pour se fabriquer des jeux. Pauvreté de l*ameublement et des objets utiles à une foule d*expériences. | Souvent surabondance de jouets. L*enfant a d*habitude ses propres livres et disques; il a accès à ceux des adultes. Usage considérable de pâte, crayons, ciseaux pour fabriquer des jeux. L*enfant a ses propres jeux d*ustensiles ménagers ou se sert de ceux de la maison. |

Conséquences

Logement—Il n*est pas facile de déterminer à quel point des normes minimales de logement peuvent influencer sur la croissance et le développement. Le manque d*intimité, par exemple, est compensé par la chaleur du rapprochement avec les parents et par l*absence de ce sentiment d*isolement qui s*empare souvent d*un enfant confiné à sa chambre, privé de la chaleur et de l*intérêt des adultes qui constituent son monde immédiat. Ce manque d*intimité permet aussi de participer à l*expérience humaine à toutes ses étapes et dans toutes ses nuances, y compris les querelles d*ivrognes et autres incidents du même genre, mais elle signifie aussi manque d*espace pour étudier et pour garder ses effets personnels, comme les livres et les vêtements, et manque de sommeil pour les enfants qui vont à l*école.

Aliments—*Quel* que soit l*enfant, une alimentation insuffisante est éventuellement cause de léthargie et de ralentissement des facultés qui déterminent le rendement et les résultats scolaires. Dans les foyers indiens, le manque d*horaire fixe pour les repas signifie souvent que l*enfant arrive à l*école sans déjeuner; si, par surcroît, l*enfant n*apporte pas son lunch, la journée peut lui paraître interminable et exténuante: sa capacité d*apprendre est grandement réduite.

Vêtements—La question du vêtement n*a pas de rapport direct avec le progrès scolaire, mais elle a des répercussions considérables sur l*assiduité, sur la personnalité sociale et la conception psychologique, au point de finir par gêner le progrès scolaire. Les enfants indiens attribuent souvent leurs absences au fait qu*ils manquaient de vêtements ou qu*ils n*avaient pas de vêtements propres, ou encore que personne ne s*était levé pour donner des vêtements au plus jeune. Aucune de ces excuses ne peut être invoquée par l*enfant non-indien de classe moyenne, qui n*a pas à s*inquiéter de la suffisance ou de l*état de ses vêtements, chose dont ses parents s*occupent. Les enfants indiens sont souvent l*objet de moqueries en raison de leur accoutrement. Dans les classes plus avancées, les filles en particulier trouvent que leur tenue vestimentaire tranche tellement sur celle de leurs compagnes non-indiennes qu*elles s*en trouvent gênées et préfèrent rester à la maison, plutôt

que de fréquenter l'école. Ces facteurs deviennent encore plus aigus vers la fin du cours élémentaire et au début du secondaire, alors qu'il est si important d'avoir bonne apparence pour être accepté en société.

Petites choses—Pouvoir disposer de menus objets, procéder à des expériences de manipulation, d'exploration et de création tout en s'amusant, tout cela est de nature à stimuler le développement. Les concepts se raffinent et se précisent en face d'un étalage d'objets et par des expériences auxquelles les adultes peuvent apporter les correctifs nécessaires. Si le monde de l'enfant est vide de petites choses, l'enfant manque souvent de stimulant, car il n'a pas l'occasion d'apprendre les éléments constitutifs des choses, leur destination et la manière de les différencier les unes des autres. Par exemple, le petit Indien qui arrive à l'école en ignorant tout des ciseaux et des crayons, doit d'abord se familiariser avec ces objets, acquérir l'adresse musculaire voulue pour s'en servir de différentes façons et apprendre le nom des couleurs. Le jeune non-Indien qui possède déjà ces connaissances, est prêt à apprendre à écrire et même à lire. Le petit Indien, lui, doit faire du rattrapage. Quelle importance peut avoir le potentiel de chacun, si l'enfant n'a pas les moyens de développer ses talents et ses aptitudes?

Le milieu psychologique

Tout enfant qui est privé de stimulants ne réussira probablement pas à développer ses diverses aptitudes. Les enfants indiens reçoivent une stimulation, mais la variété des stimulants se limite à un horizon étroit, en comparaison de celui de la plupart des enfants non-indiens. Cette privation a des répercussions sur la faculté perceptive, le degré d'attention, les façons d'apprendre et les relations avec les adultes, qui apportent normalement les correctifs nécessaires, déterminent les objectifs à atteindre dans l'accomplissement des tâches, les récompenses et les punitions, et qui, à beaucoup d'égards, sont une source de réconfort. La méthode de symbolisation par le langage est aussi subordonnée aux relations avec les adultes. Les attitudes et l'orientation d'esprit, pour ce qui est des connaissances, s'établissent dès le bas âge par une action réciproque avec les adultes. Le milieu psychologique des enfants indiens et celui des enfants non-indiens diffèrent de bien des façons. Voici quelques exemples:

| <i>Facteurs psychologiques</i> | <i>Indien</i> | <i>Non-Indien</i> |
|---|---|--|
| <i>Attitudes envers l'enfant</i> | Dès que l'enfant marche, il est considéré comme une personne. Il a relativement toute liberté de créer et d'explorer son milieu. Il acquiert le sens de l'indépendance et de l'autonomie. Il reçoit des adultes peu de stimulants et de corrections. | Les parents surveillent et dirigent l'enfant et le gardent sous leur tutelle pendant toute l'enfance. Pas d'autonomie et peu d'occasions d'indépendance. Les adultes interviennent constamment dans ses agissements. |
| <i>Intérêt des parents pour l'instruction</i> | Les parents ont peu de formation académique, manquent d'orientation et ne peuvent enseigner à leurs enfants des métiers précis. Ils consacrent peu de temps à leur apprendre à marcher et à parler. On encourage quelque peu l'enfant à suivre l'exemple du père ou de la mère dans des travaux se rapportant à la vie de la réserve, | Habituellement, les parents ont une formation secondaire et pensent à préparer l'enfant pour l'école. On prend le temps de montrer à l'enfant certains trucs qui l'aideront à l'école. On apprend vite à l'enfant à marcher, à parler tôt et correctement. On encourage l'enfant de bien des façons: expéditions, courses d'emplottes, visites, etc. |

*Pratique et
amélioration
de l'élocution*

Les conversations entre enfants et adultes sont limitées. On répond aux questions par monosyllabes. Parfois, la coutume veut que les enfants se taisent en présence des adultes. Les parents parlent souvent une langue incorrecte et pauvre en vocabulaire. Certains enfants ont l'occasion d'entendre des récits riches en images et couleurs, mais personne ne fait la lecture à l'enfant.

Les conversations sont souvent prolongées. Les réponses détaillées sont aussi fréquentes que les monosyllabes. La façon dont l'enfant s'exprime et désigne les choses peut être corrigée d'une manière logique. La langue parlée par les parents est généralement correcte et variée. Souvent on fait la lecture à l'enfant, qui possède ses propres livres.

*Les punitions
et l'instruction*

On laisse l'enfant faire ce qui lui plaît, quand il le veut. Il est rarement récompensé ou puni pour l'étude d'une matière déterminée, bien qu'on l'approuve s'il remplit une tâche correctement à la suite d'un essai et de la constatation de ses erreurs. Le temps n'est pas un facteur: s'il le veut, il peut prendre la matinée pour se vêtir. Si l'enfant entreprend quelque chose qu'il ne peut achever, on ne le presse pas de le terminer.

On presse l'enfant d'essayer des choses qu'il a intérêt à connaître, qu'il s'y intéresse ou non. Qu'il apprenne ses leçons ou non, on le récompense s'il fait des efforts. Le temps est un facteur: "Vois comme tu peux t'habiller vite". On insiste pour que l'enfant entreprenne des travaux et qu'il les termine.

*Vie journalière
et instruction*

Les choses routinières sont facultatives et souvent inexistantes. Les repas sont servis sur demande. L'heure du coucher varie selon qu'on a sommeil et qu'on est occupé ou non. La vie est centrée sur l'adulte et l'enfant doit s'y adapter.

Les programmes sont rigides. Les repas et le coucher suivent un horaire strict. La vie est plutôt centrée sur l'enfant que sur l'adulte, en ce sens que l'activité des adultes ne modifie pas l'heure du coucher de l'enfant.

Discipline

La discipline est relâchée; elle est avant tout protectrice. On punit rarement l'enfant. Durant l'enfance, on exige rarement que l'enfant se conduise selon son âge. A mesure que l'enfant grandit, on le tourne en ridicule s'il ne répond pas aux attentes, mais on lui laisse beaucoup de latitude. L'idée d'autonomie lui permet de prendre ses propres décisions.

La discipline est rigide et vise un peu trop à la protection. On exige que l'enfant se conduise selon son âge et on lui permet peu de décisions. Les travaux journaliers sont surveillés par les adultes. L'enfant est puni s'il ne se conforme pas aux exigences des adultes.

Facteurs divers

Intérêt économique des enfants

Les enfants sont souvent intéressés aux besoins courants et aux objectifs économiques des parents, ce qui signifie souvent: déplacements saisonniers, garde des bébés pendant que la mère travaille, aide à la pêche et à la cueillette des fruits. Si la mère est malade, les aînés prennent souvent charge de la famille. Selon le niveau économique de la réserve, l'enfant peut avoir à transporter l'eau, le bois, etc.

Les enfants s'intéressent rarement aux objectifs économiques des parents. Le mode de vie est stable, régulier et sédentaire. Les enfants n'ont pas à se préoccuper de la stabilité économique de la famille. Les besoins du ménage reviennent rarement à l'enfant. Quand la mère est malade, on mande habituellement un adulte de l'extérieur.

Vie familiale en général

Souvent instable; le père peut s'absenter pendant de longues périodes. En certains cas, conflits et désaccords se multiplient, Advenant des périodes d'ébriété, l'enfant est laissé à lui-même pendant plusieurs jours. Plus ces périodes sont longues, moins on se soucie des enfants.

Généralement stable. Le père est au foyer la plupart du temps. Il y a désaccord dans plusieurs foyers, mais dans la plupart des cas, on évite les scènes de colère, surtout en présence des enfants. Les enfants ne sont pratiquement jamais laissés à eux-mêmes.

Conséquences

Les privations du milieu peuvent avoir pour effet de réprimer l'épanouissement de l'individu, dans le cas de certains métiers et de certaines aptitudes. Ceci s'applique aussi bien à l'enfant de classe moyenne, qui est contraint à des besoins et à un règlement rigoureux, qu'à l'enfant indien, dont les privations empiriques relèvent de diverses causes. Ces privations ne veulent pas nécessairement dire que les enfants déficients ne seront pas capables d'apprendre un métier, mais plutôt que s'ils doivent l'apprendre pendant la période idéale de développement, ils y mettront plus de temps, pour autant qu'ils en aient la chance.

Intérêt des parents à l'égard de l'instruction — L'état d'esprit des parents non-indiens par rapport aux modalités de l'enseignement et leurs connaissances des exigences du régime d'enseignement scolaire laissent supposer que leurs enfants adopteront des méthodes d'apprentissage qui pourront être adaptées à leur régime d'écoliers. Chez les parents indiens, cet état d'esprit n'existe pas, et comme le temps manque pour s'occuper de chaque enfant en particulier, il est moins probable que le petit Indien puisse adopter des méthodes d'apprentissage qui soient compatibles avec l'école. En raison du manque de correction et de la rareté des objets, l'enfant indien a peu d'occasions d'établir des distinctions perceptives et conceptuelles; son expérience est limitée aux objets qui sont familiers à la plupart des enfants. Prenons, par exemple, l'enfant non-indien qui joue avec un jeu de blocs: il apprend à distinguer la notion d'espace, à discerner les couleurs et les dimensions. Ses parents l'aident et le corrigent s'il prend une couleur pour une autre et s'il cherche à élever une structure pour laquelle les blocs ne conviennent pas. Il apprend aussi à distinguer des jouets qui lui sont familiers, soit par le toucher ou par l'enseignement direct des parents, qui lui disent: "Oui, ça c'est du caoutchouc. Non, ça c'est du bois". Ces aptitudes aident énormément l'enfant qui apprend à lire et à écrire, et l'école prend pour acquis que tous les enfants les possèdent à leur entrée à l'école.

Pratique et amélioration de l'élocution — Pour apprendre, à l'école, il est indispensable de savoir s'exprimer. L'enfant habitué aux livres, qui a conversé avec les adultes, qui a un vocabulaire étendu et qui connaît le sens des mots, est nettement plus avantagé que celui qui n'a pas l'expérience de la conversation, qui ne connaît pas les livres et qui a appris l'anglais (ou le français) auprès d'adultes dont c'était la langue seconde.

Dans ce dernier cas, l'enfant n'a pas acquis la formation auditive voulue pour apprendre à lire, parce qu'il n'a pas eu les corrections nécessaires. Comme on s'est rarement adressé à lui directement, son niveau de sensibilité et de réaction aux stimulants extérieurs peut être inférieur à celui de l'enfant de classe moyenne. Ceci représente pour lui une difficulté de plus lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire. Etant moins sensible aux influences extérieures, il est moins réceptif aux observations, aux corrections et aux objets d'attention, toutes choses qui ont un rapport évident avec les méthodes d'enseignement scolaire.

Les punitions dans l'enseignement ont pour but d'amener l'élève à adopter une certaine attitude vis-à-vis l'apprentissage, y compris la réponse aux attentes de l'instituteur et la capacité de comprendre et de déchiffrer les indications fournies. Le petit non-Indien d'âge préscolaire que l'on récompense parce qu'il "essaie", qu'on encourage à terminer une besogne, à qui on fixe un délai d'exécution, n'a pas de difficulté, en général, à saisir ce que demande l'instituteur et à y répondre. Par contraste, le petit Indien n'a pas eu cette préparation préscolaire; il ne partage pas les mêmes dispositions que ces camarades à l'égard des demandes et des attentes de l'instituteur. Il doit donc apprendre à faire un travail, qu'il y soit ou non intéressé, à le terminer dans un délai prescrit et à accepter les punitions, s'il ne se conforme pas aux directives données. Tous ces facteurs entravent l'exécution réelle du travail assigné. Ils diminuent aussi la motivation. Quand l'enfant est puni parce qu'il ne répond pas aux attentes, quand ses espoirs de devenir compétent sont constamment déçus, il cesse simplement de s'appliquer.

Discipline — Par la surveillance qu'il reçoit à la maison, par les horaires quotidiens qu'on lui impose, l'enfant de classe moyenne est bien préparé à se conformer aux exigences de l'école. L'enfant indien est habitué à plus de liberté, plus d'indépendance. Presque dès le début, il éprouve des difficultés à l'école: il doit apprendre à respecter l'horaire, à rester inactif, à répondre aux demandes de l'instituteur et à terminer son travail. Il peut aussi lui arriver d'être puni pour la première fois de sa vie, sans trop comprendre pourquoi. Ici encore, avant d'apprendre quoi que ce soit d'autre, il doit apprendre les comportements qu'on attend de lui.

Vie familiale en général — L'activité courante de l'enfant de classe moyenne est orientée vers son bien-être. Elle doit lui assurer, de façon réglée, la nourriture, le sommeil et l'exercice suffisants. Ces dispositions contribuent toutes à ses succès scolaires. Par comparaison, l'enfant indien souffre souvent de la faim et manque de sommeil. Comme il doit partager les inquiétudes économiques de la famille, il est souvent absent ou en retard. De plus, l'exemple du père qui s'absente fréquemment, vient renforcer l'image que l'enfant se fait d'une occupation, la notion qu'il a du succès; le rendement et la motivation de l'enfant à l'école peuvent s'en trouver diminués.

De ces constatations il ressort que l'enfant indien peut difficilement comprendre le milieu scolaire et s'y adapter, et que le personnel de l'école comprend mal cet enfant et ses difficultés. Dès le premier jour d'école, l'enfant indien n'obtient que peu de succès; il est frustré de bien des façons. Comme il ne sait exprimer sa confusion ou son défaut d'entendre, il a peu de chance de trouver la solution de ses problèmes. Les instituteurs et les compagnons aidant, il commence à se faire de lui-même une image négative. Le processus de désaffection commence à s'implanter fermement, pour atteindre au négativisme et au désespoir vers la cinquième ou la sixième année. Les parents désirent sûrement que leurs enfants réussissent, mais ils ne savent pas comment concrétiser leurs aspirations. Les carences en éducation augmentent avec l'âge.

Même si la comparaison descriptive entre la situation de l'indien et celle de l'enfant de classe moyenne nous paraît odieuse, on peut trouver dans le milieu indien de nombreux facteurs positifs. Malheureusement, ces valeurs positives ne semblent pas correspondre aux

exigences de l'école et ne comptent guère comme facteurs préparatoires à la formation scolaire. Ainsi, le sens aigu de l'autonomie et de l'indépendance et la force de caractère acquis par les jeunes enfants indiens dans leur propre milieu, ne semblent leur apporter aucune confiance en eux-mêmes dès qu'ils se sentent accablés par les exigences d'un régime scolaire rigide. Le peu qui en reste s'évanouit rapidement lorsqu'on insiste sur la conformité du comportement. C'est là une situation regrettable car, à son entrée à l'école, l'enfant a envers l'école des attitudes positives, ou tout au moins neutres, qui sont bientôt remplacées par des attitudes négatives. L'école est le seul organisme à pouvoir changer la situation, mais on ne peut la blâmer entièrement de n'y avoir pas réussi. Les grandes sociétés permettent difficilement à l'école de procéder à des expériences, elles encouragent peu la spécialisation des instituteurs et font peu de recherche pour dépister les problèmes particuliers aux enfants de milieux très variés qui se présentent en toute confiance pour se faire éduquer, et qui, quelques années plus tard, quittent l'école sans instruction et sans espoir.

3. Le processus de désaffection

L'une des remarques les plus fréquemment entendues à propos de la jeunesse indienne, c'est le sentiment de désaffection qu'ils éprouvent tant à l'égard de leur propre culture qu'à l'égard de la culture non-indienne. Si l'on considère souvent ces remarques comme des observations gratuites, on est forcé de conclure que la majorité de cette jeunesse vit dans une zone grise dont elle ne peut s'échapper.

La plupart des adultes et nombre de jeunes expriment un sentiment d'impuissance. Les adultes disent: "Nous avons fait à ces gens ce que nous voulions, mais ça n'a rien changé", et encore "Les fonctionnaires du gouvernement font ce qu'ils veulent", et "On ne peut rien y faire". Ces remarques entendues dans leur contexte indiquaient que, dans une foule de cas, les Indiens avaient une idée très nette de la manière de régler des questions précises, mais que le fait d'exprimer leur opinion ne modifierait en rien la décision définitive. Les opinions émises par les jeunes écoliers revenaient à dire: "Les Indiens ne font jamais rien de bien, alors à quoi bon?" et ils avaient depuis longtemps renoncé à agir. Ce sentiment d'impuissance résulte d'un manque de succès, d'un manque de motivation, d'aspirations peu élevées et de l'incapacité d'évaluer ses propres possibilités. Le manque d'effort laisse présager l'insuccès et confirme le sentiment d'impuissance. Il en résulte finalement une sorte de blocage, ainsi qu'un fort sentiment de désaffection à l'égard des gens et des événements.

On voit difficilement comment sortir de ce cercle vicieux. Les Indiens se sont habitués à laisser aux autres le soin de prendre les décisions, de sorte qu'il leur répugne de réclamer le respect de leurs prérogatives. De façon plus courante, les parents acceptent en silence l'intégration de l'enseignement, puis font avorter le projet en gardant les enfants à la maison sous une foule de prétextes. De fait, la non-fréquentation scolaire s'expliquerait, en somme, par le fait qu'ils ne veulent pas intégrer leurs enfants à tel moment précis, de telle façon ou à tel âge.

Se fondant sur des expériences probantes, l'Indien ne s'attend guère à pouvoir régler sa vie comme il l'entend. Pour que cela change, il faut que les enfants commencent dès le bas âge à accepter la responsabilité de leur propre vie et de leurs propres affaires. Tout changement dans les contrôles administratifs, même ceux qui concernent les enfants du cours élémentaire, est de nature à les aider dans ce sens.

Au niveau secondaire, l'étudiant indien a peu confiance en son aptitude à décider de son avenir. Il n'est pas habitué à prendre des décisions. Il connaît mal la gamme des solutions qui s'offrent à lui; il a donc tendance à se contenter d'accepter ou de rejeter les suggestions faites par les instituteurs ou les surintendants. La plupart des élèves des classes avancées et des cours de formation professionnelle ont déclaré que s'ils sont venus suivre le programme à Vancouver, c'est que "l'agent a dit que je devrais" ou que "l'agent a laissé entendre que ce serait une bonne idée". La plupart du temps, les étudiants n'avaient pas pensé à cela eux-mêmes; ils n'avaient aucune idée de ce qui les attendait, d'où le grand nombre d'échecs ou d'abandons dus à un manque d'intérêt et d'engagement. Une autre personne avait pris pour eux une décision qui ne leur disait rien.

Pour les Indiens qui voient leur propre société en pleine évolution et qui n'entrevoient aucune solution de rechange propre à remplacer les anciennes valeurs, ils éprouvent un fort sentiment de dérive et d'isolement. La jeunesse aspire à certains objectifs de la société non indienne, mais elle n'a pas les moyens de les réaliser. Elle attache beaucoup d'importance aux objectifs impossibles, mais n'en accorde guère à ceux qui peuvent être atteints à l'intérieur de la culture indienne. Quand les jeunes prennent conscience de cette attitude contradictoire (souvent vers la 5e année d'études), la motivation tend à s'amenuiser, l'ambivalence augmente et le processus de désaffection pour la société non-indienne s'amorce pour de bon. Dès lors, les réussites se font plus rares, le taux d'abandon s'accroît, de même que l'anomie personnelle.

Dans les circonstances décrites ci-dessus, le processus d'autoaliénation semble commencer assez tôt chez le jeune Indien, pour atteindre son apogée vers la ~e année d'études. Après une enfance généralement protégée, choyée et émotionnellement chaude, le jeune Indien arrive à l'école. Il y apprend qu'il est un être "différent" et que cette différence explique les réactions négatives des autres à son endroit. Son comportement particulier ne concorde pas avec ce que l'école demande. On le punit ou on le ridiculise s'il néglige de se comporter selon le désir des autres. Se sentant dépendant des autres pour ses récompenses, il commence à se forger une idée de l'élève idéal, qu'il ne peut probablement pas devenir mais qu'il retrouve chez certains autres enfants. Il apprend alors qu'il ne peut atteindre cet objectif idéal pour des raisons qui lui échappent. Mettant en doute la valeur de sa qualité d'Indien, il s'accroche à l'image idéale de l'étudiant non indien. L'écart entre l'idéal et la réalité lui laisse un sentiment d'autoalinéation, de même qu'un sentiment très vif de désaffection à l'égard de la grande société. En classe, on attache si peu d'importance à ce qu'il est ou à sa culture; les récompenses qu'il attend sincèrement viennent si rarement. Les échecs se suivent jusqu'à ce que la motivation, l'auto-image, les aspirations et les réalisations se transforment à l'avenant.

Aspirations et désaffection

De façon générale, les jeunes Indiens ont formulé leurs aspirations en termes simples. Ils désirent s'instruire pour obtenir un emploi. Rares sont ceux qui connaissent le genre d'emploi qu'ils recherchent, et plus rares encore ceux qui connaissent les autres solutions qui s'offrent à eux ou les normes d'instruction exigées pour accéder à des emplois déterminés. Cette dichotomie entre l'idéal et le réel a été mise en lumière par les réponses apportées à des questions comme celles-ci, "Qu'aimeriez-vous faire à la fin de vos études?" Certains répondaient: "Un médecin, un avocat, ou un ingénieur". "Qu'allez-vous faire en sortant de l'école?" D'autres répondaient: "Je serai pêcheur, bûcheron, mécanicien, coiffeur, aide-infirmière", ou mentionnaient d'autres occupations typiquement indiennes ou du moins conformes à leurs habitudes.

Avant d'énoncer leurs aspirations, nos informateurs déclaraient: dans presque chaque cas, "Si c'était possible" ou "si je finis mes études." La plupart des jeunes ont exprimé le désir de terminer leurs études secondaires, quelques-uns projetaient de poursuivre au-delà de la 10^e année, mais très peu ont parlé de l'université.

De façon générale, ces informateurs ne connaissaient pas d'Indiens qui remplissaient les rôles auxquels ils aspiraient; en réalité, ils s'attendaient de faire ce que font les Indiens: la pêche, la coupe du bois, ou rien du tout. On avait peu d'espoir d'obtenir effectivement un emploi chez les non-Indiens. Faute de perspectives optimistes, leur instruction n'avait aucun but et enlevait à la vie son sens positif. Pour les jeunes Indiens, le milieu non indien était incertain et leurs chances d'y trouver un emploi étaient minces. Leurs aspirations tendaient à refléter les réalités de leur milieu, où l'on n'exerce presque jamais une occupation idéale et où l'on peut pratiquer le métier de son choix sans instruction.

Le sentiment de désaffection parmi la jeunesse indienne semble remonter à des générations. Les personnes très âgées ont perçu les changements survenus dans la vie de la réserve, mais elles n'en ont pas été personnellement atteintes. Elles finissent leurs jours à l'abri de leur régime traditionnel et à l'écart des changements. La génération des parents ne se sent pas

en aussi grande sécurité. Dépourvus de personnalité au sein même de la société indienne, ils n'ont pas réussi davantage dans la société des non-Indiens. Ils déplorent avec amertume le manque de facilités d'instruction, décriant en même temps le manque d'emplois, s'accrochant farouchement à la conviction que l'instruction donne à leurs enfants des emplois et une vie meilleure. Par contre, aux yeux de certains d'entre eux qui ont suivi toute une génération d'écoliers, l'instruction ne garantit ni l'emploi ni une vie meilleure. La jeunesse d'aujourd'hui est le produit des espérances et des conceptions propres des parents. Elle grandit dans un milieu psychologique qui reflète un sens aigu de défaite et d'hostilité pour les non-Indiens. Tout à la fois, elle se dit confiante et espère que l'instruction apportera de l'emploi et une vie meilleure. Combinés à leur propre sentiment de désaffection à l'égard de l'école, ces deux points de vue leur laissent peu d'espérance d'atteindre pareils objectifs. L'identification aux parents, la désaffection et l'absence de normes, le manque de confiance en leur capacité de franchir les obstacles, tout cela réuni a pour conséquence de confirmer l'échec prévu. Parfois, les aptitudes et la motivation ne font pas défaut, au début, mais elles sont vite étouffées et la défaite devient inévitable. Le syndrome s'installe tôt dans la vie, prend toute son importance dès la première année d'école, fait son oeuvre et s'estompe entre la 5e et la 8e année. Les obstacles à la réussite doivent disparaître avant que l'enfant ne se rende compte de l'écart qui existe entre les objectifs et les moyens de les réaliser. Pour qu'il y ait quelque espoir de succès, il faut donc que l'enfant indien acquière une expérience différente de celle qu'il a en arrivant à l'école.

4. Valeurs et éducation: effets de l'ignorance

Dans certaines communautés indiennes, on place la formation scolaire bien bas dans l'échelle des valeurs. Il est donc important de comprendre les origines et le cheminement de cette dévalorisation, afin de découvrir si elle découle d'un phénomène social d'ignorance, ou de trouver les institutions que le milieu a mis en oeuvre pour remplacer la formation scolaire.

Pour quelques communautés de pêcheurs et de trappeurs, le temps passé à l'école nuit à l'avenir d'un bon pêcheur et d'un bon trappeur. On peut appliquer la même conception de l'école aux communautés où la pêche commerciale peut constituer un moyen de gagner sa vie. Le temps passé à l'école peut être considéré comme du temps perdu pour les choses importantes et essentielles à la vie. Les adultes ne se sont d'ailleurs pas gênés, dans ces communautés, pour faire remarquer que l'enfant n'apprenait à l'école rien d'utile. Rien de surprenant que les enfants de ces communautés soient impatients de quitter l'école. Il faut cependant faire une exception de la communauté indienne où la pêche commerciale assurait un niveau de vie élevé, une bonne maison, de bons vêtements, des voitures, des réfrigérateurs, des congélateurs et des téléviseurs. Les familles appartenant à ce groupe souhaitaient que les jeunes terminent au moins leur cours secondaire, mais elles n'y exerçaient aucune sanction contre celui qui abandonnait l'école. On retire souvent les adolescents de l'école pour les associer à la préparation de la saison de pêche. Dans cette communauté, on fait aussi métier de bûcheron comme travail d'appoint. Les jeunes s'accordaient à dire qu'on devrait terminer ses études secondaires, mais chacun d'eux se proposait de laisser l'école aussitôt que possible afin d'obtenir un emploi comme bûcheron ou pêcheur.

Dans les milieux où l'économie est centrée sur la chasse et le piégeage, les adultes ont exprimé des inquiétudes quant aux chances de succès de leurs enfants dans des occupations indigènes. Du reste, il leur semblait peu probable que leurs enfants puissent se trouver un emploi en milieu indien, étant donné l'absence de possibilités à cet égard.

Les gens admettent volontiers que l'instruction est importante et utile, et qu'elle est indispensable à quiconque veut obtenir un emploi. En réalité, le comportement et les conversations de tous les jours indiquent clairement que les Indiens, comme groupe, n'attachent guère d'importance à l'éducation. Rares sont ceux qui connaissent de leurs congénères ayant obtenu un emploi *parce qu'ils* sont instruits. Rares sont ceux qui entrevoient la possibilité de travailler dans un milieu non-indien, et les jeunes de ces communautés partagent les mêmes idées que leurs parents. Ils sont prêts, en parole, à terminer leurs études secondaires, mais ils admettent aussi qu'ils vont quitter l'école à la première occasion, et sûrement avant la 10e année.

Il existe aussi un effet social de l'ignorance. Dans certaines communautés, on insiste énormément pour que les gens se conforment à des normes, plutôt que de se distinguer les uns des autres. Dès que les individus arrivent à un niveau jugé acceptable, il peut se produire deux choses: ou bien l'individu est persuadé de revenir à un niveau normatif, ou bien il quitte le groupe. Cette uniformisation influe sur l'éducation. Dans un cas, les jeunes ont affirmé ne pas vouloir poursuivre au-delà de la 8e année. Dans cette région, la seule personne qui avait fait des études plus avancées était dénigrée de façon systématique, "parce qu'elle se pense trop intelligente et commence à se comporter comme les Blancs". Dans d'autres cas, les étudiants d'un pensionnat ont indiqué qu'ils étaient l'objet de sarcasmes de la part "des enfants qui avaient quitté l'école et qu'ils avaient le sentiment d'être affreux". D'autres étudiants qui avaient quitté la réserve ont affirmé qu'ils n'étaient plus les bienvenus à la maison, parce que leur instruction les avait rendus "différents". C'est payer bien cher une année d'école. Quand les jeunes doivent subir ces pressions, en plus de devoir aller à l'école, ils préfèrent abandonner leurs études à peu près au même moment que leurs confrères et les autres membres de la réserve.

Ajoutons que les aînés admettent difficilement que la jeunesse puisse devenir instruite. Le "leadership" de la réserve a tendance à glisser aux mains d'hommes plus jeunes et partiellement instruits. Dans le cas de plusieurs conseils, le secrétaire a fait sa 8e année et possède même une certaine formation pour les travaux de secrétariat et de commerce. Pour la génération adulte partiellement instruite, qui n'a d'autre chance de s'exprimer que dans sa propre communauté, l'instruction avancée de la jeunesse constitue une menace. On incite les adolescents à s'instruire, mais non au-delà d'un certain point. Le processus laisse entrevoir un effet social de l'ignorance, en vertu duquel la génération actuelle maintient son autorité en laissant les jeunes s'instruire jusqu'à leur propre niveau, mais pas beaucoup plus. Ce processus n'est pas efficace dans toutes les régions, car il existe plusieurs réserves où le contrôle social est faible, où les jeunes n'ont pas ou guère de respect pour les autorités indiennes, et où règne le chaos. Dans ces régions, les adultes ont tendance à imputer ce manque de respect au niveau élevé d'instruction.

Il ne fait pas de doute que l'éducation de la jeunesse engendre des tensions dans la plupart des communautés indiennes. L'écart de compréhension s'élargit d'une génération à l'autre, parce que chacune se développe à un rythme différent et souvent dans des directions différentes. Les écoliers demandent de plus en plus de meilleurs vêtements, des lunches, des objets personnels à la maison, à mesure qu'ils prennent conscience des différentes façons de vivre et qu'ils poursuivent leur expérience scolaire. Par exemple, les étudiants des pensionnats disent ne pas aimer partager les lits et les vêtements, ne pas aimer la nourriture lorsqu'ils retournent dans la réserve pour l'été. Les parents se sentent blessés et pensent que leurs enfants ne les aiment plus ou ne les respectent plus. Et c'est à l'instruction que les parents attribuent ce désaccord. L'éducation a engendré de nouveaux besoins que les parents, dans la réserve, ne peuvent satisfaire, d'où des conflits nouveaux. Ces conflits ne semblent pas se produire lorsque les installations scolaires sont rudimentaires et le niveau d'instruction peu élevé. En pareils cas, du point de vue de l'Indien dans sa communauté, l'effet social de l'ignorance est positif.

5. Les écoles et les minorités

Historiquement, les écoles publiques ont eu tendance à mettre en relief et à propager les valeurs culturelles propres à la majorité de classe moyenne. La classe supérieure n'a pas été menacée par cette accentuation, étant donné qu'elle partage, de fait, les valeurs dominantes de la classe moyenne. Les classes inférieures et les minorités non-indiennes se sont adaptées difficilement aux écoles publiques avant de s'y tailler une place. Si les enfants des groupes minoritaires ont réussi à s'infiltrer dans le courant culturel de l'école, c'est en partie, à cause du degré de déviation de leur propre culture par rapport à la culture de la majorité. Le processus d'acculturation s'est nettement déroulé à sens unique, les accommodements étant faits par les étudiants du groupe minoritaire, mais rarement par les écoles ou par la majorité.

Étant une sous-structure, l'école en elle-même a des engagements rigides pour ce qui est des modalités administratives, des horaires, des programmes et des méthodes d'enseignement. Les enseignants qui seraient assez souples et assez informés pour intégrer dans leur enseignement quotidien les matières des différentes cultures, ont rarement l'occasion de le faire, vu la nécessité de remplir le programme suivant les méthodes prévues. De même, les administrateurs qui seraient portés à excuser les lenteurs de certains enfants de la minorité, sont incapables de le faire lorsqu'on les force à appliquer à tous le même règlement. Il peut arriver que les relations entre individus de milieux différents soient une source d'enrichissement pour chacun. Mais il peut aussi arriver qu'elles accentuent les différences et intensifient les conflits en raison d'appartenance raciale évidente. Le résultat dépend, en partie, de l'école. L'état des relations peut engendrer un sentiment continu de frustration, en raison de la situation marginale de la culture, sentiment dont le membre de la minorité semble incapable de se dégager.

Les données de la présente étude indiquent que la vie scolaire est le plus souvent une source de frustration et de conflit pour l'enfant indien, plutôt qu'un enrichissement mutuel par l'acceptation et l'utilisation des différences ethniques. L'enfant indien prend conscience, pour la première fois, de sa particularité ethnique. Le fait de se trouver dans un milieu tout à fait inconnu lui cause beaucoup d'appréhension. Il n'y a rien, à l'école ou dans sa classe, qui lui soit familier; aucune des valeurs ou des modalités qui y ont cours ne se rapporte à son monde à lui. Dans ce milieu étranger, le jeune enfant perd son identité, non seulement parce que rien ne lui est familier, mais parce que rien, dans sa personne ou ses actes, ne correspond aux vues de l'instituteur et des compagnons non-indiens. Même s'il ressent son impuissance à satisfaire aux exigences des personnes importantes du milieu scolaire, le petit Indien ne voit pas en quoi il a mal fait; son manque d'expérience et de connaissances ne lui permet pas d'évaluer la situation. Pour lui, la situation devient intolérable à mesure que passent les années, parce qu'il devient plus vivement conscient d'être brimé. Le foyer et l'école ont des vues différentes sur le monde, dans le détail et dans l'orientation.

C'est à l'école qu'apparaît l'impuissant du foyer indien à assurer aux individus une sécurité suffisante pour surmonter les attaques et les menaces. Au moment où ils atteignent les classes supérieures, les enfants sont tout à fait écrasés: la piètre image qu'ils se font d'eux-mêmes et leur manque avoué de confiance et d'aptitude à réussir en sont la preuve. Ceci semblerait indiquer que, même si un grand nombre d'Indiens se disent fiers d'être Indiens, ils en sont arrivés à ne plus y croire: leurs enfants ont ressenti ces doutes et manifestent la même ambivalence, il leur reste peu de ressources pour résister aux attaques constantes que leur attire leur caractère particulier.

Les écoles cherchent à rejoindre et à changer les parents, en passant par les enfants, créant ainsi un antagonisme intolérable. Des sermones comme celle-ci: "Dis à ta mère de te garder à la maison, si elle ne lave pas tes vêtements", ont toutes sortes de conséquences; loin d'inciter à la propreté, elles entraînent très souvent l'absence de l'école.

Coincé entre le monde indien et celui des non-Indiens, de même qu'entre les générations, l'enfant a une tâche impossible à remplir: trouver son identité propre dans des situations on ne peut plus confuses. Il doit aussi acquérir un sens suffisant de sa valeur personnelle pour passer de l'enfance à la maturité avec une idée assez précise de son rôle, de ses aptitudes, de ses limitations, et avec un certain espoir de succès. Les conditions préalables à une telle tâche comprennent l'acquisition d'une certaine habileté à composer avec le milieu, ainsi que l'appui des adultes qui croient en lui et le guident dans son cheminement. L'enfant ne peut résoudre ce dilemme s'il est à la fois rattaché à sa famille pour les besoins essentiels et soumis à l'autorité de l'école qui n'a aucun point de rencontre avec le foyer.

Le dilemme de l'instituteur

L'instituteur se trouve dans un dilemme comparable à celui du petit Indien, du fait qu'il doit fournir non seulement la matière à apprendre, mais aussi l'habileté nécessaire aux études subséquentes. A cette fin, il doit donner un sens à la matière enseignée, trouver moyen de la rattacher aux choses que l'enfant connaît déjà et à sa vie en général.

D'ordinaire, les écoliers viennent d'un milieu semblable à celui de l'instituteur. Ce dernier est donc en mesure de faire les rapprochements et les interprétations qui s'imposent. De plus, il peut interpréter le comportement des enfants, pour son propre bénéfice et celui des autres enfants, étant donné qu'il y a orientation sociale commune. Les problèmes surgissent lorsque l'instituteur se trouve dans l'obligation d'aider un enfant qui ne partage pas cette orientation commune, de manière à en faire un élément productif et accepté de la classe.

Au début, l'instituteur a tendance à apprécier les enfants des groupes minoritaires d'une façon ethnocentrique. S'il agit ainsi, ce n'est pas dans le but exprès de corriger le comportement de ces enfants, mais faute d'une solution de rechange. En d'autres mots, les enseignants ne se rendent pas assez compte du fait que leurs élèves viennent de milieux culturels différents, de sorte qu'ils comprennent mal leur comportement. Face à des normes différentes, les instituteurs se rabattent sur leurs propres modes de penser et d'agir, et tendent à imposer à l'élève minoritaire les normes les plus courantes et les plus aisées. C'est là une méthode désastreuse. L'instituteur se heurte en effet à deux difficultés: d'une part, le comportement incompris et insolite des élèves minoritaires, et d'autre part un sentiment croissant de sa propre impuissance à apprendre à l'enfant.

Les modalités et les règlements scolaires placent aussi l'instituteur dans une situation difficile. Certains enseignants connaissent bien leurs élèves minoritaires, ainsi que le milieu d'où ils viennent. Ils seraient disposés à trouver des accommodements, mais les exigences du fonctionnement régulier de l'école les empêchent de tenter toute forme d'expérimentation. Certains programmes doivent être accomplis dans les délais prévus et souvent d'une façon déterminée. L'instituteur dispose de peu de temps pour ajouter des matières ou les remplacer par d'autres qui soient plus pertinentes à la vie des élèves. Les études sociales nous fournissent un excellent exemple de ce problème. Imaginez des enfants indiens de la lignée glorieuse des Six-Nations assistant à un cours d'histoire; on leur raconte que les missionnaires sont martyrisés par les méchants Iroquois et l'on donne aux grands explorateurs le mérite d'avoir ouvert des cours d'eau à la navigation. Aucun texte ne fait mention des contributions positives des Indiens relativement à la colonisation des provinces de l'Est, ni de l'aide apportée aux premiers explorateurs auxquels ils ont servi de guides sur un grand nombre de lacs et de rivières. Pour corriger cette fausse représentation, il faudrait que l'instituteur entreprenne des travaux de recherche, en vue d'accumuler des données plus conformes aux faits et de faire disparaître du programme officiel d'études certaines notions erronées ou discutables.

Les incidents qui surviennent tous les jours en classe ne facilitent pas la besogne de l'instituteur. L'enfant du groupe minoritaire arrive en retard plus souvent qu'autrement. Même si l'instituteur en comprend la raison, il doit faire respecter un principe. Il doit exiger la promptitude de toute la classe et ne saurait excuser un retard continu. Par ailleurs, on comprend que le retardataire se sente frustré et éventuellement quitte l'école, si l'on pense qu'il a raté l'autobus parce que personne ne l'a éveillé, qu'il a dû marcher trois milles pour se rendre à l'école et qu'il y est accueilli par une réprimande.

Des situations semblables se répètent à longueur de jour, brimant l'ingéniosité de l'instituteur et la sensibilité de l'enfant. Dans ces conditions, l'instituteur peut se borner à satisfaire aux besoins de la majorité, quitte à aider de son mieux la minorité. Ce faisant, il a l'appui de l'organisation administrative de l'école, et il remplit son mandat, qui consiste à socialiser l'enfant d'une façon qui soit acceptable à la grande société, tout en permettant à l'enfant de prendre sa place dans cette société. La société et l'école ne se portent guère garants des non-conformistes, et l'enseignant n'est pas en mesure d'entrer en lutte ni contre un système d'éducation ni contre une société, au nom de quelques cas d'exception.

Certes, les instituteurs sont en mesure de faire davantage, en classe, en étant plus compréhensifs et plus sympathiques à l'égard des enfants du groupe minoritaire; néanmoins, il incombe aux administrateurs scolaires de prescrire les accommodements nécessaires. Cet objectif est réalisable sans perturber le processus général de l'enseignement. C'est évidemment à quoi il faut viser, s'il se révèle inutile d'exercer des pressions sur les enfants indiens, qui ne deviennent ni conformistes ni instruits. En attendant, les instituteurs

continuent à se retrancher derrière la légitimité de leurs façons de procéder; ils s'emploient à "aider les enfants à surmonter les difficultés que représente leur qualité d'Indien".

L'acculturation et le problème d'identité

Il n'y a pas à en douter, l'instituteur et l'étudiant indien sont les participants involontaires d'un conflit culturel qui transcende l'addition de leurs antagonismes. Une étude plus attentive des méthodes d'acculturation dans leur cheminement permettra éventuellement de faire la lumière sur ce dilemme.

Quand l'école cherche à rendre l'enfant moins "indien" et à l'assimiler aux "Blancs de classe moyenne", elle lui demande de renoncer à son identité. Cette acculturation peut-elle se produire sans changer la personnalité fondamentale de l'enfant, personnalité qu'il a développée grâce à son appartenance à un groupe spécifique durant les premières années de sa vie? Si la réponse est négative, on peut se demander si l'acculturation est nécessaire, étant donné la peine et l'effort qu'elle exige.

L'industrialisation de toutes les régions du Canada rend impensable tout programme visant à l'isolement d'un petit groupe. Les Indiens demandent à se joindre aux grands courants de la vie nationale et à en partager les avantages d'emploi, d'instruction, de santé, de bien-être et de niveaux de vie plus élevés. Le processus n'est pas facile, car il se présente à plusieurs échelons des relations, sans compter que, très souvent, il n'est ni planifié ni séquentiel. Comme pour l'éducation, des noyaux de résistance se manifestent. L'un des principaux obstacles au processus d'adaptation, c'est celui de l'identité ethnique, avec tout ce qu'elle comporte dans les domaines de la perception, du comportement et des réalisations à l'école et au travail.

Le problème de l'identité

Le processus de socialisation pèse lourdement et constamment sur l'être humain en croissance. Durant le premier âge, l'apprentissage est intensif et fondamental. C'est pourquoi l'apprentissage en bas âge est considéré comme essentiel: il se répercute sur les modes de penser et d'agir de l'individu devenu adulte. De même, il est difficile de changer les choses apprises en bas âge, en raison de l'intensité et du caractère fondamental de cet apprentissage. C'est pourquoi il est si difficile de tenter de changer les façons de penser, d'agir et d'apprendre de l'enfant indien, à son arrivée à l'école. On ne peut guère réussir à lui apprendre de nouvelles façons de penser et d'agir que s'il n'est pas obligé de désapprendre des choses.

L'hypothèse de l'apprentissage hâtif suppose le concours d'autres facteurs, comme ceux qui influent sur les genres de pression exercées et sur les circonstances générales dans lesquelles ces pressions s'exercent, sur la possibilité de solutions de rechange, ainsi que de nombreux facteurs connexes inhérents à une situation de rapprochement. Il est généralement admis que la culture de base, les valeurs, les orientations culturelles et la personnalité fondamentale sont très réfractaires au changement. D'autre part, à moins de raison importante, il ne se produit guère de changement dans un secteur de la culture.

L'acquisition de nouvelles attitudes ou de nouveaux traits de caractère ne sous-entend pas nécessairement un changement interne. Toutefois, les efforts visant à changer les modes de vie déjà acquis exigent qu'il y ait changement interne, d'où la résistance qui se manifeste, suivant les facteurs énumérés précédemment et l'importance des particularités caractérielles en jeu.

À son arrivée à l'école, l'enfant indien possède une orientation culturelle, un ensemble de valeurs et une personnalité structurée. Il a son identité propre et fait partie d'un groupement culturel déterminé. Son orientation et ses valeurs culturelles l'ont préparé à attacher plus d'importance à certaines choses qu'à d'autres, à percevoir les choses d'une certaine façon et à intérioriser les objectifs pour des raisons spécifiques qu'il partage avec sa communauté. Pour autant que la population scolaire a des orientations et des valeurs culturelles différentes, les attentes et les perceptions de l'enfant indien seront différentes de celles des autres et engendreront un état de conflit. Si l'enfant apprend que sa façon à

lui est non seulement différente mais mauvaise, il s'en trouve atteint dans son identité et dans sa sécurité et doit faire face à un problème critique.

Pour atteindre à la maturité tout enfant doit traverser chaque période de son développement en apprenant et en complétant une certaine somme travail. Ceci représente déjà une tâche énorme pour l'enfant dont les tendances sociales dominantes correspondent à l'orientation normative. Cette tâche devient écrasante si l'enfant doit non seulement s'acquitter des devoirs propres à son âge, mais aussi acquérir une identité dans une société qui est en contradiction avec la sienne. Pour l'enfant non-indien, l'école représente une évolution du mécanisme de socialisation. Pour le petit Indien, le mécanisme de socialisation à l'école représente une discontinuité évidente. Les stimulants les plus efficaces sont les récompenses sociales et émotives. Or, celles-ci sont systématiquement refusées à l'écolier du groupe minoritaire, auquel on impose des sanctions négatives parce qu'il a des particularités que ses parents approuvent. Sa seule source de récompense, l'enfant minoritaire la trouve à l'intérieur du groupe originel qui raffermit les particularités mêmes que l'école cherche à modifier. Si l'on offrait aux jeunes des solutions viables, si l'école récompensait certains agissements de l'enfant dont la culture est différente, il pourrait peut-être y avoir changement. Aussi longtemps que les stimulants devront venir du groupe originel de l'enfant, il y a peu d'espoir que l'école réussisse à resocialiser les enfants des différents groupes minoritaires.

Pour que le sens des valeurs et de l'identité personnelles soit maintenu, il faut que l'enfant ait certaines expériences fructueuses dans ses tentatives pour s'instruire, ainsi qu'une certaine espérance de réussir dans ses tentatives futures. Sans un certain sens des valeurs et de l'identité, l'enfant ne peut atteindre à la maturité, ni devenir ou demeurer un être humain utile.

Identification aux modèles

La présence de modèles auxquels les jeunes peuvent s'identifier dans leur recherche d'eux-mêmes, constitue un important facteur de socialisation. L'écolier indien peut choisir parmi des modèles indiens comme parmi des non-indiens. Le processus d'identification peut être unique et ne comporter qu'un modèle, dont on cherche à être l'émule; il peut aussi s'étendre à plusieurs modèles ayant chacun des particularités propres. De façon générale, les individus choisissent leur modèle parmi le groupe d'adultes qui les entourent. Ils arrivent à s'identifier à plusieurs modèles, à mesure que se fait plus impérieux le besoin de diversifier les rôles. L'individu acquiert en fin de compte son identité propre, semblable et distincte à la fois de celle de ses modèles.

Au cours de la phase initiale du processus d'identification, les enfants indiens s'inspirent d'autres Indiens. Les particularités qu'ils découvrent chez les modèles indiens ne leur permettent pas d'acquérir les modes de comportement dont ils ont besoin pour remplir leurs rôles à l'école et dans la grande société. Il est rare de trouver, dans les communautés indiennes, des modèles adultes qui aient acquis leur réputation grâce à l'instruction. L'école fournit à l'enfant indien des modèles de non-Indiens dont il pourrait s'inspirer pour ressembler à ses camarades non-indiens. Toutefois, en choisissant un modèle non-indien, l'enfant n'a pas les moyens d'intérioriser les particularités des non-Indiens; il ne les connaît pas suffisamment pour être en mesure de se comporter comme un non-Indien en l'absence du modèle. Le conflit persistant des cultures s'accroît de nouveau, du fait que les objectifs de l'éducation deviennent étrangers dès que les objectifs intériorisés par les jeunes s'écartent de la culture propre de ces derniers. Lorsque les objectifs et les comportements s'écartent de l'école, l'enfant ne les retrouve plus chez les modèles adultes qu'il s'est choisis dans la communauté indienne.

Identité et aspirations

Le processus d'identification et le choix des aspirations professionnelles sont étroitement liés l'un à l'autre. Au moment de discuter de la question avec les jeunes Indiens, il devient nécessaire de faire une nette distinction entre les aspirations idéales et

les aspirations réelles. Les jeunes indiquent souvent qu'ils aspirent à une vie professionnelle comme médecins, avocats, infirmières ou dans quelque autre discipline connexe. On ne peut tenir ces aspirations pour réelles que si l'individu peut s'y représenter lui-même, à l'aide des expériences vécues par son modèle et s'il est conscient des conditions requises pour y arriver.

La plupart des jeunes Indiens aspirant à devenir médecins ne pouvaient nommer un seul médecin (indien ou non) qu'ils connaissaient personnellement; de plus, ils n'avaient à peu près aucune idée des moyens à prendre pour devenir médecins. Nous avons modifié la question et leur avons demandé: "Qu'allez-vous faire", au lieu de "Qu'aimeriez-vous faire"; leurs réponses devenaient alors réalistes et se rapportaient à une variété de métiers pour lesquels les jeunes Indiens pouvaient trouver des modèles à l'intérieur de leur communauté. Quand nous avons fait remarquer à nos interlocuteurs que leurs réponses étaient différentes, ils expliquaient qu'il était de mise de songer à différentes occupations, mais qu'il était peu probable qu'ils atteignent au rang de professionnels, parce que "les Indiens ne se font pas médecins".

Nous posions ensuite la question: "Que sont alors les Indiens, s'ils ne sont ni médecins ni avocats?" Apparemment, les modèles indiens sont avant tout des manoeuvres, des pêcheurs, des bûcherons, des mécaniciens, des chauffeurs de camions ayant divers degrés de compétence, ou encore ils ne font rien. Pour l'élément féminin, les modèles sont épouses, mères, infirmières, employées de conserverie, cuisinières, femmes de ménage, coiffeuses ou s'occupent à d'autres métiers semblables. L'idée que ces métiers sont des métiers "pour Indiens" est fortement enracinée, parce que les Indiens y ont trouvé un emploi et y ont réussi.

En analysant les options prises par les jeunes Indiens, il faut tenir compte de plusieurs facteurs. Il s'agit, en premier lieu, d'indiens qui s'identifient avec des modèles indiens et, par définition, avec des occupations indiennes. En deuxième lieu, les jeunes savent que les occupations indiennes demandent moins d'instruction que les autres métiers ou professions. Troisièmement, étant donné que la plupart des écoliers indiens suivent le cours général ou les cours de formation professionnelle, le personnel de l'école et celui de la Direction des affaires indiennes ont tendance à les encourager à suivre des cours de formation qui mènent à un métier, "parce que ce sont de bons métiers pour les Indiens". C'est insister davantage sur l'idée que ces métiers sont destinés aux Indiens, et que les autres ne le sont pas. Enfin, l'école et la Direction des affaires indiennes ont tendance à ne pas vulgariser les renseignements généraux ayant trait aux professions et à ne pas orienter les enfants indiens vers une carrière professionnelle ou semi-professionnelle, parce que "ce n'est pas pratique pour les Indiens, à l'heure actuelle". On fournit aux étudiants indiens peu de renseignements sur les carrières professionnelles, de sorte qu'un grand nombre d'entre eux ignorent les options possibles et doivent s'en tenir aux exemples que leur offre leur propre communauté.

Pour la génération actuelle d'âge scolaire, les options sont maintenant plus nombreuses. L'école et le foyer encouragent les garçons à suivre des cours de formation en vue d'obtenir un diplôme d'électricien, de menuisier, d'opérateur et de mécanicien de matériel lourd. On encourage les filles à se diriger vers le travail de bureau, ou à se faire réceptionnistes dans des bureaux de médecins et de dentistes, ou encore commisvendeuses. Ces emplois ne s'éloignent pas trop de ce que l'on considérait autrefois comme des "occupations indiennes" et ils ne demandent qu'un peu plus d'instruction.

Reste la question de savoir pourquoi les Indiens ne s'identifient pas aux modèles non-indiens qu'ils rencontrent tous les jours à l'école et dont ils ont intériorisé au moins partiellement les objectifs. Certains étudiants ont indiqué qu'ils aimeraient peut-être devenir instituteurs, mais ils se sont empressés d'ajouter qu'ils ne pourraient jamais y arriver parce qu'ils ne termineraient probablement pas leurs études secondaires et n'iraient jamais à l'université. De mêmes certaines jeunes filles auraient aimé devenir de "vraies infirmières", mais elles se contentaient de songer à devenir simples gardes-malades, étant donné qu'elles ne suivaient pas les cours de formation requis. Quand on a demandé aux garçons ce qu'ils pensaient des métiers de policier ou de garde-chasse, dont certaines

catégories ne demandent pas plus qu'un cours secondaire, ils ont répondu qu'ils ne pouvaient pas faire partie des forces publiques dans leurs propres communautés et qu'ils n'aimeraient pas "passer leur temps à dire aux gens quoi faire". Une réponse analogue nous a été faite à propos de la carrière d'enseignant. Apparemment, les jeunes ont tendance à se tenir à l'écart d'occupations qui leur confèreraient une certaine autorité dans leurs propres communautés.

Quels sont les facteurs qui permettraient aux jeunes Indiens de s'identifier à des modèles étrangers à leurs communautés et d'étendre leurs horizons? L'un des principaux facteurs consiste dans le degré de compréhension et d'acceptation qui existe entre les groupements indiens et non-indiens. Lorsque les non-Indiens ont des attitudes favorables, les jeunes Indiens ont plus de chances de s'identifier aux non-Indiens et à leurs occupations. Deux facteurs semblent entrer en ligne de compte dans les communautés où les Indiens sont acceptés pour ce qu'ils sont, avec leurs qualités propres d'Indiens. Les Indiens n'ont pas de sentiments ambivalents quant à leur qualité d'Indiens; de plus, ils ont un sens relativement profond de leur mérite. Toutefois, ils se rendent compte, qu'ils se rapprochent davantage des non-Indiens par leurs désirs de biens matériels et d'emplois. Étant acceptés des non-Indiens, ils voient peu d'obstacles à leurs aspirations à des emplois qui surpassent les occupations typiquement indiennes. Ils sont aussi mieux renseignés sur ces professions et aspirent à un niveau d'instruction plus élevé. Les non-Indiens les encouragent à quitter la réserve et à vivre dans une communauté intégrée où ils trouveraient leurs moyens de subsistance. Les emplois offerts à la remise des diplômes incitent les jeunes à terminer leurs études et leur apportent une assurance nouvelle d'acceptation dans le milieu non-indien. Si ces encouragements reçoivent aussi l'appui de la communauté indienne, l'espoir de succès se concrétise. En termes concrets, les Indiens pourraient s'identifier à des modèles non-indiens dans les conditions favorables suivantes: a) acceptation de l'Indien comme tel par les non-Indiens, b) encouragement des non-Indiens par un appui général et des offres d'emploi, c) soutien des mêmes aspirations par la communauté indienne, d) succès scolaires dans une école intégrée. Si l'un de ces facteurs fait défaut, la possibilité de voir les Indiens s'identifier à des modèles non-indiens diminue, si elle ne disparaît pas.

Autres genres d'identification

Nombre de jeunes réussissent assez bien à s'identifier à des modèles au sein de leur propre communauté. Ceci s'applique particulièrement aux cas où le niveau de vie est assez élevé, suivant la définition des Indiens, c'est-à-dire où les membres de la communauté ont une maison convenable, des appareils ménagers, des voitures, achètent des vêtements neufs et peuvent se payer des distractions. De façon générale, il s'agit de communautés de bûcherons et de pêcheurs, dont les revenus proviennent d'emplois saisonniers, des prestations d'assurance-chômage, d'assistance sociale et de pensions. Dans ces communautés, l'importance sociale découle du fait d'être un bon pêcheur, d'avoir plus d'argent et de biens. Les meilleurs pêcheurs sont habituellement membres du conseil et se considèrent comme les chefs de file, aussi bien par héritage que par compétence. Dans ces communautés, les jeunes ne cherchent pas à l'extérieur de la réserve les choses qu'ils désirent, comme cela se produit dans les communautés plutôt dépourvues. Ils jouissent d'un certain confort matériel et ne voient pas le besoin de s'aventurer parmi les non-Indiens, en quête d'autres choses. Ils s'identifient aux membres les plus en vue de la communauté, ils ont peu le sentiment d'ambivalence quant à leur qualité d'Indiens et font peu de cas de la formation scolaire. Ils ont hâte de quitter l'école pour travailler sur les bateaux ou dans les camps de bûcherons. Les jeunes disent que "l'instruction, c'est une perte de temps", tandis que les adultes disent: "La pêche est finie; les enfants devraient laisser l'école et se trouver un emploi". Effectivement, les aînés sont retirés de l'école en bas âge et aident aux préparatifs de la saison de pêche. Quiconque serait témoin de l'intérêt et de l'excitation qui règnent dans la communauté au moment de la préparation des bateaux pour une saison nouvelle, ou écouterait raconter les succès et les prédictions

sur la saison à venir, ne pourrait croire à une déclaration comme celle-ci: "La pêche est révolue; il faut finir ses études et trouver un autre emploi".

Il s'est trouvé de nombreux cas où les jeunes Indiens observaient et étudiaient le processus d'identification avec réalisme et pessimisme, tout à la fois. Étaient alors en cause des non-Indiens dont les attitudes étaient indifférentes ou hostiles, ainsi que des modèles indiens de peu d'envergure ou inexistant. La situation sociale y était caractérisée par la désorganisation, l'esprit de clan, l'alcoolisme et le chômage massif. Dans ces réserves, les jeunes avaient tendance au découragement, au pessimisme; leurs aspirations étaient peu élevées et ils se faisaient une piètre image d'eux-mêmes. Ils ne s'attendaient pas à ce que leur avoir augmente. Souvent, ils s'étonnaient qu'on leur demandât ce qu'ils allaient faire ou allaient être plus tard, car bien peu d'entre eux entrevoyaient la possibilité d'être différents de ce qu'ils étaient à ce moment-là. Les jeunes aspiraient à se trouver un emploi, mais ils voyaient bien que la chose était peu probable, vu leur retard scolaire et l'impossibilité de trouver du travail. Dans ces communautés, on ne comptait plus les gens qui avaient essayé sans résultat d'obtenir un emploi ou qui, en ayant eu un pendant quelque temps, avaient été congédiés ou renvoyés pour toutes sortes de raisons. Les jeunes appréhendaient le sort de l'Indien qui quitte la réserve en quête de travail et les difficultés qu'il éprouve à satisfaire aux exigences de la vie et du travail urbains. Au rappel de ces faits, les jeunes déclaraient sans équivoque qu'ils avaient peur de se lancer dans des aventures semblables. Ils exprimaient aussi, par la même occasion, le vif désir d'avoir plus d'argent, de nourriture et de vêtements, de plus belles maisons, toutes choses qu'on peut obtenir dès qu'on a un emploi. Mais, à leur avis, les emplois n'étaient pas faits pour les Indiens.

L'absence, dans la réserve ou à l'extérieur, de modèles indiens acceptables et l'intériorisation partielle de buts apparemment irréalisables pour de jeunes Indiens peu instruits, donnent lieu, chez les individus et les groupes d'individus, à un conflit irréductible. L'absence de modèles indiens acceptables provient d'un manque de direction et de diffusion de l'identité, de l'ambivalence ethnique et d'une bonne dose de peur, toutes choses qui ont tendance à se perpétuer parce qu'elles étouffent les tentatives d'intégration économique et sociale. De même, l'intériorisation des objectifs de la société non-indienne, tout au moins sur le plan économique, engendre un sentiment de frustration qui rend la vie de la réserve pratiquement intolérable. Mécontents de leur situation présente et n'entrevoiant pas d'autres possibilités, les jeunes Indiens éprouvent beaucoup de désenchantement et d'amertume pour tous les aspects de la vie; ils cherchent donc à atténuer ce dilemme constant par tous les moyens possibles, dans les limites ou même hors des limites de la légalité.

Dans chacun des cas rapportés précédemment, le caractère fermé de la société qui entoure la réserve, empêche nettement tout rapprochement de l'Indien avec le système social du groupe majoritaire. Lorsque la société non-indienne est fermée aux Indiens, il n'y a ni frustration ni découragement, pour autant que la société indienne ait elle-même les moyens de maintenir un niveau de vie satisfaisant par son activité propre. Il existe, au sein du groupement indien, des modèles indiens auxquels les jeunes peuvent s'identifier.

Si la société non-indienne est fermée et qu'en plus la société indienne est désorganisée et déprimée, il y a peu de façons de maintenir un niveau de vie suffisant et satisfaisant. Dans ces cas, les jeunes font preuve d'une identité diffuse et semblent paralysés par les objectifs contradictoires du mode de vie des Indiens et de celui des non-Indiens. Ils se sentent constamment perdus, à moins que la société non-indienne ne s'ouvre en offrant des possibilités qui permettront aux jeunes de réaliser les objectifs que les non-Indiens leur ont inspirés.

6. Résumé

Le jeune Indien est soumis, dans sa propre société, à un régime non conventionnel d'éducation, qui lui permet de devenir un Indien. Le régime conventionnel d'éducation des écoles publiques chevauche rarement le processus indien d'éducation, mais il y fait

certaines empiètements. A l'âge de l'adolescence, soit de la 5^e à la 8^e année, l'opposition des deux cultures prend une importance capitale, car elle place le jeune Indien dans un dilemme insoluble. Essentiellement, elle le force à choisir entre l'identité indienne et celle d'Indien "Blanc". C'est un choix impossible, parce que, quoi qu'il fasse, il est Indien et sera toujours considéré comme tel. Même si, par une première socialisation, l'enfant indien a été orienté vers un statut d'indien, son expérience scolaire a réussi, du moins en parti, à lui faire intérioriser des objectifs qu'il ne saurait réaliser dans sa propre société. A ce moment, la société non-indienne est plus fermée qu'ouverte, l'empêchant encore plus d'y réaliser ses objectifs, si jamais il était en mesure de le faire. Cette situation engendre chez la majorité des jeunes Indiens un sentiment d'ambivalence, qui leur rend la vie misérable et détruit pratiquement tout espoir d'atteindre à un certain degré de satisfaction et de succès.

Aux prises avec des critiques continuelles relativement à sa qualité d'Indien, l'enfant traverse toute une série d'échecs, tout en espérant que le succès finira par venir. Vers la 5^e année, il entrevoit l'abîme qui le sépare des autres et la futilité de ses efforts en vue de réussir dans la société et en classe. Il commence alors à se désintéresser des études, jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge où il peut légalement quitter l'école. Ses progrès diminuent, et il y a fléchissement d'assiduité, de conscience de sa personnalité et du niveau de ses aspirations.

2. L'INDIEN ET L'ÉDUCATION CONVENTIONNELLE

Les faits et opinions rapportés dans le présent chapitre ont été recueillis auprès de personnes auxquelles nous avons promis l'anonymat. Nous ne ferons donc aucune mention de leur provenance.

L'échantillonnage n'est pas considérable, mais son uniformité nous fournit l'assurance de pouvoir en tirer des conclusions applicables à l'ensemble. Nous avons fait l'impossible pour obtenir la corroboration de sources différentes: dossiers et rapports de la Direction des affaires indiennes, dossiers des écoles et projets de travaux de recherche effectués à titre privé. Néanmoins, les données ne représentent pas toutes les réserves ni toutes les écoles, chaque situation étant un cas unique en raison des variantes locales.

1. Vues générales

Il serait peut-être opportun de rappeler quelques-unes des conclusions principales. On ne peut établir de parallèle entre la première formation reçue par les enfants indiens et celle que reçoivent au même moment les enfants non-indiens. Les orientations générales, les valeurs, les travaux quotidiens et les relations varient au sein des divers systèmes sociaux, de sorte que l'enfant apprend à voir le monde d'une façon tout à fait différente, selon qu'il appartient à l'un ou à l'autre des systèmes. Il est donc normal qu'à leur arrivée à l'école, les jeunes Indiens et non-Indiens aient des espérances différentes, qu'ils perçoivent les choses différemment, qu'ils connaissent parfois assez mal le phénomène matériel de l'école et que leur comportement soit dicté par des règles différentes. Dans ces différences culturelles, il n'y a aucun élément théorique ou réel qui nous permette de supposer que tel enfant possède moins d'aptitudes ou de motivations que tel autre enfant.

En fin de compte, ces différences d'orientation générale se révèlent décisives pour l'enfant indien. Les exigences de l'école, les récompenses et les punitions, les formalités de la classe et autres facteurs connexes tendent à mettre en valeur et à compléter le premier apprentissage de l'enfant non-indien. Toutefois, le processus scolaire vient en contradiction avec la façon d'apprendre de l'enfant indien, le force à désapprendre et à réapprendre, et à faire un nouvel apprentissage dans des domaines qu'il devrait connaître dès son entrée à l'école, pour pouvoir progresser au même rythme et de la même façon que ses compagnons non-indiens.

L'enfant indien se fait devancer immédiatement parce qu'il lui faut apprendre un tas de choses que les jeunes non-indiens connaissent déjà à leur entrée à l'école. Il lui faut aussi acquérir une orientation nouvelle, pour pouvoir communiquer avec l'instituteur et satisfaire aux exigences de l'école. Certains facteurs, comme la ponctualité, sont indépendants de sa volonté. Plus on lui impose des punitions, durant ses premières années d'école, à cause d'un comportement qu'il ne peut contrôler ou adapter, plus il marque du retard par rapport à ses compagnons non-indiens, et plus la poursuite du succès lui apparaît futile et sape sa motivation. Les échecs s'accumulent. A l'école, l'idée que le jeune Indien est un élève peu brillant, non évolué et sans ambition devient un cliché, et l'enfant est forcé de jouer le rôle.

Les principaux secteurs de conflit entre l'élève indien et l'instituteur blanc sont ceux de l'autonomie, de la discipline, de la concurrence, du temps et du langage. Ces conflits proviennent des cultures respectives. Plusieurs groupes indiens considèrent que l'enfant devient autonome à l'âge de deux ou trois ans. A compter de ce moment, on ne le juge plus comme étant un enfant, mais une personne. Il est libre de décider de ses occupations, de prendre plusieurs décisions, d'apprendre les jeux et les choses qui l'intéressent et, de façon générale, de s'émanciper de l'autorité rigoureuse des parents. L'enfant devient autonome sous plusieurs aspects. Il y a relativement peu d'agencement entre ses jours et ses heures. A son arrivée à l'école, il doit apprendre à se conformer, à s'adapter à un horaire, à participer à des choses auxquelles il s'intéresse plus ou moins et à se soumettre aux demandes constantes d'un autre individu.

La pratique de la discipline est intimement reliée à la notion d'autonomie. Dans une communauté indienne, la discipline est peu souvent sévère et rarement corporelle. (Il ne faudrait pas considérer comme discipline l'abus physique dont les enfants sont l'objet de la part des adultes, lors de querelles ou de beuveries.) Les adultes n'établissent pas de règles rigides pour diriger l'enfant. Ce dernier est rarement puni, même s'il manque à une règle reconnue; les adultes estiment qu'à force de lui faire honte ou de se moquer de lui, on l'amènera à se corriger. Ce sont là des forces irrésistibles de contrôle social, mais elles n'ont rien de la discipline étroite des règles systématiques et rigoureuses qui prévoient des punitions en cas d'infractions. La communauté indienne laisse beaucoup de latitude pour ce qui est de déterminer l'acceptabilité du comportement en fonction de l'âge.

L'enfant, à la maison, en vient à apprendre par lui-même les normes d'un comportement acceptable. A l'école, l'enfant n'est plus libre de faire des essais et de commettre des erreurs: les règles sont bien définies, de même que les punitions en cas d'infractions. L'enfant indien doit s'astreindre à l'apprentissage de règlements que les membres du groupe majoritaire connaissent et comprennent déjà, et qu'ils ne mettent en question que lorsqu'il y a eu infraction. L'enfant indien a peu d'occasions d'apprendre directement les règlements, qu'on suppose connus de tous. Il commence à se sentir brimé et injustement traité lorsqu'il se rend compte qu'on le punit pour des choses qu'il ignore, qu'il ne comprend pas et sur lesquelles il n'a souvent aucun empire.

La concurrence ou l'émulation est un phénomène culturel dont l'enfant indien n'a peut-être pas eu à faire l'expérience. Plusieurs cultures indiennes considèrent l'émulation comme un facteur puissant: les étudiants indiens issus de ces groupes ne devraient pas avoir de véritables difficultés à s'engager dans les processus d'émulation de la classe, à la condition d'avoir obtenu les éléments essentiels d'information à cette fin. Pour d'autres groupes d'Indiens, cependant, la coopération a plus de valeur que l'émulation. Les enfants de ces groupes n'arrivent pas à comprendre pourquoi on les réprimande s'ils soufflent la réponse à un autre ou s'ils l'aident à faire son devoir. Étant donné qu'à l'école les récompenses sont données en fonction de méthodes émulatrices d'enseignement ("voyons qui pourra finir le premier les problèmes de la page dix"), l'enfant indien qui n'est pas habitué à ce genre d'émulation, reçoit moins

d'attention et de récompense que ses compagnons plus compétitifs. Si l'on donne douze problèmes à faire, "à qui finira le premier", l'enfant non-indien peut se hâter de terminer le travail, même s'il fait cinq erreurs; l'enfant indien, lui, fera sept problèmes correctement, mais ne terminera pas les autres. On félicite le petit non-Indien d'avoir terminé son travail et on lui demande de corriger ses erreurs. Mais le petit Indien, lui, se voit réprimander pour sa lenteur et pour ne pas avoir terminé son devoir. L'atmosphère psychologique est très différente pour chacun d'eux.

Le temps et les horaires sont des sources de désaccord entre l'école et les élèves indiens. Les besoins journaliers d'un foyer indien et l'orientation générale de la communauté, pour ce qui est des questions de temps et d'horaires, sont très souples. L'école doit fonctionner d'après des horaires rigoureux; elle s'attend que les élèves s'y conforment avec le moins d'écart possible. Le jeune Indien, qui doit se rendre à l'école à pied, arrive en retard la plupart du temps. Les élèves qui voyagent par autobus sont à l'heure, ou bien ils sont absents. L'enfant indien doit aussi apprendre à respecter l'horaire de l'école. Le cas peut également se produire pour un grand nombre d'enfants non-indiens, mais ayant l'habitude d'un horaire de repas, de coucher et de lever relativement fixe, ils peuvent mieux régler leur vie et apprendre la notion du temps. Souvent, le petit Indien ne mange que lorsqu'il a faim et ne se couche que s'il a sommeil. Dans les maisons surpeuplées, l'enfant indien imite souvent les adultes qui se couchent tard; il manque de sommeil s'il doit se lever pour l'école, le lendemain matin. Il se lève souvent en retard parce que les adultes ne l'éveillent pas.

La question de temps est une source de réprimandes pour le jeune Indien: elle l'oblige à apprendre la valeur de quelque chose qui rompt avec son expérience passée. C'est un problème que le jeune enfant réussit rarement à résoudre.

La question de la langue est complexe et comporte de nombreuses variantes d'une localité à une autre. Pour l'enfant qui vient d'un foyer où l'on ne parle pas l'anglais, comme c'est le cas dans plusieurs régions septentrionales, le problème consiste à apprendre une langue nouvelle. De tous les facteurs, c'est peut-être le moins complexe, car, en pareils cas, l'enfant peut apprendre l'anglais d'un instituteur et de compagnons qui parlent anglais. Au début, cette nécessité retarde les progrès scolaires de l'enfant, mais elle assure un fondement solide pour les années ultérieures.

S'il vient d'un foyer où l'anglais est la langue seconde, l'enfant parle d'ordinaire une langue mi-indienne mi-anglaise, une langue dont la structure et les mots sont anglais, mais où la forme et le sens diffèrent souvent de ceux de la langue normative de l'école. Même si l'école le considère comme parlant anglais, il a, dans la plupart des cas, autant besoin de leçons de langue qu'un autre enfant ignorant l'anglais.

Les enfants indiens se disent aussi ahuris par le flot constant de paroles qui se débitent dans la classe. Certains enfants indiens sont habitués à un silence relatif à la maison, les conversations y étant peu fréquentes et peu abondantes. Ces enfants se plaignent du bruit en classe et de la difficulté qu'ils ont à concentrer leur attention sur ce que dit l'instituteur. A cette difficulté s'ajoute celle de la différence de langue dont nous avons parlé plus haut. Le manque de communication entre l'instituteur et l'élève, et vice-versa, porte les enfants à se décourager et à se réfugier dans le silence, en "tournant le bouton". Le problème n'est pas exclusif à l'enfant indien, mais le petit non-Indien a au moins l'avantage de comprendre ce qui se dit, s'il décide de "se brancher" de nouveau.

Les enfants indiens se sont dits mortifiés de ce que l'instituteur leur "criait à tue-tête". Or, nous avons observé que, le plus souvent, les instituteurs ne criaient effectivement pas, qu'ils n'étaient ni fâchés ni déplaisants et que leur débit était normal. Dans nombre de foyers indiens, il est d'usage de parler à voix basse, mais on y entend souvent des cris rauques et stridents. Comment, alors, expliquer que l'enfant indien se plaigne d'instituteurs trop "bruyants", si ce n'est par l'accablement ressenti devant la diversité des éléments d'une langue qu'il ne maîtrise pas et qui produisent une combinaison incompréhensible.

La question de la motivation de l'écologiste indien est compliquée et il n'est pas facile de l'éclaircir. Aucune étude n'a prouvé que l'enfant indien avait moins de motivation pour le succès que l'enfant non-indien. Des études pilotes entreprises pendant que s'exécutait le présent projet semblent indiquer que la motivation des écoliers indiens est aussi élevée, et parfois même plus élevée, que celle des non-Indiens. Néanmoins, l'étude indique aussi que la motivation pour le succès baisse considérablement après quelques années d'études. Par contraste, le petit Canadien de race blanche a tendance à désirer davantage le succès, à mesure qu'il avance dans ses études. Cette diversité s'explique peut-être par les différences dans les succès remportés et par l'appui apporté par des adultes importants.

L'enfant non-indien est encouragé à réussir, tout d'abord parce qu'il obtient des succès à l'école, et aussi parce que ses parents le poussent et l'aident à réussir. A mesure que l'enfant grandit, ses succès prennent de l'importance, ses parents lui répétant qu'il faut réussir à l'école si l'on veut réussir dans la vie.

Pour l'enfant indien, l'expérience est bien différente. Il est de moins en moins encouragé à l'école parce que, dès les premières années, il connaît plus d'échecs que de succès. A mesure qu'il grandit, les buts qu'il cherche à atteindre deviennent moins réalistes. La mobilité économique et sociale ne correspond pas aussi étroitement au progrès scolaire de l'enfant indien qu'à celui de l'enfant non-indien. Ce dernier, en effet, connaît des gens qui travaillent et détiennent certains emplois parce qu'ils ont acquis une formation ou une éducation particulières. La communauté indienne, les parents de l'enfant en particulier, ne conçoivent pas les succès scolaires comme indispensables au succès futur. En conséquence, à la maison, il n'y a pratiquement pas de récompense pour les succès en classe et à peu près pas de punitions en cas d'échecs. Les Indiens marquent surtout les succès dans les domaines qui ont une importance plus grande pour la communauté. De même, tant que l'enfant connaîtra ce genre d'expériences à l'école, qu'il sera privé d'un système de récompenses appropriées et qu'il n'aura pas quelque occasion de réussir, il est à prévoir que sa motivation continuera de décroître d'une année scolaire à l'autre.

Bref, l'atmosphère de l'école, les travaux quotidiens, les récompenses et les chances de réussite apportent une expérience tout à fait différente pour l'enfant indien et pour le non-Indien. Rupture du processus de socialisation, échecs répétés, discrimination et le peu de valeur de l'éducation aux yeux du jeune Indien, tout cela diminue la motivation, augmente le négativisme, retarde la prise de conscience de soi et rabaisse le niveau des aspirations. Tant qu'on n'en sera pas venu à des compromis entre l'école, la communauté indienne et les communautés non indiennes, l'impasse demeurera, de sorte que l'écologiste indien n'aura toujours qu'une piètre idée de sa valeur et ne réussira pas dans ses études. Les écoles destinées à la majorité ne peuvent pas facilement accommoder les enfants des groupes minoritaires, mais elles peuvent prendre certaines dispositions en organisant des cours spéciaux ou un enseignement spécialisé et en recrutant des professeurs sensibilisés aux problèmes, de manière que chaque enfant puisse obtenir un certain succès et conserver le sens de sa propre valeur.

2. Abandon et poursuite des études

Nous nous sommes servis des statistiques de 1963-1964, car les chiffres pour l'année 1964-1965 n'étaient pas encore complets au moment où ces données ont été recueillies. Toutefois, une révision des chiffres de 1964-1965 nous indique que les mêmes tendances se maintiennent. En 1963, on comptait 45,309 enfants dans les différents externats, pensionnats, écoles provinciales, écoles de métiers et écoles spéciales. De ce nombre, 57 étudiants étaient inscrits dans des universités; la plupart des autres enfants se trouvaient au niveau élémentaire, un nombre restreint poursuivaient des études secondaires et des cours de métiers.

L'analyse du tableau 1 nous indique que les taux de reprise et d'abandon sont extrêmement élevés. Les reprises en ire année et les départs tout au long des douze années d'études sont alarmants.

TABLEAU 1
PROGRÈS DES ÉCOLIERS INDIENS AU COURS D'UN CYCLE SCOLAIRE
DE 12 ANS

| Echelon | Année | Inscriptions | Départs | Pourcentage des départs |
|---------|-------|--------------|---------|-------------------------|
| 1 | 1951 | 8782 | — | — |
| 2 | 1952 | 4544 | 4238 | 48.2 |
| 3 | 1953 | 3430 | 614 | 13.5 |
| 4 | 1954 | 3652 | 278 | 7.1 |
| 5 | 1955 | 3088 | 564 | 15.5 |
| 6 | 1956 | 2641 | 447 | 14.5 |
| 7 | 1957 | 2090 | 551 | 21.7 |
| 8 | 1958 | 1536 | 554 | 26.5 |
| 9 | 1959 | 1149 | 387 | 25.5 |
| 10 | 1960 | 730 | 419 | 36.5 |
| 11 | 1961 | 482 | 248 | 34.0 |
| 12 | 1962 | 341 | 141 | 29.3 |

Au cours d'une période de douze ans, 8,441 écoliers indiens sur 8,782 n'ont pas terminé leurs études secondaires. Les chiffres disponibles ne nous permettent pas d'établir des taux distincts pour les reprises et les départs, mais d'après ces chiffres bruts, il y a une perte de 94 p. 100 de la population scolaire, entre la 1^{re} et la 12^e année. Chez les non-Indiens, le taux d'abandons pour tout le pays est d'environ 12 p. 100. Ces deux chiffres ne sont pas tout à fait compatibles, étant donné que pareille comparaison ne serait pas logique en raison des inscriptions tardives, des difficultés de langue et des autres facteurs dont nous avons déjà parlé à propos des écoliers indiens. Néanmoins, la différence est une indication sommaire de la situation des jeunes Indiens par rapport aux non-Indiens. Elle nous rappelle que, même si les Indiens se présentent chaque année plus nombreux à l'école, y persévèrent plus longtemps, il faut redoubler d'effort pour que les Indiens aient chance égale de s'instruire. Les écoliers non indiens, eux aussi, poursuivent leurs études plus longtemps et atteignent à des niveaux d'instruction plus élevés, il ne nous est pas possible de calculer le taux d'augmentation pour chaque groupe, mais il est certain que si la courbe des Indiens ne progresse pas à un rythme beaucoup plus rapide qu'à l'heure actuelle, les écarts continueront d'être importants.

Les échantillonnages pris dans les différentes provinces indiquent qu'environ 80 p. 100 des enfants indiens reprennent leur 1^{re} année. Nombre d'entre eux la reprennent jusqu'à trois fois. D'autres sont promus malgré un échec en 1^{re} année: habituellement, ces derniers réussissent en 2^e et 3^e années, mais ratent leur 4^e. . . . et les échecs se succèdent de la même façon jusqu'à la 8^e année, moment où bon nombre de jeunes Indiens quittent l'école. Les autres se rendent jusqu'en 10^e année, ayant habituellement à reprendre une ou deux années. La plupart abandonnent alors définitivement les études et environ 20 p. 100 s'inscrivent dans des écoles de métiers. Les rares élèves qui poursuivent leurs études au-delà de la 10^e année, se tirent généralement bien d'affaires en 11^e et en 12^e année, de sorte qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires.

La Loi sur les Indiens stipule que tout enfant indien est autorisé à fréquenter l'école dès l'âge de six ans, mais il doit fréquenter l'école à l'âge de sept ans; il peut laisser l'école à l'âge de 15 ans ou dès qu'il a terminé sa 8^e année. La Loi sur les écoles publiques exige que les enfants fréquentent l'école dès l'âge de six ans et les autorise à quitter l'école à l'âge de 16 ans ou après la 8^e année. Un enfant indien qui entre à l'école à l'âge de sept ans, qui doit reprendre sa 1^{re} et sa 4^e années, est en âge légal de quitter l'école après la 6^e année. La plupart poursuivent leurs cours jusqu'en 8^e

année, mais à ce moment ils ne veulent plus continuer parce qu'ils sont découragés, se sentent à la gêne parmi des plus jeunes et ne prévoient pas se sentir à l'aise, socialement parlant, à l'école secondaire.

Les morcellements administratifs des écoles facilitent l'abandon au moment où elles obligent les élèves à changer d'école. Dans les écoles où l'on donne jusqu'à la 8^e année, les écoliers ont tendance à quitter les études après la 8^e. Là où il y a des écoles intermédiaires qui commencent à la 6^e année, ceux qui ont atteint l'âge légal décident souvent d'abandonner l'école élémentaire, plutôt que de passer dans une autre école. Un certain nombre quittent après la 8^e, la 9^e ou la 10^e, selon que l'occasion leur en est fournie. Cette question se complique davantage lorsque les jeunes Indiens sont intégrés aux écoles publiques à la 8^e année et à la 10^e année.

Un autre facteur susceptible d'encourager l'abandon dans certaines régions, c'est l'intégration à des institutions religieuses après le régime scolaire de la réserve. Prenons un seul exemple. Dans la réserve X, des enfants fréquentent un externat (catholique romain) jusqu'à la 6^e année. Pour la 7^e année, on les transporte à 20 milles d'une ville où se trouve une académie: chemin faisant, on passe devant plusieurs écoles publiques. Pour la 8^e année, les élèves sont répartis dans d'autres écoles catholiques à travers la ville. Il leur faut ensuite changer encore une fois d'école, s'ils veulent poursuivre leurs études secondaires. Le transport des écoliers à ces différentes écoles est organisé suivant la ligne de conduite de la Direction des affaires indiennes en matière d'instruction religieuse, suivant les décisions administratives des écoles relativement à l'admission d'un nombre restreint d'Indiens, et d'après l'insistance de certains parents et de certains représentants ecclésiastiques, pour que les enfants fréquentent des écoles catholiques romaines plutôt que les écoles publiques.

Rien de surprenant, alors, que les écoliers de cette réserve abandonne l'école en 6^e, 7^e et en 8^e année, et que seuls de rares enfants poursuivent leurs études secondaires. Lorsque le facteur religieux n'entre pas en ligne de compte, les écoliers peuvent, après la 6^e, passer à une école intermédiaire publique de la localité, qui leur offre jusqu'à la 10^e année. Ce serait une façon de contourner l'obstacle d'avoir à s'intégrer à un groupe de finissants qui fréquentent ensemble la même école depuis sept ans. Ce serait aussi une façon de supprimer la nécessité de fréquenter trois écoles en trois ans, régime que peu de parents non-indiens accepteraient et qui ne peut qu'être néfaste du point de vue de l'éducation.

Le cas rapporté plus haut montre combien il est difficile d'assurer l'instruction suivant la foi des parents; toutefois, la situation n'est pas unique, car elle se présente dans d'autres domaines où la question religieuse ne se pose pas. Dans plusieurs régions, les enfants des externats de la réserve doivent passer à une autre école après la 4^e, 6^e ou la 8^e année. Le plus souvent, ce transfert soulève des difficultés pour ce qui est d'intégrer des enfants plus âgés mais moins avancés dans un système qui ne facilite peut-être pas leur adaptation personnelle et scolaire. De nombreux enfants qui ont eu à subir ces transitions, se sont plaints des difficultés éprouvées dans un milieu gênant, soulignant certains problèmes particuliers au sujet des repas froids, des vêtements et des points en classe. A l'école de la réserve, le lunch et le vêtement ne posent pas de problème, car les enfants sont tous vêtus de la même façon et vont prendre leur dîner à la maison. Dans une école intégrée, plusieurs enfants indiens sont vexés parce que leur tenue vestimentaire est inférieure à celle de leurs compagnons.

Les enfants qui obtenaient de bonnes notes à l'école de la réserve, s'aperçoivent qu'ils ne réussissent pas dans les écoles publiques. Le découragement et le négativisme s'emparent d'eux, et les élèves qui avaient été intégrés dans les dernières années du cours élémentaire disent qu'ils auraient préféré rester à l'école de la réserve. Il existe une autre possibilité: l'intégration plus hâtive.

Des parents indiens et certains membres du personnel scolaire voient l'éducation des enfants indiens d'un oeil peu réaliste. Parce que leurs enfants ont fait de quatre à six années d'études de plus qu'eux-mêmes, les parents croient qu'ils sont "instruits" et devraient mieux réussir, obtenir de l'emploi et mener une vie plus utile. De même,

les fonctionnaires des écoles et du gouvernement soulignent avec satisfaction qu'il y a un plus grand nombre d'indiens aux études. Bien sûr, parents et fonctionnaires ont raison de croire que leurs efforts méritent considération. Toutefois, les résultats ne sont pas proportionnels au nombre accru des inscriptions et au niveau des réalisations. Les parents en particulier comprennent difficilement que le "pouvoir d'achat" d'une 8e année d'études est pratiquement nul et que, dans la plupart des régions, même des études secondaires ne sont pas suffisantes pour assurer un emploi, fut-ce dans un métier spécialisé.

Il importe de se demander ce qui se produit au cours des années de formation. L'enfant qui reprend une année pour la troisième fois, n'accomplit à peu près rien qui ait une valeur positive ou éducative. C'est une simple question de temps. A moins que des mesures correctives ne soient prises en pareils cas et à moins de procéder à une évaluation constante du processus éducatif, les enfants peuvent passer dix années à l'école et ne pas être plus avancés qu'un élève de 4e année. Comme le font remarquer les préposés aux programmes de formation professionnelle et de rattrapage, les jeunes Indiens "se présentent ici avec un diplôme officiel de 8e année, mais la plupart d'entre eux ne sont guère plus avancés en lecture et en mathématique que des élèves de 4e ou de 5e année". Ces instituteurs se voient obligés de leur faire rattraper jusqu'à la 10e année en l'espace de six mois.

3. L'âge et le niveau scolaire

On retrouve les mêmes tendances pour n'importe quelle période de douze années de scolarisation. La majorité des enfants indiens commencent l'école à sept ans, plutôt qu'à six ans. Environ 80 p. 100 des élèves doivent reprendre leur 1re année; certains y passent même trois ans. A compter de la 6e année, les enfants qui ont repris chacune des années l'emportent numériquement sur ceux qui ont monté de classe chaque année. Seulement 12 p. 100 des écoliers indiens sont dans la classe qui correspond à leur âge. (Aux fins du calcul, on suppose que l'enfant de six ans est en 1re année, l'enfant de sept ans en 2e année, et ainsi de suite.) Le jeune Indien retarde, en moyenne, de 2.5 ans par rapport à l'écolier non-indien, à la fin de la 8e année.

Seuls des travaux de recherches en certains domaines spécifiques pourraient expliquer ce phénomène de façon définitive. L'étude générale et les conclusions de travaux d'études indépendants fournissent cependant certains aperçus. Nous avons déjà expliqué les raisons de l'échec en 1re année. On peut apporter deux explications au fait que l'enfant a généralement du succès en 2e et en 3e année. Plusieurs écoles ont des programmes d'avancement qui leur interdisent de retenir un enfant plus d'un an sur trois. L'enfant qui échoue en 1re ne peut être retenu ni en 2e ni en 3e. A la fin de la 3e année, on peut soit le placer dans une classe pour élèves faibles jusqu'à ce qu'il soit jugé apte à reprendre le programme régulier, soit l'admettre en 4e année, où il échouera très probablement en raison du déficit scolaire accumulé au cours des deux années précédentes.

L'échec survenu en 4e année pourrait aussi s'expliquer par le fait qu'en 2e et 3e années, les travaux sont généralement répétitifs et que l'enfant a le temps d'assimiler la matière, surtout s'il a doublé sa 1re année et s'il a réussi à assimiler le processus des besognes quotidiennes. En 4e année, le programme comporte plusieurs idées nouvelles, ainsi que quelques matières nouvelles. La lecture et la langue deviennent une question d'habileté, plutôt qu'un sujet d'étude. En 4e année, l'enfant qui ne sait encore lire convenablement, éprouve beaucoup de difficultés, car pour réussir dans toutes ses autres matières, il doit savoir lire couramment. La 5e année ne diffère pas tellement de la 4e, de sorte que ceux qui ont doublé leur 4e y réussissent relativement bien. A compter de la 6e année, non seulement la matière se complique, mais la situation sociale commence à entrer en ligne de compte. Le fait de changer d'école vers cette période constitue aussi pour l'enfant, un facteur de retard.

Si l'instruction préscolaire était à la disposition des jeunes Indiens, si les classes primaires avancées étaient la règle plutôt que l'exception, l'enfant indien serait en mesure de rattraper le retard qu'il avait à son entrée à l'école et d'éviter un déficit accumulé. Si les écoles pouvaient offrir des cours correctifs à tous les enfants, à compter de la 1^{re} année, les enfants indiens pourraient en bénéficier grandement et il serait possible de réduire l'écart entre l'âge de l'enfant et la classe dans laquelle il devrait être.

Pour les enfants indiens, l'un des principaux problèmes provient du transfert d'une école indienne à une école publique. D'après les écoliers eux-mêmes, le transfert d'un pensionnat ou d'un externat de la réserve à une école publique constitue un problème, tant du point de vue émotif que scolaire. Aucune étude méthodique n'a été faite sur ce sujet; toutefois, selon plusieurs informateurs, les enfants réussissent dans une école indienne, puis échouent une fois mutés à l'école publique. Bon nombre d'entre eux ont déclaré qu'ils auraient terminé leurs études de façon satisfaisante dans une école indienne; ils donnaient comme raison de leur départ de l'école publique: "je ne pouvais rien faire de bon et j'échouais sur toute la ligne". Bien sûr, l'adaptation personnelle se fait plus difficilement à l'âge des études secondaires qu'en ire année: l'impact d'un changement complet d'orientation et de méthodes de travail, du système de la réserve à celui de l'école intégrée, demande beaucoup de souplesse et de courage personnels. Selon les enfants qui doivent changer d'école et selon les membres du personnel scolaire qui les reçoivent, le bagage d'instruction des élèves venus des écoles séparées n'est pas comparable à celui des élèves des écoles intégrées ni à celui des autres écoliers indiens. Si la différence de rang entre le régime indien et le régime public était de l'ordre de D à F, le problème serait compréhensible. Cependant, nombre d'informateurs ont signalé des différences de rang dont l'ampleur variait de A et B, dans le régime indien, jusqu'à l'échec total après le transfert. Ces expériences troublent et choquent les écoliers, dont plusieurs se demandent quel genre d'instruction les élèves reçoivent dans les écoles de la réserve. Le problème est encore compréhensible quand le transfert se produit d'une petite école de village à une école secondaire imposante. Mais lorsque l'écolier de la réserve venant d'une école élémentaire relativement considérable arrive dans une école publique locale, il n~ devrait y avoir aucun décalage sensible du niveau d'instruction. Si l'enfant se sentait capable de rivaliser avec ses camarades sur le plan scolaire, les adaptations requises en raison du transfert seraient moins accablantes. Quand l'enfant se sent dépassé sous tous les rapports, il n'est pas étonnant qu'il décide de tout lâcher.

Parents, instituteurs, résultats négatifs constants, autant de raison de viser à l'intégration en bas âge, ou tout au moins, s'il faut retarder l'intégration, à un rendement scolaire suffisant.

4. Assiduité

Dans les écoles publiques, l'assiduité des enfants indiens est faible et intermittente. Le problème de la fréquentation scolaire a été défini par tous les adultes qui nous ont transmis des informations. Les éducateurs blâment les parents, la Direction des affaires indiennes et la GRC pour leur manque de fermeté à faire respecter les règlements relatifs à la fréquentation obligatoire. Les parents rejettent la responsabilité sur la DAI. Quant aux fonctionnaires de la Direction, ils estiment que, la responsabilité retombe, en dernier ressort, sur les parents. Aucun organisme officiel (école, Direction des affaires indiennes, GRC, conseils de bande) n'a voulu se tenir responsable de la fréquentation scolaire ni se charger d'évaluer un problème considéré comme très complexe et apparemment insoluble.

De six à seize ans, les enfants sont tenus de fréquenter l'école. Certains régimes scolaires ont des agents de probation dont la fonction est de faire respecter la loi. Les principaux sont autorisés à aviser la Direction des allocations familiales de discontinuer le paiement des allocations si l'enfant ne fréquente pas l'école ou ne le fait pas assidûment.

Les parents sont passibles de poursuites s'ils n'envoient pas leurs enfants à l'école. Les enfants qui ne fréquentent pas l'école, peuvent être placés dans des foyers adoptifs. Toutes ces mesures n'ont pas permis de régler efficacement le problème de l'abstention généralisée des enfants indiens, même si elles ont suffi pour résoudre certains cas particuliers.

La suppression des allocations familiales ne fait qu'aggraver les difficultés familiales et n'entraîne pas nécessairement une fréquentation plus assidue. Quand les enfants s'absentent de l'école parce qu'ils manquent de vêtements et de nourriture, le fait de retirer des fonds à la famille augmente et complique le problème. Pour ce qui est des poursuites judiciaires contre les parents qui négligent d'envoyer leurs enfants à l'école, il faut tout de même que quelqu'un dépose une plainte. Les membres du personnel de l'école hésitent à poser le geste par crainte de s'aliéner encore davantage les parents et d'aggraver encore la situation. Quant à la GRC, elle n'agit que sur demande de l'école ou de la Direction des affaires indiennes. Pour une foule de raisons, la Direction hésite à invoquer la loi. La séparation des enfants et des parents est une mesure rigoureuse de dernier recours. Les travailleurs sociaux ne sont pas assez nombreux pour s'occuper de chaque cas en particulier et il n'y a pas assez de foyer adoptifs pour tous ces enfants.

Dans quelques cas, les surintendants essaient d'amener les conseils de bandes à prendre des mesures judiciaires ou à adopter des mesures correctives. Le principe qui consiste à mettre en cause les personnes les plus intéressées est valable, mais même les éducateurs et les administrateurs les plus expérimentés ont été incapables de résoudre ce problème. Quel conseil de bande serait prêt à s'attirer les sentiments d'hostilité et de désaffection en prenant des mesures draconiennes que d'autres ne peuvent pas prendre?

Toutefois, si les organismes officiels hésitent à recourir à la loi, ce n'est pas seulement parce qu'ils refusent d'assumer leurs responsabilités. On a nettement le sentiment que la réponse peut être fournie par des mesures correctives, et non par des sanctions. La non-fréquentation peut être attribuée à des raisons diverses, mais où l'on retrouve presque toujours le désenchantement de l'élève à l'école, ainsi que les problèmes économiques de la réserve. Il est significatif que les taux d'absence des élèves indiens augmentent avec les années de scolarisation. Au cours d'une année scolaire de 180 jours, les absences varient de 10 à 100 jours. L'enfant indien manque, en moyenne, 40 jours de classe par année. Pour l'enfant de race blanche, la moyenne est de 5 à 10 jours. (Les taux d'absence sont plus élevés durant les premières années d'école, en raison des maladies infectieuses qui forcent l'enfant à s'absenter au moins 10 jours; à compter de la 3^e année, les taux d'absence décroissent régulièrement chez l'enfant non-indien.)

Motifs des absences

Il faut établir une distinction entre les absences qui sont indépendantes de la volonté de l'enfant et celles qui sont délibérées. Dans le premier groupe, il faut tenir compte des valeurs qui se rattachent aux responsabilités familiales. Les autres absences tiennent à des facteurs engendrés par la fréquentation de l'école. Dans le premier cas, la recherche de solutions doit se fonder sur une compréhension de la culture de chaque communauté indienne; dans le deuxième cas, il faut procéder à une appréciation, voire à une modification des pratiques scolaires.

Plusieurs groupes indiens ont conservé un certain système d'obligations et de réciprocité familiales, qui touche à la vie de tous les membres du groupe. Si les parents doivent s'absenter de la maison pour une ou plusieurs journées, ils trouvent normal de demander à l'un des aînés de prendre soin des plus jeunes. On attache plus d'importance aux besoins des parents et moins de considération au besoin d'instruction de l'enfant. La plupart des parents s'entendent sur l'importance de la fréquentation scolaire, mais ils estiment aussi que les aînés ont des devoirs primordiaux envers la famille. Pour exprimer ces valeurs, on s'est servi de phrases de ce genre: "Dommage que X ait été absente si souvent, car cela la retarde; mais il fallait bien qu'elle garde les jeunes". Aucun parent indien n'a mis en doute la primauté du travail exigé de l'enfant. De toute évidence, rien d'autre n'était important, dès l'instant qu'on avait besoin de l'enfant à la maison.

Les absences étaient plus fréquentes chez les filles, du fait que ces dernières devaient s'occuper des jeunes à la maison, les garder en l'absence des parents, aider au blanchissage et prêter main-forte en cas de maladie. Dans plusieurs familles, les filles plus âgées se remplaçaient à tour de rôle, de sorte qu'elles manquaient toutes un certain nombre de jours de classe par mois. Dans quelques cas, si les aînées n'aimaient pas l'école, elles remplaçaient volontiers les plus jeunes à la maison et ne fréquentaient pratiquement plus l'école.

Quant aux garçons, ils restaient à la maison pour quérir l'eau du lavage, fendre le bois et, en l'absence de soeur aînée pour prendre soin des jeunes frères. Ils restaient aussi à la maison s'il fallait réparer les bateaux ou les voitures, aider à la pêche, à la chasse ou au piégeage.

Certaines des absences rapportées plus haut peuvent être attribuées aux formalités administratives en matière de bien-être. Par exemple, dans une communauté, les Indiens qui ont besoin d'assistance supplémentaire ou de vêtements pour les enfants, doivent se rendre au bureau de l'agence, à une quarantaine de milles de distance, pour y demander des fonds. On leur remet un bon d'achat, qu'ils peuvent échanger dans un magasin de leur propre communauté. Il arrive souvent que les parents laissent le soin des plus jeunes à un aîné, pendant qu'ils se rendent au bureau de l'agence. Il peut arriver, en pareils cas, que les plus jeunes ne veulent pas aller à l'école et que l'aîné leur permette de rester à la maison, afin de ne pas rester seul. Comme on laisse parfois peu de vivres aux enfants, ceux-ci préfèrent ne pas s'éloigner de la maison, dans l'espoir de voir leurs parents revenir avec des provisions et d'autres choses.

Les absences peuvent aussi être attribuables aux déplacements de la famille, en raison d'un travail saisonnier. Dans les régions où les Indiens peuvent travailler aux récoltes, on garde couramment les enfants comme aides à la cueillette, puisqu'il s'agit ordinairement d'un paiement global et que même les plus jeunes peuvent aider. De la même façon, on retire tôt garçons et fillettes pour s'en servir comme aides à bord des bateaux de pêche, où ils travailleront jusque tard dans la saison. Dans les régions où se pratique le piégeage, on peut aussi demander aux aînés d'aider à la capture des bêtes et à l'appâtage des peaux.

Nous avons déjà cité d'autres causes d'absence attribuable à la famille, c'est-à-dire un mode de vie où les gens se couchent et se lèvent tard. Nombre d'enfants ne vont pas à l'école pour la simple raison que personne ne s'occupe de les éveiller et de les conduire à l'autobus.

Étant donné les services qu'on demande aux enfants, on ne voit pas très bien comment il serait possible d'augmenter immédiatement et sensiblement la fréquentation scolaire, à moins de procéder à une nouvelle répartition des services en fonction des besoins. Si l'expérience scolaire de l'enfant était telle qu'il insiste lui-même pour fréquenter l'école, les absences pourraient diminuer davantage et beaucoup plus rapidement. Si l'instruction avait des résultats plus positifs dans la vie des Indiens, les parents compteraient moins sur les services des enfants. Si l'instruction assurait des emplois, il y aurait des revenus à la maison et l'on insisterait pour que les enfants fréquentent l'école. A l'heure actuelle, nombre d'enfants sont plus utiles à la maison qu'à l'école.

En vertu des budgets et des programmes existants, il serait facile d'éliminer les absences attribuables à la pénurie de vêtements et à l'insuffisance du lunch. Dans les écoles où le lunch peut être servi, la Direction des affaires indiennes finance le dîner des enfants. Pourquoi ne pas accorder une indemnité de repas aux élèves des écoles où ces programmes ne sont pas en vigueur? A l'heure actuelle, on pénalise les enfants dans les régions où le lunch n'est pas payé. De même, il existe une ligne de conduite d'après laquelle aucun enfant ne doit manquer la classe pour des raisons vestimentaires. D'après la manière dont certains milieux interprètent cette ligne de conduite, la question vestimentaire dépend de l'attitude et de l'intérêt de l'administrateur local, ainsi que des rouages prévus pour la présentation des demandes. Certains obstacles, comme la nécessité de parcourir 80 milles pour aller chercher un bon de chaussures, ne peuvent qu'atteindre le moral et gêner la fréquentation scolaire.

Motifs des absences attribuables à l'école

Plusieurs enfants ont des raisons personnelles pour ne pas désirer fréquenter l'école régulièrement. D'aucuns nous ont confié qu'ils restaient à la maison parce qu'ils craignaient l'instituteur, parce qu'ils ne voulaient pas être tournés en ridicule, qu'ils échouaient tout le temps et parce qu'ils n'aimaient tout simplement pas l'école.

Chez les plus jeunes, la crainte de l'instituteur était plus répandue que chez les plus âgés. Ils expliquaient cette crainte par la peur d'être punis, de se faire remarquer des autres ou d'être l'objet de risées. D'autres enfants craignaient d'être tournés en ridicule par l'instituteur ou par les compagnons et redoutaient les échecs.

Les parents cherchaient à encourager les enfants à rester à la maison, particulièrement s'il y avait eu punition ou risée dont ni les parents ni l'enfant ne comprenaient le pourquoi. Les parents disaient: "C'est dur pour un enfant d'aller à l'école; les autres sont si mesquins" Parfois, cette crainte de l'école avait un caractère plus général que spécifique. Tel semblait le cas dans les régions où les jeunes Indiens étaient ouvertement l'objet de discrimination, de vexations et de risées.

Si l'on s'inquiète des absences, c'est qu'on estime que l'enfant doit normalement être à l'école. On peut se demander ici ce qui arrive à l'enfant, à l'école. Si l'enfant y éprouve des difficultés indues, comme c'est le cas pour les jeunes Indiens, l'école n'est pas ce qu'elle devrait être. Un enfant qui a peur, qui a faim ou qui se sent ridiculisé, n'a pas la liberté d'apprendre: il est trop préoccupé par sa propre défense.

Involontairement, mais non moins certainement, l'école contribue à la crainte et au malaise qu'éprouvent les enfants indiens. Rares sont les écoliers qui disent avoir obtenu l'aide de l'instituteur pour s'intégrer à la classe. Quand les élèves indiens sont tournés en ridicule par leurs compagnons, rares sont les instituteurs qui pensent à inciter les élèves à apprécier leur comportement. Les enfants non-indiens accentuent chez les jeunes Indiens le dégoût de l'école, en les couvrant de ridicule et en les tenant dans l'isolement social. L'enfant indien compare son comportement et sa tenue vestimentaire à ceux de ses compagnons; il se sent embarrassé et mal à l'aise. C'est tellement plus simple de rester à la maison que de fréquenter l'école! La dépréciation de l'enfant indien, ses échecs persistants ne l'aident pas. Les instituteurs qui tiennent rigueur à l'enfant de choses dont ce dernier n'est pas responsable ("Tu reviendras à l'école quand ta mère aura lavé tes habits". "C'est la cinquième fois que tu es en retard; pourquoi ta mère ne t'éveille-t-elle pas?"), ne diminuent pas l'abstention, loin de là.

La communauté scolaire exige beaucoup de ses membres, sous les aspects pécuniaire et social. Les enfants indiens hésitent à se joindre aux organisations scolaires ou à fraterniser avec leurs compagnons non-indiens, faute de vêtements appropriés et d'argent de poche. Il est rare que les écoliers indiens aient de l'argent de poche et puissent assister aux différentes manifestations de l'école ou fraterniser avec des amis non indiens. De façon générale, l'enfant indien est isolé davantage du fait qu'il retarde dans ses classes et qu'il est plus âgé que ses compagnons.

Chaque classe pourrait fournir l'occasion de quelques succès, d'une révision des attitudes des jeunes Blancs, d'une cessation des moqueries et d'une atténuation de toutes ces petites choses qui contribuent à faire perdre confiance au jeune Indien. Si l'école se faisait plus accueillante, si l'enfant indien pouvait s'intégrer plus à fond à la communauté scolaire, plusieurs des craintes qui le retiennent à l'écart de l'école disparaîtraient. Si l'horaire des autobus était modifié de façon à permettre la participation à des activités post-scolaires ou à permettre l'étude à l'école, l'enfant indien découvrirait éventuellement qu'il lui est possible de réussir, aussi bien sur le plan social que scolaire. L'utilisation des douches de l'école pourrait éliminer certaines plaintes relatives à l'hygiène personnelle. Les salles d'économie ménagère pourraient être mises à la disposition des écoliers indiens (et autres) qui désirent laver et repasser leurs vêtements plus facilement qu'à la maison. Les instituteurs pourraient visiter les réserves, se rendre compte des conditions qui y prévalent et faire connaissance avec les parents. Ces pratiques auraient au moins l'avantage de faire cesser les remarques inutiles comme la suivante: "Ne te représente pas en classe tant que ta mère n'aura pas lavé tes vêtements".

5. Attitudes des Indiens envers l'instruction

De façon générale, les Indiens adultes admettent la valeur de l'instruction. Quand nous leur avons demandé pourquoi, les réponses les plus fréquentes ont été: "L'instruction aide à mieux vivre". "L'instruction aide à mieux côtoyer les Blancs". "L'instruction aide à trouver du travail". Ils étaient toutefois incapables de fournir, à l'appui de ces raisons, des exemples tirés de leur propre expérience.

Par contre, nos informateurs adultes pouvaient rapporter des exemples à l'effet que l'instruction n'avait rien apporté de ces choses, qu'elle avait même été une expérience humiliante et inutile, qui n'avait pas amélioré les rapports avec les Blancs, pas plus qu'elle n'avait apporté d'emplois. Les objectifs qu'ils voyaient d'abord à l'instruction n'étaient manifestement pas atteints et, de ce fait, l'abandon et l'abstention de leurs enfants paraissaient raisonnables.

Comme corollaire à cet état de choses, les Indiens apportent peu d'appui à l'enfant aux études. Tous prétendaient que les services de l'enfant au foyer étaient plus importants que l'étude. Ils insistaient sur leur inaptitude à régler le mode de vie familial en fonction du travail scolaire et du besoin de sommeil. Les Indiens adultes avouaient aussi qu'ils n'avaient ni les connaissances ni les aptitudes voulues pour aider leurs enfants dans leur travail scolaire.

Il existe, d'autre part, des manières subtiles d'encourager certains modes de comportement, l'enfant indien devant y ajouter par lui-même des valeurs intermédiaires. Bien sûr, les parents appuient verbalement l'instruction, mais ils racontent aussi, en présence des enfants, des faits négatifs qui les touchent personnellement. De plus, il y a une marge entre ce qui se dit et ce qui se fait. Les parents indiens disent que leurs enfants devraient aller à l'école, mais ils leur permettent de rester à la maison sous de faux prétextes; ils leur demandent même de s'absenter de l'école s'ils ont besoin d'eux. Ce manque d'appui réel, ajouté à l'absence de modèles instruits dans la communauté et à la nature persuasive de l'expérience personnelle de l'enfant, qui est négative, détruit à la base tout attrait positif de l'instruction. Dans la plupart des communautés indiennes, la valeur de l'instruction est une chose qui reste à démontrer.

L'analyse des réponses révèle trois tendances. Tout au plus considère-t-on l'instruction avec indifférence. Nos informateurs étaient d'avis que "l'instruction, c'est pas mal", mais ils n'étaient nullement déçus si l'instruction n'a pas répondu à leurs espoirs. Les parents de cette catégorie reconduisaient volontiers leurs enfants à l'école et leur fournissaient la nourriture et les vêtements appropriés. Cependant, si les enfants n'aimaient pas l'école ou manifestaient le désir d'abandonner les études, les parents, nullement contrariés, ne s'y opposaient pas. Par contre, il y a la catégorie de parents qui s'opposaient ouvertement à ce que leurs enfants soient instruits dans les écoles publiques et dénonçaient avec véhémence les expériences vécues par leurs enfants. Pour ces parents, la valeur de l'instruction était tout à fait discutable. Ces attitudes ne représentent qu'une petite partie de l'échantillonnage, mais on les retrouve dans toutes les régions. Viennent enfin, catégorie la plus considérable, les parents qui admettent verbalement la nécessité de l'instruction, mais se contredisent dans les actes.

Les raisons de cette dépréciation et de cette neutralité nous paraissent évidentes. Rares sont les parents qui s'intéressent au système d'éducation en vigueur. Ils n'ont à peu près pas de rapports avec l'école. La majorité des parents indiens n'ont jamais mis les pieds à l'école, encore moins rencontré le personnel enseignant. Pour se faire une idée de l'instruction, ils ne peuvent se rapporter qu'à leurs souvenirs personnels et aux quelques rapports que leur font les enfants. L'instruction, c'est la grande inconnue, de sorte que les parents sont bien embarrassés quand on leur demande ce qu'ils en pensent. Comment peuvent-ils évaluer une inconnue, mesurer le vide entre leurs propres expériences et l'instruction publique en vigueur. Leur opposition est une affaire de sentiments, une façon de reconnaître que leur instruction ne leur a pas servi. C'est aussi une façon de percevoir le malaise ressenti par leurs enfants, ainsi que le besoin de maintenir une quantité connue: leur propre façon de vivre. Étant donné que le processus de l'instruction

empiète peu sur leur vie de tous les jours, ils ont tendance à rester indifférents, à diriger leurs énergies et leurs engagements vers des choses qui ont de l'importance à leurs yeux.

De façon générale, les parents étaient d'avis que l'instruction publique était préférable à l'instruction dans des écoles séparées. Cette conclusion découlait de leurs propres sentiments négatifs à propos de l'instruction qu'ils avaient reçue dans leurs pensionnats et leurs écoles de réserve. Elle découlait aussi de l'idée que l'école séparée ne les avait pas aidés à atteindre leurs buts "d'emplois et de vie meilleure", alors que les Blancs semblent y parvenir. Selon eux, cette différence pourrait disparaître si leurs enfants avaient le même genre d'instruction que ceux des Blancs. L'idée que l'instruction publique aidait les Indiens "à mieux connaître les Blancs" était assez répandue. Les parents estimaient que ce genre d'instruction permettrait à leurs enfants de traiter avec les non-indiens sur un pied d'égalité.

Certains parents étaient plus favorables aux écoles séparées qu'aux écoles publiques. Cette opinion a été entendue très fréquemment dans les réserves où la désorganisation sociale était avancée, où l'alcoolisme était répandu et où les revenus étaient très faibles. Dans de telles conditions, les parents voyaient plutôt leurs enfants dans des pensionnats, où ils seraient plus en sécurité. Les parents estimaient aussi que les élèves des pensionnats fréquentaient l'école plus longtemps que dans les écoles locales. D'autres parents souhaitaient qu'on maintienne et qu'on rouvre les écoles de la réserve, lorsque les écoles publiques posaient des difficultés aux enfants.

Dans l'ensemble, les Indiens adultes favorisaient l'instruction publique, plutôt que l'instruction dans les écoles de la réserve ou dans les pensionnats. Pour eux, le régime idéal d'instruction devrait comprendre un jardin d'enfants et une école primaire établis dans la réserve, alors que le reste de l'enseignement serait assuré par les écoles publiques. Par contre, les parents admettaient qu'un enfant plus âgé passe plus difficilement dans une école publique, alors qu'un débutant s'y adapte plus facilement. On craignait notamment d'envoyer de jeunes enfants aux écoles publiques, parce que l'enfant doit souvent parcourir de grandes distances, de la réserve au village, qu'il ne peut pas venir dîner à la maison et que les parents ne peuvent pas assurer son bien-être. On comprend l'inquiétude de la mère pour son jeune enfant, si l'on se rappelle qu'elle ignore ce qui attend ce dernier; elle ne sait comment il sera traité ni comment il se comportera parmi les non-Indiens. D'autres enfants ont eu des expériences négatives qui sont de nature à accentuer cette inquiétude.

En résumé, bon nombre de parents ont une attitude d'indifférence. Ils souhaiteraient recevoir quelque encouragement ainsi qu'une certaine preuve de la valeur de l'instruction. Comme les systèmes scolaires n'ont pas réussi à resocialiser les enfants de façon qu'ils puissent se comporter convenablement à l'extérieur de la réserve, alors qu'ils les ont assez socialisés pour qu'ils aspirent à des objectifs qu'ils ne peuvent atteindre, les parents se trouvent dans la difficile situation de traiter avec une jeunesse malheureuse et inquiète. Aussi longtemps que les écoles n'auront pas résolu le dilemme que leur posent les groupes minoritaires, aussi longtemps que les parents indiens n'auront pas une expérience plus directe du régime scolaire actuel et qu'ils ne pourront repenser leurs idées sur l'instruction, les attitudes et les motivations à cet égard demeureront vraisemblablement neutres ou négatives.

6. Attitudes des étudiants indiens par rapport à l'instruction

Les enfants indiens se sont montrés indifférents à l'instruction en général ou à certains genres particuliers d'instruction. L'indifférence était généralisée chez les enfants plus âgés, mais on y a trouvé aussi plusieurs attitudes positives. Plus que leurs parents, les écoliers étaient en mesure d'apprécier différemment leurs expériences scolaires et ils avaient des idées bien définies sur divers sujets se rapportant à l'instruction.

Les enfants qui avaient fréquenté les écoles de réserve ou les pensionnats avant d'être transférés dans une école publique, disaient préférer les écoles publiques, à cause de la diversité des expériences rencontrées. Ceux qui faisaient exception à cette préférence, se rencontraient le plus souvent dans les régions où la vie de la réserve était

désagréable et difficile, de sorte que les enfants préféraient vivre au pensionnat. Cette dernière préférence se retrouvait aussi dans les régions où il y avait forte discrimination dans les écoles publiques et parmi les Blancs. De façon générale, les écoliers indiens disaient ne pas aimer le pensionnat parce que le règlement y était trop restrictif. Les élèves des écoles secondaires locales mis en pension dans des foyers étaient unanimes à dire qu'ils s'y plaisaient. Quant aux plus jeunes qui n'avaient fréquenté que l'école publique, ils auraient préféré cette dernière à l'école de la réserve, s'ils avaient eu à choisir. Pour les plus âgés, qui avaient été intégrés à la fin du primaire, les difficultés d'adaptation avaient été telles qu'ils auraient préféré continuer leurs études dans les écoles de leur réserve. Les enfants venus des pensionnats affirmaient qu'ils préféraient vivre à la maison et fréquenter l'école publique, mais que le transfert avait été difficile. Dans bien des cas, ils avaient quitté l'école l'année même du transfert.

Comme leurs parents, les écoliers admettent que l'instruction est le moyen d'obtenir un emploi. En fait, ils n'en quittent pas moins l'école avant d'avoir terminé leur cours secondaire, et nombre d'entre eux, admettaient volontiers qu'ils s'attendaient et projetaient même d'abandonner l'école tôt, au lieu de terminer leurs études.

A en juger par l'incertitude de leur position sur la valeur de l'instruction et sur les problèmes que peut représenter l'abandon hâtif des études, on peut conclure qu'ils ne sont pas foncièrement et personnellement intéressés au processus de l'instruction. Il ne semble pas exister entre l'école et les enfants indiens plus de compréhension qu'entre l'école et les parents indiens. L'écolier ne voit guère ce que l'école peut lui apporter; il se rend compte de ses échecs scolaires et de son isolement social. Il ne peut établir de rapport entre son travail scolaire et son activité future, parce qu'il n'a pas l'expérience des exigences de la vie urbaine. Il porte ses jugements en fonction de son entourage immédiat, pour lequel l'instruction semble n'avoir aucune importance. Il ne peut établir de rapport entre l'instruction qu'il reçoit, sa propre vie et celle de ses parents et amis. Il ne trouve pas de modèle dont il pourrait s'inspirer pour donner un sens plus réel aux avantages de l'instruction.

De façon générale, les jeunes Indiens voient l'école comme un lieu où ils passent un certain nombre d'heures par jour à apprendre peu de choses pertinentes, et où ils rencontrent des difficultés scolaires et sociales. Le degré de désenchantement varie d'une localité à une autre, et ce degré de variation est directement proportionnel au degré de discrimination envers les Indiens. La fréquentation scolaire était surtout compensée par la compagnie de bons amis et la participation à certains sports à leur goût. Les enfants indiens considèrent que le système scolaire est immuable, de sorte que s'ils ne peuvent satisfaire aux exigences de l'école, ils s'estiment automatiquement incapables de réussir quoi que ce soit parmi les non-Indiens.

7. Les problèmes des écoliers indiens, tels que les conçoivent parents et étudiants

L'idée que se font les parents des problèmes de la jeunesse à l'école est très compatible avec l'idée que s'en font les jeunes eux-mêmes. Pour les deux groupes, les problèmes principaux sont le manque de vêtements et l'insuffisance des lanches. Le problème de la discrimination a été soulevé en plusieurs cas et les écoliers ont dit se sentir "stupides tout le temps" et se sentir "à part", ce qui représentait d'autres sources importantes de malaise. On a aussi mentionné d'autres sujets d'embêtement, comme la discipline injuste, les échecs et les problèmes se rapportant aux absences.

Il n'est pas nécessaire d'insister davantage sur l'insuffisance des lanches et le manque de vêtements. Nous avons abordé de diverses façons la question de la discrimination. Enfants et parents étaient parfois d'avis que la discrimination dont ils étaient l'objet était attribuable au seul fait de leur identité indienne. Dans la plupart des cas, il était fait mention de discrimination relativement à une école, un instituteur ou un administrateur en particulier. Parfois, on disait que "l'instituteur attisait la discrimination", mais si l'on poussait l'enquête un peu plus avant, on se rendait compte qu'il s'agissait d'une incompréhension du comportement, plutôt que

de pratiques discriminatoires. On dira par exemple: “tels instituteurs sont toujours sur son dos parce qu’il est en retard”. Les parents ne comprenaient pas que l’école exige de tous les enfants un certain comportement, et que ces exigences ne sont pas nécessairement discriminatoires. Les parents rapportaient parfois le fait que, dans certaines classes, les échecs étaient plus nombreux chez les Indiens que chez les non Indiens, ce qu’ils considéraient comme une pratique discriminatoire contre les Indiens. La plupart du temps, les enfants eux-mêmes admettaient qu’ils n’étaient pas l’objet de discrimination, et la majorité d’entre eux estimaient que, sauf rares exceptions “ne se faisaient réprimander que ceux (d’autres Indiens) qui le voulaient”.

De toute évidence, ces malentendus proviennent d’orientations culturelles différentes. Les parents indiens s’attendent que l’école va accepter leurs enfants tels qu’ils sont et qu’elle n’en exigera pas plus qu’eux-mêmes en exigent. Ceci pose un problème, en particulier pour ce qui est des questions de discipline. Les parents n’arrivent pas à comprendre pourquoi leurs enfants “ont toujours des ennuis” à l’école. De fait, selon la version des autorités scolaires, les enfants indiens sont rarement considérés comme des indisciplinés. Toutefois, on leur reproche leurs retards, leur manque de propreté et une foule d’autres choses: ce sont ces réprimandes que les parents et certains enfants considèrent comme des ennuis.

On retrouve la même susceptibilité dans la définition de l’échec, qui est considéré comme l’aboutissement des rapports personnels entre l’élève et l’enseignant sans tenir compte du travail de l’enfant et sans comprendre les exigences auxquelles tous les élèves sont soumis. En pareils cas, les parents disaient que leurs enfants “étaient lésés” par l’instituteur, ce qui signifiait, en termes concrets, qu’il avait raté son année. Certains élèves ont affirmé qu’ils n’étaient pas retournés à l’école “parce que je me suis senti trop frustré par un nouvel échec, l’an dernier”. Avant de recommander des solutions, il y aurait lieu de mieux comprendre et de bien définir ce genre de susceptibilité excessive.

Ces malentendus disparaîtraient si parents et élèves pouvaient se faire une idée plus large et plus précise des exigences auxquelles l’école doit soumettre tous les élèves. Cette compréhension ferait-elle disparaître les sentiments de brimades et d’affronts personnels, permettrait-elle de redéfinir les sensibilités, on ne saurait le dire. L’absence de communication significative entre le foyer et l’école contribue sûrement à la fausse interprétation des faits et gestes et accentue les sentiments de frustration personnelle, ce qui rend la situation plus compliquée qu’il ne faudrait. Même si le fait n’atténue nullement le problème que pose cette situation, il est réconfortant de constater qu’effectivement il y a peu de discrimination à l’école et que les élèves eux-mêmes le reconnaissent.

8. Attitudes des enfants et des parents indiens à l’égard de l’abandon précoce des études

Tous les parents indiens ont reconnu qu’ils ne faisaient pas bien de retirer tôt leurs enfants de l’école, mais ils se disaient disposés à faire le nécessaire pour essayer de maintenir leurs enfants à l’école. On considérait comme définitive la décision de l’élève et les parents n’avaient pas songé à discuter de la chose avec les membres du personnel de l’école ni avec quelqu’un d’autre. Le plus souvent, l’abandon des études n’avait pas fait l’objet de discussion entre les enfants et les parents, ces derniers acceptant simplement la décision des premiers. Les enfants déclaraient n’avoir discuté avec aucun adulte, à la maison ou à l’école, de leur décision de quitter l’école. Parfois, on en avait discuté avec des amis. Dans certaines communautés, les Indiens adultes ont exprimé l’opinion que les enfants ne devraient pas laisser l’école, mais ils ont aussi indiqué que cette décision relevait seulement de l’enfant. Nulle part on ne punissait l’enfant qui avait quitté l’école trop tôt. Aucun de nos informateurs n’a exprimé un sentiment de honte ou de culpabilité pour avoir abandonné tôt ses études.

Les raisons apportées par les jeunes pour motiver leur abandon prématuré des études étaient toujours les mêmes: ennui, manque d’argent, désir de travailler, services requis à la

maison. Dans quelques cas, on a invoqué la grossesse. Certains jeunes délinquants n'étaient pas retournés à l'école après une période d'emprisonnement. Plusieurs enfants ont déclaré avoir quitté l'école parce qu'ils "se sentaient ridicules parmi tous ces jeunes enfants".

Des jeunes ayant quitté l'école ont dit qu'ils auraient aimé terminer leurs études parce qu'ils ne pouvaient trouver de travail et parce qu'ils n'étaient pas admissibles aux cours de formation professionnelle. D'autres ont dit ne rien regretter et affirmé qu'ils prendraient encore la même décision, dans des circonstances identiques. Certains ont exprimé le souhait de pouvoir retourner en classe et se sont dits d'avis que s'ils pouvaient le faire, ils finiraient par être en mesure d'obtenir un emploi. Pour plusieurs de ces jeunes ayant abandonné l'école, rien ne pouvait être fait pour corriger les conséquences de leur décision, mais ils encourageaient leurs jeunes frères et sœurs à terminer leurs études secondaires "de façon que les choses tournent mieux pour eux".

Certains de ces jeunes ont indiqué qu'ils seraient peut-être restés à l'école si quelqu'un avait étudié le problème avec eux et les avait encouragés à persévérer. L'importance de cet appui a reçu confirmation chez des enfants qui sont encore aux études, en dépit du fait qu'ils sont avancés en âge et que leurs amis ont quitté l'école. Pour ces enfants, la raison primordiale qui les a fait persévérer, c'est l'intérêt manifesté par un instituteur ou un adulte, qui les a encouragés à terminer leurs études.

En résumé, l'abandon prématuré des études n'a pas tellement d'importance aux yeux des Indiens, car, dans les différentes communautés, rares sont ceux qui ont terminé leurs études. Aucune sanction n'est prévue, dans ces communautés, contre ceux qui abandonnent l'école prématurément, parce qu'on n'y est pas profondément convaincu de la valeur d'un cours d'études complet. Tant qu'on ne verra pas, chez les individus comme dans les communautés, certains résultats concrets qui peuvent être rattachés à l'instruction, il est peu probable qu'on encourage fortement les jeunes à terminer leurs études.

9. Aspirations, image de soi et objectifs professionnels des jeunes Indiens

Aux fins de la discussion, on peut établir une distinction entre les variables de l'image de soi, des aspirations et du choix d'une profession. En fait, elles se rattachent en un faisceau qui détermine effectivement l'orientation de la vie d'un individu. Si les aspirations sont irréalisables et si les objectifs ne peuvent être remplacés, l'image de soi s'amoindrit et, du même coup, peut rabaisser le niveau des aspirations, pour ainsi réduire le champ des professions où il peut s'engager.

De façon générale, les jeunes Indiens réduisent de beaucoup leurs aspirations dès qu'ils deviennent conscients du fait que les occasions de les réaliser sont très limitées. A mesure qu'ils avancent en âge, ils se font d'eux-mêmes une image de plus en plus négative. N'ayant guère confiance en leurs propres attitudes, ils restreignent leurs ambitions professionnelles aux métiers que les jeunes Indiens (et les autres) identifient comme des métiers "typiquement indiens"...

On imagine mal qu'un jeune Indien admis dans une école publique ordinaire puisse se faire, à son sujet, autre chose qu'une image négative. Tout d'abord, il ne retrouve à l'école aucune des valeurs qui sont propres à sa culture. Ensuite, il a très souvent l'impression que lui-même ou les autres Indiens ne font rien de bien, en comparaison des enfants non-indiens. En troisième lieu, l'une des grandes ambitions des instituteurs, en ce qui a trait aux Indiens, tant dans les écoles séparées que dans le système intégré, c'est, comme ils le disent, "d'aider les Indiens à améliorer leur niveau de vie, leur sort en général ou de les aider eux-mêmes", ce qui revient à dire que les Indiens n'ont rien de bon ou ne font presque rien de bon présentement: il faut qu'ils soient différents, qu'ils fassent des choses différentes. Ajoutons à ces attitudes les problèmes de fréquentation scolaire dont nous avons déjà parlé.

Une informatrice indienne, attrayante jeune fille de 19 ans, qui avait réussi à comprendre la véritable atmosphère de son école, a décidé de réussir malgré tout. Elle nous confiait: "Parce que je suis indienne, je dois terminer mes études. Parce qu'ils sont Indiens, ces derniers doivent s'efforcer davantage de surpasser les autres. Si un plus grand nombre d'Indiens réussissaient, nous arriverions peut-être à nous débarrasser de l'idée que les Indiens ne peuvent rien faire et nous n'aurions pas continuellement à faire nos preuves".

La plupart des êtres humains ont besoin de réussir, et cette réussite est habituellement orientée vers un but précis. Si l'individu ne voit pas la possibilité d'atteindre ce but, ou bien il porte ses ambitions vers un objectif plus accessible, ou bien il abandonne tout. D'après les études faites à l'occasion du présent projet, il ne faudrait pas attacher d'importance à l'opinion répandue, selon laquelle les Indiens ont moins de motivation que les non-Indiens. Il n'est pas vrai que les enfants indiens, comme groupe, manquent d'intérêt à bien faire dans les classes élémentaires. Toutefois, il a été établi que les enfants indiens faillissaient en raison de leurs expériences scolaires. Chaque échec contribue à diminuer davantage la motivation, l'image de soi et le niveau des aspirations.

Nous avons déjà dit que, le peuple indien des réserves de façon générale, n'avait pas confiance en ses propres capacités pour dominer son milieu et diriger sa vie. Cette particularité se retrouve chez l'écolier indien. Il en arrive à accepter ses échecs et à croire qu'il ne peut rien faire pour modifier sa situation; ainsi commence à s'accomplir la prédiction selon laquelle l'Indien n'est pas de taille et manque de motivation.

Si l'enfant indien est libre de terminer ses études ou d'obtenir immédiatement un emploi peu rémunérateur, il décidera de prendre l'emploi. Pour lui, cela signifie un revenu immédiat, cela convient à sa conception de ce que "les Indiens font" et c'est aussi le choix le plus réaliste, si l'on considère qu'il s'attend peu à des succès scolaires. Les aspirations de cet Indien correspondent à la piètre image qu'il a de lui-même, ainsi qu'à sa conviction profonde de ne pouvoir aller au-delà des objectifs restreints établis par les Indiens qu'il connaît, ni au-delà des restrictions imposées par les non-Indiens.

Abstraction faite des convictions personnelles de l'Indien pour ce qui est de l'image de soi, des aspirations et des métiers possibles, le peu de renseignements dont il dispose limite encore sérieusement son choix. Nous n'avons trouvé que quelques communautés où les Indiens savaient que la Direction des affaires indiennes pouvait fournir des fonds et des programmes de formation; quant aux installations et aux programmes provinciaux, la plupart des Indiens n'en savaient rien. Nos informateurs du niveau secondaire ont déclaré que l'orienteur et le principal fournissaient des renseignements à qui leur en demandait. Mais la plupart de ces informateurs se disaient trop gênés pour se présenter au bureau du principal ou de l'orienteur. Quant aux écoles élémentaires, elles ne fournissaient aucun renseignement à leurs élèves les plus avancés.

En réponse à nos questions, les membres du personnel de la Direction des affaires indiennes ont dit qu'ils faisaient parvenir des renseignements à tous les surintendants. Ces derniers ont affirmé qu'ils transmettaient les renseignements aux conseils indiens et qu'il appartenait à ces derniers d'en faire part aux écoliers. Si nous considérons le peu de temps que les surintendants consacrent à chaque réserve, parce qu'ils sont débordés de travail, il semble peu probable que les occasions d'emplois soient un sujet d'études approfondies. De plus, ce serait contraire aux habitudes des membres des conseils de divulguer ces renseignements à tous les adolescents de la réserve, à supposer qu'ils disposent de tels renseignements. A l'heure actuelle, la façon de procéder est nettement inefficace. Les écoliers ne connaissent rien des différents programmes et des fonds disponibles, sauf les quelques étudiants qui ont quitté la réserve pour suivre un cours de formation, sous l'égide de la Direction des affaires indiennes ou du gouvernement de la province. Certains membres du personnel de la DAI ont avoué qu'ils ne s'efforçaient pas de vulgariser les renseignements, parce qu'à leur avis "les Indiens ne sont pas encore prêts; il ne s'en trouve pas un, dans notre agence, qui pourrait suivre avec succès l'un de ces cours". Ces façons d'agir ne sont pas de nature à favoriser ceux qui auraient les aptitudes voulues, ni à étendre les horizons très étroits de plusieurs adolescents qui seraient intéressés à entreprendre un certain cours, s'ils en connaissaient l'existence.

Même en supposant que les informations soient à la portée de tous, l'image négative que les adolescents se font d'eux-mêmes et le faible niveau de leurs aspirations les rendraient incapables d'explorer les différentes possibilités. La jeunesse se fait d'elle-même une image subtilement négative. Ses aspirations se portent, en théorie, vers des objectifs de la classe moyenne dont elle a réussi à se pénétrer; toutefois, dans la pratique et dans l'immédiat, elle choisit davantage en fonction de l'expérience personnelle et de

l'occasion qui se présente. A l'intérieur d'une communauté indienne, la variété des métiers est limitée et les possibilités de réussite dans la communauté des Blancs apparaissent peu nombreuses. Le choix doit donc se limiter aux catégories d'emplois qui ne demandent guère ou pas de spécialisation. Lorsqu'il existe une certaine forme d'orientation professionnelle, soit par l'information soit par l'entremise d'un orienteur, elle a tendance à se porter vers les occupations qui, de l'avis de tous, sont celles "où les Indiens peuvent réussir

10. Attitudes des non-Indiens envers les Indiens

Nous avons posé en principe, à plusieurs reprises, que les attitudes des non-Indiens envers les Indiens déterminaient de façon décisive les attitudes des Indiens envers eux-mêmes, leur perception des possibilités de succès à l'extérieur de la réserve et leur comportement général au sein d'une communauté plus étendue. Il semble opportun d'examiner plus à fond ces données pour se faire une idée exacte des attitudes que rencontrent les Indiens dans leurs rapports quotidiens avec les Blancs. Nous nous bornerons à étudier les rapports des Indiens avec les seuls Blancs qui jouent un rôle déterminant dans la réglementation de leur vie. Il n'y a pas eu moyen d'obtenir des renseignements sur les rapports purement fortuits, entre Blancs et Indiens.

Le personnel enseignant des écoles publiques rencontre d'abord les Indiens en classe. Il a des idées nombreuses sur ce que les Indiens sont et devraient être, sur certains de leurs problèmes et sur certaines manières de les régler. Ce qui caractérise surtout le comportement des enseignants avec les Indiens, c'est une inquiétude véritable et le manque considérable de connaissances appropriées. Étant donné que les autorités scolaires ne se rendaient presque jamais dans les réserves et qu'elles n'ont pratiquement pas eu de rapports avec les parents indiens, leur connaissance des Indiens et de la vie des Indiens repose sur une information stéréotypée, une fausse interprétation du comportement des Indiens en classe et sur une utilisation discutable de tests d'intelligence uniformes et administrés collectivement.

De façon générale, les autorités scolaires sont convaincues que les parents indiens ne s'occupent pas de leurs enfants. Cette conviction se fonde sur le fait que les parents indiens ne se présentent pas à l'école lorsqu'on les convoque pour une conférence, ne participent pas à l'APM, ne s'occupent pas de la propreté et de la ponctualité des enfants, les envoient sans dîner, permettent les absences et n'établissent pas d'horaire fixe d'étude et de coucher. Cet énoncé correspond aux faits, mais ces faits sont interprétés par des gens de culture différente, qui ne comprennent pas le contexte culturel du comportement de l'Indien ou qui n'y font pas de rapprochement. Parce que les parents ne veillent pas à la propreté et à la ponctualité des enfants, nombre d'instituteurs croient sincèrement que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants. Ils ne leur vient pas à l'esprit que les parents indiens peuvent prouver leur souci de l'enfant de bien d'autres façons que par la propreté et la ponctualité. D'autres instituteurs expliquent le retard des écoliers indiens par le fait que ces derniers ne marquent que peu de points dans les tests d'intelligence et qu'ils sont toujours à la queue de la classe. Certains instituteurs admettent que ces tests sont peu valables dans le cas des Indiens, et que les enfants indiens ne manquent pas nécessairement d'intelligence, même si les résultats des tests et leur rendement scolaire indiquent le contraire. Les instituteurs en général ne prévoyaient de rendement scolaire satisfaisant, chez les écoliers indiens, à aucun échelon.

Sans croire à des différences innées d'aptitudes entre les écoliers blancs et indiens, certains administrateurs estimaient que le manque de réalisation des enfants indiens devait être attribué à l'ambiance de la réserve. Plusieurs se sont dit d'avis que "on ne pourra rien faire tant que les réserves n'auront pas été abolies". Selon eux, la réserve ne ferait qu'amplifier les attitudes négatives à l'égard de l'école, du travail et de l'obtention d'un niveau de vie convenable. Pour les administrateurs, le problème de l'éducation des enfants indiens naît du système des réserves; rares sont ceux pour qui l'école peut ou doit fournir à l'enfant indien des possibilités de réussite, car, disent-ils, "nous ne pouvons pas combattre le système des réserves et toutes ses implications".

La question des tests d'intelligence est sérieuse. On admet que ces tests n'ont de valeur que pour la population à laquelle s'appliquent les normes adoptées, c'est-à-dire pour

un groupe urbain de race blanche, de classe moyenne et de langue anglaise. Dans le cas des petits non-indiens qui ne sont pas du groupe urbain de classe moyenne, ces tests ont aussi tendance à être faibles. C'est ce qui se produit pour un grand nombre d'enfants de groupements minoritaires. Certains jours et pour une foule de raisons, même des enfants de classe moyenne peuvent n'accumuler que peu de points lors de ces tests de groupe. Il n'est pas surprenant que l'enfant indien n'y obtiennent pas de bons résultats, étant donné le temps alloué, le peu de rapport que l'enfant y trouve avec les choses qu'il connaît, son manque d'aptitude pour la lecture et vu que ses modes de perception et d'abstraction diffèrent de ceux de ses compagnons blancs de classe moyenne.

Tous les élèves sont soumis aux tests au début et à la fin de la 1^{re} année, puis à la fin de chaque année scolaire. Les résultats sont portés à la fiche du dossier permanent de l'élève et le suivent d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. Même un instituteur qui serait averti de l'inexactitude possible des résultats, serait porté à conclure, en voyant une fiche inférieure à la normale, que l'enfant manque d'aptitudes. Si les systèmes scolaires pouvaient accommoder les élèves plus faibles, on serait sûr de retrouver dans ces classes presque tous les enfants indiens du pays, si l'on se fondait sur les résultats des tests d'aptitudes et sur les résultats scolaires.

Le cas suivant montre bien que ces tests sont utilisés abusivement pour des enfants de groupes minoritaires, et qu'on fait beaucoup de tort à ces enfants en les soumettant à ces tests et en conservant les résultats en dossiers. Dans la localité X, 1,400 écoliers ont été soumis à des tests: le test Otis "Quick Scoring" et le "California Test" de maturité mentale. Ces épreuves avec papier et crayon ont pour but de mesurer les réalisations et le degré d'intelligence. Ces tests furent administrés par les membres du personnel d'une clinique d'hygiène mentale de la région, qui en étaient à leur première visite dans la localité X. Ils sont restés trois jours à l'école. Sur 1,400 écoliers, 189 étaient des Indiens de la réserve locale. Une fois les épreuves terminées, 200 enfants ont été classés comme "inéducatibles", c'est-à-dire des enfants qui avaient besoin d'une éducation spéciale que ne donne pas une école ordinaire. De ces 200 enfants "inéducatibles", 164 étaient des Indiens. Sur 189 enfants indiens inscrits, il y en avait donc 164 qui étaient "inéducatibles".

Les Indiens étaient issus d'une réserve vivant de chasse et de piégeage, où il avait aussi quelques emplois saisonniers de voirie et de chemins de fer. Dans bien des cas, ces gens ne parlaient que le cri, et la plupart des élèves de 1^{re} année ne parlaient que le cri. Sauf le surintendant des écoles indiennes de la région, personne n'a mis en doute les résultats des tests, qui furent dûment inscrits sur les fiches permanentes des enfants. C'est alors que le problème a commencé à soulever des discussions. Il fut décidé d'établir plusieurs classes de rattrapage. Comme dans bien des classes de ce genre, privées de personnel spécialisé et d'installations suffisantes, le programme ne devint qu'une simple répétition, à un rythme ralenti, des travaux courants, au lieu de devenir un processus dynamique et dirigé. On n'a institué aucun cours d'anglais comme langue seconde. On a utilisé très peu de matériaux nouveaux et de techniques nouvelles d'enseignement, de sorte que l'instruction de ces enfants ne soulevait guère d'enthousiasme, ceux-ci étant définitivement considérés comme "inéducatibles".

La situation décrite plus haut n'est pas unique, malgré ses particularités. Partout au pays, on a recours aux tests d'aptitudes pour dépister les enfants non éducatibles, mais les membres du personnel scolaire se posent peu de questions sur l'exactitude et la validité de ces tests. Les commissions scolaires dépensent de fortes sommes pour ces tests, dont les résultats sont enregistrés. Lorsqu'un instituteur estime que certains enfants sont "inéducatibles" ou qu'ils sont "lents à apprendre", il y a bien des chances que ces enfants soient définitivement classés comme tels.

Les membres du personnel scolaire ont exprimé une réelle préoccupation quant à la qualité du foyer dont l'écolier indien est issu, foyer qu'ils qualifiaient volontiers de taudis et de maison de beuverie. Ils n'y trouvaient que très peu de facteurs positifs. Certains d'entre eux ont déclaré que les enfants indiens étaient "sales, apathiques et semblables à leurs parents". Les membres du personnel scolaire se reconnaissaient comme rôle "d'aider les Indiens à devenir quelqu'un". Cette dépréciation de tout ce qui est indien laisse à l'enfant indien peu de chance de se développer et de grandir avec une certaine confiance

en soi, s'il doit faire face tous les jours à ce genre d'attitudes, malgré toute la sincérité et la bonne volonté de tel instituteur, qui cherche à aider le jeune Indien. Un professeur qui comptait plusieurs années d'enseignement auprès des Indiens, a déclaré:

“Si vous les traitez comme des gens raisonnables, ils finissent par se conduire comme des gens raisonnables”.

Les surintendants estiment généralement que l'éducation intégrée est une bonne méthode. Pour eux, le régime d'écoles publiques crée aux Indiens de nouveaux problèmes de transport, d'abstention, d'argent, de manuels et de formules, des problèmes dont ils n'avaient pas à s'occuper dans les écoles de réserve. Vu ce surcroît de soucis, d'aucuns ont pu penser que l'intégration de l'enseignement était venue trop tôt pour un grand nombre d'Indiens et qu'elle n'avait causé que plus de problèmes aux administrateurs. Plusieurs surintendants se sont demandé si les enfants indiens étaient capables de réussir dans les écoles intégrées, et ils ont mentionné comme facteurs possibles d'échec, le niveau de vie et les attitudes de la communauté indienne. Plusieurs ont soutenu que l'instruction publique ne serait pas efficace tant que “quelque chose ne se produira pas sur la réserve”, et ils se disaient favorables à l'idée de soustraire les enfants à l'influence des Indiens adultes, en établissant des foyers d'adoption et des maisons de pension, de façon “qu'ils connaissent ce que c'est qu'une vie convenable”.

Les surintendants n'étaient pas tout à fait fixés quant aux modalités qui pourraient aider les Indiens à obtenir un niveau de vie différent, un emploi, ainsi qu'un niveau d'instruction plus élevé.

Si l'on veut que les enfants se sentent à l'aise à l'école et qu'il y ait une véritable socialisation entre les Indiens et les non-Indiens, il faut, à leur avis, changer les modes de vie de la réserve. Ils avouent toutefois que ce n'est pas en remettant la clé d'une maison neuve à un Indien qu'on peut hausser son niveau de vie ou lui garantir une amélioration de son sort.

Pour ce qui est de l'instruction intégrée, on rencontre chez les surintendants la même incertitude que chez les Indiens. Les surintendants se sont engagés dans des programmes qui ont eu un succès partiel, mais qui ne cessent aussi de se transformer et d'être l'objet de critiques. Les problèmes de l'administration des réserves sont si diffus qu'il est difficile d'entrevoir des solutions. Pour les surintendants, l'instruction publique est un pas en avant, mais ils n'osent pas en conclure que c'est là le moyen qui pourrait changer les choses. Ils ont eu plusieurs tentatives qui auraient pu apporter un changement, mais rien ne s'est produit.

Cette ambivalence de leur part quant à l'efficacité du système public pour les Indiens, les embarrassent lorsqu'il s'agit d'encourager les parents à maintenir leurs enfants à l'école ou de discuter de la question lorsqu'un accord conjoint est proposé. Les Indiens adultes ont reconnu que le surintendant leur avait parlé de l'instruction en commun, mais sans plus approfondir. Ce manque de temps consacré à la discussion compte pour une bonne part dans la confusion des parents. Selon ces derniers, le surintendant ne leur avait pas dit que “tous les enfants devraient fréquenter l'école des Blancs, même les tout-petits”. Les parents prétendent aussi qu'on ne leur a pas fait savoir que c'était à eux de décider si les enfants pouvaient rester dans la réserve ou fréquenter l'école publique de la localité. Pour que l'instruction intégrée soit un succès, il faut que la question de l'enseignement en commun, avec ses avantages et ses inconvénients, soit soumise aux parents indiens, et cela, bien avant le moment de prendre une décision.

Les membres du personnel des services de santé publique rencontrent les Indiens dans leur réserve et dans les cliniques de la santé publique. Les infirmières scolaires ont aussi affaires avec les écoliers indiens. L'attitude de toutes ces gens envers les Indiens est avant tout positive, car ils consacrent beaucoup de temps aux programmes d'hygiène pédagogique, aux programmes de puériculture et aux questions de santé en général. De tous les fonctionnaires, ce sont eux qui consacrent le plus de temps en rapports directs avec les familles indiennes; d'ailleurs, l'attitude des Indiens envers les membres du personnel des services de santé est positive et empreinte de coopération.

Les membres du personnel de ces services ont signalé que le manque de sommeil et l'insuffisance du régime alimentaire nuisent au rendement scolaire des enfants. On a aussi signalé le manque de propreté, les infirmières devant traiter des enfants qui ont des poux, des gales et qui sont généralement crasseux. Ces cas sont attribuables à la pénurie d'installations sanitaires dans la réserve et parfois au manque de temps, d'effort et de compréhension des parents dont les enfants souffrent de maladies dues à la malpropreté, d'infections chroniques et de malnutrition. La répression et le traitement de ces maladies chroniques exigent des installations sanitaires suffisantes, du temps et de l'effort. Les cas de malnutrition ne semblent pas être très nombreux. Cependant, les infections chroniques bénignes et la carie dentaire sont très fréquentes. Ces infections bénignes réduisent la vitalité de l'enfant, qui ressent souvent fatigue et apathie.

Dans la plupart des cas, les enfants indiens ne reçoivent pas régulièrement de soins médicaux. Les parents les conduisent à la clinique ou chez le médecin quand la maladie devient aiguë. Malheureusement, bon nombre de parents ne savent pas reconnaître certaines maladies à leur début, et il arrive souvent que les enfants ne reçoivent aucun traitement pour des maladies qui engendrent des infections secondaires et des affections chroniques. Il s'ensuit que plusieurs enfants indiens sont atteints de troubles auditifs et oculaires et d'infections aux organes respiratoires supérieurs. Les enfants indiens sont habituellement tranquilles: c'est une particularité que leur reconnaissent les instituteurs; c'est pourquoi il serait peut-être profitable de leur faire subir un examen médical dès leur entrée à l'école. Ainsi, il serait facile de dépister les infections chroniques et les troubles marginaux avant que l'enfant ne prenne un retard scolaire excessif. Au cours de ses premières années de classe, il n'est pas rare que l'enfant compense de différentes façons ses légers troubles oculaires et auditifs. La nature répétitive des matières enseignées permet à plusieurs enfants de comprendre à la troisième et quatrième reprise le mot qu'ils n'ont pas saisi la première fois. Toutefois, ces conditions ne favorisent pas l'apprentissage, et, dans la plupart des cas, on pourrait y remédier.

Le personnel des Services de santé s'inquiétait davantage de la santé mentale d'un grand nombre d'enfants indiens issus de foyers grandement démunis et désorganisés. Selon plusieurs informateurs, chaque fois que la pauvreté extrême, l'alcoolisme et le désaccord familial sévissent dans une réserve, il s'y trouve un groupe de personnes déséquilibrées. On a rapporté des cas de foyers où les parents maltraitaient les enfants par habitude, où les parents étaient trop déprimés pour maintenir la stabilité familiale et laissaient les enfants à eux-mêmes pendant plusieurs jours de suite. On peut relever bien d'autres exemples de ce genre. Les enfants non-indiens issus de foyers semblables présenteraient probablement les mêmes symptômes pathologiques, que les dirigeants scolaires seraient en mesure de dépister. Paradoxalement, il est difficile de trouver beaucoup d'enfants indiens dont le comportement dénote de véritables dérangements pathologiques du type classique. La culture propre peut en masquer les symptômes. Un enfant paraît parfois tranquille, alors qu'en réalité il est déprimé, en réaction à la privation, et il n'est pas facile de distinguer l'enfant ébranlé de celui qui ne l'est pas. Un enfant peut paraître arriéré, alors qu'il est, de fait, dérangé, mais on procède rarement à un diagnostic, étant donné que cet enfant ne dérange pas la classe et que les Indiens passent pour des gens tranquilles et passifs.

Il s'agit de savoir si la pathologie du dérangement des Indiens se présente sous des formes que les non-Indiens n'ont pas encore appris à identifier. Il peut se faire aussi que le milieu indien fournisse des compensations suffisantes, qui l'emportent sur la pathologie prévue. Peu de travaux de recherche ont été entrepris sur la santé mentale des Indiens. Il est possible, par exemple, que dans une situation de délaissement, l'enfant indien ne perçoive pas du tout le stress de la même façon que le jeune non-Indien. Il est possible que des enfants indiens laissés seuls pendant plusieurs jours ne se sentent ni rejetés ni abandonnés. Pour eux, c'est peut-être là un mode de vie normal et ils se sentent peut-être en sécurité du fait qu'ils peuvent, au besoin, demander l'aide d'un membre de la bande. Dans une telle situation, l'enfant indien peut ne pas éprouver le sentiment d'angoisse que ressentirait l'enfant non-indien. Tel comportement, qui serait considéré

incorrect en milieu culturel non-indien, pourrait facilement être accepté dans la réserve. Le milieu de la réserve, qui est habituellement moins restrictif que la société de classe moyenne des Blancs, fournit plus d'occasions de défolement dans les cas de stress et de tension. C'est ce qui expliquerait que, chez les Indiens en général, on ne rencontre presque pas de troubles aigus.

Il est vrai que la société indienne peut fournir aux individus une sécurité et des déversoirs d'énergie suffisants, qui compensent les effets néfastes des grandes privations; néanmoins, il se peut aussi que la société des Blancs soit la source de nouveaux stress, auxquels la société indienne soit incapable de réagir. Nous avons déjà souligné les stress de la fréquentation scolaire. Le conflit de la jeunesse indienne, face à un choix impossible entre des modes de vie tout à fait différents, peut avoir pour conséquence de créer un groupe considérable d'individus incapables de s'accommoder aux conditions existantes, s'éloignant de plus en plus, chaque jour, de la grande société et n'ayant plus la souplesse voulue pour quitter éventuellement le milieu protecteur de la réserve.

Disons, pour résumer, que les attitudes des Indiens envers eux-mêmes et envers les non-Indiens en général, sont déterminées par les attitudes des membres du personnel non-indien qui travaillent auprès des Indiens. Chez les surintendants et chez les membres du personnel des services de santé et des services scolaires, on rencontre toutes sortes d'attitudes, depuis l'attitude franchement négative jusqu'à une attitude quelque peu positive. Nombre de fonctionnaires ont véritablement à cœur leur travail auprès des Indiens, mais plusieurs d'entre eux, constatant les minces progrès réalisés et face à l'ampleur du travail à accomplir, se sont peut-être découragés. Sensibles à ce sentiment de découragement des fonctionnaires, les Indiens ont tendance à réagir en se repliant sur eux-mêmes et en laissant voir leur désespoir ou leur hostilité. Quand les Indiens entendent dire: "Qu'est-ce qu'on peut faire pour les Indiens", ils ont le sentiment qu'on ne peut faire grand chose.

Les enfants réagissent de la même façon aux attitudes des non-Indiens. Lorsque les instituteurs veillent à ce que les enfants indiens travaillent bien et réussissent en classe, et leur accorde une assistance supplémentaire, ces derniers ont habituellement un bon rendement. Si les instituteurs classent leurs élèves comme des enfants dépourvus de talent et d'ambition, ces derniers ne font aucun effort, parce qu'ils sont convaincus de ne pouvoir réussir. Chez certains groupes indiens qui acceptent l'attitude des fonctionnaires relativement à leurs capacités, on finit par retrouver une certaine conformité de comportement. Pour autant que les Indiens acceptent les limitations que leur imposent les attitudes des Blancs, et pour autant que fonctionnaires et instituteurs se sentent également écrasés en raison de l'échec probable de leurs programmes, il est à prévoir que la percée ne se produira pas. Si chaque groupe était en mesure d'apprécier plus objectivement ses propres limitations et ses propres possibilités, si les programmes étaient mis en oeuvre de façon coordonnée entre les agences, l'espoir de succès serait alors plus grand et plus réaliste. Toutefois, c'est la réciprocité des rapports entre Indiens et Blancs qui semble être, en fin de compte, le principal facteur d'ambiance propice à l'utilisation de toutes les ressources individuelles, en vue de trouver une voie facile vers le succès et l'épanouissement.

III. RAPPELS ET COMMENTAIRES

Après avoir décrit les principaux sujets d'inquiétude au sujet de la condition actuelle de l'éducation des Indiens dans les écoles publiques, nous cherchons ici à formuler certains principes directeurs, lorsqu'un changement apparaît comme possible et essentiel. Nous nous rendons compte que nos recommandations ne s'appliquent pas dans tous les cas, pas plus qu'elles ne représentent les besoins de tous les écoliers indiens. Cependant, dans la majorité des cas où elles s'appliquent, il est relativement facile d'apporter les changements requis à l'intérieur des structures administratives existantes.

1. Orientation et succès

A son arrivée à l'école publique, le petit Indien a une orientation bien différente de celle du jeune non-Indien. Cette différence d'orientation crée une discontinuité

d'expérience, qui place le jeune Indien dans une situation défavorable par rapport à ses compagnons. Dès le début, l'enfant éprouve certaines difficultés particulières. Il n'a pas l'habitude des livres, des ciseaux, des crayons, des travaux ordinaires, des exigences et des horaires de l'école. L'enfant indien n'est pas disposé à se servir des outils scolaires avant de les bien connaître; or, pendant qu'il fait cet apprentissage, ses compagnons de race blanche apprennent notamment à lire et à écrire. L'enfant indien commence à accuser un retard par rapport à la majorité des élèves de la classe. Parfois, les enfants réussissent à rattraper ce premier retard, mais le plus souvent l'enfant indien commence à accumuler un déficit, qui l'empêche de réussir selon ses aptitudes dans les classes plus avancées. Vers la ~e année, l'enfant a connu nombre d'échecs; il est démoralisé au point de perdre toute réceptivité à l'enseignement et de songer à quitter l'école à la première occasion.

Il nous paraît indispensable que l'enfant indien réussisse sa ire année d'école. Si l'enfant connaissait le succès dès le début, il pourrait continuer à lutter au cours des années subséquentes, pour surmonter certaines faiblesses scolaires. Les maternelles et les jardins d'enfants pourraient préparer l'enfant à participer pleinement aux programmes de la ire année. Plusieurs systèmes d'écoles publiques ont des classes maternelles comptant quelques enfants indiens. D'après les instituteurs de ire année, les enfants qui ont fait la maternelle sont plus avancés que les enfants indiens qui n'ont jamais fréquenté la classe. Toutefois, il semble qu'une année de jardin d'enfants ne permette pas de donner à ces enfants une préparation suffisante, vu que plusieurs d'entre eux doivent, malgré tout, reprendre leur ire année.

Le programme qui semblerait convenir le mieux aux besoins de l'enfant indien consisterait à organiser dans la réserve une école maternelle et un jardin d'enfants. Il serait également utile de mettre en oeuvre un programme comportant l'établissement d'une école maternelle et d'un jardin d'enfants situés respectivement dans la réserve et dans une école publique. Ce genre de programme permettrait de réaliser plusieurs objectifs. Il permettrait à un instituteur dûment qualifié de préparer les enfants en vue de leur entrée à l'école; il élargirait les horizons de l'enfant, auquel on permettrait d'acquérir une expérience immédiate, à l'aide de certains jeux, de livres, de disques et de courtes balades dans la localité. Si ces écoles maternelles pouvaient être établies sur une base de coopération, les parents auraient l'occasion de s'intéresser à la programmation et au processus éducationnel. Cette participation les inciterait à continuer de s'intéresser à l'expérience de l'enfant à l'école publique, ce qui favoriserait la compréhension et améliorerait les rapports entre le foyer et l'école, pour le plus grand bien de tous. Ces programmes auraient aussi l'avantage d'encourager les adultes à relever leur propre niveau d'instruction, pour être en mesure d'aider leurs enfants, tout en veillant à leur propre perfectionnement.

Les instituteurs des maternelles et des jardins d'enfants sont plus à même que ceux des écoles publiques ordinaires, de puiser des matières et des idées dans le patrimoine de l'enfant. Ceci permettrait à l'enfant d'avoir une première expérience éducative qui ne contredise pas son sens des valeurs ou qui ne dévalorise pas tout à fait son univers. De même, l'enfant pourrait se familiariser avec les exigences de la société à l'égard des travaux courants et des modalités scolaires, suivant le régime simplifié en vigueur dans ce genre de classes.

La Direction des affaires indiennes a adopté comme ligne de conduite d'instituer des jardins d'enfants dans les régions où les écoles publiques n'avaient pas ce programme. Nous approuvons de tout coeur cette ligne de conduite. De plus, on devrait étudier la possibilité d'établir dans toutes les réserves des écoles maternelles fonctionnant suivant un régime de coopération. On ne devrait pas non plus considérer comme négligeable le fait de maintenir ouverts les jardins d'enfants existants, même si les écoles publiques instituent de tels programmes. Dans les réserves plus considérables et plus urbanisées, les enfants peuvent avoir suffisamment d'expérience pour se présenter à l'école dès l'âge de cinq ans, mais dans la majorité des cas, il semblerait préférable que l'enfant suive un programme spécialement conçu pour combler les déficiences qui lui causent des ennuis à son entrée à l'école. Ainsi préparés, les enfants indiens ne devraient avoir aucune difficulté à réussir en 1^{re} année.

2. Communication

Dans le système scolaire, le succès ou l'échec d'un enfant dépend de ses aptitudes, de la compétence des enseignants et de la capacité de chacun de communiquer avec l'autre de différentes façons. La plupart des écoles sont orientées et structurées définitivement en fonction de la classe moyenne dont la plupart des instituteurs, de même que l'écolier moyen, sont issus. De cette façon, l'écolier peut partager avec l'instituteur un certain nombre de valeurs. Chacun comprend ce que l'autre attend de lui et se sent fort de l'appui des administrateurs et du consentement des parents. Chacun est en mesure de comprendre le comportement de l'autre, de viser aux mêmes objectifs et de communiquer verbalement ou autrement.

Entre des enfants de groupes minoritaires et des instituteurs de groupes majoritaires, le nombre d'orientations communes est réduit, de même que les communications réciproques. Ceci soulève des difficultés à l'école, difficultés qui prennent souvent la forme d'une fausse interprétation du comportement ou d'un échec à satisfaire aux exigences. Parfois, il en résulte des punitions décernées par l'instituteur, et l'enfant ne parvient jamais à mériter des récompenses pour ce qu'il fait. Les problèmes de communication entre instituteur et élève deviennent plus compliqués, si l'enfant vient d'un milieu culturel et linguistique différent.

Dans l'enseignement comme dans tout le domaine des relations humaines, la communication est un facteur essentiel. Le jeune enfant en classe n'a pas les ressources pour vaincre les obstacles qui l'empêchent de communiquer librement. Il n'a ni les connaissances ni les aptitudes voulues, étant donné surtout le milieu tout à fait étranger dans lequel il se trouve.

La situation de l'instituteur est de beaucoup meilleure. C'est lui le maître de la situation, car non seulement il a des connaissances et une expérience plus vastes des affaires humaines, mais aussi il peut acquérir les connaissances et les compétences particulières dont il a besoin pour améliorer la situation. Certains instituteurs possèdent déjà des connaissances théoriques en psychologie, en sociologie et en anthropologie; ils ont donc une conscience intuitive suffisante, du fait que le comportement d'un enfant issu d'un groupe minoritaire n'est pas forcément déviationniste, mais simplement différent. Ces disciplines devraient aussi avoir préparé l'instituteur à aider l'enfant à conserver son sens des valeurs, tout en lui enseignant un comportement approprié aux circonstances et en lui faisant comprendre la situation sociale dans laquelle il se trouve. On ne saurait trop insister sur la formation théorique et pratique des personnes qui auront à enseigner à des enfants de groupes minoritaires.

La formation en cours de service peut aussi s'avérer utile aux instituteurs qui désirent mieux comprendre ces enfants. Certaines commissions scolaires ont autorisé la fermeture hâtive des classes, afin de permettre aux enseignants de tenir des conférences sur les problèmes que causent certains groupes d'enfants dont ils connaissent mal le milieu traditionnel. Ces conférences ont fourni l'occasion de consultations auprès d'un grand nombre de personnes, et elles ont été accueillies avec enthousiasme par les instituteurs. Dans les régions où l'on est à négocier des accords conjoints, il serait peut-être utile de prévoir un programme coopératif de formation en cours de service, sous l'égide de la D.A.I. et de la commission scolaire locale, de façon à mettre à profit toutes les ressources individuelles.

Les enseignants, qui sont débordés de travail, n'ont pas beaucoup de temps libre. Il devient alors nécessaire que les parents se rendent à l'école, participer à des conférences en compagnie de l'instituteur. L'Indien adulte n'aime pas se rendre à l'école. Toutefois, pour qu'il y ait compréhension entre l'école et les parents et pour éviter tout malentendu, il faut une liaison entre les deux groupes. L'instituteur qui a dans sa classe un enfant malpropre et débraillé, ne peut qu'en être mécontent. Mais s'il connaissait les circonstances dans lesquelles se débat l'enfant, il s'étonnerait plutôt de la propreté relative de l'enfant. Quels que soient ses sentiments, si l'instituteur se rend compte de la situation par lui-même, il pourra mieux comprendre que le fait de blâmer l'enfant ne résout rien, mais crée, au contraire, des difficultés. Les rapports entre le foyer et l'école doivent exister pour plusieurs raisons, notamment pour éviter que l'enfant ne soit refoulé dans un rôle

intermédiaire qui le dérouté et qu'il ne peut supporter. Les rapports directs entre parents et enseignants permettront à chaque groupe de comprendre leurs difficultés respectives et de constater les secteurs de divergence entre les objectifs scolaires que chacun envisage. Cette compréhension pourrait amener enseignants et parents à accepter les différences et les limitations propres à chacun. Cette acceptation inciterait les parents à s'intéresser plus directement au processus de l'enseignement et, comme corollaire, à accorder plus d'attention et d'appui à leurs enfants.

La compréhension des problèmes et des différences particulières à l'enfant indien permettrait aussi à l'instituteur d'aider les autres enfants à comprendre et à accepter le comportement des jeunes Indiens, ainsi que les conditions qui sont une source de tensions dans la classe. Moins l'enfant indien se sentira isolé, plus il y a de chances qu'il réussisse à l'école et qu'il développe sa personnalité.

L'enfant peut aussi apprendre, de la société des non-Indiens, des choses qui lui feront mieux saisir la nécessité de certains règlements, de certains genres de comportement et des choses qu'on attend de lui. Ces choses, il ne peut les apprendre que si l'instituteur se rend compte de sa propre ignorance en ce domaine (comme c'est le cas pour les autres enfants), et s'il prend le temps d'expliquer et d'enseigner ces choses à mesure qu'elles se présentent au cours de l'année.

3. Accords conjoints

La question des accords conjoints a été étudiée dans d'autres chapitres du présent rapport. Nous la rappelons ici dans le seul but de souligner l'importance des rapports qui doivent exister entre les parents et la Direction des affaires indiennes en vue des négociations et en raison des conséquences qui en découlent pour l'école. La Direction des affaires indiennes a eu pour principe de consulter d'abord les parents avant d'engager des négociations avec les différentes commissions scolaires en vue d'un accord conjoint. Le but de ces consultations est d'obtenir le consentement et l'appui des Indiens pour que leurs enfants soient instruits dans les écoles publiques. De façon générale, ce consentement n'a pas été difficile à obtenir. Les parents, cependant, ne sont pas en mesure d'apprécier leur décision, ni de motiver leur refus ou leur consentement, à moins d'avoir une idée quelconque du résultat visé. La plupart des parents n'ont jamais mis les pieds dans une école publique; ils ignorent les traits qui la distinguent des écoles de réserve et les expériences que les enfants y vivront. Ils supposent que ceux-ci y trouveront à peu près le même mode de vie que dans les écoles de la réserve. Quand ils se rendent compte que tel n'est pas le cas, que la plupart des enfants y éprouvent des difficultés, ils s'imaginent qu'on a obtenu leur consentement sous de fausses représentations. Leur sentiment se comprend, même s'il n'y a pas eu mauvaise intention.

La difficulté vient, en partie, du fait que les administrateurs qui doivent obtenir le consentement des parents, n'ont pas assez de temps à leur disposition. S'ils pouvaient discuter plus longuement de la question, organiser une visite de l'école de la localité pour les parents et les enfants, s'ils avaient l'occasion de discuter de certaines choses avec les membres du personnel, le problème ne se poserait peut-être pas. Cette façon de procéder laisserait aussi à la commission locale tout le temps voulu pour considérer sa décision. S'il survenait alors un accord conjoint, les parents et les membres du personnel scolaire auraient une idée plus exacte des problèmes et des avantages inhérents à cette mesure.

Les fonctionnaires intéressés à ces problèmes auraient l'occasion d'observer directement les réactions réciproques des Indiens et des Blancs; ils seraient donc en mesure d'apprécier l'utilité d'un tel accord du point de vue des enfants intéressés. Dans les cas où les parties semblent très hésitantes, il serait peut-être avantageux de retarder tout accord officiel jusqu'à ce qu'on ait poussé plus avant le travail de base, de manière à éviter la fâcheuse nécessité de briser un accord.

4. Niveaux de vie

Le faible niveau de vie des différents groupes indiens contribue à miner l'enfant, physiquement et émotionnellement, et à nuire à son rendement scolaire. La majorité des

enfants indiens ne reçoivent pas de soins médicaux réguliers. Rares sont ceux qui subissent un examen médical avant leur entrée à l'école. Plusieurs enfants souffrent de troubles de l'ouïe et de la vue et sont atteints d'infections chroniques bénignes qui accentuent leur apathie. Certains enfants sont sous-alimentés et manquent de sommeil, au point qu'ils ne peuvent suivre le rythme d'une journée de classe.

Dans plusieurs réserves, les conditions de logement et d'hygiène favorisent la maladie, la fatigue et le mauvais état de santé des écoliers. Le surpeuplement des foyers dérange le sommeil et empêche d'étudier. Les conditions économiques des différentes familles obligent les enfants à travailler ou encore à garder les plus jeunes pour permettre aux parents de travailler ou de voyager. La situation économique de la famille détermine encore la quantité et le genre de nourriture fournie à l'enfant; elle détermine si l'enfant aura assez de vêtements pour fréquenter l'école, quelle que soit la température. La tenue vestimentaire joue aussi un rôle dans le cas des enfants plus âgés admis aux écoles publiques. Ces derniers se sentent humiliés de porter des vêtements obtenus dans des soldes, rabais ou des liquidations d'articles usagés.

De façon générale, il semble que plus les gens d'une réserve sont économiquement dépourvus, plus les conflits et les désaccords sont nombreux, plus l'alcoolisme est fréquent. Ces facteurs influent sur les enfants dans leurs attitudes envers la vie en général, envers l'école et envers leur avenir en particulier. Les enfants de parents désunis et alcooliques manquent l'école plus souvent et sont victimes d'une foule de facteurs négatifs. Les chances de terminer leurs études et de réussir semblent beaucoup plus faibles que dans le cas d'étudiants indiens provenant de milieux moins défavorisés et moins désorganisés.

Dans le présent rapport, nous avons déjà recommandé qu'on prenne des mesures pour que les jeunes Indiens puissent obtenir leur lunch à l'école, pour que les enfants indiens admis en 1^{re} année subissent un examen médical préalable, pour que les écoles remédient à certaines déficiences de logement et d'hygiène en permettant aux enfants d'utiliser les douches de l'école et en leur organisant des périodes d'étude à l'école, et pour qu'on fournisse d'autres vêtements aux enfants nécessiteux. Peut-être la meilleure solution consisterait-elle à aider les parents à équilibrer leur budget de dépenses en fonction de leurs revenus, des allocations familiales et des allocations de bien-être.

Nous recommandons, de plus, que la Direction des affaires indiennes, avec la coopération éventuelle des commissions scolaires locales, encourage les instituteurs à parfaire leur formation par des cours d'été, des cours du soir et des cours en période de service. Ils acquerraient ainsi une connaissance systématique des gens auprès desquels ils travaillent.

Il faut louer la D.A.I. des efforts qu'elle a déployés en vue de résoudre les nombreux problèmes que posent l'économie déficiente de certaines réserves et la divergence de leurs échelles de valeurs. Nous espérons que ces efforts se poursuivront, que des mesures nouvelles seront prises et que des accords seront conclus, en collaboration avec les commissions locales, en vue d'améliorer la situation de l'enfant indien à l'école publique.

5. Problèmes scolaires

Plusieurs membres du personnel scolaire ont signalé l'opportunité de créer un poste d'agent de liaison entre les écoles et la Direction des affaires indiennes. A leur avis, le titulaire de ce poste devrait s'occuper des problèmes découlant de la sujétion des Indiens à la Direction des affaires indiennes, pour ce qui a trait à des questions comme la Caisse d'achat de matériel scolaire, les lunches, les vêtements et diverses formes d'activité.

Il veillerait aussi à consigner les absences. Certains problèmes ont tendance à s'aggraver si l'on ne s'en occupe pas directement. Ainsi, l'absence d'un élève doit faire l'objet d'une enquête le jour même, et non pas à l'occasion de la visite du surintendant. Il en est de même pour les écoles: quand elles ont besoin de renseignements ou qu'elles doivent prendre des mesures relatives à des problèmes de santé ou de finance, elles doivent le faire le plus tôt possible, et non pas attendre les longs délais qu'impose parfois la correspondance.

La nomination d'un agent de liaison aurait plusieurs avantages. Elle faciliterait les relations entre les écoles et les agences gouvernementales; elle permettrait l'utilisation de toutes les ressources disponibles à l'égard d'un problème donné, qui pourrait échapper à

la direction de l'école, mais non à un agent de liaison; elle assurerait des consultations et des mesures immédiates, en vue de régler un problème; elle diminuerait le taux d'abstention chez les écoliers, qui subissent actuellement les délais et les incertitudes de l'administration; elle n'obligerait plus les parents, l'école et la Direction des affaires indiennes à s'adresser à plusieurs personnes: infirmière, agent des services de bien-être, agent de probation, conseiller spécial. etc., pour résoudre un seul problème.

6. Retard et échec

Il a été établi que le taux des échecs est beaucoup plus élevé chez les enfants indiens que chez les enfants canadiens de race blanche, et que cet état de choses tient surtout à des facteurs d'ordre culturel et social, plutôt qu'à des causes d'ordre intellectuel. Nous avons déjà mentionné ces principaux facteurs; il n'est donc pas nécessaire de les répéter ici. Il est urgent de prendre des mesures, en vue de réduire le taux élevé des échecs.

Nous avons déjà suggéré de remédier, au moins partiellement, au manque de préparation scolaire, source constante d'échec en 1^{re} année, en établissant des programmes préparatoires, comme des écoles maternelles et des jardins d'enfants. Nous avons aussi déclaré que les enfants doivent être en bonne santé et qu'il faut veiller à supprimer les malaises ou maladies marginales. Enfin, nous avons recommandé aux instituteurs de se préparer professionnellement à enseigner à des enfants de groupes minoritaires, suivant des méthodes d'enseignement variées. De plus, il serait peut-être opportun que la Direction des affaires indiennes examine les programmes des écoles publiques en ce qui a trait à la reprise des classes et à l'avancement. La Direction des affaires indiennes pourrait entreprendre des négociations, soit avec les provinces, soit avec les commissions scolaires qui n'ont pas les moyens d'offrir ce genre de cours, en vue d'instituer des programmes coopératifs de cours de rattrapage et de cours spéciaux.

Certaines écoles ne permettent pas qu'un enfant puisse doubler plus d'une année sur trois. Cette ligne de conduite nous semble raisonnable. Toutefois, si, après avoir doublé une année, l'enfant n'est pas encore prêt à s'attaquer aux matières de l'année suivante, à quoi bon le monter de classe? Ce dont l'enfant a besoin, c'est d'un enseignement correctif destiné à lui permettre de combler ses déficiences, de manière qu'il puisse suivre la classe appropriée à son âge, sans avoir à perdre une année scolaire, il est bien évident que ce travail supplémentaire ne peut être fait pour tous les enfants qui en auraient besoin, mais sûrement pour un grand nombre.

Nous appuyons de tout coeur le régime de classes primaires avancées, qui permet aux enfants d'apprendre suivant leur propre rythme, sur une période de trois ans. Bon nombre d'enfants qui ne sont pas prêts à commencer l'école, peuvent ainsi surmonter leurs déficiences, sans avoir à subir l'épreuve d'être classés dans la catégorie des "doubleurs" dès leur première année d'école.

Les échecs persistants et les retards accumulés découragent autant l'enfant que l'instituteur. Outre qu'ils engendrent des attitudes négatives envers soi-même et envers l'école, ils sont un facteur déterminant lorsque l'enfant doit décider s'il poursuivra ses études ou quittera l'école. Les échecs contribuent aussi à l'absentéisme. Un enseignement correctif et spécial pourrait empêcher certains retards et certains abandons. Dans plusieurs systèmes scolaires, il existe déjà des cours spéciaux, mais il en faudrait davantage. Là où il n'y en a pas, on invoque habituellement le manque de fonds. Si, après entente avec le gouvernement fédéral, la Direction des affaires indiennes ou les provinces accordaient aux commissions scolaires des subventions spéciales en vue d'établir de tels programmes, tous les enfants de ce district scolaire en tireraient avantage. Les écoles récipiendaires de ces subventions seraient choisies en fonction du nombre d'enfants indiens qu'elles comptent et suivant la décision de la Commission d'engager des enseignants spécialement préparés et d'instaurer des programmes spéciaux à l'intention des enfants intéressés. Grâce à une collaboration entre les gouvernements et les commissions scolaires, tous les enfants pourraient bénéficier de services correctifs de haute qualité, sous forme de cours spéciaux qui pourraient être partagés, par exemple, entre des travaux pratiques et des cours théoriques.

Ces contributions seraient hautement louables et réduiraient sûrement le nombre considérable d'échecs, ainsi que le taux élevé d'abandons, tant chez les autres enfants que chez les écoliers indiens.

7. Enseignement intégré

L'intégration de l'enseignement pose plusieurs questions qu'il ne serait pas facile d'étudier systématiquement aux fins du présent rapport. Il convient toutefois de signaler quelques questions importantes soulevées lors de discussions. Nous avons déjà fait état de la question des formalités à suivre au cours des étapes initiales devant conduire à la conclusion d'accords conjoints. Certes, avant de prendre une telle décision, il faut beaucoup de réflexion et une évaluation raisonnable de la situation. Nous insistons pour que l'on continue de porter la plus grande attention aux critères régissant le choix des territoires visés par un accord conjoint, ainsi qu'à l'étude des innombrables facteurs qui s'y rattachent. Nous ne mettons pas en doute le principe de l'intégration de l'enseignement, mais nous insistons pour qu'on procède à une révision constante de la façon de procéder pour choisir les districts scolaires touchés par l'intégration.

Il semble qu'on devrait procéder à une nouvelle appréciation des aspects accessoires des accords conjoints, notamment en ce qui a trait aux contingents. Dans certaines régions, on transporte les enfants vers différentes écoles parce que l'école la plus rapprochée s'est établi un pourcentage fixe d'enfants indiens. Ce pourcentage étant atteint, les autres enfants de cette même réserve doivent être conduits dans d'autres écoles. Outre qu'il occasionne des pertes de temps et des frais supplémentaires, ce régime a l'inconvénient d'indisposer les parents indiens qui doivent se plier à de tels accommodements et qui y voient un rejet de l'enfant indien de la part des Blancs. Leur opposition est fort compréhensible si les enfants d'une même famille fréquentent des écoles différentes. Dans certains cas, les contingentements ont pour effet d'exclure certains enfants d'un programme, jardin d'enfants ou école secondaire, dont ils ont besoin. Nous recommandons que la question d'accords conjoints ne soit pas envisagée lorsque ces accords doivent être conditionnés par des contingentements, signe que les enfants indiens ne sont pas acceptés facilement à l'école.

Il convient ici de faire état des différents aspects de la question religieuse. Dans certains endroits, des enfants doivent passer devant des écoles publiques pour se rendre à des écoles privées. Dans bien des cas, les parents consentiraient à voir leur enfants fréquenter l'école publique locale; parfois même ils le préféreraient. On offre rarement aux parents d'enfants catholiques romains la possibilité d'envoyer leurs enfants dans une école publique locale. Les parents présumant qu'un tel accommodement n'est pas possible. A leur intention, il y aurait lieu de clarifier la question et de contester certains cas où il y a un dédoublement d'installations, pour des motifs de confession religieuse. Tel est le cas d'une réserve qui compte deux écoles à classes multiples installées dans une seule pièce, toutes deux financées par le gouvernement fédéral, et qui offrent à des enfants particulièrement dépourvus un régime d'instruction d'une valeur pour le moins douteuse. Un instituteur qui enseigne dans quatre divisions à la fois, ne peut donner le même rendement que s'il ne dirige que deux classes. Si deux instituteurs suffisaient, il serait alors logique de répartir les écoliers en deux groupes de deux classes chacun. Nous admettons que ces situations ne sont pas fréquentes, qu'elles sont de moins en moins fréquentes, mais le fait même qu'elles existent est inadmissible.

Parents, écoliers et membres du personnel scolaire ont fait des observations sur les problèmes que rencontraient les élèves des classes avancées du primaire et du cours secondaire, lors de leur transfert des écoles de la réserve et des pensionnats aux écoles publiques. On a surtout fait remarquer que le transfert se compliquait du fait de la différence de niveau intellectuel entre les élèves d'une classe donnée et les jeunes Blancs de la même classe. Nous ne prétendons pas que les écoles de réserve ou les pensionnats ne sont pas à la hauteur. Dans plusieurs cas, on y donne un enseignement supérieur à celui des écoles locales. Toutefois, nous recommandons aux fonctionnaires de la D.A.I. de procéder à une évaluation constante des écoles de réserve et des pensionnats, en vue de s'assurer que les

jeunes Indiens qui en sortent puissent se classer au même niveau dans le système d'écoles publiques.

Nous favorisons de tout coeur la disparition graduelle des écoles de la D.A.I., en vue de loger tous les enfants Indiens dans les écoles publiques. Le processus en cours devrait assurer que l'intégration se produit au moment le plus favorable pour les élèves intéressés, et d'une façon qui garantit l'excellence de leur éducation et leur développement personnel. Dans les régions où les installations et le personnel enseignant du gouvernement fédéral sont nettement supérieurs à ceux des écoles publiques locales, on devrait prendre des dispositions pour que tous les enfants fréquentent l'école de la réserve, au lieu de transférer les jeunes Indiens dans des écoles de second ordre. Ces dispositions pourraient être prises en vertu d'une entente prévoyant les modalités et les dates suivant lesquelles la province et la commission scolaire locale prendraient charge de l'école fédérale et de son personnel. Le régime constitutionnel des réserves ne permet évidemment pas de telles dispositions, mais lorsque les bandes prennent d'autres arrangements avec l'administration provinciale, ces dispositions pourraient se défendre.

Nous souscrivons au principe de l'intégration dès l'entrée à l'école. Le transfert d'une école à une autre, dans les classes avancées, cause de nombreux problèmes. Il semble donc que, du point de vue éducatif, il est plus avantageux de refuser l'admission dans les classes inférieures que de fermer les écoles de la D.A.I. à partir des classes supérieures. Nous recommandons que les enfants présentement admis dans les écoles secondaires de la D.A.I. soient autorisés à poursuivre leurs études dans ces écoles, s'ils le désirent; toutefois, on ne devrait plus y admettre d'élèves à partir de la 9^e année. De même, les élèves du secondaire qui logent dans des maisons de pension ou des foyers, devraient pouvoir terminer leurs études selon les mêmes arrangements, sans devoir laisser la place en raison des inscriptions plus nombreuses d'élèves des classes élémentaires supérieures.

Il ne faudrait pas que les réserves soient divisées par un programme d'instruction. On peut, pendant un certain temps, procéder à un choix expérimental des élèves admis dans les écoles publiques, mais il y a toujours le risque de mal classer les enfants, erreur très néfaste. Les enfants qu'on retient dans la réserve parce qu'on ne les croit pas aptes à réussir dans les écoles publiques, ne reçoivent aucune instruction spéciale ou corrective. Advenant qu'ils entrent plus tard à l'école publique, ils auront tellement de retard que le transfert posera toute une série de problèmes et les amènera en fin de compte à quitter l'école.

8. Programmes d'études

Nous n'avons fait aucune étude méthodique des programmes d'études provinciaux suivis dans les écoles publiques, mais nous voulons relever certains points importants. La plupart de ces programmes ne comportent aucune matière se rapportant aux cultures indiennes. Nous recommandons fortement que les programmes provinciaux prévoient l'élargissement de certains sujets, de manière à y inclure une matière se rapportant à chacun des groupes ethniques de l'école. Ainsi, on pourrait facilement offrir des études sociologiques, des cours d'art et de littérature, et le reste. Du point de vue pédagogique, ces matières d'intérêt local auraient l'avantage certain de capter l'attention et d'intéresser les élèves des différents groupes ethniques. Elles auraient aussi pour effet de leur apporter un certain sentiment de valeur et de fierté personnelles.

Certaines tentatives ont été faites, dans quelques provinces, en vue d'ajouter aux études sociologiques des textes sur les Indiens du Canada. Il s'agissait habituellement d'une matière mal présentée et fortement stéréotypé. L'indien y était toujours représenté sous les traits d'un Indien des Plaines, coiffé du sempiternel bandeau de plumes. La plus grande partie de cette matière ne dit guère plus à l'écolier indien qu'à l'enfant non-indien. Dans une province, les textes contenaient des récits faux et partiels de combats entre Blancs et Indiens. Il faudrait que ces textes disparaissent des livres de classe.

9. Recherche et méthodologie expérimentales

Dans tout régime scolaire, il serait profitable de faire plus grand usage de l'enseignement programmé. Dans les écoles où les enfants indiens sont nombreux, ces installations

pourraient donner des résultats intéressants si on les utilisait pour les travaux correctifs ou pour l'enseignement des langues et des mathématiques. Nous recommandons aux spécialistes de la Direction des affaires indiennes de voir si ces dispositifs ne seraient pas un moyen rapide et efficace de faire progresser les enfants. Nous recommandons aussi qu'on maintienne un programme de recherches, en vue d'étudier d'une façon continue les problèmes propres à l'instruction des enfants indiens dans les écoles publiques, et qu'on mette en application certains programmes expérimentaux en vue de trouver des solutions à ces problèmes. Certains programmes, tel le cours d'anglais mis au point par Rose Calliou, ont une grande valeur et devraient être adoptés dans les écoles publiques. Il n'est pas toujours nécessaire que ce soit la DAI qui se charge effectivement des travaux de recherche ou des programmes d'enseignement expérimental, puisque maintes écoles ont déjà adopté de tels programmes. Néanmoins, ces écoles ne disposent pas toujours des fonds voulus. La Direction des affaires indiennes pourrait contribuer à ces programmes ou accorder des subventions spéciales, qui faciliteraient la mise en oeuvre de ces programmes.

10. Programmes de tests

La Direction et les divers systèmes scolaires publics ont un programme de tests, qui consiste habituellement en des épreuves en groupe, avec papier et crayon. Certaines écoles commencent à se départir de ce genre de programmes. On sait pertinemment que ces tests ne s'appliquent pas indifféremment aux enfants de tous les milieux. On a d'ailleurs indiqué qu'ils causaient un tort considérable à l'enfant et que leur valeur positive était négligeable. Nous recommandons que la Direction supprime ces tests dans ses écoles et que les écoles publiques fassent de même. La Direction des affaires indiennes se trouve dans une situation idéale pour faire comprendre aux autorités scolaires que ces tests ne sont d'aucune valeur et ne signifient rien dans le cas des écoliers indiens.

11. Autres commentaires

Nous nous rendons compte que nos conclusions n'apporteront aucun renseignement que certains fonctionnaires de la DAI ne connaissent déjà. Dans nos travaux d'analyse, nous avons cependant essayé de démontrer la corrélation de plusieurs éléments de l'instruction de l'enfant indien et de mettre en relief les facteurs les plus importants. Il ne faut jamais perdre de vue la distinction artificielle qui existe entre les problèmes de l'instruction et le mode de vie en général, car le comportement de l'enfant, à l'école, est déterminé par de nombreux facteurs liés au milieu. La plupart des recommandations que nous faisons ici ont déjà été soumises par d'autres personnes, en d'autres occasions. Pour la plupart, elles seront acceptées en principe, comme ce fut déjà le cas. Le défi consiste donc à transformer, à brève échéance, cette "acceptation de principe" en programmes d'action. On a convenu, par exemple, que les jardins d'enfants étaient nécessaires et on en a établi plusieurs dans les réserves. Mais, de toute urgence, il en faut beaucoup d'autres, pour lesquels on a besoin d'enseignants spécialisés et de programmes spéciaux. Ce n'est pas l'acceptation de principe qui va aider les enfants indiens admis en ire année, dès cette année ou l'an prochain. Il est à souhaiter que les enfants de ces enfants seront mieux partagés quand ils arriveront à l'âge scolaire. Après tout, dans bien des cas, il ne s'agit que d'une quinzaine d'années.

Nous savons les sommes énormes de temps, d'efforts et d'argent qui ont été consacrées, par le passé, aux programmes d'instruction de la Direction des affaires indiennes. Certaines recommandations formulées ici laissent supposer de nouveaux déboursés, mais il s'agit plutôt, en général, d'une redistribution des fonds et des programmes existants, en vue d'obtenir de meilleurs résultats. A mesure que les écoles de la Direction des affaires indiennes fermeront leurs portes et que l'effectif enseignant diminuera, les fonds ainsi libérés pourraient être affectés à certaines de ces installations spéciales d'instruction et aux travaux de recherche.

APPENDICE

La liste de contrôle qui suit a servi de guide lors des entrevues précédant la rédaction du chapitre IV.

1. *Indiens adultes:*
 - Sentiments quant à la fréquentation de l'école publique par les enfants; avantages et inconvénients.
 - Aspirations des enfants quant à leur degré d'instruction, leur niveau d'emploi, et le reste.
 - Appréciation de l'avenir immédiat de la jeunesse indienne.
 - Possibilités d'emploi sur place pour les Indiens.
 - Sentiments sur la discrimination: en général, à l'école, au travail.
 - Conception des problèmes particuliers de la bande; solutions.
 - Attitudes envers ceux qui laissent l'école; degré d'instruction désiré pour les enfants.
 - Idées pour améliorer, au besoin, la situation scolaire.
 - Degré et genre de rapports avec le personnel scolaire; nature des rapports.
 - Genre et nature des rapports avec les Blancs en général.
 - Attitudes relatives aux problèmes de l'alcoolisme, de l'école buissonnière, et aux autres problèmes mentionnés: solutions.
 - Genre de programmes envisagés comme solutions aux différents problèmes.

2. *Écoliers indiens:*
 - Classe poursuivie et idée du classement scolaire personnel.
 - Sujets de contentement ou de mécontentement à l'école.
 - Particularités aimées et détestées chez les instituteurs.
 - Intentions quant à la poursuite des études.
 - Motifs de ces intentions.
 - Projets de carrière, s'il en est.
 - Attitude envers les élèves qui abandonnent.
 - Motifs sur lesquels se fondent les intentions quant à la poursuite des études.
 - Espoirs et projets d'avenir.
 - Intention de quitter la réserve ou d'y rester.
 - Degré d'intérêt personnel dans les affaires de la réserve.
 - Constatations quant aux principaux problèmes de la jeunesse, dans la région.
 - Solutions proposées en vue de résoudre ces problèmes.
 - Utilisation des loisirs; participation à l'activité scolaire.
 - Importance des échanges sociaux avec les Blancs, en dehors des heures de classe.

- Conception des attitudes envers les Indiens, à l'école publique.
- Choix personnel de l'école que l'enfant fréquenterait, s'il en avait la liberté: école publique, pensionnat, externat indien.
- Motifs de ce choix.
- Difficultés éprouvées à l'école, en raison de sa qualité d'indien.
- Conception de l'attitude des parents au sujet de l'opportunité de terminer les études; aspirations des parents pour leurs enfants.
- Identification des genres d'occupations exercées par les Indiens dans leur région.

3. *Personnel scolaire:*

- Différences importantes et reconnaissables entre écoliers indiens et non-indiens.
- Reconnaissance des principaux problèmes scolaires des enfants.
- Dispositions spéciales prises à l'égard des Indiens, à l'école.
- Attitudes à l'égard de la présence des Indiens à l'école.
- Opinion sur l'instruction des Indiens dans les écoles publiques ou dans celles de la réserve.
- Circonstances qui ont entouré l'intégration; modalités particulières; suggestions aux administrateurs qui seraient sur le point d'admettre des enfants indiens pour la première fois.
- Appréciation des rapports entre l'école et la D.A.I.; entre l'école et les parents indiens.
- Degré de participation des parents indiens aux questions scolaires; motifs de leur non-participation.
- Degré de participation des enfants indiens à l'activité scolaire.
- Identification des principaux problèmes scolaires, et dans quelle mesure ils s'appliquent aux Indiens.
- Ligne de conduite générale pour ce qui est de l'avancement, des échecs répétés, des absences répétées.
- Possibilité de services d'orientation pour tous les écoliers; dans quelle mesure les Indiens se prévalent de ces services.
- Degré général d'instruction des parents dans la communauté non-indienne.
- Taux général d'abandon.
- Genre d'occupation des diplômés et de ceux qui ont abandonné l'école, dans la localité.
- Attitudes de la communauté en général envers les groupes minoritaires; importance des échanges sociaux—discrimination.
- Solutions suggérées aux problèmes mentionnés précédemment.

4. *Personnel des services:*

a) *Santé publique*

- Opinion sur l'état de santé général des résidents de la réserve; problèmes particuliers à la réserve.
- Problèmes relatifs à la santé de la communauté en général.

- Importance et genre de programme en vigueur pour l'enseignement de l'hygiène; succès ou échec; donner les raisons.
 - Principal problème de santé de l'Indien.
 - Suggestions pour améliorer la santé publique de la communauté en général et celle des Indiens.
- b) *Agent de probation ou GRC*
- Taux général de la délinquance pour la région.
 - Genres de délits commis par les jeunes.
 - Différences significatives, entre Blancs et Indiens, pour ce qui est du taux et du genre d'infractions commises.
 - Difficultés particulières éprouvées auprès des Indiens délinquants.
 - Différences d'attitude entre Indiens et Blancs au sujet de l'emprisonnement.
 - Genre et importance des mesures préventives à appliquer; orientation, travail complémentaire.
 - Définition des grands problèmes sociaux de la région; principaux problèmes des Indiens.
 - Solutions proposées à ces problèmes.
- c) *Travailleurs sociaux*
- Identification des principaux problèmes sociaux des Indiens et des Blancs.
 - Appréciation et description des familles indiennes assistées; comparaison avec les familles de Blancs.
 - Différence d'attitude entre Blancs et Indiens au sujet de l'assistance sociale.
 - Suggestions pour résoudre les problèmes énumérés.
- d) *Surintendant des affaires indiennes*
- Comparaison de la bande X avec d'autres bandes de l'Agence; facteurs positifs et négatifs particuliers à la bande X.
 - Principaux problèmes de la bande X.
 - Programmes et projets à long terme proposés en vue de l'évolution de la bande X.
 - Attitude à l'égard de la fréquentation des écoles publiques par les enfants indiens; appréciation de ce que pourrait être le mode d'éducation idéal pour les Indiens.
 - Mode de vulgarisation de l'information relative aux fonds disponibles, aux occasions d'emploi, à la formation professionnelle.
 - Conception et appréciation personnelles du leadership actuel et du leadership éventuel de la bande X.
 - Attitudes à l'égard de certains problèmes déterminés de la bande X; suggestions en vue de leur solution.

CHAPITRE V

UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DES INDIENS: ÉNONCÉ DE QUELQUES PRINCIPES DIRECTEURS

Toute politique scolaire doit être centrée sur un certain nombre d'objectifs. Afin d'être en mesure d'énoncer les principes directeurs qui orienteront les grandes politiques scolaires du gouvernement vis-à-vis les collectivités indiennes du Canada, il est nécessaire d'examiner trois types de situations:

1. La crise de conscience des collectivités indiennes du Canada;
2. Les faibles niveaux de scolarité de la population d'ascendance indienne;
3. Les données modernes de la pédagogie et le renouveau scolaire.

L'analyse de ces trois éléments nous permettra d'énoncer quelques principes théoriques devant servir à l'élaboration d'une stratégie de la scolarisation des Indiens. Cette stratégie, d'ailleurs, ne peut pas se dissocier des expériences scolaires concrètes tentées depuis plus d'un quart de siècle par le gouvernement central. Les résultats de ces efforts furent examinés dans un chapitre antérieur. C'est à la lumière de ces résultats et des analyses socioculturelles que nous conduirons ici que nous pourrons énoncer les principes qui serviront de normes dans l'élaboration d'une politique scolaire globale valable pour les prochaines années.

1. La crise de l'identité ethnique chez les Indiens

Il n'est point nécessaire de visiter plusieurs réserves indiennes pour être immédiatement frappé par la crise de conscience des communautés indiennes. Cette crise majeure se manifeste à la fois dans l'identification ethnique ambiguë et dans des conditions de vie défavorisées dans la mesure où ces dernières se reflètent dans tout un éventail de critères tels que l'emploi, le niveau de vie, l'organisation sociale et les relations inter culturelles avec les Blancs.

Affirmons au point de départ qu'il existe une multitude de traditions culturelles indigènes au Canada qui ont été plus ou moins transformées sous l'impact des contacts de civilisation, de l'avancement technique et des communications de masse.

Il ne s'agit point ici de mesurer l'étendue et l'intensité de ces changements culturels sur les réserves indiennes ou encore de classer les groupes indigènes selon leurs niveaux d'acculturation. Il s'agit pour nous d'établir quelques principes généraux qui nuanceront nos affirmations ultérieures. Il existe, d'une part, des différences substantielles entre les diverses tribus du Canada par rapport à la force de l'identité ethnique. En général, les tribus dont les bases économiques sont les plus solides et dont la viabilité économique est assurée sont aussi celles qui s'identifient avec le plus de vigueur à leur passé et à leurs traditions. De plus, à l'intérieur des tribus elles-mêmes les groupes ne sont pas homogènes. Les vieux, en général, ont un intérêt plus grand dans les choses du passé que les jeunes. Un très grand nombre de jeunes, en effet, prêtent peu d'attention aux leçons du passé que leurs aînés leur proposent. Dans certains cas même les jeunes rejettent ouvertement les coutumes traditionnelles et expriment leur admiration pour tout ce qui n'est pas Indien.

Ceci étant dit, on peut affirmer que le désir de conserver l'identité ethnique indienne persiste autant dans les communautés encore peu touchées par la civilisation moderne que dans celles où les divers éléments de la société technique commencent à s'implanter. Si le désir de s'identifier à l'une ou l'autre des civilisations autochtones et de demeurer Indien est encore très fort, les éléments constitutifs de cette identité sont souvent peu précis et parfois même contradictoires. Ceci revient à dire que les modèles de conduite proposés sont mal définis et incorporent des éléments traditionnels qui voisinent des éléments étrangers incompatibles. On rappellera le courage et la force morale des ancêtres, on racontera

maints exploits pour démontrer leur bravoure, leur dextérité, leur ingéniosité, voire même, leur intelligence exceptionnelles. On se souviendra aussi, bien sûr, des coutumes et des institutions ancestrales. Si on met de côté cette conception du passé, en tant qu'elle se reflète par les traits de caractère des ascendants et par les cérémonies et les coutumes d'autrefois (un autrefois plus ou moins lointain) les groupes ont habituellement vite épuisé la liste de ce qui constitue leurs traits distinctifs. Mais le passé lointain est conçu comme "L'âge d'or" des diverses civilisations indiennes tandis que le présent est jugé, par les Indiens, comme étant un temps de crise, une période de décadence.

Un deuxième aspect de l'image de soi des collectivités indiennes est lié à leur statut d'infériorité et de dépendance vis-à-vis les Blancs. Sans être un peuple vaincu ou conquis, ils sont sous la dépendance juridique et psychologique des Blancs, en tant qu'individus et en tant que collectivités, ils ont longtemps été considérés, par quelques-uns des Blancs qui veillaient sur leur bien-être, comme des êtres inférieurs incapables de décider pour eux-mêmes ce qui était *bon* ou *bien* pour eux. Ces conceptions erronées ont été le fondement d'une politique paternaliste du gouvernement central qui a diminué graduellement chez l'Indien la fierté nationale, le sens de l'initiative et la prévision à long terme. Ce sont là, bien entendu, quelques-unes des répercussions des politiques administratives du gouvernement central qui ont visé à enfermer l'Indien dans un univers culturel restreint, si restreint même, que l'Indien en est venu à se mépriser lui-même et à se considérer comme inférieur non seulement sur le plan des chances de vie (conditions économiques, scolaires et juridiques) mais aussi sur celui de son origine ethnique.

Les Indiens blâment les Blancs pour leur "déchéance" psychologique et sociale. A leur point de vue, les Blancs les ont dépossédés et les ont exploités sans jamais les faire bénéficier pleinement des fruits de leur richesse. Ils ont consenti à donner de l'argent aux Indiens afin d'avoir bonne conscience et de croire qu'ils avaient satisfait à leurs obligations. En fait, les Indiens croient que les Blancs se sont emparés de leurs propres richesses et qu'ils n'ont jamais été dédommagés pour cette dépossession calculée. Si les Indiens ne sont plus capables de vivre comme leurs ancêtres, disent-ils, c'est que les Blancs les ont placés dans des conditions telles (les réserves) que la perpétuation des coutumes indigènes devenait fort difficile. Les Blancs se sentent toujours obligés de verser de l'argent aux Indiens, mais ce sont là de bien faibles compensations. L'Indien comprend mal que le Blanc ne veuille point lui donner encore davantage et refuse de lui procurer des services additionnels à même ses propres ressources. Pour l'Indien, ce sont là autant de prérogatives discriminatoires qui visent à maintenir la supériorité et la suprématie du Blanc.

Pourtant le Blanc est pour l'indien un modèle. Il est logé confortablement, il mange en abondance régulièrement, il s'habille convenablement, il peut s'acheter une automobile et voyager, il est capable de s'approprier un certain nombre de possessions matérielles qui lui apportent facilité et confort, il peut, surtout, améliorer son sort et nourrir des projets pour ses enfants.

Voilà, en gros, la double polarité de l'identification indienne. Dans l'élaboration de l'image qu'il se fait de lui-même l'Indien introduit, pêle-mêle, des éléments provenant de ces deux traditions hétérogènes. Par suite de cette situation conflictuelle, il n'est donc pas étonnant que l'image de soi soit ambiguë. Idéalement et idéologiquement parlant, il veut préserver un nombre de traditions de ses ancêtres car elles seules peuvent servir de tremplin et nourrir une évolution bénéfique de la communauté dans le sens d'un devenir propre. Mais, d'autre part, plusieurs de ces traditions sont déjà perdues ou transformées et les réalités de la vie quotidienne le placent constamment en présence de valeurs et d'attitudes de la vie moderne qui le forcent sinon à renier le passé tout au moins à le contester comme élément d'inspiration. Il se sent constamment projeté d'un pôle à l'autre selon qu'il entretient des relations sociales avec ceux de sa propre ethnie ou qu'il entre en contact avec les Blancs.

Voici notre intuition. Le passé, plus ou moins mythique, du groupe constitue également un pôle de revendication et un pôle d'identification. On se sert du passé pour rappeler aux Blancs leurs obligations vis-à-vis les populations indiennes. Car l'Indien avoue qu'il peut difficilement abandonner ses nouvelles habitudes de vie et retourner en arrière; même dans

les endroits les plus isolés, les modes traditionnels de subsistance sont de plus en plus abandonnés. Au surplus, on observe un pluralisme idéologique, une grande diversité de points de vue dans la définition des objectifs "indiens" pour l'ensemble des collectivités. Plusieurs leaders et associations nourrissent des ambitions nationales. Jusqu'à maintenant aucun chef de file, aucune organisation a été capable de se définir en termes acceptables à l'ensemble des groupes ou à créer l'unanimité au sujet des objectifs à poursuivre. Même à l'intérieur d'une tribu ou d'une réserve, les fonctions de direction sont souvent assumées par des factions rivales qui partagent des vues différentes sur l'ensemble des questions qui concernent la communauté.

Tenant compte de ces constatations, il est bien évident que la vigueur de l'identité ethnique (telle qu'elle s'exprime dans le sentiment d'appartenance au groupe d'origine) de même que les attitudes vis-à-vis la culture dominante (en tant que pôle d'attraction et de prestige) vont varier d'un individu à l'autre en fonction d'une multitude de facteurs institutionnels et personnels. Cette crise de conscience est lourde de conséquences pour les orientations culturelles des individus et des groupes auxquels ils appartiennent. Les Indiens vont soit se redéfinir en fonction d'aspirations nationales partagées ou ils vont laisser ces divisions internes s'ajouter aux ambivalences créées par les contacts inter culturels avec les Blancs. Dans le premier cas, il s'agirait d'un renouveau indien tandis que dans le second, nous assisterions à une désagrégation graduelle des structures traditionnelles et une assimilation des individus à plus ou moins brève échéance. Remarquons toutefois que l'intégration des individus aux mêmes objectifs est une condition nécessaire mais insuffisante à la survie des diverses traditions indigènes. Plusieurs autres facteurs doivent s'ajouter à ces conditions préalables, à savoir: un rehaussement des conditions de vie et des niveaux de bien-être et de santé; une scolarisation plus élevée et une meilleure préparation technique; une organisation sociale rajeunie et l'apparition d'élites vigoureuses et éclairées; bref, c'est tout un climat socio-culturel qu'il s'agit de restaurer, c'est un ensemble d'inégalités économiques et sociales qu'il s'agit de faire disparaître.

Ces dernières considérations nous invitent à discuter très brièvement des conditions de vie sur les réserves ainsi que des niveaux de scolarisation de la population.

2. Les inégalités économiques et sociale des réserves en regard du reste du pays

A. La culture au sein de la réserve

La première partie de notre rapport démontre clairement les différences substantielles qui existent entre les conditions de vie sur les réserves et les conditions de vie au sein de la société majoritaire. Par conditions de vie dans les réserves, nous entendons des facteurs tels que le milieu géographique, la grandeur de la famille et sa situation financière, la satisfaction des besoins traditionnels et nouveaux de l'ensemble des membres, le travail du chef, la scolarisation des enfants, le niveau de satisfaction des individus, leur bien-être et leur santé.

Comme premier principe, on peut affirmer que la plupart des réserves indiennes, telles qu'elles sont constituées présentement, n'offrent pas aux individus qui y vivent l'ensemble des ressources matérielles, psychologiques et culturelles nécessaires à la survie du groupe en tant que tel. En d'autres termes, plusieurs réserves n'offrent pas à leurs résidents l'ensemble des conditions préalables à l'autosuffisance. Pour autant, elles ne sont pas viables en tant qu'unités socioculturelles, il faut qu'elles soient constamment réanimées de l'extérieur, artificiellement cela va de soi pour subsister. Dans le cas de réserves bien constituées, ces apports externes sont presque négligeables mais dans la plupart des situations, les apports externes sont si nombreux et importants qu'ils compromettent les dynamismes internes de réajustement et les chances de reprise en charge. S'il fallait soudainement réduire substantiellement ou arrêter cette aide extérieure, nous susciterions, à coup sûr, la disparition rapide de plusieurs de ces unités socio-culturelles. Nous savons qu'une telle éventualité est impensable dans la conjoncture actuelle. Bien au contraire, pour plusieurs années encore à tout le moins, ces apports extérieurs, financiers, en services professionnels et en biens de consommation vont aller en s'accroissant. Cette augmentation des services extérieurs (y compris l'orientation et le contrôle des activités sur les réserves) sera

rendue nécessaire pour deux raisons: (a) une dépendance de plus en plus grande sur l*extérieur pour la subsistance économique; et (b) mie élévation constante du niveau des besoins sous la double influence des contacts inter culturels et des communications de masse.

(a) *Une dépendance de plus en plus grande sur l*extérieur pour la subsistance économique*

Il y a cinquante ans, la plupart des réserves étaient en mesure de pourvoir à l*ensemble des besoins économiques de leurs membres par l*utilisation des techniques traditionnelles de subsistance. Aujourd*hui, les territoires de chasse sont plus restreints et les chasseurs sont de moins en moins nombreux. La chasse est en train de devenir une activité symbolique ou même sportive, un peu de la même manière que le citoyen d*origine rurale retournera à la campagne pour se revaloriser lui-même en communiant à un passé rural idéalisé. Il y a là, il nous semble, une parenté rituelle profonde. Ces besoins seraient d*autant plus forts chez l*Indien qu*il ne s*est pas encore intégré à la société technique et qu*il en a plutôt subi tous les contrecoups.

La très grande majorité des réserves absorbent une proportion plutôt faible de leur main-d*oeuvre active: cela est dû au sous-développement économique des réserves et à leur piètre ajustement à une économie de marché. Ceci veut dire que la très grande majorité des travailleurs doivent se trouver un emploi à l*extérieur ou chômer durant la majeure partie de l*année. Comme très peu possèdent les qualifications techniques et professionnelles (lui leur permettraient de trouver un emploi rémunérateur et stable, ils sont presque tous condamnés au chômage chronique et aux travaux manuels irréguliers que peut offrir la réserve ou qu*ils trouvent dans le milieu environnant. Le sous-emploi généralisé, de même qu*un niveau de vie plutôt bas placent les Indiens vivant sur les réserves dans un état permanent de pauvreté et d*indigence. Les nombreuses mesures de sécurité sociale et les nombreuses formules de compensation venant du gouvernement fédéral et des divers gouvernements provinciaux (dans certaines provinces, les services de bien-être aux Indiens sont du ressort provincial) ne font qu*atténuer l*ensemble des privations financières des familles. Il faudrait une assistance financière plus substantielle encore pour satisfaire à l*ensemble des besoins réels des Indiens.

L*existence de processus de désintégration sociale dans les milieux où la pauvreté sévit (celle-ci est alors considérée comme un facteur dominant dans l*ensemble des conditions qui suscitent la désintégration du milieu) est trop bien connue dans la littérature sociologique pour en faire l*examen ici. Qu*il suffise de rappeler que non seulement les réserves n*échappent pas à cette tendance: elles semblent la subir plus encore que la plupart des autres types de communautés économiquement défavorisées. Les répercussions indésirables de la pauvreté semblent être plus intenses encore puisque les collectivités indiennes sont pour la plupart des unités artificiellement constituées et ne disposent pas habituellement des freins structureaux que l*on retrouve dans les communautés naturelles. La pauvreté économique n*engendre pas seulement des privations matérielles chez les familles et des phénomènes de désintégration sociale, elle accroît encore la dépendance de l*Indien sur le Blanc (le gouvernement) et accentue son sentiment d*infériorité. Il se sent de moins en moins un citoyen à parts entières. De par son statut ethnique, il est comme condamné automatiquement à un état économique inférieur. L*injustice lui apparaît comme étant d*autant plus grave qu*il désire sensiblement les mêmes privilèges, les mêmes biens et les mêmes services que le Blanc.

(b) *Une élévation constante des niveaux des besoins sur les réserves*

Au fur et à mesure que les Indiens connaissent davantage les modes de vie des Blancs à la suite des voyages et des contacts avec les Blancs sur la réserve et par la médiation des divers moyens d*information, ils aspirent eux aussi à être mieux logés, à mieux manger et surtout à s*habiller selon le standard en cours chez les Blancs. Mais ils désirent également certains biens nouveaux synonymes de prestige, tels que l*ameublement moderne et l*automobile. Cette élévation des besoins telle qu*elle se traduit par une volonté de jouir des mêmes possessions matérielles et mêmes symboles de richesses que les Blancs ne fait qu*accentuer l*indigence des Indiens. En effet, plus l*écart entre le niveau des besoins et les

possibilités financières concrètes de les combler est grand. plus grandes sont les frustrations et les privations senties par les Indiens.

Si la situation économique des réserves demeure stationnaire (si elle se détériorait. les conséquences seraient encore plus graves) il est à prévoir que les revendications des Indiens pour un accroissement dans leur niveau de bien-être vont devenir de plus en plus fortes et de plus en plus contraignantes. Celles-ci s'exprimeront avec beaucoup d'assurance puisque, dans l'opinion indienne, elles veulent corriger une injustice qui irait en s'accroissant. A toutes fins pratiques. l'administration centrale dépenserait des sommes de plus en plus grandes pour réduire l'écart entre le niveau des besoins sentis et le niveau des besoins satisfaits (le niveau de vie).

Si l'hypothèse que l'intégration des Indiens à la société canadienne plus large continuera de s'accroître en atteignant des populations de plus en plus nombreuses est vraie, on serait justifié de conclure que le niveau des besoins va s'accroître d'une façon parallèle et que les argents nécessaires pour combler les différences seront proportionnellement plus élevés. Cette hypothèse postule que la conjoncture économique demeurerait sensiblement la même. Or on sait que le gouvernement central et quelques autres gouvernements provinciaux font actuellement à divers endroits des expériences de redressement économique et de planification de l'économie. Les résultats de ces diverses expérimentations seront connus d'ici quelques années. Même dans l'hypothèse la plus optimiste, ces programmes ne toucheront que quelques réserves. Les succès économiques ainsi obtenus sur une échelle réduite ne sauraient alléger qu'une fraction de l'ensemble des pressions économiques nouvelles auxquelles nous avons fait allusion plus haut.

Deux autres considérations s'ajoutent aux précédentes pour renforcer l'hypothèse de charges financières plus lourdes de la part des gouvernements. La première réfère à l'explosion démographique des réserves. Au rythme de croissance actuelle (3.04 en 1965). la population indienne du Canada vivant sur les réserves doublerait d'ici vingt ans à peu près à la condition que les politiques juridiques et administratives demeurent sensiblement les mêmes. Ce simple accroissement naturel des populations sur les réserves nécessitera des dépenses additionnelles à chaque année.

L'autre remarque nous apparaît plus subtile: les conséquences de la pauvreté et de l'indigence vont se refléter à tous les niveaux de la structure sociale et comportent des coûts masqués. Ces frais aussi vont s'accroître si les communautés ne peuvent pas reconquérir une certaine auto-suffisance sur le plan économique.

Les diverses observations effectuées jusqu'à ce jour convergent: elles documentent quelques aspects de la crise de la civilisation indienne. Cette crise ne s'exprime pas d'une manière uniforme. Certaines réserves, qui se suffisent presque à elles-mêmes, ressentent elles aussi les pressions des Blancs; mais elles sont capables de les atténuer en s'appuyant sur des éléments positifs dans la communauté. D'autres réserves, au contraire, sont entièrement dépendantes de l'État et ont perdu presque entièrement toute initiative. Les conflits "intergénérationnels" (naissant entre parents et enfants au sujet de la vision du monde et des valeurs les plus fondamentales dans la vie; entre les élites traditionnelles et les jeunes élites acculturées; entre les vieux ménages et les jeunes ménages; entre les analphabètes et ceux qui ont reçu de l'instruction; entre ceux qui s'accrochent désespérément aux traditions anciennes et ceux qui veulent inventer au jour le jour les modes d'adaptation axés sur les conditions changeantes du milieu) sont le résultat d'idéologies opposées et concurrentes. ils reflètent l'état de crise dans lequel se trouvent les Indiens qui vivent sur les diverses réserves du Canada.

Cet état de crise ne nous apparaît pas comme étant transitoire. La question fondamentale sur l'avenir des collectivités indiennes est la suivante: comment faire de l'Indien un citoyen à part entière au Canada, tenant compte de ses identifications profondes, de ses affinités ethniques et de ses aspirations les plus fondamentales? L'Indien est actuellement dans une situation de conflits, il est incapable, par lui-même, de les résoudre et d'effectuer des choix définitifs. Nous devons le préparer à effectuer ses choix en le renseignant sur le contenu et la signification des processus en cours. Cesseront-ils d'être des Indiens pour tout cela? Nous ne le croyons pas. Bien au contraire, en se libérant des contraintes qu'imposent

la pauvreté et la marginalité culturelle, les Indiens retrouveront leur fierté et leur dignité, conditions essentielles à leur épanouissement et à leur progrès.

B. La faible scolarité des populations indiennes

Avant de traiter des objectifs scolaires proprement dits, nous voudrions: (a) énoncer quelques postulats au sujet du droit des Indiens à l'instruction, (b) définir la position défavorable dans laquelle ils ont toujours été jusqu'à aujourd'hui par rapport à l'instruction formelle, et (c) chercher à concilier l'opposition apparente entre une scolarisation formelle poussée et la perte graduelle de la conscience nationale et de l'identité ethnique.

(a) L'instruction est un besoin nouveau

Lorsqu'on examine l'évolution des sociétés techniques, on remarque que leurs membres accordent de plus en plus d'importance aux besoins nouveaux par opposition aux besoins traditionnels. Les besoins nouveaux sont ceux de l'automobile, du mobilier moderne et des appareils ménagers, des loisirs commercialisés, de la sécurité contre l'ensemble des risques et finalement celui de l'instruction. Chacun de ces besoins nouveaux n'est pas simplement vu comme une nécessité (dont on doit bénéficier dans un avenir prochain pour être heureux et pour être un membre de plein droit de son groupe) mais vu comme un droit. Par rapport au besoin d'instruction, en particulier, les Indiens ne sont pas différents des autres Canadiens. Eux aussi considèrent que l'instruction est une nécessité pour réussir dans la vie (nous soulignerons l'ambiguïté du concept de "réussite" plus loin) et un droit. Ceci veut dire que les Indiens doivent être traités sur le même pied que les Blancs, qu'ils doivent être en mesure de recevoir l'instruction la plus poussée (niveau de scolarisation) et la plus appropriée (niveau de spécialisation) possible, en fonction de leurs goûts et de leurs talents. C'est là un principe dont l'application peut être rendue difficile par les conditions écologiques de l'habitat indigène (isolement géographique, difficultés de transport, faible densité démographique, nomadisme annuel et rigueur du climat) ou encore par les conditions administratives particulières inhérentes à l'application d'un programme scolaire dans ces milieux. Ce sont là des aspects qui ont été examinés à l'occasion de l'analyse des structures administratives et pédagogiques des écoles indiennes. Mais ce droit que les Indiens possèdent de se faire instruire signifie aussi qu'ils doivent participer de plus en plus à l'organisation (en tant que membre d'un comité d'études ou en tant que commissaires d'école), à l'administration (en tant que maître ou en tant qu'administrateur d'école) et à la planification des programmes scolaires. Finalement ce droit à l'instruction implique que les programmes scolaires appliqués aux Indiens doivent leur permettre de progresser et d'évoluer dans le sens d'un devenir propre.

L'opinion des Indiens sur la question du droit à l'instruction est unanime. D'ailleurs la très grande majorité des Indiens, comme nous l'avons vu, considèrent l'instruction comme une nécessité pour s'adapter aux conditions et exigences de la vie moderne. L'instruction est un besoin si fortement ressenti par les Indiens qu'ils considèrent que le gouvernement central et les gouvernements provinciaux ont des obligations considérables vis-à-vis d'eux. Ce sont là, bien sûr, des attitudes générales explicites que l'on observe lorsqu'on interroge les Indiens sur le principe même de la scolarisation. Mais on observe également une certaine ambiguïté, voire même une certaine hostilité voilée lesquelles constituent des attitudes implicites de mécontentement et de malaise. Les aînés, les chefs de file et les parents reconnaissent que leurs enfants et leurs petits-enfants seront incapables de vivre de la même manière qu'eux, qu'ils doivent subir un apprentissage spécial pour s'adapter à la société technique et faire oeuvre utile, ils sentent aussi que soustraire leurs enfants aux programmes actuels de scolarisation serait les condamner à vivre dans un état perpétuel d'infériorité et de dépendance. Mais l'éducation de leurs enfants est une entreprise dirigée par des étrangers et orientée en fonction de la vie dans la société des Blancs. Voilà les composantes de l'attitude ambiguë des Indiens vis-à-vis l'instruction de leurs enfants.

L'opposition indienne à la scolarisation se situe donc surtout au niveau des grands objectifs poursuivis et à celui des techniques utilisées pour les réaliser le plus adéquatement possible. Dit autrement la conception indigène de l'instruction ne correspond pas à l'idéologie gouvernementale et à celle des innovateurs. Par voie de conséquence, les services

offerts ne correspondent pas tout à fait aux besoins sentis, parfois, aux besoins exprimés. Les Indiens ne croient pas trouver à l'école (ou ne trouvent pas effectivement) les divers éléments—structures et programmes—qui leur permettraient de se réaliser eux-mêmes selon leur conception propre. Cette inadéquation entre la conception indienne de l'instruction et la conception gouvernementale nous permet de comprendre quelques-unes des craintes et des oppositions des communautés indiennes.

L'absence de correspondance entre les besoins sentis de la population indienne et les intentions du gouvernement n'est pas l'unique facteur qui justifie les succès partiels obtenus depuis un quart de siècle dans le domaine scolaire. Il faut également remarquer que les Indiens ont eux-mêmes eu très peu d'occasions d'exprimer pleinement leur position à ce propos, rendant ainsi difficile l'intervention gouvernementale. Au surplus, les structures scolaires actuelles rendaient extrêmement difficile la pleine participation des Indiens à l'administration et à la planification scolaires.

(b) *La scolarisation des Indiens: inégalité des chances*

Même si ce principe de l'égalité des chances pour tous les Canadiens quelque soit leur origine ethnique et la foi qu'ils professent est acquis depuis longtemps, certains groupes à toutes fins pratiques, ont été plus désavantagés que d'autres par rapport à leurs chances de recevoir une bonne instruction. On sait que les facilités scolaires des centres métropolitain ont été durant plusieurs années supérieures à celles existant dans les petites villes et petits centres et surtout à celle existant dans les milieux ruraux. Au surplus, certaines communautés rurales isolées n'ont pas été en mesure d'offrir à leurs résidents une instruction adéquate. Dans ces milieux scolairement défavorisés, on trouve un grand nombre d'analphabètes et d'individus dont la scolarité moyenne est faible, c'est-à-dire, en deçà d'une septième année de scolarité. Les résidents de ces milieux n'ont même pas pleinement bénéficié des facilités scolaires existantes: on retirait les enfants de l'école assez tôt parce qu'on avait besoin d'eux pour travailler sur la ferme ou pour gagner un salaire.

A l'instar de ces communautés rurales géographiquement éloignées des centres, les collectivités indiennes ont été en général plus défavorisées encore sur le plan scolaire. La double raison qui jouait en défaveur des communautés rurales est également valable pour les collectivités indiennes. Il était difficile d'y organiser des écoles et de recruter un personnel compétent pour y enseigner. Mais la raison la plus importante c'est que les populations indigènes elles-mêmes comprenaient mal la nécessité de l'instruction et, surtout, ne pouvaient envoyer leurs enfants aux écoles qu'irrégulièrement.

Maintenant que les structures de subsistance traditionnelles sont en bonne voie d'être déplacées complètement sur les réserves par des structures liées à une économie de marché, les Indiens, comme les autres Canadiens, sont eux aussi soumis aux exigences du marché du travail. Comme tous les Canadiens peu instruits ils éprouvent beaucoup de difficulté à se trouver un emploi régulier qui leur apporte les revenus nécessaires à la satisfaction de l'ensemble des besoins de leurs familles. Ils doivent, de plus, affronter certains préjugés qu'ont les employeurs blancs. Leurs milieux de résidence, la réserve et le territoire avoisinant, offrent très peu d'emplois stables. Cette absence d'emplois permanents a contribué à consolider le statut de prolétaires des Indiens. Voyons comment ce prolétariat est né.

Les études sur la scolarité dans les sociétés industrielles ont établi que le niveau de scolarité est associé à toute une constellation de facteurs très divers. Par exemple, pour les raisons que nous avons mentionnées plus tôt, on sait que le milieu d'origine influe sur la scolarité. On a établi aussi que le niveau de scolarité est en étroite relation au niveau professionnel. Plus la scolarité est élevée, meilleures sont les chances qu'un individu se situe à un palier supérieur de l'échelle professionnelle. On sait également qu'au fur et à mesure que vieillit un individu, ses chances de mobilité ascendante s'accroissent lorsque sa scolarité est supérieure à la moyenne. Inversement la vulnérabilité (susceptibilité au chômage et mobilité descendante) des travailleurs les moins instruits s'accroît avec leur vieillissement. Il a aussi été démontré que le niveau de vie est aussi intimement relié à la scolarisation, les travailleurs les plus instruits gagnant les salaires les plus élevés sur une base régulière.

En perdant leur infrastructure économique traditionnelle, les réserves sont devenues de plus en plus dépendantes sur l'extérieur pour leur subsistance économique (subsidés gouvernementaux et emplois saisonniers). Mais, en même temps, les Indiens deviennent des travailleurs qui entrent en concurrence avec les autres travailleurs disponibles et qui atteignent les niveaux de vie permis par leur scolarisation. Il y a dans les réserves une abondante main-d'oeuvre non qualifiée: mais les postes disponibles, en général, pour ce genre de main-d'oeuvre sont peu nombreux et peu stables. Ceci revient à dire qu'une faible scolarisation ne permet pas aux Indiens de gagner leur vie et de vivre convenablement. Cette affirmation s'applique d'ailleurs aux autres catégories de Canadiens peu instruits. Les Indiens comptent de plus en plus sur l'État pour leur subsistance économique. Il y a bien dans les régions avoisinantes des réserves, des industries d'extraction et de transformation qui pourraient embaucher de la main-d'oeuvre indienne à la condition que celle-ci ait les niveaux de qualification voulus.

Nos propos antérieurs ont visé à établir qu'un niveau de scolarisation donné entraîne sur le plan des répercussions possibles tout un ensemble de conséquences particulières. Les travailleurs les moins instruits sont comme condamnés à vivre dans un état plus ou moins permanent de dépendance économique. Mais nous avons négligé, à dessein, d'ajouter à ces handicaps déjà sérieux ceux qui sont liés au statut de minorité culturelle des Indiens. Ce statut influe à la fois sur les performances scolaires proprement dites et sur les chances d'obtenir un emploi une fois qu'un travailleur a atteint un niveau de scolarité donné. On peut affirmer, sans craindre de se tromper, que les Indiens ont été défavorisés sur ces deux plans à la fois. Ils ont toujours été dans une position défavorable par rapport à leur instruction formelle et une fois diplômés de l'école par rapport aux chances de se trouver un emploi permanent sur le marché du travail. Tout programme d'intervention gouvernementale qui ambitionne de procurer aux Indiens une certaine indépendance économique par le truchement de la scolarisation et d'un apprentissage technique approprié doit prévoir en même temps les structures et les mécanismes qui permettront aux Indiens de se trouver des emplois stables sur le marché du travail. Ce principe fut amplement documenté dans le premier volume du Rapport.

Soulignons, au passage, que la scolarisation dans les écoles indiennes et dans les écoles intégrées doit préparer à l'exercice d'un métier et à l'adaptation à la société des Blancs. L'habileté qu'a effectivement un Indien à se trouver un emploi est non seulement la résultante de sa scolarisation mais aussi la conséquence de son niveau d'acculturation. S'il connaît bien les valeurs des Blancs, s'il a des aptitudes linguistiques, s'il est parfaitement conscient des normes des Blancs au travail, il aura de meilleures chances de se trouver un emploi et de le garder.

3. Les fonctions de l'instruction chez les Indiens

On peut définir la scolarisation des jeunes Indiens comme étant un des aspects du processus général de socialisation et du processus particulier d'intégration à la société canadienne plus large.

Par rapport au processus général de socialisation, l'école est un des systèmes socialisants qui entre en concurrence avec d'autres systèmes socialisants, tels que la famille, les groupes d'âge et de voisinage, l'Eglise et les communications de masse. L'ensemble des valeurs et des attitudes qu'acquièrent les jeunes Indiens provient de ces diverses institutions par l'intermédiaire des agents et des fonctionnaires qui les représentent plus ou moins parfaitement.

Tenant compte des pressions concurrentes qu'exerce l'un ou l'autre de ces agents sur les enfants, on peut énoncer l'hypothèse suivante: la famille et l'école sont deux univers sociaux parallèles en opposition, ayant entre eux très peu de points de recouvrements. Cette hypothèse peut être nuancée en tenant compte du degré d'avancement des bandes et de la localisation des réserves. Ces deux univers sociaux tendent à se rapprocher dans les réserves situées dans des milieux métropolitains ou à proximité des villes, tandis qu'ils s'écartent de plus en plus l'un de l'autre dans les réserves qui sont éloignées des villes ou qui sont encore très près des structures traditionnelles de vie. Dans les réserves encore peu touchées par la vie urbaine, il existe une opposition assez prononcée entre les expériences

vécues à la maison et celles vécues en milieu scolaire. La maison et l'école constituent deux configurations culturelles bien distinctes et exigent de la part de l'enfant des modes d'adaptation discontinus. Par discontinuité dans le mode d'adaptation, nous voulons dire que les exigences particulières de chacun des deux univers sont si différentes que l'écolier doit s'ajuster en fonction de chacun d'eux successivement à chaque fois qu'il passe d'un univers à l'autre. Cette discontinuité crée des conflits plus ou moins sérieux chez l'enfant et influe sur son rendement scolaire. Même inconsciemment l'enfant préfère un système à l'autre. Dans les réserves éloignées, l'écolier choisit, dans presque tous les cas, les valeurs proposées par le *système socialisant familial*. Une fois cette préférence exprimée, comme nous le disions antérieurement, l'enfant cherche systématiquement à se comporter à l'école comme s'il était à la maison. Il appliquera dans le contexte scolaire les critères culturels valables à la maison, mais désapprouvés la plupart du temps par l'institutrice. Au contraire, dans les réserves situées à proximité des villes, le choix de l'écolier tendra à s'inverser, c'est-à-dire que l'enfant tendra à agir davantage en fonction des critères scolaires et à dévaloriser les critères familiaux. Par voie de conséquence, l'enfant utilisera à la maison les critères scolaires et cherchera à se comporter comme un Blanc. Sa conduite sera ordinairement désavouée par ses parents.

Ce modèle polaire met l'accent sur les cas extrêmes: nous savons qu'il y a plusieurs types intermédiaires que l'on pourrait difficilement placer dans l'une ou l'autre des catégories ci-devant mentionnées. De plus, peu importe le degré de rapprochement des communautés indiennes des centres blancs, aucune d'elles n'est parfaitement homogène. On pourrait y trouver, à l'intérieur, divers types de familles, divers types d'écoliers.

Mais la performance scolaire, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, n'est pas uniquement le résultat de l'orientation première de l'écolier, selon qu'il se réfère à sa culture d'origine ou à celle des Blancs. Elle est aussi le résultat, entre autres, de l'aptitude de l'enfant, de sa motivation scolaire, du contexte institutionnel (genre d'écoles, genre de vie en dehors des heures de cours si l'étudiant est pensionnaire, nature de la discipline et des diverses formes de contrôle), de la formation professionnelle et pédagogique des enseignants, des attitudes de l'écolier vis-à-vis des enseignants. et du travail scolaire proprement dit (attention en classe, travail à la maison. etc.). On ne saurait évaluer l'efficacité des divers contextes scolaires sur les rendements scolaires qu'à la condition de tenir plus ou moins constants les divers autres facteurs énumérés plus haut. D'ailleurs le critère du rendement scolaire de l'enfant est fort probablement insuffisant pour comparer, par exemple, les écoles sur les réserves, les pensionnats et les écoles intégrées. Il faut également tenir compte des objectifs poursuivis, des services offerts, des coûts d'opération, des influences qu'exerce l'école sur le milieu communautaire proprement dit, etc.

Nous revenons à la question du début. La scolarisation suscite-t-elle à la longue des conflits sérieux d'allégeance? Ces conflits, s'ils existent. nuisent-ils à l'épanouissement de l'identité nationale. à l'autonomie des bandes? Les comparaisons sont toujours imparfaites. Si nous prenons le cas des Canadiens français, on se rend compte que le rehaussement des niveaux d'instruction et l'urbanisation progressive du Québec n'ont pas affaibli le sentiment d'appartenance et la force de l'identité ethnique. Bien sûr un certain nombre de Canadiens d'expression française se sont concrètement désintéressés de leur origine. Mais la majorité reste fidèle à son groupe d'appartenance. ils sont très différents des Canadiens français d'il y a deux générations. mais ils continuent de s'identifier à leur groupe ethnique. Si nous nous fions à cet exemple les Indiens peuvent s'instruire davantage et se mieux préparer aux exigences techniques du marché du travail sans pour cela renoncer à leur identification ou jeter par-dessus bord toutes les coutumes du groupe. L'antinomie que nous avons mentionnée au départ n'est qu'apparente. C'est dire que le jeune Indien peut acquérir plusieurs des valeurs et des comportements des Blancs sans pour cela affaiblir nécessairement son identité ethnique.

Nous présenterons ici la conception gouvernementale de l'instruction, celle-ci s'exprimant dans trois objectifs majeurs: (a) l'amélioration des conditions de vie des Indiens sur

les réserves; (b) la préparation à l'exercice d'un métier; (c) l'accession graduelle à l'autonomie.

A. L'amélioration des conditions de vie des Indiens sur les réserves

C'est là un objectif très général qui englobe tous les autres, à la condition de bien saisir sa signification profonde. Améliorer les conditions de vie sur les réserves, c'est à la fois faire en sorte que les réserves deviennent des unités socio-culturelles viables (des unités sociales fonctionnelles) et que les Indiens qui y vivent puissent satisfaire d'une manière convenable à l'ensemble de leurs besoins. Il y a là deux concepts qui mériteraient à eux seuls de longs développements, nous voulons dire, celui "d'unité socioculturelle viable" et celui de "satisfaction convenable des besoins". Il existe d'ailleurs entre eux de très étroits rapports d'interdépendance étant donné que ce sont habituellement dans les milieux les mieux constitués socialement que les individus ont de meilleures chances d'atteindre cet état d'équilibre qu'est le bien-être par la satisfaction de l'ensemble de leurs besoins. Nous ne pouvons ici que référer à leurs dimensions les plus importantes. L'unité socio-culturelle viable c'est celle qui répond aux exigences fonctionnelles de la société, qui fournit à l'ensemble des individus qui y vivent les éléments et les cadres nécessaires à leur survie. Ce sont pour ainsi dire des conditions culturelles minimales qui rendent la vie en groupe possible, tant durant les premières années de l'existence qu'aux périodes ultérieures du cycle de vie. Cela veut dire: des ressources naturelles, l'établissement de structures qui permettent la satisfaction des besoins physiologiques de l'individu, une répartition des rôles et des responsabilités en fonction des aptitudes individuelles, des canaux adéquats de communication, des objectifs communs pleinement définis et contrôlés, l'apprentissage des jeunes, un leadership éclairé, enfin tous les éléments nécessaires à la bonne marche des rapports sociaux.

Par la satisfaction de l'ensemble des besoins, on veut dire que l'individu est en mesure de trouver dans le milieu de vie l'ensemble des éléments qu'il juge nécessaires à son bien-être et à celui de sa famille.

Améliorer les conditions de vie sur les réserves c'est à la fois établir des structures économiques qui permettront éventuellement la pleine embauche des résidents; c'est améliorer les conditions de logement, d'alimentation et les soins hygiéniques; c'est rehausser les niveaux de vie; c'est réduire les diverses manifestations de la désintégration sociale; c'est favoriser un renouveau dans le leadership afin que les élites nouvelles oeuvrent en vue de la conquête complète de l'auto-détermination et redéfinissent l'idéologie nationale; c'est favoriser les loisirs créateurs et restructurateurs; c'est établir une tradition intellectuelle et artistique, en un mot, c'est permettre un plein épanouissement de chacun des individus et de chacune des traditions culturelles. Il faut que l'Indien prenne une meilleure conscience de ce qu'il a été, de ce qu'il est et surtout de ce qu'il peut devenir pourvu qu'on lui fournisse les instruments nécessaires à son développement.

Nous sommes conscients que cette façon optimiste d'envisager l'instruction, à savoir qu'elle est un outil essentiel d'adaptation dans la société technique, prête le flanc à des critiques sérieuses. Nous constatons seulement que l'instruction est une condition essentielle, mais non suffisante, à une évolution progressive. En effet, l'instruction permet à un individu de connaître davantage, de mieux apprécier ce qu'il est et ce qu'il fait, de mieux comprendre ce que sont et ce que font ses prochains (l'aspect humaniste de l'instruction) et elle permet aussi d'exercer un métier ou de remplir une fonction (l'aspect utilitaire de l'instruction) nécessaires à la bonne marche de la société. Mais encore faut-il que l'individu puisse trouver dans son milieu d'existence les opportunités d'exercer ses talents sur une base permanente et que ses activités professionnelles lui rapportent l'argent dont lui et les siens ont besoin pour vivre convenablement.

B. La préparation à l'exercice d'un métier

Nous ne discuterons pas ici des meilleures techniques de formation intellectuelle et professionnelle des élèves. Il s'agit plutôt d'affirmer un certain nombre de principes à respecter dans l'effort de scolarisation des Indiens. Rappelons que les Indiens jugeront habituellement de la qualité de l'instruction à partir de ce que font avec leur instruction les

Indiens instruits. Il y a donc un aspect pragmatique de l'instruction: celle-ci doit préparer le travailleur à occuper des postes sur le marché du travail. Les réserves sont un milieu de résidence très spécial qui offrent habituellement très peu d'emplois. Parfois certaines industries d'extraction ou de transformation viennent s'installer à proximité des réserves. Mais il serait risqué de préparer les Indiens à occuper seulement ces postes. Aussi certains métiers ont peut-être attiré davantage les Indiens. Ces structures de l'emploi ne doivent nullement masquer le principe que les Indiens ont le droit d'atteindre le plus haut degré de scolarité possible et celui d'accéder à l'ensemble des métiers de l'échelle professionnelle. Le goût et les aptitudes personnels devraient être les seuls facteurs qui viennent limiter le niveau de scolarité et le genre de spécialisation.

Puisque l'école et l'ensemble des programmes scolaires sont conçus pour permettre l'accession à un métier ou à une profession en autant que les jeunes indiens réussissent dans leurs études et qu'ils soient orientés vers les institutions scolaires appropriées, il faut instaurer le plus vite possible la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Cette scolarité obligatoire permettra à ceux qui ont le talent nécessaire de se rendre au moins jusqu'à une neuvième année avant de s'orienter vers les écoles techniques et professionnelles et d'accéder, au moment opportun, au cours secondaire et au cours universitaire. Ceci veut dire que l'école primaire ne devrait jamais être terminale. Dans les cas où des étudiants n'ont pas les capacités intellectuelles pour se rendre jusqu'à une neuvième année, la spécialisation et la préparation à un métier pourraient être plus précoce. Cela suppose aussi une généralisation des services d'orientation scolaire pour les jeunes indiens afin de déterminer les champs de spécialisation les plus en rapport avec leurs talents naturels.

Les principes que nous venons d'invoquer sont reliés aux fonctions strictement utilitaires de l'école et des milieux scolaires (pour les étudiants). Mais l'école a aussi une fonction sociale et communautaire. Si l'école prépare à la formation spécialisée (c'est ce genre de formation qui permet à un individu de se trouver un emploi), elle doit aussi former l'intelligence, meubler la mémoire, cultiver le jugement et l'imagination créatrice, développer également la conscience de ses responsabilités sociales. C'est l'aspect humaniste (fonction générale) de l'instruction. Il faut que l'enfant, surtout celui qui vit dans un univers social restreint, soit conscient des liens qui le rattachent à ceux qui vivent avec lui et à tous ceux qui vivent en dehors des réserves. Il doit comprendre l'ensemble des responsabilités qui lui sont dévolues en tant que citoyen d'une réserve et en tant que citoyen canadien tout court.

En tant qu'institution communautaire, l'école doit être une partie intégrante de la communauté. Elle peut être le centre d'activités sociales, récréatives et culturelles. On devrait encourager l'établissement d'associations parents-maîtres, afin d'associer les parents aux travaux scolaires des maîtres. L'école peut encore aider les adultes scolairement défavorisés par l'établissement de programmes d'éducation des adultes et de récupération scolaire.

C. L'accession graduelle à l'autonomie

Dans quelle mesure une scolarisation plus poussée des Indiens va permettre l'accession à l'autonomie est la question à laquelle nous devons répondre.

Jusqu'à présent, ce ne sont pas nécessairement les plus instruits qui ont accédé aux divers postes de direction sur les réserves. Mais au fur et à mesure que les réserves ont entretenu des relations de plus en plus nombreuses avec le monde extérieur, les Indiens eux-mêmes se sont rendus compte que leurs représentants devraient être capables de s'exprimer dans la langue des Blancs et de comprendre suffisamment bien leur mode de vie pour être en mesure de faire valoir leurs propres revendications. C'est ainsi que le niveau d'instruction, de même que les expériences de vie en dehors des réserves sont devenus des facteurs valorisés par les Indiens eux-mêmes dans la désignation de leurs représentants et chefs de file. Le niveau d'instruction est donc de plus en plus considéré comme un facteur d'importance dans la négociation des points de vue indigènes.

4. Les données modernes de la pédagogie

Dans cette section, nous résumerons les principales données de la pédagogie moderne afin de bien saisir les exigences qu'elles imposent tant au niveau de l'élève, qu'à celui des maîtres et des programmes scolaires. Ces données s'inspirent du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.¹ Règle générale, ces données ont une valeur universelle et par conséquent, toutes choses étant égales par ailleurs, elles peuvent s'appliquer à l'éducation des Indiens. Nous prendrons soin de soulever les problèmes particuliers que suscite l'instruction des Indiens. Nous discuterons les aspects suivants: (a) le progrès de l'enseignement; (b) une culture scolaire puéricentrique et les exigences de la pédagogie active; (c) culture générale et spécialisation; (d) ouverture sur le monde et conscience sociale; (e) équilibre physique et mental; et (f) la formation des maîtres.

A. Le progrès de l'enseignement

Le progrès de l'enseignement s'est manifesté d'une double manière: par la démocratisation de l'enseignement à toutes les couches de la population et par le pluralisme des options et des orientations scolaires.

Presque chaque enfant indien—peu importe où sa réserve est située—a aujourd'hui l'assurance théorique qu'il peut fréquenter l'école aussi longtemps qu'il le désire, qu'il peut aspirer à recevoir la formation intellectuelle, technique et professionnelle disponible aux Blancs. L'enseignement chez les Indiens est lié en principe au talent et à la persévérance scolaire quoique en pratique influencé par les moyens de fortune des parents.

L'enfant indien peut choisir une formation professionnelle qui correspond entièrement à ses aptitudes et préférences. Toutes les aspirations scolaires et professionnelles de l'enfant (en autant qu'elles sont réalistes) peuvent être théoriquement réalisées grâce aux programmes scolaires déjà existants, à l'activité d'orientation scolaire des conseillers pédagogiques qui acheminent les enfants vers les institutions spécialisées appropriées et grâce aussi à l'accessibilité de plus en plus généralisée (les ententes conjointes) aux Indiens de toutes les institutions d'enseignement des Blancs. Le système scolaire, en général, offre des cours qui respectent la diversité des aptitudes et la variété des intérêts personnels. Le gouvernement central, en collaboration avec les gouvernements provinciaux, s'engage à fournir à tous l'instruction la plus poussée et la mieux appropriée. Ces programmes, comme nous l'affirmons plus tôt, sont même offerts aux Indiens vivant dans les régions les plus éloignées et à ceux qui sont les plus économiquement défavorisés.

Si les disponibilités scolaires se sont accrues et si les programmes scolaires offerts aux Indiens se sont multipliés, on ne peut pas prétendre qu'il y ait eu chez les Indiens de progrès correspondants dans le niveau de scolarité atteint et dans la persévérance scolaire. Il faudra chercher à comprendre le décalage qui existe entre les progrès institutionnels et les progrès individuels. C'est au niveau de la perception indigène de la scolarisation, à celui des motivations scolaires et des aptitudes d'adaptation des individus dans le contexte scolaire qu'il faut chercher les facteurs susceptibles d'expliquer les insuccès partiels de l'action dirigée du gouvernement auprès des communautés indiennes.

B. Une culture scolaire puéricentrique

Une culture scolaire centrée sur l'enfant tente de mettre en pratique les connaissances psychologiques dont nous disposons sur le développement de l'intelligence et du sentiment chez l'enfant ainsi que sur le processus de maturation, en général. Cet ensemble de connaissances sur l'enfance permet d'accroître la motivation scolaire, d'améliorer les techniques de formation intellectuelle, d'éviter les retards scolaires et, finalement, de rehausser les niveaux d'instruction. Une école centrée sur l'enfant (un peu de la même manière que les maternelles) est dynamique dans ce sens que l'enfant participe d'une manière active à ce qui s'y fait. Comme on l'affirme dans le *Rapport Parent*, la pédagogie active "se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts de son jeu, de son

¹ *Le Rapport Parent*, vol. II, p. 14.17 et le vol. III dans son entier.

imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant. Ce courant de pensée s'inspire des valeurs que nous voulons voir honorer à l'école: respect de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche."

Ce sont là des objectifs parfaitement valables dont l'application aux classes indiennes suscite de nombreux problèmes. Mentionnons, entre autre, l'apprentissage linguistique des jeunes écoliers indiens et la tenue de rôles à l'école qui n'ont point de correspondance dans leur univers quotidien. Nous n'aborderons pas ici la question éminemment complexe de l'enseignement à l'école dans les langues indigènes et des difficultés pratiques que cet enseignement soulève. Nous partons, au contraire, de la situation générale dans laquelle se trouvent les écoliers indiens. Par suite de leur connaissance déficiente de la langue de l'école (anglaise ou française, selon les cas), par suite de leur timidité et par suite aussi de leur inexpérience dans la tenue de certains rôles familiers aux Blancs, les principes de l'école active peuvent imposer aux écoliers indiens certains désavantages psychologiques et culturels. En somme, la question la plus fondamentale à poser est celle du moment de l'instruction intégrée. Vaut-il mieux que ce soit dès le début de la scolarisation ou s'il est préférable, qu'elle survienne plus tard?

C. Culture générale et spécialisation

Les données récentes de la pédagogie indiquent qu'il est nécessaire de conserver une culture de base générale pour tous (tronc commun) la plus poussée possible à la condition qu'elle permette le passage des étudiants d'un niveau à l'autre sans heurts (du primaire, au secondaire, au professionnel et à l'universitaire) et leur cheminement vers l'une ou l'autre des diverses options professionnelles. Nous avons affirmé auparavant que les Indiens ne devaient pas être restreints à assumer certaines fonctions professionnelles particulières. Ils ont, en tant que groupe, les talents qui leur ouvrent l'éventail complet des options professionnelles. Pour autant ce principe est tout aussi valable pour eux qu'il l'est pour les jeunes écoliers blancs.

Nous savons qu'il n'en a pas été ainsi jusqu'à maintenant: cela était dû à un ensemble de circonstances telles que les niveaux de scolarité des Indiens et les retards scolaires de toutes sortes. De par leur faible scolarité, les Indiens ont été surtout confinés à des occupations inférieures dans l'échelle professionnelle. Mais à mesure que les Indiens bénéficieront des avantages scolaires considérables de l'école intégrée et des campus scolaires régionaux (le "collège polyvalent", le "comprehensive high school"), ils seront exposés de plus en plus à des programmes scolaires très variés, à l'intérieur desquels il y a des cours communs suivis par tous et des cours optatifs pour répondre aux goûts et préférences de chacun. Par le jeu des "options progressives" de plus en plus rétrécies, l'étudiant, vers l'âge de seize ans, pourra s'orienter plus ou moins définitivement vers la carrière de son choix. Quant aux étudiants ayant des problèmes d'adaptation scolaire ils feront l'objet d'attention spéciale et ils seront éventuellement préparés à entrer sur le marché du travail par la mise en place de cours terminaux appropriés. On devra également surveiller le progrès scolaire des jeunes indiens afin d'éviter des retards inutiles dans leur progression d'une année à l'autre.

D. Ouverture sur le monde et conscience sociale

Essentiellement, il s'agit de préparer les étudiants à la vie, celle-ci étant prise dans une acceptation très large. On sait que l'activité professionnelle d'un individu n'est qu'une activité parmi plusieurs autres. Pour autant, l'école doit non seulement initier à la tenue d'un emploi, mais aussi préparer l'individu à vivre pleinement et à apporter une contribution valable à la société dont il est membre. On ne peut pas dissocier les fonctions professionnelles des fonctions sociales de l'instruction. Au surplus, l'individu qui exerce un métier en retirera une plus grande satisfaction, s'il perçoit la nature et l'importance de son métier dans l'ensemble des activités et ainsi du reste. Pour toutes ces raisons et pour plusieurs autres qui ne

¹ *Le Rapport Parent*, p. 15.

peuvent être examinées ici, le processus d'éducation doit favoriser chez l'étudiant une meilleure connaissance du monde extérieur et une meilleure prise de conscience de ses responsabilités en tant que citoyen. Cette ouverture sur le monde et cette prise de conscience sociale sont d'autant plus nécessaires aux jeunes écoliers indiens qu'ils devront éventuellement s'adapter au genre de vie de la société plus large et développer l'autonomie des réserves. C'est vraiment la génération qui pousse qui acceptera ou refusera de prendre l'ensemble des dispositions nécessaires à l'affranchissement des Indiens. Ils prendront cette décision dans la mesure où nous les aurons préparés à la prendre, c'est-à-dire, dans la mesure où nous leur aurons fait comprendre la nature et le fonctionnement de la société plus large et dans la mesure où nous leur aurons fourni les instruments nécessaires à l'émancipation. Cette philosophie de l'éducation doit constituer le fondement des nouvelles politiques scolaires vis-à-vis des Indiens. Cette fonction de l'instruction est d'autant plus importante pour les Indiens qu'elle les prépare et les achemine vers la plénitude de l'autonomie.

La pédagogie moderne cherche en même temps à assigner au livre sa vraie place dans une éducation globale et à se dégager de son emprise. Le livre ne doit pas s'interposer comme un écran entre l'élève et le monde; il doit préparer et prolonger le contact avec les réalités. Il est de première importance de donner aux élèves le goût de lire et de bien lire. Mais un enseignement actif fait aussi sortir l'élève de son livre et de la classe, le mène dans la nature, lui fait connaître son milieu social et humain, lui fournit un laboratoire à sa taille et à son niveau.¹

E. *Équilibre physique et mental*

Il n'est nullement nécessaire d'insister sur le fait qu'un programme d'enseignement s'adresse à l'organisme humain pris globalement. Pour autant, il faut tenir compte des données médicales et psychiatriques modernes dans la formation intellectuelle des jeunes. Cette formation sera d'autant mieux réussie qu'elle tiendra compte de l'influence du physiologique sur le psychologique (et inversement) et de l'influence de ces divers niveaux sur l'évolution intellectuelle de l'écolier. On doit admettre des différences dans les aptitudes intellectuelles et dans les constitutions émotives des écoliers. On comprendra ainsi comment vont réagir les uns et les autres vis-à-vis de l'angoisse, de l'ambition, de la compétition et enfin de toutes les situations qui se produiront dans la classe.

Si jusqu'à maintenant on a accordé peu d'importance à l'aspect "santé physique" chez l'enfant indien, on a beaucoup trop négligé ses réactions émotives dans le contexte scolaire. On s'est beaucoup trop désintéressé des conséquences psychologiques que pourraient entraîner pour l'enfant la punition, les contraintes et les menaces, en un mot le climat psychologique créé par la personnalité du maître, ses techniques d'enseignement et de contrôle des résultats. Ces éléments psychologiques sont d'autant plus importants pour l'écolier indien dont l'apprentissage est fait dans un contexte culturel étranger (il s'agit ici de l'école de réserve et de l'école intégrée) et dont les gestes et réactions peuvent être mésinterprétés (interprétation ethnocentrique) par les maîtres. Voilà autant de raisons qui justifient non seulement les soins physiques spéciaux à l'école mais aussi des soins psychiatriques afin de procurer aux enfants exceptionnels et handicapés les services dont ils ont besoin pour recevoir une formation adéquate et s'épanouir.

F. *La formation des maîtres*

Le *Rapport Parent* est explicite sur ce point et nous nous contenterons de le citer:

Dans tous les pays, on a bien compris que pour s'engager dans ces voies nouvelles et pour remplir ces fonctions, le système d'enseignement a besoin d'éducateurs très compétents. C'est la clé de voûte du système et le seul espoir de voir s'accomplir les réformes rêvées. . . . Quels que soient les programmes, les normes

¹ *Rapport Parent*, vol. II, p. 16.

établies, les expériences mises en chantier, c'est du personnel enseignant que dépend en définitive la solution. . . . Pour en faire de vrais éducateurs, on veut donner à tous les futures maîtres une véritable formation pédagogique, basée sur des études assez poussées en psychologie et en sciences sociales. On veut que tous les enseignants aient une culture générale plus solide et que ceux de l'enseignement secondaire soient des spécialistes dans un champ du savoir.²

A toutes ces exigences de la préparation professionnelle des maîtres, il faut ajouter, pour les maîtres qui dispensent un enseignement auprès des Indiens, une connaissance de la psychologie indienne, des cultures indigènes et du milieu de travail que représente la maison sur les réserves. Cette compréhension particulière que doit avoir l'enseignant de ses écoliers indiens est un élément critique de la motivation scolaire de l'écolier et de l'ensemble des attitudes scolaires qu'il professe.

² *Ibid.*, p 17-18.

CHAPITRE VI

LES ANTÉCÉDENTS DE L'ORGANISATION OFFICIELLE ET DE L'ADMINISTRATION DES COLLECTIVITÉS INDIENNES

Afin de placer la discussion qui suit dans une perspective appropriée, nous présentons un bref aperçu de la situation, tant à l'époque des premiers contacts entre les Européens et les Indiens que depuis cette époque, en ce qui concerne la direction et l'administration relatives aux sujets dont l'importance dépasse le cadre des membres d'une maison et de la lignée familiale, que nous qualifierons vaguement de sujets politiques. Nous avons déjà traité à fond certains de ces sujets dans la première partie de ce rapport, mais nous devons souligner de nouveau certains points saillants, qui placent les prochains chapitres dans un contexte historique.

L'homme a inventé plusieurs formes d'institutions politiques, mais il existe un certain ensemble de fonctions politiques que les sociologues considèrent comme étant pratiquement universel, bien que ces fonctions puissent être remplies par plusieurs types d'institutions. En quelques mots, ce sont les fonctions suivantes: le maintien de l'ordre et de la paix au sein d'un groupe en réglant les différends; la mise en vigueur des règlements; la coordination des formes d'activité qui intéressent toute la communauté, et non uniquement les individus ou les familles; la représentation d'un groupe auprès d'autres groupes; la direction de certaines formes d'activité, comme la guerre contre d'autres groupes.

Dans certaines sociétés, ces fonctions sont remplies par des institutions spécialisées, comme les gouvernements, les juridictions, les corps policiers et le corps diplomatique. C'est le cas des sociétés importantes, qui comportent des noyaux très peuplés et où l'on consacre moins d'énergie à la subsistance. Cependant, dans les sociétés de moindre envergure absorbées par les problèmes de subsistance, ces fonctions sont généralement remplies par des institutions non spécialisées, comme le groupement des parents. Dans un sens, on peut dire que ces petites sociétés n'ont pas besoin d'institutions spécialisées.

Certaines sociétés indiennes du Canada possédaient de telles institutions. Chez les Iroquois, qui pratiquaient plus intensivement l'agriculture que tout autre groupe au Canada, on trouvait une densité supérieure de population, des villages permanents plus étendus, plus de guerre véritable — distincte des escarmouches, raids et sorties — que dans le reste du pays. Comme on le sait, les Iroquois établirent une série assez complète d'institutions chargées de régler les problèmes relatifs à leur mode de vie. Dans les plaines, où la chasse était une grande entreprise de groupe, on créa une série d'institutions généralement appelées institutions militaires. Chez les Chippewas, dont la population était plus dense que celle des autres Indiens canadiens et qui disposaient fréquemment de surplus de nourriture, il existait une association, la *Grand Medicine Lodge* qui était chargée notamment d'exercer un contrôle social et de remplir d'autres fonctions politiques.

Les membres de ces sociétés faisaient partie de groupes relativement importants, comme des tribus ou des clans importants au sein des tribus. Les clans habitaient diverses localités, de sorte que l'appartenance d'une personne n'était pas exclusivement limitée à une localité déterminée. Cependant, dans la plupart des sociétés indiennes du Canada, c'était le groupe qui demeurait et se déplaçait ensemble qui formait le noyau d'appartenance et qui déterminait le lieu où s'exerçaient les droits et les obligations politiques. Chez les chasseurs nomades, la bande typique qui résidait et se déplaçait en groupe, comptait rarement plus de 100 personnes. En certaines saisons, un groupe de co-résidents pouvait compter moins de 20 personnes. Il était rare que les villages fussent occupés pendant de longues années. Le principe des frontières géographiques fixes, clairement

délimitées, dans le but de préciser les droits et les obligations, n'était pas très répandu. La plupart des lieux habités par les Indiens n'étaient que des terrains de campement situés selon la saison et le genre d'activités économiques poursuivies. Ces bandes avaient des chefs qui ne parlaient et n'agissaient qu'au nom de leurs propres bandes, groupes de peu d'envergure. Ils ne parlaient ni n'agissaient au nom de groupes plus importants, comme les tribus.

Les fonctions sociales qui, aujourd'hui, sont totalement ou partiellement du ressort des organismes gouvernementaux, étaient traitées dans le contexte de la famille, de la bande, des sociétés militaire ou cérémoniale. Préparer les jeunes à assumer leurs rôles et à pratiquer leurs métiers d'adultes, pourvoir aux besoins des malades et des indigents étaient des tâches entreprises dans un contexte non spécialisé. Les Iroquois, ainsi que certaines tribus d'Ojibways et d'Indiens des Plaines, donnaient un caractère officiel au règlement des problèmes touchant la bande ou la tribu, tenant à cette fin des réunions de conseils composés des chefs qui représentaient les divers paliers et sections du système. Cependant, la majorité des bandes indiennes voyaient là une tâche non officielle, confiée à des membres influents de la bande, qui n'occupaient pas nécessairement des postes particuliers ou comportant un titre.

On ignore comment les membres d'une bande procédaient à l'élection d'un chef ou d'un conseiller. Il y avait des élections au sein de certains conseils afin de choisir le futur chef, mais il ne s'agissait pas d'élections publiques comme les nôtres. Devenait chef, en général, celui qui était le plus apte à remplir cette fonction parmi une lignée de chefs, ou celui que désignait l'opinion générale de la bande, sans déclaration publique, comme le candidat choisi par les membres. Le principe de l'hérédité prévalait chez les Iroquois et sur la côte Nord-Ouest, mais ce principe était implicitement accepté ailleurs. On pourrait illustrer ce point de la manière suivante. Certaines tribus considéraient explicitement le principe héréditaire comme le principal critère d'admissibilité au poste; néanmoins, la majorité des groupes indiens du Canada ne voyaient pas là un critère primordial. Cependant, même chez ces derniers groupes, si le père ou un oncle avait déjà été chef, il était beaucoup plus facile de le devenir, à condition d'être compétent dans les domaines pertinents.

Il existait une certaine différenciation, ou spécialisation, dans les rôles de chef, non seulement dans les systèmes plus complexes, comme ceux des Iroquois ou des Indiens des Plaines, mais aussi chez plusieurs autres groupes. Par exemple, il était rare qu'un chef chargé de maintenir l'ordre et la solidarité au sein de la bande fût en même temps chef de la guerre. Certains anthropologues comparent le chef de la guerre avec ce qu'ils appellent le chef civil ou chef de la paix, en soulignant les différentes qualités requises pour chaque poste. Leurs témoignages nous permettent d'affirmer que le poste de chef civil ou chef de la paix était le plus stable et le plus durable. On se représente le détenteur de ce poste sous les traits d'un prêtre sage et sympathique, cherchant à régler les différends, donnant généreusement aux nécessiteux, d'un orateur calme et imposant. Il semble que le maintien des relations harmonieuses au sein du groupe ait été le problème le plus pressant et le plus constant, exception faite du problème de la subsistance. C'était une des principales tâches confiées au chef, qui s'en acquittait en cherchant à faire l'unanimité parmi les membres.

Avec l'avènement de la traite des fourrures apparut un autre type de chef que les anthropologues appellent le "chef responsable des transactions commerciales." Ce chef servait d'intermédiaire entre les commerçants et son peuple; il organisait la chasse et le piégeage. On le choisissait pour sa connaissance du pays, sa compétence en matière de chasse et de piégeage, et parce qu'il savait inspirer le respect à ses semblables. Plus les Indiens comptèrent sur la traite des fourrures pour assurer leur subsistance, plus augmentèrent le pouvoir du traiteur et celui du chef de traite. Certains groupes n'ont connu une forte direction interne qu'à l'époque où la traite des fourrures était à son apogée et cette direction était subordonnée à une source externe de pouvoir économique. Évidemment, le rôle du chef de traite ne conserva son importance que dans le nord du pays, ce trafic ayant presque complètement disparu dans le reste du pays à la suite de l'implantation de l'agriculture et de la construction des chemins de fer au cours de la deuxième partie du XIXe siècle.

À mesure que s'étendait la colonisation non indienne, les Indiens établirent des groupements résidentiels d'un nouveau genre sur les anciennes frontières. Presque partout dans le pays, les postes de traite — souvent appelés forts — et les petits villages agricoles étaient des petits points dans un pays inculte, entourés de groupes d'Indiens nomades; mais, à mesure que la population non indienne croissait et que les Indiens se cantonnaient dans les réserves, ce fut l'élément indien qui devint entouré de non-Indiens dans une grande partie du pays. Pour la première fois, des milliers d'Indiens vécurent dans des collectivités permanentes, sédentaires, dont les limites sociales et territoriales étaient bien définies. Un ensemble croissant de règles officielles régissant l'usage collectif du territoire, les droits résidentiels, les droits accordés aux membres d'une bande, et le reste, conféra à ces collectivités, pour la plupart peu importantes, un caractère juridique et exclusif, par contraste avec les groupements résidentiels traditionnels.

Si les traites ont créé un nouveau genre d'intermédiaire indien, soit le chef de la traite des fourrures, le gouvernement, lui aussi, en a créé un — le chef élu, reconnu par le gouvernement, ainsi qu'une institution appelée conseil de bande, qui servait d'intermédiaire quand le gouvernement devait traiter avec les Indiens. On se rappellera que, dans la plupart des groupes indiens du Canada, de tels postes et structures n'avaient jamais existé. Ce que M. Hawthorn et ses collègues ont dit des Indiens de la Colombie-Britannique, s'applique à ceux de plusieurs autres régions du pays:

Ainsi, le chef et le Conseil de bande sont des mécanismes administratifs, inconnus des cultures qui ont précédé l'arrivée des Blancs, et dans cette région, le poste de "chef à vie" dont parle l'ancienne Loi sur les Indiens, se rapporte à un nouveau poste qui, ces dernières années, est parfois devenu héréditaire au sein de la lignée la plus éminente du point de vue social.

Apparemment, on avait présumé que les Indiens adopteraient comme modèle le village européen ou canadien; avec son gouvernement local, élu par la majorité, constitué de citoyens fortement attachés à la communauté, etc.

L'expérience nous a démontré que cette supposition n'était pas réaliste et que la situation présente n'est pas celle qu'on avait espérée. Plusieurs Indiens ne concevaient pas leurs collectivités comme des groupes viables ayant une vie propre; ils continuaient à orienter leur vie sur la famille, la parenté ou d'autres groupements qui transcendaient la communauté résidentielle ou qui n'en étaient qu'un des divers éléments. Plusieurs d'entre eux ne faisaient aucun rapprochement entre le village ou l'unité co-résidentielle qu'ils habitaient, et les éléments qu'ils considéraient comme les plus avancés. Là où l'on manifestait un certain intérêt à l'égard du gouvernement local, cet intérêt disparaissait souvent, faute de pouvoir réel permettant de prendre des décisions d'importance au palier local. L'élaboration des lois et règlements conçus pour la protection des intérêts indiens, tels qu'on les définissait alors, exigeait que de très nombreuses questions soient sanctionnées par la Direction des affaires indiennes. Rares étaient les questions importantes que les Indiens pouvaient régler dans leurs collectivités. De plus, il y avait une déficience générale de moyens permettant d'apporter des changements d'importance dans les situations difficiles.

Les conseils de bande ont continué d'exister dans les collectivités indiennes, non pas parce qu'ils semblaient répondre à d'importants besoins d'administration locale, mais parce que le gouvernement tenait à traiter par leur entremise — de fait, il fallait qu'il traite avec un organisme officiel quelconque chargé de représenter la bande — et aussi parce que les conseils étaient non seulement des organismes officiels locaux, mais aussi des corps administrant les biens et les affaires des membres, même quand ces membres n'habitaient pas sur les terres de la bande.⁽¹⁾ Plusieurs parties de ce rapport sont consacrées aux tendances qui caractérisent les opérations des conseils de bande; il n'est donc pas nécessaire de

¹ Le Chapitre XIV de la première partie de ce rapport contient un long exposé des différentes fonctions des conseils de bande.

nous étendre plus longuement sur leur valeur, car nous voulons simplement ici situer les événements dans leur cadre historique. Qu'il suffise de dire que le mécanisme du conseil de bande n'est pas apparu spontanément chez les Indiens, mais qu'il est venu de l'extérieur; que, dans la plupart des cas, le système n'était pas conforme à la coutume indienne ou à l'organisation sociale; que l'administration locale n'a pas progressé dans la mesure des prévisions. Les fonctionnaires de la Direction des affaires indiennes en sont arrivés à ces conclusions au cours des dernières décennies et surtout depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Les modifications apportées à la Loi sur les Indiens en 1951 reflètent bien l'optimisme officiel, selon lequel les conseils de bande deviendront éventuellement des unités viables d'administration locale. Parmi les modifications discutées au chapitre XIV de la première partie et qui valent d'être notées ici, mentionnons celle qui apparaît à l'article 60, en vertu de laquelle les bandes indiennes peuvent obtenir le droit d'exercer un contrôle sur les terres de la réserve et d'en assumer l'administration. L'article 68 en contient une autre qui accorde aux bandes indiennes la permission d'administrer leurs revenus. Une autre modification apparaît à l'article 82, en vertu duquel les conseils sont habilités à passer des lois relatives aux deniers.

Les autres tentatives en vue d'amener les Indiens à assumer la direction et la gestion de leurs propres affaires comprennent la multiplication des cours destinés à la formation des chefs et des projets de développement communautaire, l'établissement de conseils consultatifs régionaux, qui transcendent les collectivités mais restent en communication avec elles, (2) et la décentralisation de la structure administrative de la Direction des affaires indiennes. Ce sont des réformes récentes destinées à favoriser la vie collective au sein des communautés indiennes. Notre tâche consiste à évaluer les possibilités d'obtenir ce résultat dans divers établissements communautaires, en étudiant les tendances de l'organisation communautaire à travers le pays.

I. ÉTABLISSEMENTS COMMUNAUTAIRES

On sait que plusieurs définitions du mot communauté sont acceptées, définitions qui diffèrent entre elles sous des rapports importants. La définition géographique se rapporte surtout à l'idée de co-résidence, la co-occupation d'un territoire par un groupe de personnes qui habitent une localité déterminée ayant des limites qui la séparent d'autres localités. Dans ce sens, le mot communauté n'implique que la co-occupation d'un espace et les interactions concomitantes. La définition socio-psychologique est centrée sur l'identification émotionnelle et la mesure de solidarité qui existe entre une population et d'autres personnes qui n'habitent pas nécessairement la même localité. La clé de la définition socio-anthropologique réside dans l'idée d'une structure relativement autonome de rapports unissant une population, les personnes intéressées agissant comme une collectivité pour arriver à certaines fins.

Dans ce rapport, nous nous intéressons aux aspects de l'organisation sociale dans des endroits déterminés. Aux fins de cette brève discussion sur les établissements communautaires, nous partons donc de la définition géographique, qui souligne l'idée de co-résidence et, dans certains cas, nous ajoutons les questions de solidarité et de liens sociaux, qui ne sont pas entièrement définies en fonction de la co-résidence.

Les Indiens du Canada sont uniques sous le rapport de la résidence. Aucun autre groupe ethnique au Canada ou, à vrai dire, dans le monde entier, ne se trouve dispersé en hameaux et en villages sur un aussi vaste territoire. Pour des fins administratives, ces petites communautés sont réunies en groupements d'importance variée, comme les agences et les régions, mais ces liens sont bureaucratiques et externes, plutôt que communaux. Peu de communautés indiennes sont réunies en systèmes d'interdépendance pour des fins politiques et économiques. Comme nous le verrons plus tard, les membres de diverses communautés indiennes sont unis en réseaux de parenté, de cérémonial et

² Voir la description de ces conseils, à la première partie de ce rapport, à partir de la p. 439.

de sociabilité; néanmoins, il n'existe guère, même à l'heure actuelle, de liens importants d'autorité qui transcendent les limites de la communauté.

On peut imaginer plusieurs typologies différentes de communautés indiennes en combinant des critères écologiques, démographiques, sociologiques, acculturatifs et autres(I). Cependant, il suffit d'offrir ici une simple classification basée sur la situation du point de vue des objectifs matériels et sociaux, et sur des caractères déterminés de l'organisation sociale.

En ce qui concerne l'importance numérique, le type le plus commun de collectivité indienne est la petite réserve isolée, fréquemment désignée, dans la langue du pays, sous le nom de "brousse", située dans un milieu rural, non agricole, ou à la périphérie des régions agricoles. Approximativement 50 p. 100 des Indiens du Canada vivent dans ces régions boisées. Environ 300 bandes habitent les régions boisées du Nord-Est, le nord des provinces de l'Ouest et les Territoires du Nord-Ouest. Ces bandes n'habitent pas toutes des réserves éloignées. Il n'y a de réserves ni dans les Territoires ni dans les endroits appelés officiellement établissements indiens, qui sont des terres non réservées à une bande en particulier. Plusieurs de ces établissements sont d'anciens postes commerciaux ou des villages fortifiés qui, depuis, sont devenus des centres administratifs pour les services de santé, du bien-être et de l'éducation; dans ces endroits, les Indiens partagent le territoire communautaire avec les non-Indiens et les Métis. Mais dans les régions du Nord, on trouve le plus souvent la réserve relativement isolée ayant une population peu nombreuse et peu de communications avec les non-Indiens, ces communications se faisant par l'intermédiaire des représentants de l'État, des églises ou des sociétés commerciales. Les deux principales ressources de ces agglomérations sont la chasse et la pêche, qui sont de moins en moins productives, les emplois dans les mines et l'industrie du bois ne constituant qu'une très faible source de revenus.

Suivent, par ordre d'importance, les collectivités établies dans les réserves situées dans des régions agricoles parsemées de villes et de villages non indiens. Elles sont, en général, plus importantes que les communautés des régions boisées, de sorte que leurs habitants sont plus exposés aux stimulants journaliers de la vie non indienne. Un peu plus de 100 bandes indiennes, soit environ 35 p. 100 des Indiens du Canada, vivent dans ces régions principalement agricoles. Ces réserves indiennes se distinguent du milieu environnant par l'absence de terres cultivées, par la présence d'étrangers cultivant les terres qu'ils détiennent à bail, ou par les normes inférieures qui régissent l'agriculture pratiquée par les Indiens. Toutefois, cette règle comporte des exceptions. Sauf à Terre-Neuve, chaque province compte des fermiers indiens dont les normes d'exploitation sont égales à celles des fermiers non indiens.

Plusieurs villes et cités comptent des réserves indiennes, situées dans leurs limites ou à leur périphérie; c'est le cas des réserves qui sont maintenant entourées de terrains municipaux. Certaines de ces réserves sont des quartiers ethniques dont les limites ne sont pas clairement déterminées. D'autres sont comme des banlieues exclusives, en ce sens que très peu de non-Indiens y sont admis. Ces communautés ressemblent à des agglomérations urbaines.

Il est évident que nous ne parlons pas ici des Indiens qui se sont installés dans les cités et les villes pour y vivre et travailler. Nous n'avons pas inclus cet élément migrateur dans notre étude, et nous ne le mentionnons ici que pour le différencier des communautés urbaines des réserves. Nous estimons qu'environ 15 p. 100 de la population indienne vit dans un milieu urbain. C'est le taux d'urbanisation le plus bas pour tout groupe ethnique important au Canada, autre indice du retard qu'accusent les Indiens par rapport au développement du pays dans son ensemble.

On peut affirmer sans crainte que les petites bandes isolées deviendront de plus en plus rares. Celles qui étaient auparavant des agglomérations rurales à l'abri des influences

¹ On trouvera au chapitre IX de la première partie de ce rapport, une analyse des variations régionales en fonction de la situation économique des communautés indiennes.

urbaines, subissent maintenant l'influence de la société environnante, par suite de la dissémination des organes d'information. Les services sociaux et économiques, tels les écoles, les postes de soins aux malades et les magasins, s'étendent aux localités frontalières afin de satisfaire à une demande croissante. Les lignes aériennes, les chemins de fer et les routes atteignent les coins le plus reculés. La formidable expansion de l'industrie touristique devrait introduire une base économique dans plusieurs endroits devenus, sur le plan économique, des terrains incultes. L'expansion des industries fondées sur l'exploitation du pétrole, des métaux et du bois recule les frontières. Les Indiens, même dans les endroits les plus éloignés, demandent des services urbains, comme l'électricité, l'eau courante, des réseaux d'égouts et des arénas. En ce qui concerne l'administration locale, ce développement a pour effet de forcer davantage les collectivités à agencer et à coordonner leurs services en fonction de l'ensemble des ménages. Évidemment, des développements excluent un grand nombre de petits groupes des co-résidents, mais il en englobe plusieurs autres.

Notre étude démontre que le genre de collectivité le moins susceptible d'établir une structure solide d'administration locale est celle qui a été jusqu'à ces derniers temps, ou est encore, fondée sur une économie familiale soutenue par le piégeage, c'est-à-dire lorsque les familles passent l'hiver dans les bois et les étés dans un poste de traite établi sur les bords d'un lac ou sur le littoral. Les renseignements obtenus des collectivités du Nord-Est, comme Mistassini (P. Q.), corroborent cette conclusion. Pour l'observateur de l'extérieur, ces réserves semblent dépourvues d'organisation; elles n'en gardent pas moins une certaine forme d'existence non centralisée. Dans une communication privée, M. Tom McFeat donne son impression des gens qui vivent dans une réserve de ce genre:

. . . ils ne sont pas portés à s'organiser politiquement. Cependant, ils habitent la réserve et entretiennent les foyers. Ils conservent la langue et sont assez grégaires, contrairement à ce qu'on pourrait croire, vu le manque de stimulants. Ils sont attachés à la famille, non seulement dans la réserve, mais bien au-delà des limites de la réserve. Ils aiment se rendre à Ste-Anne-de-Beaupré le jour de la Sainte-Anne . . . et de temps à autre, ils vont bien cueillir des patates ou des bleuets et, à l'occasion, ils chercheront du travail, d'habitude avec un ou deux compagnons. . . .

Ce sont des gens qui, présumément, ne s'identifient pas fortement à une région bien précise, et dont les liens importants s'étendent au-delà de ce qui leur semble être des limites artificielles. Il se peut que, pour eux, la définition la plus significative de la collectivité, du point de vue de l'administration des affaires indiennes, soit plus vaste que la simple communauté co-résidentielle et qu'ils se joignent plus volontiers à ces grandes structures. Plus loin, dans notre discussion sur l'organisation volontaire, nous considérons ces liens entre villages comme des facteurs pouvant susciter un sentiment communautaire et engendrer une administration locale.

Le genre de collectivité où s'établissent de fortes unités locales chargées de l'administration est celle qui maintient une certaine autonomie voulue, tout en coopérant avec les collectivités environnantes d'une manière sélective. Dans nos rapports d'enquêtes faites sur place, nous constatons que ces groupes, comme les Squamishs de Vancouver-Nord, les Indiens du Sang de l'Alberta, les Dokis de l'Ontario, s'entourent de barrières sociales, tout en établissant des liens sélectifs avec des organismes extérieurs reliés à la société environnante. Comparativement à la moyenne, ces collectivités indiennes possèdent beaucoup de ressources qui appartiennent aux bandes, ressources qu'elles exploitent avec profit, ce qui les rend relativement indépendantes.

Il n'est pas facile d'analyser la variable de l'indépendance économique. D'abord, l'indépendance économique peut être la résultante d'une action organisée de la part de la bande. Par exemple, prenons deux réserves qui ont à peu près le même potentiel en ressources forestières et touristiques. L'exploitation de ce potentiel, c'est-à-dire la conversion de ces ressources en biens matériels, dépendra non seulement des conditions du

marché, des moyens de transport, de la ligne de conduite adoptée par la Direction des affaires indiennes, et le reste, mais aussi de la réponse collective de la bande aux occasions qui se présentent. Dans un cas, certaines attitudes des membres de la bande envers une action collective et certains obstacles découlant de l'organisation, comme l'esprit de clan excessif, amènent une stagnation du potentiel économique; dans l'autre cas, des attitudes différentes et une organisation coordonnatrice ou intégrante amènent une exploitation systématique des ressources. Dans notre échantillon, Dokis est un cas type.

Un autre point à retenir quand on considère l'indépendance économique comme facteur déterminant de l'organisation communautaire, c'est le fait que des collectivités disposant d'une organisation centrale, oeuvre du gouvernement, peuvent offrir l'apparence de l'indépendance, grâce à des subventions importantes et à une assistance technique. Cette apparence peut être trompeuse car, pour reprendre les mots d'un membre de notre équipe de chercheurs, on pourrait plus exactement décrire ces collectivités modèles comme des sociétés ou établissements de la Couronne. Commentant ce genre de situation dans un travail où il décrit une collectivité de ce genre, l'auteur souligne la subvention relativement importante accordée par la Direction des affaires indiennes pour des projets rentables

qui sont mis à exécution par le chef et le conseil et ainsi profitent plus ou moins à toute la réserve . . . une entreprise qu'on peut qualifier de société ou établissement de la Couronne. L'établissement est considéré ici comme un prolongement de la bureaucratie même. Par exemple, les nouveaux postes d'administrateur et de commis de bande sont définitivement un prolongement de la bureaucratie, et le personnel de la Direction considère ces employés comme "leurs propres fonctionnaires."

L'auteur signale aussi que le conseil et les membres d'une bande ne participent à peu près pas à l'administration; ils ne font qu'approuver les décisions bureaucratiques.

Enfin, on parle d'un type de collectivité indienne établie à proximité de villes ou de villages, où il existe peu d'action collective destinée à promouvoir les fins communautaires locales. C'est le genre de collectivité où la richesse individuelle, qui provient des salaires gagnés, est beaucoup plus importante que la richesse de la bande, qui provient des valeurs immobilières, des ressources, et le reste. Dans ces cas, l'indépendance économique s'applique aux individus et aux familles, comme tels, et non en tant que membres d'une bande. Lorette, près de Québec, et Rice Lake, près de Peterborough, sont deux exemples de ce genre de collectivité où chaque Indien est tellement orienté vers la société environnante, en ce qui concerne le travail, les rapports sociaux et les services, que la réserve indienne elle-même ne peut être considérée comme une collectivité qu'au sens géographique.⁽¹⁾

Plus loin dans ce rapport, au cours de l'étude des travaux du conseil de bande, nous avons l'occasion de signaler quelques effets des factions antagonistes au sein des communautés. Qu'il suffise de dire ici que les collectivités ne peuvent guère s'entendre sur diverses questions quand elles sont divisées intérieurement en plusieurs groupes affichant des intérêts contradictoires; cependant, ceci ne veut pas dire qu'une telle collectivité n'aura pas un groupe organisé centralement qui visera à la représenter dans son ensemble. Par exemple, dans deux de nos collectivités types, toutes les deux situées dans des régions agricoles, il y a une division très nette des classes sociales, qui comptent, au haut de l'échelle, quelques familles d'agriculteurs relativement riches et, au bas de l'échelle, un grand nombre de familles qui ont des emplois intermittents. La classe pauvre n'a pas d'organisation politique; en fait, elle se méfie de l'organisation. La classe riche dirige les quelques organisations communautaires, y compris le conseil de bande, et présente

¹ A la p. 130 de la 1^{re} partie, on mentionne ce genre de situation dans le contexte d'une organisation économique et communautaire.

au monde non indien l'image d'une administration locale efficace. La classe pauvre n'a pas accès aux postes puissants et influents, sauf qu'on y recrute généralement quelques conseillers d'ordre secondaire. Ayant discuté avec les gens de la classe inférieure, nos enquêteurs ont découvert que ces derniers ne considèrent pas les riches comme de "vrais Indiens", niant en quelque sorte que les riches soient légitimement des membres qualifiés de la collectivité. Leur argument implique la notion, fréquemment observée par les enquêteurs dans les réserves indiennes, d'une éthique égalitaire, selon laquelle les riches devraient donner aux moins fortunés les moyens de vivre aussi bien qu'eux.

Les différences entre Indiens et Canadiens sont, en général, le plus marquées dans les collectivités où il existe une grande variation du statut économique, mais où les gens sont unis étroitement par des liens de solidarité fondés sur l'identification à une tradition tribale qui leur est chère (par exemple, chez les Haïdas, les Indiens du Sang et les Iroquois). Les gens pauvres ont alors une orientation de tendance traditionaliste, mais ils sont inclus dans les organismes du pouvoir et de l'influence. Ils sont plus hostiles aux Blancs que les riches et cherchent à combattre l'intrusion de notions non indiennes, comme le gouvernement par la majorité et l'élection des conseils. Cependant, ils ont aussi tendance à se joindre aux autres dans une action concertée, c'est-à-dire à participer activement à une organisation régulière; ainsi, ils exercent une certaine influence et font connaître leurs opinions.

Pour ce qui est des groupes à intérêts divergents d'une même collectivité, la situation est particulièrement difficile lorsque des membres de plusieurs bandes occupent la même zone géographique, ou lorsque des Indiens inscrits au registre partagent cette zone avec des personnes de descendance indienne non inscrites. Plusieurs personnes, qui n'ont pas le statut juridique d'Indien, adoptent le mode de vie indien et habitent au sein des collectivités indiennes (comme dans les Territoires du Nord-Ouest) ou à proximité (comme dans les provinces des Prairies). Au début, les mécanismes d'exclusion étaient purement juridiques, mais depuis ils sont devenus également sociaux. Le point essentiel est que, face aux changements qui s'opèrent dans le monde, ces personnes sont en butte aux mêmes problèmes, mais sont prisonnières de systèmes bureaucratiques différents, ce qui fait obstacle à une action concertée qui amènerait la solution des problèmes. Dans ces cas, plus d'une collectivité, considérées sous l'aspect social, sont comprises dans une seule localité géographique. La collectivité indienne, constituée juridiquement, fonde son action concertée sur un système que n'ont pas les autres collectivités. Nous trouvons une exception dans nos rapports d'enquêtes sur place; c'est à Le-Pas, au Manitoba, où l'on a adopté, mais sans beaucoup de succès, un programme destiné à copier la structure juridique d'organisation indienne qu'est le conseil de bande. Fort Resolution, dans les Territoires du Nord-ouest, signale une tentative en vue de contourner le problème découlant du fait que des groupes voisins sont liés à des organisations bureaucratiques différentes: la Direction des affaires indiennes verse tant par tête d'Indien considéré comme tel au sens de la loi, tandis que le gouvernement des Territoires tant par tête d'habitant vivant dans la localité, afin d'acquitter les frais d'installation d'une coopérative qui exploitera les ressources locales. L'impression générale glanée dans la littérature est qu'il faut un effort administratif monstre pour produire une action collective infime dans ces communautés géographiques qui comptent et des Indiens reconnus par la loi et d'autres personnes qui ont adopté le mode de vie indienne et doivent faire face aux mêmes problèmes.

Un autre facteur qui ressort de nos rapports d'enquêtes se rapporte au noyautage physique de la collectivité. Bien que ce point ne semble pas aussi important que la solidarité sociale parmi les divers éléments de la collectivité, il est évident qu'on doit en tenir compte quand on cherche à expliquer pourquoi on trouve plus d'unanimité officielle et plus d'action collective dans certaines collectivités que dans d'autres. Il semble que dans la plupart des collectivités indiennes, les habitations sont disséminées sur une grande étendue, et il existe peu d'endroits de réunion publics qui prêteraient une expression tangible à l'intégration sociale au sein de la collectivité, si intégration il y a. Les données accumulées laissent croire que plus une collectivité est physiquement noyautée, plus elle aura de chance de posséder une vie collective durable. Ceci est particulièrement vrai dans

le cas des localités où il y a divergence de points de vue chez des différents clans et où les membres sont orientés vers les groupes de parenté ou les cliques, plutôt que vers la collectivité en tant qu'entité sociale.

En résumé, les établissements communautaires les plus favorables à l'action collective sont ceux où il y a homogénéité dans les groupements tribaux, ceux qui possèdent une ressource fondamentale, propriété de la bande, qui permet une certaine indépendance économique et ceux où les habitations sont plutôt groupées.

Inutile de dire que lorsqu'il s'agit de déterminer la tendance vers l'action collective, d'autres facteurs de l'établissement communautaire entrent en ligne de compte, notamment l'événement relativement fortuit qui fait qu'une forte pression extérieure, une insulte ou une injure reçue pousse les membres de la collectivité à s'organiser dans un but précis. Comme nous n'avons que deux rapports sur ce genre d'action et de réaction sociale, nous nous bornerons à la mentionner. Un autre facteur favorable est la présence, dans la collectivité, d'une ou de plusieurs personnes dynamiques, mais sans autorité officielle, qui ont le sens de l'organisation, peuvent donner des conseils, possèdent des renseignements de première importance, distribuent les paroles d'encouragement, et le reste. Dans neuf des collectivités étudiées, nous avons prêté une attention spéciale à l'activité de ces personnes. Au risque de généraliser prématurément d'après des renseignements insuffisants, nous sommes portés à distinguer deux types différents de telles personnes, qui exercent une influence sans avoir d'autorité officielle: le catalyseur et le conseiller.

Le catalyseur le plus souvent un non indien, est la personne dynamique qui a une raison légitime d'habiter la communauté, qui incite les membres de différents groupements à une certaine forme d'action concertée, même s'il ne cherche qu'à encourager les discussions et la vie sociale. En général, il semble que ces personnes énergiques provoquent une réponse positive chez un bon nombre de membres dans la collectivité; toutefois, la permanence des groupements et de l'activité qu'ils entreprennent, dépend beaucoup de la continuité de leur présence et de leur action.

L'autre type, le conseiller, est l'éminence grise, une personne d'influence, qui n'a pas un poste officiel mais dont les conseils sont recherchés par ceux qui détiennent l'autorité. Ces personnes d'influence sont généralement des Indiens qui ont acquis une vaste expérience en dehors de la réserve. Effectivement, dans trois des collectivités étudiées, les personnes qui exercent ce rôle ne sont pas nées dans les milieux qu'elles influencent le plus; elles ne sont pas considérées comme faisant tout à fait partie de la bande. Elles ne sont pas aussi enfermées dans l'engrenage de la parenté et des clans que l'Indien ordinaire. Elles sont en quelque sorte cosmopolites. On les trouve le plus souvent dans des réserves plus avantagées, situées dans des régions agricoles ou agricoles-boisées, où ces personnes exploitent des entreprises. Parmi les fonctions sociales qu'elles exercent, l'une des plus importantes est celle d'agir comme points nodaux autour desquels se forme l'opinion publique sur certaines questions, ces questions ayant trait particulièrement aux problèmes du gouvernement local, et non à ceux du développement de la collectivité au sens large — le but ultime du catalyseur — ou à ceux du maintien de l'harmonie et de la solidarité internes ou de la discipline sociale.

Évidemment, il existe d'autres types de personnes influentes, qui ne sont ni catalyseurs ni conseillers cosmopolites, dont l'influence se traduit en efforts pour maintenir la solidarité, régler les différends, protéger et accroître l'identité collective, et le reste. Nous prêtons ici une attention spéciale aux catalyseurs et aux conseillers cosmopolites, parce que leurs rôles n'ont pas été décrits en ce qui concerne les collectivités indiennes au Canada. La personne influente dont le rôle est discret, agit dans la sphère effacée des relations officieuses, à l'arrière-plan; le catalyseur agit à l'avant-plan et cherche à promouvoir la création d'organisations destinées à canaliser les énergies communales, comme nous le verrons plus loin quand nous étudierons en détail quelques-uns de ces sujets.

II. ASSOCIATIONS VOLONTAIRES

Dans la première partie de ce rapport, nous avons traité le sujet des organisations chez les Indiens, particulièrement du point de vue du développement économique et politique. Nous avons discuté surtout des organisations importantes, de celles qui rapprochent les Indiens et les non-Indiens. Ici, nous nous occupons surtout des organisations locales et, en particulier, de ce que nous appellerons les associations volontaires.

Nous ne nous chicanerons pas sur les mots et adopterons la définition populaire de l'expression association volontaire: si une association formée de plein gré dans un but quelconque n'est pas définie comme gouvernementale, nous l'appelons volontaire, en présumant qu'un individu est obligé d'appartenir aux groupements gouvernementaux, comme les municipalités, les provinces et les États, tandis qu'il n'est pas tenu d'appartenir aux autres, comme les chambres de commerce, les syndicats, les ligues de tempérance, etc.

Dans notre société, on est porté à croire qu'il est désirable de favoriser la création d'associations volontaires, but valable en soi. Les gens considérés comme le pivot de la société sont souvent les chefs des associations volontaires, comme les clubs sociaux, les organisations professionnelles, les clubs récréatifs, les associations religieuses, et le reste.

Depuis quelques années, les porte-parole indiens, ainsi que les organismes et les non-Indiens concernés, ont encouragé la création et le développement d'associations au sein des réserves, dans les villes et les cités, aux paliers régional et national. Les dossiers de la Direction des affaires indiennes contiennent 35 noms d'associations régionales et nationales, dont la plupart sont apparues au cours des dix dernières années. Les membres et les directeurs de la plupart de ces associations sont exclusivement indiens. Il existe aussi un grand nombre d'associations locales, comme les amicales, qui n'apparaissent pas aux dossiers.

Dans six des collectivités décrites par notre équipe de recherche, on mentionne précisément les efforts accomplis en ce sens par des personnes aussi différentes — dont quelques-unes sont comprises dans la catégorie des catalyseurs mentionnés au chapitre précédent — que des missionnaires, des agents du développement communautaire, des représentants de syndicats et des Indiens qui ont suivi les cours d'administration offerts par la Direction. La plupart des autres rapports d'enquête décrivent des organisations communautaires durables, mais sans préciser leur origine.

Les ouvrages de moindre importance traitant des bandes qui vivent dans les régions sub-arctiques et dans les régions boisées plus éloignées, contiennent peu de mentions relatives aux associations. Ces bandes sont décrites comme des groupes qui progressent sans avoir beaucoup d'organisation administrative. Les liens sociaux de parenté et d'amitié sont apparemment assez forts pour supporter le fardeau social de l'entraide, des loisirs, de l'adaptation, et le reste. Ceci semble vrai pour les bandes moins importantes. Dans quelques-unes des bandes plus importantes situées plus au nord (Fort Franklin, Fort Resolution, Fort Rae et Aklavik) on rapporte depuis quelque temps un nombre croissant d'organisations, surtout celles qui concernent la subsistance, comme les conseils et les coopératives de piégeage. Deux des bandes comprises dans notre échantillonnage sur place, qui comptent le plus d'associations, sont situées à Port Simpson et Masset, au nord de la Colombie-Britannique; ces deux bandes ont chacune une population de plus de 600 membres. Donc, le simple fait d'être dans les forêts du Nord, ou en tout autre endroit isolé, ne suffit pas pour expliquer l'existence des associations.

D'après notre enquête sur place, nous croyons pouvoir avancer que les principales variables permettant de prédire le nombre et la permanence des associations locales sont à peu près les mêmes que celles qu'on observe en rapport avec l'action concertée au palier communautaire: importance de la collectivité, perméabilité des limites sociales qui restreignent le groupe, homogénéité de la population de la réserve en ce qui a trait à la langue et à l'origine tribale; précédents et prédispositions culturels; influence des institutions non indiennes dans la collectivité. Nous discuterons chacune de ces variables. Disons ici que plus la collectivité est importante, plus il existe apparemment de différence sociale

entre elle et la société environnante, plus il y a homogénéité de langue et d'origine tribale, moins l'État, l'Église et le commerçant sont puissants localement, et plus il y aura d'associations variées et durables, surtout si, depuis les temps historiques, le groupe a été porté vers la spécialisation dans les fonctions communautaires.

Il y a probablement, en ce qui concerne l'importance numérique d'une collectivité, une limite au-dessous de laquelle une ou plusieurs associations volontaires auront peine à survivre, où, de fait, elles ne sont pas requises du point de vue sociologique. Chez plusieurs des bandes moins importantes étudiées au cours de notre enquête, comme les Cheams et les Dokis, la vie des associations est très faible, ou même nulle. Dans deux petites localités rattachées à notre échantillon, des Indiens qui en avaient acquis la notion pendant les cours de direction ont tenté énergiquement de créer des associations. Même si leurs réalisations semblent imposantes sur papier — chacune affiche une liste de plusieurs sociétés et clubs distincts — à peine quelques-unes sont vraiment actives, au dire des observateurs, et leur permanence dépend beaucoup des efforts continus de leurs initiateurs. Ceci n'implique pas que ces collectivités ne sont pas intégrées, qu'il n'existe pas de liens servant à grouper la population, mais seulement que le processus d'intégration communautaire s'accomplit sans beaucoup d'agencement officiel des relations.

Évidemment, le fait d'avoir une population de 500 habitants ou plus n'est pas une garantie qu'il y aura des associations durables. D'abord, il se peut que la bande soit si étroitement intégrée à une importante localité environnante, que ses associations deviennent liées à celles de cette localité. Nous avons déjà laissé entendre que les bandes de Lorette et du Lac Rice sont des exemples de ce genre d'intégration suburbaine. On pourrait exprimer la même idée en disant que, dans ces cas, les limites sociales entre la bande indienne et la localité environnante sont perméables, que plusieurs liens unissent les Indiens et les non-Indiens. Il ne faut cependant pas oublier que le voisinage géographique n'implique pas le rapprochement social. Là où le groupe indien cherche délibérément à maintenir la distance sociale, où les groupes environnants n'acceptent pas les Indiens, les organisations locales ont beaucoup de chances de naître et de survivre, à condition que la population soit assez nombreuse et que le besoin d'organisation se fasse sentir.

D'après nos renseignements, il semble que les associations sont plus susceptibles de durer lorsque le groupe est homogène quant à la langue, la religion et l'origine tribale. Un groupe nombreux qui se réclame d'une même source, parle la même langue ou dont les ancêtres parlaient la même langue, jouit d'une solidarité appuyée par la tradition. Si un tel groupe possédait déjà une série d'associations lors de la période pré-moderne, il est probable qu'il créera aussi quelques associations durant la période contemporaine. La littérature nous parle des nombreuses associations qui existaient chez les Iroquois. Dans notre enquête sur place, les Indiens du Sang de l'Alberta, qui constituent une tribu homogène, sont un exemple d'un groupe relativement important (plus de 2,000) qui, délibérément, refuse de se mêler à la société non indienne et qui possède un important héritage d'associations traditionnelles. Nous nous hâtons d'ajouter que le manque d'organisation officielle dans le passé n'exclut pas la possibilité de créer des associations prospères. A Le-Pas, la bande indienne, qui compte plus de 700 membres, a formé une série importante d'associations, bien que leurs ancêtres aient vécu sous une sorte de régime dépourvu de formalités et d'associations, régime apparemment typique des forêts du Nord.

Comme nous l'avons déjà souligné, lorsqu'une institution, plus précisément ses agents, dominant une collectivité, y exerçant une autorité et une influence marquées, il se formera peu d'associations volontaires locales. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y aura guère ou pas d'associations, puisque les agents de l'institution en cause (par exemple, une Église ou un organisme de l'État) peuvent pousser la formation de plusieurs associations formées des mêmes membres ou supportées par le même organisme. Ce que nous entendons ici, c'est que ces associations ne provoqueront qu'un intérêt minimal chez la population locale. Nos recherches ne nous fournissent pas beaucoup de preuves à l'appui de ce point de vue, parce que la grande majorité des collectivités comprises dans notre enquête ne sont pas dominées par une seule organisation existant au palier local. Cependant, les renseignements recueillis dans deux collectivités affichant ce genre

de domination centralisée exercée par une institution non indienne, nous portent à croire que les agents de l'institution s'intéressent d'abord à l'institution elle-même, et ensuite à la collectivité, et considèrent l'association comme un simple moyen d'arriver aux buts de l'institution.

Notre enquête révèle l'existence, au palier local, de diverses associations qui démentent l'idée courante de l'indien opposé aux organisations. On peut décrire ces associations en fonction de leurs buts, de leurs fonctions, de leur parrainage, de leur inclusivité ou exclusivité comme structures importantes, comme les régions, et selon qu'elles ne comptent que des membres indiens ou non.

Le type le plus fréquent est celui qui s'occupe des relations sociales, de l'entraide et du maintien de l'identité culturelle. Cette classification comprend le sous-type le plus fréquent, qui consiste en un groupement organisé dans des buts propres à la collectivité: récréation et service social. Pour les étrangers, les plus connues de ces associations sont les cercles d'arts domestiques, subventionnés par la Direction des affaires indiennes, qui veut encourager la participation de la femme indienne. Ces clubs existent dans sept des collectivités visées par notre enquête, et deux de ces clubs sont réputés très actifs. Les observateurs rapportent que dans deux autres collectivités, seules quelques femmes prennent part à l'activité des cercles d'arts domestiques. Quant aux trois autres, il est difficile d'évaluer leur importance, car on n'a pas eu l'occasion de les voir à l'oeuvre. Les femmes auxiliaires des groupes religieux ont une organisation assez semblable à celle des cercles d'arts domestiques, sauf que ces dernières associations sont typiquement dominées par des non-Indiens. Signalons le groupe appelé les *Willing Workers*, dans la réserve de Le-Pas, qui représente une variation du thème des organisations féminines. Il s'agit d'un groupe strictement local, présidé par la femme du chef du Conseil de bande. C'est d'abord une organisation d'entraide dont le rôle consiste notamment à prêter l'argent requis pour les mariages et les enterrements. On rapporte l'existence d'un groupe semblable à Fort Simpson. Ce groupe, appelé *Happy Gang*, se compose de jeunes femmes qui fournissent l'argent nécessaire à l'achat de cadeaux de Noël, des couronnes mortuaires, et le reste, utilisant à cette fin les fonds recueillis lors de soirées dansantes. Les écrits traitant de ces diverses organisations féminines font penser aux hameaux ou villages ruraux typiques, avec leurs réunions de femmes adultes qui s'occupent des cercles de couture, vendent des pâtisseries, décorent les églises: et le reste. Comme dans les collectivités non indiennes, ces groupes sont le plus souvent dirigés par les femmes les plus en vue de la localité, telles l'épouse du ministre du culte, l'institutrice, l'infirmière ou l'épouse du Chef. Quand il y a plus d'une association féminine, on trouve souvent à leur tête le même groupe de femmes, sauf si la localité compte plus d'une secte religieuse. Encore une fois, on peut dire que ce modèle s'applique aussi aux collectivités non indiennes d'importance comparable.

Parmi les associations dont l'intérêt est centré sur les relations sociales, citons celle qui permet aux non-Indiens de devenir membres et de participer à l'activité de l'association afin de rapprocher des gens d'origine diverse. L'Amicale de Le-Pas est un exemple, puisqu'elle groupe des Indiens, des Métis et des Blancs. Le club *Mika Nika* de Kamloops est un autre exemple.(i) Le *Trail Rider's Club*, dans la réserve des Indiens du Sang, organise annuellement un camp qui réunit des Indiens et des Blancs. Le *United Church Men's Club* de Goodfish (section de la bande du lac Saddle) a été formé par le ministre de cet endroit dans le but

... d'élargir les vues de chacun, en invitant des conférenciers, et de favoriser l'intégration de la population indienne de la localité, en tenant alternativement les réunions dans la salle communautaire de la réserve et dans l'hôtel de ville d'Ashmont.

Ces organisations, dont le but premier est d'améliorer les relations entre les groupes ethniques, visent aussi, de façon implicite, à exposer la population indienne aux moeurs des étrangers afin de leur apprendre à vivre en société.

¹ Voir les pages 131-132 de la 1^{re} partie de ce rapport, où l'on parle de cette association et d'autres associations dont les membres sont d'origines diverses.

A propos des groupes dont les membres sont d'origines diverses, nous devons signaler la participation croissante des Indiens à l'Association des alcooliques anonymes, dont nous avons parlé dans quatre de nos études sur les collectivités. Il est significatif que les participants indiens sont pour la plupart recrutés parmi les éléments les plus influents de la collectivité: chefs, conseillers, présidents d'organisations de la réserve, ceux-là mêmes qui ont adopté, du moins en apparence, le mode de vie bourgeois. Quels que soient les résultats thérapeutiques, c'est dans le cadre des Alcooliques anonymes que les Indiens se rapprochent le plus des non-Indiens, ayant des rapports d'égaux à égaux, comme des gens qui ont les mêmes problèmes.

D'après les rapports fournis par nos enquêtes, nous avons l'impression très nette que les associations volontaires les plus vigoureuses, en milieu indiens sont celles qui se déclarent strictement indiennes et qui visent à coordonner l'activité relative à la vie sociale, aux divertissements, au rituel et à la protection des intérêts indiens sur le plan local. Certaines sont strictement locales, d'autres s'étendent à la tribu et à la région. D'aucunes sont structurées selon les modèles existant dans la société environnante; d'autres trouvent leurs modèles dans les coutumes traditionnelles.

Si l'on considère d'abord les associations dont la portée est strictement locale, on remarque qu'il est impossible de déterminer leur rôle d'après leur titre ou leur constitution. Prenons, par exemple, le Club athlétique de Masset, qui comprend presque toute la population mâle entre 16 et 45 ans. Comme son nom l'indique, ce club organise des équipes et des événements sportifs; toutefois, il agit aussi comme groupe de pression dans la politique locale, faisant ouvertement campagne en faveur de certains candidats aux élections du Conseil de bande, dont quelques-uns ont été des directeurs ou doyens du club, Il organise aussi des soirées dansantes, en plus de participer et de contribuer aux funérailles. En résumé, le nom du club renseigne mal sur ses fonctions et ses pouvoirs réels. On rapporte l'existence d'associations semblables dans d'autres réserves d'importance. Pour n'en mentionner qu'un, le *Walpole Island Conservation Club*, s'occupe particulièrement, comme son nom le laisse entendre, d'un objectif déterminé; il exerce un contrôle sur l'emploi généralisé des anti-parasitaires. Pourtant, ce club joue aussi un rôle considérable sur le plan de l'administration locale; c'est un groupe de pression et il s'arroge le droit de déterminer ce- qui est désirable pour l'ensemble de la collectivité et pour les Indiens en général. Comme le Club athlétique de Masset, son activité envahit plusieurs domaines de la vie communautaire. Ces clubs doivent une grande part de leur succès au fait qu'ils peuvent se réclamer de leurs droits en vertu de leur caractère indien, même si leur structure et leur mode d'opération sont copiés sur des modèles non indiens.

Il y a aussi, au sein des bandes indiennes, des organisations et des comités qui s'occupent de coordonner les événements récréatifs et cérémonieux groupant des Indiens de plusieurs localités. Parmi les organisations décrites dans nos rapports d'enquêtes, citons les Danseurs indiens du Mont Currie; l'Association du rodéo indien des Pieds-noirs, qui compte des membres parmi les Indiens du Sang; le Festival du lac Cultus, chez les petites bandes Chilliwaks; les associations inter-communautaires qui rattachent des groupes iroquois, comme le Spectacle traditionnel des Indiens des Six Nations. Les rapports de ces associations donnent l'impression d'une participation enthousiaste et générale à l'activité qui rapproche, au palier régional ou tribal, les Indiens de localités déterminées. Certaines de ces manifestations sont sacrées et solennelles; d'autres — comme les épreuves sportives — sont divertissantes et agréables. Elles ont un trait commun, qui est l'interaction des Indiens au-delà des limites communautaires et l'expression de quelque chose de plus grand que la solidarité locale. En fait, elles informent le monde de leur existence continue, non au sens biologique, mais au sens social, en tant que groupes indiens distincts. Il serait intéressant d'étudier le développement des liens inter-communautaires, par rapport aux progrès de la technologie, à l'expansion des routes et des modes de transport, surtout de l'automobile, au cours des dernières décennies. Malheureusement, nous ne possédons pas de données historiques suffisantes pour nous permettre des déclarations précises à cet égard; néanmoins, nous croyons que les progrès réalisés dans

le domaine des communications et des moyens de transport ont augmenté, ces derniers temps, l'influence réciproque des Indiens au-delà des limites locales et que cette tendance va s'accroître dans l'avenir.

Le groupe de pression et de protection, qui s'apparente aux associations de groupes ethniques très répandues au Canada, est un autre type d'association fonctionnant sur le plan régional, voire national, et que nous retrouvons dans quelques localités. Certaines d'entre elles, comme l'Association des Indiens et des Esquimaux du Canada,⁽ⁱ⁾ ont été créées par des non-Indiens, mais la plupart sont patronnées par des Indiens et leurs membres sont indiens. Ce sont les provinces de l'Ouest qui comptent le plus d'associations régionales. Comme notre intérêt est centré surtout sur l'administration et l'organisation au palier local, nous ne chercherons pas à évaluer l'importance de ce genre d'associations ethniques pour le Canada dans son ensemble. Quand elles existent au palier local, nos enquêteurs rapportent que l'intérêt qu'elles suscitent n'est pas général et se limite aux membres les plus en vue de la collectivité. Deux rapports mentionnent que nos informateurs manifestent une certaine méfiance au sujet des associations nationales et régionales; à leur avis, les dirigeants de ces associations ne sont pas de vrais Indiens.

Vu l'insuffisance de nos renseignements il nous est impossible de savoir exactement jusqu'à quel point ces associations se font les interprètes des opinions, récriminations et souhaits de la localité. Le gouvernement affiche un désir évident d'aider à créer une structure de canalisation, mais il semble plutôt favoriser l'établissement de conseils consultatifs régionaux à caractère quasi-gouvernemental. Le genre d'associations qui nous occupe a surtout le mérite d'apporter aux diverses collectivités des communications exprimant l'opinion concertée d'un plus grand nombre d'Indiens, ce qui peut faciliter la formulation des objectifs au palier local et la définition ou re-définition de l'identité indienne. A la longue, ces associations peuvent se révéler précieuses pour les Indiens en tant que groupe ethnique plutôt que comme membres d'une collectivité donnée.

Le type d'association qui s'occupe de négocier avec les employeurs, même s'il se rencontre rarement chez les Indiens, touche plus directement aux questions d'adaptation aux conditions économiques et politiques. Les Indiens constituent le groupe ethnique le moins bien organisé et le moins intégré sur le plan du syndicalisme. Notre enquête ne comprend que deux collectivités où les syndicats ont établi des sections locales: ce sont Port Simpson et Masset. C'est dans cette région du nord de la Colombie-Britannique qu'a été fondée et a prospéré la *Native Brotherhood of British Columbia*, la première association indienne qui traite des problèmes économiques auxquels les Indiens doivent faire face dans l'industrie de la pêche. Avec le temps, cette association a étendu son champ d'action à d'autres domaines, comme les revendications relatives aux terres des Indiens, les droits de citoyenneté, et le reste; néanmoins, sa principale activité consistait à représenter les travailleurs indiens et à négocier pour eux. Notre enquête rapporte que, du moins à Masset, cette association doit faire face à une forte concurrence de la part de la section locale des débardeurs, affiliée à l'Union des pêcheurs et travailleurs assimilés unis, syndicat dont les dirigeants ne sont pas indiens et dont le siège social est établi à Vancouver. Selon notre enquêteur, ce syndicat recrute des membres appartenant à la *Native Brotherhood* (et surtout de la *Native Sisterhood*, son pendant féminin) parce que cette dernière manque comparativement de vigueur et n'obtient pas de succès dans ses négociations avec les employeurs.

La coopérative est un autre type d'association qui s'intéresse à l'adaptation économique. D'après notre enquête sur place, c'est Fort Alexander, au Manitoba, qui accuse le développement le plus remarquable à cet égard, comptant trois coopératives locales actives. Comme ces coopératives n'ont été lancées que quelques années avant la visite de notre enquêteur dans la localité, il est encore trop tôt pour en évaluer l'efficacité. Cependant, même après une courte période d'exploitation, il est devenu évident que les coopératives assument

¹ Voir la première partie de ce rapport, p. 438 et suivantes.

un rôle important dans l'organisation communautaire, non seulement comme associations économiques mais aussi comme organismes de coordination et d'autorité sociale servant à plusieurs fins. Comme nous le mentionnons plus loin, cette collectivité est divisée en deux clans, dont l'un est numériquement minoritaire, et c'est le clan le plus nombreux qui appuie le mouvement coopératif avec le plus d'enthousiasme. L'établissement des coopératives a donc apporté un nouveau centre d'organisation pour un clan de la collectivité, tout en fixant une nouvelle ligne de démarcation entre les clans.

En considérant le tableau qu'offrent les associations dans notre rapport, nous constatons que certaines méthodes de recrutement, de soutien et d'intégration se répètent. Dans la plupart des endroits, le travail que demande l'association est effectué par quelques personnes seulement, souvent membres d'une même famille — comme un groupe de frères et sœurs adultes — ou d'un groupe de personnes éminentes. Comme les gens influents dont il a été question au chapitre précédent, ces personnes ont probablement acquis de l'expérience en dehors de la réserve et connaissent bien la structure des organisations non indiennes. Il existe une exception à cette règle générale: c'est le cas des associations qui s'appuient sur les modèles traditionnels, comme la société militaire selon la classification d'âge (?) chez les Indiens du Sang et les sociétés religieuses chez les Iroquois; les chefs de ces sociétés sont généralement très engagés dans la tribu ou le groupe local. Le grand public donne un appui très actif et général aux associations qui concentrent leurs efforts sur la vie sociale, les sports et les divertissements, plus spécialement quand cette activité intéresse des groupes venant d'autres localités.

On distingue trois régimes d'intégration des groupes au sein des collectivités. On en trouve un exemple dans la réserve des Indiens du Sang, où les diverses associations sont intégrées en fonction d'un partage des tâches, formellement admis, sans qu'il y ait une autorité centrale puissante. Les associations ne se font pas concurrence. Les membres de la tribu s'entendent sur les fonctions dévolues à chaque groupe et sur la légitimité des associations. Les plus vigoureuses semblent être celles qui sont structurées selon les modèles traditionnels. A Mount Currie, il existe un régime d'intégration quelque peu semblable; on y trouve plusieurs organisations dont les fonctions sont complémentaires et qui ne rivalisent pas entre elles; cependant, la plupart d'entre elles sont modelées sur des organisations non indiennes. Les membres ne s'entremêlent pas beaucoup, mais il existe un point central qui les rattache tous, l'Eglise catholique romaine qui, cependant, ne domine pas les associations. Il s'agit donc, tant à Mount Currie, que chez les Indiens du Sang, d'un régime essentiellement décentralisé. De ce fait, la structure des associations se trouve hors du contrôle et des intérêts de l'autorité officielle ou de toute autre institution ou groupe de personnes.

Il existe un autre régime en vertu duquel les membres et les postes administratifs s'entremêlent, formant un réseau qui relie les diverses associations. C'est le régime le plus courant dans les petites réserves; cependant, on le retrouve dans quelques réserves plus importantes, comme Le-Pas, où la majorité de la population appartient à l'une ou l'autre association, ces associations étant reliées entre elles à cause de l'affiliation multiple de leurs membres. Suivant ce mode d'intégration, l'association est étroitement liée, dans sa structure, au conseil de bande; celui-ci peut alors être considéré soit comme un appui ou comme l'âme dirigeante de tout le réseau d'organisations. A Fort Alexander et à Nipissing, on retrouve la centralisation qui résulte de l'affiliation multiple des membres et des directeurs des associations et du conseil de bande; cependant, dans ces deux localités, des groupes importants sont plus ou moins tenus à l'écart de l'association en tant que structure sociale. Dans de telles situations, il est probable qu'il existera des organisations concurrentielles ou contradictoires.

Rien dans nos rapports d'enquête ne laisse supposer qu'il y ait inaptitude inhérente chez les Indiens à participer à des entreprises collectives comme il s'en trouve dans maintes associations volontaires. Au contraire, si une action collective est nécessaire, les Indiens qui s'en rendent compte sont disposés à former des organisations locales ou à y participer. A cet égard, les Indiens ne diffèrent pas beaucoup des autres individus qui vivent dans les mêmes conditions, de sorte que si l'on éprouve quelque difficulté à stimuler une action

collective, cette difficulté ne découle pas du caractère indien, mais plutôt des facteurs socio-économiques, comme nous l'avons laissé entendre dans la première partie de notre enquête.

CHAPITRE VII

CARACTÈRES GÉNÉRAUX DES CONSEILS DE BANDE

Dans le prochain chapitre, nous traitons d'une sorte d'organisation, le conseil de bande. Dans la première partie de notre rapport, nous avons accordé une attention toute spéciale à l'étude des aspects politiques et juridiques des conseils de bande; il fallait donc prévoir certaines répétitions. Toutefois, nous ne traiterons pas ici des caractéristiques officielles des conseils de bande. Nous étudierons les tendances qu'accuse le fonctionnement interne de ces unités, et attirerons l'attention sur leur signification respective au sein de diverses collectivités.

Si nous avons décidé de nous pencher aussi longuement sur les conseils de bande, ce n'est pas que nous les considérons comme les unités les plus importantes dans l'organisation communautaire, car ce serait préjuger de leur importance. Deux raisons nous poussent à faire ici une étude approfondie des conseils de bande. D'abord, ce sont les seules unités officiellement constituées d'administration locale qu'on trouve au pays; il est donc plus facile de les multiplier, en vue des changements projetés au palier national, que de multiplier les autres unités d'organisation communautaire. Ensuite, nous avons ici une bonne occasion de présenter les nombreux renseignements recueillis sur le sujet, puisque, jusqu'à présent, on n'a jamais fait une étude méthodique, à l'échelle nationale, sur les Conseils de bandes.

Dans la discussion qui suit, il importe de ne pas oublier que les conseils de bande ne sont pas de simples rouages d'administration locale au sens ordinaire de ce terme. Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce rapport, les conseils de bande sont des organismes d'administration locale qui intéressent les exploitants des terres administrées par la bande; ces organismes s'occupent de questions ordinaires d'ordre local, comme le réseau d'égouts, les ponceaux, les autobus scolaires, les prestations de secours, et le reste. Mais ce sont aussi des corps constitués selon la loi, investis de la responsabilité relative aux traités, aux fonds placés en fiducie, aux capitaux et revenus de la bande. A cet égard, ils ressemblent aux sociétés financières, dont les fonctions s'étendent au-delà des exploitants des terres administrées par la bande, jusqu'aux membres de la bande qui ne vivent pas dans la réserve.

Quelle est l'importance des conseils de bande? Quelle est leur importance en tant qu'organismes chargés de représenter les points de vue, les aspirations et les besoins des Indiens, comme coordinateurs des organisations communautaires qui influent notablement sur la population, ou comme organismes investis d'une autorité sociale? Avant de puiser dans les renseignements recueillis au cours de cette enquête dans le but de répondre à cette question, voyons d'abord brièvement quelques arguments généraux qui se dégagent des études antérieures. Si nous revenons dix ans en arrière pour jeter un coup d'oeil sur l'étude approfondie de la vie indienne en Colombie-Britannique, nous constatons qu'à cette époque, la question du conseil de bande était évaluée de la manière suivante: il est préférable de séparer les charges des conseils qui ont trait à l'administration locale et leurs autres tâches corporatives, recommandation partiellement répétée dans la première partie du présent rapport. Comme bon nombre de conseils de bandes de moindre importance n'exercent que peu de fonctions significatives, on recommande d'augmenter la participation à l'administration locale, en créant des structures plus importantes, qui comportent plus de tâches, comme les conseils d'agence. Nous reviendrons plus loin sur cette question. D'après l'argument principal qui ressort de l'étude faite en Colombie-Britannique, les conseils de bande sont, en puissance, des véhicules de la plus haute importance pour amener les changements sociaux.

A l'encontre des autres études antérieures, celle-ci explique ce que les conseils de bande accomplissent vraiment en Colombie-Britannique. Après avoir observé les réunions des conseils de bande tenues entre 1952 et 1954, cette étude énumère les sujets inscrits aux programmes des conseils de bande dans cette province. Parmi la grande variété des sujets couverts, Hawthorn et ses collègues tirent quelques catégories qui peuvent englober les affaires transigées par les conseils de bande:

-a) le surintendant commence une discussion en vue d'obtenir une résolution officielle qui permettra d'appliquer sa ligne de conduite. . . . ce sont les questions de ce genre qui constituent la plus grande partie des articles au programme et qui demandent le plus de temps...
-b) le surintendant requiert des faits qui lui permettront de prendre une décision administrative . . . Les renseignements dont il a besoin peuvent se rapporter à des biens appartenant à une personne décédée . . . au degré d'indigence d'une personne qui lui demande du secours; à l'intention d'établir résidence manifestée par une personne d'un statut douteux. . . (dans quelques cas, il accepte les recommandations) des conseillers. . . Nous croyons qu'en déléguant cette tâche aux conseillers, nous les inciterons à accepter une responsabilité administrative...
-c) le surintendant désire obtenir les opinions des membres du conseil sur des questions de politique
-d) le conseil de bande amorce une discussion en vue d'obtenir l'intervention du surintendant ou certaines installations. Le fait que ces articles figurent au programme peut être considéré comme un indice du succès de l'évolution du conseil. Si tel est le cas, nous devons dire que les conseils ont encore beaucoup de chemin à parcourir (1956)...
-e) l'adoption de règlements disciplinaires. . . Les conseillers ne semblent pas savoir qu'ils peuvent adopter de tels règlements
-f) l'encouragement à l'égard de questions morales ou relatives au bien-être social (de la part des surintendants).
-g) le règlement des différends. . . habituellement d'un caractère civil, concernant, par exemple, le legs d'une terre . . . (1)

D'après les extraits cités ci-dessus, on constatera que les fonctions sociologiques des conseils de bande peuvent se grouper sous deux catégories principales. Il y a d'abord une fonction représentative, en vertu de laquelle les conseillers représentent le gouvernement auprès de la bande et la bande auprès du gouvernement. On pourrait aussi l'appeler la fonction intermédiaire. Cette tâche consiste en partie à canaliser la transmission de certaines communications entre la bande et le monde extérieur. Dans l'exercice de ce rôle représentatif, le conseil de bande approuve officiellement des mesures et des décisions provenant de l'intérieur ou de l'extérieur de la bande. D'après les renseignements donnés dans l'étude portant sur la Colombie-Britannique, il semble que le rôle principal du conseil de bande était, en l'occurrence, de sanctionner les mesures et les décisions de l'extérieur, exprimées par l'intermédiaire du surintendant.

Il y a deux autres fonctions qu'on ne mentionne pas dans cette étude, mais qui, en théorie, incombent aux gouvernements; ce sont: la coordination de l'activité qui importe à l'ensemble du groupe et la formulation de projets et d'objectifs à long terme au nom du groupe gouverné. Les résultats de notre enquête illustrent ces deux fonctions, qui, apparemment,

¹ Hawthorn et coll., 1958, p. 454 et suivantes.

n'avaient pas beaucoup d'importance pour les conseils de bande de la Colombie-Britannique vers le milieu des années 50. A cette époque, il semble que les conseils de bande avaient peu d'importance politique et administrative.

Quand le conseil de bande s'intéresse aux lignes de conduite et aux programmes visant à l'avancement politique et économique de la bande et quand il s'occupe activement de coordonner l'activité relative à cet avancement, on dit qu'il remplit un rôle de direction et d'adaptation. Par exemple, lorsque le conseil de bande agit à la façon d'un conseil municipal, traitant avec d'autres groupes non indiens d'administration locale ayant des intérêts communs; lorsqu'il agit à la façon d'une agence immobilière, amorçant des transactions avec des individus ayant des intérêts industriels et commerciaux; lorsqu'il favorise l'exploitation des ressources de la bande, en établissant des rapports entre ses membres et les sociétés d'exploitation forestière, les touristes, les pêcheurs et chasseurs, et coordonne les efforts de ses membres en vue de fournir des services et des marchandises à ces fins; lorsque ce genre d'exploitation constitue une part importante des transactions effectuées par le conseil, et surtout lorsque cette activité décide des principales sources de revenus de la bande, on peut dire que le conseil de bande exerce une grande influence sur l'orientation générale de la collectivité et qu'il remplit un rôle de direction.

On peut établir un rapprochement entre ce rôle et deux autres fonctions, soit la fonction administrative, qui a trait à l'aspect personnel et matériel, comme les allocations de bien-être, les autobus scolaires, les routes de la réserve, et le reste, et la fonction dite socioémotionnelle, qui a trait aux différends, à l'intégration dans la collectivité, à l'identité de la tribu ou de la bande, aux activités rituelles, et le reste. D'après les ouvrages consultés, les conseils de bande élus s'intéressent rarement à ces questions socio-émotionnelles, mais les faits que nous présenterons plus loin montrent un intérêt accru en ce qui concerne l'entreprise personnelle et matérielle, ainsi que les mesures d'adaptation. Disons ici, en guise d'entrée en matière, que les fonctions représentatives et intermédiaires, soulignées par le groupe Hawthorn, en 1958, dans le cas de la Colombie-Britannique, sont les plus importantes pour la plupart des conseils de bande. Comme nous l'avons vu, ils ont considéré que ceci donnait une certaine mesure de l'importance limitée, mais grandissante, des conseils de bande.

Cette opinion au sujet de l'importance limitée des conseils de bande, notamment lorsque la population est peu nombreuse et que les ressources de la bande sont peu considérables, se retrouve dans plusieurs ouvrages récents portant sur l'activité des conseils de bande. Aux fins de notre étude, nous avons désigné ces ouvrages comme des sources secondaires de renseignements, qui contiennent des exposés sur la vie contemporaine dans les régions reculées du Nord, depuis Alert Bay, près de l'île Vancouver, jusqu'au Labrador, à l'est. Ces ouvrages reprennent tous un certain nombre de thèmes, que nous exposons ici brièvement.

Peut-être le plus important des thèmes ainsi abordés est-il le manque de concordance qui existe entre les conseils de bande élus et leur fonctionnement, d'une part, et les structures traditionnelles et leur fonctionnement, d'autre part. Autre thème qui revient souvent: le désir évident d'obtenir l'unanimité et la croyance selon laquelle le système électoral et le gouvernement par la majorité s'opposent à l'obtention de cet objectif, parce que ces systèmes extériorisent les discussions qui existent entre les clans et les individus. Malheureusement, ces études décrivent rarement le véritable régime d'administration, car elles s'appliquent surtout à comparer la situation présente avec les situations aborigènes. A la lecture de ces exposés, on conclut à l'affaiblissement des rares structures de direction indigène qui existaient. On nous rappelle à maintes reprises la faible importance des conseils de bande officiels comme organismes chargés de prendre des décisions, comparativement à la position qu'occupe le leadership indien, quel qu'il soit, dans la structure du pouvoir occulte. Ces exposés nous renseignent sur le rôle difficile du chef, qui doit agir comme intermédiaire, ou agent de liaison, entre les Indiens et le gouvernement.

Dans la plupart de ces études, le chef et les conseillers sont représentés, à certaines fins, comme des voies de communication entre la bande et le gouvernement et comme

des rouages de la structure administrative, par opposition à la structure politique. On rapporte que, dans plusieurs localités, les membres de la bande ne leur attribuent comme rôle attribué que celui d'intermédiaires entre la bande et le gouvernement.

Ces récits soulignent la tension attachée à ce rôle, tension qui résulte des pressions contraires. On signale parfois que la qualité maîtresse recherchée chez les candidats à ce poste est le caractère inoffensif; la personne désirée est celle qui ne s'aliénera ni les étrangers ni les membres de sa bande. Cette qualité est apparemment la plus admirée lorsque l'on cherche fortement à maintenir un front public de solidarité et d'harmonie. Ceci implique qu'il faut, avant de faire un choix, s'assurer le consentement des personnes éminentes de la communauté. Malheureusement, ces ouvrages secondaires ne citent à peu près pas d'exemples illustrant concrètement la manière dont les chefs et les conseil-1ers contribuent à maintenir cette manifestation évidente de solidarité.

D'après l'image typique relevée dans ces études les chefs et les conseillers n'ont guère de latitude ni en ce qui concerne l'administration des revenus des bandes, car celle-ci n'ont à peu près pas de revenus, ni en ce qui a trait au développement économique des bandes, dont les possibilités sont très limitées, ni pour ce qui est de la discipline sociale, car ils hésitent à exercer le peu d'autorité qu'ils possèdent; ni pour le maintien de la solidarité et de l'identité propre à leurs membres, puisque d'autres personnes plus traditionnalistes et plus influentes s'acquittent de cette fonction; ni du point de vue de l'exercice de l'autorité, car le pouvoir réel appartient aux étrangers, comme les commerçants, les missionnaires, les agents du gouvernement, les Indiens en étant venus à s'appuyer sur ces étrangers.

Comme les anthropologues, dont les observations ont servi à rédiger les résumés qui précèdent, préfèrent d'habitude étudier les bandes les plus isolées et inviolées, nous élargissons le problème en signalant que la plupart des Indiens appartiennent plutôt à des bandes non isolées et que ce sont les expériences de ces Indiens soumis plus directement aux changements sociaux qui deviennent de plus en plus typiques. Peut-être l'image qu'on se fera des conseils de bande d'après le résumé ci-dessus, dans leurs rapports avec leurs membres et avec l'extérieur, est-elle déjà périmée dans le cas d'un grand nombre de conseils de bande du pays.

Si l'on considère les conseils de bande en fonction de la structure bureaucratique de la Direction des affaires indiennes, plusieurs ne sont que des annexes, n'exerçant guère d'autres fonctions que l'exécution aveugle des ordres reçus ou remplissant certaines tâches élémentaires, comme celle de fournir à l'administration des renseignements relatifs à certaines questions, comme l'obtention d'une nouvelle maison, l'admissibilité aux allocations d'assistance sociale, et le reste. Ceci est particulièrement vrai dans le cas des bandes qui possèdent des fonds peu considérables ou qui ont peu de contrôle sur leurs fonds, ainsi que dans le cas des bandes bénéficiant de projets déterminés produisant des revenus, qui sont subventionnés par la Direction et dont les dépenses sont vérifiées de très près par le gouvernement central. Dans ces cas, des empêchements statutaires limitent les pouvoirs des bandes quant aux décisions qu'elles peuvent prendre au sujet des questions importantes.

Lorsque les restrictions statutaires ne sont pas aussi rigoureuses, par exemple, lorsque les bandes administrent leurs propres revenus et possèdent d'importantes ressources exploitables — comme c'était le cas pour plusieurs bandes visées par notre enquête — le conseil prend l'aspect d'un gouvernement municipal, et non d'une annexe bureaucratique. Ceci ne signifie pas qu'il est pleinement autonome, pas plus que ne l'est un gouvernement municipal non-indien. Ce dernier est aussi soumis à des restrictions statutaires imposées par les gouvernements provinciaux et territoriaux; leurs décisions sont souvent renversées par le palier gouvernemental supérieur. De la même façon, le Ministre, en d'autres mots la Direction des affaires indiennes, peut renverser les décisions des conseils de bande indiens. Par exemple, un certain conseil de bande peut décider de développer l'industrie touristique dans une région où les plans régionaux prévoient le développement de l'industrie forestière ou de quelque autre ressource incompatible avec le tourisme. Dans une telle situation, la décision définitive vient du palier supérieur. Les conséquences de cet état de choses ont été étudiées dans la première partie du présent rapport. Nous insistons sur ce point afin de soulever la question de l'autonomie. L'autonomie se mesure en degrés. De plus,

comme nous l'avons vu, plusieurs bandes ne tirent aucun parti du degré d'autonomie qui leur est acquis, par exemple, en adoptant des règlements qui les autorisent à prélever des impôts à certaines fins locales, en créant le zonage, le couvre-feu et d'autres règlements. Bien qu'on constate une certaine hésitation à adopter de tels règlements, les faits prouvent que cette hésitation disparaît graduellement et que, si un conseil de bande décide d'en adopter un, il est probable qu'il en adoptera plusieurs. Cependant, en dépit du caractère permissif de la Loi sur les Indiens et des règlements relatifs au pouvoir de légiférer, la force du conseil de bande, dans l'ensemble de la superstructure de la Direction des affaires indiennes, est déterminée beaucoup plus par la richesse de la bande et par le degré de contrôle que celle-ci exerce sur cette même richesse que par toute autre condition. Reconnaisant ce fait, la Direction des affaires indiennes a récemment instauré un programme de subventions aux bandes, en vertu duquel les conseils représentant des bandes dont les fonds sont peu considérables, peuvent décider de l'emploi des fonds sans lui présenter un rapport journalier des dépenses. Les données de notre enquête ne nous permettent pas d'évaluer ce programme récent, mais d'après nos renseignements, ce programme nous semble bon, pourvu que les subventions soient considérées comme un bien auquel les Indiens ont droit, et non pas comme un moyen de mener une expérience en vue de connaître leurs réactions.

Les attitudes et la conduite des fonctionnaires de la Direction sont des variables importantes, qui influent sur la création d'institutions autonomes. Bien que certaines conditions, comme le niveau d'instruction des résidents de la localité et l'importance des biens corporatifs dont ils disposent, auront toutes un effet sur l'appui sympathique que la Direction des affaires indiennes accordera au jeu des pressions locales, le fait reste qu'en général, l'avantage de l'autorité et du pouvoir dans les relations entre les bandes indiennes et le gouvernement sera inévitablement unilatéral. En dernière analyse, tout mouvement important d'autonomie est autorisé par l'administration.

L'adhésion verbale au principe selon lequel on éliminerait certains postes, les perspectives d'un retrait de la Direction des affaires indiennes, une sensibilité extrême aux accusations d'autoritarisme ou de paternalisme, le lancement du programme de développement communautaire qui encourage les relations démocratiques entre les agents du développement communautaire Indiens, en plus des nombreuses déclarations publiques qui recommandent l'établissement d'un régime autonome d'administration locale par et pour les Indiens, tout indique qu'au niveau de la politique générale, la Direction se considère maintenant comme un organisme de développement collaborant avec les Indiens, plutôt que comme un organisme chargé de protéger les personnes qui sont sous sa tutelle. Cependant, la politique adoptée devra éventuellement se manifester par l'établissement d'un nouveau genre de relations entre les fonctionnaires de la Direction et les Indiens, surtout au palier de l'agence.

Derrière l'adhésion verbale au principe de l'autonomie locale, se cache la crainte, collective et individuelle, de prendre des risques calculés. Ceci amène une attitude prudente, modérée en ce qui concerne l'instauration de changements, attitude qui reflète les modes de conduite transmis par la tradition et la confiance témoignée envers la Direction. Comme l'a souligné un de nos enquêteurs:

Jusqu'ici, il serait généralement vrai d'affirmer qu'on n'a pas poussé les Indiens à croire vraiment que la Direction des Affaires indiennes et les administrateurs des réserves devraient veiller à leurs intérêts; aussi, le fait qu'ils ne semblent pas le faire n'a-t-il guère d'importance.

On s'accorde à dire que les Indiens profiteront de leurs erreurs, mais ceci va à l'encontre de l'opinion des administrateurs, qui prétendent que ce sont les fonctionnaires, et non les Indiens, qui devront supporter la critique engendrée par ces erreurs. Les deux extraits suivants tirés du rapport d'un enquêteur qui résume ses observations, révèlent les pressions qui se font sentir dans l'administration au niveau de l'agence:

Puisqu'on tend à une administration souple, la Direction des affaires indiennes cherche à maintenir de bons rapports avec les administrateurs des réserves. Ceci a contribué à faire apprécier un certain type

de direction et à développer chez les administrateurs une certaine compréhension de l'Indien. Cette compréhension, qui est de nature pratique et superficielle, dépend des besoins et des buts du surintendant en tant que fonctionnaire qui s'intéresse surtout à la conduite des Indiens, du reste sous des aspects restreints. L'administration locale est donc jugée acceptable si elle sert les besoins administratifs de l'agence; elle est condamnée si elle bouleverse ou contrarie l'administration générale. Si elle poursuivait sérieusement ses objectifs, il semble que l'administration générale devrait se créer de l'opposition, afin de permettre aux Indiens d'acquérir toute l'expérience possible du travail organisé en matière de politique; or, on ne voit aucun intérêt à une telle opposition. On dit que les Indiens qui participent à cette opposition, sont considérés comme des fauteurs de troubles, et non comme des chefs.

Les méthodes utilisées par les fonctionnaires des échelons inférieurs de la Direction des affaires indiennes tendent à assurer le bon fonctionnement de la machine bureaucratique, au lieu de tendre à instituer un bon gouvernement, c.-à-d. un gouvernement responsable envers la majorité. En d'autres mots, on s'occupe surtout de rendre l'administration locale responsable envers la Direction des affaires indiennes, et non envers les Indiens. . . Ce parti pris est (partiellement) apparent quand on considère tout ce qu'on exige des fonctionnaires au palier de l'agence. Ces individus ne peuvent avoir que des opinions étroites et des buts superficiels, car toutes leurs aptitudes leur permettent à peine de s'acquitter des nombreuses tâches qu'ils ne doivent pas négliger. Cette situation fait que les exigences de la bureaucratie sont satisfaites et que celles des Indiens sont neutralisées. Même si les fonctionnaires des échelons supérieurs, au ministère des Affaires indiennes, peuvent à l'occasion transmettre des politiques "progressives", leur efficacité est annulée par la "priorité des tâches" imposée aux fonctionnaires des échelons inférieurs. . . Cette tendance à mettre l'accent sur la paperasserie, plutôt que sur les individus, se rencontre surtout chez ceux qui font carrière dans le ministère des Affaires indiennes: ces hommes ne sont pas enclins à innover, de peur de ne pas réussir.

Les ambiguïtés de la politique de la Direction apparaissent aussi dans une ambivalence relative à l'administration autonome; cette ambiguïté a été signalée par un autre enquêteur dans le cas d'une réserve de la Colombie-Britannique:

Les méthodes de l'agence sont quelque peu paradoxales quant aux objectifs qu'elle cherche à atteindre sur le plan de l'administration locale. D'un côté, l'agence veut que le conseil de bande réponde de ses décisions, "sans devoir toujours s'enquérir de l'opinion de la population." Or, on s'oppose aux décisions du conseil, qui ne s'accordent pas avec les désirs de la Direction des affaires indiennes.

Pour illustrer ce point, un autre de nos enquêteurs rapporte ce qui suit:

Il appert que les fonctionnaires locaux de la Direction des affaires indiennes acceptent maintenant de donner aux conseils de bande les moyens de se gouverner eux-mêmes quand ceux-ci font preuve d'une direction "progressive", c'est-à-dire une direction axée sur des objectifs qui semblent essentiellement en accord avec la politique de la Direction des affaires indiennes. Il appert aussi que

les administrateurs ne sont pas disposés à encourager les actes d'auto-détermination de la part des conseils, si puissants et représentatifs soient-ils, qui assurent une direction "traditionnelle" ou "modérée".

Les méthodes en usage à la Direction peuvent être si restrictives que l'autonomie d'administration se trouve perdue dans une longue suite d'exigences administratives. Ainsi, un aspect frappant du procédé d'adoption des règlements, c'est qu'il comporte toute une série de vérifications et d'approbations. D'abord, les membres du conseil formulent et discutent le règlement. Si ce règlement doit être mis en vigueur par la Gendarmerie royale du Canada ou par tout autre corps de police, il faut demander l'avis de ces fonctionnaires. À ce stade, le surintendant est aussi intéressé. Il doit rapporter le règlement proposé aux fonctionnaires du bureau régional de la Direction des affaires indiennes, vérifier le but et la justesse du règlement avant de le faire parvenir au bureau principal de la Direction des affaires indiennes, qui en étudie les aspects financiers et techniques, avant de l'approuver. À l'un ou l'autre stade, on peut retourner le règlement proposé à un stade antérieur, afin d'y apporter des changements ou d'obtenir de plus amples renseignements. Ceci ne veut pas dire qu'il faut toujours beaucoup de temps avant d'obtenir l'approbation ou qu'un retard est nécessairement à condamner. Cependant, si l'on veut donner aux bandes les pouvoirs officiels qui amèneront l'auto-détermination, on devrait scruter toutes pratiques qui pourraient entraver cette politique.

La Direction des affaires indiennes est une organisation vaste et complexe, qui administre les affaires de plus de 200,000 Indiens disséminés de l'Atlantique au Pacifique. Aussi, est-il souvent difficile d'obtenir le traitement de l'information et les réponses aux demandes de renseignements. Le traitement des affaires des bandes subit de nombreux retards occasionnés par des blocages administratifs indépendants de la volonté des bandes.

Il convient toutefois d'adoucir nos commentaires sur les attitudes et méthodes de la Direction qui pourraient empêcher l'instauration du gouvernement autonome au palier local, car la Direction, surtout au palier supérieur, traverse une période de profonde transition caractérisée par des changements de politique et de personnel; il est donc évident que le personnel de la Direction reconnaît l'existence des problèmes et cherche à les résoudre.

Jusqu'ici, nos remarques se rapportent aux relations qui existent entre les conseils de bande et la structure administrative tentaculaire de la Direction des affaires indiennes. Par leur structure, la plupart des conseils de bande ne se rattachent directement qu'à la Direction. Quand ils traitent avec d'autres organismes, comme les conseils municipaux, les agents du développement et les organismes provinciaux, les négociations se font indirectement, la Direction servant d'intermédiaire. On admet si bien le rôle médiateur de la Direction que, selon les rapports de nos enquêteurs, même quand les parties intéressées ne sont pas tenues de passer par la Direction, ils le font quand même, plutôt que de s'adresser directement au conseil de bande, avec qui ils traiteront en dernier lieu. Cependant, la tendance que nous signalons plus loin et qui consiste à traiter directement avec les organismes extérieurs, comme les conseils municipaux, les commissions scolaires, les conseillers professionnels, les agents de développement, les organismes du gouvernement provincial, et le reste, s'applique surtout aux conseils de bande, dont les opérations ressemblent à celles des municipalités. Quand de telles négociations directes ont lieu, les étrangers et les membres de la bande disent que le conseil et la bande sont des unités autonomes possédant de réels pouvoirs. C'est un truisme sociologique de dire que les gens sont portés à agir selon ce qu'on pense d'eux: si on les dit autonomes, ils agissent de façon autonome.

Admettant cette tendance chez les conseils de bande disposant des ressources et des pouvoirs juridiques voulus pour négocier directement avec les organismes environnants, il ne faut pas oublier que la plupart des conseils de bande communiquent avec eux par l'entremise de la Direction. Comme nous l'avons vu dans un chapitre précédent, il existe beaucoup de rapports sociaux et rituels d'une collectivité à l'autre, mais il y en a très peu dans les sphères déterminantes de l'économie et de la politique. Nous avons remarqué quelques

exceptions à cette règle dans le domaine de l'économie. Plusieurs coopératives sont rattachées entre elles au sein d'une même région, étudiée dans notre enquête, où le mouvement coopératif est très développé; nous avons même des rapports indiquant que des conseils de trappeurs desservent des districts complets dans le Grand Nord. Autrement, il y a peu d'interaction économique ou gouvernementale englobant des districts où les habitants de diverses localités font face à des problèmes de même nature. Nous avons déjà signalé que la Direction des affaires indiennes a instauré un programme de conseils consultatifs régionaux qui prend de l'importance, mais ces conseils embrassent de très vastes régions, dans certains cas des provinces entières, de sorte qu'ils ne constituent pas des liens inter-collectivités ou inter-bandes au sens où nous l'entendons ici.

Comme nous l'avons vu, dans les régions où la population des bandes est peu nombreuse et où les membres sont dispersés dans plusieurs petites localités, les conseils de bande ont peu d'importance, si ce n'est pour des fins de bureaucratie, comme des embranchements administratifs de la Direction des affaires indiennes. Dans de telles régions, on aurait pu s'attendre à la création d'autres structures, plus vastes, englobant des bandes entières ou des groupes d'intérêts s'étendant au delà des limites communautaires. Bien que les développements de ce genre soient peu nombreux, il faut dire qu'il s'en produit. Notre enquête contient un rapport sur un groupement appelé le Conseil consultatif des Dix Bandes, formé des petites bandes du district des Chilliwaks, situé au sud de la Colombie Britannique. Ce fait s'est produit dans un district où les communications sont relativement faciles à établir et à maintenir. A cause des difficultés amenées par des facteurs topographiques et par la pauvreté, un groupe de bandes du nord de l'Ontario, soumises au même traité, a péniblement réussi à constituer une organisation qui le représente. Les autorités provinciales ont organisé des réunions qui englobaient tous les groupes d'un district. Ces expériences ont démontré qu'il est très difficile de créer, dans les forêts du Nord et les régions sub-arctiques, des organisations desservant plus d'une bande. Les problèmes principaux sont la diversité des dialectes et les frais élevés de déplacement. Il faut souligner ici les difficultés suscitées par la diversité des dialectes, qui limite la participation des gens qui ne parlent aucune des langues officielles et ne s'expriment facilement que dans leur langue maternelle ; la participation se trouve ainsi restreinte à ceux qui connaissent l'une des deux langues officielles. Dans un effort pour contourner la difficulté, on a créé, au nord de la Saskatchewan, des services de traduction simultanée aux fins des réunions groupant des Indiens qui parlent trois dialectes différents. Fait intéressant à noter, parmi les Indiens assistant à ces réunions se trouvaient des personnes non inscrites au registre des Indiens, mais soumises aux mêmes conditions de vie et aux mêmes problèmes socio-économiques que les Indiens inscrits.

La discussion ne s'est pas bornée à l'étude des conseils de bande comme tels, chose inévitable si l'on tient compte de la nécessité de créer des structures d'administration locale dans les régions où le conseil de bande n'a pas l'efficacité d'une structure communautaire apte à résoudre les problèmes socio-économiques, dont la plupart ne sont ni spécifiquement indiens ni particulièrement locaux.

Les rapports que les conseils de bande entretiennent avec les groupements et les membres de la collectivité sont un autre aspect à considérer en ce qui concerne la structure des conseils. Parfois, les conseils de bande visés par notre enquête sont des forces communautaires puissantes, qui s'acquittent de fonctions législatives, exécutives et administratives chevauchantes. Tel est le cas d'une bande dont le conseil établit des règlements relatifs à l'usage des terres, aux conditions qui régissent l'octroi ou le refus des secours sociaux (il a récemment adopté un projet pour l'exécution d'un programme de secours) et à d'autres questions locales concernant la politique; il administre les programmes de travaux d'hiver et d'autres programmes d'embauchage; il aide à coordonner diverses formes d'activité. Dans ce cas, le surintendant est d'accord avec la politique et les méthodes utilisées par le conseil et ne s'en mêle pas souvent, considérant ce conseil comme un cas modèle. Notre rapport d'enquête ayant trait à cette réserve déclare que plusieurs doléances, apparemment bien fondées, formulées par les membres de la bande sont ignorées par le conseil, qui est dominé par un clan,

ou coterie, de personnes difficilement délogeables, au moment des élections, vu l'absence d'opposition unifiée. On trouvera, à la page 5 du chapitre IX, un schéma illustrant le mode d'action de ce conseil.

Bandes, fonctionnaires et autres agents

Plusieurs bandes comprises dans notre enquête tendent à séparer l'organisme de direction du groupe exécutif et administratif, en embauchant des employés de bandes chargés d'exécuter des tâches administratives. Nous ne parlons pas ici du personnel administratif~ comme les surintendants ou surintendants adjoints, qui font rapport directement au bureau chef de leur organisme régional. Comme leur orientation les porte à servir la Direction, les titulaires de ces postes sont presque toujours étiquetés comme des gens de l'extérieur, même s'ils sont de descendance indienne ou jouissent d'une considération particulière. Ces employés passent plutôt pour les administrateurs de la Loi sur les Indiens, et non comme des employés de bandes. On attribue souvent ce dernier terme aux titulaires, généralement de descendance indienne, des postes de gérants de bande, commis, administrateurs du service social, surintendants des travaux, agents de la paix et autres, qui font rapport directement au conseil de bande.^(*) Chez certaines bandes, les gérants et les commis possèdent des aptitudes pour les communications et la direction, qualités assez rares chez les Indiens, et comme les membres et le conseil de bande s'appuient sur des personnes d'une telle compétence, ces employés civils occupent des postes qui commandent beaucoup d'autorité et d'influence. Cependant, ces employés peuvent être démis de leurs fonctions, du moins en théorie, par leur employeur, qui est le conseil. Nous nous hâtons d'ajouter que l'usurpation de pouvoir par les employés de bandes ne constitue pas un problème sérieux. Le problème réside plutôt dans le fait que très peu d'Indiens possèdent la formation pratique qui leur permettrait d'assumer les tâches administratives couramment exécutées par le personnel de la Direction ou par les membres du conseil.

D'après nos renseignements, il est très difficile d'évaluer l'efficacité des employés civils présentement au service de la bande, vu les écarts nombreux et importants constatés dans les rapports de rendement. À une extrémité, nous avons l'évaluation suivante faite par un enquêteur dans une réserve de l'Ontario:

... le gérant de la bande, qui est le beau-frère du chef, est désespérément inefficace, même de son propre aveu. Aucun candidat ne postulait cette tâche et l'homme s'est simplement trouvé au bon endroit au moment voulu. Irrités par cet état de choses, les membres déclaraient que ce n'était qu'une affaire de famille.

À l'autre extrémité, on a l'évaluation du rendement d'un gérant de bande dans une réserve située en milieu urbain; il s'agit d'un diplômé de l'école secondaire qui

... est en même temps agent immobilier, comptable et administrateur. Je suis assuré que l'hôtel de ville offrirait une excellente rémunération à un homme de sa compétence. Même si ces parents ne sont pas aimés dans l'entreprise qui domine le conseil, lui-même est très estimé et les gens sont fiers de lui.

Dans deux bandes visées par notre enquête, les tâches administratives locales sont exécutées par des Indiens étrangers à ces bandes et venus d'autres bandes établies dans la même région. Aucun d'eux n'est impliqué dans les réseaux de parenté et de coterie des localités où ils travaillent. Selon les observateurs, c'est là un facteur qui les sert en tant qu'administrateurs et dirige l'attention sur leur efficacité, plutôt que sur leurs relations sociales.

¹On trouvera, aux pages 349 à 352 de la première partie de ce rapport, une analyse des besoins des bandes en ce qui concerne les employés civils.

Jusqu'ici, nos remarques ayant trait aux fonctions administratives concernent les bandes d'une importance supérieure à la moyenne. Dans la plupart des cas, la bande n'est ni assez nombreuse ni assez importante sur le plan administratif pour justifier l'embauchage d'employés de bandes à plein temps, bien que plusieurs petites bandes emploient des commis et des secrétaires à temps partiel. La plupart des petites bandes confient le travail administratif, sinon à un agent ou à un agent adjoint, soit au chef ou à l'un des conseillers, qui n'est pas rémunéré pour ce travail. Nous avons relevé de nombreuses plaintes à ce sujet dans nos rapports d'enquête et dans nos sources secondaires. Citons le cas des membres de la bande qui se croient traités injustement quand ils font une demande pour obtenir du secours, des habitations, l'usage des terres, etc.; ils prétendent que le chef ou le conseiller profitent de leurs fonctions pour faire des distinctions contre eux. Il est presque impossible d'évaluer l'ensemble de ces accusations. L'autre genre de plainte qui semble tout à fait fondée, est que l'exécution du volume de travail requis pour traiter les affaires courantes du conseil, en plus des tâches administratives, devient trop onéreuse pour les chefs et les conseillers qui, comme beaucoup d'Indiens, ont à peine les moyens de subsister et doivent, pour s'acquitter de leurs tâches, sacrifier trop souvent la chasse, la pêche, le piégeage, ou renoncer à s'absenter pour des travaux saisonniers.

Ceci amène le problème plus général de la rémunération des titulaires des postes de chef et de conseillers. Les montants prélevés sur les fonds de bande, pour payer le chef et les conseillers, sont très variables. Certaines bandes riches, où le conseil joue un rôle important dans les affaires de la bande, payent les conseillers pour chaque réunion à laquelle ils assistent; d'autres bandes riches les payent tant par année, les montants variant entre \$100 et \$500. Environ 35 p. 100 des bandes qui possèdent des fonds, ne versent aucune rémunération aux membres du conseil, bien que, dans le cas des bandes soumises à un traité, les annuités des chefs et des conseillers s'élèvent, respectivement, à \$20 et \$10 de plus que celle des autres membres de la bande. Ainsi, par exemple, quand les membres de la bande reçoivent une annuité de \$5, le chef recevra \$25 par année et les conseillers, \$15. Bien que certaines bandes riches paient des montants assez élevés, la rémunération payée au chef et aux conseillers est le plus souvent négligeable.

Dans la mesure où la rémunération symbolise l'importance de la fonction et du poste, le niveau peu élevé de la rémunération signifie que les postes électifs n'ont pas beaucoup d'importance. Il va sans dire que les raisons qui poussent les gens à briguer un poste, ne sont pas monétaires; cependant, les faits démontrent que les gens élus, chargés de s'acquitter de fonctions administratives, s'attendent à recevoir une rémunération satisfaisante. Même là où elles ne s'acquittent pas de ces fonctions, certaines personnes élues considèrent que la rémunération n'est que symbolique. Un de nos informateurs prétend que les personnes les plus qualifiées hésitent à offrir leurs services, parce qu'elles ne peuvent se le permettre sur le plan économique ou estiment que les autres avantages — quels qu'ils soient — ne compensent pas assez l'insuffisance de rémunération. Dans notre enquête, trois des chefs ont exprimé le désir de devenir gérants, cela pour deux raisons principales: d'abord parce qu'ils seraient mieux rémunérés, et ensuite parce que leur travail serait plus efficace et leur contribution, plus importante.

En terminant, nous nous arrêterons brièvement sur ce dernier point, car il est révélateur de la conception particulière du rôle du chef chez plusieurs bandes. Nous avons déjà fait remarquer que, pour un grand nombre d'Indiens, un chef se conduit d'une manière appropriée quand il s'efforce de maintenir la paix, l'harmonie et l'unanimité; cependant, il semble que, de plus en plus, on s'attend que le chef donne des directives touchant les questions d'économie et d'administration locale. Or, chez certaines bandes, les exigences du régime traditionnel sont encore assez fortes pour retenir les chefs qui seraient disposés à assumer la direction. Le chef d'une bande du nord de l'Ontario a formulé à l'un de nos enquêteurs l'opinion suivante:

Je pense que je ne me présenterai plus à la chefferie. Je suis chef depuis six ans. J'aimerais être conseiller. Je serai alors plus libre de parler, d'exprimer mes opinions (sur l'établissement d'installations touristiques et l'exploitation méthodique des forêts

de la réserve). Quand on est chef, on ne peut parler, il faut écouter. Quelquefois, aux réunions, les idées m'étouffent, mais je me contiens et, après la réunion, j'essaie d'expliquer mes idées aux conseillers. Mais ils ne sont pas très intéressés, bien qu'ils parlent beaucoup d'un sujet ou d'un autre. Si je suis conseiller, je pourrai me lever à une réunion et protester, je pourrai donner mon opinion. On m'a demandé de devenir membre (d'un organisme consultatif régional) et je pense que je vais accepter, mais je voudrais aussi être conseiller. Est-ce possible? (Ici, il questionne l'observateur, prenant pour acquis que ce dernier connaît les règlements relatifs à l'appartenance simultanée à plusieurs conseils).

D'après les renseignements recueillis, nous serions tentés de généraliser et de dire que les personnes aptes à diriger, qui veulent devenir conseillers, appuieront un chef faible; quand ces mêmes personnes se présentent à la chefferie, elles sont portées à dominer les conseillers. Partout dans notre enquête, nous retrouvons ce genre de réversibilité: chef faible, conseillers forts; chef fort, conseillers faibles, notamment chez les bandes qui ne comptent pas plus de 500 membres environ. Dans les bandes plus importantes où le chef exerce effectivement son autorité et suit un programme bien établi, on trouvera un ou deux conseillers qui s'opposeront à lui et qui auront probablement des aspirations à la chefferie. Il est difficile de distinguer les divers aspects du rôle attaché à ces postes des aspects étudiés dans le chapitre suivant, qui traite des postes de chef et de conseillers considérés comme représentants de groupements particuliers — familles, dénominations, clans, partis, et le reste, car les conseils ont des caractéristiques structurales, de sorte qu'on peut les différencier intrinsèquement. Ces caractéristiques structurales ne sont dues ni au hasard ni à l'action combinées des personnalités, mais sont subordonnées à l'importance de la bande, à sa structure (i.e. divisées selon les classes, les dénominations, ou autres facteurs), à ses ressources et au contrôle que la bande exerce sur elles, à la conception traditionnelle du rôle des administrateurs et à d'autres facteurs. Le chapitre IX traite surtout de l'effet réciproque de certains de ces facteurs et de leurs répercussions implicites sur la prise des décisions.

CHAPITRE VIII

RÉGIMES ET TENDANCES QUI CARACTÉRISENT LES ÉLECTIONS DES CONSEILS DE BANDE

Nous avons noté, dans les chapitres précédents, que la Direction des affaires indiennes manifeste un certain optimisme quant à l'appui et à la participation des Indiens aux affaires des conseils de bande, prévoyant que ces derniers se chargeraient de plus en plus de l'administration locale et qu'ils s'intéresseraient davantage à "toutes les questions concernant le bien-être de leurs membres." Le terme "bien-être" laisse entendre que les conseils de bande sont appelés, aux yeux de la Direction, à contribuer puissamment à l'évolution de leurs populations. Cet optimisme est-il fondé? En guise de réponse à la question, nous considérons d'abord les régimes et les tendances se dégageant des statistiques, puis nous essayons d'étoffer ce schéma, grâce aux observations recueillies sur place par nos travailleurs ou provenant d'autres sources.

On a constaté, surtout depuis 1951, une tendance menant à l'adoption du régime électif et à la modification du "régime tribal" de recrutement des chefs de bandes et des conseillers. Il convient de signaler une autre tendance en ce qui a trait à l'administration autonome des revenus de bandes. Nous avons d'ailleurs abordé ce sujet dans la Partie I du présent rapport. Jusqu'au mois de mars 1966, 115 des 557 bandes existantes s'étaient prévalues de l'article 68 de la Loi sur les Indiens, d'après lequel une bande peut administrer la totalité ou une partie de ses deniers. Il est donc assez juste de dire que le conseil de bande a acquis, du moins en théorie, une certaine importance dans l'administration générale des affaires indiennes. Ceci ne veut pas nécessairement dire que le régime des conseils de bande est mieux accepté des Indiens ni qu'il a favorisé une participation et un intérêt beaucoup plus marqués de la part des membres de la bande, au sein de leurs collectivités.

Échantillon étudié:

Aux fins de l'analyse statistique de certaines questions, comme la participation au scrutin, l'âge des conseillers, et le reste, nous avons procédé à un échantillonnage de 34 bandes, soit environ 6 p. 100 de toutes les bandes du pays. Ces bandes se répartissent de la façon suivante, par province:

| | | | |
|---------------------------|---|----|--------|
| Provinces de l'Atlantique | — | 3 | bandes |
| Ontario et Québec | — | 10 | bandes |
| Provinces des Prairies | — | 10 | bandes |
| Colombie-Britannique | — | 9 | bandes |
| T. N.-O. et Yukon | — | 2 | bandes |

Le Tableau I donne la liste et l'importance numérique des bandes.

Les renseignements statistiques concernant les élections des conseils de ces bandes sont tirés des dossiers de la Direction des affaires indiennes. Les renseignements contenus dans ces dossiers sont plus ou moins complets et sûrs, selon les bandes en cause. Chez certaines bandes où le régime électif *est en vigueur depuis plusieurs années* et où les événements ont été rapportés fidèlement par le personnel de l'agence indienne, les renseignements abondent sur le résultat des scrutins, l'âge des candidats, le nombre de bulletins recueillis pour chaque candidat, et le reste, en remontant jusqu'à une dizaine d'élections passées. Pour d'autres bandes, ces renseignements sont rares et plus ou moins détaillés, suivant les élections. De plus, certaines bandes comprises dans l'échantillon n'ont adopté le régime électif que depuis

¹ L'administration des affaires indiennes, Direction des affaires indiennes, 1964, p. p.26.

TABLEAU 1

| BANDE | POPULATION | RAP DE POP. 20-49 A 4 ANS 50 ANS ET PLUS | POURCENTAGE DE POPULATION HORS DES RESERVE | RELIGION | AGE MOYEN DES CANDIDATS - TOUTES ELECTIONS | AGE MOYEN DES CANDIDATS 5 DERN. ELECTIONS | AGE MOYEN DU COUNSEIL TOUTES ELECTIONS | AVERAGE AGE OF COUNCIL 5 DERN. ELECTIONS | MAINTIEN EN FONC- TION D'UNE ELEC- TION A L'AUTRE | NOMBRE DE CANDIDATS PAR POSTE | NOMBRE DE CANDI- DATES DIFFERENTS PAR POSTE | NOMBRE DE CANDI- DATES DIFFERENTS EN CONSEIL | NOMBRE DE CANDI- DATES DIFFERENTS PAR POSTE DE CHEF | NOMBRE DE CONSEILLERS DIFF. ELUS PAR POSTE | NOMBRE DE CHEFS DIFF. ELUS PAR POSTE | PROPORTIONS D'ELEC- TEURS CONSEILLERS AVANT VOTE AUX 3 DERN. ELECTIONS | PROPORTIONS DE CAN- DIDATS NOUVEAU 5 DERN. ELECTIONS | PROPORTIONS DE NOUVEAU ELUS - 5 DERN. ELECTIONS | PROPORTIONS DE NOUVEAU ELUS - AUX CONSEIL 5 DERN. ELECTIONS | ASSILIETTES A L'ARTICLE 68 | FONDS DE LA BANDE PAR TETE |
|---|--|--|--|--|--|---|--|--|---|--|---|--|---|--|--|---|--|---|--|--------------------------------|--|
| BIG COVE | 872 | 3.09:1 | 11% | CATH. A 30% | 38.0 | 38.5 | 38.9 | 41.5 | 50% | 1.97 | 1.00 | .97 | 1.20 | .56 | 3 | 71% | 34% | 24% | 16% | — | \$ 189 |
| BLOOD | 2,116 | 3.96:1 | 1% | CATH. 66% E.U. 10% | 53.0 | 48.1 | 55.2 | 51.9 | — | 6.17 | 4.20 | 4.70 | 2.40 | .56 | 3 | 29% | 56% | 10% | 35% | Part. | \$ 368 |
| CAUGHNAWAGA CHEAM | 3,937 125 | 3.05:1 5.20:1 | 24% 5% | CATH. 84% E.U. 65% | 50.7 36.7 | 49.3 37.2 | 50.3 36.3 | 50.3 36.9 | 54% 73% | 2.07 1.20 | .98 .53 | .91 .40 | .80 .80 | .53 .50 | 4 1 | 33% 52% | 35% 28% | 35% 60% | 25% 20% | — — | \$ 578 \$ 273 |
| CHRISTIAN IS. | 493 | 3.28:1 | 17% | CATH. 34% E.U. 53% | 43.1 | 42.0 | 45.2 | 45.5 | 32% | 1.96 | .92 | .80 | 1.40 | .60 | 3 | 71% | 29% | 29% | 16% | — | \$ 570 |
| COTE CUMBERLAND H. | 952 165 | 4.10:1 2.12:1 | 9% 2% | CATH. 42% OC 69% | 45.12 51.5 | 44.7 51.5 | 44.8 51.5 | 45.1 51.5 | 28% — | 2.16 .00 | 1.10 1.00 | .89 — | 2.60 — | .62 — | 2 1 | 44% — | 32% — | 31% — | 21% — | Part. — | \$ 894 \$ 146 |
| DOG RIB RAE DOKIS ESKASONI | 1,006 190 1,155 | 2.00:1 3.50:1 3.60:1 | 97% t.de c. 44% 4% | CATH. CATH. CATH. A 27% | 59.1 39.5 30.2 | 58.9 36.3 37.6 | 59.1 40.6 38.2 | 58.9 36.6 30.2 | 69% 53% 35% | 1.00 2.60 1.90 | .62 1.26 1.10 | .68 1.40 1.00 | .20 1.00 2.00 | .52 .50 .72 | 1 2 4 | — 71% 63% | 29% 33% 43% | 100% 23% 37% | 29% 20% 31% | — Part. — | — \$1903 \$ 73 |
| FORT ALEX. | 1,693 | 3.40:1 | 7% 2% hors. | CATH. 73% | 45.3 | 44.5 | 45.1 | 44.9 | 36% | 1.74 | 1.10 | .91 | 2.00 | .73 | 5 | 42% | 43% | 45% | 33% | — | \$ 12 |
| FT.SIMPSON GOODFISH HAY LAKES KAMLOOPS KEESEKOOSE | 523 450 710 321 541 | 2.50:1 2.94:1 3.26:1 2.60:1 4.40:1 | 98% t.de c. 11% 9% 6% 25% | CATH. 51% CATH. 50% BC CATH. CATH. A 73% | 43.6 44.5 53.0 40.6 44.0 | 42.6 42.5 53.0 41.7 44.4 | 44.2 45.2 53.0 40.8 45.7 | 44.2 43.1 S3.Q 41.5 46.5 | — 19% — 47% 43% | 1.30 1.70 1.00 2.50 1.92 | 1.00 1.10 — 1.00 .92 | — 1.10 — 1.00 .85 | — — — 1.60 1.20 | .— .60 — .54 .65 | 1 2 1 3 2 | — 61% — 55% 83% | — 53% — 13% 29% | — 61% — 40% 50% | — 55% — 13% 56% | — — — Compl. Part. | \$ — \$ — \$1461 \$1054 \$ 89 |
| KEY LORETTE LYTTON MANIWAKI MASSET | 280 939 842 852 985 | 3.60:1 2.19:1 2.39:1 2.10:1 3.50:1 | 11% 42% 16% 24% 17% | CATH. 20% CATH. A CATH. A | 42.4 45.4 45.4 43.7 46.6 | 43.9 46.1 45.2 44.3 48.2 | 39.8 46.3 45.2 43.8 46.5 | 44.4 46.7 45.5 44.5 48.6 | 46% 50% 38% 90% 24% | 2.53 1.03 1.43 1.05 1.95 | .10 .87 .79 .35 1.10 | 1.10 .84 .71 .34 1.10 | 1.20 .00 1.40 .40 1.00 | .70 .68 .68 .40 .72 | 2 2 3 1 2 | 73% 77% 24% — 46% | 19% 33% 39% 10% 41% | 43% 56% 64% 100% 361 | 20% 33% 47% 10% 20% | Part. — — — Compl. | \$ 220 \$ 1 \$ 33 \$ 104 \$ 103 |
| MISTASSINI MOUNT CURRIE NIPISSING | 1,086 794 470 | 3.20:1 3.09:1 2.35:1 | .4% hors. 99.6% t.de c. 8% 25% 5% | A RU CATH. E.U. 75% | 32.4 47.4 48.5 | 32.4 46.5 46.5 | 32.4 48.5 46.5 | 32.4 49.5 46.5 | — 46% 60% | 1.00 1.92 2.52 | 1.00 .97 1.10 | — .81 1.00 | — 2.00 1.80 | .— .65 .60 | 1 3 3 | — 72% 62% | — 33% 32% | — 39% 30% | — 25% 24% | — Compl. Compl. | \$ — \$ 192 \$ 223 |
| PIKANGIKUM POINTE BLEUE FORT SIMPSON | 599 1,383 1,072 | 2.90:1 2.50:1 2.87:1 | 22% c.l. 18% 22% | CATH. 25% CATH. E.U. E.U. 25% | 43.3 45.1 53.3 | 38.8 43.7 52.0 | 43.3 46.3 52.6 | 38.8 44.4 49.1 | 26% 35% 62% | 1.00 1.92 1.69 | .71 1.20 .69 | .69 1.10 .74 | .80 1.40 .60 | .75 .61 .48 | 4 3 1 | — 67% 52% | 71% 35% 27% | 100% 45% 50% | 71% 32% 22% | — Compl. Compl. | \$ 10 \$ 7 \$ 145 |
| SADDLE LAKE SEABIRD IS. SKWAH SQUAMISH THE PAS TOBIQUE | 1,560 260 170 968 843 519 | 2.94:1 4.30:1 4.00:1 3.30:1 2.38:1 4.04:1 | 11% 2% 4% 9% 2% 3% | CATH. 75% CATH. CATH. CATH. A CATH. E.U. 22% | 45.5 42.6 40.2 45.1 48.3 43.2 | 46.4 37.2 37.2 50.0 46.9 41.5 | 47.9 45.6 42.7 47.4 46.7 43.4 | 49.7 40.S 40.5 48.9 48.6 39.4 | 40% 53% 34% — 50% 28% | 2.05 2.20 1.53 2.90 2.13 2.21 | 1.20 .87 .87 2.20 1.10 2.21 | 1.20 .60 .90 2.20 .97 1.20 | — 1.40 .60 — 2.20 .60 | .67 .80 .90 — .54 .57 | 4 1 3 — 2 3 | 53% 58% 51% 48% 45% 65% | 47% 36% 39% 76% 36% 28% | 34% 50% 56% 32% 35% 33% | 33% 40% 33% 70% 27% 21% | — — — Part. — — | \$ 141 \$ 47 \$ 67 \$ 251 \$ 91 \$ 84 |
| WALPOLE IS. | 1,443 | 2.26:1 | 14% | A 70% | 43.8 | 41.9 | 45.6 | 43.5 | 53% | 3.32 | 1.60 | 1.50 | 2.20 | .53 | 2 | 63% | 33% | 19% | 21% | Compl. | \$ 261 |
| MOYENE | 892 | 3.15:1 | 12.5% | 45.6 | 44.6 | 47.0 | 45.9 | 46% | 2.06 | 1.09 | 1.08 | 1.33 | .62 | 2.4 | 57% | 36% | 46% | 31% | \$ 275 | | |

peu, de sorte que leurs dossiers ne renferment des renseignements que pour les deux ou trois dernières élections. Dans quelques cas, les dossiers n'indiquent pas nettement si le recrutement des chefs et des conseillers est véritablement électif, particulièrement parmi les bandes qui s'en tiennent à une formule modifiée de la "coutume tribale", comme il est dit dans les rapports. Malgré ces insuffisances, nous croyons que les renseignements fournis par les dossiers sont valables, sûrs et dignes d'être utilisés aux fins d'une analyse statistique.

Les bandes qui font partie de l'échantillon, comptent en tout 33,700 âmes. En choisissant les éléments de l'échantillon, nous avons pris une certaine liberté, du fait qu'environ 6 p. 100 seulement des bandes y sont représentées, mais que ces dernières représentent 16 p. 100 de tous les Indiens inscrits, comme nous l'avons expliqué à la Partie I du rapport. En d'autres mots, l'échantillon comporte un plus grand nombre de bandes dont la population moyenne est plus élevée que la population moyenne des bandes dans l'ensemble du pays. Si nous avons procédé de cette façon, c'est que nous avons raison de croire que plus une bande est considérable, plus son conseil est actif et représentatif, et c'est ce qui nous intéressait surtout. Si nous nous en étions tenus à un choix en fonction de l'importance et de la localité, il nous aurait fallu inclure un nombre considérable de petites bandes, dont plusieurs sont disséminées dans les régions éloignées du Grand Nord et au sujet desquelles la statistique n'est guère éloquente. De plus, bon nombre des bandes de l'échantillon se trouvent à des distances restreintes des villes et villages des non-Indiens. C'est là une autre déviation réfléchie, parce que nous voulions obtenir certains renseignements sur les tendances de l'urbanisation.

Douze des bandes comprises dans l'échantillon s'étaient prévaluées, jusqu'en janvier 1966, des dispositions de l'article 68 de la Loi sur les Indiens, dispositions en vertu desquelles les bandes peuvent administrer leurs deniers, en totalité ou en partie. A peine 22 p. 100 environ de toutes les bandes du Canada se sont prévaluées de l'article 68, comparativement à 35 p. 100 de notre échantillonnage. Il comporte donc un écart en faveur des bandes qui administrent leurs propres revenus. Ici encore, il s'agit d'une liberté que nous avons prise, en vue de recueillir des renseignements sur les bandes tendant à contrôler davantage les finances de la bande, tendance qui se manifeste dans plusieurs parties du pays.

Résumons en disant que, sous un certain nombre de chefs, notre échantillon n'est pas entièrement représentatif et que nous ne saurions appliquer à tous les Indiens les conclusions tirées des renseignements statistiques recueillis dans notre échantillonnage. S'il nous arrive de succomber à de telles généralisations, nous apportons aussitôt une compensation conservatrice, qui consiste à réduire d'environ 20 p. 100 certains indices de participation aux conseils de bande, comme les résultats d'un scrutin, le nombre de candidats par poste, et le reste, lorsque ces indices sont appliqués à ressembler de la population. C'est une formule très simple et arbitraire, mais qui se défend dans un rapport comme celui-ci, où les tendances globales ont plus d'importance que les calculs précis et compliqués.

Pour 20 des 34 bandes de l'échantillon, nous disposons de données recueillies lors de travaux effectués sur place depuis l'été de 1964. Ces données ont un certain rapport avec le fonctionnement des conseils de bande. Les personnes qui ont effectué ces travaux sur place étaient directement intéressées à notre projet; si elles travaillaient à un autre projet, elles avaient le nôtre à l'esprit. Les matériaux provenant de cette source sont identifiés dans le texte, comme "données recueillies par nous lors de travaux sur place", ou comme "notes de nos travaux effectués sur place", et ainsi de suite. Dans notre échantillon statistique, des renseignements pertinents sur cinq autres bandes nous ont été fournis par des sources secondaires, c'est-à-dire par des études dont les auteurs n'étaient ni au courant de notre projet ni reliés directement à nos travaux. Enfin, pour ce qui est des bandes les plus éloignées des régions nordiques, nous avons puisé à d'autres sources secondaires qui, sans traiter précisément des bandes qui nous intéressent, fournissent certains renseignements se rapportant aux régions dont notre échantillon ne donne pas une représentation suffisante.

Participation aux scrutins

Il nous a été possible d'obtenir des données sur les taux de votation aux élections de 27 conseils de bande de notre échantillon, pour la période de dix ans terminée en 1965. En

1955-1956, la proportion des membres des bandes aptes à voter, et qui ont voté, était de 50 p. 100; aux élections de 1964-1965, cette proportion était de 51.6 p. 100, indiquant une participation accrue des électeurs. Durant cette période de dix ans, 20,015 suffrages ont été exprimés, lors des élections des conseils de bande de notre échantillon. Si nous généralisons à partir de ces données, nous pouvons dire que, de 1955 à 1965, environ 47,000 électeurs ont participé aux élections des conseils de bande à travers le pays. Pour établir ce chiffre, nous tenons compte de l'écart des données de notre échantillon et nous procédons suivant la formule de compensation mentionnée à la page précédente. Malheureusement, il n'existe pas de chiffres comparables sur la participation des non-Indiens aux élections municipales. Selon nous, un échantillonnage composé des groupes équivalents de non-Indiens habitant des régions rurales non agricoles, comme c'est le cas pour la majorité de nos Indiens, indiquerait des taux de participation inférieurs à ceux des Indiens. Si nous soulignons ce fait, c'est pour démentir l'opinion répandue, selon laquelle l'Indien est apathique et ne s'intéresse pas à la conduite de ses propres affaires. Pour autant que le pourcentage d'électeurs exerçant leur droit de vote est un indice d'intérêt à l'égard de l'administration locale, il semble que les Indiens sont plus engagés que les non-Indiens. Bien sûr, ces seules données statistiques ne précisent pas l'importance que les Indiens attachent au fait de voter lors d'une élection d'un conseil de bande, ce que nous verrons plus loin; elles n'en sont pas moins une indication d'un certain comportement, de la réaction véritable des Indiens.

D'après le tableau II, nous voyons qu'il n'y avait qu'une seule corrélation importante, du point de vue statistique, entre la participation aux scrutins et les autres variables, et qu'il s'agissait d'une corrélation inverse ($R = -0.480$) entre la proportion de candidats nouveaux, c'est-à-dire qui se présentent pour la première fois, et la proportion des électeurs aptes à voter: plus la proportion de candidats nouveaux est grande, moins nombreux sont les électeurs qui expriment leurs suffrages. Une seule autre corrélation avait une certaine signification statistique, soit celle qui existe entre la participation au scrutin et la proportion de membres de la bande demeurant à l'extérieur de la réserve: plus élevée était la proportion des membres habitant hors de la réserve, plus élevé était le pourcentage des électeurs exprimant leurs suffrages ($R = 0.359$). Même si cette corrélation peut avoir une certaine importance statistique, il ne faudrait pas en abuser. Il n'y a pas de pratique uniforme pour ce qui est d'exclure de la liste des électeurs, ou de les y inclure, les membres qui vivent à l'extérieur de la réserve. Chez certaines bandes, les membres qui habitent hors de la réserve, sont strictement exclus de la liste des électeurs.

Même s'il y a indication d'une participation accrue à la votation, on ne peut attribuer cette hausse à des facteurs comme l'augmentation des fonds des bandes ou un meilleur contrôle des fonds des bandes. Selon une de nos hypothèses, lorsque les bandes disposent de fonds plus considérables et en exercent le contrôle (bandes assujetties à l'article 68), le taux de votation serait relativement plus élevé que pour les autres bandes. Comme nous le voyons au tableau II, l'association de tels facteurs ne permet pas d'établir une corrélation ayant quelque importance du point de vue statistique.

Participation des candidats

On pourrait s'attendre que les candidats se présentent plus nombreux aux différents postes, à mesure que les bandes sont plus nombreuses à adopter le régime électif. Dans l'analyse qui suit, nous faisons une distinction entre le nombre de candidatures et le nombre de candidats différents à chaque poste. Par exemple, si une bande a cinq postes de conseiller à pourvoir, supposons que sept personnes se portent candidats en 1954, que sept se présentent en 1956 et que sept se présentent en 1958. Nous obtenons un chiffre global de 21 candidatures pour les trois élections. Si, dans l'exemple donné, les sept mêmes personnes se présentent candidats aux trois élections, nous avons 21 candidatures, mais seulement sept personnes, sept candidats différents par poste, pour les trois élections. À l'opposé, si aucun des candidats à une élection ne se représente lors d'une autre élection, nous aurions 21 candidats différents pour les trois élections.

TABLEAU II

| Importance-fonds de la bande | Contrôle-fonds de la bande | Nombre de candidats par poste | âge moyen des candidats-Conseil de | Pourcentage des membres habitant hors la réserve | Continuité | Participation au scrutin | Homogénéité de religion | Rapport des 20 à 49 ans aux 50+ | Proportion nouveaux au conseil | Nombre de différents par poste | Nombre de différents par poste | Proportion candidats élus | Proportion candidats nouveaux |
|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|--|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Importance-fonds de la bande | X ² = <u>6.730</u> | X ² = <u>12.11</u> | X ² = 2.064 Conseil X ² = 2.668 Candidat | X ² = <u>6.330</u> | X ² = 2.28 | X ² = 0.692 | X ² = 2.592 | X ² = 2.395 | X ² = 6.532 | X ² = 3.583 | X ² = 0.3 | X ² = 3.332 | X ² = très faible |
| | Contrôle-fonds de la bande | X ² = <u>5.977</u> | X ² = 0.512 Conseil | X ² = 2.977 | X ² = très basse | X ² = très basse | X ² = 0.9 13 | X ² = très faible | X ² = 2.222 | X ² = très peu | X ² = très peu | X ² = 1.427 | X ² = 1.427 |
| | | N° de candidats par poste | R= 0.05 cand. | R= 0.196 | R= 0.139 | R= 0.058 | X ² = très faible | R= 0.279 | R= -0.226 | R= 0.106 | R= 0.713 | R= <u>-0.705</u> | R= 0.106 |
| | | | Âge moy descand. au conseil | R= -0.134 | R= 0.568 | R= 0.291 | X ² = très faible | <u>R = 0.417</u> Cand./toutes <u>R = 0.378</u> 5 dem. élec. | R= 0.141 | R= 0.106 | R= 0.033 cand. 5 dern. élec. | R= 0.041 | R= -0.083 cand. |
| | | | %hors de la réserve | R= 0.192 | R= 0.359 | X ² = très faible | R= -0.167 | R= -0.247 | R= -0.258 | R= -0.030 | R= -0.051 | R= -0.269 | |
| | | | | Conti-nuité | R= 0.071 | X ² = 2.183 | R= -0.212 | R= -0.207 | R= <u>-0.502</u> | R= -0.201 | R= 0.016 | R= -0.449 | |
| | | | | | Participa-tion au scrutin | X ² = très faible | R= 0.019 | R= -0.227 | R= -0.017 | R= -0.042 | R= -0.025 | R= -0.480 | |

TABLEAU II

| Importance-fonds de la bande | Contrôle-fonds de la bande | Nombre de candidats par poste | age moyen des candidats-Conseil de | Pourcentage des membres habitant hors la réserve | Continuité | Participation au scrutin | Homogénéité de religion | Rapport des 20 à 49 ans aux 50+ | Proportion nouveaux au conseil | Nombre de différents par poste | Nombre de différents par poste | Proportion candidats élus | Proportion candidats nouveaux |
|------------------------------|----------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--|------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------------|--|--|---------------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| | | | | | | | Homog. de religion | X ² = 1.093 | X ² = très peu | | | X ² = 0.6 | X ² = 0.6 |
| | | | | | | | | Rapport des 20 à 49 ans et des 50+ | R= 0.028 | R= 0.727 | R= 0.145 | R= -0.194 | R= 0.097 |
| | | | | | | | | | Proportion de membres nouveaux au conseil | R= 0.578 | R= 0.039 | R= 0.703 | R= 0.687 |
| | | | | | | | | | Nombre de conseillers différents par poste | R = 0.045 | R = 0.180 | R = 0.604 | |
| | | | | | | | | | | Nombre de candidats différents par poste | R = -0.718 | R = 0.415 | |
| | | | | | | | | | | | Proportion de nouveaux candidats élus | R = -0.079 | Proportion de candidats nouveaux |

REMARQUES: X² représente des corrélations x au carre.
R " des corrélations par ordre de rang.
Les corrélations soulignées sont statistiquement significatives,
Le signe moins indique une corrélation inverse,

TABLEAU II: GRAPHIQUE DES CORRÉLATIONS, ÉCHANTILLON DE 34 BANDES INDIENNES

Le taux des candidatures peut être exprimé en pourcentage des demandes pour chacun des postes de conseiller. Si une bande donnée a cinq postes à pourvoir et que 14 personnes s'y portent candidats, le nombre de candidats par poste, à cette élection, est de 2.80; si 25 personnes se présentent, il y a cinq candidats par poste. Pour 30 bandes de notre échantillon qui ont élu au moins cinq conseils, le nombre de candidats par poste, pour les cinq dernières élections, est de 2.06. La comparaison annuelle, fournie au tableau III, dénote de légères fluctuations autour du chiffre 2.06, mais sans tendance nettement marquée, pour la période d'une dizaine d'années au cours de laquelle ces élections se sont tenues.

TABLEAU III

NOMBRE DE CANDIDATS PAR POSTE, CINQ DERNIÈRES ÉLECTIONS, 30 CONSEILS DE BANDE

| Années de la tenue d'élections | Nombre de candidats par poste |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1955-1957 | 1.91 |
| 1958-1959 | 2.00 |
| 1960-1961 | 1.97 |
| 1962-1963 | 2.24 |
| 1964-1965 | 1.87 |

Nous constatons ici une stabilité relativement élevée du mode de présentation des candidatures pour l'ensemble de l'échantillon, environ deux candidats se présentant à chacun des postes. Pour ce qui est de la participation accrue aux élections, nous avons un meilleur indice en prenant le nombre de personnes différentes qui se portent candidats. Parmi les bandes de notre échantillon, le nombre de personnes différentes qui ont été mises en nomination et ont subi l'élection pour les postes de conseiller, au cours des cinq élections, est de 629. Si nous partons de l'échantillon pour conclure que les conseils de bande, en général, sont plus actifs, nous arrivons au chiffre approximatif de 3,000 Indiens qui se seraient présentés, au Canada, comme candidats lors des cinq dernières élections tenues pour les conseils de bande.

Ici encore, nous n'avons pas de renseignements au sujet d'un segment comparable de la population non-indienne à prédominance rurale et non agricole, mais il serait bien étonnant de retrouver chez les non-Indiens une proportion aussi élevée de personnes qui se présentent aux divers postes de conseiller. Ceci veut dire que l'intérêt des Indiens à l'égard des conseils de bande est assez élevé, compte tenu du fait qu'un si grand nombre d'entre eux prennent la peine de se porter candidats à ces fonctions.

A quels facteurs doit-on rattacher le taux de participation des candidats? Si l'on se reporte au tableau II, on constate une forte corrélation entre le nombre de candidats par poste et l'importance des fonds de la bande. il y a aussi une corrélation moins forte, mais tout de même significative, entre le contrôle des fonds de la bande et le nombre de candidats par poste. En d'autres mots, lorsque les fonds de la bande sont considérables, la probabilité de contestation, en ce qui concerne les postes, est plus grande. Étant donné la corrélation qui existe entre l'importance des fonds de la bande et le contrôle qu'on y exerce, on retrouve le même rapport entre le nombre de candidats par poste et le degré de contrôle exercé sur les fonds de la bande. Ce rapport, cependant, est moins étroit, probablement parce que ce contrôle a été accordé, dans certains cas, non pas en raison de l'importance des fonds, mais plutôt en raison d'exigences spéciales se rapportant à l'utilisation des services des gouvernements provinciaux. Nous avons, d'ailleurs, traité de cette question à la Partie I du présent rapport.

Participation de “nouveaux” candidats

À mesure que se répand le principe du régime électif, le fait que les divers postes sont brigüés par des candidats qui se présentent pour la première fois, témoigne d’une participation plus ou moins grande aux conseils de bande. Dans le présent rapport, nous désignons ces personnes sous le nom de nouveaux candidats. Lors d’une élection ou d’une série d’élections, le nombre de personnes qui se présentent pour la première fois nous indique la proportion de nouveaux candidats. De même, nous trouvons la proportion de nouveaux conseillers en établissant le pourcentage des membres d’un conseil donné qui sont conseillers pour la première fois.

Aux fins de notre échantillon, nous avons cru plus sage de nous limiter aux élections récentes, pour trouver la proportion des candidats et conseillers nouveaux. Comme les renseignements sur les candidats ayant participé à des élections, avant 1952, étaient douteux ou simplement inexistant dans le cas de plusieurs bandes de notre échantillon, nous avons décidé de ne pas remonter beaucoup plus loin que 1960. Dès lors, lorsque nous avons trouvé un nom de candidat qui ne figurait pas dans les dossiers des élections précédentes, nous avons supposé qu’il s’agissait d’un nouveau candidat. Suivant cette méthode, l’analyse des données nous a permis de découvrir une augmentation continue, au cours des trois dernières élections, de la proportion entre les nouveaux candidats et les autres. Lors de la dernière élection (1964), la proportion de nouveaux candidats était de 38 p. 100; lors de l’élection précédente (1962), elle était de 36.4 p. 100; mais à l’élection de 1960, elle était de 31.7 p. 100. On peut en conclure, sans risque d’erreur, que, depuis quelques années, les gens s’intéressent davantage aux conseils de bande. On peut expliquer cette tendance, jusqu’à un certain point, par le plus grand nombre de femmes qui se présentent aux élections des conseils de bande. Il est question de cette tendance dans une autre section du rapport.

Le tableau II-nous indique les corrélations qui existent entre les proportions de candidats et de conseillers nouveaux et d’autres facteurs variables, tels que la proportion de nouveaux candidats élus, le nombre de conseillers différents par poste, et le reste. Nous devons formuler ici certains commentaires particuliers sur la corrélation entre l’importance des fonds de bandes et la proportion de nouveaux candidats élus ($X^2 = 6.532$). Cette corrélation indique que les nouveaux candidats ont plus de chances d’être élus aux conseils de bandes disposant de fonds considérables. On remarquera que ce n’est pas tant la proportion de nouveaux candidats que la proportion de nouveaux conseillers qui correspond à l’importance des fonds de la bande. Les notes recueillies sur place n’apportent aucun éclaircissement sur les raisons de cette corrélation.

Il serait raisonnable de penser que cette vague de nouveaux candidats à la gestion des affaires de la bande, serait constituée, pour une bonne part, de personnes plus jeunes qui n’avaient, jusqu’à ces dernières années, aucune ambition de s’intéresser directement à ces affaires, à titre de conseillers ou de chefs. Si tel était le cas, on pourrait s’attendre à une étroite corrélation entre la proportion de nouveaux candidats et l’âge moyen des candidats. D’après le tableau II, nous constatons que tel n’est pas le cas, ce qui donne à penser que l’âge n’est pas un facteur déterminant en ce qui concerne le nombre de nouveaux candidats possibles ou le nombre de nouveaux élus.

Âge des candidats

D’après l’hypothèse que nous avons avancée, la participation accrue aux élections des conseils et l’adoption de plus en plus répandue du régime électif ont eu pour effet d’abaisser sensiblement l’âge moyen des candidats, particulièrement dans le cas des bandes qui contrôlent leurs propres revenus. Le tableau IV indique qu’effectivement il y a eu baisse de l’âge moyen des candidats.

TABLEAU IV

ÂGE MOYEN DES CANDIDATS

| Élection (années) | Âge moyen - tous les cand. | Âge moyen - cand. élus | Âge moyen - cand. défaits |
|---|-------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Toutes les élections de l'échantillon | 46.0 | 47.0 | 43.9 |
| 1958-1959 | 45.6 | 46.6 | 44.3 |
| 1964-1965 | 43.1 | 43.4 | 42.9 |

Toutefois, les corrélations prévues entre, d'une part, l'âge moyen des candidats et, d'autre part, l'importance et le contrôle des fonds de la bande, ne se sont pas révélées statistiquement importantes, mêmes si elles se sont faites dans le sens prévu. Au tableau II, nous avons vu que les seules corrélations importantes, du point de vue statistique, en ce qui concerne l'âge moyen des candidats, se rapportaient à la structure démographique et à la continuité des fonctions. Au sein des bandes où la proportion de personnes de 50 ans et plus était plus élevée, l'âge moyen des candidats était aussi plus élevé ($R = 0.417$ pour toutes les élections; $R = 0.378$ pour les cinq dernières élections). Plus l'âge moyen des candidats était élevé, plus le degré de continuité en fonctions était élevé ($R = 0.568$). Dans la section suivante, nous traitons de la question de la continuité en fonctions.

L'âge d'un candidat a-t-il quelque rapport avec la probabilité de son élection? Pour répondre à cette question, nous faisons une distinction entre l'âge des candidats élus et l'âge des candidats défaits. Le tableau IV démontre que c'est le candidat plus âgé qui a le plus de chances d'être élu. Toutefois, il est très important de noter que l'écart d'âge entre les candidats élus et les candidats défaits, qui était de 2.3 ans en 1958-1959, n'était plus que de 0.5 an aux élections de 1964-1965. On peut donc dire que l'âge d'un candidat est de moins en moins un facteur déterminant de son succès aux élections de bande.

Il serait cependant exagéré de parler d'un changement radical, au point que le leadership, aux conseils de bandes indiennes, passe aux mains des jeunes, qui brigueraient en grand nombre les postes détenus par des plus âgés. Pour une part, la corrélation entre la proportion de nouveaux candidats et l'abaissement de l'âge moyen n'a rien d'impressionnant, comme nous l'avons déjà fait remarquer. D'autre part, nous avons déjà démontré que l'abaissement de l'âge moyen des candidats est attribuable à la structure démographique et aux tendances des collectivités indiennes. Néanmoins, nos données nous fournissent la preuve qu'il est maintenant plus facile à une jeune personne d'accéder à un poste au sein des conseils de bande.

Il faudrait noter qu'il existe des variations considérables, parmi les bandes de notre échantillon, pour ce qui est de l'âge moyen des candidats. Par exemple, au cours des cinq dernières élections, l'âge moyen des candidats était de 36 ans à Dokis, dans le nord de l'Ontario, et de 52 ans à Port Simpson (C.-B.). Chez les Thlingchadines des Territoires du Nord-Ouest, l'âge moyen était de 59 ans; les élections s'y déroulent suivant une coutume tribale modifiée. A certains endroits, l'âge moyen des membres du conseil baisse d'une façon très marquée dès qu'on adopte le régime électif au complet. Par exemple, parmi les Indiens du Sang de l'Alberta, l'âge moyen des conseillers a baissé de 52 à 47 ans, en 1963-1964, époque où le régime électif est entré en vigueur. Toutefois, en certains autres endroits, l'âge des candidats et des conseillers n'a presque pas varié, malgré l'introduction du régime électif.

Dans nos notes de travaux sur place, il est souvent fait mention de l'âge des personnes en poste. Nos rapports sur quatre bandes, soulignent notamment le fait que les gens eux-mêmes ont recours à l'hypothèse d'un conflit de générations pour expliquer ce qui se produit. Dans ces rapports, on retrouve fréquemment des affirmations comme celles qui suivent:

"Les vieux devraient céder la place à des plus jeunes, qui sont plus au courant des choses de notre temps". "Ma génération est trop

vieille pour se mettre au pas de notre temps. Nous devrions laisser la place aux plus jeunes. C'est pour cela que je ne me représente pas." "Ce qui se produit ici, c'est que les plus jeunes sont en train de prendre la place, et c'est peut-être la meilleure chose".

Dans deux de ces cas, on a pris la peine de vérifier ce qui se produisait. Le changement qui s'est produit chez les candidats et les membres du conseil de bande s'expliquent beaucoup plus sûrement par certains facteurs, comme la présence de clans divisant certaines parties de la réserve (Nipissing) et la mise en oeuvre du principe de l'hérédité (favorisant, dans ce cas, des hommes plus jeunes qui sont de la lignée) (Cheam), et non par la supposée campagne en faveur d'un rajeunissement des cadres. Ce que nous évoquons ici, c'est que les Indiens, en certains endroits, ont adopté la théorie du conflit de générations, théorie qui prévaut dans la société environnante et qui leur sert d'explication aux changements touchant le leadership. Dans les données recueillies sur place, il est aussi fait mention de la tendance qu'ont certaines personnes nouvellement arrivées dans les collectivités indiennes, à vouloir accélérer le développement communautaire, en écartant les anciens et en incitant les jeunes à se présenter aux différents postes, où ils deviendront des chefs de file. On semble alors se fonder sur l'hypothèse selon laquelle les jeunes seront moins conservateurs que les anciens. Les renseignements dont nous disposons ne nous permettent pas de vérifier le bien-fondé de cette hypothèse.

Bref, les faits démontrent que l'âge des titulaires des postes de conseillers a nettement tendance à s'abaisser. Pour se faire une idée définitive de l'âge moyen des conseillers et de ses corrélations, il faudrait un échantillonnage plus détaillé, réparti sur un plus grand nombre d'élections. D'ici quelques années, les nombreuses bandes qui ont adopté récemment le régime électif complet, auront eu le temps de procéder à quelques autres élections. Il serait alors opportun de reprendre une étude statistique des conseils de bande, à l'aide des renseignements très nombreux consignés dans les dossiers de la Direction des affaires indiennes.

Participation des femmes

Le rôle de plus en plus important joué par les femmes constitue un autre signe de changement en ce qui concerne la participation communautaire aux affaires des conseils de bande. Jusqu'en 1951, les femmes n'avaient pas le droit de vote; elles ne pouvaient donc se porter candidates pour devenir membres des conseils de bande. Notre analyse statistique ne nous permet pas de faire une distinction entre la participation des hommes et celle des femmes aux différents scrutins; toutefois, nous avons des données quant à l'élément féminin parmi les candidats. Selon des renseignements en provenance de la Direction des affaires indiennes, il y avait en 1964, pour tout le Canada, sept femmes indiennes agissant comme chefs de bandes, tandis que 107 femmes détenaient des postes de conseillers. Parmi les bandes de notre échantillon, il ne se trouvait pas de femmes qui fussent chefs de bande, en 1964, mais il y avait 17 conseillères. A remarquer que ce dernier chiffre représente 6 p. 100 des éléments féminins aux conseils de bandes, en 1964, et que notre échantillon représente environ 6 p. 100 de toutes les bandes du pays. Ceci veut peut-être dire que notre échantillon est plus représentatif que nous ne le prétendons, compte tenu du fait que nous y avons délibérément introduit certaines déviations.

Il est bien évident que les femmes qui se portent candidates sont de plus en plus nombreuses, à en juger par notre échantillon. Au cours des trois élections tenues entre 1954 et 1959, environ 7 p. 100 des candidats étaient des femmes; pour la période de 1960 et 1965, cette proportion avait augmenté à environ 12 p. 100. Au cours de la première période, 46 femmes s'étaient présentées à différents postes; au cours de la dernière période, il y en avait 71. Pour la période couvrant les six dernières élections, il y a eu, parmi les bandes de notre échantillon, quatre femmes qui se sont portées candidates à quatre postes différents de chef de bande. La tentative a échoué dans trois cas, mais une femme a été élue à deux reprises (bande Skwah, en 1960 et en 1962). D'après notre échantillon, les femmes ont moins de chances d'être élues au conseil que

les hommes, mais leurs chances se sont légèrement améliorées au cours des dernières élections. Le tableau V nous fournit des chiffres pertinents à cet égard.

TABLEAU V
PROBABILITÉ D*ÉLECTION, SUIVANT LE SEXE DU CANDIDAT

| Candidats | Année d*élections | Pourcentage de candidats élus | Pourcentage de candidats défaits |
|--------------------|------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Tous les candidats | 1954-1964 (6 élect.) | 47 | 53 |
| Femmes candidates | "" "" 1954 - 1959 (3 élect.) | 35 | 65 |
| Femmes candidates | 1960 - 1965 (3 élect.) | 34 | 66 |
| Femmes candidates | 1960 - 1965 (3 élect.) | 36 | 64 |

Chez la plupart des bandes pour lesquelles nous avons des renseignements pertinents, le taux de succès des femmes candidates est presque égal à celui des hommes. Dans un cas, un très grand nombre de femmes se sont présentées comme candidates aux élections de 1962 et de 1964, mais une seule a été élue. Il s*agit de la réserve de Walpole Island, où 13 femmes se sont portées candidates à 19 postes différents entre 1960 et 1964. Une seule a été élue. Au tableau VI, nous avons exclu la bande de Walpole Island, afin d*avoir une idée de la façon dont les candidates des autres bandes se sont comportées lors des trois dernières élections.

TABLEAU VI
POURCENTAGE DES CANDIDATES ÉLUES, WALPOLE ISLAND ET AUTRES BANDES

| Candidates | Année d*élections | Pourcentage de candidates élus | Pourcentage de candidates défaits |
|---------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Walpole Island (N 19 candidatures) | 1960 - 1965 (3 élect.) | 5 | 95 |
| Autres bandes (N= 64 candidatures) | 1960 - 1965 (3 élect.) | 43 | 57 |

Malheureusement, nos travaux dans la réserve de Walpole Island ont été effectués au tout début de notre projet; ils ne contiennent donc pas de rapport sur l*élection du conseil de bande de 1964, alors que plusieurs femmes se sont portées candidates. Il nous est donc impossible de soumettre une hypothèse quant à cette situation plutôt inusitée d*un rejet presque en bloc des candidats féminins.

Même si, dans l*ensemble de l*échantillon, le nombre de femmes directement intéressées aux affaires du conseil de bande est à la hausse, il est encore trop infime pour nous permettre de découvrir les facteurs corrélatifs de la participation féminine. Sauf dans le cas des bandes très éloignées qui vivent encore de piégeage, de chasse et de pêche et où pratiquement aucune femme ne se porte candidate, nous ne pouvons guère expliquer les différences en ce qui a trait aux candidatures et aux succès électoraux féminins. Nous avons vérifié certaines hypothèses au sujet des penchants pour la descendance de la lignée maternelle, de l*urbanisation et de l*éducation. Nos données ne confirmaient aucune

de ces hypothèses. Comme nous l'avons souligné à propos de l'analyse des tendances selon les groupes d'âges, il nous faudrait une période de temps plus étendue et un échantillon plus détaillé pour découvrir les facteurs qui favorisent la participation et l'élection de l'élément féminin.

Nous ne pouvons, non plus, rien affirmer de la participation des femmes indiennes à l'administration locale, par comparaison avec l'attitude des non-Indiennes. Nous n'avons aucun renseignement sur la participation des non-Indiennes aux affaires locales. Selon nous, la participation des femmes indiennes à titre de candidates à des postes serait plus directe et plus formelle. La seule façon de le savoir serait d'effectuer, chez les non-Indiens, un échantillonnage comparable à celui que nous avons fait chez les Indiens, et d'étudier les comportements ayant trait à la participation aux affaires politiques locales.

Trame de la continuité en fonction

Dans le présent contexte, la continuité en fonction signifie simplement la probabilité de réélection des conseillers en poste. On exprime arithmétiquement par 1.00 la continuité parfaite dans un conseil, c'est-à-dire que tous les membres du conseil précédent sont réélus. La continuité nulle s'exprime par 0.00, c'est-à-dire qu'aucun membre du conseil précédent n'est réélu. Si trois conseillers sur cinq sont réélus à un conseil subséquent, le taux de continuité s'exprimerait alors par le chiffre 0.60. Supposons qu'il se tient plusieurs élections, pour un conseil de bande donné et sur une période de temps donnée, la continuité en fonction peut s'exprimer arithmétiquement pour cette bande comme étant le taux moyen de continuité pour le nombre d'élections comprises dans l'échantillon. Au tableau I, nous voyons que le taux moyen de continuité, pour toutes les bandes représentées dans l'échantillon, est d'environ 0.46. Si nous transposons en langage courant, cela veut dire que, dans un conseil donné, à peu près la moitié des membres du conseil précédent devraient être réélus.

Comme pour la plupart des mesures de notre échantillon, la mesure de la continuité varie énormément d'un conseil de bande à un autre. À l'une des extrémités, nous avons Maniwaki (P.Q.), avec un fort taux de continuité de 0.90, et à l'opposé, Goodfish Agence de Saddle Lake (en Alberta), avec un taux très faible de 0.19. Nous voyons, au tableau II, qu'il y a une très forte corrélation entre la continuité en fonction, d'une part, et l'âge moyen des candidats et le nombre de conseillers différents par poste, d'autre part. Plus l'âge moyen des candidats est élevé, plus le degré de continuité est élevé au sein de la bande. Et, comme on peut le prévoir, plus le degré de continuité en fonction est élevé, moins il y a de conseillers différents par poste. Il y a aussi corrélation, moins étroite mais non dépourvue d'une certaine importance statistique, entre la continuité et la proportion de nouveaux candidats: moins ces derniers sont nombreux, plus forte est la continuité au conseil de bande.

La trame de la continuité en fonctions ne peut servir d'indice, ni quant au degré d'intérêt porté aux conseils de bande ni quant à l'importance de ces derniers, à moins de procéder à une analyse approfondie du milieu communautaire dans lequel elle se produit. Les éléments statistiques étudiés ne nous permettent pas une telle analyse. Cependant, les travaux de recherche effectués sur place traitent de ce milieu pour ce qui est de la moitié, à peu près, des 34 bandes de notre échantillon, ce qui nous permet de relever quelques détails sur la continuité et sur le processus politico-administratif au sein des bandes indiennes. Un degré élevé de continuité, associé à une faible participation au scrutin et à un nombre restreint de candidats à chaque poste, pourrait signifier un intérêt très faible pour les candidatures et pour les élections. Il semblerait que ce soit le cas à Cheam et à Maniwaki. Toutefois, la même trame (degré élevé de continuité, faible participation au scrutin, nombre restreint de candidats) pourrait signifier la survie d'un régime traditionnel sous les apparences d'un régime électif, où le conseil de bande continue de remplir un rôle important aux yeux des membres de la bande, malgré des indications superficielles d'une faible participation au scrutin et d'un nombre limité de candidatures. La bande des Thlingchadines pourrait être de cette catégorie.

Là où un fort degré de continuité est associé à une forte participation des électeurs et à un nombre considérable de candidats, il est raisonnable de supposer que les personnes qui sont réélues à chaque élection s'acquittent bien de leur tâche, selon les critères de rendement de la bande. Cette même trame pourrait cependant signifier qu'il existe un certain système de partis, en vertu duquel certaines coteries essaient de défaire les membres de la coterie en fonctions, les coteries perdantes présentant, à chaque élection, un grand nombre de candidats nouveaux. Dans notre échantillon, Walpole Island pourrait se classer dans cette catégorie.

Lorsque les conseillers d'une bande sont remplacés à chaque élection, c'est-à-dire lorsque le degré de continuité est très faible, on peut y voir un indice de forte concurrence et de normes de rendement relativement sévères, auxquelles les conseillers en fonctions peuvent difficilement satisfaire. Associée à une forte participation des électeurs et à des candidatures nombreuses, cette trame pourrait être l'indice d'un intérêt vigilant pour les affaires du conseil de bande. On retrouve cette trame à Tobique, au Nouveau-Brunswick. Mais d'après les travaux de recherche faits sur place, il faudrait voir dans cette trame, non pas tant l'impuissance des candidats élus à satisfaire aux critères de rendement, mais plutôt un équilibre précaire entre les coteries ou partis, dans la réserve, équilibre qui oscille d'une élection à l'autre et qui explique le faible degré de continuité.

On pourrait appeler "l'affaire de Machin-Chose" la trame qui consiste en une faible continuité, associée à une faible participation des électeurs et à un nombre restreint de candidats par poste. Cela signifie que les abandons ou les résignations sont nombreuses, soit parce qu'on n'attache guère d'importance au rôle du conseil, soit parce qu'on ne veut pas s'astreindre aux obligations de la fonction.

Les diverses combinaisons des taux de continuité avec d'autres taux, comme ceux de la participation des électeurs et des candidats, et le reste, pourraient faire l'objet d'une étude à partir d'un échantillon plus représentatif couvrant une période de temps plus longue, en vue d'identifier les différents syndromes. Ainsi, on pourrait établir une typologie de la situation des conseils de bande, constituant l'élément fondamental d'un échantillon qu'on pourrait étudier suivant les modalités conventionnelles des travaux effectués sur place.

Autres variables se rapportant au scrutin et à la participation des candidats

D'après des observations tirées de documents sur les Indiens ainsi que de nos notes de travaux sur place, la probabilité du résultat d'un scrutin, d'une candidature ou d'une élection serait rattachée à plusieurs autres variables, comme les liens parentaux, le degré d'instruction, la situation économique et l'affiliation religieuse. En tentant de vérifier ces variables dans les dossiers à notre disposition, nous avons éprouvé des difficultés en partie attribuables à la pénurie de renseignements sur tel ou tel candidat. Dans bien des cas, nous n'avons que le nom et l'âge des candidats. Sur les affiliations parentales, il n'y avait presque rien à tirer des dossiers. Le genre d'occupation et le degré d'instruction étaient indiqués dans environ 50 p. 100 des cas. Toutefois, les rapports sur les candidats présentent une telle uniformité, pour ce qui est de ces deux derniers aspects, qu'il est hors de question d'en tirer quelques données de valeur statistique. Pour la très grande majorité des candidats, il est simplement fait mention de manoeuvres, cultivateurs ou trappeurs ayant fait une 6^e ou une 7^e année. N'ayant pas les données qui permettraient de comparer la situation économique des candidats de certaines localités avec la situation de l'ensemble de la bande, il nous est impossible de formuler quelque conclusion quant à l'importance des qualités des candidats. Nous avons cependant, dans nos notes de travaux, certains renseignements sur les liens de parenté, la situation économique et le degré d'instruction des candidats chez plusieurs bandes de l'échantillon. Nous reviendrons à l'étude de ces sujets après nous être arrêtés quelque peu sur l'affiliation religieuse et les corrélations qu'on y trouve dans notre échantillon statistique.

Voyons d'abord les corrélations entre les deux principaux groupes religieux, les catholiques romains et les protestants, étant donné que, dans les études à caractère social, on explique couramment les différences de comportement et autres par l'affiliation à

l'un ou à l'autre de ces groupes.¹ Les catholiques romains votent-ils plus ou moins que d'autres? Notre échantillon ne révèle aucune corrélation entre l'affiliation religieuse et le nombre d'électeurs admissibles qui expriment leurs suffrages. Les catholiques romains sont-ils plus souvent candidats et plus souvent élus que les autres? Ici encore, aucune corrélation entre l'affiliation religieuse et les possibilités de candidature et d'élection. De fait, l'affiliation religieuse ne correspond à aucun des facteurs variables qui ont été vérifiés dans la présente étude sur les conseils de bande.

Étant donné, par contre, la validité et la sûreté des renseignements sur l'affiliation religieuse des bandes, nous avons pensé utiliser l'affiliation religieuse sous un autre aspect, c'est-à-dire comme un indice d'homogénéité ou d'hétérogénéité de la collectivité. Nous avons pensé que les habitudes de votation de la bande, ainsi que d'autres habitudes électorales, varieraient suivant le degré d'homogénéité de la bande. Pour sûr, l'homogénéité religieuse n'est qu'une sorte d'homogénéité parmi d'autres: linguistique, sociale, parentale, et le reste, mais il s'agissait d'un aspect sur lequel les dossiers consultés nous fournissaient des renseignements. Les bandes dont 70 p. 100 ou plus des membres étaient d'une même dénomination religieuse ont été considérées comme homogènes, les autres, comme des bandes mixtes. Le graphique des corrélations, au tableau II, indique que cette variable ne correspond non plus à aucune des autres.

Liens de parenté

Dans nos notes de travaux sur place et dans des documents complémentaires, il est souvent fait mention du lien de parenté comme d'un élément important dans la composition des conseils de bande et de l'appui qu'on leur apporte. Certains ouvrages parlent directement de liens de parenté. D'autres le laissent sous-entendre lorsqu'il est question, dans une collectivité, de coteries, de factions et de dénominations qui sont, jusqu'à un certain point, déterminées par la lignée et par l'affiliation. Il ne faut pas oublier que l'appartenance même à une bande est déterminée, à de rares exceptions près, par la descendance de la lignée paternelle, l'adoption de nouveaux membres dans une bande constituant les cas d'exception. L'affiliation à une bande est déterminée par les liens de parenté et les membres de la bande sont, de façon générale, peu disposés à admettre de nouveaux membres. Pour ces raisons, il est probable que le taux de déplacements, au sein des collectivités indiennes et vers l'extérieur, est de beaucoup inférieur à celui qu'on relève dans les villes, villages et hameaux des non-Indiens. De même, le taux des mariages au sein des collectivités indiennes est probablement beaucoup plus élevé que le taux équivalent dans les localités non-indiennes, ce qui fait que l'Indien est rattaché, à l'intérieur de sa collectivité, par une multitude de liens de parenté.

Pour ce qui est des petites bandes de notre échantillon ainsi que des documents complémentaires, on peut difficilement isoler la parenté comme étant un facteur variable indépendant se rapportant à la candidature, à la possibilité d'élection, à la tendance des suffrages, et le reste. Il est rare que, dans ces petites bandes, il soit question d'élections en fonction de la parenté. Les liens par la descendance ou par le mariage sont à ce point entremêlés que, même s'il s'agissait de choisir au hasard les candidats à un poste, on retrouverait probablement sur cette liste un grand nombre de personnes de descendance et d'affinité communes.

Lorsque le recrutement des chefs se fait encore ouvertement suivant le principe de l'hérédité, la descendance joue un rôle évident dans le choix des candidats. Mais dans les cas où ce principe n'est pas ouvertement reconnu, il est très difficile pour les observateurs de recueillir tous les renseignements qui leur permettraient de préciser, en toute assurance, la véritable signification de la descendance, du moins en ce qui a trait aux candidats et à l'appui qui leur est donné au sein des petites bandes.

Il arrive souvent, chez les petites bandes, que des postes importants, même au conseil, soient détenus par les membres d'une même famille selon une proportion bien supérieure à son importance numérique. Nous avons déjà abordé cette question lors de l'étude sur l'organisation communautaire. Mais même dans ces cas, il est rare que les gens insistent eux-mêmes

¹ Pour l'étude des rapports entre l'affiliation religieuse et les attitudes économiques, se reporter à la Partie I du rapport, page 137 et suivantes.

sur les rapports entre les liens de parenté et l'agencement de la vie communautaire. Un passage typique de nos notes de travail, cette fois se rapportant à l'île Christian, illustre bien la position de force occupée par une famille locale dans les organisations communautaires, y compris le conseil de bande.

Les conseillers n'étaient pas manifestement élus en vertu de l'influence des liens de parenté, c'est-à-dire qu'on ne retrouvait pas au conseil des groupes importants de proches parents... Cependant, de toute évidence, il y avait une famille qui constituait un noyau important de chefs ou, tout au moins, un noyau de personnes actives détenant les postes officiels. Dans ce groupe, qui comprenait les quatre soeurs et deux de leurs frères, trois soeurs détenaient des postes officiels au sein des organisations féminines; l'un des frères était gérant de bande et agent de la paix auprès des Indiens. Le mari d'une des soeurs était membre du conseil... et le nouveau chef était un de leurs cousins.

il est caractéristique de ces petites bandes de confier les postes officiels à des personnes ayant des liens de parenté, mais sans se servir de la parenté comme d'un principe voulu et reconnu ouvertement pour ce qui est du recrutement des candidats et de l'appui qui leur est accordé.

Dans les petites bandes, les nombreuses plaintes rapportées par des Indiens qui accusent les chefs et les conseillers de favoritisme envers les membres de leur famille, indiquent bien que pour bon nombre de personnes en fonctions, la parenté est une chose qu'elles ne peuvent pas ignorer. On a cependant la preuve, par les nombreuses plaintes qui sont formulées, que l'opinion générale rejette les pratiques qui consistent à faire passer les intérêts des parents en premier lieu, dans l'exercice des fonctions, et qu'elle appuie plutôt des normes plus universelles, qui consistent à placer d'abord les intérêts de la bande au premier plan des préoccupations de ceux qui détiennent des postes éminents. Pour les membres d'un grand nombre de petites bandes, il s'agit là, bien sûr, d'une distinction purement théorique, le chef et les membres du conseil ayant, à toutes fins pratiques, pleins pouvoirs de venir en aide à n'importe qui, étant donné la pénurie de fonds, de ressources et de contrôle direct sur des objets importants et ayant quelque valeur. Bref, dans la plupart des bandes de notre échantillon comme dans les documents complémentaires, particulièrement au sein des petites bandes, les gens qui se portent candidats à des postes de conseillers, ne sont pas considérés comme "représentants" d'un groupe de personnes apparentées, comme les descendances et les lignées, même si, à l'occasion, ils doivent favoriser certains parents.

Cependant, dans les bandes plus considérables où la fonction de chef est considérée comme le symbole de l'ensemble de la bande, les conseillers sont tenus pour les représentants de certains intérêts de classe ou de parti qui ont habituellement rapport aux liens de parenté. Par exemple, d'après Shimpo et Williamson, la bande Côté, qui compte environ un millier de membres, est constituée de groupes ou coteries portant un surnom et que ces auteurs appellent parfois cliques.¹ Sauf pour le chef, dont le poste est héréditaire mais dont la nomination doit être approuvée par la bande, les conseillers ne sont pas considérés comme des représentants de l'ensemble de la bande, mais plutôt comme les représentants de ces groupes et cliques à désignation patronymique. Toujours selon ces auteurs, plus ces personnes ont de parents pour les appuyer, plus leur chance d'être élues est grande.

Cette tendance à considérer les conseillers comme des représentants d'intérêts partisans est particulièrement forte chez les bandes qui ont conservé le régime traditionnel ou qui n'ont adopté que récemment le régime électif. Comme Hawthorn et ses collègues le faisaient remarquer en 1958, à propos de la Colombie-Britannique:

Dans certaines bandes, les sections sont constituées des descendants des premières collectivités qui, à un moment donné, se sont fusionnées en une bande. Là où ces collectivités conservent une identité résidentielle distincte, il serait possible de contourner le problème

¹ M. Shimpo et R. Williamson, *Socio-Cultural Disintegration among the Fringe Saulteaux*, Saskatoon, 1965, p. 249 et suiv.

de la représentation en établissant, en vertu de la Loi, des divisions électorales dont le nombre ne doit pas excéder six . . . Assez souvent, cependant, les divisions ne concordent pas avec les unités résidentielles, de telle sorte qu'un système de circonscriptions ne fonctionnerait pas. Plus souvent encore, les divisions dont le patrimoine devrait être représenté ne sont, de fait, que des lignées, et non des groupes résidentiels. En étudiant ce problème, il ne faut pas perdre de vue que le chef traditionnel a souvent été un peu plus que le *primus inter pares*, qu'il a été le représentant ou le chef d'une lignée supérieure, et que ses égaux, disposant presque du même prestige, seraient les chefs d'autres lignées de sa collectivité.¹

Dans notre échantillon, nous comptons plusieurs bandes considérables (Blood, Caughnawaga, Squamish, fie Walpole) où le principe de la représentation des groupes est publiquement reconnu. Le mot "bande" prête alors à confusion, parce que ces gens ont tendance à se considérer comme des "tribus", des "nations" ou des "peuples" constitués de bandes. A cet égard, nos notes de travail se rapportant à Blood sont très explicites:

(un informateur) comme tous les autres conseillers interviewés, il appartient à une famille de chefs, son père ayant été chef avant lui. Il donne à entendre (comme nos autres informateurs) que le mot "bande" est inapproprié dans le cas de la réserve des Indiens du Sang (environ 3,000 membres). Selon lui, il faudrait dire la tribu des Indiens du Sang, dont la population totale serait constituée d'un certain nombre de "bandes" (8 à 12) représentant des groupes apparentés plus restreints. Son père a été le chef d'une de ces bandes et c'est cette dernière qui l'a lui-même choisi comme successeur, de préférence. à d'autres candidats. S'il y avait eu en tout 74 candidats aux divers postes du conseil, chaque "bande" serait représentée en moyenne par quelque six candidats. C'était en effet parmi ces six que les membres de la "bande" devaient choisir leur chef. La coutume veut que le vote soit accordé à un parent, ou à un membre de la "bande", plutôt qu'à un étranger. il n'y a que pour l'élection du grand chef que les votes n'étaient pas donnés en fonction des liens de parenté.

L'élément des liens de parenté, pour ce qui est du recrutement, de l'appui et de la représentation aux conseils de bande, sous-entend une forte insistance sur une certaine forme de particularisme que les sociologues associent habituellement à une éthique traditionaliste et conservatrice, qui se prête difficilement aux problèmes d'adaptation d'une société en évolution. Mais la règle d'après laquelle un certain particularisme dans le choix des candidats aux postes législatifs et exécutifs entraîne une certaine répugnance à s'adapter énergiquement aux changements, est loin d'être une "loi d'airain". Parmi les groupes de notre échantillon, les Indiens du Sang sont les plus souples et les mieux disposés aux changements, comme nous le soulignerons dans le prochain chapitre. Il en est de même des Squamishs, qui sont, de fait, un conseil tribal constitué de bandes dont chacune avait auparavant son propre conseil. Dans nos notes de travail sur ce groupe, nous citons les commentaires d'un membre de la bande, étudiant en anthropologie, sur le rôle des groupes familiaux qui s'unissent en un réseau d'alliances "amicales". Ces commentaires méritent d'être rapportés assez longuement, car on y trouve les opinions d'une personne "du milieu" sur le comportement électoral en coulisses.

. . . c'est le groupe de personnes parentes sur lesquelles repose la structure politique de la tribu des Squamish. Lorsque le conseil a abandonné le système des bandes, la grande question fut de savoir quels membres allaient être élus conseillers. Selon l'ancien régime, le sous-chef représentait sa bande. Maintenant, un conseiller doit

¹ Hawthorn et coll., 1958, p. 447.

être élu par l'ensemble de la tribu; la bande, comme groupe, a donc peu de chances de faire élire un représentant. Il est vite apparu que le réseau des parentés fournirait peut-être une solution, Il s'agirait, pour un groupe d'indiens d'ascendance commune, de présenter un candidat et de demander aux groupes amis de l'appuyer. A leur tour, ces groupes amis demanderaient l'appui d'autres groupes. De la même façon, un candidat d'opposition pourrait grouper ses effectifs et engager la lutte.

Les candidats se conduisent de la façon dont les gens doivent se conduire en public (chez les Squamishs). Ils n'osent rien dire, de crainte d'offusquer certains de leurs partisans. On n'attend pas, de l'aspirant conseiller, qu'il fasse des discours et qu'il vante ses propres mérites, mais plutôt qu'il continue ses affaires tout comme s'il n'y avait pas d'élection. Les partisans se battent d'arrache-pied pour obtenir l'appui des groupes neutres. Ils rapportent dans les moindres détails tout ce qui peut ternir la réputation du candidat de l'opposition (y compris les faux-pas des membres de sa parenté, comme je l'ai déjà dit). On ne trouve ni banderoles, ni drapeaux, ni programme politique, ni discours. Tout se passe en coulisse, au téléphone, à la taverne et partout où l'on peut papoter à l'aise. Puis arrive le jour des élections. Tous les adultes de la tribu prennent place dans la salle de réunion et se comportent comme s'ils allaient toucher des allocations. C'est ici qu'un candidat peut identifier ses amis et ses adversaires. Chacun considère comme une obligation de conscience de se rendre voter pour les candidats de sa parenté. Les chefs de famille prennent note des parents ou des amis qui ne sont pas présents. Il y a à peine quelques années, le vote se prenait encore à main levée. Imaginez-vous la confusion qui régnait! Les "traîtres" étaient ainsi connus de tous.

Comme il fallait, de toute évidence, changer le mode de votation, on adopta le scrutin secret. Si une alliance réussit à faire élire un candidat, rien ne s'oppose à ce qu'elle en fasse élire d'autres pour contrôler ainsi le conseil. Un groupe important d'ascendance commune, comme les Smith, peut réussir à faire élire deux parents (Joe et Tom Smith), mais si elle cherchait à faire élire un autre membre, elle perdrait l'appui de ses amis de l'alliance. Ainsi, elle appuiera le candidat d'une famille amie, dans ce cas les Blanks, qui sont aussi alliés aux Jones, tout comme les Jones sont les alliés des Smith. Il est donc probable qu'à cette élection, ladite alliance réussisse à faire élire quatre conseillers (deux Smith, un Blank et un Jones). Dans un autre cas, les Brown sont les alliés des Blanks, mais non ceux des Smith et des Jones, ce qui produit une autre alliance. L'alliance dont fait partie une famille dépend donc de la situation.

. . . . Le conseil se compose de membres de la tribu qui doivent surtout leur élection aux membres de leur parenté. Sous l'ancien régime, lorsqu'une bande voulait faire adopter certaines mesures, elle en faisait la demande au sous-chef, qui en faisait la proposition au conseil. De nos jours, c'est le conseiller qui représente le groupe d'indiens qui lui sont apparentés. Si ce groupe de parents, ou un groupe ami, désire faire adopter une mesure, c'est le conseiller qui en présente la motion au conseil. C'est ce qui fait que le conseil de la tribu est un organisme représentatif. . la seule façon pour les gens d'infléchir les décisions du conseil

étant d*avoir indirectement recours aux groupes de pression que représentent les familles d*ascendance commune.

Chez les Squamishs, le conseil joue un rôle d*intégration: chaque groupe important y est représenté de quelque façon, sans que l*un ou l*autre groupe ne puisse exercer un contrôle écrasant. Toutefois, le conseil fonctionne d*une façon plutôt bureaucratique, en ce sens que le travail y est nettement partagé entre plusieurs comités, un gérant de bande et d*autres employés. Selon nous, l*exécution des tâches se rapproche de ce qui se fait dans n*importe quelle petite municipalité.

Dans certaines tribus, comme chez les indiens du Sang et les Squamishs, le régime consiste à faire représenter au conseil des groupes d*Indiens apparentés ayant à peu près la même importance, même s*il arrive parfois que certaines familles et certaines alliances soient plus influentes et proportionnellement plus considérables que d*autres. Le jeu des alliances entre les familles n*est pas rigoureusement déterminé, et on ne dit pas que certains groupes d*ascendance commune sont au pouvoir ou dans l*opposition, comme le font les partis politiques.

La situation est différente chez les bandes où les sections de la collectivité établies d*après les liens de parenté sont divisées en clans qui se querellent entre eux. Dans ces endroits, on peut considérer le conseil de bande comme le théâtre où se déroule le conflit social latent. Le mot clan a ici la même acception que dans l*étude faite par Ricciardelli sur la bande des Oneidas, en Ontario:

. . . (Les clans) sont des groupes qui se querellent, qui cherchent sans cesse à obtenir une victoire sociale concluante. Les clans sont considérés comme une menace à l*unité et à l*intégrité de la collectivité. Poussées à l*extrême, les querelles de clans peuvent entraîner l*éclatement de la collectivité et la rupture complète des relations sociales.¹

Dans ce contexte, ce qui distingue le clan d*un parti, c*est que le parti reconnaît la légitimité des autres partis et leur fait la lutte, alors que le clan nie toute légitimité aux clans opposés, rejetant ainsi le fondement de toute structure gouvernementale. Prenons comme exemple la révolte manquée de certains clans parmi les Indiens des Six Nations, en 1959. Un groupe séparatiste qui niait la légitimité du système électoral, refusa de voter ou de participer aux élections, tout en cherchant à faire revivre le régime ancestral. Comme le fait remarquer Ricciardelli, ces clans ont tendance à se constituer comme des partis en puissance, et l*élément conservateur tend à abandonner sa stratégie de désaffection du corps électoral pour prendre part aux élections, reconnaissant ainsi implicitement la légitimité du corps électoral.

Dans notre échantillonnage de travaux effectués sur place, nous retrouvons quelques cas qui ressemblent plus, à première vue du moins, à un régime de clans qu*à un régime de partis. A Fort Alexander, par exemple, un groupe minoritaire qui se considère comme un groupe d*indiens "véritables", nie la légitimité du groupe majoritaire qui, selon lui, n*est pas constitué de "véritables Indiens", mais plutôt de descendants de métis, visés par hasard par un traité qui leur reconnaissait juridiquement la qualité d*indiens. Cette division est accentuée du fait que les "vrais" Indiens du groupe minoritaire ont des noms anglais et sont presque tous de religion anglicane, alors que ceux du groupe majoritaire ont des noms français et appartiennent presque tous à la religion catholique romaine. Le groupe majoritaire contrôle le conseil, ainsi que les divers comités de coopération qui ont été établis en rapport avec un programme de développement économique, les indiens minoritaires étant relativement isolés, méfiants de toute innovation et de l*activité accrue exercée parmi les indiens par le gouvernement de la province. Sur un plan restreint, cela fait penser à une scission ethnique. Et comme l*ethnicité est déterminée par l*ascendance, cette "scission" se produit à la ligne de partage des groupes apparentés. Plusieurs informateurs du groupe

¹ Alex. Frank Ricciardelli, *Factionalism at Oneida, an Iroquois Indian Community*, thèse inédite de doctorat en philosophie, soutenue à l*Université de la Pennsylvanie, 1961, p. 73.

minoritaire considèrent le conseil de bande comme un instrument mis au service de la majorité, qui est de descendance métis.

Prenons aussi le cas de la réserve de Nipissing, où la bande semble divisée en clans plutôt qu'en partis. Ce territoire long (env. 20 milles) et étroit comprend cinq villages, le gros de la population étant groupé dans deux villages situés à l'extrémité ouest. Tous les conseillers actuellement en poste proviennent des deux villages de la partie ouest. Ils mettent en oeuvre un programme économique qui consiste à louer et à vendre des terres et des droits sur les richesses naturelles, ce que désapprouvent un grand nombre d'Indiens de la partie est de la réserve. Dans nos notes de travail, nous lisons ce qui suit:

. . . des hommes de la partie est qui, autrefois, étaient des chefs de file, sont maintenant découragés et entretiennent peu d'espoir d'un changement d'orientation. Même si le public est admis aux réunions du conseil, rares sont les Indiens de l'est qui se dérangent pour y assister. Certains ont formellement contesté les élections du conseil, d'autres semblent d'avis que les décisions prises sans l'assentiment de la bande (par opposition à un vote au conseil) ne sont pas valides juridiquement; ces derniers ont tenté d'empêcher le conseil de mettre ses décisions en vigueur. . . La discorde est telle que les gens de la partie est parlent de diviser la réserve en deux parties. . . La désunion entre l'est et l'ouest se trouve accentuée du fait que chaque pâté de maisons a tendance à grouper des gens de même parenté; dans les villages plus récents et plus modernes de la partie ouest, ce genre de groupement par familles est moins généralisé.

D'après les renseignements recueillis dans les dossiers de la Direction des affaires indiennes sur la bande de Pointe-Bleue, il semblerait qu'il y existe aussi des clans qui constitueraient une sorte de régime de partis en formation. Dans ces dossiers, il est fait mention des élections, à Pointe-Bleue, comme de concours symboliques.

. . . où il est déterminé lequel des clans régnera sur l'autre, l'aptitude des candidats n'ayant aucune importance. Le groupe minoritaire d'un clan est appelé l'opposition.

A cet endroit, les descriptions d'élections tracent le tableau de luttes acharnées, où il est fait mention de violence, de menaces, de demandes d'annulation d'élection faites par les candidats perdants, et le reste. Lors d'une élection récente, le candidat défait au poste de chef se décrit lui-même comme le chef de l'opposition. A Pointe-Bleue, le grand nombre de candidats à chaque poste s'explique du fait que chacun des candidats au poste de chef fait équipe avec quatre à sept autres personnes qui se présentent comme conseillers. Les renseignements sur cette bande ne sont pas suffisants pour que nous puissions déterminer avec exactitude les liens de parenté qui unissent les membres de ces équipes et expliquer la nature des groupements qui, dans les dossiers, sont considérés comme des "clans". Il s'agit peut-être, en fait, de partis naissants qui polarisent les opinions différentes sur ce que devraient être les objectifs prioritaires de la bande. Il est possible qu'il y ait corrélation de parenté entre ces clans ou partis, mais il serait abusif d'attribuer ces disputes principalement à des liens de parenté différents.

Les liens de parenté considérés comme élément ou facteur caractérisé, nous amènent à parler de l'opposition entre éléments rivaux d'une collectivité qui ont des opinions divergentes quant aux programmes et aux objectifs. Voici quelques généralisations fondées sur nos travaux de recherche effectués sur place.

Dans les bandes disposant d'importantes ressources exploitées soit directement par les membres de la bande ou indirectement par location et vente, les conseils semblent dominés, entièrement ou partiellement, par des personnes qui prônent l'exploitation des richesses naturelles et la hausse du niveau de vie. Selon toute vraisemblance, ce sont ces mêmes personnes qui, une fois en poste, apporteront leur appui aux programmes de la Direction des affaires indiennes ou à ceux de la province, même si elles les critiquaient avant l'élection. Leurs adversaires leur reprochent d'être des "hommes de paille" de l'administration, de

vendre leur patrimoine indien en collaborant ainsi avec le gouvernement, et de ne considérer les terres et les richesses que sous un angle purement matérialiste, plutôt qu'en fonction des besoins des Indiens, qui cherchent à maintenir leur régime et leur identité propres. Dans plusieurs de nos rapports, les membres des conseils et les non-Indiens appellent ces adversaires des "conservateurs" et des "traditionalistes"; on dit que ces derniers perdent rapidement la faveur des électeurs. Dans un chapitre précédent, nous avons par trop simplifié les choses quand nous avons appelé "amis" et "ennemis", les éléments opposés qui s'affrontent aux élections du conseil de bande et à l'occasion des mesures prises par ce dernier. Nous dirons un mot ici de la polarisation des opinions, en ce qui a trait à la Direction des affaires indiennes en particulier et aux non-Indiens en général.

Amis et ennemis

Tels sont les termes utilisés, dans nos rapports sur trois bandes de notre échantillon, pour décrire les caractéristiques des groupements ayant des opinions divergentes au sujet des affaires de la bande qui relèvent des conseils. Certains ont été tentés par les mots "progressistes" et "conservateurs", mais ils ont pensé qu'ils prêteraient plus à confusion que les mots "amis" et "ennemis", étant donné que des gens peuvent être conservateurs sur certaines questions d'ordre administratif et juridique, tout en étant progressistes et bien disposés à l'égard des changements technologiques et économiques. Nos notes de travail se rapportant à une bande de la côte nord de la Colombie-Britannique, résument assez bien les caractéristiques des "amis" et celles des "ennemis". L'observateur prend soin de prévenir le lecteur de ne pas considérer les attitudes et le comportement qu'il décrit à propos de ce qu'il appelle les "amis", comme étant l'apanage de groupes nettement définis, mais plutôt comme des constellations d'attitudes et de comportements, communs à la majorité de conseillers qui ont une même tournure d'esprit, par opposition aux "ennemis", qui sont en minorité.

Les amis - 1) Peu d'importance accordée aux anciens liens de parenté dans certains groupes considérables, comme les clans et les anciennes subdivisions tribales. . .2) Aucun sentiment particulier pour le Blanc comme tel . . . possibilité de collaboration avec les Blancs (plus que dans le cas des "ennemis"). . . 3) Les hommes sont sympathiques et travaillent lorsqu'ils peuvent obtenir un emploi. . . plusieurs sont entrepreneurs, à temps complet ou à temps partiel (individualistes et versatiles). . - 4) Ils comprennent et appuient la solution apportée par le nouveau surintendant. . . Les conseillers que nous désignons ainsi comme des "amis", ne sont pas un groupe social distinct...

Pour ce qui est des "ennemis", ils ont certaines attitudes en commun et, de plus, constituent un groupement social à l'intérieur de la bande . . . Ils sont les descendants (de trois hommes) qui, autrefois, détenaient des postes éminents dans l'administration locale et qui s'étaient intéressés. . . à la formation de la *Native Brotherhood* . . . (Mais) il ne s'agit pas d'un groupe d'ascendance commune. . . L'un des plus importants facteurs de l'existence de ce groupe "d'ennemis", c'est le fort sentiment qu'ils ont d'être persécutés par les Blancs. . . (Un autre facteur) qui distingue les ennemis des amis, c'est que les premiers sont moins individualistes, plus disposés à travailler ensemble, à prendre part aux cérémonies et aux événements sociaux faisant appel à un grand concours de personnes qui leur ressemblent et avec lesquelles ils ont des rapports. . . Ils continuent d'observer certaines formalités, à respecter certaines

relations (comme les préférences et les interdictions concernant le mariage) . . . Le dernier facteur est l'attitude qu'ils adoptent envers les différents aspects de l'administration actuelle (par exemple, ils blâment le conseil de se conformer à la ligue de conduite de la Direction des affaires indiennes, qui consiste à tenir moins d'assemblées de bandes et plus d'assemblées du conseil, assemblées auxquelles le surintendant assiste).

Les données sur les autres bandes nous fournissent, au sujet des positions des amis et des ennemis, plus d'éléments que les extraits cités plus haut. Cependant, les principaux facteurs qui semblent influencer sur les bandes, là où cette divergence est notée, résident dans une étroite identification au groupe indien et à sa culture traditionnelle, dans une nette distinction par rapport aux non-indiens, dans le degré d'intérêt à maintenir les frontières sociales du groupe, dans l'importance attachée à une conception purement "économico-rationnelle" des terres et des richesses de la bande, y compris les ressources humaines. A cet égard, il semble y avoir moins d'acculturation chez les amis que chez les ennemis; néanmoins, on ne saurait y voir l'indice d'un désir ultime de s'assimiler à la société environnante. Au contraire, nos comptes rendus des travaux effectués sur place ne donnent que peu d'indices d'un désir d'affranchissement ou d'assimilation.

Nous le répétons, la distinction que nous faisons entre amis et ennemis est une simplification faite à dessein, en vue de concilier les données précieuses et complexes que nous avons réunies au sujet des différences d'attitudes, de comportements, de démarches, et le reste. Plus la bande est considérable, plus nombreuses et variées sont les orientations. Une bande nombreuse peut se permettre de telles différences d'orientation, sans risque sérieux de désunion; toutefois, chez les bandes plus petites, une opposition continue entre groupes irréductibles, notamment en ce qui a trait aux objectifs fondamentaux, risque d'être plus néfaste.

Peut-être est-ce en partie pour cette raison que les petits groupes sont partagés en amis et ennemis, surtout dans les attitudes généralement provisoires des candidats. Il faut dire que, dans toutes les bandes, il est courant, pour les amis comme pour les ennemis, d'exprimer certains sentiments hostiles à l'endroit de la Direction des affaires indiennes. Mis à part le bien-fondé des objections formulées à l'endroit de la DAI ou de ses représentants, il ressort nettement des données de nos travaux de recherche que la Direction est une cible de choix pour les Indiens qui se portent candidats. A certains moments, les critiques visent le niveau local ou régional; à d'autres moments, et le plus souvent, elles sont dirigées vers le bureau principal d'Ottawa. Nos notes rapportent deux cas où les candidats ont loué les représentants locaux de la Direction des affaires indiennes, tout en exprimant du ressentiment à l'endroit d'Ottawa. Il est possible que les candidats se soient alors faits l'écho des sentiments des fonctionnaires locaux eux-mêmes! Même s'il faut prévoir une certaine hostilité à l'endroit de la Direction des affaires indiennes, il est encore manifeste que ceux qui expriment une hostilité violente et extrême, n'ont pas autant de chances d'être élus que les candidats dont les critiques sont plus modérées. Il est important de noter que, dans la plupart des groupements indiens, ceux qui font preuve d'outrance et d'extrémisme en toutes choses, ne sont habituellement pas écoutés.

Pour revenir à notre échantillon, nous avons remarqué une tendance à l'hostilité chez les candidats aspirant à divers postes, mais une tendance au rapprochement chez les gens en poste. En d'autres mots, et pour reprendre une remarque déjà faite à propos des petites bandes, la position hostile n'est souvent que provisoire: on se fait amical dès qu'on est élu à un poste. Nous ne disons pas qu'il s'agit là d'une attitude consciente ou particulière aux Indiens, mais plutôt d'une constante qu'on retrouve chez tous les individus et les groupes, aussi longtemps qu'ils ne sont pas en autorité, sauf chez les groupes révolutionnaires. Dans le cas des Indiens, la Direction des affaires indiennes constitue une cible de choix, car elle symbolise la société environnante et c'est par elle que sont canalisées la plupart des affaires qui touchent à la vie des Indiens. Manifester une très grande hostilité à son endroit pendant l'exécution d'un mandat, ce serait empêcher, à toutes fins pratiques, l'exécution des affaires courantes.

Pour résumer, cette division entre amis et ennemis peut être une caractéristique relativement permanente de différents segments de la collectivité; l'élément hostile est vraisemblablement le propre d'un groupe limité, cette situation se rencontrant surtout dans les bandes plus nombreuses. Au cours des dernières élections, ce dernier élément a perdu du terrain. D'autre part, la division entre amis et ennemis peut représenter les attitudes changeantes adoptées par certaines personnes, selon qu'elles sont ou non en autorité. Les témoignages indiquent, en effet, qu'on s'attend à trouver, chez ceux qui aspirent à représenter les Indiens, une certaine méfiance à l'égard de la Direction des affaires indiennes et un certain esprit de critique à son endroit.

Aisance économique et niveau d'instruction

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'échantillon statistique ne nous fournit pas suffisamment de données sûres et valables pour tirer une conclusion générale sur l'importance que peuvent avoir l'aisance économique et le niveau d'instruction en ce qui concerne la réussite ou l'échec des candidats. Nos notes de travail ne renferment pas, non plus, de détails intéressants en ce qui a trait, en particulier, à l'aspect économique.

Malheureusement, nous ne disposons pas de renseignements détaillés sur le niveau relatif des occupations et des revenus, dans le cas de toutes les bandes de notre échantillon; néanmoins, nos renseignements nous permettent de confirmer un état de choses auquel on pourrait s'attendre: plus quelqu'un est respecté par les membres de sa bande, plus il a des chances d'être désigné, de devenir candidat et d'être élu au conseil de bande. De même, ceux qui travaillent régulièrement à salaire ou qui exploitent des entreprises, ont plus de chances que d'autres de devenir conseillers. Nous reprenons ici les remarques faites précédemment à propos des amis et des ennemis, savoir: les amis (même s'ils forment des critiques modérées à l'endroit de la DAI) ont plus de chances d'être élus que les ennemis irréductibles, s'ils se portent candidats; les gens sympathiques ont plus de chances d'obtenir un emploi régulier ou de devenir exploitants que les gens hostiles. Malgré certaines exceptions notoires parmi notre échantillon, il en ressort néanmoins que la plupart des extrémistes ne travaillent pas régulièrement à salaire et n'ont pas de revenus élevés, même s'ils exercent une certaine influence sur l'opinion publique de la bande par leurs appels à la solidarité traditionnelle et à l'identité indienne.

Cette correspondance étant établie entre la situation économique d'un candidat et la probabilité de son élection à un poste, on ne peut vraiment parier d'un système établi de classes économique-sociales que dans le cas de deux bandes de notre échantillon. Comme nous l'avons déjà souligné, les rapports font état de l'éthique égalitaire puissante parmi les Indiens. Ils mentionnent aussi le fait que celui qui amasse une fortune bien supérieure à celle des autres est considéré comme n'étant pas "véritablement un Indien". Il faut au moins une génération à un groupe d'Indiens aisés pour consolider ses avantages par des alliances matrimoniales et des actions réciproques. Mors seulement apparaît une espèce de stratification économique-sociale. Dans les deux bandes de notre échantillon où cette situation existe, ce sont les personnes les plus à l'aise qui dominent le conseil, mais à titre de conseillers, et non comme chefs.

Le fait saillant, ici, c'est que les personnes qui travaillent régulièrement à salaire ou qui exploitent des entreprises, sont plus susceptibles que d'autres d'avoir la motivation et les aptitudes qui semblent convenir aux fonctions de conseillers de bande, surtout si la bande reconnaît à son conseil un rôle de direction et d'adaptation. Dans presque tous les cas, il s'agit de personnes qui parlent anglais ou français et qui possèdent une grande expérience de la vie hors des réserves.

Parmi les bandes les plus éloignées, on ne trouve pas de différences économiques très prononcées, sauf s'il y a des emplois réguliers et bien rémunérés (phénomène rare), ou si l'on touche des droits par suite de la location et la vente de biens et d'objets de valeur. Nous avons observé que, dans la plupart de ces bandes, le conseil ne joue pas vraiment un rôle de direction et d'adaptation. Quant aux aptitudes requises des candidats, on semble attacher moins d'importance à la situation économique et à l'occupation qu'à certains liens de famille et à certains attributs de la personnalité. Nous traiterons cette question dans la prochaine section.

En ce qui concerne le niveau d'instruction des candidats élus ou défaits, on trouvera une distinction semblable entre, d'une part, les bandes qui reconnaissent à leur conseil un rôle de direction et d'adaptation, et, d'autre part, celles qui n'y attachent pas d'importance. Chez les premières, il est peu probable que les candidats sans instruction ou n'ayant que deux ou trois années d'études soient élus, ou même qu'ils se présentent. Dans les bandes au sujet desquelles nous avons de telles données, la scolarisation des conseillers est, de façon générale, de cinq à huit années. Il est possible que l'Indien moyen doive faire un certain nombre d'années d'études avant de maîtriser convenablement le français ou l'anglais et avant de savoir lire et écrire couramment. Dans les cas où le conseil ne joue qu'un rôle d'intermédiaire et d'extérieur, on rencontre encore des chefs et des conseillers sans instruction aucune ou qui n'ont que quelques années d'études. Le plus souvent, la fonction d'intermédiaire est remplie avec le concours d'interprètes, les travaux de bureau étant confiés à des commis.

Nos travaux de recherche sur place nous portent à croire que les groupes où le conseil joue un rôle important de direction et d'adaptation, ont des lignes de conduite et des objectifs assez précis, même s'il y a contestation au sein de la bande, et qu'ils ont des critères assez nets d'après lesquels les conseillers sont choisis. Rédigée en ces termes, notre suggestion laisse l'impression d'un choix délibéré, conscient et rationnel; toutefois, il faut donner ici au mot choix un sens sociologique. On y retrouve les besoins du groupe, les motivations des individus, les obstacles et l'aide venant du milieu, combinaison dont la résultante est une probabilité de succès ou d'échec pour certaines catégories de gens dont nous avons étudié plus haut les attributs.

Si la bande n'a pas de ligne de conduite et d'objectifs précis, on ne peut s'attendre d'y trouver de critères explicites régissant le choix des chefs et des conseillers, si ce n'est les critères ayant trait aux liens de parenté, dont il a été question plus haut, et certaines qualités personnelles que nous allons maintenant étudier.

Attributs de la personnalité

Nous avons peu de données se rapportant directement à la personnalité des membres des conseils, mais nous avons certaines informations qui s'y rapportent indirectement. Nous dégageons de nos notes de travail que, dans le cas des chefs, le style le plus répandu et dénotant une forte personnalité, consiste à aborder les affaires de la bande calmement et sans hâte, à ne pas se laisser engager dans des débats véhéments, à savoir écouter pour arriver à un équilibre entre opinions opposées. Telle peut être, chez plusieurs bandes, la définition du rôle ou de la fonction de chef, et les personnes ayant certains attributs de personnalité peuvent, plus que d'autres, être attirées par ce rôle ou cette fonction.

A l'occasion, il est fait mention d'un chef agressif ayant son franc-parler, mais habituellement le chef s'adresse alors au monde extérieur comme à un auditoire, et non à ses amis de la bande. Dans les quelques bandes de notre échantillon où il y avait agitation, les candidats au poste de chef nous ont semblé plus fougueux et entreprenants que le chef type de notre échantillon ou des livres. Dans les documents à notre disposition, le comportement et les attitudes des conseillers sont rarement décrits distinctement de ceux des chefs. Cependant, l'impression générale qui se dégage, c'est que le chef ou le conseiller ne doivent pas se comporter comme s'ils recherchaient le pouvoir et l'autorité, comme s'ils voulaient mener la bande à la façon, mettons, d'un candidat à la mairie, lors d'une élection municipale. Il y a des exceptions, mais il semble qu'en règle générale le chef, tout au moins, soit plutôt un catalyseur qu'un directeur.

Certaines bandes des territoires nordiques nous fournissent un exemple exceptionnel de cette règle générale, selon laquelle les Indiens ne manifestent aucune ambition de pouvoir ou d'autorité. Dans son étude sur le leadership parmi les Indiens du nord-est (Ontario et Québec), Rogers¹ signale une hésitation générale à occuper des fonctions officielles, car quiconque manifesterait de l'empressement à réaliser certaines choses serait tenu pour un assoiffé

¹ E.S. Rogers, "Leadership among the Indians of Eastern Subarctic Canada", *Anthropologica*, VII, 2, 1965, p. 278 et suivantes.

de pouvoir; il ferait l'objet de commérages malveillants et serait accusé de sorcellerie. Dans ces bandes, on cherche à recruter, pour les postes de conseillers, des candidats qui se prêtent le moins possible à la critique. C'est ce qu'on pourrait appeler le type du "chef faible" dont parle Balikci à propos des Vunta Kuchin.¹ Il ne faudrait pas confondre ce chef avec le chef du type "catalyseur" dont nous trouverons un exemple chez les Thlingchadines, dans le prochain chapitre. Mais les deux types ont un caractère commun, en ceci que le chef idéal ne devrait pas rechercher le pouvoir, mais plutôt se faire prier de l'accepter, soit parce qu'il est exactement l'homme qu'il faut, ou parce qu'il a l'ascendance voulue ou l'aptitude à jouer le rôle de catalyseur, ou enfin parce qu'il attend son tour.

En un mot, le chef de file à poigne, à la Winston Churchill, à fortes mâchoires et à l'allure belliqueuse, n'a pas beaucoup de chances, chez les Indiens, de se faire élire à un conseil de bande local. Peut-être les candidats de ce genre attireraient-ils des partisans dans un mouvement politique de plus grande envergure, comme aux conseils régionaux ou nationaux, mais non pas à l'échelon des conseils de bande locaux.

Résumé

Dans le présent chapitre, nous avons évalué certaines tendances générales des conseils de bande en ce qui a trait à la participation des Indiens à titre d'électeurs ou de candidats. Nous avons essayé d'apprécier les attributs qui semblent augmenter les chances d'un candidat d'être élu au conseil, ainsi que les situations où cette combinaison d'attributs semble la plus favorable. Nous fondant sur nos conclusions, nous avons présenté plus haut des recommandations précises. Nous résumerons ici nos conclusions en termes très généraux.

Au cours, de la dernière décennie, la participation des électeurs et des candidats aux affaires des conseils de bande a augmenté graduellement. Un plus grand nombre de personnes différentes s'intéressent aux activités du conseil, apportant un démenti à l'opinion courante, d'après laquelle les Indiens sont apathiques et ne s'intéressent pas à leurs propres affaires. Cette participation accrue se retrouve surtout chez les bandes disposant de fonds importants et exerçant sur eux un certain contrôle. Les jeunes adultes et les femmes ont maintenant de meilleures chances de participer directement aux affaires du conseil. Là où le conseil est considéré comme un organisme jouissant d'une certaine autorité, et non pas comme un simple extérieur de projets et de programmes conçus à l'extérieur de la bande, ou simplement comme un intermédiaire entre les membres de la bande et ceux de l'administration, il semble que les attributs ci-après énumérés soient ceux qui favorisent le plus les candidats:

- 1) Être d'ascendance appropriée ou avoir des liens de parenté approuvés.
- 2) Être assuré de l'appui de tous ses parents et de leurs alliés.
- 3) Avoir entre 36 et 45 ans.
- 4) Avoir au moins une 6^e année d'études.
- 5) Parler couramment l'anglais ou le français.
- 6) Posséder une certaine expérience, acquise à l'extérieur de la réserve, dans l'armée, au travail ou à l'école.
- 7) Avoir une occupation et un revenu au-dessus de la moyenne (par rapport à la bande).
- 8) Formuler des opinions modérées, au lieu de prendre ouvertement position pour l'un ou l'autre des clans ou des partis adverses (ennemis-amis, conservateurs-progressistes, traditionalistes-modernistes, et le reste).
- 9) Pouvoir donner l'impression de ne pas rechercher délibérément l'autorité, mais plutôt de l'accepter comme une tâche imposée.

¹ Asen Balikci, *Vunta Kuchin Social Change*, p. 146.

CHAPITRE IX

LE PROCESSUS D'AUTODÉTERMINATION

Il n'est pas nécessaire d'appuyer par des documents le désir fréquemment exprimé, selon lequel les Indiens prendraient eux-mêmes leurs décisions. Les éditoriaux des journaux, les énoncés des principes directeurs de la Direction des affaires indiennes, les déclarations faites par les porte-parole des groupes indiens et par les membres des comités gouvernementaux sur les affaires indiennes mentionnent tous ce besoin et condamnent le paternalisme des non-Indiens. Et pourtant, dans tous ces documents, il est difficile de discerner les sujets sur lesquels doivent porter les décisions des Indiens et comment ce processus d'autodétermination doit se dérouler.

Il y a toujours des décisions à prendre. Chaque individu doit chaque jour, à toute heure, choisir entre plusieurs solutions. Tantôt le choix est varié, tantôt il est restreint. Cependant, il y a toujours une possibilité: celle de remettre la décision. Les décisions qui touchent des groupes, c'est-à-dire les décisions qui lient et engagent d'autres individus que ceux qui ont pris la décision, sont moins fréquentes que les décisions individuelles. Evidemment ceux qui déplorent le manque d'esprit de décision chez les Indiens, s'en rapportent à cette deuxième catégorie.

Souvent on attribue cette faute à un trait de la personnalité indienne ou à quelque caractéristique collective qui empêche d'en arriver à des décisions. La question de l'esprit de décision est généralement centrée sur les chefs ou dirigeants censés posséder certaines qualités. La documentation ne définit pas souvent le processus de l'autodétermination. On nous dit, par exemple, que, chez les Esquimaux et chez certaines bandes du Nord, il existe un arrangement *primus inter pares*, en vertu duquel le meilleur chasseur possédant des pouvoirs surnaturels deviendra probablement le meneur traditionnel, qu'on le désigne sous le nom de chef ou autrement.

Plusieurs de ces exposés indiquent, mais rarement d'une manière explicite, que la personne la plus écoutée est celle qui détient l'information critique, qui connaît la nature du pays, les habitudes des animaux et les prévisions du temps. Ces qualités sont évidemment indispensables au chasseur, au piégeur et à celui qui interprète le milieu environnant pour en signaler les dangers et les bonnes occasions. Ces attributs, la connaissance et l'habileté, sont amplifiés et même quelquefois expliqués par la possession de ce qu'on pourrait appeler des pouvoirs surnaturels, qui pourraient eux-mêmes être décrits comme une communication privilégiée avec le monde surnaturel. C'est ainsi que dans la plupart des récits sur le chef traditionnel et sur le pouvoir, on souligne la connaissance de questions qui sont d'une importance primordiale pour le groupe. Les observateurs de l'extérieur peuvent considérer cette connaissance comme naturelle, en ce sens qu'elle peut être vérifiée empiriquement, ou comme surnaturelle, en ce sens que l'individu qui la possède prétend communiquer avec les esprits et entretenir des rapports plus ou moins exclusifs avec eux. Il nous semble que la plupart des récits ayant trait aux chefs traditionnels peuvent être considérés dans la perspective d'une connaissance supérieure des mesures à prendre, que les observateurs extérieurs perçoivent cette connaissance comme étant empiriquement contrôlable ou non contrôlable, - i.e. une connaissance surnaturelle ou magique. Nous insistons ici sur la connaissance que possède celui qui décide, au nom du groupe, lorsqu'il s'agit de régler efficacement les problèmes les plus graves auxquels il doit faire face. Que la connaissance s'applique à la guerre, à la chasse, à la maladie, ou à quoi que ce soit, le principe reste le même: l'individu qui possède l'accès le plus direct aux sources d'information permettant de résoudre les problèmes, prendra probablement le pouvoir. Cependant, nous invitons le lecteur à centrer son attention sur l'information, plutôt que sur la personne qui a le privilège de la recevoir.

C'est dans cet esprit que nous formulons les remarques suivantes au sujet de l'autodétermination. Aux fins de notre analyse, nous ne pouvons nous satisfaire des récits que donne la littérature sur les organismes et les individus chargés d'exercer l'autorité chez les Indiens, car ces récits sont axés sur la stratigraphie historique des divers types de meneurs au cours des différentes périodes. Ce sont des exposés utiles qui permettent de situer le sujet dans une perspective historique; néanmoins, ce genre de formulation ne suscite pas, à notre avis, d'hypothèses profitables en ce qui concerne l'autodétermination des groupes indiens dans la conjoncture contemporaine.

il n'y a pas beaucoup à ajouter à ce que nous avons déjà dit sur les genres de direction et sur leurs qualités. A certaines fins, il peut être important de concentrer l'attention sur les qualités et les genres de direction; toutefois, il nous semble préférable de faire ressortir ici le processus de l'autodétermination, plutôt que les qualités des meneurs, et de souligner ce qui donne à l'autodétermination un cachet différent dans le cas des Indiens. Ce faisant, nous devons simplifier à l'excès et tendre vers la synthèse, en négligeant un peu les facteurs culturels qui différencient les Indiens. C'est à dessein que nous adoptons cette tangente, pour démontrer que les Indiens sont comme les autres en ce qui concerne l'autodétermination, et pour encourager la population à élaborer des hypothèses vérifiables, qui s'appliquent aux groupes indiens par comparaison avec les groupes non-indiens.

Dans ce chapitre, nous traiterons surtout du processus d'autodétermination au sein des conseils de bande, étant donné que nous manquons de renseignements sur ce processus dans les groupes hors de la famille, comme les organisations volontaires, les conseils consultatifs, les conseils d'administration des groupes religieux locaux, et le reste.

Les conseils de bande comme organismes d'auto-détermination:

Dans cette section, nous étudions les fonctions administratives des conseils de bande. Il est d'usage d'étudier les groupes directeurs, au sein de l'administration politique, en fonction des types de responsabilités analytiquement distincts, comme la responsabilité législative, exécutive, administrative, et le reste. Dans une autre partie de ce rapport, nous abordons les conseils de bande en fonction de ce modèle conventionnel. Quand on étudie les fonctions administratives des conseils de bande, il est bon de se rappeler une distinction plus simple, soit celle qui existe entre les décisions soumises à un programme et celles qui ne le sont pas. Selon la définition de Simon ¹, nous considérons que les décisions sont soumises à un programme

. . . dans la mesure où elles sont répétitives et routinières, dans la mesure où on a élaboré une méthode précise pour les mettre en oeuvre, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de les traiter chaque fois comme des décisions nouvelles. . . Les décisions ne sont pas soumises à un programme dans la mesure où elles sont nouvelles, n'ont pas été structurées et entraînent des conséquences. Il n'y a pas de méthode fixe pour régler un problème, parce qu'il apparaît pour la première fois, que sa nature précise et sa structure sont insaisissables ou complexes, ou parce qu'il est si important qu'il exige un traitement particulier.

Les sources secondaires dont on a déjà parlé dans ce rapport, nous portent à croire que le conseil de bande typique est strictement soumis à un programme. C'est ce qu'impliquent les nombreuses références où sont répétés les termes "approbation aveugle" ou "approbation selon la coutume". Cependant, d'après les renseignements recueillis au cours de notre enquête, il semble que plusieurs conseils ne se prêtent pas à cette description, surtout ceux qui ont assumé un rôle directeur et coordonnateur du développement économique de la bande et se sont avancés dans des domaines de décisions non soumis à un programme.

¹ Herbert A. Simon, *The Shape of Automation*, New York, 1965, pp. 58, et 59.

Avant d'étudier ces bandes et certaines autres bandes comprises dans notre enquête, nous soulignerons certains points relatifs à l'autodétermination. Celle-ci est traitée ici comme un processus, et non comme un simple résultat. Les études sur le leadership portent surtout sur la dernière phase de ce processus: l'émission d'un commandement, la tenue d'un scrutin, la signature d'un pacte, le peu d'attention qu'on porte aux autres phases du processus. À cet égard, Simon distingue trois phases.¹ La première phase comprend l'étude du milieu par l'individu ou par le groupe, afin de déceler les conditions qui constituent des problèmes demandant une solution. La deuxième phase comprend l'étude des lignes de conduite possibles, afin d'arriver à diverses solutions. La dernière phase, comme nous l'avons mentionné, occupe une place de choix dans les études sur le processus d'autodétermination: elle a trait au choix qu'on fait entre plusieurs solutions. Nous examinerons maintenant nos enquêtes sur les conseils de bande en fonction de ce paradigme à trois étapes.

Les deux premières étapes, auxquelles les organismes directeurs consacrent le plus de temps et d'énergie, comportent beaucoup de travail de cueillette, d'échange et d'interprétation des renseignements. Le sujet des données recueillies, échangées et interprétées n'est pas évident en soi; la sélectivité joue un rôle très important dans ce processus. D'abord, et de toute évidence, les attributions des conseils de bande restreignent le nombre de questions pertinentes, dans le sens technique, officiel. Certains conseils de bande, par exemple ceux qui sont soumis à l'article 68 de la Loi sur les Indiens, possèdent plus de pouvoirs que les autres. Cependant, en plus de cette question de compétence juridique et de limitation officielle imposée quant au pouvoir de décision des conseils de bande, le choix des questions soumises à l'approbation du conseil est subordonné à l'idée que la bande se fait du rôle des conseillers, c'est-à-dire à la définition du rôle du conseil par les membres de la bande au contrôle exercé par le conseil sur les moyens de communication, les sources de renseignements et leur accessibilité; ainsi qu'à une vue réaliste des diverses solutions que le conseil peut apporter à certains problèmes, et ainsi de suite.

Dans notre enquête, nous avons trouvé plusieurs bandes qui croient qu'un très grand nombre de questions sont du ressort du conseil de bande; ce dernier, le plus souvent par le truchement d'un système de comités multiples, reçoit des renseignements sur des questions dignes de l'attention du conseil. Ainsi, un de nos enquêteurs rapporte que, lors d'une réunion typique, le conseil de bande de Le-Pas a reçu des renseignements sur les questions suivantes et a pris des mesures pour les régler:

un hangar a été loué à un fermier blanc pour l'entreposage des pommes de terre; ici, on a accepté l'offre du fermier, évidemment faite par l'entremise de l'agence. . . Une lettre du ministre des Pêcheries a été déposée, offrant à la bande un permis pour la pêche de 5,000 à 10,000 livres de poisson dans les eaux des lacs Clearwater ou Rocky, au cours de l'automne; ce poisson ne doit pas être mis en vente. Le conseil a décidé de payer les frais de la pêche et d'en distribuer le produit gratuitement aux membres de la bande... On présenta une lettre du ministère de la Santé reçue en réponse à une plainte au sujet des puits: "Le gouvernement a assumé les frais de préparation des puits pour la dernière fois." Au cours de la discussion, il devint évident que, même s'il y avait eu de la négligence, les puits, de l'avis des gens, n'étaient pas satisfaisants. Ils voulaient un système de distribution d'eau. Ils pensaient pouvoir s'entendre avec le conseil municipal (Le-Pas), mais la chose n'avait pas été facile. La discussion passa de la distribution de l'eau aux réseaux d'égout. Le conseil avait déjà reçu un rapport technique sur cette dernière question. . . (Parmi d'autres questions) on souleva celle du salaire trop faible payé par l'amicale au directeur

¹ *Ibid.*, pp.54 à 56.

sportif, et l'on proposa que cette personne soit désormais embauchée par le conseil, vu que toute façon, le conseil payait un supplément. Le ministre anglican de la localité, qui assistait à la réunion, soumit aussi une proposition. Il voulait qu'on chasse les Témoins de Jehovah de la réserve et défendit son point de vue pendant un bon moment; mais le conseil, bien qu'appartenant à l'Église anglicane, s'y opposa. "Certains membres aiment entendre *Awake*", dirent-ils, "mais ils n'en demeurent pas moins fidèles à leur religion. Au Canada, la liberté implique que les Témoins ont le droit d'entrer dans la réserve". Le surintendant adjoint soumit une proposition relative aux prêts personnels accordés à l'occasion de mariages ou pour meubler les habitations nouvelles. .. Le conseil accepta cette proposition, mais s'opposa à l'établissement d'une caisse de prêts; les conseillers ne voulaient pas se voir obligés de rejeter les demandes d'emprunt faites par des personnes jugées non solvables...

Ce rapport d'enquête révèle un conseil de bande prêt à écouter les messages venant de plusieurs partis et chez qui le règlement des problèmes n'est pas soumis à un programme trop déterminé. Certains conseils de bande compris dans notre enquête avaient beaucoup moins de liberté quant à la variété des problèmes soumis à leur compétence ou quant au nombre de questions qu'ils acceptaient de porter à l'ordre du jour. Les bandes dont les installations et les fonds sont restreints ou qui n'exercent aucun contrôle direct sur leurs ressources, sont évidemment plus limitées pour ce qui est des questions soumises à leur examen. Dans ces localités, les informations reçues par le conseil sont généralement prévisibles et soumises à un programme sévère, quelques-unes étant soumises par les membres qui, aux réunions, se plaignent de la misère et de l'injustice qu'ils doivent subir, les autres provenant surtout d'un agent de la Direction des affaires indiennes ou d'un autre membre influent de la collectivité, d'un chef de bande ou d'un missionnaire respecté.

Parmi les nombreux messages qui parviennent au conseil, plusieurs sont éliminés parce qu'on écarte certaines sources ou certains genres d'informations. Deux bandes visées par notre enquête ignorent plusieurs messages émanant de la Direction des affaires indiennes. Quatre autres ignorent systématiquement certaines classes ou catégories de membres de la bande, et s'efforcent d'empêcher ces personnes d'importuner les membres du conseil.

Un de nos chercheurs a rapporté un bon exemple de ce genre d'élimination. Il décrit l'activité du conseil de bande dans une réserve dont la stratification interne est clairement déterminée selon la classe sociale et qui compte, à une extrémité de l'échelle du pouvoir, une élite de fermiers indiens relativement riches et, à l'autre extrémité, un prolétariat rural pauvre, manquant d'emploi. Dans une telle situation, il est difficile de s'entendre sur ce qui constitue les problèmes fondamentaux de la collectivité.

... Quand j'ai posé la question: "quel serait, selon vous, le problème le plus important dans la réserve?", ceux que je désigne comme le groupe du pouvoir, les conseillers et les représentants des membres relativement prospères, ont répondu presque unanimement; "Le secours direct. Les gens ne veulent plus travailler. Ils veulent tous qu'on les fasse vivre." Par contre, à la même question, les représentants de la majorité pauvre ont répondu qu'il y a pénurie d'emplois rémunérés ou que le groupe du pouvoir contrôle les entreprises agricoles, ou les uns et les autres.

Ce conseil tient ses réunions assez loin de la réserve, dans une ville non-indienne où il existe un bureau de la Direction des affaires indiennes. Ceci est fait délibérément dans le but de protéger les membres du conseil contre les ennuis courants causés par les membres de la bande. Nous citons d'autres extraits de nos rapports d'enquête relatifs aux antécédents:

... en 1958, un surintendant régional demanda s'il était sage de tenir les réunions dans un endroit aussi éloigné, mais le conseil

défendit cette pratique, alléguant qu'il était préférable de ne pas traiter en public les affaires personnelles des individus qui demandent des secours et que l'interruption continue des réunions par des personnes qui soumettent au conseil leurs petits problèmes personnels, "gêne et retarde l'adoption de mesures concernant des questions plus urgentes"... Le surintendant de l'agence appuya cette déclaration et ajouta. . . que le conseil pouvait "faire face aux groupes de pression", s'il n'était pas obligé "de leur répondre directement".

Ce conseil particulier a adopté une tactique quelque peu extrême pour traiter le volume de renseignements soumis par les membres de la bande; de plus, il a élaboré des mécanismes efficaces, de caractère non officiel, pour éliminer certains messages qui lui parviennent. Un extrait tiré du rapport d'une réunion de ce conseil illustre ces mécanismes en action:

. . . dans la plupart des cas, il est facile de troubler un porte-parole de l'opposition et d'annuler l'effet de ses paroles. En écoutant un vieillard illettré qui, chapeau à la main, soumettait sa requête au conseil, j'ai pensé à la façon dont les travailleurs expérimentés traitent souvent un novice, utilisant leurs connaissances et un jargon technique qui excluent le novice, pendant qu'ils hochent la tête devant son ignorance. Le vieillard était debout directement derrière le surintendant adjoint. L'adjoint ne se retourna pas, mais, dans son jargon, expliqua au conseil qu'il n'y avait vraiment aucune raison pour justifier la présence du vieillard. Il était évident que l'homme ne comprenait rien et pourtant personne ne s'occupa de lui expliquer la situation. Les conseillers, les yeux au ciel, écoutèrent la requête et, de temps en temps, "soulignaient" entre eux les erreurs de son exposé. L'adjoint mit fin à l'incident en donnant *au conseil* l'assurance qu'il étudierait la question et souleva immédiatement un autre point. Le vieillard ne s'était même pas aperçu que son cas était réglé et resta là jusqu'à ce qu'il se rendît compte qu'on discutait autre chose, et il finit par se retirer.

Dans cet exemple, la question soulevée par le vieillard fut reçue et reconnue d'une façon bien spéciale, qui ne pouvait que décourager semblables interventions.

Plusieurs conseils de bande visés par notre enquête se disaient fatigués de recevoir les demandes, les plaintes, les suggestions, et le reste, de toute la population et demandaient une protection contre ces ennuis. L'étude faite en Colombie-Britannique, déjà mentionnée dans ce rapport, relève aussi cet état de choses et fait des recommandations précises à ce sujet. Nous avons tenu compte de ces recommandations dans notre analyse. Pour le moment, signalons une tendance qui apparaît dans nos rapports et qui porte les bandes plus nombreuses à accentuer la séparation entre le conseil et les membres de la bande, à acheminer les renseignements vers le conseil au moyen de rapports officiels soumis par des comités et d'autres associations, et à confier l'administration des secours, de l'embauchage et le reste à des employés rémunérés, qui font rapport au conseil de bande, directement ou par l'entremise du comité approprié.

Ceci ne diminue pas nécessairement le volume des renseignements soumis au conseil par les membres de la bande, non plus que la participation générale à l'activité du conseil, sauf quand les comités se chevauchent beaucoup. Quand la population est stratifiée en classes sociales, il se produit beaucoup de chevauchement dans la composition des comités, certains membres faisant partie de plusieurs comités. Cependant, au cours de notre enquête, nous avons trouvé certains réseaux où il y a peu de chevauchement. A Kamloops, par exemple, où l'importance et l'activité du conseil ont augmenté au cours des dernières années,

. . . la Direction des affaires indiennes a recommandé que les postes au sein des nombreux comités rattachés au conseil de bande, soient

accordés, autant que possible, à des personnes différentes, afin de “généraliser la participation aux affaires de la bande.” C’est précisément ce qui s’est produit et personne n’est membre de plus d’un comité sur cinq; conséquemment, le conseil a établi des relations avec plusieurs factions différentes au sein de la bande, dont la plupart, pour diverses raisons, sont opposées à la Direction des affaires indiennes.

Dans ces localités, il y a de plus en plus de réunions du conseil, comparativement au nombre des assemblées générales des membres de la bande. Il faut se rappeler que, dans plusieurs bandes moins importantes et peut-être dans la plupart d’entre elles, les réunions du conseil sont pratiquement des réunions générales, qui autorisent la présence et la participation de membres qui ne font pas partie du conseil. Il faut aussi se rappeler que, même dans les bandes plus importantes, on doit convoquer des réunions générales lorsque l’ordre du jour comporte des questions qui ne peuvent se régler sans obtenir un vote majoritaire, par exemple, des questions relatives à la concession des terres ou à l’admission de nouveaux membres au sein de la bande.

Nos données indiquent que, plus une bande est importante et plus son champ d’action est étendu, plus il y a séparation entre les membres de la bande et les membres du conseil et moins il y a d’assemblées générales. Evidemment, dans certaines collectivités, l’activité de la bande qui, auparavant, n’était pas soumise à un programme mais était discutée ouvertement aux assemblées générales, est maintenant devenue sujet courant et doit suivre une filière; ces affaires sont administrées par des spécialistes qui sont, soit des employés civils payés par la bande ou des membres de comités spéciaux chargés de régler ce genre particulier de problèmes

Ainsi, les Squamishs de Vancouver-Nord ont un conseil qui, aux yeux d’au moins un de ses membres, équivaut à un cabinet, qui compte des ministres de la santé, du bien-être, des travaux publics, et le reste. En plus, ils engagent un gérant de bande au traitement annuel de \$8,000 prélevé sur les fonds de la bande. Plusieurs des revendications, problèmes et besoins de la bande sont traités d’une façon plus ou moins régulière par les titulaires de ces postes. Dans les bandes où cette division des travailleurs et de l’autorité n’existe pas, les revendications, problèmes et besoins occupent probablement une bonne partie de l’attention du chef et des conseillers au cours de la session, ou sont soumis directement aux fonctionnaires de la Direction des affaires indiennes, sans passer par le conseil.

Dans trois bandes visées par notre enquête, les membres en général se plaignent de la tendance, signalée plus tôt, vers une réduction du nombre des assemblées générales des membres de la bande et une multiplication des réunions privées du conseil. L’extrait suivant, tiré du rapport de l’enquêteur sur Masset, est typique.

. . . la critique, formulée par plusieurs membres du groupe d’opposition, s’attaque au fait que le conseil actuel ne tient pas assez d’assemblées générales. On se plaint aussi du fait que le surintendant assiste aux quelques réunions tenues. Apparemment, on accorde beaucoup d’importance à ces réunions en tant que mécanisme de contrôle social. On dit que, par le passé, les individus non satisfaits soumettaient leurs revendications à la discussion générale, et le différend, quel qu’il fût, était réglé par le vote unanime obtenu au cours de la discussion.

Il semble que, dans les collectivités où le conseil de bande était antérieurement une force d’intégration importante, qui s’occupait surtout d’exercer un contrôle social et de maintenir la solidarité de la bande, la transformation en organisme fort, chargé de traiter de questions d’adaptation économique exige de la part des fonctionnaires une attitude relativement impersonnelle, qui les amène à éliminer ou à négliger des questions socioémotionnelles ou “de relations humaines”. Il faut distinguer entre l’insistance sur les problèmes du travail (gagner sa vie et améliorer son rendement) et l’attention accordée aux problèmes socioémotionnels (garder la paix au sein du groupe et maintenir les niveaux de motivation)

et se rappeler que les groupes qui accordent beaucoup d'importance à une série de problèmes s'exposent à éprouver des difficultés dans une autre série.*

En fait, au sein de plusieurs bandes visées par notre enquête, le conseil de bande a assumé le premier rôle dans des fonctions ou des entreprises visant à l'adaptation économique, comme les transactions immobilières, la création d'emplois pour les membres de la bande, l'adoption de mesures pour pousser la production et la vente des produits et des services. Les bandes qui ont fait le plus d'efforts en ce sens, sont celles des Indiens du Sang, de Dokis, de Kamloops, de Le-Pas, de Nipissing et de Port Simpson. Nos enquêteurs rapportent qu'à Kamloops, Nipissing, Le-Pas et Port Simpson, les conseils de bande sont devenus plus efficaces dans le domaine de l'adaptation économique, mais qu'ils doivent faire face à des difficultés dans la sphère des relations humaines. Chez les Indiens du Sang, le conseil de bande n'était pas l'organisme central d'intégration, cette fonction ayant été remplie par diverses organisations, comme les groupes d'âge, la Société des femmes, et le reste. Là, le conseil de bande moderne n'est pas directement responsable des intérêts socioéconomiques du groupe, le genre d'intérêts visant à l'expression et au maintien de l'identité qui, dans une grande mesure, se règlent lors des cérémonies; les membres de la bande n'exercent pas non plus une forte pression sur le conseil à ce sujet. Dans l'exercice de leurs fonctions, les membres du conseil peuvent être plutôt impersonnels, agir comme s'ils faisaient partie d'un groupe administratif du monde des affaires ou de la Fonction publique, et ils peuvent justifier cette attitude en fonction de la manière dont la bande définit leur rôle. Comme le dit notre rapport d'enquête,

Les Indiens du Sang considèrent les membres du conseil comme les piliers des idées modernes. Par-dessus tout, ils favorisent l'expansion de l'activité économique et ils commencent à agir selon des critères universels.

Chez les Dokis, le conseil de bande, dirigé par un chef qui a toujours été réélu depuis 1953, a assumé le rôle du bureau d'administration d'une corporation, organisant des entreprises économiques comme la coupe et la vente du bois, l'embauchage des guides pour la chasse et la pêche, la construction de canalisations d'électricité dans la réserve, et le reste. En résumé, les membres du conseil se sont surtout intéressés à ce que nous appelons les problèmes d'adaptation. Cependant, on n'y rapporte pas beaucoup de problèmes socioémotionnels ou de relations humaines, peut-être parce que la collectivité ne compte qu'une centaine de membres; elle forme une entité homogène. D'autre part, Nipissing, bien que située seulement à quelque 30 milles des Dokis, a une population plus nombreuse dispersée dans plusieurs petites collectivités et n'a pas la cohésion des Dokis. Tandis que certains membres des clans qui ne sont pas au pouvoir admettent qu'on doit louer le conseil de bande des efforts qu'il déploie sur le plan économique, plusieurs lui reprochent de ne pas écouter leurs opinions et de ne pas s'occuper de leurs problèmes. En fonction de notre paradigme d'autodétermination, on refuse d'inscrire ces derniers à l'ordre du jour.

Dans notre rapport, nous trouvons quelques bandes où le conseil s'intéresse aux questions de l'adaptation et du développement économiques, sans être le principal organisme de la bande à cet égard. Par exemple, à Fort Alexander, où le mouvement coopératif a fait des progrès notables, le conseil de bande a accordé son approbation à ce mouvement - en fait, le chef et trois conseillers sont membres des comités exécutifs des trois coopératives - mais la coordination de l'activité économique de la bande est confiée aux coopératives, et non au conseil. Le fait qu'il n'a pas de ressources importantes à administrer restreint le rôle du conseil dans cette fonction d'adaptation. Dans le domaine socioémotionnel, on n'a apparemment jamais estimé que le conseil possède une compétence ou une responsabilité particulière et l'on ne s'attend pas qu'il agisse comme organisme d'intégration unissant les diverses factions religieuses et tribales dans cette réserve importante mais dont les membres sont dispersés. Même si, selon notre enquêteur, on a manifesté plus d'intérêt à l'activité du conseil

¹ Voir, par exemple, Robert F. Bales, "The Equilibrium Process in Small Groups", dans Talcott Parsons, *et al.*, *Working Papers in the Theory of Action*, 1953, pp. 111-161.

de bande, ces dernières années, l'apathie et le manque d'intérêt dominant toujours. Comme il le fait remarquer:

... l'apathie et le manque d'intérêt peuvent faciliter l'autodétermination chez le groupe dirigeant actuel. Il est généralement admis que, selon les principes démocratiques, on doit soumettre les questions et les propositions importantes à l'approbation des membres de la bande, et dans ces cas, on convoque des réunions générales. Seuls quelques membres assistent à ces réunions, et s'ils appuient les propositions du conseil, ce dernier est alors autorisé à mettre ses projets à exécution comme si toute la bande les avait appuyés. Comme l'expliquait un conseiller après une réunion convoquée dans le but d'approuver une proposition relative à l'établissement d'une usine de couture et à laquelle environ 35 membres assistaient: "Peu de membres sont présents, mais c'est une assemblée générale et les gens ont été convoqués. En ce qui nous concerne, la bande nous a donné l'autorisation de procéder".

Dans cette bande, le volume de renseignements provenant des particuliers n'est pas transmis au conseil par des voies claires et déterminées; même si beaucoup de renseignements sont donnés non officiellement au cours de la vie journalière, ils ne sont pas nécessairement inscrits à l'ordre du jour. Notre rapport d'enquête en ce qui a trait à cette bande et à d'autres démontre que les questions soumises au conseil non officiellement seront plus probablement considérées comme des données pouvant servir au processus de décision. Comme nous l'avons déjà signalé, dans presque tous les groupes étudiés au cours de notre enquête, on trouve des personnes influentes, qui ne sont ni conseillers ni chefs, mais dont les conseils et la direction sont recherchés par les conseillers et les chefs. Ces personnes tirent leur influence du fait qu'elles possèdent des talents ou des aptitudes estimables ou qu'elles peuvent obtenir le consentement de certaines parties de la collectivité au sujet des politiques et des programmes.

En étudiant la présentation des renseignements dont le conseil évalue l'admissibilité, nous nous sommes surtout occupés des renseignements qui proviennent des membres de la bande; ce n'est qu'occasionnellement que nous avons considéré les renseignements provenant d'autres sources. Nos rapports d'enquête démontrent clairement que les renseignements provenant de l'extérieur deviennent de plus en plus importants, particulièrement chez les bandes qui ont assumé plus de responsabilité sur les plans économique et administratif. La manière dont on traite ces renseignements pour les intégrer au processus d'auto-détermination, dépend de plusieurs facteurs, notamment de la nature du lien immédiat qui existe entre la Direction des affaires indiennes et la collectivité.

Lorsque les fonctionnaires de la Direction des affaires indiennes participent d'une manière directe et importune aux affaires de la bande, ils reçoivent une grande partie des renseignements de l'extérieur; à leur tour, ils transmettent ces renseignements d'une manière limitée ou générale, en y ajoutant, ou non, leurs vues complaisantes ou leurs interprétations. Notre rapport illustre comment un surintendant peut restreindre la communication des renseignements transmis au conseil, comment il les interprète et donne son opinion sur la façon de les traiter:

... le surintendant a jugé nécessaire de restreindre de plus en plus les communications avec la bande, afin d'éviter les critiques violentes et diverses qui gênent son service. Cette limitation des canaux de communications entre la bande et la Direction des affaires indiennes a presque éliminé même les conseillers; elle a aussi imposé une lourde tâche au chef, qui visite le surintendant à peu près tous les jours et devient de plus en plus embarrassé par une paperasserie qui le confond et annule ses efforts. On a observé les effets de cette situation au cours des réunions du conseil, alors que le surintendant

exposait une question en donnant sa façon de la résoudre, prétendant qu'il était arrivé à la solution avec la collaboration du chef. Presque toujours, les conseillers n'avaient jamais entendu parler de la "question", et bien qu'occasionnellement on obtint un accord immédiat, au moins un ou deux conseillers s'opposaient à la résolution, demandant à étudier les divers documents pertinents et désirant une explication précise des termes de la résolution.

Cette canalisation restreinte des renseignements et l'imposition d'une manière de les traiter se rencontrent le plus souvent lorsque le surintendant habite la collectivité indienne, assiste à toutes ou à presque toutes les réunions et, en assumant le rôle de secrétaire et homme de ressources, devient une espèce de standard téléphonique humain dans le réseau des communications. Il justifie ce rôle en alléguant que les Indiens n'ont guère d'expérience des méthodes bureaucratiques et parlementaires, qu'ils ne connaissent ni ne comprennent le contenu des directives, rapports, contrats, et le reste, provenant de sources extérieures et qu'il importe d'assurer l'expédition des affaires de la bande. Une brève description d'une réunion du conseil de bande tirée de notre rapport d'enquête, donne une idée concrète de la présentation des communications par un agent:

. . . Derrière le pupitre du président, il y avait deux sièges dont l'un était occupé par le surintendant. Le chef arriva plus tard et prit sa place. Les conseillers étaient assis en cercle autour de la table, mais le cercle était assez grand et il y avait un espace libre au centre. Le secrétaire du conseil avait un lutrin pour écrire, les autres n'avaient rien. . . Le surintendant étala ses nombreux papiers sur le pupitre. Le chef avait apporté deux petits cahiers d'exercices, mais comme il n'y avait pas de place sur la petite table, sauf dans un coin, il les conserva dans ses mains pendant toute la réunion. Puis, le surintendant commença à examiner ses papiers, les remuant de nouveau et faisant des bruits pour signifier qu'il voulait l'attention. Pendant ce temps, pour se venger, le groupe discuta en langue cris.. - Quand, enfin, la réunion commença, c'est le surintendant qui présenta toutes les questions à discuter. On ne fit pas circuler l'ordre du jour et le secrétaire n'avait pas en mains la correspondance qu'on discutait...

La situation est bien différente quand l'agent est rarement sur place ou n'assiste pas aux réunions et quand les communications provenant de l'extérieur de la bande sont transmises directement au conseil par la Direction des affaires indiennes et d'autres organismes du gouvernement fédéral, ou par d'autres services de l'administration locale, comme les municipalités, les associations coopératives, les groupes récréatifs, les touristes éventuels, les entreprises commerciales, les associations volontaires, et le reste. C'est alors que le conseil de bande ressemble le plus à un gouvernement municipal durable. Notre enquête démontre que les bandes qui se rapprochent le plus de ce modèle, sont les Indiens du Sang, les Dokis et les Squamishs. Dans ces endroits, le conseil est largement responsable de choisir, parmi les communications extérieures, celles qui peuvent être considérées comme des problèmes à résoudre, et il est libre de demander, ou non, des directives pour l'interprétation de ces messages.

Une autre question à considérer est la façon dont le conseil transmet les communications aux membres. D'après les données de notre enquête, les conseils qui tiennent beaucoup plus de réunions privées que d'assemblées générales de bande, gardent et publient rarement des procès-verbaux complets. Nos enquêteurs rapportent qu'ils ont recueilli des plaintes dans cinq endroits. En voici un exemple typique:

Le surintendant adjoint rédige un rapport sommaire des réunions du conseil et des copies dactylographiées sont affichées dans la réserve. Un homme résume ainsi ce qu'il pense de la situation: "Ces conseils

.ils se réunissent. . nous ne savons pas ce qui s*y passe. (Le surintendant adjoint) il affiche un papier, mais on ne peut pas le lire. Parfois, ma fille me le lit, mais je ne comprends pas. Tous ces grands mots. Us ne vous disent jamais rien. . seulement faites ceci ou faites cela.. .“ J’ai beaucoup d’exemples de ce manque de communication (entre le conseil et les membres de la bande) et de l’ignorance des Indiens au sujet de leurs propres affaires.

Évidemment, le problème des communications entre le conseil et les membres de la collectivité est plus aigu lorsque le nombre d’illettrés est plus élevé et que les assemblées générales de bande sont peu fréquentes. Dans ces localités, les questions formulées en termes techniques et juridiques, par exemple, les questions ayant trait aux traités ou aux modifications de la Loi, sont souvent considérées par le conseil comme des problèmes à venir; si elles sont portées à l’ordre du jour, les résultats des délibérations ne seront probablement pas présentés de façon compréhensible. Les renseignements recueillis chez les bandes des Territoires du Nord-Ouest illustrent bien ce point en ce qui concerne les dispositions non remplies des traités 8 et 11; ces rapports démontrent clairement que la population indienne et, en fait, plusieurs chefs et conseillers, ont une connaissance très sommaire de ces traités et de leurs conséquences.

Avant d’aborder la seconde phase du paradigme de l’autodétermination, celle qui traite de la recherche d’autres solutions, nous voulons insérer ici quelques remarques générales sur les communications, remarques qui vont définitivement au-delà des discussions des conseils de bande. Dans la partie de ce rapport qui traite de l’éducation et dans nos rapports d’enquête nous avons répété plusieurs fois que les documents, lettres circulaires, directives, rapports, et le reste, provenant de la Direction des affaires indiennes et d’autres organismes, sont inintelligibles pour beaucoup d’Indiens, en raison du faible niveau d’instruction de ces derniers et de la difficulté qu’ils ont à comprendre l’anglais ou le français, ainsi qu’en raison de la formulation et de la complexité des matières contenues dans ces documents. Lorsque ces difficultés s’ajoutent à l’ignorance des formalités bureaucratiques externes et de la structure des canaux de communications, il ne faut pas s’étonner que, comme le dit un de nos enquêteurs:

. . . ils n’ont qu’une idée vague et souvent inexacte des lois et des règlements qui régissent leur vie. Comme en témoignent les dossiers de la Direction des affaires indiennes et d’autres sources, les Indiens ont tenté de stimuler l’activité officielle ou simplement cherché à obtenir des renseignements, mais leurs efforts ont été étouffés dans un fouillis de jargon et de paperasserie.

Cette ignorance du système découle en partie des moyens employés et des bureaux qui transmettent les renseignements. L’information touchant les formes de gouvernement propres aux bandes indiennes et leur position par rapport à d’autres éléments du système, est conservée dans des documents ou des manuels officiels, et il est rare qu’on la présente aux Indiens autrement que sous les formes officielles. Notre rapport d’enquête signale que, dans les Territoires du Nord-Ouest, on va tenter d’utiliser la radio pour communiquer des renseignements et des opinions sur ces questions; néanmoins, à notre connaissance, aucun projet de ce genre n’est prévu pour d’autres régions du pays. Évidemment, ces renseignements sont aussi transmis oralement, en cours de service, par le personnel de la Direction des affaires indiennes et par d’autres personnes qui s’occupent des cours sur le leadership; toutefois, le lien de communication est, en l’occurrence, assez sélectif, apparaissant entre les représentants de la société extérieure et les conseillers, les personnes influentes, les individus choisis pour suivre les cours sur le leadership et d’autres personnes du même calibre. il n’y a pas, en général, de transmission des renseignements présentés en termes facilement compréhensibles, comme on en trouverait dans les programmes communautaires d’éducation des adultes, sauf dans les cas où l’on a institué des programmes de développement communautaire et d’ateliers. D’après un de nos enquêteurs,

. . . même la multiplication des ateliers et des cours sur le leadership semblent surtout avoir pour but d’amener en même temps les membres

à exposer leurs problèmes et à suggérer des solutions - tâche à peu près impossible, puisque les individus n'ont pas les renseignements qui leur permettraient de déterminer les difficultés et de proposer des solutions.

Les demandes particulières de renseignements sont généralement transmises directement à la Direction des affaires indiennes, aux ministres et même au premier ministre. De plus en plus, on demande aux députés de s'occuper de ces questions. Cependant, ces demandes sont généralement soumises aux canaux de communication de la Direction des affaires indiennes, qui transmettent les réponses. Nous trouvons dans nos rapports un exemple de ce genre de circuit fermé:

Dans un cas, un homme illettré, d'âge moyen, demanda à sa fille de douze ans d'écrire au premier ministre pour se plaindre des conditions de vie de sa réserve et demander qu'on lui envoie un livre expliquant les dispositions de la Loi sur les Indiens, afin qu'il connaisse ses droits. (Ceci n'est pas textuel.) Le bureau du premier ministre lui répondit en des termes très techniques, lui disant de s'adresser au bureau local de l'agence et lui envoya un livre - un exemplaire courant de la Loi sur les Indiens. Il me parla de sa lettre et me montra la réponse, mais il était incapable d'exprimer ce qui n'allait pas. Je pense qu'il se croyait personnellement en faute, si lui-même ou sa fille ne pouvaient comprendre. . . Plus tard, à une réunion du conseil de bande (à laquelle l'homme n'assistait pas), le surintendant adjoint dit aux conseillers "Je vais vous lire quelque chose de drôle". . . Puis il lut la lettre originale. . . et la réponse.

Beaucoup d'Indiens semblent croire que la possession et la compréhension des documents sont une source de pouvoir quand ils traitent avec des organismes extérieurs. Ceci s'applique non seulement aux traités et aux livres des règlements, mais aussi aux documents qui contiennent des renseignements sur une variété de sujets et qui proviennent du bureau principal d'Ottawa. Un enquêteur fait observer que dans une des réserves étudiées

. . . un homme intelligent et actif cherche à établir une organisation inter-bandes. Selon lui, la principale fonction de l'organisation sera de recueillir et d'interpréter la "lettre circulaire" ou les bulletins administratifs distribués par la Direction des affaires indiennes, parce qu'il attribue le peu de succès obtenu en traitant avec la Direction des affaires indiennes à une connaissance insuffisante de la méthode à suivre. Il espère que quelques jeunes Indiens, maintenant inscrits à l'école secondaire, étudieront ces lettres et les conserveront.

Nos rapports pourraient illustrer davantage l'importance capitale des communications en ce qui concerne l'étude de l'administration locale et de l'autodétermination des bandes indiennes; nous croyons toutefois avoir présenté assez de faits pour convaincre le lecteur que l'autodétermination, chez les Indiens, n'est pas une simple question de choisir et de former certaines personnes qui assumeront le leadership, ou d'obtenir un appui pour celles qui ont déjà assumé ce rôle. Nous reviendrons sur ce sujet dans le résumé du présent chapitre.

Plusieurs des points que nous avons soulevés en ce qui a trait à l'obtention et au traitement des renseignements devant éventuellement servir de données aux conseils de bande, s'appliquent aussi bien à la seconde phase du processus de l'auto-détermination, c'est-à-dire la recherche des solutions. Comme le démontre notre échantillonnage, on retrouve, dans presque toutes les bandes, à quelques exceptions près, un certain nombre de thèmes et de modèles, qui valent d'être notés. Citons ici deux de ces exceptions: d'abord la tendance à recourir aux personnes qui exercent une influence locale, afin d'obtenir des conseils sur les diverses solutions de rechange, puis le nombre restreint de sources extérieures de consultation auxquelles les conseils font appel quand ils traitent des questions qu'ils jugent problématiques. Après avoir traité brièvement de ces deux modèles, nous étudierons la tendance croissante que manifestent certaines bandes à consulter délibérément des sources étrangères au réseau conventionnel formé de la Direction des affaires indiennes et du conseil de bande.

Il va sans dire que la source de direction et de consultation recherchée est subordonnée à la nature des grands problèmes à régler. Par exemple, si l'on croit que le conseil de bande trouvera des solutions sur le plan socio-émotionnel, les différends entre individus et clans, les écarts de conduite, les difficultés d'ordre social et les autres problèmes de ce genre seront sans doute soumis aux experts locaux compétents en la matière. Il peut s'agir de personnes influentes appartenant au réseau occulte des relations sociales, ou de personnes très estimées (même si elles n'ont pas de prestige) et qui font vraiment partie de la bande, comme les chefs héréditaires. Afin de régler ces questions, on pourra aussi demander les conseils d'un missionnaire ou d'une autre personne non-indienne qui connaît bien la collectivité, mais la chose se fera de façon non-officielle. Parfois le conseil de bande fera appel à la Direction des affaires indiennes, en suivant les voies officielles, afin de résoudre des problèmes de relations humaines. Selon notre enquête, trois conseils de bande qui voulaient mettre fin à des troubles du comportement, ont officiellement cherché à obtenir de l'aide, en demandant un meilleur régime de surveillance. Cependant, plusieurs bandes considèrent que ces problèmes sont d'ordre intérieur et doivent être réglés par l'entremise de l'organisation communautaire non officielle, qui compte des personnes très influentes.

Quand il s'agit de problèmes moins personnels et moins techniques, de questions d'adaptation que les étrangers appelleraient des problèmes économiques et politiques, on recherchera probablement les conseils d'une personne influente qui a acquis l'expérience voulue en dehors de la collectivité. Nos enquêteurs ont relevé maints cas de personnes qui, sans faire partie du conseil et sans être reconnues comme experts des questions socioémotionnelles, ont cependant beaucoup d'influence, en qualité de conseillers dans les coulisses, lorsqu'il s'agit de location des terres ou des droits sur les ressources, de la rentabilité de projets commerciaux, des moyens de hâter des décisions; en un mot elles dirigent tout en sous-main. Comme nous l'avons déjà dit dans un chapitre précédent, ces personnes influentes sont vraisemblablement cosmopolites; ce sont souvent des immigrants ou des descendants d'immigrants qui, dans un sens, n'ont pas le droit de se prononcer sur les questions socio-émotionnelles d'ordre intérieur, mais qu'on croit capables d'aider la bande à faire face aux changements apportés par le temps.

En dehors des personnes influentes de la localité, la principale source de consultation à laquelle les conseils de bande peuvent s'adresser en vue de régler les problèmes d'adaptation est, comme l'on pouvait s'y attendre, la Direction des affaires indiennes. Le fonctionnaire de l'agence de la Direction des affaires indiennes tend à contrôler étroitement l'acheminement vers la bande des suggestions de solutions. Dans certains cas, les solutions proposées émanent du fonctionnaire lui-même, mais le plus souvent, ces solutions sont soumises à un programme, en ce sens que le fonctionnaire ne fait que transmettre les solutions proposées par ses supérieurs. La Direction emploie des spécialistes, qui conçoivent les solutions et se tiennent en contact avec des spécialistes des autres services du gouvernement, des entreprises commerciales, des universités, et le reste. Cependant, il est rare que le conseil de bande soit lui-même en relation directe avec ces sources d'idées menant à des solutions. Les idées sont soumises à la filière hiérarchique, si bien qu'elles n'arrivent à l'agent que sous une forme fixe ou atténuée. Lui-même leur apporte de nouvelles transformations et les transmet au conseil sous la forme d'une seule suggestion: vous devriez adopter le régime électif; vous ne devriez pas louer vos droits sur le bois; vous ne devriez pas adopter une politique qui oblige les gens à travailler pour obtenir des secours; vous devriez accepter de déplacer votre collectivité trente milles plus loin, là où le sol est plus fertile, et le reste. Comme la Direction des affaires indiennes est intéressée à la solution choisie, on peut comprendre qu'elle favorise fortement une solution plutôt qu'une autre.

Notre enquête révèle que, dans certaines localités, on est porté à ne pas tenir compte des conseils donnés par la Direction des affaires indiennes et à chercher ailleurs des suggestions qui permettront de résoudre les problèmes. Cette tendance s'est manifestée par l'emploi d'avocats indépendants, qui conseillent les bandes sur les questions d'ordre juridique.

Au cours des dernières années, certaines bandes se sont alliées à des syndicats et à des fédérations coopératives, dont elles suivent les conseils; elles ont engagé leurs propres conseillers économiques, qui étudient la rentabilité de leurs réserves; elles ont accepté l'aide d'organisations, comme l'Association des Indiens et des Esquimaux, qui agissent comme conseillers économiques. Étant donné que les gouvernements territoriaux et provinciaux partagent de plus en plus de responsabilité avec le gouvernement fédéral dans la direction des affaires indiennes, on prévoit qu'on pourra s'adresser à de plus nombreuses sources de consultation, en vue de mieux se renseigner sur les diverses possibilités, surtout lorsque les projets de développement communautaire sont prospères.

Ceci ne veut pas dire que les solutions proposées seront meilleures ou plus à point que si elles émanent de la Direction des affaires indiennes. Nous avons noté le cas de deux bandes qui ont adopté les conseils d'experts en économie non attachés à la Direction des affaires indiennes; or, ces conseils se sont révélés incorrects en fonction des buts économiques déterminés par les Indiens eux-mêmes. Dans les deux cas, les conseils du gouvernement, dont on n'a pas tenu compte, auraient été plus efficaces pour atteindre ces buts. Nous ne cherchons pas ici à souligner l'exactitude ou l'inexactitude des solutions proposées, mais plutôt le fait que les conseils de bande ont pris l'initiative de demander des conseils. Les bandes qui possèdent des ressources, sortent du système unilatéral d'acheminement d'information qui les relie à la Direction des affaires indiennes et s'allient à d'autres organismes aptes à résoudre les problèmes. Les bandes qui adoptent cette nouvelle attitude, établissent des liens avec des sections de la structure institutionnelle de la société canadienne dont elles ont été exclues jusqu'à présent, sauf indirectement par l'entremise de la Direction des affaires indiennes ou par leur participation inconsciente comme sujets de recherche.

Afin de situer ce dernier point, considérons les Indiens comme objets et bénéficiaires des recherches entreprises dans le but d'améliorer leur sort. Souvent les objets de la recherche, qui en sont aussi les bénéficiaires, utilisent directement les résultats. Prenons, par exemple, la recherche médicale. Une personne qui, comme patient, est l'objet d'une telle recherche, devrait en bénéficier, ou du moins elle peut espérer que ses semblables en profiteront, et en même temps elle apprend les résultats en lisant des résumés d'articles dans les journaux ou les périodiques, ou bien, elle est renseignée par les chercheurs qui s'intéressent à son cas. De la même façon, les administrateurs lisent des études sur l'administration; les spécialistes prennent connaissance des études sur leurs propres normes de recrutement, sur la valeur du marché, l'orientation de la recherche, et le reste. Ils sont à la fois les objets, les utilisateurs et, peut-être, les bénéficiaires de la recherche. D'autre part, les Indiens sont les objets de la recherche et espèrent en être les bénéficiaires, mais on ne leur donne à peu près aucun renseignement sous forme de résumé d'articles ou sous toute autre forme, de sorte qu'on ne peut vraiment pas les considérer comme utilisateurs des résultats de la recherche. La tendance, que manifestent les conseils de bande à commander eux-mêmes les recherches à faire en vue de résoudre les problèmes, est un indice de l'évolution de la structure sociale dans certaines bandes.

Nous présentons une dernière remarque sur la gamme des services accessibles aux bandes indiennes. Plusieurs organismes gouvernementaux, comme les bureaux du développement régional, l'ARDA et la Société centrale d'hypothèques et de logement, ont institué des recherches, tenu des consultations et offert d'autres services en vue d'aider les personnes dans le besoin à résoudre leurs problèmes locaux ou régionaux. Dans la première partie du présent rapport, nous avons étudié à fond toute la question de l'accessibilité de ces services aux Indiens; il n'est donc pas nécessaire de nous étendre ici sur les questions d'exclusion, de coordination et de double emploi. Dans le contexte actuel, nous désirons simplement signaler l'absence générale de communication entre les conseils de bande et ces organismes, même si les programmes mis en oeuvre par ces organismes sont ceux-là mêmes dont les Indiens ont le plus besoin. D'après nos rapports, il est rare que l'existence de ces services soit connue des membres des conseils de bande.

il est une autre source de renseignements dont les bandes ne tirent que rarement profit, soit l'information sur les façons différentes dont d'autres bandes ont résolu des problèmes analogues. L'une des répercussions imprévues de la création et du patronage des conseils de bande a été de faire se refermer sur eux-mêmes ces conseils comprenant, pour la plupart, un bien petit nombre de membres. L'établissement des conseils consultatifs régionaux, étudié ailleurs dans le présent rapport, devrait contribuer à rectifier cette situation narcissique et permettre aux bandes de se renseigner sur l'activité des autres bandes, en montrant les problèmes locaux sous leur vrai jour et en augmentant le nombre d'idées accessibles à chaque bande particulière. Les organisations volontaires, à l'échelle nationale, régionale et locale et, en particulier celles qui comptent uniquement, ou presque uniquement, des membres indiens, pourraient aussi s'occuper de diffuser des renseignements. Nous avons déjà dit comment ces associations pourraient remplir un rôle important dans le domaine socioémotionnel de l'identité, de la sociabilité et de la solidarité, qui s'étend au-delà de la collectivité, et comment elles pourraient devenir des groupes de pression sur le plan politique. Cependant, nos données laissent croire qu'elles jouent un rôle négligeable dans la sphère de l'adaptation économique.

En résumé, disons que, face à leurs problèmes, les conseils de bande ont accès à un volume très restreint et très canalisé d'information, alors que tout organisme chargé de prendre des décisions a absolument besoin de cette information.

Dans notre paradigme par trop simplifié, la dernière phase est celle du choix effectif entre plusieurs solutions. Possédant les données du problème et connaissant la valeur des solutions possibles, comment les conseils de bande arrivent-ils à un choix? Nous n'avons ni la compétence ni les renseignements voulus pour répondre aux questions relatives aux traits de personnalité qui déterminent les normes du choix individuel ou des choix faits dans les coulisses.

Notre enquête révèle que plusieurs conseillers acceptent certaines décisions sans y porter un grand intérêt, soit parce que les questions en cause les laissent indifférents, soit qu'ils n'ont pas les renseignements qui leur permettraient de porter un jugement calculé. Lorsque tous ou presque tous les membres du conseil décident ainsi, nous avons un conseil qui se contente d'approuver les décisions prises par d'autres, comme on l'a vu dans un chapitre précédent. Le rôle du conseil dans la prise des décisions se limite alors à celui d'extérieur; il ne fait qu'accorder une sanction officielle aux choix arrêtés par d'autres personnes. Evidemment, le fait de donner ou de refuser cette sanction est aussi une question de choix; aussi, avant de nous prononcer sur ce qui détermine le choix à ce niveau, il nous faudrait beaucoup plus de renseignements que nous n'en avons.

En ce qui concerne les deux premières phases du processus de l'autodétermination, l'enquêteur peut au moins déterminer avec une certaine exactitude la somme des renseignements dont chacun dispose, et dans quelle mesure on est au courant des problèmes et des solutions; il peut ensuite analyser ces deux phases à la lumière des renseignements obtenus. La dernière phase est beaucoup plus difficile à analyser, car les données qui s'y rapportent sont plus sujettes à des interprétations variées que celles des deux premières phases. Beaucoup de données sur le choix effectif ne sont que des déclarations concernant des motifs imputés, qui sont difficiles à prouver, et des déclarations, souvent ambiguës et contradictoires, concernant la personne qui fait vraiment le choix.

Pour illustrer cette difficulté, voyons quelques cas soumis à notre enquêteur. En plusieurs endroits, des informateurs lui disent que le conseil ou certains conseillers décident toujours en fonction de leur intérêt personnel, ou des intérêts de leur parenté, de leur section ou de leur coterie. Dans un ou deux cas, on a pu conclure que cette accusation est juste, parce que le choix qui a été fait révèle clairement le préjugé ou parce que le conseiller en cause admet lui-même qu'il a des préjugés. Cependant, dans la majorité des cas, les conseillers ne l'admettent pas, de sorte que l'étude des décisions qu'ils ont prises, ne permet pas de conclure avec certitude.

Les données que nous possédons sur plusieurs bandes, nous permettent à peine d'affirmer que le choix d'une solution suivra la coutume s'il n'y a pas assez de renseignements

pour appuyer un jugement, et que l'observateur étranger ne comprendra le choix que s'il le considère comme résultant d'un équilibre entre les intérêts et les pressions. Par exemple, si la solidarité de la bande est d'un intérêt primordial, on choisira la solution qui nuira le moins à cette solidarité. Lorsque l'intérêt économique est plus important, on choisira la solution la plus susceptible de rapporter à la bande des avantages de cet ordre. Lorsque les dirigeants sont soumis à des pressions contraires, ils s'abstiendront probablement de faire un choix, ou ils choisiront la solution qui leur conservera les bonnes grâces de la partie de la population à laquelle ils s'identifient ou de celle qui leur accorde son appui. On peut formuler simplement la règle générale en ce qui concerne la dernière phase du processus d'auto-détermination, chez bon nombre de nos bandes, en disant que le choix d'une solution est fonction de l'opinion publique de la bande et des intérêts des sous-groupes qu'elle représente, compte tenu de la façon dont les dirigeants les voient.

Nous savons que chaque bande a une façon particulière d'examiner les solutions possibles et de remplir les formalités consécutives à une décision, c'est-à-dire, la rendre publique et officielle. Le processus soumis à un programme sévère ne demande pas beaucoup de discussion, car nombreux sont ceux qui connaissent d'avance la décision qui sera prise. Dans le cas contraire, si les bandes désirent fortement obtenir l'unanimité, les Indiens sont très capables d'accomplir dans les coulisses le travail qui assurera l'unanimité, avant que le conseil ne prenne une décision officielle. D'après nos rapports, on pourrait énumérer plusieurs genres de décisions publiques et officielles, mais nos données sur le sujet sont trop superficielles pour nous permettre de généraliser ou de déchiffrer les corrélations qui existent entre ces nombreux genres.

Des extraits tirés de nos rapports concernant la bande des Dokis illustrent le problème qu'affronte l'observateur, lorsqu'il cherche à identifier qui décide en dernier ressort d'une question donnée et à évaluer le poids de l'opinion publique. Après avoir décrit les modes d'acheminement de l'information du chef à la bande, l'enquêteur ajoute:

Le filtrage (par ré-interprétation) de ces renseignements a pour effet de déterminer qui aura vraiment le sentiment d'avoir pris une décision sur une question particulière. D'une part, le chef est d'avis que c'est vraiment lui qui prend toutes les décisions dans la réserve. Le "problème", selon lui, c'est que personne ne critique ses idées et qu'aucun membre n'a d'opinions personnelles. D'autre part, les membres de la bande croient que ce sont eux qui prennent les décisions, parce que, comme groupe, ils peuvent rejeter toute décision en tenant un scrutin. Un individu a résumé le sentiment de plusieurs membres de la bande en disant: "Ce n'est vraiment pas important d'être chef ou conseiller, parce qu'ils se contentent de tenir les réunions, et c'est nous qui décidons ce qui se passe ici". Il semble que ces deux prétentions soient partiellement vraies, mais pour bien comprendre ceci, il faut avoir une idée plus précise de la politique de la bande... car, si rudimentaire soit-elle, c'est elle qui conditionne toutes les décisions qui sont prises aux réunions.

L'enquêteur donne ensuite les grandes lignes de la politique fondamentale, formulée et mise en pratique il y a environ dix ans. En résumé, il s'agit d'une politique d'exploitation contrôlée du bois, de la pâte à papier, de la pêche et des guides, afin de fournir assez de travail pour tenir les membres occupés pendant toute l'année. Au début, cette politique a été critiquée, mais son succès a éliminé les critiques, de sorte que, à l'heure actuelle, on discute surtout des différences d'opinion quant aux moyens. Nous avons donc une situation où la prise de décisions suit un programme rigide dans ses trois phases. D'après nos rapports,

. . . à Dokis, la bande ne tient presque jamais de scrutin général sur les questions qui se présentent. Cela tient à ce que la plupart des questions ont déjà été réglées avec succès par le passé... il existe un précédent.

Comme cette bande est petite, homogène, cohérente et bien nantie, on peut supposer qu'il est plus facile d'y faire l'unanimité que dans les autres bandes, qui n'ont pas de politique aussi définie. Toutefois, même ici, on peut difficilement faire des déclarations concluantes sur la dernière phase de l'autodétermination en ce qui concerne le chef et le conseil de bande.

Il est bon de ne pas l'oublier quand on évalue les cours de leadership destinés à la population au niveau local. Ces cours proposent comme modèles deux types de dirigeants. L'un est le catalyseur-intégrateur qui s'occupe d'obtenir une participation à peu près générale à l'activité et aux discussions, initiant les gens aux formes des organisations officielles et les habituant à exprimer librement leurs opinions sur la nature des problèmes et les moyens de les résoudre, tout en veillant à la solidarité des membres de son groupe et en satisfaisant à leurs besoins socioémotionnels. Dans plusieurs localités, les Indiens ont les aptitudes nécessaires pour régler les problèmes socio-émotionnels et, comme nous l'avons déjà vu, savent s'organiser au niveau local quand le besoin s'en fait sentir. Ce type de dirigeant ne requiert qu'un minimum de formation théorique.

L'autre type de dirigeant ressemble à l'image populaire de l'administrateur au sein d'une société ou du gouvernement, qui sait exactement ce qu'il veut, peut diriger des réunions, suivre les règles de procédure, voire risquer son prestige ou son poste pour appuyer une politique. C'est le genre d'administrateur qu'on rencontre dans la société environnante et dont on trouve peu d'exemples dans les collectivités indiennes, tout comme dans n'importe quelle collectivité de peu d'importance.

Nous avons tenté de démontrer que, pour améliorer le processus de l'autodétermination au niveau local, il ne s'agit pas nécessairement de former des administrateurs indiens du type commercial ou financier, ou même des catalyseurs et des intégrateurs, bien qu'aux niveaux plus élevés de l'organisation, niveaux national et régional, on ait grandement besoin d'indiens de ce calibre. Nous avons soutenu que le besoin le plus pressant, au niveau local, consiste à élargir les vues de la population de la bande, en l'exposant à des expériences qui dépassent la scène strictement locale et en s'assurant qu'elle puisse obtenir les renseignements, transformables en connaissances, qui peuvent alimenter le processus de l'autodétermination. Lorsque ces renseignements sont accessibles et que la bande exerce un contrôle réel, et non pas fictif, sur les dépenses importantes, les faits recueillis prouvent que les conseils de bande viables n'ont pas de difficulté à recruter des "dirigeants" qualifiés.

INDEX

- A.** Accords conjoints, 16-41, 56-68, 95-96.
 - Recommandations, 9-10, 141.
- Acculturation, 25-27, 151-154.
 - Éducation, 36-46, 84-87, 109-110, 112-117, 163-165.
 - Langue, 31-32.
 - Réserves, 16-18, 160-161.
- Acte de l'Amérique du Nord britannique,
 - Affaires indiennes, 16-18.
 - Éducation, 16-17.
- Alberta,
 - Éducation, 37-38, 68, 77-79.
 - Division scolaire du nord de la province, 36-38, 61-64.
- Assimilation, 42-43.
 - Par opposition à l'intégration, 21-24.
- Autonomie,
 - Conseils de bande, 183-193.
 - Réserves, 21-25.
- Autorité juridique,
 - Fédérale-provinciales, 16-17.

- B.** Bien-être social, 19-21.
 - Bureau fédéral de la statistique, 37.

- C.** Citoyenneté et Immigration (ministère de la), 17, 61, 62-64, 67-68. Colombie-Britannique,
 - Conseils de bande, 183-185.
 - Éducation, 36, 68.
 - Entente fédérale-C.-B., 31, 63-64.
- Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes.
 - Éducation, 15-16, 22-23, 25-26, 32-33, 36-37, 55-56.
- Commissions scolaires locales,
 - Accords conjoints, 57-68.
 - District scolaire du nord, 66-67.
 - Éducation des Indiens, 40-45, 57-61.
 - Gouvernement fédéral, 57-61.
 - Structure scolaire, 70-77. Confédération,
 - Administration des Indiens, 16-18.
- Conseils de bande, 3-4, 76-77, 183-193.
 - Chefferie, 191-193.
 - Direction des affaires indiennes, 186-191, 195, 220-234.
 - Fonctionnaire civils, 191-193.
 - Parenté, 208-214.
 - Perspectives historiques, 169-170.
 - Autodétermination, 220-234.
 - Recommandations, 11-13.
 - Rôle sociologique, 184-185.
 - Tendances des élections, 195-218. Culture,
 - Définition, 99-100.
 - (Se reporter aussi à "acculturation" et à "intégration").

- D.** Définitions des termes employés, 99-100. Développement économique, 1-2, 18-22.
Associations volontaires, 180-181.
Bien-être social, 2 1-22.
Modes de résidence, 170-175.
Niveau de développement, 19-20, 154-1 56.
Réserves, 18, 158-159.
- Développement socio-économique (voir Réserves, développement économique). Direction des affaires indiennes, 2, 4-5, 34-36, 56, 75-76, 76-78, 169-170.
Conseils de bande, 186-193, 195, 219-234.
Education, 16, 25-26, 27-31.
Éducation professionnelle, 32-34.
Intégration, 3-4, 80-86.
Leadership de la collectivité, 2 1-23.
Recommandations, 7-13.
Régions administratives, 69-70. Discrimination, Éducation, 130-13 1.
- E.** Éducation, 1-5, 15-54, 55-61, 95-149, 151-160.
Acculturation, 36-46, 84-86, 109, 112-117, 163-165.
Acte de l'Amérique du Nord britannique, 16-17.
Adultes, 1, 33-34.
Attitudes des commissions scolaires, 40-45.
Attitudes des Indiens, 34-36, 40-41, 97-98, 107-109, 128-134, 156-158.
Attitudes des provinces, 15, 34-39.
Attitude du gouv. fédéral, 15, 16-25, 34-36, 160-161.
Budget, 26-27
Définitions, 15.
Directions futures, 151-165.
Droits à l'éducation, 156-157.
Églises, 4, 28-29, 3 1-54, 74-76, 78-79, 84-85.
Enseignement des soins de santé, 20-21.
Emplois, 1,32-33, 157-160, 163-164.
Faiblesses, 156-160.
Fédération des parents-maîtres (foyer et école), 4 1-45.
Formation professionnelle, 32-33, 113-115, 132-134, 156-161, 163-164.
Inscriptions, tendances des, 27-28, 66-67, 69-70, 78-79, 117-128.
Intégration, 3-4, 25-36, 78-86, 95-96, 122-1 24, 144-145.
Langue, 31-32, 162.
Lois, 16.
Loi sur les Indiens, 25-27, 55-56, 95.
Niveaux de vie, 141-142.
Objectifs de l'éducation, 27-28, 158-160, 161-165.
Philosophie de l'éducation, 15-54, 151-155.
Recommandations, 4-11, 138-146.
Responsabilités, 4-5.
Socialisation, 3-4, 99-1 17.
1945 - Après, 18, 25-26, 34,36.
1945 - Avant, 17-18, 34.
(voir aussi sous Écoles)

- Églises,
 - Éducation, 4-5, 28-29, 45-54, 74-76, 78-79, 84-85.
- Emplois,
 - Éducation, 32-33.
- Écoles,
 - Absences répétées, 125-128.
 - Accords conjoints, 57-68.
 - Canaux de communications, 72-74.
 - Classification selon le genre, 28-31, 46-47, 79-81.
 - Commissions scolaires, 30-31, 40-45, 59-61, 65-66.
 - Compétence des instituteurs, 33, 47-48, 77-78.
 - Cours d'études, 32-33.
 - Églises, 25-26, 28-29, 45-54, 74-76, 78-79, 84-85.

 - Ententes fédérales-provinciales, 61-62.
 - Finances, 30-31, 39, 57-59, 62-68, 78-79.
 - Frais de scolarité, 63-64.
 - Inscriptions, 26-27, 33-34, 66-68, 69-70, 78-79, 117-127.
 - Intégration, 18-19, 25-28, 30-31, 34-36, 43-44, 47-48, 55-57, 69-70, 78-86, 123-124
 - Langue, 31-32, 59-61.
 - Loi sur les Indiens, 25-27, 55-57.
 - Participation des Indiens, 34-36, 42-43, 59-61, 62-63, 66-67, 86-93.
 - Programmes spéciaux, 68.
 - Provinces, 34 (Voir aussi sous Intégration et sous chacune des provinces)
 - Structures administratives, 55-93.
(Voir aussi sous Éducation)

- F.** Fédération des parents-maîtres,
 - Attitudes envers l'instruction, 41-45.
 - Formation professionnelle, 32-33.
 - Recommandations, 10.
 - Fort Alexander, 212-218, 219-226.
 - Écoles, 47-51.
 - Foyer et école (Voir Fédération ci-dessus)

- G.** Gouvernement fédéral,
 - Accords conjoints, 56-68.
 - Autorité juridique, 16-17.
 - Bien-être social, 20-22.
 - Éducation, 55-56, 16-25.
 - Écoles, 29-34.
 - Intégration, 23-25.
 - Langue, 31-32.
 - Réserves, 19-23.
 - (Voir aussi Direction des affaires indiennes) Gouvernements provinciaux,
 - Accords conjoints, 55-68.
 - Autorité juridique, 16-17.
 - (Voir aussi Intégration scolaire)
 - Écoles II, 30, 68-79.

Vues sur l'éducation, 36-39.
(Voir aussi sous chacune des provinces.)

- H.** Hôpitaux,
 - Écoles, 29-31, 79-80.

- I.** Indiens,
 - Définition, 97.
 - Attitude du Blanc envers l'Indien, 134-138.
 - Intégration,
 - Accords conjoints, 56-68.
 - Assimilation ou intégration, 23-26.
 - Associations volontaires, 178-179.
 - Définition, 23-25.
 - Direction des affaires indiennes, 3-5, 80-86.
 - Intégration sociale et économique, 18-19, 154-156.
 - Éducation, 3-5, 7-8, 25-36, 78-86, 95-96, 123-124, 144-145.
 - Recommandations, 3-4.

- L.** Langue,
 - École, 3-4, 31-32, 60-61, 162-163.
 - Intégration, 24-25.
 - Recommandations, 7.
 - Leadership (voir Organisation communautaire)
 - Loi des subsides, 55-56.
 - Loi sur les Indiens, 1-3, 15-16, 18-19, 41-42, 220-221.
 - Autonomie des bandes, 21-24.
 - Définition de la bande, 19.
 - Éducation, II, 25-27, 55-56, 95.
 - Modifications à la Loi, 170.
 - Revenus des bandes, 195.

- M.** Manitoba,
 - Accords conjoints, 59.
 - Éducation, 38, 63-64, 68-69, 87-88.
 - Gouvernement fédéral, 30, 63-64.
 - Maritimes,
 - Éducation, 39, 68-69.

- O.** Occupations,
 - Éducation, 32-34, 81-86, 113-115, 132-134, 157-161, 163-164.
 - Recommandations relatives à la formation, 10.
 - Ontario,
 - Éducation, 38, 68-69.
 - Organisation communautaire, 5-6, 167-182.
 - Associations volontaires, 176-182.
 - Écoles, 76-77, 84, 86-93.
 - Leadership, 1, 21-23, 34, 168-169, 233-234.
 - Modes de résidence, 170-175.
 - Parenté, 208-214.
 - Autodétermination, 167-182, 219-234.
 - Recommandations, 11-13.

- P.** Paternalisme, 17-18, 35-36. Population,
 Accroissement, 19, 78, 156.
 Écoles, 26-27.
 Autodétermination (voir Organisation communautaire)
- Q.** Québec,
 Éducation, 38-39, 68-69.
- R.** Recherches,
 Collaborateurs, 6.
 Hypothèse, 97-98.
 Méthodes, 6-7.
- Recommandations,
 Accords conjoints, 9-10, 141-142.
 Communications et relations publiques, 9.
 Conseils de bande, 11-13.
 Éducation, 7-11, 138-149.
 Formation professionnelle, 10.
 Langue, 7-8.
 limitations des recommandations, 98-99.
 Santé, 8.
- Réservés,
 Acte de l'Amérique du Nord britannique, 17-18.
 Autodétermination, 5-6.
 Autonomie, 1-2, 2 1-23.
 Conditions, 160.
 Conseils de bande, 5-6.
 Culture, 1, 153-154.
 Développement économique, 18-19, h 53-154, 160.
 Éducation, h 56-160.
 Gouvernement fédéral, 22-23.
 Leadership, 5-6.
 Organisation, S-6.
- Restrictions,
 Alcool, 23-25.
 Scrutin, 23-25.
- S.** Saskatchewan, 75-76.
 Éducation, 36-37, 68-69.
- Santé,
 Éducation, 19-2 1
 Normes, 19-21,
 Recommandations, 8, 136-138.
 Socialisation, 99-1 17.
 Éducation, 3-5.
- T.** Tests,
 Aptitudes, 10-11.
 Quotient intellectuel, 10-11, 134-136.