Préface de Jacques Kurtness, PhD

avec les contributions, citations et caméos autorisés de:

KIM ANGATOOKALOOK ET TRISTAN ANDRÉ-ANGATOOKALOOK, LOUIS-XAVIER AUBIN-BÉRUBÉ, MICHÈLE AUDETTE, TERRY AWASHISH, EVE BASTIEN, LISE BASTIEN, JIMMY-ANGEL BOSSUM, MARIE-ÈVE BORDELEAU, MARIE-PIERRE BOUSQUET, SÉBASTIEN BRODEUR-GIRARD, DIANE CANTIN, MIKAYLA CARTWRIGHT, KAKWIRANÓ:RON COOK, EMMA CUCHO ANTONIO, GUILLAUME DUFOUR, ELLEN GABRIEL, JULIE GAUTHIER, CLAUDE HAMELIN, PRUDENCE HANNIS, BERNARD HERVIEUX, SARAH HORNBLOW, PAIGE ISAAC, MARCEL LALO, LÉA LEFEVRE-RADELLI, PIERRE LEPAGE, MONICA LOPEZ, ANNA MAPACHEE, LUCIE MARTIN, PIERRE MARTINEAU, RITA MESTOKOSHO, UAPUKUN MESTOKOSHO, MELISSA MOLLEN DUPUIS, CAROLINE NEPTON HOTTE, JENNIFER O'BOMSAWIN, ANNICK OTTAWA, GHISLAIN PICARD, MURRAY SINCLAIR, GENEVIÈVE SIOUI, LOUIS-KARL SIOUI-PICARD, MYRIAM THIRNISH, PAMELA ROSE TOULOUSE, LOU MAÏKA STRAUSS ET MARTIN STRAUSS, JACQUES VIENS, FLORENT VOLLANT, STANLEY VOLLANT ET XAVIER VOLLANT, JESSE WENTE ET PLUSIEURS AUTRES



PDF CONÇU POUR AFFICHAGE DOUBLE PAGE (COMME UN LIVRE OUVERT)

# Des histoires à raconter : D'ANI KUNI À KIUNA

AVEC LES TÉMOIGNAGES ET CITATIONS AUTORISÉES DE MICHÈLE AUDETTE, LOUIS-XAVIER AUBIN-BÉRUBÉ, TERRY AWASHISH, LISE BASTIEN, MARIE-ÈVE BORDELEAU, MARIE-PIERRE BOUSQUET, SÉBASTIEN BRODEUR-GIRARD, DIANE CANTIN, MIKAYLA CARTWRIGHT, KAKWIRANÓ:RON COOK, GUILLAUME DUFOUR, ELLEN GABRIEL, JULIE GAUTHIER, CLAUDE HAMELIN, PRUDENCE HANNIS, SARAH HORNBLOW, JACQUES KURTNESS, LÉA LEFEVRE-RADELLI, PIERRE LEPAGE, MONICA LOPEZ, ANNA MAPACHEE, LUCIE MARTIN, PIERRE MARTINEAU, MELISSA MOLLEN DUPUIS, CAROLINE NEPTON HOTTE, JENNIFER O'BOMSAWIN, GHISLAIN PICARD, MURRAY SINCLAIR, GENEVIÈVE SIOUI, MYRIAM THIRNISH, PAMELA ROSE TOULOUSE, JACQUES VIENS, STANLEY VOLLANT ET JESSE WENTE



BD PRÉSENTÉE PAR EMANUELLE DUFOUR
comme exigence partielle au grade de philosophae doctor (PhD art education)




2020

IDÉE ORIGINALE, RECHERCHE ET ILLUSTRATION:
EMANUELLE DUFOUR

MÉMOIRES GRAPHIQUES PRÉSENTÉES
COMME COMPOSANTE PRINCIPALE
DE LA RECHERCHE-CRÉATION DOCTORALE
D'EMANUELLE DUFOUR POUR L'OBTENTION
DU GRADE DE DOCTEURE EN PHILOSOPHIE

SOUS LA SUPERVISION DE
KATHLEEN VAUGHAN, DÉPARTEMENT
D'ART EDUCATION
UNIVERSITÉ CONCORDIA
ET
LA COSUPERVISION DE
MARIE-PIERRE BOUSQUET,
DÉPARTEMENT D'ANTHROPOLOGIE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

DÉPÔT LÉGAL CONCORDIA UNIVERSITY 2021.

CE PROJET A ÉTÉ RENDU POSSIBLE GRÂCE
AU SOUTIEN FINANCIER DU
CONSEIL DE RECHERCHE EN
SCIENCES HUMAINES (CRSH):
BOURSE DE DOCTORAT JOSEPH-ARMAND BOMBARDIER
ET DE L 'UNIVERSITÉ CONCORDIA:
CONCORDIA GRADUATE STAND-OUT RESEARCH AWARD
CONCORDIA SPECIAL ENTRANCE AWARD
FINE ARTS IN-COURSE AWARD
CONCORDIA GRADUATE FELLOWSHIP

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada
Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
Canada

UNIVERSITÉ Concordia UNIVERSITY

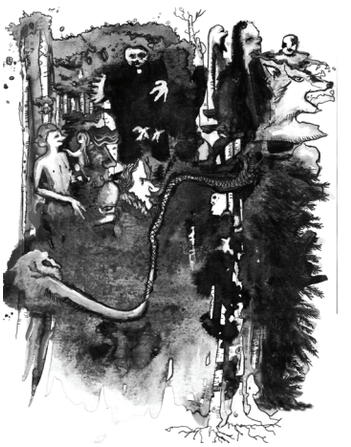


Des histoires à raconter :

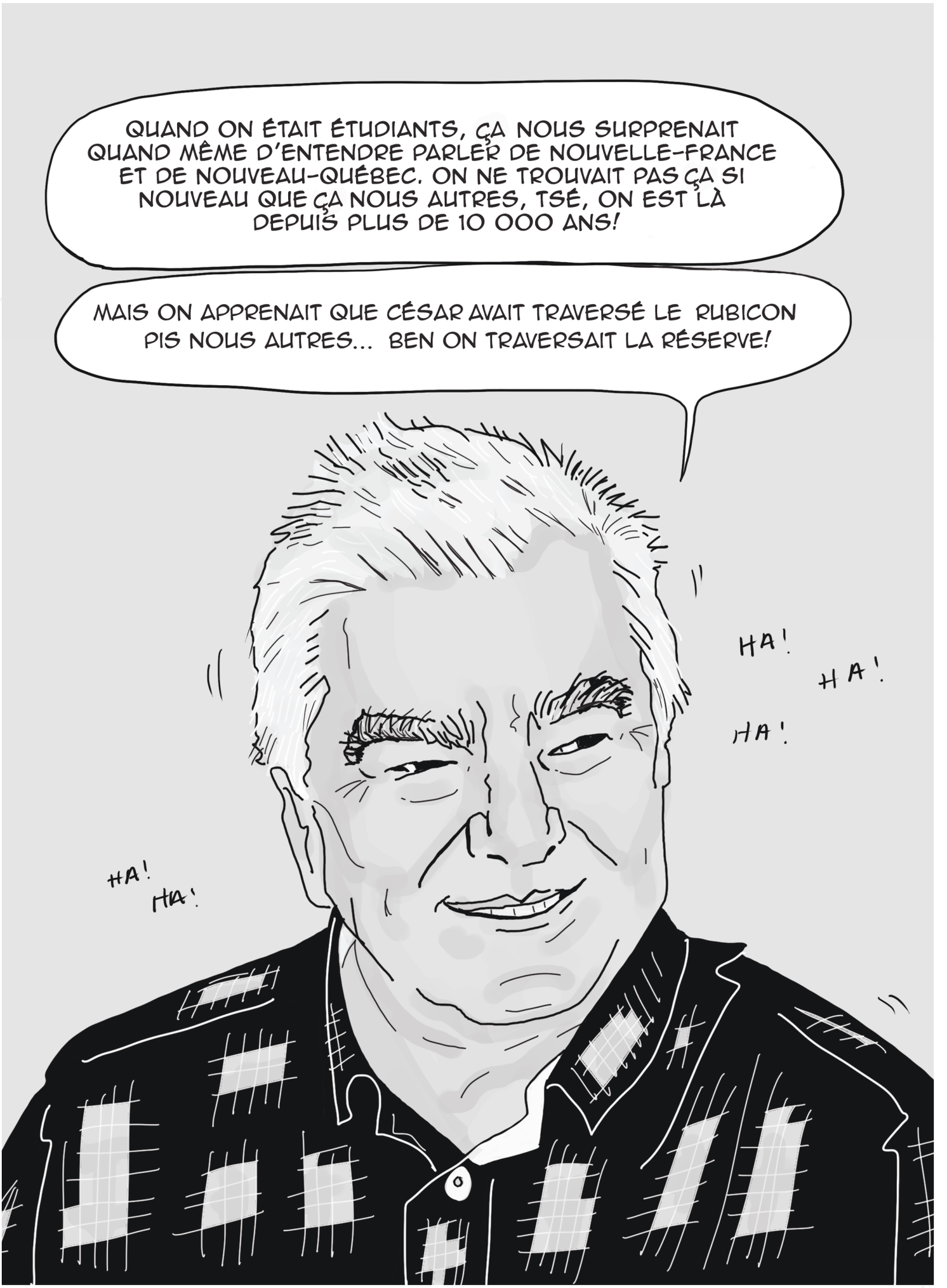
# D'ANI KUNI À KIUNA

KIM ANGATOOKALOOK ET TRISTAN ANDRÉ-ANGATOOKALOOK, LOUIS-XAVIER AUBIN-BÉRUBÉ, MICHÈLE AUDETTE, TERRY AWASHISH, EVE BASTIEN, LISE BASTIEN, JIMMY-ANGEL BOSSUM, MARIE-EVE BORDELEAU, MARIE-PIERRE BOUSQUET, SÉBASTIEN BRODEUR-GIRARD, DIANE CANTIN, MIKAYLA CARTWRIGHT, KAKWIRANÓ:RON COOK, EMMA CUCHIO ANTONIO, EMANUELLE DUFOUR, GUILLAUME DUFOUR, ELLEN GABRIEL, JULIE GAUTHIER, CLAUDE HAMELIN, PRUDENCE HANNIS, BERNARD HERVIEUX, SARAH HORNBLOW, PAIGE ISAAC, JACQUES KURTNESS, MARCEL LALO, LÉA LEFEVRE-RADELLI, PIERRE LEPAGE, MONICA LOPEZ, ANNA MAPACHEE, LUCIE MARTIN, PIERRE MARTINEAU, RITA MESTOKOSHO, UAPUKUN MESTOKOSHO, MELISSA MOLLEN DUPUIS, CAROLINE NEPTON HOTTE, JENNIFER O'BOMSAWIN, ANNICK OTTAWA, GHISLAIN PICARD, MURRAY SINCLAIR, GENEVIÈVE SIOUI, LOUIS-KARL SIOUI-PICARD, MYRIAM THIRNISH, PAMELA ROSE TOULOUSE, LOU MAÏKA STRAUSS ET MARTIN STRAUSS, JACQUES VIENS, FLORENT VOLLANT, STANLEY VOLLANT ET XAVIER VOLLANT, JESSE WENTE ET PLUSIEURS AUTRES

Premiers Peuples * Québec * éducation * rencontre



# - PRÉFACE -


QUAND ON ÉTAIT ÉTUDIANTS, ÇA NOUS SURPRENAIT QUAND MÊME D'ENTENDRE PARLER DE NOUVELLE-FRANCE ET DE NOUVEAU-QUÉBEC. ON NE TROUVAIT PAS ÇA SI NOUVEAU QUE ÇA NOUS AUTRES, TSÉ, ON EST LÀ DEPUIS PLUS DE 10 000 ANS!
MAIS ON APPRENAIT QUE CÉSAR AVAIT TRAVERSÉ LE RUBICON PIS NOUS AUTRES... BEN ON TRAVERSAIT LA RÉSERVE!
HA!
HA!
HA!
HA!
HA!

Mashteuiatsh, le 29 mars 2019

Chère Emanuelle,

Voici donc une rétroaction sur ton projet tel que tu me l'as demandée lors de notre dernière rencontre. Nous pourrons convenir une date pour notre entretien par la suite.

D'abord la maquette: les planches oscillent entre l'ombre et la lumière ou le noir et le blanc. Je suis frappé par le contraste entre la clarté du dessin relié à ton enfance et ton environnement et la danse des fantômes (*ghost dance*) du côté plus autochtone. J'ignore si c'est conscient ou pas, mais c'est une constante me semble-t-il. Tu connais probablement les planches de *Rorschach*, icônes de la psychanalyse ! Le flou artistique quoi . . .

La citation de Murray Sinclair est rejointe par celle de Jesse Wente « the part of the story that is yours ». Ton implication personnelle et la peur de Lou que les Blancs viennent l'enlever nous donnent l'envers du décor et met le récit en perspective. Les unités interculturelles contrastent l'universalité de la question autochtone avec leur traitement style réfugiés et immigrants par les États.

Tu es une excellente portraitiste et « cartooniste » Aux Algonquiens et Iroquoiens, peut-être ajouter un clin d'oeil aux Inuit? L'an dernier (automne) la période pensionnat (crise) était bien couverte et je vois que tu couvres maintenant la fameuse crise d' Oka, l'*Innu Meskenu* de Stanley Vollant (et de son fils Xavier) , l'histoire *Manitu-Kiuna* et la grande question de la sécurisation culturelle (issue de la Nouvelle-Zélande).

Voilà. Pour la suite, j'imagine qu'il nous faut convenir d'une date pour l'entrevue et remplir le formulaire de consentement (si nécessaire).

*Keep on going.*
Amicalement,
Jacques

Jacques Kurtnesss, Innu,
Professeur de psychologie à la retraite
(Université du Québec à Chicoutimi) et ex-négociateur



# AVANT-PROPOS:

## (O)DEBWEWIN: LE SON DU COEUR*

* (pour des informations complémentaires au sujet des images ou des sujets traités en cours de récit, se référer à la médiagraphie présentée en fin de document)

LA RÉCONCILIATION, CE N'EST PAS JUSTE POUR LES AUTOCHTONES. LA RÉCONCILIATION, C'EST POUR TOUT LE MONDE. C'EST POUR CHAQUE CITOYEN, C'EST POUR CHAQUE RÉSIDENT.

MAIS CE QUI EST IMPORTANT, C'EST QUE NOUS SOMMES TOUS DES AMBASSADEURS DE LA RÉCONCILIATION. DONC CHACUN, INDIVIDUELLEMENT, DANS VOS VIES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES, VOUS ÊTES AUSSI RESPONSABLES DE LA RÉCONCILIATION. VOUS ÊTES RESPONSABLES.



Marie-Ève Bordeleau, Crie
Avocate et commissaire aux relations avec les Peuples autochtones à la Ville de Montréal









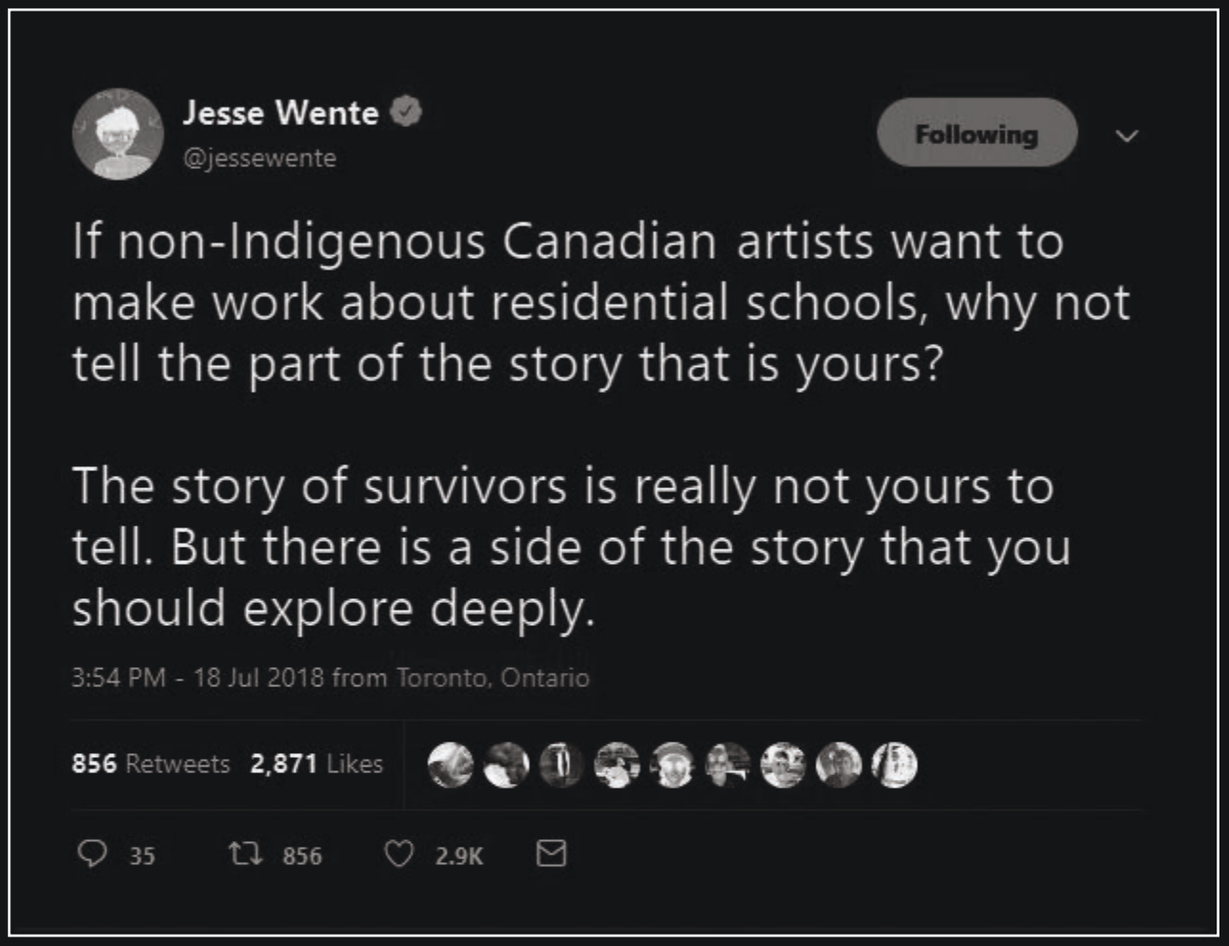






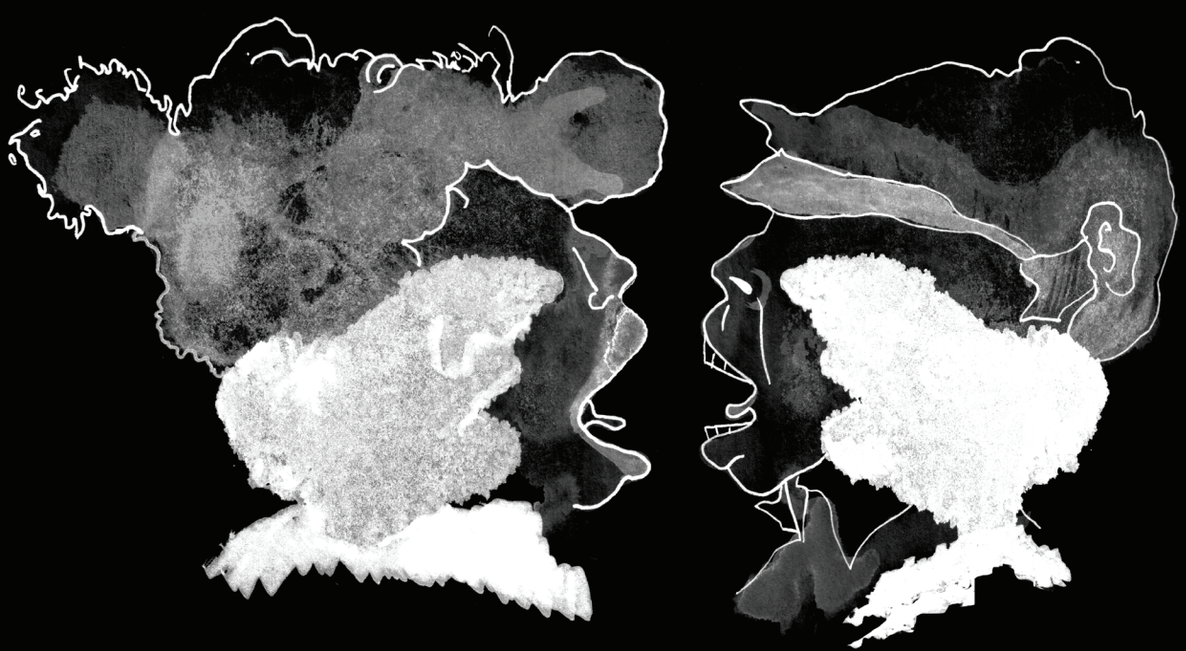


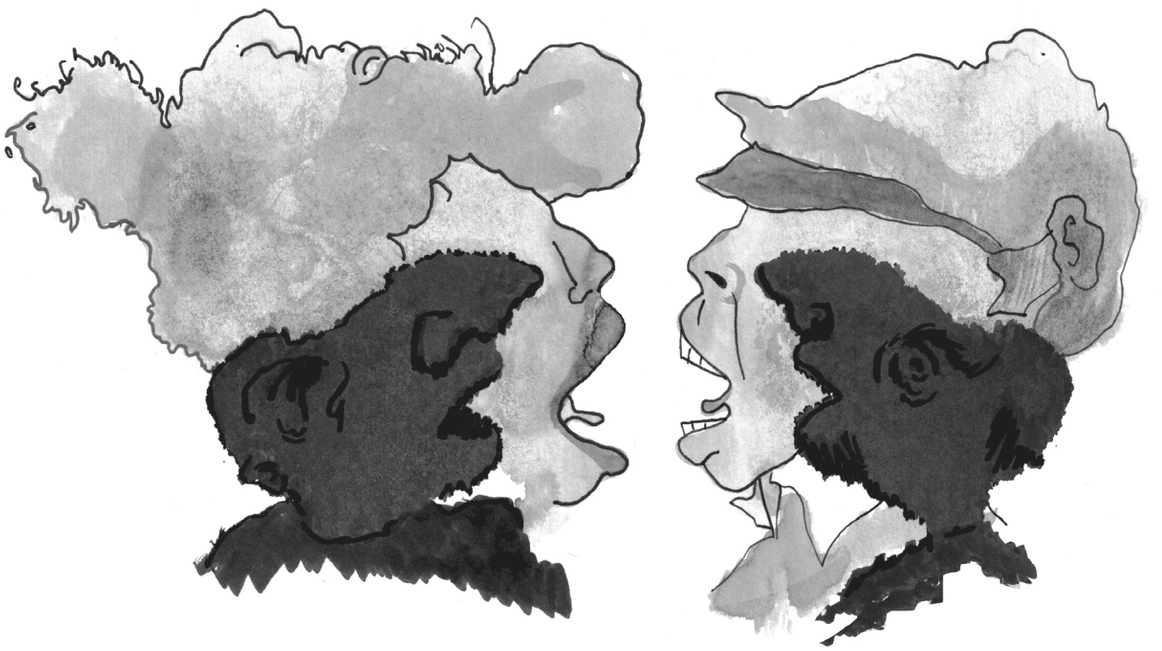





Jesse Wente est télédiffuseur, critique, journaliste, chef de file de l'industrie culturelle et directeur ojibwe du Bureau des productions audiovisuelles autochtones au Canada...

En 2020, il devint la première personne autochtone à occuper le poste de président du CA du Conseil des arts du Canada.





# - INTRODUCTION -



« Alors que les jeunes Canadiens parcourent le monde dans tous les sens dans le cadre de la mondialisation, ils seraient bien en peine de nommer deux communautés des Premières Nations vivant près de chez eux, encore moins de les situer sur une carte ou désireux de les visiter. Les médias ne parlent des Premières Nations que comme des communautés à problèmes.

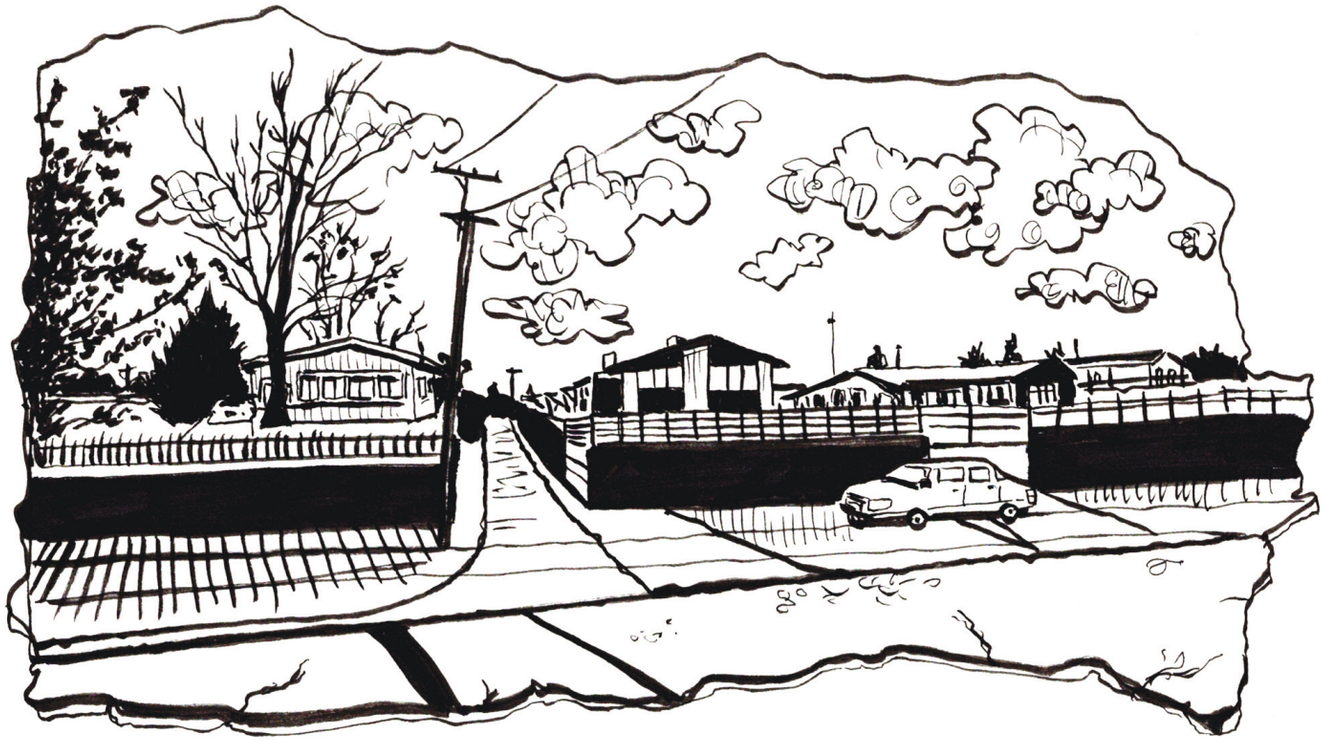
La contribution des Premières Nations à l'histoire de ce pays est complètement occultée, comme si l'histoire du Canada se limitait uniquement à cinq siècles de colonisation [ . . . ] Cette indifférence a des conséquences dramatiques sur l'éducation des Premières Nations. »

- Lise Bastien, Wendat, directrice,
Conseil en éducation des
Premières Nations, 2008 -

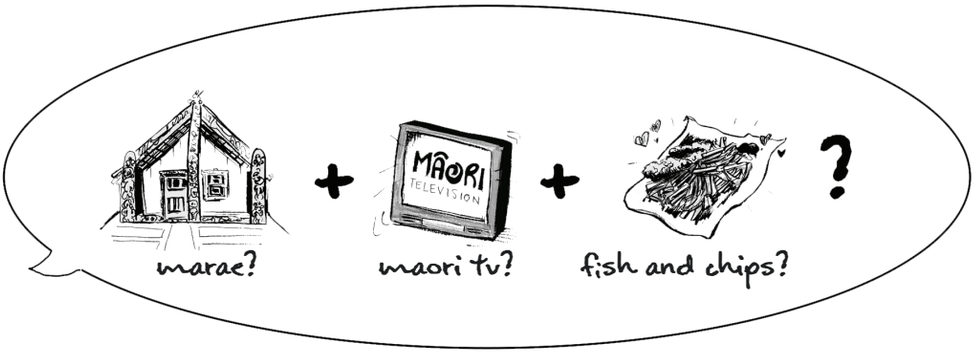



TURANGA, NOUVELLE-ZÉLANDE, 2004.

( extrait de mon carnet de voyage )



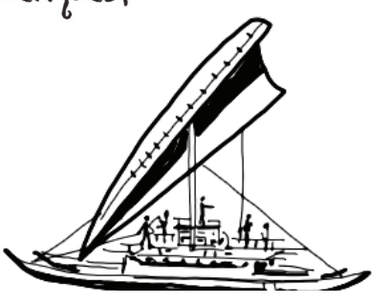
Ce matin, au réveil, la petite Kimmy* me demande de lui parler des «Indiens de 'chez-nous'» (!?)






L'esprit encore embrouillé, je lève la tête en direction de l'affiche du vieil «Indien» accrochée sur le mur du salon. Son portrait lustré fait en quelque sorte office d'autel pour les membres de la famille Waenga qui manifestent une fascination marquée pour les Autochtones d'Amérique dont les ancêtres polynésiens, partis des Îles Marquises sur de grands radeaux pour accoster en Nouvelle-Zélande, à Hawaii, en Nouvelle-Calédonie ou Tahiti, auraient, selon mes hôtes, trouvé la route des Amériques, comme les Basques et les Vikings bien après eux.

waka



* nom d'emprunt



À peine Little Kimmy a-t-elle terminé de formuler sa question
que je sens mes doigts s'entortiller nerveusement
dans les franges de la couverture.

Cette fois encore,
je ne trouve rien
à repondre.







La vérité, c'est que j'ai croisé les chemins maoris, touaregs, peulhs, ixils, quiches, karens, raramuris, shans, nagas, zarmas, haoussas, huicholes, masyarakat adat nusantaras...











...kayahs, môns, chao khaos, danues et torajas...


















... mais jamais ceux des Innus, des Algonquins, des Malécites, des Micmacs, des Cris, des Hurons-Wendat, des Naskapis, des Abénakis, des Atikamekw, des Mohawks, ni des Inuit*

* ethnonymes enseignés vers 2004.

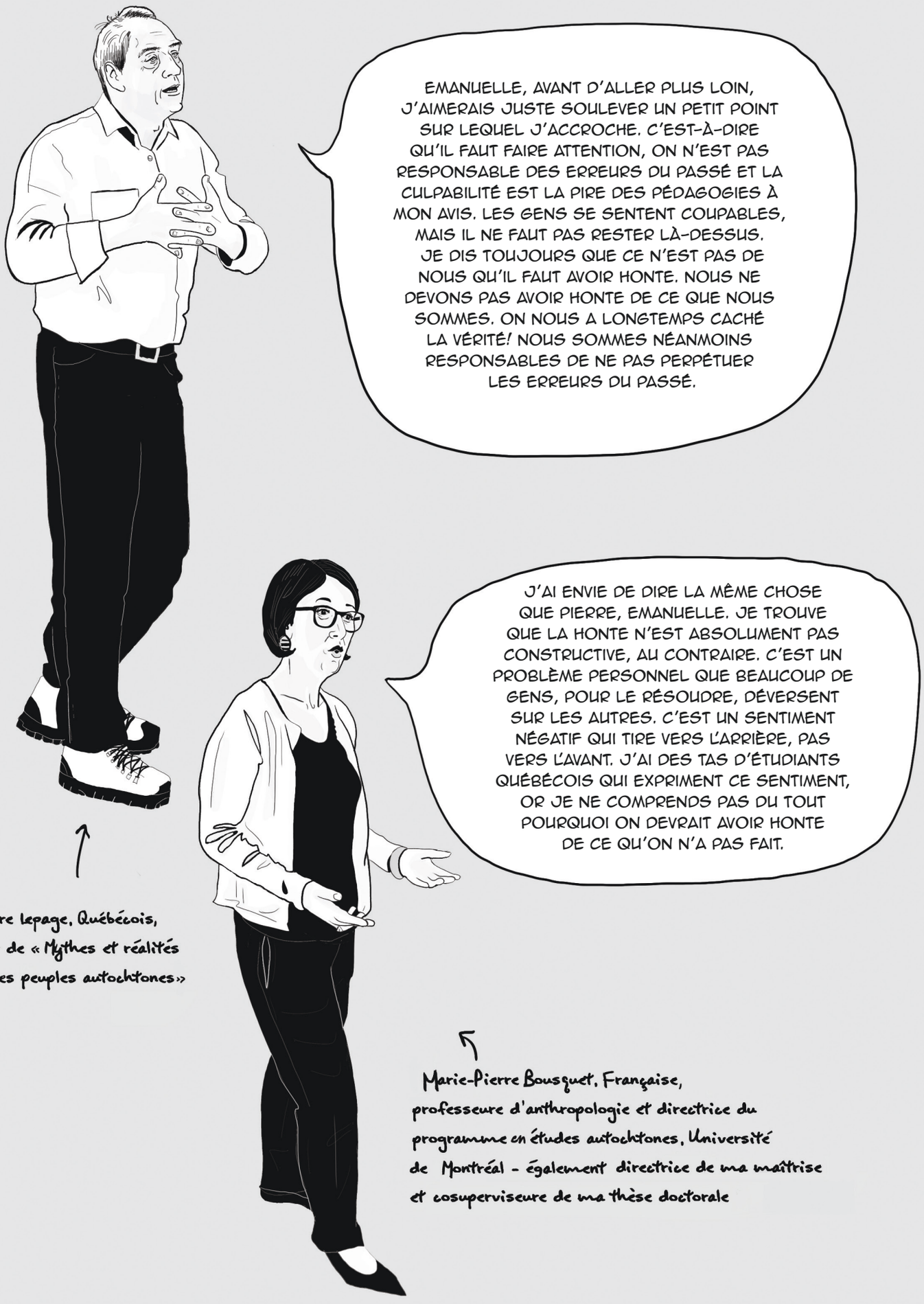



La vérité, c'est que je suis Québécoise, que ma famille habite leur territoire traditionnel depuis plus de deux cents ans et pourtant, je ne sais pratiquement rien d'eux et je n'en connais aucun...



... la vérité, c'est que
j'ai honte de moi.

Honte de nous.




* SE RÉFÉRER À LA MÉDIAGRAPHIE POUR UNE TRADUCTION EN FRANCAIS

ON EST QUAND MÊME DES AMBASSADEURS INVOLONTAIRES DE NOTRE PASSÉ ET DES ACTIONS QUE NOS ANCÊTRES COLONS ONT POSÉES. ALLER VERS L'AUTRE, AVEC AUTHENTICITÉ ET AVEC LE COEUR -ET NON SEULEMENT AVEC LA TÊTE- CELA IMPLIQUE DE NOMMER CETTE RÉALITE, DE L'ASSUMER ET D'ENTREPRENDRE SA PROPRE RÉCONCILIATION (AVEC SOI-MÊME). CE N'EST PAS MOI, JULIE, QUI EST COLON. IL FAUT EFFECTIVEMENT EN REVENIR, MAIS J'OEUVRE QUAND MEME DANS ***UN SYSTEME QUI EST NÉOCOLONIAL*** QUI REPRODUIT DES INÉGALITÉS ET À L'INTÉRIEUR DUQUEL J'OCCUPE UNE POSTURE DE ***PRIVILEGIÉE***.

Julie Gauthier, Québécoise,
professeure d'anthropologie
Collège Ahunstic

AT SOME POINT, I ALSO FELT THAT EMANUELLE WAS TAKING RESPONSIBILITY FOR SOME THINGS THAT SHE WAS NOT ACTUALLY RESPONSIBLE FOR... BUT I EVENTUALLY UNDERSTOOD THAT THIS WAS AN IMPORTANT ELEMENT OF HER JOURNEY. THE NARRATIVE IS ONE OF EXCHANGE, UNDERSTANDING AND CULTURAL BRIDGE-BUILDING, AS WELL AS CO-EXISTENCE ON COLONIZED LAND. I THINK ITS IMPORTANT FOR NON-ABORIGINAL PEOPLE TO RECOGNIZE THE HISTORY OF THIS LAND AND TO LOCATE THEMSELVES WITHIN THAT HISTORY BY ACKNOWLEDGING THE DISTANCES BETWEEN OUR PEOPLES. IT DOES NOT SUCCUMB TO THE TRADITIONAL OVER-APOLOGETIC TONE, NOR DOES IT ATTEMPT TO ABSOLVE ANYONE OF WRONG DOING OR SUGGEST THAT THIS WORK IS A SOLUTION TO A PROBLEM. ITS HONESTY IS ITS STRONG POINT.*

Mikayla Cartwright, Inuk,
a enseigné a l'Institution Kiuna et a travaillé
au Aboriginal Student Ressource Center
de l'Université Concordia



tshinanu

tshitassiun:
pronom possessif inclusif

nitnat

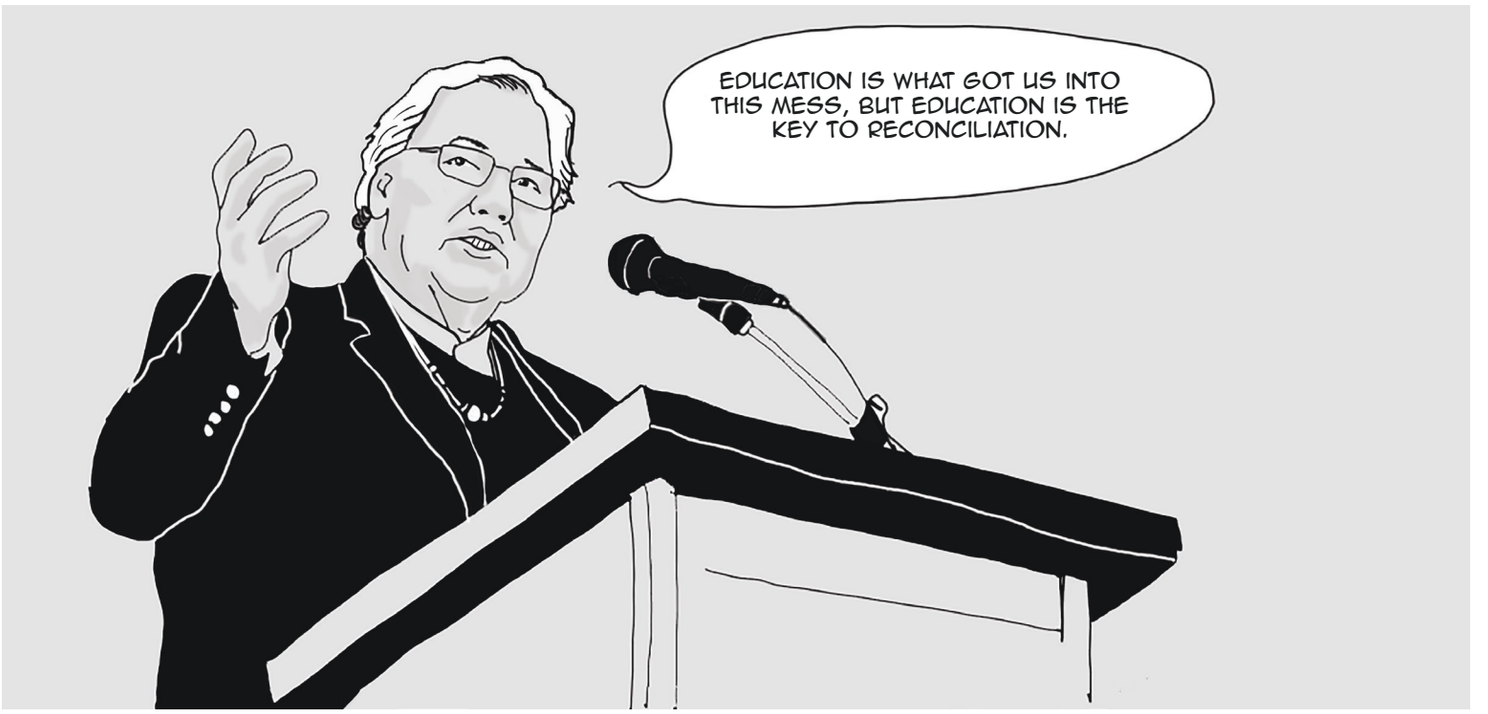
tshitnat

mon chez-moi,
ma maison

Myriam Thirnish, Innue. Designer qui -tout comme Joséphine Bacon avant elle- a courageusement tenté de me transmettre quelques notions d'innu aimun dans le cadre des cours de l'organisme Montréal autochtone!

ACTE PREMIER:

# JE, TU, NOUS, VOUS, *KINA8IT/TSHINANU**




« This is not an Aboriginal story.

This is not only about the experience of those who were students in the school. This is also the story about Canada's experience. While they were indoctrinating Aboriginal people into believing that their people were inferior, their languages were irrelevant, their cultures were not worth protecting, the very same message was being given to students in public schools in this country. »

Murray Sinclair,
Commissaire CVR*, 2015

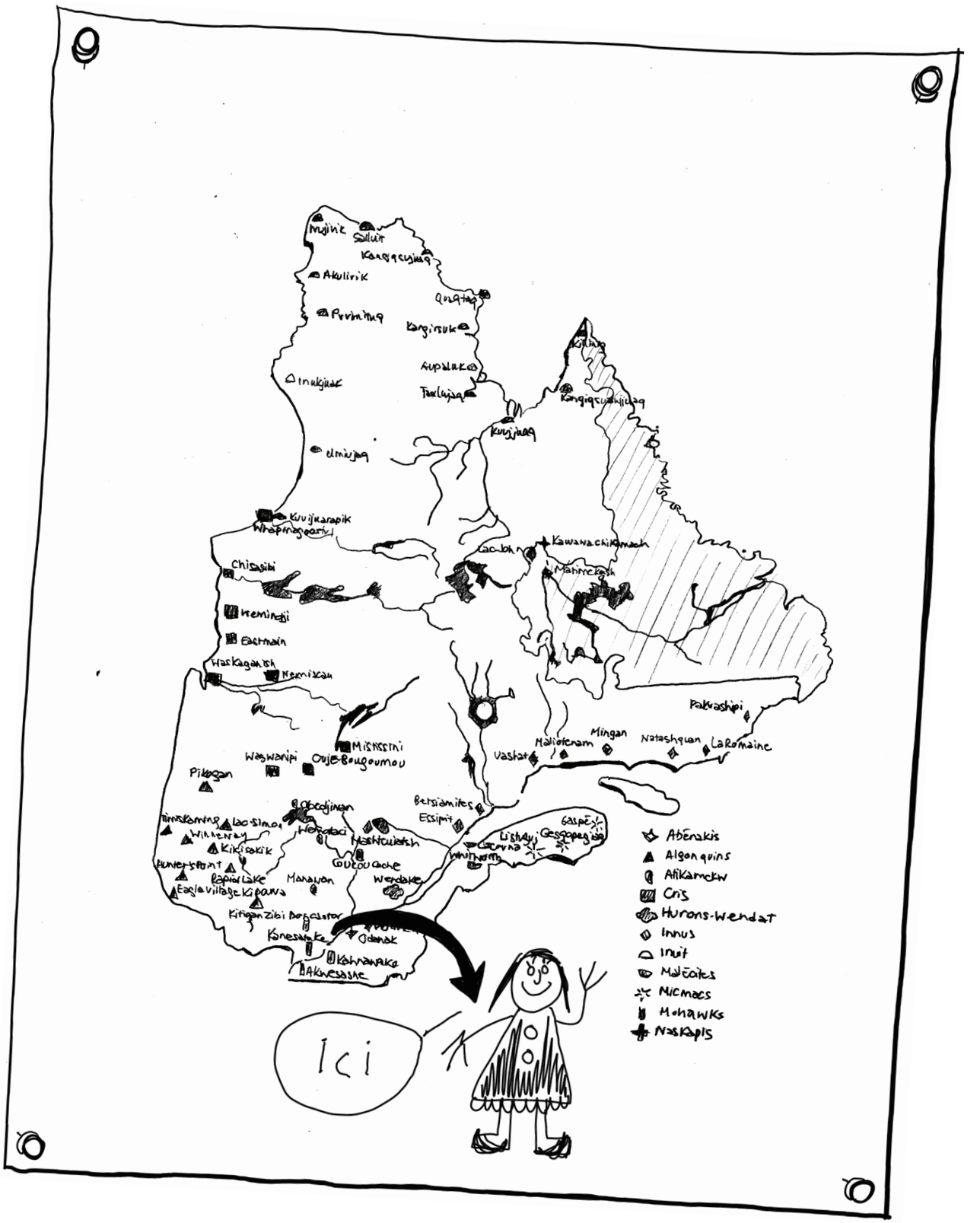
* pronoms personnels innu et anicinape associés aux «nous» inclusifs

** Commission de vérité et réconciliation du Canada (2007-2015)



# CHAPITRE I:
# *LA DORMANCE*

MON NOM EST EMANUELLE DUFOUR.
JE SUIS QUÉBÉCOISE ET J'AI GRANDI DANS
UNE PETITE BANLIEUE DE MONTRÉAL ...




... SITUÉE À UNE CINQUANTAINE
DE KILOMÈTRES DE KAHNAWAKE.





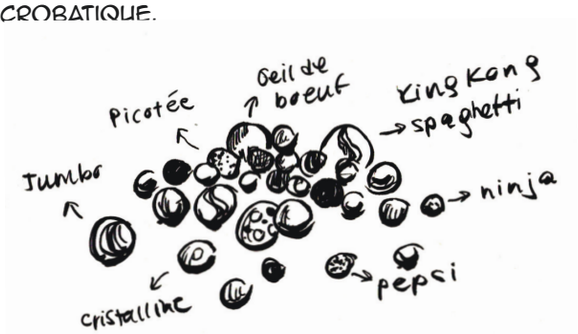

ON Y TROUVAIT UNE ÉGLISE, UN CENTRE COMMERCIAL, UNE POIGNÉE D'ÉCOLES PRIMAIRES, UNE CLINIQUE MÉDICALE ET DENTAIRE, UN DÉPANNEUR *PERRETTE*, UN MAGASIN DE FARCES ET ATTRAPES, UN DOJO DE KARATÉ, UNE BIBLIOTHÈQUE ET PLUSIEURS RANGÉES DE BUNGALOWS...

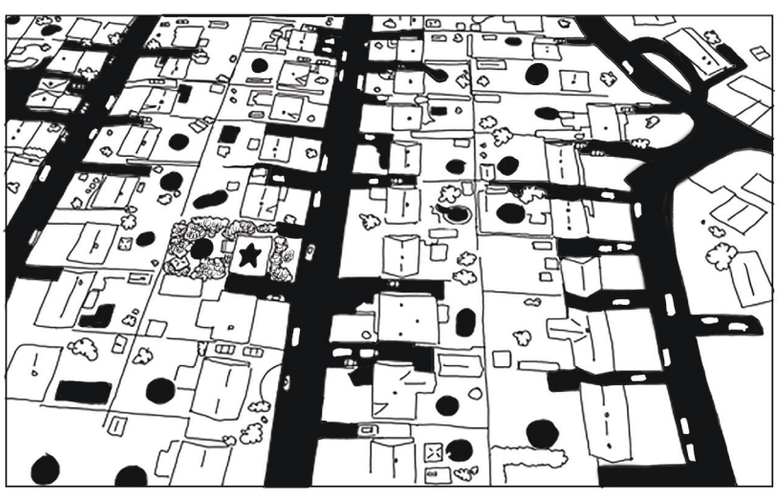





... INCLUANT LE NÔTRE. JE ME RAPPELLE AUSSI LA ROCAILLE LUXURIANTE DE MON PÈRE QUI FAISAIT ROUGIR LES HAIES TAILLÉES ET LES *DRIVE-WAY* ARROSÉS DU VOISINAGE. UN PETIT ERMITAGE D'EXCENTRICITÉ EN PLEIN COEUR DU 450.

C'EST DONC AU COEUR DE NOS RUES GOUDRONNÉES, DANS LE CONFORT DE NOS COURS ARRIÈRE ET DANS LES PARCS MUNICIPAUX SOIGNEUSEMENT CLÔTURÉS QUE SE SONT DISPUTÉS NOS INTERMINABLES TOURNOIS DE BILLES, JOUTES DE KICK-LA-CACANE, PARTIES DE HOCKEY-BOTTINE ET DUELS D'ÉLASTIQUE ACROBATIQUE.

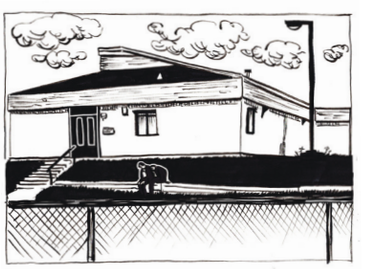


Il y avait bien sûr le petit boisé entre l'aréna et la pente à glisser... Mais celui-ci servait principalement de dépotoir pour le magasin de tuiles et de repère pour les grands du secondaire qui s'y réunissaient à la tombée de la nuit, pour fumer des cigarettes et casser des bouteilles de bière.







ANI COUU-NI CHAA-OUN-ANI (BIS)
AWAWA BIKANA CA-Ï-NA (BIS)
ÉIAOUNI BI-KI-NI(BIS)

LES PELOUSES Y ÉTAIENT D'UN VERT ÉCLATANT ET LES VISAGES, D'UN ***BLANC*** IMMACULÉ.




(comptine populaire aux origines prétendument «iroquoises» qui serait en réalité une adaptation phonétique d'un chant de lamentation arapaho extrait de la Ghost Dance)

SEULS DEUX COMPAGNONS DE CLASSE NÉS DE PÈRES SUD-ASIATIQUES ET MADAME BEAULIEU (QUI PASSAIT TOUS SES HIVERS EN FLORIDE) SEMBLAIENT FAIRE EXCEPTION À LA RÈGLE. JE ME SOUVIENS AUSSI D'UNE FAMILLE VOISINE À LA NÔTRE QUE CERTAINS DISAIENT « ESQUIMAUDE » (PEUT-ÊTRE EN RAISON DE LEUR DEUX GROS CHIENS « *ESQUIMAUX* » ?!)

... ***MAIS N***OUS N'AVONS JAMAIS CHERCHÉ À EN APPRENDRE DAVANTAGE



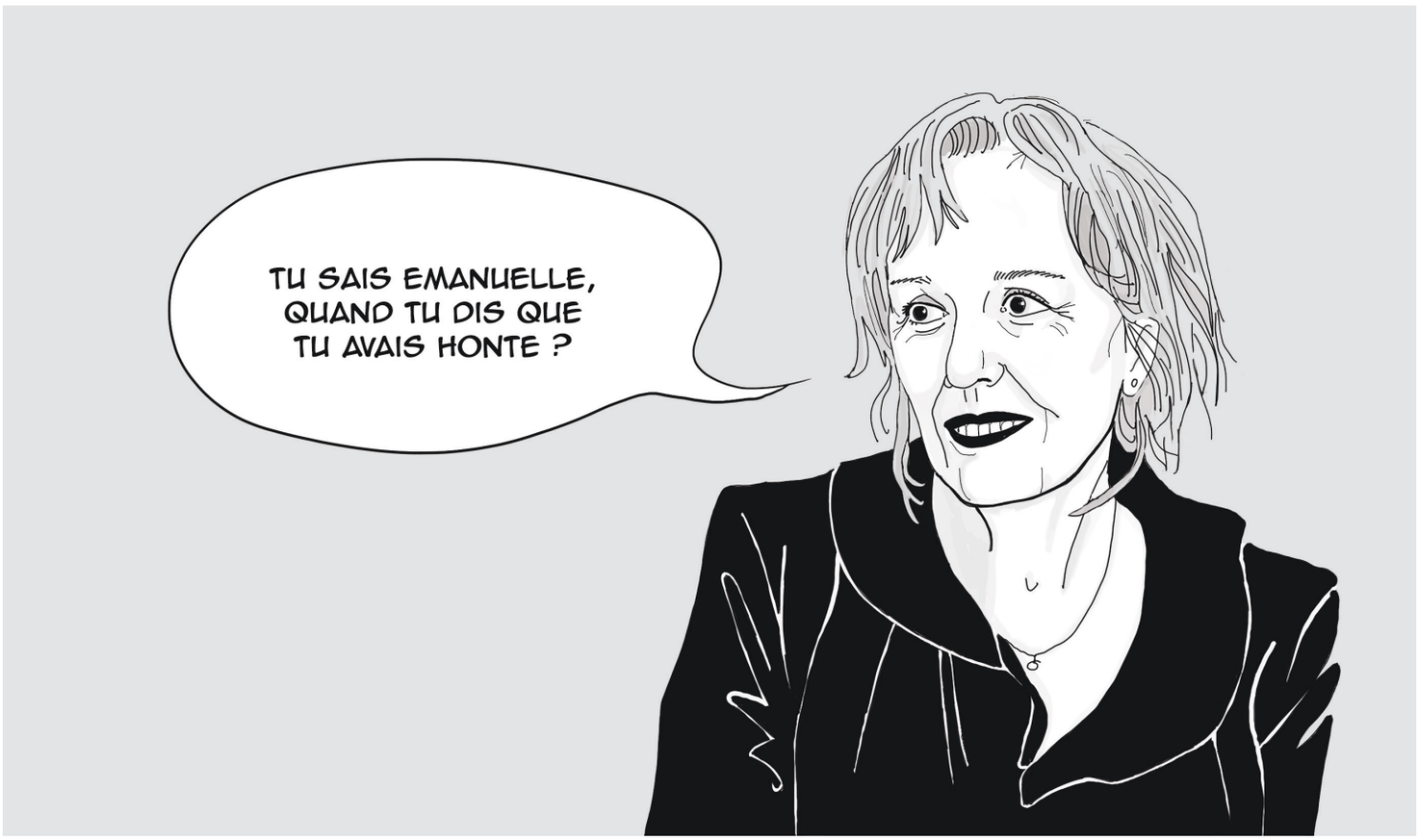



LES PREMIERS PEUPLES DU TERRITOIRE N'EXISTAIENT *CHEZ NOUS* QU'À L'INTÉRIEUR D'UN IMAGINAIRE FOLKLORIQUE PERSONNIFIÉ PAR LES JEUX DE COWBOYS, LES BANDES DESSINÉES, LES *WESTERN- SPAGETTI* ET LES COSTUMES D'HALLOWEEN. IL Y AVAIT DEPUIS PEU LES CHANSONS DE *KASHTIN*, MAIS CEUX-CI ÉTAIENT CONSIDÉRÉS COMME ***DES*** « CAS À PART» .






HIBOU
OMNI MAGI MO
MR NOODLES
Archie
Lite-Brite
unicef
AU COTON
Passe Partout
BMX
The Karate Kid


TU SAIS EMANUELLE, QUAND TU DIS QUE TU AVAIS HONTE ?


EH BIEN, MOI AUSSI.

« - Tu sais Emanuelle, quand tu dis que tu avais honte ?
Eh bien, moi aussi!

Je n'ai jamais pensé vous parler
des véritables Autochtones
quand vous étiez petits,
car je ne savais rien moi-même et donc,
cela ne faisait pas encore partie de nos réalités.

[ . . . ]

Par contre, en 1990, quand j'ai vu les images de la
crise d'Oka à la télévision, je me rappelle avoir
été indignée par la réponse de la classe politique,
des médias et de la population.
Je trouvais les réactions démesurées.

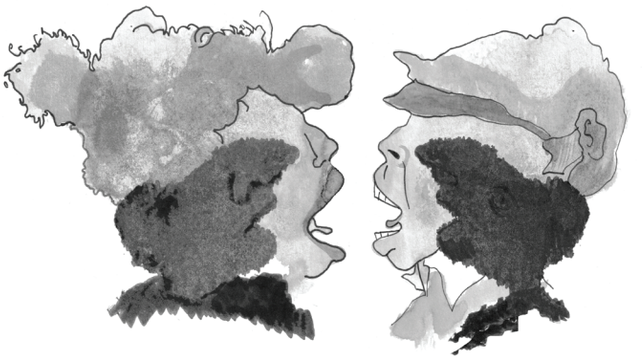
Si je me souviens bien, ils voulaient protéger
leurs terres sacrées ou ancestrales?
Il y avait un cimetière sur les terres convoitées
par les plans d'agrandissement du club de golf, non?
C'est bien ça, Emanuelle?

Il y avait beaucoup de sensationnalisme
dans ce qui nous était présenté. Ils n'arrêtaient pas de
parler de cigarettes de contrebande alors que la crise
était d'une tout autre nature.

Je pense que c'est à partir de ce moment-là
que j'ai commencé à développer un regard
plus critique sur ce qui nous était présenté. »

Diane Cantin, Québécoise,
enseignante, conseillère pédagogique
et autrice de programmes préscolaires (retraitée)
- ma mère ♡ -



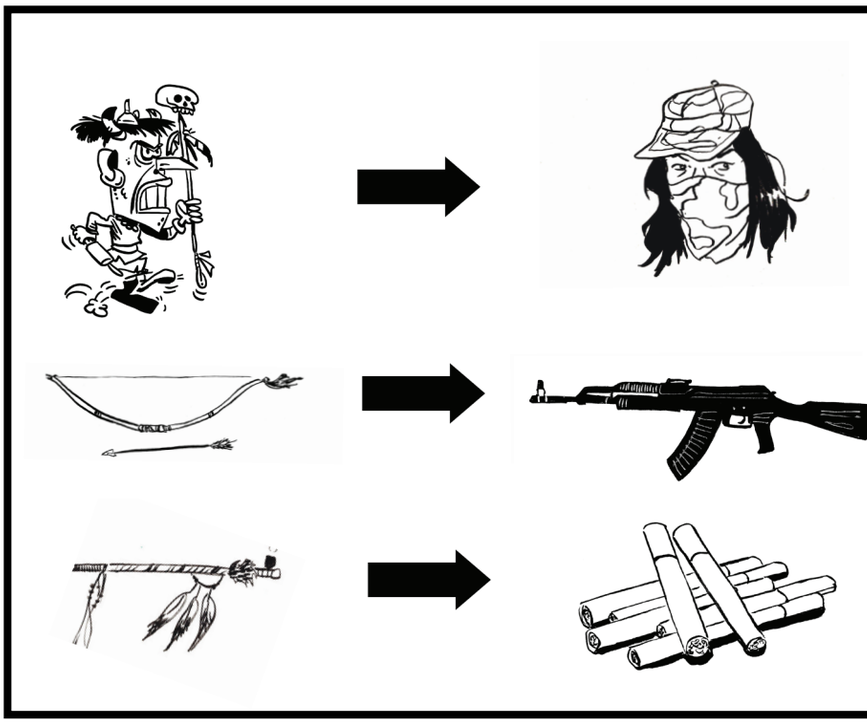


# CHAPITRE II: *LA « CRISE ».*

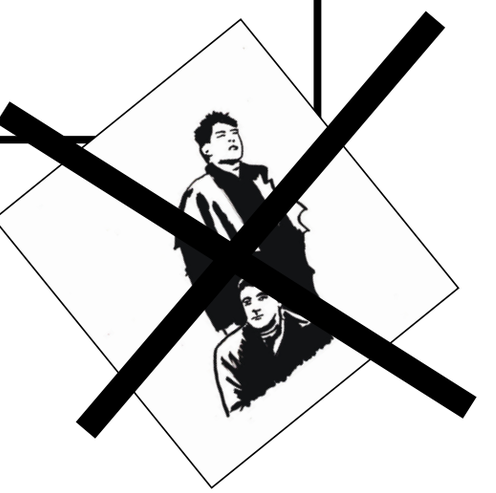
AU MOIS D'AOÛT 1990, NOTRE UNIVERS DOUILLET FUT BALAYÉ PAR UNE IMMENSE TEMPÊTE.

# LE FEU DE LA *GRANDE PAIX* S'ÉTAIT « ÉTEINT ».





*LES INDIENS,*
*LES MOHAWKS,*
*LES WARRIORS,*
*LASAGNE ET SA GANG...*



ILS AVAIENT TRAVERSÉ L'*ÉCRAN.*
ILS ÉTAIENT *REVENUS* COMPLÈTEMENT *TRANSFORMÉS.*
ILS SE *TENAIENT* AUJOURD'HUI DEVANT NOUS

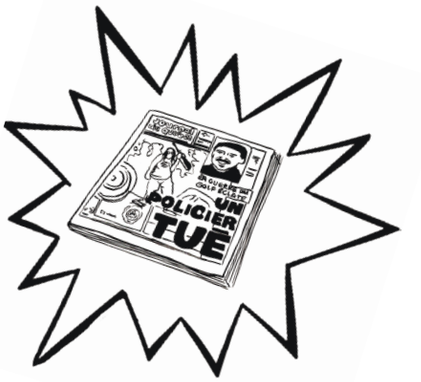
## *« HAGARDS », « ARMÉS » ET « MENAÇANTS »...*






NOTRE IMAGINAIRE D'ENFANTS S'EN TROUVA COMPLÈTEMENT BOULEVERSÉ.

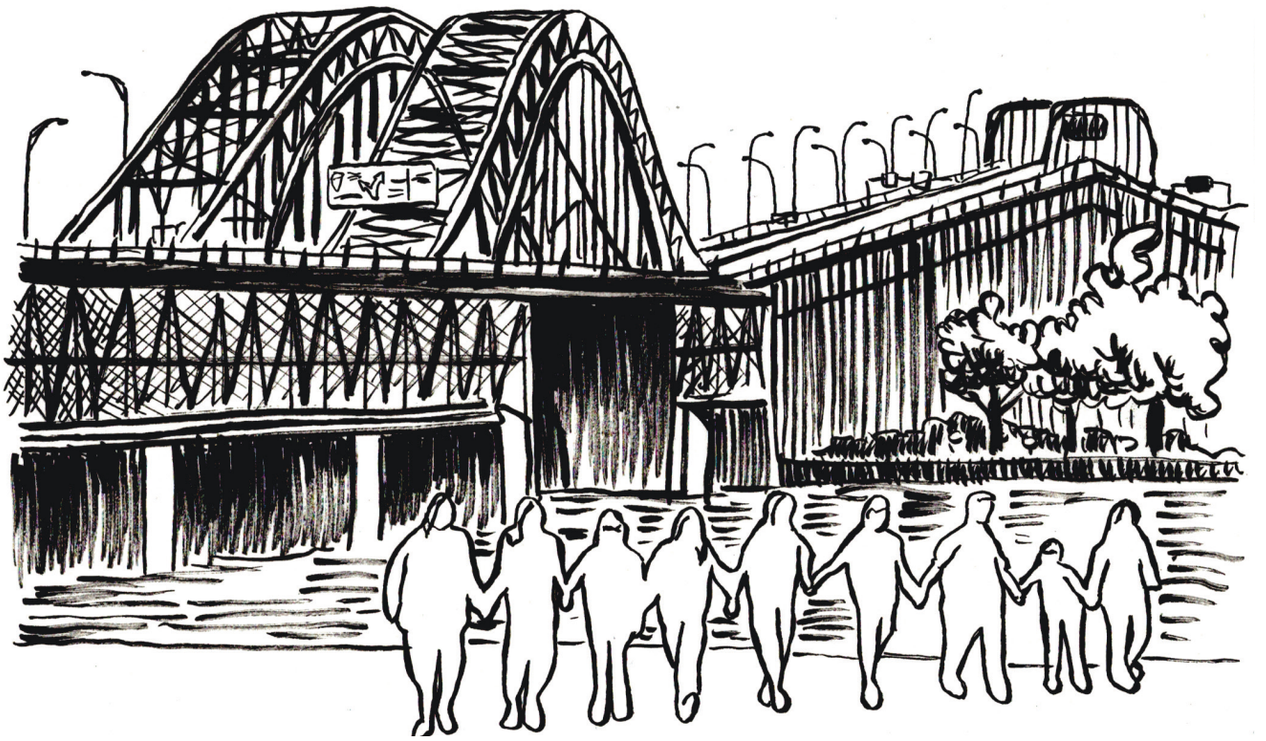
DU HAUT DE MES DIX ANS, JE NE COMPRENAIS ABSOLUMENT RIEN À CE QUI SE PASSAIT À **OKA, À CHATEAUGUAY**, ET ENCORE MOINS À **KANEHSATAKE OU À KAHNAWAKE**.






IL ÉTAIT SANS CESSE QUESTION DE **BARRICADES, DU PONT MERCIER** ET DE **DÉSOBEISSANCE**, MAIS NON JAMAIS DE **VIOLENCES COLONIALES, DE DÉPOSSESSION TERRITORIALE...**

**... NI DE DROITS ANCESTRAUX.**

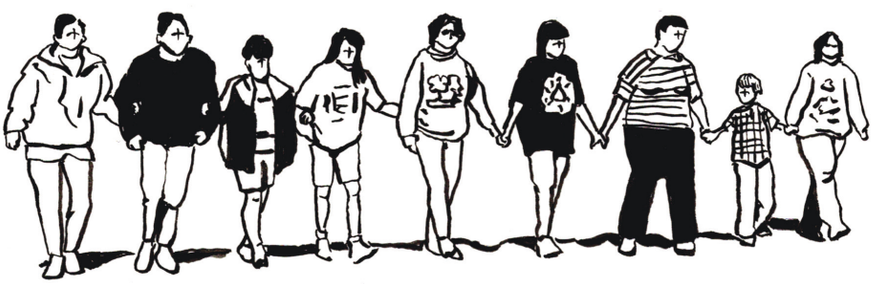





NOUS N'Y COMPRENIONS RIEN ET *PERSONNE NE SEMBLAIT ÊTRE EN MESURE DE NOUS EXPLIQUER* LEURS LUTTES, LEUR SOULÈVEMENT, LEURS HISTOIRES...



... NI MÊME LA VÉRITABLE *IDENTITÉ* DE CES *« INDIENS INSURGÉS »*.




LES QUÉBÉCOIS ONT CLAIREMENT PERDU DE VUE QUI AVAIT RAISON LÀ-DEDANS ET LE *POURQUOI* DE L'HISTOIRE.

« Dans les années 1990, *La Presse* faisait des espèces de fascicules qui s'appelaient *La page des 9-12*, je crois. C'était fait pour les jeunes et ça traitait de sujets d'actualité. Mon enseignante de 6e année nous faisait regarder ça à chaque semaine. Cette année-là, il y a eu la crise d'Oka. Même si c'était vraiment vulgarisé, on en avait parlé. On avait compris que les Amérindiens étaient en colère; qu'on voulait prendre une partie de leur territoire et que des groupes avaient décidé de bloquer les routes et de faire des manifestations pour faire part de leur mécontentement. L'armée était descendue et il y avait eu la fameuse confrontation entre le soldat et le celui que les médias ont identifié à tort comme étant *Lasagne*. L'image des Autochtones dans ce conflit-là n'était pas positive. C'était, il me semble, quelque chose comme 'les maudits Amérindiens qui chialent encore alors qu'ils ne paient même pas leur électricité!'.

Ce n'était pas le discours de mon enseignante, ni celui de mes parents et ce n'est probablement pas ce qui était écrit dans les journaux, ni dans *La Presse*, mais je me souviens que c'était à peu près ce qu'on semblait comprendre à l'époque. Je ne sais pas trop d'où venait cette image-là. De la télé peut-être?

Mais *tsé*, au Québec, les gens ont peur des altercations, de ceux qui se fâchent et qui font des moyens de pression.

' L'Indien bloquait la route pis ce n'était pas bien '.

Ils dérangeaient l'ordre public. Point.

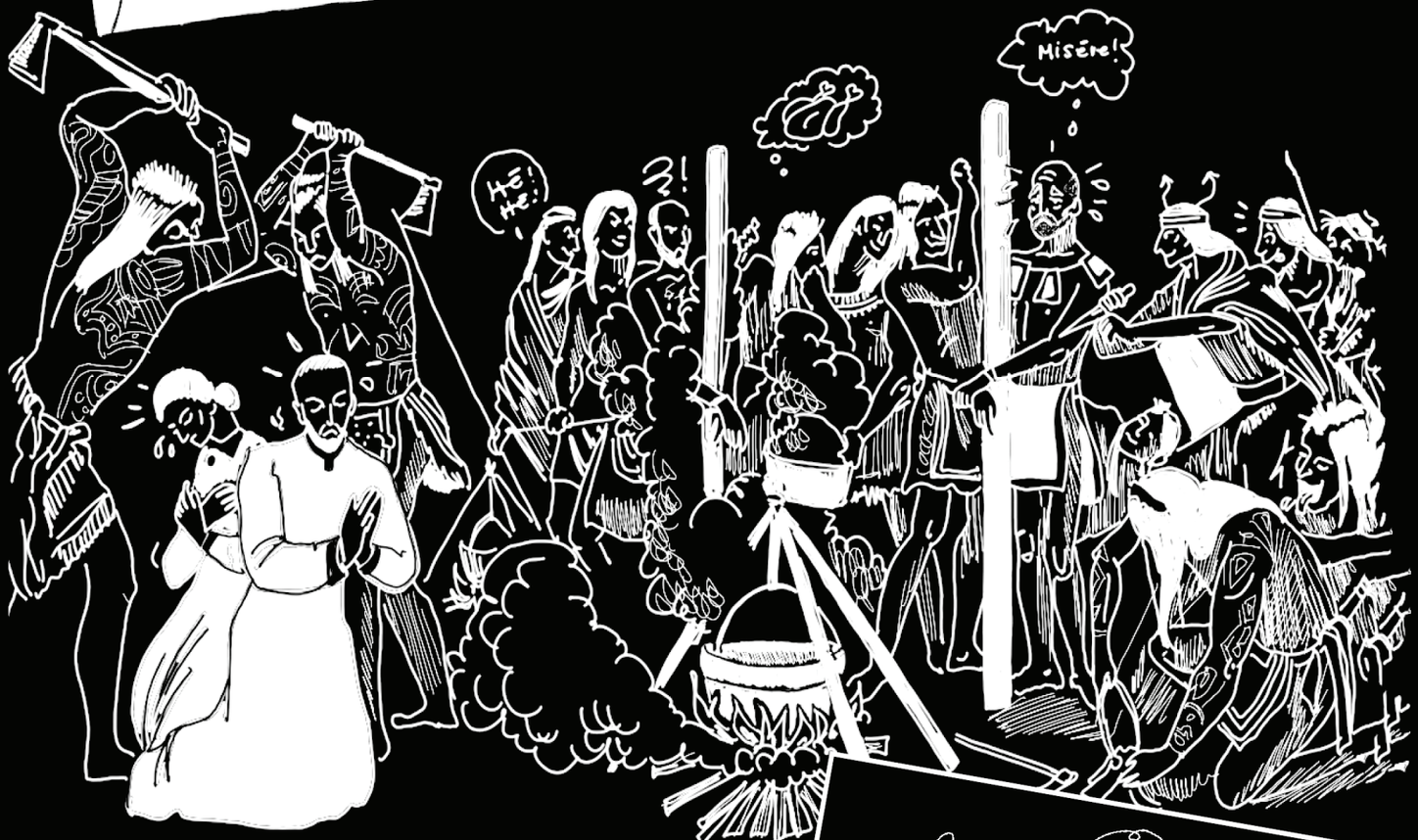
On a clairement perdu de vue qui avait raison là-dedans et le pourquoi de l'histoire. »

Guillaume Dufour, Québécois
Enseignant de niveau primaire
(mon grand frère)





NOS GRANDS-PARENTS AVAIENT ÉTÉ ÉLEVÉS
DANS LE MYTHE DU « ***BON INDIEN*** »
ET ***DU*** « ***MAUDIT SAUVAGE*** » ...



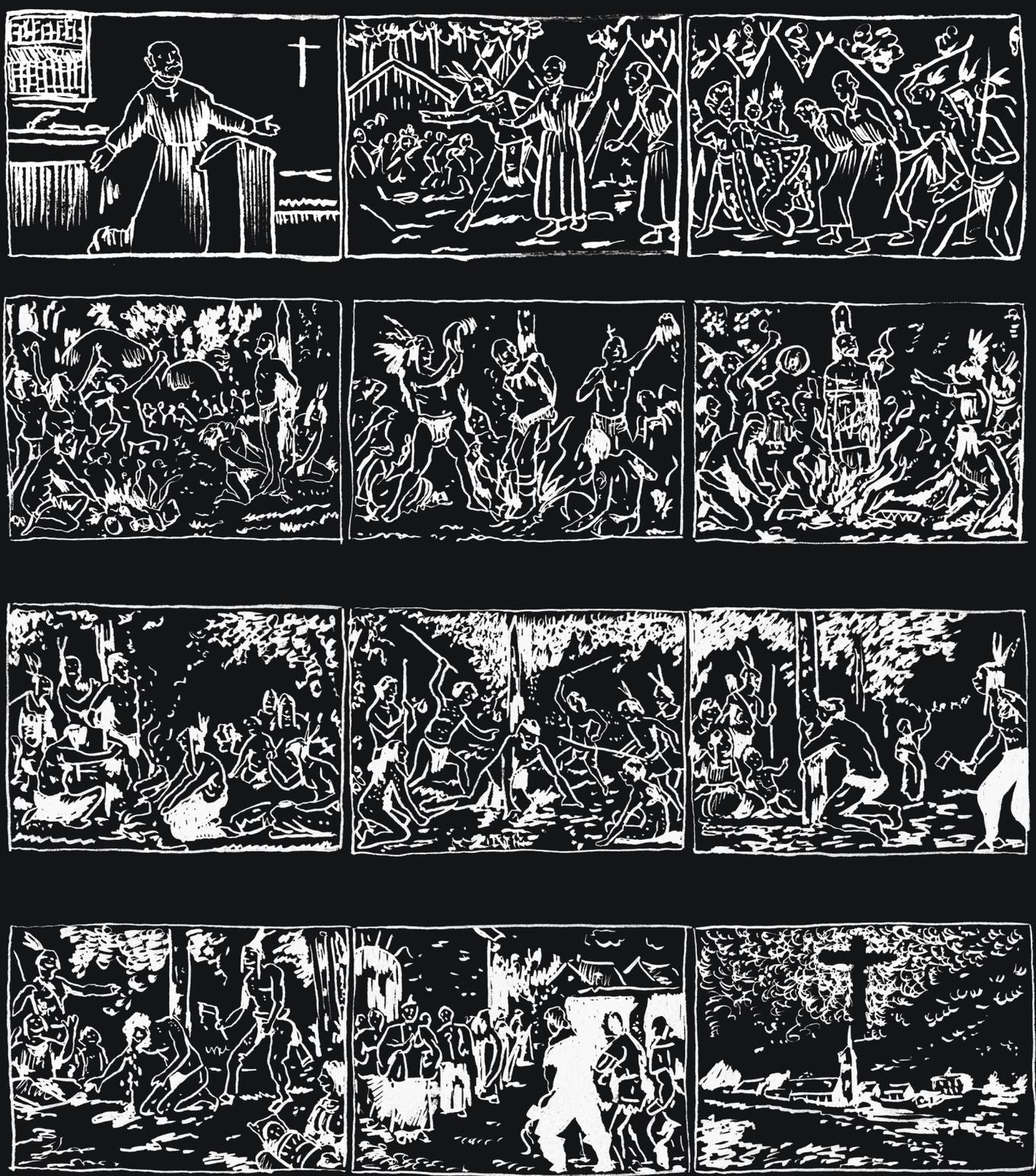



... QU'IL VALAIT MIEUX TENTER DE « ***CIVILISER*** »
POUR NE PAS CONNAÎTRE LE MÊME SORT
QUE CE ***PAUVRE*** PÈRE BRÉBEUF.

# Le Martyre des Pères Brébeuf et Lalemant

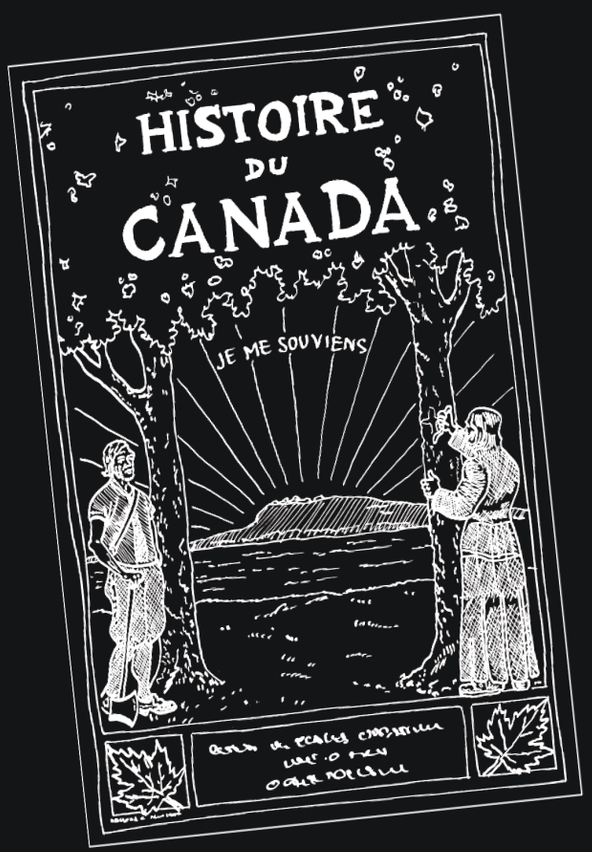
Récit de l'abbé Lionel Groulx

Illustrations de J. R. Lagacé



QUANT À LEURS ENFANTS, ILS AVAIENT AUSSI ÉTÉ INSTRUITS DANS UN ***RÉCIT FONDATEUR*** TRUFFÉ DE ***REPRÉSENTATIONS MÉPRISANTES, STÉREOTYPÉES ET DÉSHUMANISANTES***...






... DANS LESQUELLES LES PREMIERS PEUPLES DU TERRITOIRE NE REPRÉSENTAIENT QUE DE ***TERNES FIGURANTS DE L'HISTOIRE*** DE L'ÉDIFICATION DU ***NOUVEAU MONDE***: LES ÉTATS-UNIS, LE CANADA PUIS UN JOUR, LE **QUÉBEC**.







↑ Lionel Groulx

*« Maître chez soi ! Grand mot qu'on ose enfin prononcer. Encore faut-il bien se rendre compte de ce qu'il sous-entend. [ ...] Ce serait, si je ne me trompe, être maître de sa politique, j'entends de son gouvernement, de son parlement, de sa législation, de ses relations avec l'étranger, ne pas subir, en ce domaine, de tutelle indue ; cela veut dire encore, être maître, dans la mesure du possible, à l'heure contemporaine, de sa vie économique et sociale, exploiter pour soi et non pour les autres, ses ressources naturelles, toutes ses ressources naturelles, posséder les moyens de financer son administration, ses institutions d'enseignement, de bien-être social ; ces moyens, ne pas être obligé d'aller les mendier chez qui que ce soit. Cela veut dire aussi, pour une nation trop longtemps colonisée, un ressourcement aux fontaines vives de sa culture... »*

*Lionel Groulx, 7 juin 1964.*


SCALPING A MAN BETWEEN THE SOUP AND THE REMOVE.
-HERGE-
THE ADVENTURES
TINTIN
TINTIN
EN
AMERIQUE
MAMMOTH
RED RYDER
5
Fripounet
LA SEMAINE PROCHAINE:
UNE NOUVELLE AVENTURE DE NOKI ET POUMY
TOUJOURS PLUS DRÔLE
Guerrier Iroquois.

ISSUS DE MILIEUX MODESTES ET OUVRIERS, MES PARENTS APPARTENAIENT À CETTE PREMIÈRE GÉNÉRATION DE CANADIENS-FRANCAIS QUI AVAIENT PU INTÉGRER DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ADAPTÉES À LEUR CULTURE.
ILS AVAIENT ÉTUDIÉ L'HISTOIRE DES PATRIOTES ET LE RAPPORT DURHAM.
ILS AVAIENT VÉCU LA RÉVOLUTION TRANQUILLE.
ILS AVAIENT CONNU LA CRISE D'OCTOBRE
ET LES MESURES DE GUERRE.



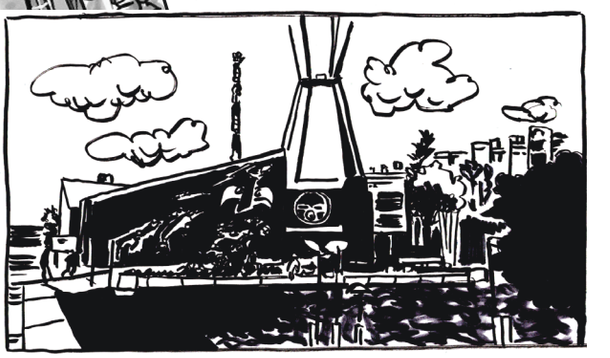



ILS AVAIENT SILLONÉ L'EXPO 67 DANS SES MOINDRES RACOINS, ASSISTÉ À LA CRÉATION DE L'ASSURANCE-MALADIE ET APPUYÉ LE DÉVELOPPEMENT DE L'HYDRO-ÉLECTRICITÉ SUR LE TERRITOIRE. ILS ADORAIENT RENÉ LÉVESQUE, GILLES VIGNEAULT, DIANE DUFRESNE ET ROBERT CHARLEBOIS.
*ILS ÉTAIENT DEVENUS* DE FIERS ET FERVENTS
*NATIONALISTES QUÉBÉCOIS.*









↑pavillon des Indiens du Canada, Expo 67



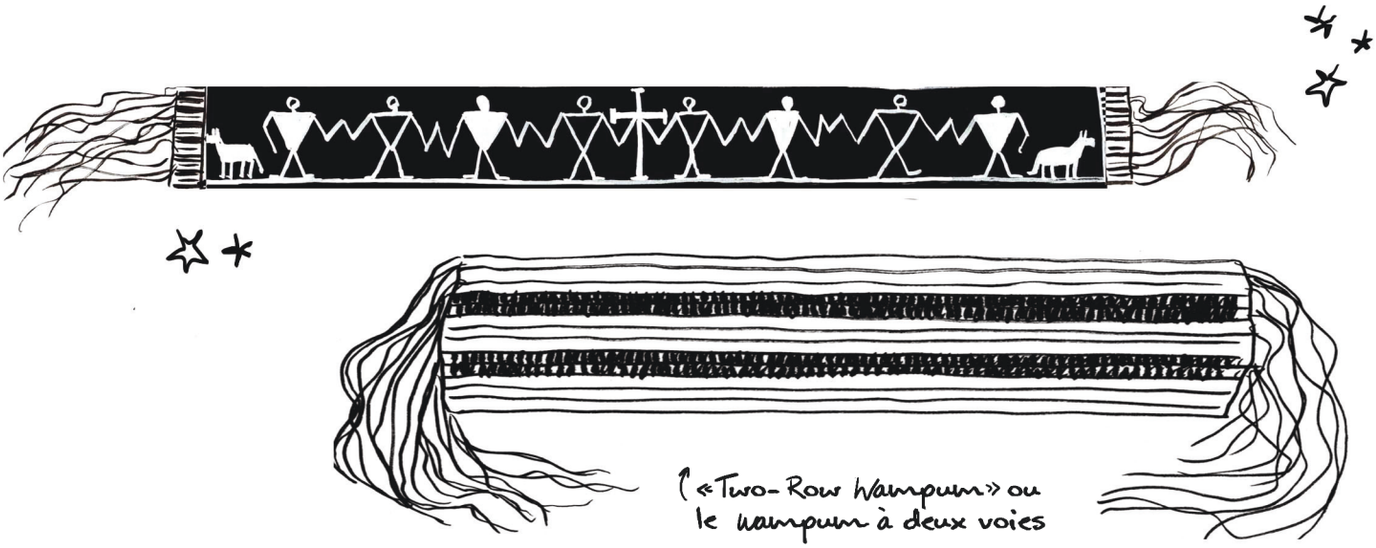

LES ASPIRATIONS POLITIQUES, CULTURELLES ET LINGUISTIQUES DE LEUR GÉNÉRATION AVAIENT AINSI BEAUCOUP EN COMMUN AVEC CELLES DE LEURS VOISINS AUTOCHTONES.



Ghislain Picard qui deviendra quelques années plus tard, chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et René Lévesque, chef du Parti Québecois et premier ministre du Québec, en entrevue radio vers 1983.




OR, TOUT COMME LA TRÈS GRANDE ***MAJORITÉ*** DES CANADIENS, QUÉBÉCOIS ET MÊME DES MEMBRES DE NATIONS AUTOCHTONES D'HIER À AUJOURD'HUI, NOS PARENTS AVAIENT ÉTÉ PRIVÉS D'UNE VÉRITABLE RENCONTRE AVEC DES PAGES ESSENTIELLES DE LEUR PROPRE ***HISTOIRE***...



↑ «Two-Row Wampum» ou le wampum à deux voies

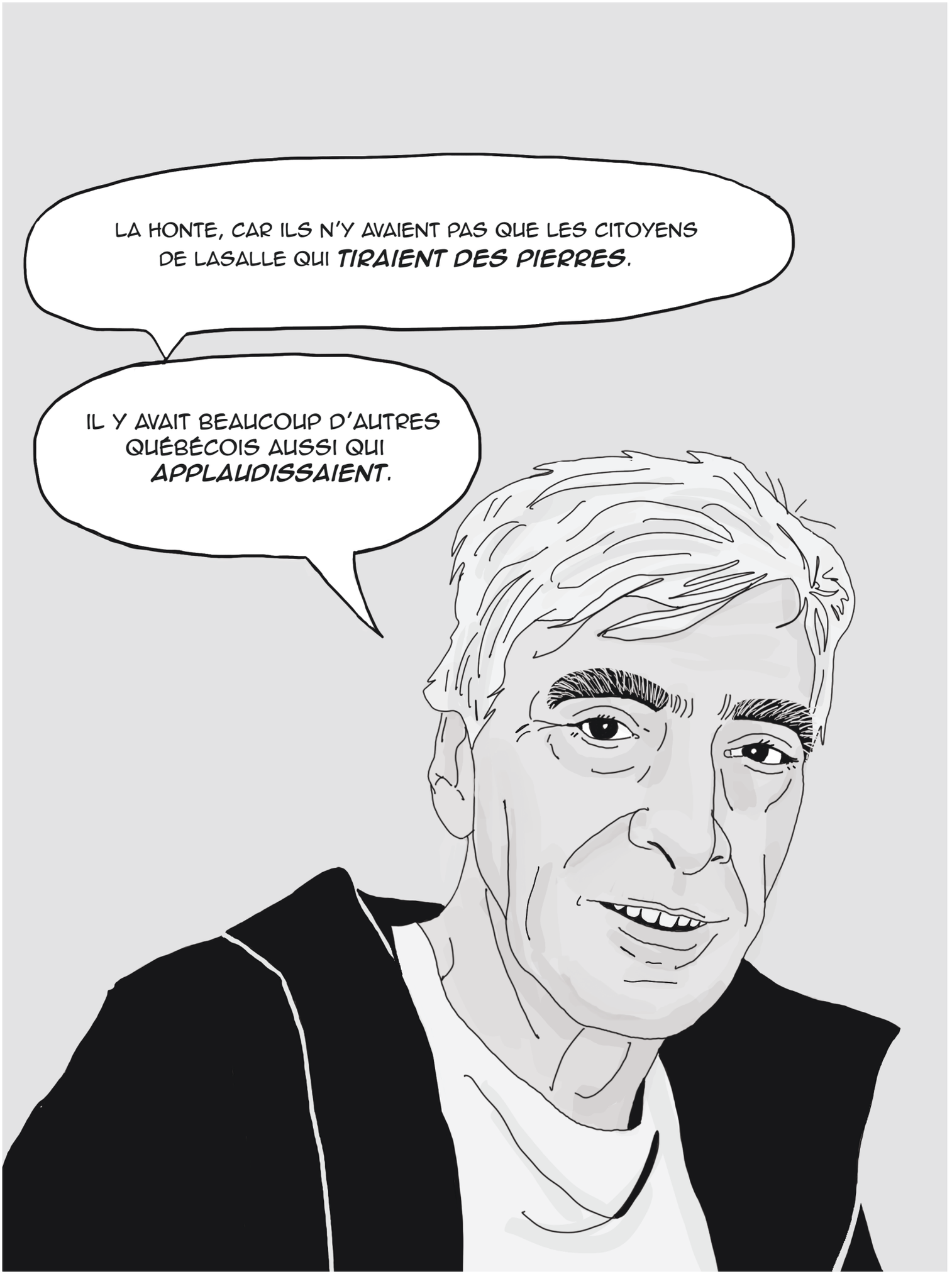


... QUI AURAIENT PU LES AIDER À VOIR CLAIR DANS CE CONFLIT TRUFFÉ DE ***PRÉCÉDENTS OUTRAGEUX, D'ACCORDS BAFOUÉS ET DE TRAITEMENTS IRRÉVÉRENCIEUX.***

↑ Le chef wendat Nicolas Vincent Tsawenhohi




LA TERRE EST


LA HONTE, CAR ILS N'Y AVAIENT PAS QUE LES CITOYENS DE LASALLE QUI *TIRAIENT DES PIERRES*.
IL Y AVAIT BEAUCOUP D'AUTRES QUÉBÉCOIS AUSSI QUI *APPLAUDISSAIENT*.

« L'enseignement de l'Histoire de l'époque était imprégné du nationalisme catholique canadien-francais qui se mutait peu à peu en nationalisme québécois. Ainsi, après le récit de nos premières relations avec les Autochtones, ceux-ci ne réapparaissaient dans l'Histoire enseignée qu'après la Conquête anglaise comme de simples alliés ou des ennemis.

Or, un doute planait toujours sur l'honneur réel d'un Autochtone, même de ceux qui étaient identifiés comme des alliés, notamment pour ce qui était du partage du territoire…
Les Métis de l'Ouest, par contre, faisaient meilleure figure dans le récit nationaliste, car ils avaient du sang canadien-francais.
Louis Riel personnifiait en quelque sorte
un martyr catholique du colonialisme des Anglais.

[…]

Plusieurs décennies plus tard, j'ai été troublé par l'ampleur de la crise d'Oka. J'ai aussi été choqué par le déploiement de l'armée. Les cicatrices de la crise d'Octobre 70 auraient dû nous laisser présager des dégâts et des blessures profondes que l'utilisation d'une force de l'ampleur de l'armée laisserait.

Ce que je ressentais à l'époque, en 1990, et qui est resté indélébile dans ma mémoire, c'est la honte de voir des habitants de Lasalle tirer des roches sur les voitures des personnes fuyant Kahnawake par peur que les choses s'enveniment.

La honte, car ils n'y avaient pas que les citoyens de Lasalle qui tiraient des pierres. Il y avait aussi beaucoup d'autres Québécois qui applaudissaient. »




Claude Hamelin, Québécois
(ami de la famille)


C'EST LÀ QUE J'AI RÉALISÉ QUE L'HISTOIRE N'ÉTAIT PAS PAREILLE D'UN BORD ET DE L'AUTRE ET QUE *TOUT DÉPENDAIT DE QUI LA RACONTE.*

« À la polyvalente, il y avait ce qu'on appelait le *Mur des Indiens*.
Je ne sais pas si c'est encore comme ça, mais on se tenait tous là.
On était un peu à part, même si certains avaient des amis québécois.
Notre place, c'était le Mur des Indiens.

Ça remonte à loin, mais le seul souvenir que j'ai de mon
cours d'histoire en secondaire 4, c'est qu'ils parlaient de
Louis Riel qui avait été pendu, des *bons Hurons* et des *méchants Iroquois*.
Ça tournait autour de ça.

Nous autres, les Hurons-Wendats, on a toujours été les alliés des Français,
donc c'était positif de ce côté-là, mais quand je suis allé dans l'Ouest,
en Colombie-Britannique, *ben là*, l'histoire était racontée différemment.
Les Anglais étaient les alliés des Iroquois, alors c'était
les *bons Iroquois* et les *méchants Hurons*!
Ça m'a apporté une vision différente de la chose.
C'est là que j'ai réalisé que l'Histoire n'était pas pareille
d'un bord et de l'autre et que tout dépendait de qui la raconte.
J'avais 28 ans, je pense.

Avec le temps, avec l'âge, avec les expériences de vie.,
on en vient, après un certain cheminement, à avoir une vision
plus objective de ce passé-là. Je m'en suis rendu compte avec le temps.
Comme toutes les nations, les Premières Nations, elles aussi,
ont parfois tendance à généraliser. *Tsé*, c'est le gouvernement
et la religion qui nous ont fait du tort. Pis ça, ça a été caché.
Le reste de la population n'était pas consciente de ce qui se passait.

C'est pour ça, quand tu dis, Emanuelle,
que tu ne connaissais pas cette histoire-là,
ben plein d'autres ne savaient pas non plus!
C'est pour ça qu'en vieillissant,
j'en suis venu à avoir ce point de vue-là, un peu plus objectif.
Parce que quand on est dans la victimisation,
on a tendance à accuser l'ensemble des Blancs.
Mais ce n'est pas l'ensemble des Blancs.
Le racisme qui est vécu aussi dans la vie de tous les jours
vient renforcer un peu ce sentiment, cette généralisation.
Il est arrivé des histoires très graves de l'autre côté aussi.
Si je regarde par exemple, les Enfants de Duplessis,
c'est une horreur, c'est épouvantable aussi.

Il y a eu de la souffrance des deux côtés, mais elle a été cachée. »

Pierre Martineau
Conseiller en orientation
Centre de développement de la formation
et de la main-d'oeuvre huron-wendat



# EST-CE QUE C'EST TOUJOURS AUX MÊMES DE S'EXCUSER???




« Est-ce qu'on peut demander aux autochtones de s'excuser pour les nombreuses tortures infligées aux missionnaires catholiques ???
Ben là, je comprends que ces gens-là, ok, on n'était pas chez nous, mais sont pas arrivés là avec . . . les MISSIONNAIRES CATHOLIQUES ne sont pas arrivés là avec des *guns* là ou des mauvaises intentions, ils voulaient les convertir.
Dans certains cas, c'est aussi démontré qu'ils ont été martyrisés, scalpés…
Ils leur coupaient les ongles. Ils leur arrachaient carrément les ongles.

C'est détaillé. Alors moi JE NE NIE PAS LES PENSIONNATS AUTOCHTONES.
Je ne dis pas que l'un ah ben là ça a touché plus de monde . . .
Mais je dis que TORTURER quelqu'un avec qui tu n'es pas d'accord pis qui vient essayer de te convaincre . . . Moi il y a des gens des fois qui viennent essayer de te convaincre, mais ça ne te donne pas le droit de les tuer.

Bon. Est-ce qu'on peut demander aux autochtones de s'excuser?
La réponse c'est : non.

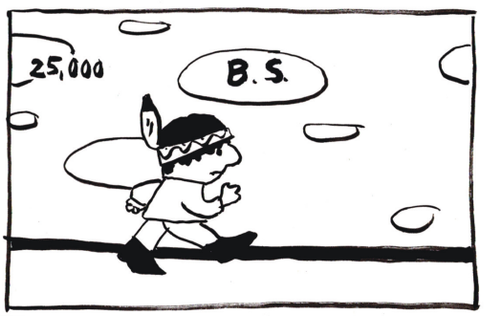
Parce qu'historiquement, il y a un courant -pis c'est ce courant-là que je dénonce- que c'est toujours aux mêmes de porter le fardeau, la même communauté, le même groupe, de porter le fardeau de tout ce qui a été fait de mal dans les siècles derniers sur la Terre. »

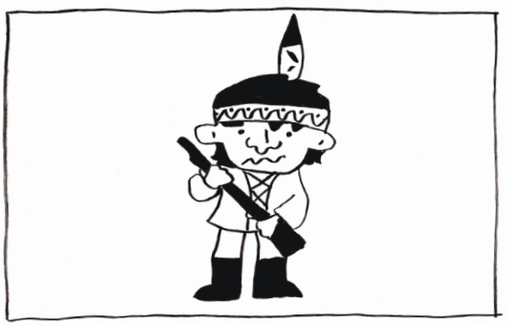
-Sylvain Bouchard, Québécois-
Animateur de radio , CJMF-FM
le 29 mai 2016

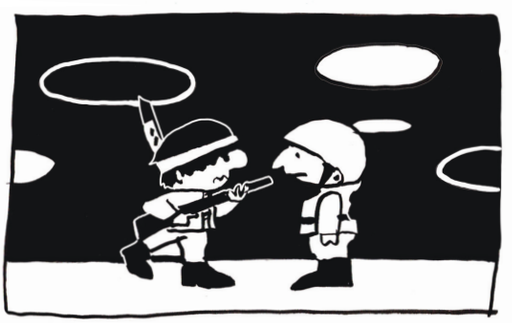










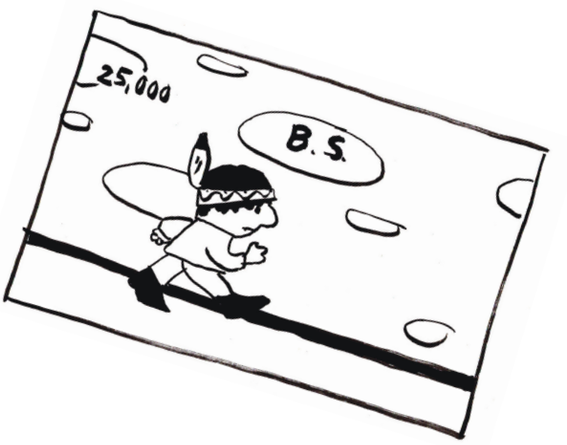






DANS LA COUR D'ÉCOLE, DES ENFANTS S'AMUSAIENT À REPRODUIRE LES IMAGES STÉRÉOTYPÉES ET LES PRÉJUGÉS VÉHICULÉS UN PEU PARTOUT . . .





… je dirais sans me tromper que 99 % des élèves du secondaire rencontrés au milieu des années 90 étaient convaincus que les Autochtones avaient des maisons gratuites, qu'ils bénéficiaient de plein de privilèges, qu'ils respectaient les lois quand ils le voulaient et qu'ils avaient plus de droits que les Québécois.

Et les enseignants, en savaient-ils davantage? Pas sûr du tout! Et les parents des élèves? Pire encore peut-être!

[…]

Mais d'où nous vient une telle ignorance collective et comment a pu s'installer chez nous une vision si étroite et si méprisante des Premiers Peuples? Assurément, une partie de la réponse se trouve dans les programmes et les manuels d'histoire en vigueur jusqu'à tout récemment et particulièrement dans ces que ces programmes et manuels ne nous ont pas appris. Une autre partie de la réponse se trouve également sans contredit dans la période tumultueuse qui a suivi la crise de l'été 1990 à Oka et Kanesatake.

« Pour qu'il n'y ait plus de crise d'Oka » (Lepage, 2006)



# Mythes et réalités
## sur les peuples autochtones



PIERRE LEPAGE

Institut Tshakapesh

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec

3e édition mise à jour et augmentée


POUNE! POUNE!
LES INDIENS SE SONT RETRANCHÉS DANS LE CENTRE DE DÉSINTOXICATION !!!
LE CENTRE DE DÉSINTOXICATION?
CE QUI LEUR FERA LE PLUS GRAND BIEN HAHAHA!
HÉ! HÉ! HÉ!
SACRE POUNE!
OKA, 1790.


ROCK ET BELLES OREILLES


DANIEL BOONE


ROCK ET BELLES OREILLES


DANIEL BOONE


Je suis un Chevreuil!
KRAFT DINNER







↑ Dénonciation de l'attitude et du comportement de certains Québécois lors de l'évacation du 28 aout 1990.


ARE YOU AWARE THAT THIS IS MOHAWK TERRITORY ?
SAVEZ-VOUS QUE CECI EST TERRITOIRE MOHAWK
OKA
IS
TRADITIONAL
TERRITORY
FEE
SIMPLE
OUR
LAND CULTURE FUTURE



AVEC LA FIN DE LA SAISON CHAUDE, LES *INDIENS* ONT DE NOUVEAU ***DISPARU*** DU PAYSAGE MÉDIATIQUE. NOUS EN AVIONS L'HABITUDE, NOUS, LES ÉLÈVES. N'AVAIENT-ILS PAS ***DÉSERTÉ LES PAGES DE NOS MANUELS D'HISTOIRE*** APRÈS LE DÉCLIN DU COMMERCE DES FOURRURES?

ILS ÉTAIENT LÀ, PUIS ILS N'Y ÉTAIENT PLUS.
***DISPARUS, VOLATILISÉS*** OU ***ENFIN CIVILISÉS.***




QUAND LA CRISE D'OKA A ÉCLATÉ, IL Y A EU DE LA CHICANE AVEC MES AMIS. PENDANT UN ÉTÉ *DE TEMPS*, JE NE ME FAISAIS PLUS INVITER... AUJOURD'HUI QUAND J'EN PARLE AVEC D'AUTRES AUTOCHTONES QUI ONT GRANDI DANS D'AUTRES VILLES, JE ME RENDS COMPTE QU'ON A VÉCU ***LA MÊME EXPÉRIENCE D'EXCLUSION ET DE DISCRIMINATION*** AU COURS DE CETTE PÉRIODE.

« Au secondaire, j'avais dit à des amis que j'étais autochtone.
Au début, ils trouvaient tout ça *ben cute* et ça ne changeait rien.

Quand la crise d'Oka a éclaté, on avait des discussions et j'essayais de leur expliquer qu'il y avait plein de familles qui n'avaient pas eu de territoire, pis qui avaient tout perdu avec ces histoires-là et que si les Mohawks de Kanesatake perdaient encore des territoires pour des niaiseries de golf, à un moment donné, je pouvais comprendre qu'ils soient fâchés.
Je pouvais comprendre, car on m'avait raconté l'histoire de dépossession territoriale de ma propre famille.

Alors là on me criait : « Oui, mais les armes!? »
Avec mes amis, ça a créé de la chicane.
Je ne pensais pas que ça allait faire ça,
mais pendant un été de temps,
je ne me faisais plus inviter.

Les familles ne voulaient plus m'avoir à la maison.
Tout le monde allait se baigner, sauf moi.
Tu sais, quand t'as 15-16 ans...

Je n'ai pas compris.
J'ai vraiment eu beaucoup de peine,
ça a été vraiment difficile.
À un moment donné,
l'année scolaire a recommencé.
Ça s'est comme *calmé.*

Aujourd'hui, quand j'en parle avec d'autres Autochtones qui ont grandi dans d'autres villes, je me rends compte qu'on a vécu la même expérience d'exclusion et de discrimination au cours de cette période.

En 2004 ou 2006, j'ai deux de ces amis qui sont revenus dans ma vie,
un peu par hasard. Près de quinze ans plus tard,
à 38 ans, ils se sont excusés.
Ils ont dit qu'à l'époque, ils étaient trop jeunes,
qu'ils n'avaient alors pas compris,
qu'ils ne savaient pas.

Mais que maintenant, ils *comprenaient.* »

Caroline Nepton Hotte
Ilnue-Abénakise, doctorante et professeure,
Département d'histoire de l'art
Université du Québec à Montréal (UQAM)




AU DÉBUT, JE NE VOULAIS PAS QUE LES MOHAWKS ATTIRENT L'ATTENTION PARCE QUE JE PENSAIS QUE LES BLANCS ALLAIENT JUSTE PLUS NOUS HAÏR. FINALEMENT, J'AI COMPRIS L'IMPACT DE SE FAIRE ENTENDRE.

« S'il existe un moment phare dans mon enfance, c'est l'été de la crise d'Oka. J'avais 12 ans et cet été-là, la relation entre les Autochtones, les Québécois et le reste des Canadiens a basculé.

Ma vision de mon identité et de ma place dans ce pays a aussi changé.

Avant cet été de 1990, la moindre apparition d'un ou d'une Autochtone dans les médias était une fierté, mais bien sûr,
nous n'avions pas réellement d'emprise sur le message.
Chaque fois que je voyais Kashtin à la télévision,
je me disais : « Quelle opportunité pour nous ! »

La crise d'Oka a détruit ce statu quo, mais aussi fait réapparaître le rôle des femmes autochtones à l'avant-scène, avec des militantes comme Ellen Gabriel, qui reprenaient leur rôle de leadership.

Malgré toutes les politiques sexistes de la *Loi sur les Indiens,* ces femmes fortes ont mené à Oka une résistance que le Canada n'avait pas vue venir. Au début de la crise, je ne voulais pas que les Mohawks attirent l'attention parce que je pensais que les Blancs allaient juste plus nous haïr.

Finalement, j'ai compris l'impact de se faire entendre.

Dès lors, nous voulions nous faire entendre et attirer l'attention de la population bien au-delà du mythe romancé du *bon sauvage.*

Les messages difficiles, les vérités cachées,
les drames volontairement niés
devaient être aussi inscrits dans l'histoire
et l'actualité de notre société. »

↖

Melissa Mollen Dupuis, Innue,
militante, chroniqueuse, cofondatrice
du mouvement Idle no More Québec et
resonsable de la Campagne forêts,
Fondation David Suzuki




WE ARE STILL STRUGGLING FOR THE RETURN OF OUR LAND.
PEOPLE NEED TO UNDERSTAND THAT THIS IS WHAT HAS BEEN GOING ON FOR 300 YEARS. THIS IS WHAT WE ARE FIGHTING TO STOP.

« Well, it was a small victory.

The proposed development - the golf course extension, the building of luxury condos over our ancestral graveyard in the Pines - didn't continue. That's a good thing, but what many people don't realize is that the issue of control over our land got lost in the "crisis" that all levels of government - municipal, provincial, and federal - manufactured. Once the federal government stopped its siege on our community in September 1990, it promised to resolve the land issue; however, when the tanks left and the 2500 troops were redeployed, we didn't get the land back.

The cameras left and people - Canadians - stopped caring.

But we are still struggling for the return of our land
People need to understand that this is what has been going on for 300 years.
This is what we are fighting to stop.

The Great Law of Peace instructs all nations under the Tree of Peace, to extend our hands out in peace and friendship, for the health and well-being of present and future generations: so they may enjoy the land and care for it for the sake of future generations. Our ultimate goal is to create a legacy of peace; for without, peace, there is no hope without hope, there is no future.

We are people of the land. We are made from this land [...]
It is priceless.

We want to have the ability, like everybody else, to be able to live in a safe and secure environment, and we cannot do that when the Government of Canada continues to control our lives and our lands.

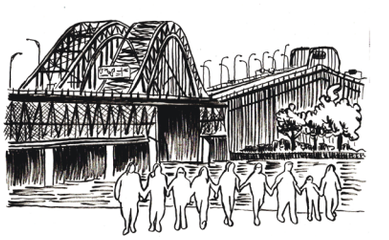
And if Canadians want to pressure their governments
- municipal, provincial, federal - to do something,
if they really care about peace in this country,
then they need to learn their own colonial history.

We have so little land left from our original homeland.
We're not asking for much. We're asking for justice.

I think if there is any kind of reconciliation,
people need to understand there needs to be reparations [...]

And that means that Canadians need to become educated and activated. »

Ellen Gabriel, Kanien'kehá:ka/Mohawk/Rotinonhsesha:ka, activiste, artiste et porte-parole de la communauté de Kanehsatà:ke lors de la crise d'Oka




KANEHSATAKE
270 ans de résistance
Un film d'Alanis Obomsawin

# À L'ORÉE DES BOIS

## Une anthologie de l'histoire du peuple de Kanehsatà:ke



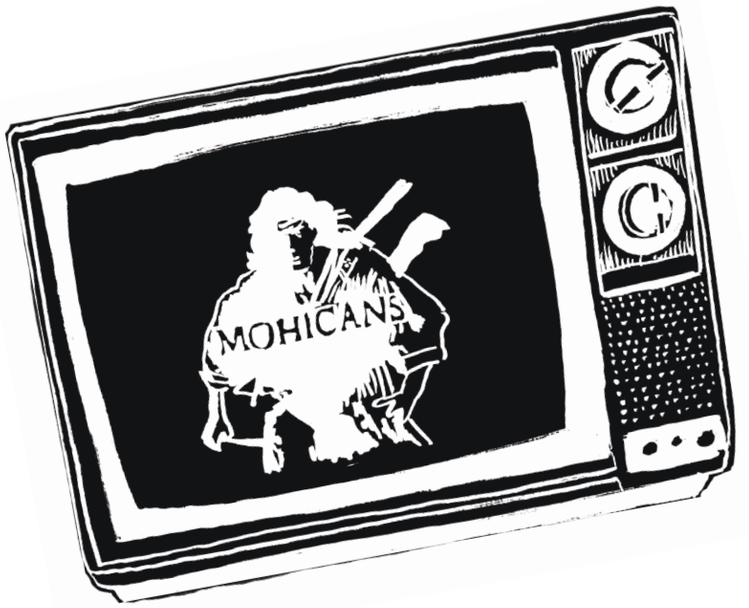

Brenda Gabriel

Arlette Kawanatatie Van den Hende



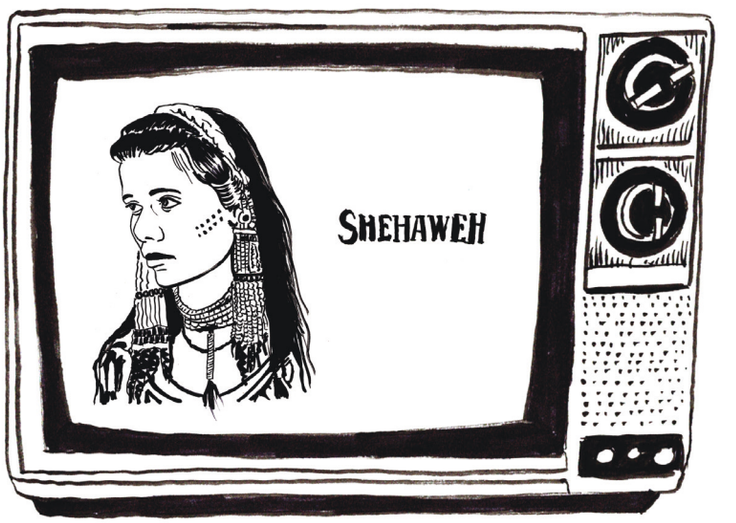
Publié par Tsi Ronteriihwanónhnha ne Kanien'kéha Language and Cultural Center

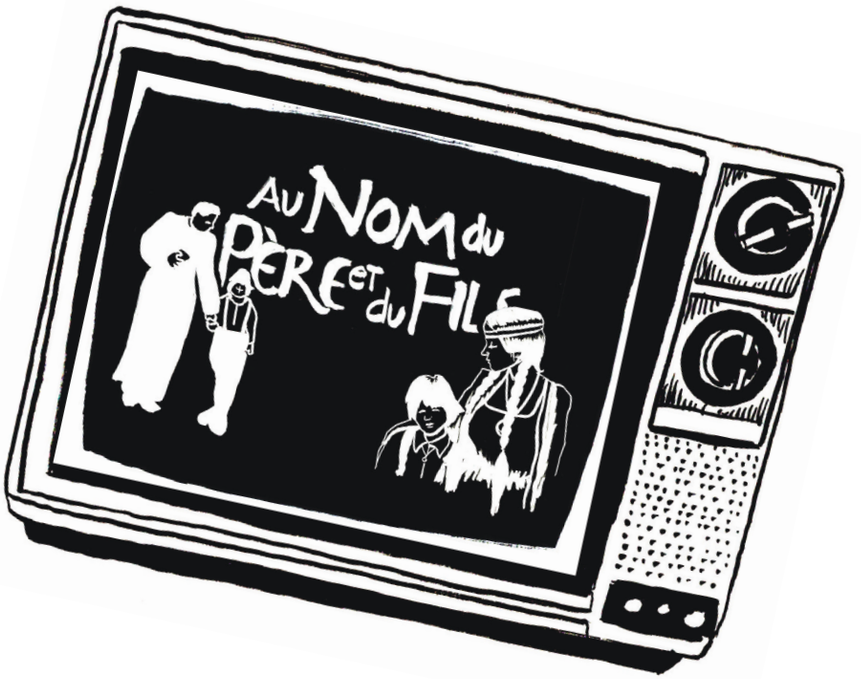
traduit par Francine Lemay (soeur du défunt caporal Marcel Lemay)




CE N'EST QUE SOUS LES TRAITS D'ACTEURS BLANCS AUX VISAGES BRUNIS QUE LES *INDIENS* REFIRENT SURFACE SUR NOS *PETITS ÉCRAN* AU COURS DES ANNÉES QUI SUIVIRENT.

MALGRÉ LE FONDEMENT CRITIQUE DE PLUSIEURS DE CES RÉCITS ROMANCÉS, LEURS SOUFFRANCES SEMBLAIENT S'INSCRIRE DANS UN PASSÉ OU UN AILLEURS « RÉVOLUS » DONT PERSONNE NE SE FORMALISA.




LES *INDIENS* AVAIENT REGAGNÉ LEURS RÉSERVES ET NOUS POUVIONS CONTINUER DE PROSPÉRER SUR LES TERRES CANADIENNES-FRANÇAISES DANS LA PLUS GRANDE QUIÉTUDE.




SUR LES BANCS D'ÉCOLE, LES APPRENTISSAGES ASSOCIÉS À LA « DÉCOUVERTE DE L'AMÉRIQUE », AUX MAISONS LONGUES, AUX *TIPIS*, À LA COMPAGNIE DE LA BAIE D'HUDSON, À LOUIS RIEL, PUIS À LA RÉVOLTE DES PATRIOTES NOUS SEMBLÈRENT COMPLÈTEMENT *DISSOCIÉS* DE LA COLÈRE ET DE LA RÉVOLTE AUXQUELLES NOUS AVIONS PASSIVEMENT ASSISTÉE QUELQUES ANNÉES AUPARAVANT.



## Nomades ou sédentaires?

**Complète le tableau ci-dessous en te référant aux pages 35-36 du manuel.**

| | |
|---|---|
| Mode de vie | LES « AMÉRINDIENS » CONTINUAIENT D'ÊTRE CONFINÉS À L'INTÉRIEUR D'INTERMINABLES TABLEAUX SYNTHÈSES DÉSINCARNÉS ET ESSENTIALISANTS QUI NE CONTRIBUAIENT AUCUNEMENT À STIMULER NOTRE INTÉRÊT, NI MÊME UN VÉRITABLE DÉSIR DE *RENCONTRE*. |
| Subsistance | |
| Situation géographie | |
| Habitation | |
| Autorité | |
| Religion | |
| Activité économique | |













AS AN INUK STUDENT, I REMEMBER ALWAYS BEING ABLE TO CHARACTERIZE MY UNDERSTANDING OF INDIGENOUS PEOPLE IN QUEBEC AS ALGONQUINS OR IROQUOIS. SO THE IMAGES OF YOUR TEXTBOOK WERE VERY FAMILIAR TO ME...
... AS WAS THE BOREDOM!



« I remember always being able to characterize
my understanding of Indigenous peoples in Quebec
as Algonquin or Iroquois.

They lived in tents or wigwams,
they hunted and fished
and then they were 'gone'.
Like fragments of our historical imagination.

That was how I remembered being taught.
My History teacher asked us to bring in a fish-based
dish to celebrate Indigenous History.

Oh! And something about the fur trade too.

So the images of your textbook, Emanuelle,
were very familiar to me…

as was the boredom!!! »

↖
Mikayla Cartwright, Inuk,
anciennement enseignante de littérature anglaise
et communication (Institution Kiuna) et
ressource-accompagnatrice (Aboriginal Student
Ressource Centre de l'Univeristé Concordia)




KA8iN KePeK NiKi iCi NTA8iKi8iSi.
KePeK OTA KA iCi NTA8iKeMiKAK!

« Enfant, je n'aimais pas trop lire,
mais on lisait des *Archies* par exemple parce que c'était drôle.
On regardait les *westerns* à la télé aussi.
Ça ne nous dérangeait pas de voir (les *Indiens)* scalper, pis ces affaires-là.
Voyons donc! Ce n'était pas vrai, ce n'était pas nous autres ça.
C'étaient juste des *comics* pour nous autres.
Mon père regardait John Wayne et ces affaires-là pis il aimait ça.
" Il va perdre pareil l'Indien! "
Je lui disais ça à mon père.
On savait que c'était pas vrai. C'était juste du divertissement pour lui.
Il comprenait que c'était un film pis que c'était pas vrai. Il le savait.

Mais je n'étais pas capable de regarder les émissions de tv en français,
en *québécois par exemple*. Ça me dérangeait parce qu'avec tout ce que
je vivais à l'école, les mauvaises expériences avec les enfants
et même avec certains professeurs comme quoi:
Je n'étais pas *bonne.*
Je n'étais pas *si.*
Ma *couleur* était pas *belle.*

Je me suis mise à ne pas les aimer, les Québécois,
pis toute la télé en français.
Je regardais *Passe-Partout,* par exemple.
On n'aimait juste pas à la fin quand c'était
[le personnage de]Passe-Partout. On la trouvait bébé.'
« Les Québécois sont d'même! »
C'est ça qu'on se disait, mon frère pis moi.

[...]

Tsé, quand un Québécois me dit:
" - Ben t'es Québécoise! "
Moi je lui réponds:
" - Ben non! Moi je ne suis pas Québécoise.
Je ne pense pas comme une Québécoise.
Je ne suis pas comme ça! "

Pis là il me répond:

" - Ben t'es née au Québec pareil!
- Ben non! Je vais te le dire là:
C'est pas moi qui est née au Québec,
c'est le Québec qui est né dans mon pays !
C'est une autre affaire ! "

↖
Anna Mapachee, Anicinape et Crie,
enseignante de langue anicinape
(Institution Kinua, Montréal autochtone,
Université Concordia, etc.)





# CHAPITRE III: *L'ÉVEIL*

J'AI PEINE À L'AVOUER, MAIS CE N'EST DONC QU'À TRAVERS LES DÉPARTS, LA DISTANCE ET LE RETOUR QUE JE PRIS VÉRITABLEMENT CONSCIENCE DE L'IMPORTANCE DE NOTRE HISTOIRE COMMUNE, DES VIOLENCES COLONIALES, DES SOUFFRANCES QUI LEUR SONT ASSOCIÉES ET SURTOUT, DE L'AMPLEUR DES LUTTES DES PREMIERS PEUPLES ***DE 'CHEZ NOUS.'***



SI MOI J'ÉTAIS PARTIE, LES PREMIERS PEUPLES EUX, N'AVAIENT ***JAMAIS DISPARU.***
ILS SEMBLAIENT AVOIR BEAUCOUP, ***INFINIMENT TROP*** SOUFFERT,
MAIS ILS AVAIENT SURVÉCU... ***ET ILS LUTTAIENT TOUJOURS.***




IDL
NO M

(a) Meurtre de membres du groupe;

(b) Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe;

LA VIOLENCE QUE RÉVÈLENT LES TÉMOIGNAGES ENTENDUS PAR L'ENQUÊTE NATIONALE ÉQUIVAUT À UN ***GÉNOCIDE DES AUTOCHTONES*** FONDÉ SUR LA RACE, Y COMPRIS LES PREMIÈRES NATIONS, LES INUITS ET LES MÉTIS, QUI CIBLE TOUT PARTICULIÈREMENT LES FEMMES, LES FILLES ET LES PERSONNES 2ELGBTQQIA. CE GÉNOCIDE A PU ÊTRE COMMIS EN RAISON DES STRUCTURES COLONIALES, COMME EN TÉMOIGNENT NOTAMMENT LA LOI SUR LES INDIENS, LA RAFLE DES ANNÉES 1960, LES PENSIONNATS INDIENS ET LES VIOLATIONS DES DROITS DE LA PERSONNE AINSI QUE DES DROITS DES AUTOCHTONES. CES STRUCTURES ONT MENÉ DIRECTEMENT À LA HAUSSE ACTUELLE DES TAUX DE VIOLENCE, DE DÉCÈS ET DE SUICIDE QUE CONNAISSENT LES POPULATIONS AUTOCHTONES.

(c) Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique; totale ou partielle;

(d) Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe;

(e) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe;

Michèle Audette,
Innue,
Commissaire,
ENFFADA

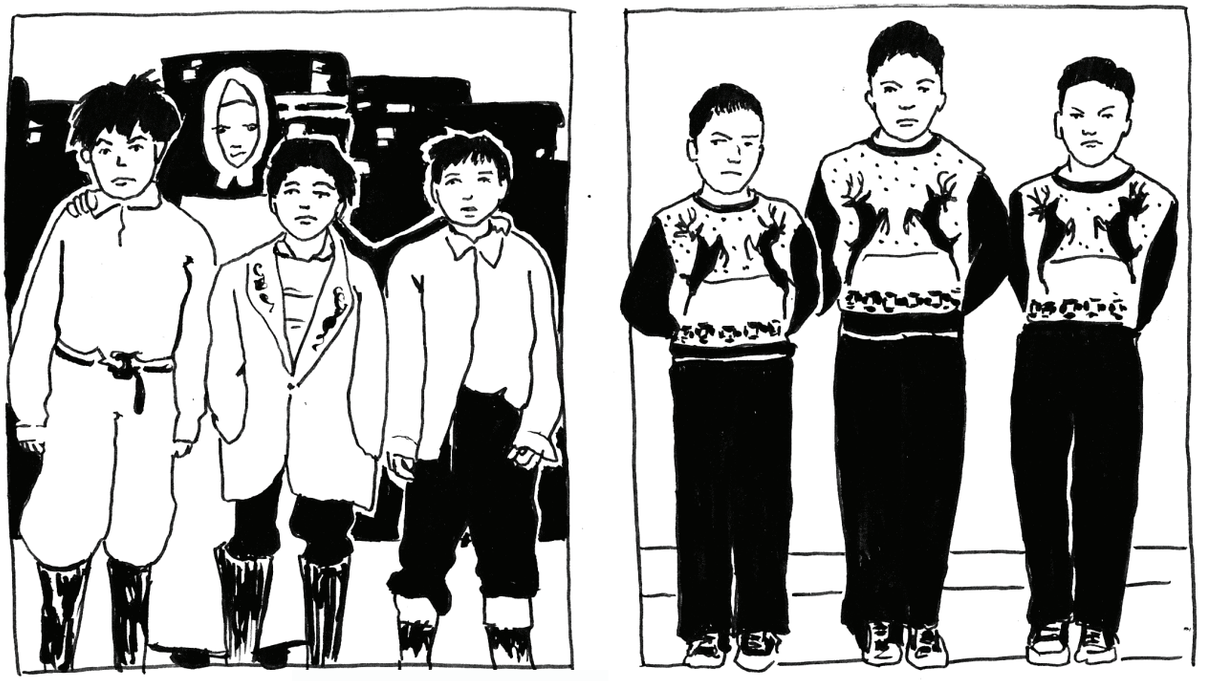



« … il me semble impossible de nier la discrimination systémique dont sont victimes les membres des Premières Nations et les Inuit dans leurs relations avec les services publics ayant fait l'objet de l'enquête. [ . . . ]

Du poste d'observation privilégié que m'a offert mon mandat, j'ai été témoin d'une volonté nouvelle d'affirmation et de changement sur laquelle il m'apparaît judicieux de bâtir. En ce sens, ce rapport ne constitue pas une finalité, mais plutôt une invitation lancée à tous les citoyens québécois à se faire agents de changement. Après tout, au-delà des structures, comme bien d'autres choses, la qualité des relations avec les peuples autochtones se construit au jour le jour dans des rapports tant individuels que collectifs qui sont établis à l'école, au travail, dans la rue ou ailleurs. C'est ce qui constitue le tissu social d'une société, ce qui fait en sorte que certains gestes malheureusement tolérés encore hier ne le sont plus aujourd'hui.

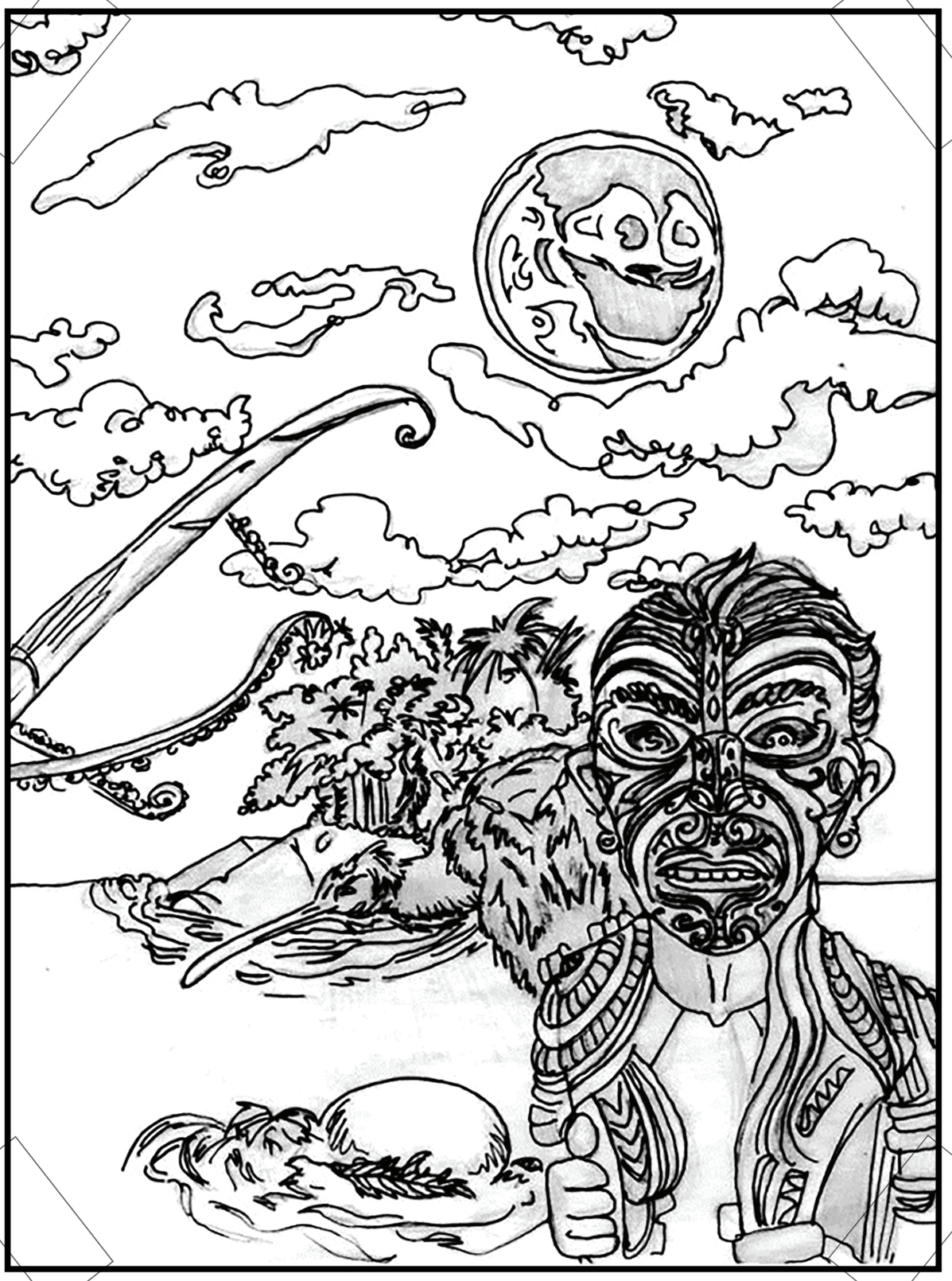
Et quand, au détour des événements et du murmure médiatique, il nous sera donné l'occasion de tester nos solidarités nouvelles, je nous souhaite de nous souvenir de la présence des Premières Nations et des Inuit antérieure à la nôtre sur le territoire, nous souvenir des torts que nous avons pu causer, mais aussi de nous souvenir des savoirs partagés de notre construction commune du Québec d'aujourd'hui.

Par-dessus tout, je nous souhaite d'avoir la sagessse de maintenir le dialogue. »



SI MOI J'IGNORAIS ENCORE LE DÉTAIL DE
L'HISTOIRE QUI CONTINUAIT À S'ÉCRIRE AU
QUÉBEC COMME AU CANADA DANS
LA PLUS GRANDE INDIFFÉRENCE,





... J'AVAIS NÉANMOINS EU L'OCCASION DE DÉVELOPPER UN RÉFLEXE ***EMPATHIQUE*** POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES ET SURTOUT, UNE TRÈS FORTE AVERSION POUR LES HORREURS QUE LEUR AVAIT FAIT SUBIR L'ENTREPRISE COLONIALE, PARTOUT À TRAVERS LE MONDE.

ENTOURÉE DE MES AMIES ET COLLÈGUES MAORIES,
J'AI MÊME CRU À UNE CERTAINE ÉPOQUE,
M'ÊTRE DÉCOUVERT UN NOUVEL ÉCHAPPATOIRE...
NOUVELLE APPARTENANCE...

Château Tongario «housekeeper shack», ↙ juillet 2004.

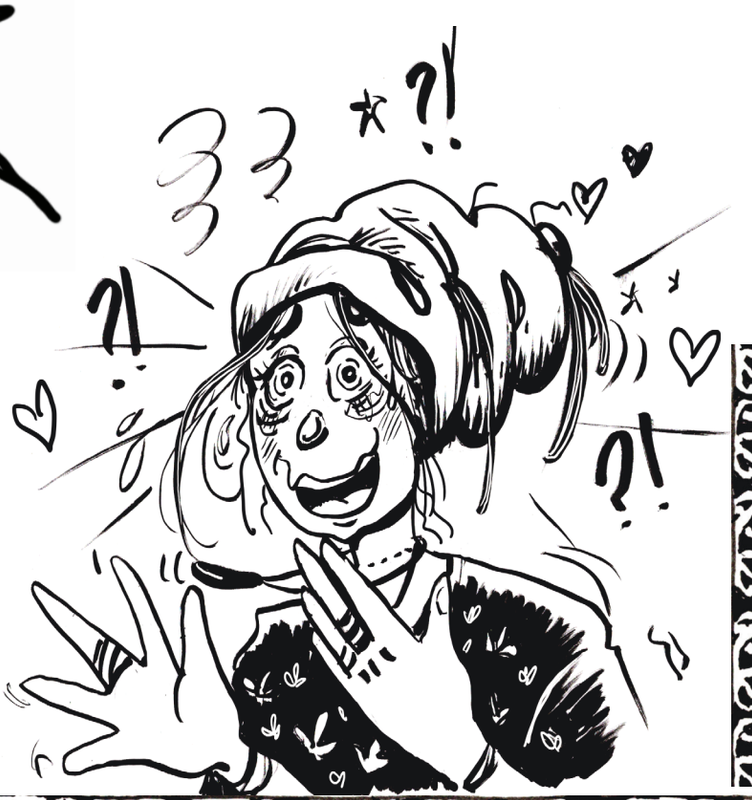





ET C'EST CE QUE JE FIS, UN PEU I**NCRÉDULE**.

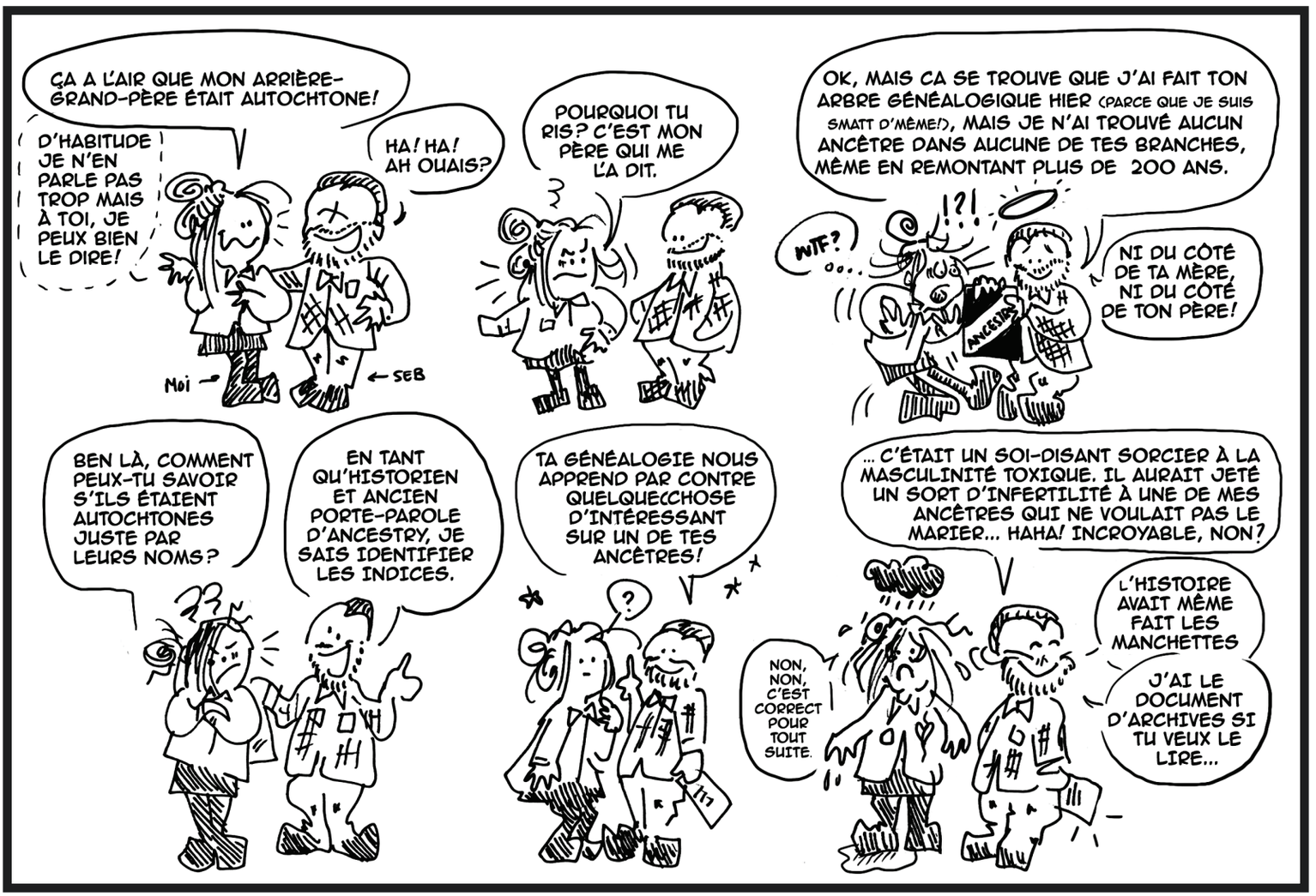
À MA GRANDE SURPRISE, MON PÈRE RÉPONDIT QUELQUES JOURS PLUS TARD PAR L'***AFFIRMATIVE***.



J'EN FUS COMPLÈTEMENT RENVERSÉE. BIEN QUE JE NE CONNUS TOUJOURS RIEN AUX CULTURES AUTOCHTONES DE *CHEZ NOUS* –ET QUE LA NATION D'APPARTENANCE DU VIEIL HERMAS DEMEURA PARFAITEMENT INCONNUE– ET QUE L'IDÉE DE ME DÉCLARER AUTOCHTONE NE ME SOIT JAMAIS VENUE, CELLE DE NE PAS POMPER UN SANG PLUS BLANC QUE BLANC AU SEIN DU TERRITOIRE COLONISÉ ME FUT D'UN GRAND RÉCONFORT. LA *NOUVELLE* FUT ACCUEILLIE AVEC BEAUCOUP D'ENTHOUSIASME PAR MES COLLÈGUES ET AMIES MAORIES...

MAIS CE SOULAGEMENT DE COURTE DURÉE FUT DÉBOULONNÉ DÈS MON RETOUR AU PAYS...




PERSONNE NE PUT JAMAIS EXPLIQUER LES MYTHES ENTOURANT LE VIEIL-HERMAS-TANNEUR-DE-PEAUX ET LA GRAND-MÈRE PICARD. LA VÉRITÉ, C'EST QUE CELA N'EUT AUCUNE VÉRITABLE INCIDENCE. DÉJÀ À L'ÉPOQUE, NOUS AVIONS COMPRIS QUE L'IDENTITÉ AUTOCHTONE NE POUVAIT SE RÉSUMER À UNE QUESTION DE *QUOTAS SANGUINS* OU D'ANCESTRALITÉ LOINTAINE. NOUS N'ÉTIONS PAS -ET N'AVIONS JAMAIS ÉTÉ- AUTOCHTONES ET AUCUN D'ENTRE NOUS N'AURAIT JAMAIS OSÉ PRÉTENDRE LE CONTRAIRE.




NOUS AUTRES, ON N'EST PAS FRANCAIS, ON EST CANADIENS-FRANCAIS. ON EST ICI DEPUIS PLUS DE *SEPT GÉNÉRATIONS*, MAIS CELA NE FAIT PAS DE NOUS DES AUTOCHTONES NON PLUS.

« On n'a pas le même rapport au territoire… mais on a aussi un rapport au territoire. Il faut reconnaître que ce qu'on est aujourd'hui s'est developpé dans ce territoire. Après ça, même si on a une légitimité à developper un lien avec le territoire, ça n'excuse en rien ce qui a été fait aux autres.

C'est même pire, justement.

Ce n'est pas parce que nous autres aussi,
on a notre place ici,
qu'on devrait tasser les autres.
Tout ce sentiment de culpabilité et de honte
vient de là aussi. Ça reste une relation complexe.
Ce qui est problématique, c'est d'avoir voulu effacer
ceux qui étaient là avant nous.

C'est drôle parce qu'il me semble qu'à mesure qu'on a développé
un sentiment d'appartenance légitime avec le territoire,
on aurait dû comprendre et respecter encore davantage
celui des Autochtones.

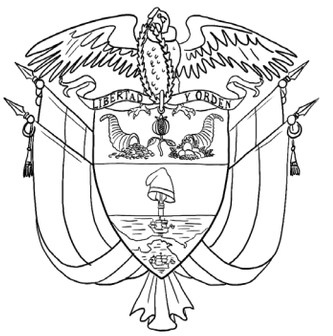
Cela dit, cela ne fait pas des
Canadiens-Français des immigrants francais.
Ce n'est pas comme si on pouvait juste
remonter dans le bateau et
retourner en France.

Nous autres, on n'est pas Francais,
on est Canadiens- Français.
On est ici depuis plus de
sept générations, mais cela
ne fait pas de nous des
Autochtones non plus. »




Sébastien Brodeur Girard, Québécois,
docteur en histoire et doctorant en droit,
professeur en études autochtones,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue


AS A RECENT IMMIGRANT LIVING IN QUEBEC, I THINK ABOUT THIS CONCEPT OF *IDENTITY* OFTEN, NOT JUST FOR ME, BUT FOR MY CHILDREN, WHO WERE BORN IN QUEBEC.
WHAT CAN BE OUR CONTRIBUTION IN THIS PROCESS OF RECONCILIATION?




« As a recent immigrant living in Quebec,
I think about this concept of identity
often, not just for me, but for my children,
who were born in Quebec.

I want them to grow up with a sense of
attachment to my roots, but also to their
new roots, here in Quebec.

But I also want them to be aware
of those who were here before them,
about their struggles to find that
attachment, to deal with the Other,
and to maintain their culture.

What can be the role and the posture
of recent immigrants with regards
to the Truth and Reconciliation
Commission's calls to action?

What can be our contribution
in this process of reconciliation?

These are questions I ask myself often
and still struggle to find an answer... »

Monica Lopez, Colombienne et Québécoise,
Conseillère pédagogique au Collège Dawson

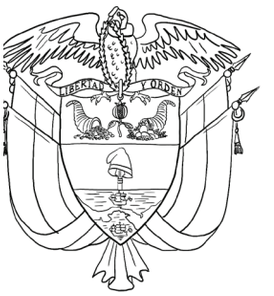


L'ANNÉE SUIVANT MON RETOUR AU QUÉBEC, J'EUS ENFIN L'OCCASION DE CROISER POUR LA PREMIÈRE FOIS UN CHEMIN INNU (ET NON LE MOINDRE!) GRÂCE À UN DÉNOMMÉ *STANLEY VOLLANT* DONT LE FILS XAVIER SE TROUVAIT ÊTRE UN DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE MATERNELLE DE *MA MÈRE*, CETTE ANNÉE-LÀ À BOUCHERVILLE.

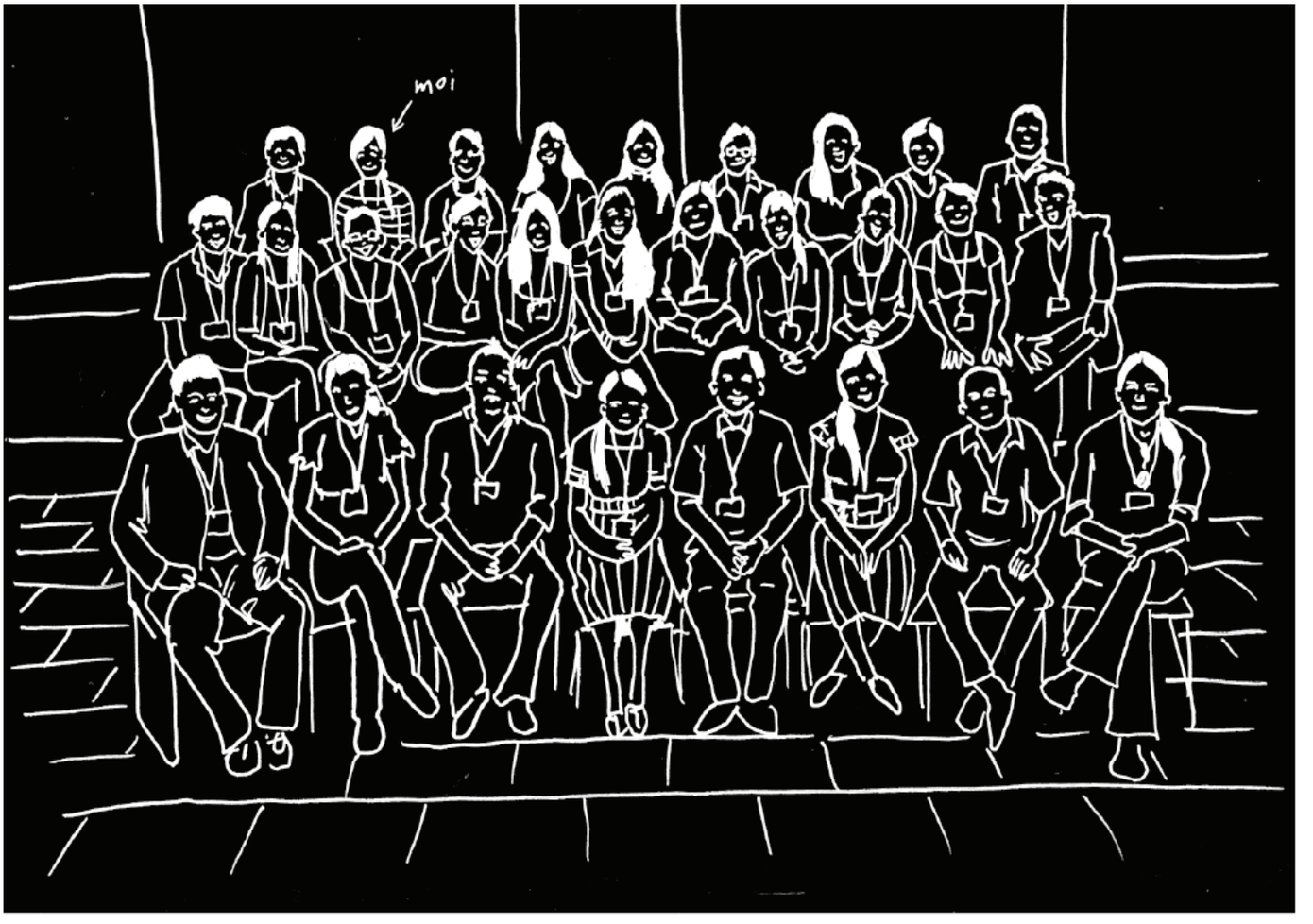



J'APPRIS ALORS QU'EN PLUS D'ÊTRE LE *PREMIER CHIRURGIEN AUTOCHTONE DE LA PROVINCE*, STANLEY S'APPRÊTAIT À LANCER UN AMBITIEUX PROJET INSPIRÉ D'UN RÊVE FAIT SUR LE CHEMIN DE COMPOSTELLE (QUE J'AVAIS MOI AUSSI PARCOURU) ET DE SON EXPÉRIENCE EN TERRITOIRE MAORI. MA RENCONTRE AVEC STANLEY VOLLANT FUT DÉTERMINANTE, TOUT COMME ELLE LE FUT POUR DES MILLIERS D'AUTRES AVANT ET APRÈS MOI.





QUELQUES MOIS PLUS TARD, JE PARTICIPAI AU *II ENCUENTRO SOBRE LA JOVENTUD AFROAMERICANA Y INDIGENA* EN COLOMBIE POUR PRÉSENTER UN ÉVÉNEMENT RÉALISÉ DANS LE CADRE DE MON TRAVAIL D'ORGANISATRICE COMMUNAUTAIRE AUQUEL AVAIENT PARTICIPÉ DIFFÉRENTES ORGANISATIONS ET ARTISTES AUTOCHTONES TELS QUE *SAMIAN, LA WAPIKONI MOBILE, SHAUIT, LE CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE*, ETC. JE PROFITAI DE L'OCCASION POUR PRÉSENTER, AVEC LA PERMISSION DE STANLEY, LE PROJET DE L'*INNU MESHKENU.*




J'Y FIS LA RENCONTRE DE JEUNES ÉTUDIANTS AFROAMÉRICAINS ET AUTOCHTONES ISSUS DE DIFFÉRENTES NATIONS DES AMÉRIQUES. À TRAVERS NOS ÉCHANGES ET LEURS PRÉSENTATIONS, JE FUS GRANDEMENT IMPRESSIONNÉE PAR LEUR RÉSILIENCE TOUT COMME PAR LA FACON DONT ILS RÉUSSISSAIENT À CONCILIER -ET MÊME, À FAIRE BRILLER- LEURS IDENTITÉS *MAYA, QUICHÉ, MAPUCHE, IXIL*, ETC. AU SEIN DE LEURS PARCOURS UNIVERSITAIRES.

LORSQU'ON ME QUESTIONNA À MON TOUR QUANT À LA SITUATION DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES DU QUÉBEC, JE DUS, ENCORE UNE FOIS, ADMETTRE QUE JE N'Y CONNAISSAIS PAS GRAND-CHOSE, EN DEHORS DE QUELQUES STATISTIQUES ALARMANTES... ET D'UN EXTRAORDINAIRE MODÈLE DE RÉUSSITE DU NOM DE STANLEY.




PERSONNE NE SEMBLA SE FORMALISER DE MON IGNORANCE, NI MÊME DE MON INCAPACITÉ À M'EXPRIMER DANS UN ESPAGNOL CONVENABLE (CECI EXPLIQUE PEUT-ÊTRE CELA). MALGRÉ LEUR GRANDE INDULGENCE, JE NE PUS QUE ME QUESTIONNER SUR LA PERTINENCE DE MA PRÉSENCE PARMI EUX.

JE FIS EN SORTE DE RAVALER *HUMBLEMENT* CE SENTIMENT DE HONTE DEVENU QUE TROP FAMILIER AU COURS DES ANNÉES. J'EN PROFITAI AUSSI POUR RENOUVELER LA PROMESSE DE PARFAIRE MON ÉDUCATION CONCERNANT LES RÉALITÉS COLONIALES DE *CHEZ NOUS* DÈS MON RETOUR SUR LE TERRITOIRE QUI M'AVAIT VUE NAÎTRE.




... WELL?!
(do you know any better now?)


LE PREMIER COURS QUE J'AI EU QUI PARLAIT VRAIMENT DES AUTOCHTONES DANS TOUT MON PARCOURS SCOLAIRE, C'EST AU BAC EN ANTHROPOLOGIE. POUR LA PREMIÈRE FOIS, J'AI COMPRIS QUE ÇA FAISAIT PARTIE DE MOI AUSSI, QUE ÇA PARLAIT DE MOI. C'EST LA PREMIÈRE FOIS QUE JE ME SUIS DIT: « AH OUI, C'EST MOI.
JE SUIS AUTOCHTONE. »

« Le premier cours que j'ai eu qui parlait vraiment des Autochtones dans tout mon parcours scolaire, c'est au bac en anthropologie.

J'avais environ 21 ou 22 ans.

On a regardé la carte des communautés et des nations, et la professeure nous a demandé comme devoir de les apprendre par cœur. C'était vraiment excitant pour moi! C'était la première fois de ma vie que j'apprenais le nom des autres nations et des autres communautés! Je connaissais juste Wendake par mon père. Ma mère est Québécoise, elle vient de l'Estrie et mon père a grandi à Wendake. J'ai grandi à 10 minutes de route de la communauté de mon père, dans la banlieue de Québec. À cette époque, je disais que mon nom de famille, Sioui, était un nom de famille autochtone, amérindien, *huron-wendat,* mais qui était comme *collé* ou apposé à mon nom, sans faire partie de moi, de mon identité. Comme un collant en 2D qui n'avait pas de lien avec la personne 3D que j'étais.

À mon école secondaire, il y avait la gang qui vivait à Wendake et il y avait ma sœur et moi. On ne s'identifiait pas à *eux,* pis *eux autres*, non plus.
*Eux*, ils étaient Autochtones et nous autres, on était des Québécoises avec un nom de famille autochtone.
*Eux,* ils avaient des traits qu'on identifie comme étant autochtones.
*Eux,* ils habitaient dans la réserve. Pis on arrivait dans des autobus différents. C'était comme si on n'avait rien en commun, à part notre nom de famille. Le pire, c'est que c'étaient mes cousins.
Je le savais, mais il y avait comme une dissociation.

Le cours d'université dont je te parle a donc été un moment important pour moi, car pour la première fois, j'ai compris que ça faisait partie de moi aussi, que ça parlait de moi.

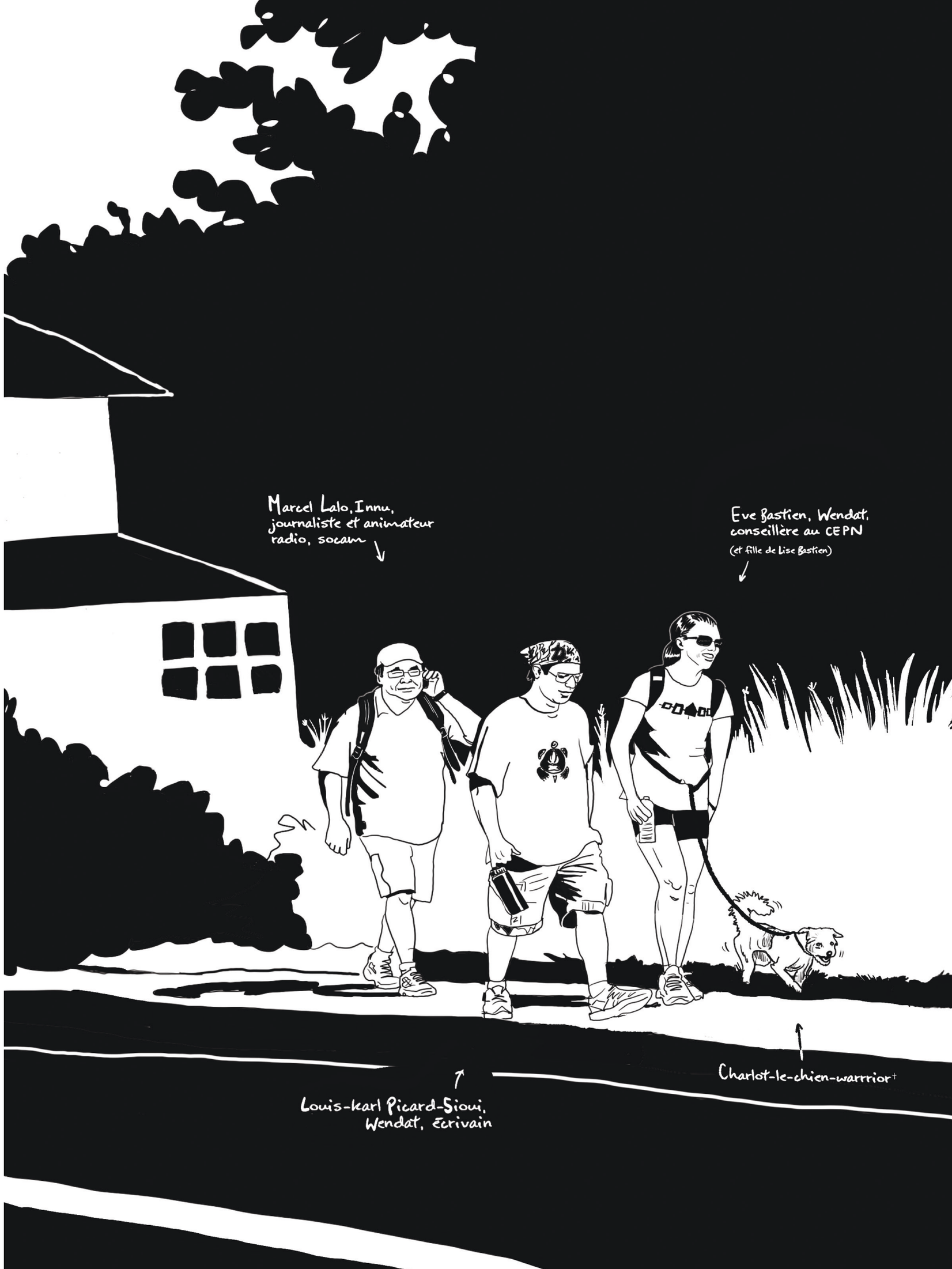
C'est le moment où j'ai réalisé :
*ok, c'est moi . . .* [bref sanglot]

Excuse-moi, ça me rend émotive.
C'est la première fois que je me suis dit :

*Ah oui, c'est moi.*
*Je suis Autochtone.* »



Geneviève Sioui, Wendat et Québécoise,
Coordonnatrice de l'engagement communautaire autochtone, Université Concordia


Marcel Lalo, Innu, journaliste et animateur radio, socam
Eve Bastien, Wendat, conseillère au CEPN
(et fille de Lise Bastien)
Louis-karl Picard-Sioui, Wendat, écrivain
Charlot-le-chien-warrrior†

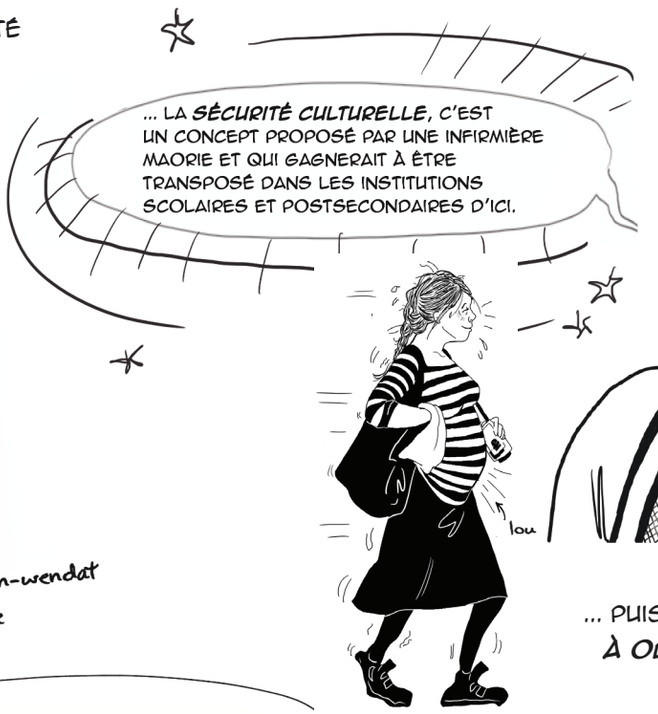
DANS LES MOIS QUI SUIVIRENT MON RETOUR, JE ME FIS DONC UN ***DEVOIR*** DE M'INFORMER DAVANTAGE. J'EUS ÉGALEMENT L'OCCASION DE POURSUIVRE LE ***DIALOGUE*** AVEC STANLEY ET DE ***CÔTOYER*** D'AUTRES MARCHEURS AUTOCHTONES SUR L'INNU MESHKENU...



... DE ***QUÉBEC*** À LA COMMUNAUTÉ WENDATE ***WENDAKE***,,,



↑ Stanley, Xavier et le chef huron-wendat Konrad Sioui de Wendake






... PUIS, L'ANNÉE SUIVANTE, DE ***WÔLINAK À ODANAK***, LES DEUX COMMUNAUTÉS ABÉNAKISES DU TERRITOIRE DEVENU QUÉBÉCOIS.




↑ Martin Strauss et notre fille Lou ♥ ↑ Moi ↑ Uapukun Mestokosho ↑ Kim Angatookalook et son fils Tristan ↑ Xavier et son père Stanley (!)

AUSSI MODESTE FUT-ELLE, MA PARTICPATION À L'INNU MESHKENU ME MENA DIRECTEMENT AU COEUR D'UNE ***AUTRE RENCONTRE*** QUI EUT UNE TRÈS GRANDE INCIDENCE SUR LA SUITE DE MON PARCOURS.



JE N'Y COMPRIS D'ABORD QUE BIEN PEU DE CHOSES...

KIUNA INSTITUTION KIUNA

... MAIS CE QUE JE VIS ET SENTIS À L'INSTITUTION KIUNA, UNE ÉCOLE *PAR ET POUR* LES PREMIÈRES NATIONS, ME FIT TRÈS GRANDE IMPRESSION.

OXI

?

(... sans compter qu'on y eut la chance de croiser le chanteur Florent Vollant!♡)

(Notre fille Lou posant fièrement (!) dans les bras de Florent pour l'occasion ü)


Kina
ITION
N'KINOSALW8BNA
WJI WAÏJIWI

« Parce que nous sommes des leaders.
Nous l'avons toujours été.

Les raquettes que je porte aujourd'hui
sont peut-être faites d'aluminium
plutôt que de babiche, mais je marche
dans le même sentier que celui emprunté
par les ancêtres qui m'ont précédée
et qui ont réussi à transmettre,
de génération en génération
et avec une extrême résilience,
cette aspiration à garder nos cultures,
nos traditions, nos visions du monde et
nos nations vivantes, fortes, fières et autonomes.
Le leadership des anciens s'est toujours trouvé
une nouvelle génération pour porter leur message
et leurs aspirations un peu plus loin,
et une relève pour continuer
le cycle de transmission de nos savoirs,
nos savoir-faire et nos savoir-être.

Le collège Kiuna fait partie de ce cycle.
Les étudiants des Premiers Peuples que nous formons,
TOUS font partie de ce cycle.
Nous avons tous un rôle important
à jouer dans le renversement des impacts
de l'acculturation et de la déculturation de nos peuples,
et sur le plan de la transformation des attitudes sociales
qui entravent l'épanouissement de notre jeunesse
et nos démarches vers l'autonomie.

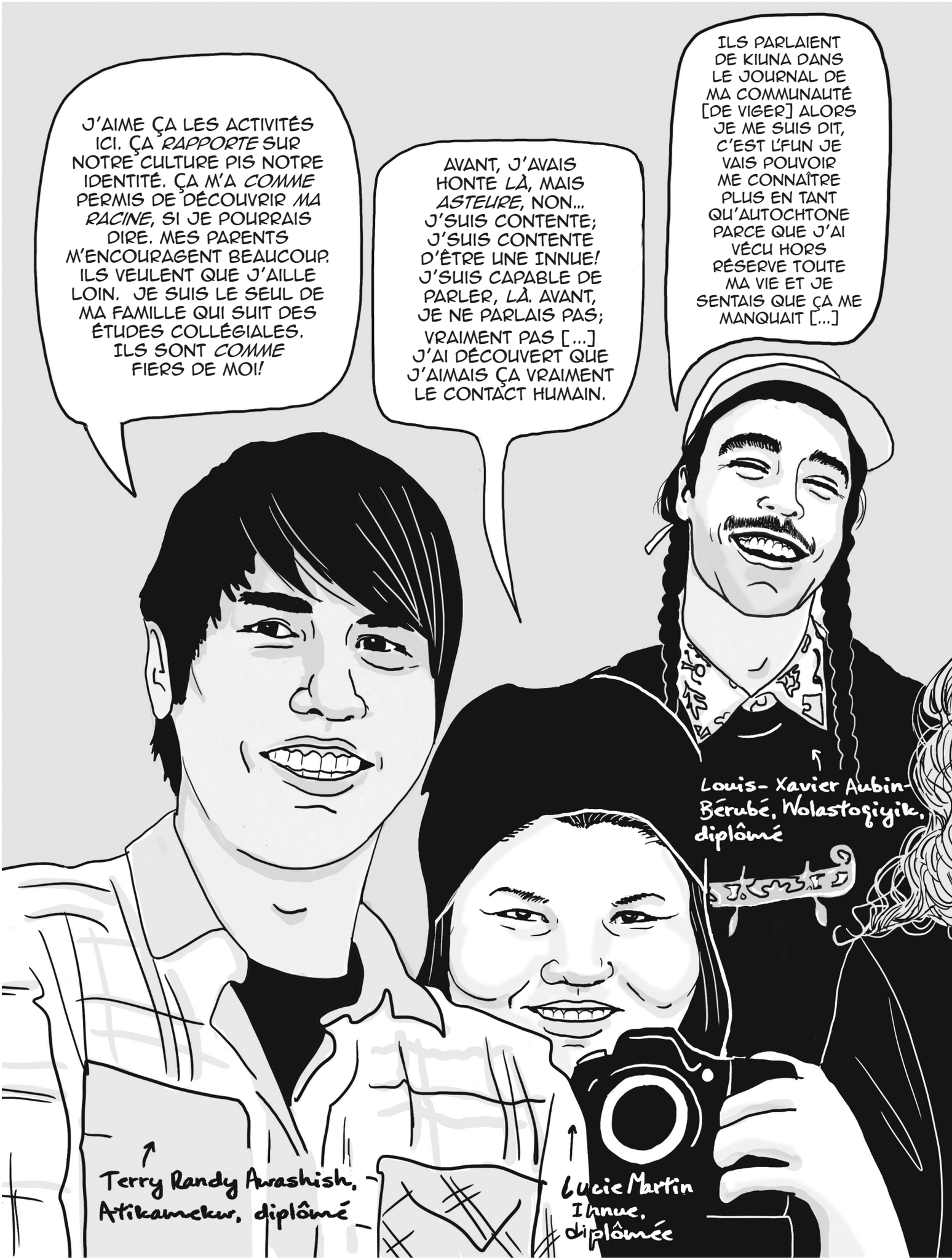
Nous sommes des leaders. Nous l'avons toujours été.
Mais nous n'avons pas toujours été vus comme tels.
Ou nous avons été complètement invisibles.

Mais nous avons toujours été là, et proactifs. »

↖

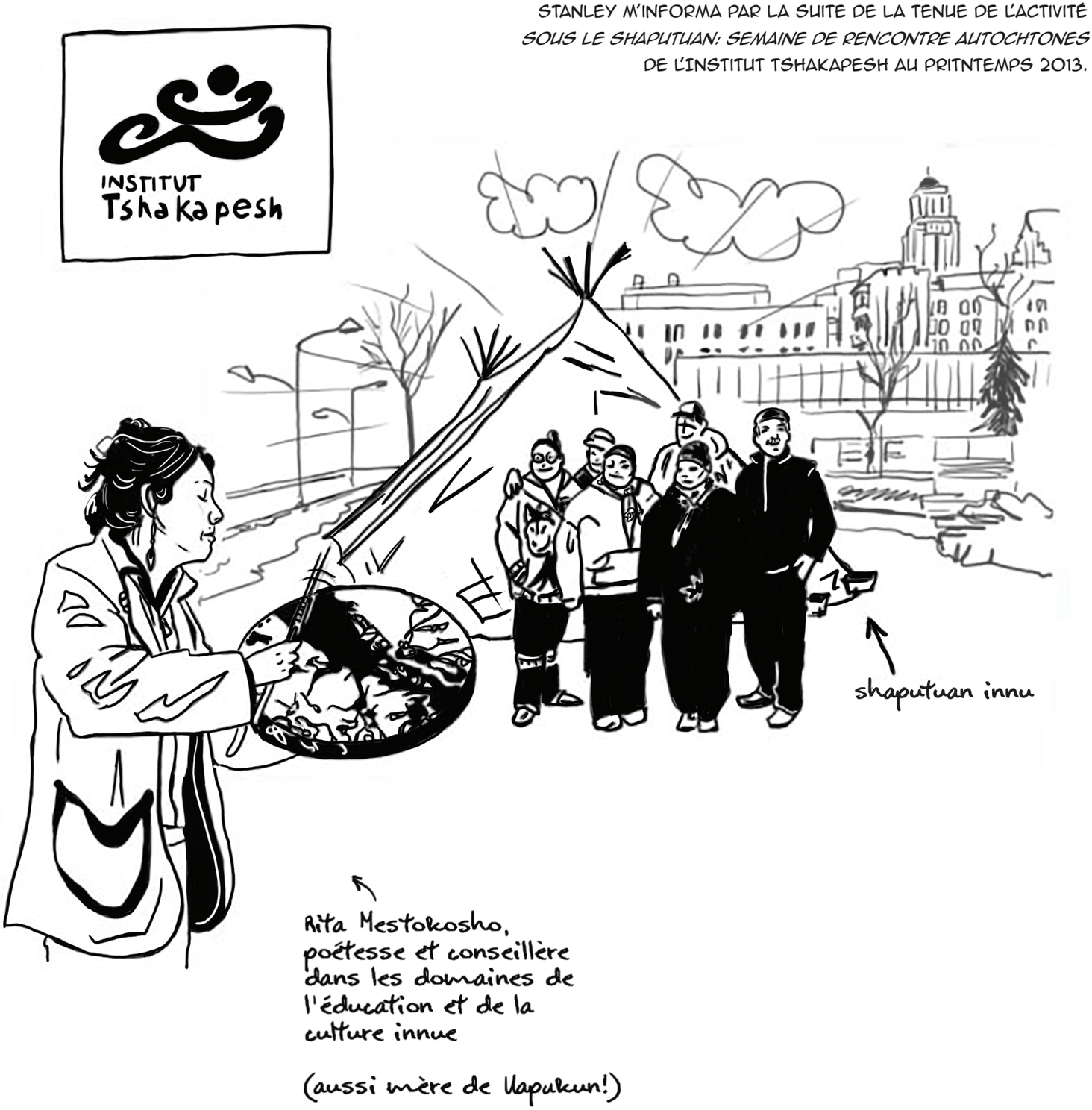
Prudence Hannis, Abénakise,
directrice associée, Institution Kiuna




J'AIME ÇA LES ACTIVITÉS ICI. ÇA *RAPPORTE* SUR NOTRE CULTURE PIS NOTRE IDENTITÉ. ÇA M'A *COMME* PERMIS DE DÉCOUVRIR *MA RACINE*, SI JE POURRAIS DIRE. MES PARENTS M'ENCOURAGENT BEAUCOUP. ILS VEULENT QUE J'AILLE LOIN. JE SUIS LE SEUL DE MA FAMILLE QUI SUIT DES ÉTUDES COLLÉGIALES. ILS SONT *COMME* FIERS DE MOI!
AVANT, J'AVAIS HONTE *LÀ*, MAIS *ASTEURE*, NON... J'SUIS CONTENTE; J'SUIS CONTENTE D'ÊTRE UNE INNUE! J'SUIS CAPABLE DE PARLER, *LÀ*. AVANT, JE NE PARLAIS PAS; VRAIMENT PAS [...] J'AI DÉCOUVERT QUE J'AIMAIS ÇA VRAIMENT LE CONTACT HUMAIN.
ILS PARLAIENT DE KIUNA DANS LE JOURNAL DE MA COMMUNAUTÉ [DE VIGER] ALORS JE ME SUIS DIT, C'EST L'FUN JE VAIS POUVOIR ME CONNAÎTRE PLUS EN TANT QU'AUTOCHTONE PARCE QUE J'AI VÉCU HORS RÉSERVE TOUTE MA VIE ET JE SENTAIS QUE ÇA ME MANQUAIT [...]
Terry Randy Awashish, Atikamekw, diplômé
Lucie Martin Innue, diplômée
Louis-Xavier Aubin-Bérubé, Wolastoqiyik, diplômé


JE PEUX FAIRE DES LIENS HISTORIQUES, JE PEUX ME *BACKER* TOUTE SEULE. JE SUIS CAPABLE DE DIRE : BEN REGARDE, JE SUIS FORMÉE, JE NE PARLE PAS À TRAVERS MON CHAPEAU, JE SAIS DE QUOI JE PARLE. JE PENSE QU'APRÈS KIUNA, ON EST PLUS ARMÉS ET ON SE FAIT PLUS CONFIANCE. C'EST COMME CA QU'ON PEUT CONTINUER À S'ÉDUQUER ET À PASSER CE BAGAGE AUX GENS DE NOS COMMUNAUTÉS!
C'EST UNE ÉCOLE FAITE POUR NOUS AUTRES! J'ÉTAIS QUAND MÊME ASSEZ FIER QUAND JE SUIS ARRIVÉ ICI, MAIS *LÀ*, J'SUIS ENCORE PLUS FIER!
Jennifer O'Bomsawin
Wendat, diplômée
Jimmy-Angel Bossum
Inu-Cri, diplômé

EN TANT QUE COORDONNATEUR DES AFFAIRES AUTOCHTONES DE LA FACULTÉ DE MÉDECINE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, STANLEY M'INFORMA PAR LA SUITE DE LA TENUE DE L'ACTIVITÉ *SOUS LE SHAPUTUAN: SEMAINE DE RENCONTRE AUTOCHTONES* DE L'INSTITUT TSHAKAPESH AU PRITNTEMPS 2013.



Emanuelle & Martin (bénévoles)

# SHAPUTUAN À L'UdeM

## SEMAINE DE RENCONTRES AUTOCHTONES

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 h - 10 h (sous le Shaputuan) | Formation sécurité | Spiritualité | Médecine traditionnelle → | | |
| 10 h-midi (sous le shaputuan) | * 11 h - midi Cérémonie d'ouverture à l'extérieur ou Agora du pav. Jean-Coutu (en cas de pluie) | Pensionnats autochtones | * Loi sur les Indiens (Pierre Lepage) | Sarah Fraser: La recherche en milieu autochtone | X Cérémonie de clôture |
| Midi-13h Pavillon Claire-McNicoll | | Les PN et le travail « Insertion autochtone » (salle Z-740) | État de santé des Premières Nations (salle Z-317) | Condition des femmes des Premières Nations (salle Z-220) | Conférence de Stanley Vollant (salle Z-220) |
| Midi-13h Sous le shaputuan | 12h15 Grand Chef (sujets d'intérêt) | → accueillir & présenter Bérénice M. Dupuis<br>• Wapikoni mobile → | | | |
| 13h-15h (sous le Shaputuan) | Conférence de Nicole O'Bomsawin | Médecine traditionnelle | * Jeunesse - Premières Nations | Condition des • femmes des Premières Nations | |
| 15h-17h (sous le Shaputuan) | Médecine traditionnelle | État de santé des Premières Nations<br>Innu Meshkenu | Activité avec McGill, Concordia et UQAM: « soutien aux étudiants autochtones » | pensionnats autochtones<br>Innu Meshkenu | Démontage du shaputuan (Martin) 12h |
| 17h-19h (sous le Shaputuan) | Slam/Poésie { Natasha Kanapé Fontaine & Kathia Rock → | | | | |
| Coucher | | | | | |

* Mardi 9 avril, 14h-16h30: Présentation spéciale (Centre d'essai) Ciné-Campus « Le Nord au coeur » de Serge Giguère

UNE RENCONTRE RÉUNISSANT DES REPRÉSENTANTS DES QUATRE UNIVERSITÉS DE LA MÉTROPOLE FUT ORGANISÉE AUTOUR DE LA ***RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES*** DANS LE CADRE DE LA PROGRAMMATION 'SOUS LE SHAPUTUAN'.




moi
McGill
come our join circle
tiptpeopleshouse@mcgill.ca / wo


PENDANT LA RENCONTRE, J'AI REMARQUÉ QUE LES ***UNIVERSITÉS ANGLOPHONES DE MONTRÉAL*** AVAIENT PLUS DE SERVICES ET DE PROGRAMMES DESTINÉS AUX ÉTUDIANTS AUTOCHTONES PAR RAPPORT AUX ***UNIVERSITÉS FRANCOPHONES*** QUI N'AVAIENT PRESQUE RIEN À DIRE SUR LE SUJET. JE NE SAVAIS PAS À QUEL POINT LES AUTOCHTONES ÉTAIENT ***INVISIBLES*** DANS LA SOCIETÉ QUÉBÉCOISE.



« Je viens de France. À l'école, dans mon souvenir, on n'a pas étudié la colonisation en Amérique du Nord. Je me rappelle qu'on a plutôt parlé de l'Afrique et un peu plus de l'Algérie. Une fois, ma prof a parlé de Charles de Gaulle qui a dit: *Vive le Québec libre!* Je ne savais pas à quoi elle faisait référence. On ne se voyait pas comme les descendants d'un peuple colonisateur parce qu'en France, j'ai l'impression qu'on refuse de parler vraiment des conséquences des différentes vagues de colonisation. Quand j'étais jeune, dans ma tête, c'était un truc du passé qui avait plutôt eu lieu en Afrique et dont, de toute façon, je n'avais pas du tout pris la mesure de l'impact dans le monde contemporain.

En 2011, j'ai étudié une année à l'Université York à Toronto. C'est là que j'ai découvert qu'il y avait des peuples autochtones au Canada. Avant, je savais juste qu'il y en avait aux États-Unis. À l'Université York, il y avait une petite présence autochtone sur le campus. J'ai suivi un cours de langue avec une prof anicinape, j'ai assisté à plusieurs événements et j'ai rencontré deux étudiants autochtones. Alors j'ai décidé de poursuivre mes recherches, cette fois au Québec. Quand je suis arrivée à Montréal pour mon doctorat en 2013, je m'attendais à ce que les cultures autochtones soient aussi valorisées qu'à York. Ça allait de soi pour moi. Je n'avais donc pas compris à quel point la présence du Shaputuan à l'Université de Montréal était exceptionnelle.

Pendant la rencontre, j'ai remarqué que les universités anglophones avaient plus de services et de programmes destinés aux étudiants autochtones par rapport aux universités francophones, qui n'avaient presque rien à dire sur le sujet.

Ça m'a étonnée.

Je ne savais pas à quel point les Autochtones étaient invisibles dans la societé québécoise. »

Léa Lefevre-Radelli, française,
docteure en sciences des religions et
éducation (et collègue de recherche!)


I THINK THERE SHOULD BE SOME BIG CURRICULUM REFORM. THERE SEEM TO BE ONLY A COUPLE OF PARAGRAPHS THAT STUDENTS HAVE IN THEIR SECONDARY EDUCATION. THAT'S CRIMINAL, I THINK. THAT'S SO SMALL. THAT'S REALLY INADEQUATE. THAT'S SEVERELY INADEQUATE!

« I like this quote. I just looked at it yesterday, and it's pretty good: 'When someone with the authority of a teacher, say, describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium as if you looked into a mirror and you saw nothing'. It's from Adrienne Rich in *Invisibility in Academe* (1984).

Even, like during my experience a couple weeks ago presenting to a class in the Faculty of Education, nobody knew much about us. It's virtually invisibility. That is something that I've been grappling with for a lot of my life, as an Indigenous individual trying to explain all the time.

Talking about history and informing people, that's a life-long burden, that's a responsibility that Native people today have no choice but to carry, especially at University.

It's very lonely, especially realizing:
"wow! I am so invisible to people".
Trying to bridge this gap of understanding.
Trying to make a foundation, or build upon one.

I think there should be some big curriculum reform.
There seem to be only a couple of paragraphs that students have in their secondary education.

That's criminal, I think. That's so small. That's really inadequate.
That's severely inadequate!

I think people pay attention when you frame it in economic terms.

Let's give it a try.

Today Indigenous people are the fastest growing demographic and the youngest. And there is also a labour shortage growing in Canada, with the baby boomers moving into retirement. There is an enormous amount of Indigenous people who are needing to be trained to meet the labor demand. We cannot leave apart Indigenous people.

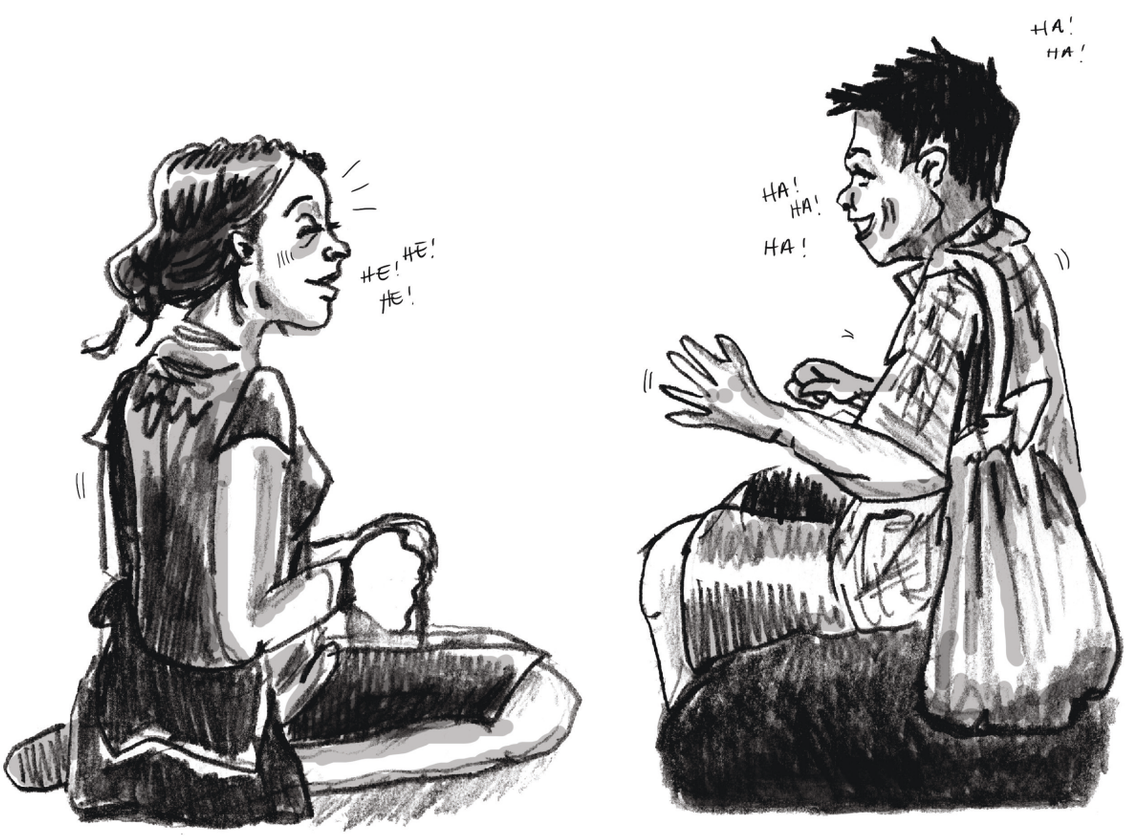
Collectively, we have to make a call in Canada and in the US, that Indigenous people are going be able to fill these gaps. »

↖
Kakwiranó:ron Cook, Mohawk et Lakota d'Ogala
devenu conseiller special aux affaires autochtones,
Université Mcgill




ET C'EST AINSI QU'À L'AUTOMNE 2013, J'ENTAMAI UN PROJET DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION AUTOCHTONE AU QUÉBEC DANS LE CADRE DE MA MAÎTRISE AU DÉPARTEMENT D'ANTHROPOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, PUIS DE MON DOCTORAT EN ÉDUCATION PAR LES ARTS À L'UNIVERSITÉ CONCORDIA...

CETTE AVENUE OUVRIT SUR UNE MULTITUDE D'OCCASIONS DE RENCONTRES, D'ÉCHANGES, DE PARTAGES, DE QUESTIONNEMENTS, DE RÉFLEXIONS, DE REMISES EN QUESTION, D'OCCASIONS D'APPRENTISSAGE... ET DE FOUS RIRES!




... ET TOUT ÇA MÈNE À DEUX CONCEPTS CONNEXES QUE JE TROUVE INCONTOURNABLES ET QUE J'ESSAIE DE TRANSMETTRE À MES ÉTUDIANTS:
L'HUMILITÉ ET L'HUMILITÉ CULTURELLE.

« Il y a deux endroits sur Terre où je sentais
où je pouvais être parfaitement moi-même
et que je savais que j'allais être acceptée
comme j'étais : avec mes amis Attikamekw
dans le bois et dans le dojo
où je pratiquais le karaté.

Dans les deux cas, ça passe par la rencontre authentique avec
l'Autre. Il faut que tu mettes ton égo de côté, que tu décroches
de l'intellect. Il faut que tu acceptes la vulnérabilité et si tu
résistes ou si tu ne suis pas le mouvement de l'Autre, tu vas casser.

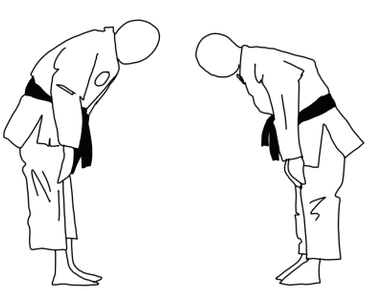
La résistance à la vulnérabilité ou à la souplesse, pour moi,
c'est là que ça mène : ou bien tu lâches ou bien tu vas souffrir
énormément et tu ne comprendras pas de quoi il s'agit.

Il faut travailler l'espace de rencontre.
Je donne un peu,
tu donnes un peu.
On laisse ça travailler
et on apprend à se connaître.

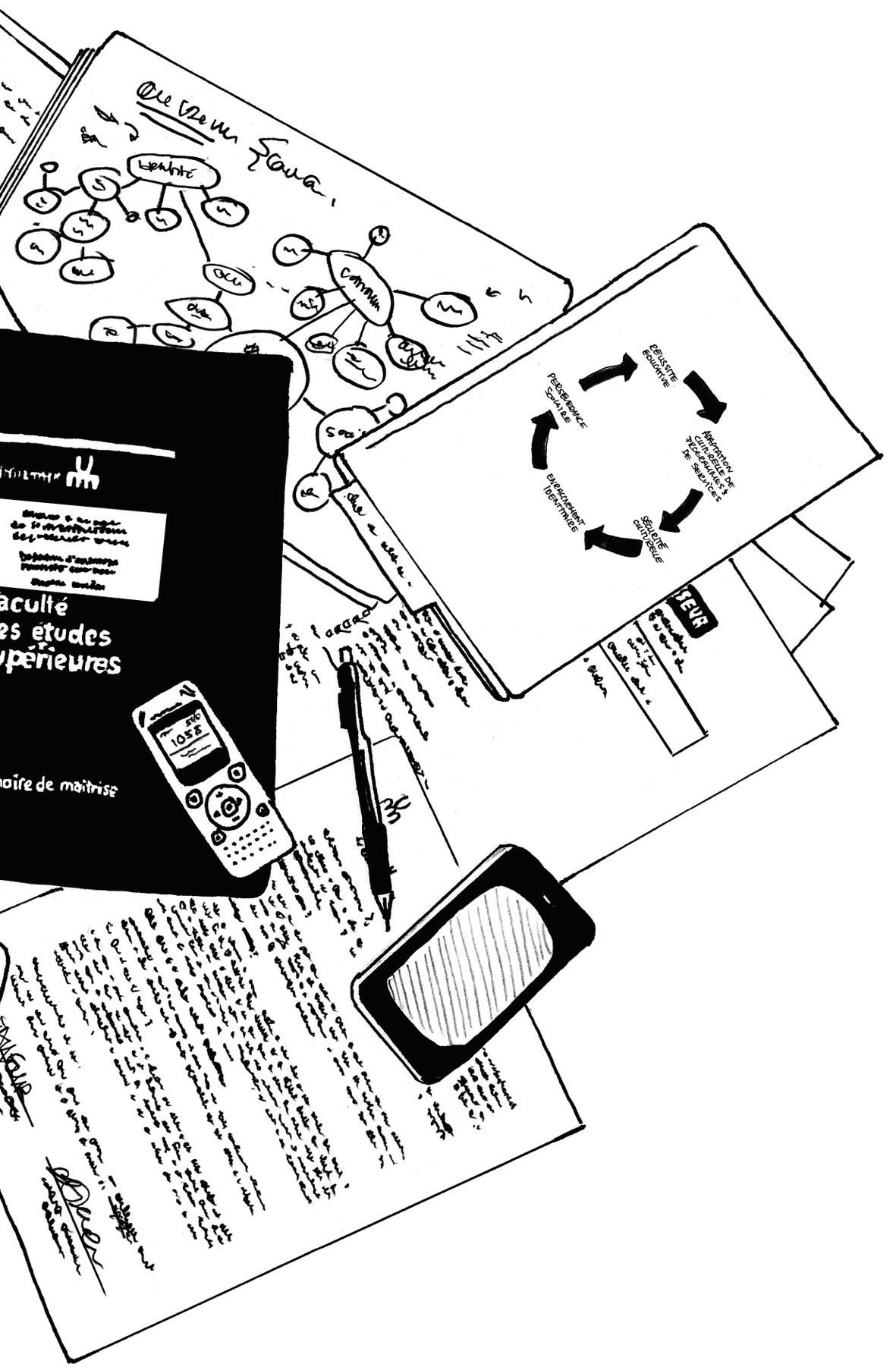
Des fois, ça marche, des fois, ça ne marche pas.
Ça dépend de l'énergie et de l'espace
qu'il y a entre les deux partenaires.
Dans le meilleur des cas, tu fais ressortir
le meilleur de l'autre, tout en travaillant
les choses qui sont plus sensibles pour soi-même.

Et tout ça mène à deux à concepts connexes
que je trouve incontournables et que j'essaie
de transmettre à mes étudiants:
l'humilité et l'humilité culturelle. »

Julie Gauthier, Québécoise,
enseignante d'anthropologie, conseillère
pédagogique et porteuse du projet
Rencontres autochtones, Collège Ahuntsic






Identité
Commun
REUSSITE EDUCATIVE
ADAPTATION CULTURELLE DE PROGRAMMES DE SERVICES
SÉCURITÉ CULTURELLE
ENRACINEMENT IDENTITAIRE
PERSEVERANCE SCOLAIRE
aculté
es études
upérieures
oire de maîtrise

# Une histoire à raconter :

*« … une école faite pour nous autres… »*[1]

SECOND ACTE

# Une histoire à raconter :

'… une école faite pour nous autres'



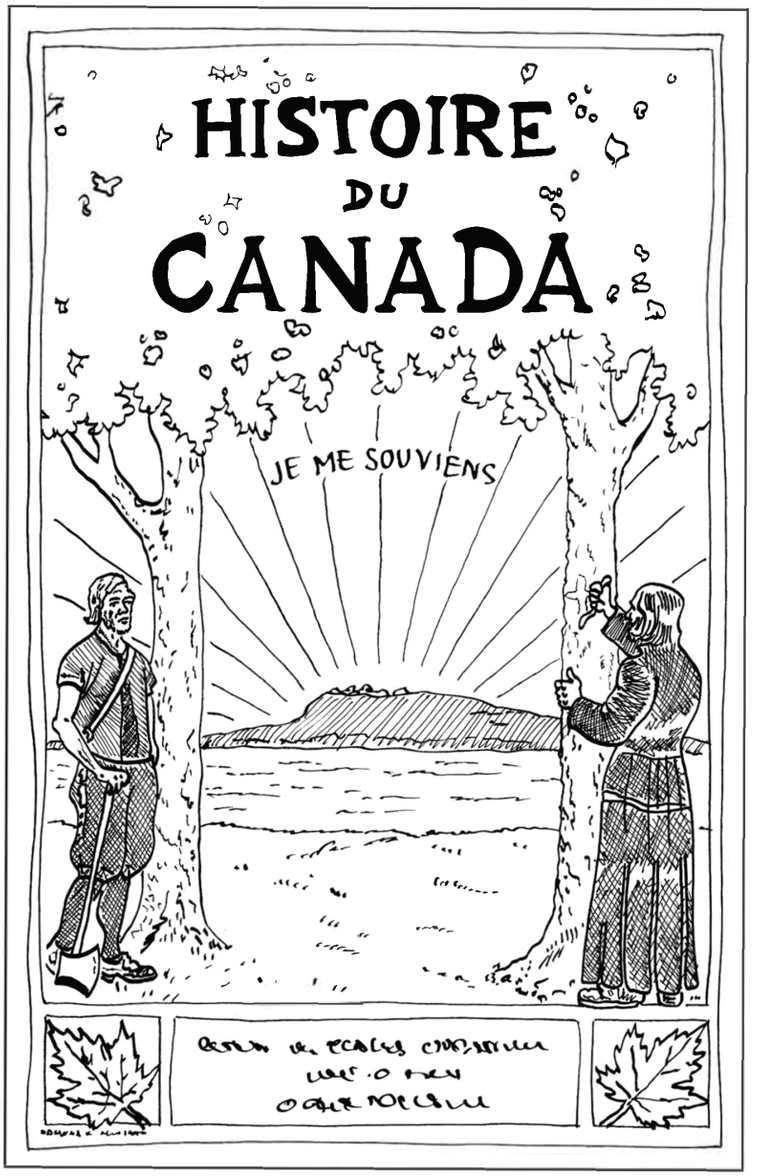
'Education is what got us into
this mess but education
will get us out.'

Hon. Justice Murray
Sinclair (TRC), 2015

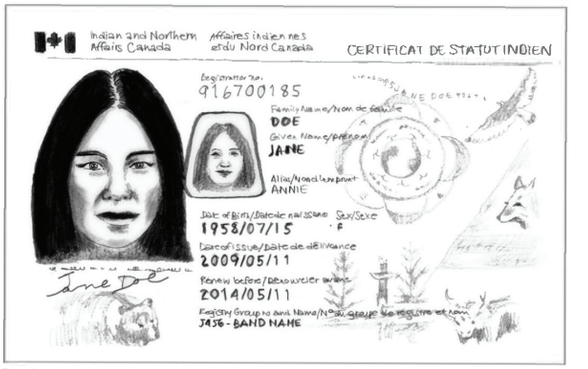
Une histoire à raconter



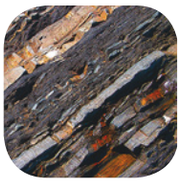






# NOTE DE RECHERCHE
# Les racines éducationnelles de l'indifférence

**Emanuelle Dufour**

Département d'anthropologie, Université de Montréal

Ce n'est qu'au terme de quatorze années à l'intérieur du système d'éducation québécois, et seulement après avoir été introduite à l'intérieur de communautés maorie, touareg, peulh, zapatiste, maya quichée et danue que j'ai été, pour la première fois, véritablement exposée à l'histoire des Premières Nations du Canada au-delà des simples réductions ethnolinguistiques et des raccourcis historiques entourant la Nouvelle-France. Il m'en a fallu cinq autres pour réussir une certaine contextualisation des stéréotypes et préjugés souvent véhiculés par les médias et alimentés par l'ignorance de la population allochtone concernant leurs voisins autochtones (Savard 1994 ; Lepage 2002 ; Goulet 2006).

Il faut pourtant rappeler que l'éducation est internationalement reconnue comme un droit fondamental permettant, entre autres, de répondre aux trois mandats de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) de 1989 : transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes et qualification professionnelle (Potvin et Benny 2013 : 5). Pourtant, le programme pédagogique imposé à l'ensemble des écoles provinciales (incluant près de la moitié des écoles situées à même les communautés amérindiennes) tend à exclure les perspectives et contributions épistémologiques, culturelles et historiques des Premières Nations (Bourque et Larose 2006 ; Bastien 2008). Dans cette ligne de pensée, on ne peut que se demander de quelles façons le système d'éducation québécois, qui s'est pourtant doté de mandats similaires à ceux de ladite CIDE, réussit à honorer ses obligations envers ses populations, autant allochtone qu'autochtone. De ce fait, il me semble que l'ethnocentrisme scolaire (De Canck 2008), loin de s'être limité à l'époque révolue des pensionnats indiens, a réussi à se frayer un chemin à travers le cursus pédagogique jusqu'à aujourd'hui, et ce malgré les différentes approches pédagogiques développées au cours des dernières années : interculturelle, multiculturelle, critique, transformative, anti-oppressive, postcoloniale, anti-raciste, etc. En plus de représenter un obstacle important à la persévérance scolaire et au développement identitaire de certains étudiants autochtones (FIC 1972 ; CRPA 1996b ; Bourque et Larose 2006 ; De Canck 2008 ; Bastien 2008 ; Bourque 2004), ces œillères ethnocentriques constituent à mon avis une entrave considérable à la rencontre, au dialogue et à l'enrichissement des cultures en présence, pourtant appelées à cohabiter sur le territoire depuis déjà plusieurs siècles.

recherches amérindiennes au québec
Vol. XLIII, Nos 2-3, 2013

La présente note de recherche constitue donc une brève réflexion alimentée par les apports théoriques d'auteurs issus de diverses disciplines et articulée autour de la place des cultures autochtones dans le cursus pédagogique québécois et des conséquences de cette longue et lourde absence sur le développement de la société québécoise.

## La non-rencontre autochtones-allochtones au Québec : à qui la faute ?

La méconnaissance générale des cultures et de l'histoire des peuples autochtones au Québec est un secret de Polichinelle. Il suffit d'écouter une ligne ouverte à la radio ou de lire les commentaires populaires issus de blogues journalistiques pour se rendre compte de l'ampleur du hiatus entre la conception populaire et la réalité[1].

> Dans un premier sondage réalisé par le groupe Léger et Léger pour le compte du *Journal de Montréal* en décembre 1992, 66,5 % des répondants affirmaient que les autochtones du Québec avaient des droits supérieurs aux autres citoyens. En mars 1994, la firme SOM, qui sondait l'opinion des francophones et des anglophones du Québec pour le compte de *La Presse* et de Radio-Québec, révélait que 52 % des francophones interrogés se disaient d'avis que la qualité de vie dans les réserves est « bien meilleure » ou « un peu meilleure » que celle des Québécois vivant dans le reste du Québec. Plus étonnant encore, seulement 9 % des francophones répondants étaient d'avis que les conditions de vie étaient beaucoup moins bonnes dans les réserves. (Lepage 2002 : 67)

Ce phénomène de méconnaissance n'a par ailleurs rien de nouveau au Québec. Il a notamment (et étonnamment) déjà été décrié dans bon nombre d'articles publiés par certains missionnaires oblats[2] de la revue *Vie indienne*[3] depuis au moins la moitié du siècle dernier. À l'occasion de sa quatrième édition, la rédaction définit notamment les objectifs spécifiques de ladite publication à des fins promotionnelles :

> Ces deux revues [*Indian Record* et *Vie indienne*] en plus d'exposer les problèmes et les activités des divers groupements d'Indiens du Canada, surveillent et défendent les droits et intérêts de ces aborigènes. « Vie indienne » fournit des renseignements précieux à tous ceux que le sort des Indiens-Canadiens intéresse et c'est notre confiance qu'elle développera chez les lecteurs une attitude compréhensive et sympathique à l'égard des premiers habitants de notre pays. (Anonyme 1958 : 6)

De nombreux auteurs, dont Savard (1976, 1991, 1994), Trudel (1995), Lepage (2002), Simard (2003), Bouchard et Vézina (2003), Charest (2003), Salée (2005), Goulet (2006), Loranger-Saindon (2007), Delâge (2007) et Vincent (2010), se sont d'ailleurs intéressés audit phénomène dans une perspective interculturelle. Savard (1994), Charest (2003), Goulet (2006) et Loranger-Saindon (2007) dénoncent, entre autres, la responsabilité partielle de la désinformation des médias dans ce triste constat :

> Si on veut pouvoir résoudre le problème mohawk en particulier et autochtone en général, il faudrait espérer que certains éditorialistes, chroniqueurs, caricaturistes ou autres commentateurs fassent d'abord preuve d'un peu de retenue […] Et serait-ce trop leur demander de commencer à faire eux-mêmes leurs devoirs en matière d'histoire canadienne ? (Savard 1994, dans Vincent 2010 : 21)

Si, aujourd'hui, certains de ces préjugés réussissent encore aujourd'hui à s'incruster dans l'imaginaire allochtone sur le plan intergénérationnel, force est de penser que le cursus éducationnel québécois a vraisemblablement laissé vacant le fossé culturel creusé par l'incompréhension, la désinformation et la stigmatisation de l'Autre. À l'intérieur de *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, Lepage (2002) souligne, entre autres, la triste contribution du manuel d'histoire des pères Farley et Lamarche pour ses enseignements empreints de préjugés, de mépris et de profonde ignorance à l'égard des peuples autochtones. Celui-ci constitue, dès 1944 et jusqu'au début des années 1960, le texte de référence par excellence du programme d'enseignement secondaire au Québec. À cet égard, en 1957, le R.P. André Renaud, o.m.i., directeur des études à la Commission oblate des Affaires indiennes et esquimaudes, publie un article dans la revue de l'Université d'Ottawa appelant entre autres à la révision des manuels d'histoire en ce qui concerne la présentation des « Indiens », afin d'en arriver à un « changement radical d'idées et de sentiments à l'égard des Canadiens de descendance indienne » (1957 : 2). Poursuivant la réflexion à l'occasion d'une « causerie » livrée sur le réseau anglais de Radio-Canada quelques années plus tard, Renaud conclut :

> Quand une telle compréhension mutuelle aura été atteinte, quand les bases d'un tel dialogue auront été posées, c'est alors seulement que nous, Indiens et Blancs, pourrons surmonter les obstacles nombreux et complexes – économiques, légaux ou autres – qui actuellement nous empêchent de travailler avec succès à une intégration enrichissante et satisfaisante pour les deux côtés. (1960 : 2)

Ce discours, tout comme sa sensibilité interculturelle, est encore plus étonnant si l'on considère les méthodes acculturatrices de la congrégation oblate à même le régime des pensionnats autochtones (dont elle assurait la gestion) ainsi que les effets ravageurs qui en ont résulté, tant sur le plan individuel que culturel et intergénérationnel (CRPA 1996a ; Milloy 1999 ; Bousquet 2006 ; FAG 2006 ; Ottawa 2010 ; Bourdaleix-Manin et Loiselle 2011).

## Présence des peuples autochtones dans le cursus scolaire québécois

Dans leur ouvrage *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Sylvie Vincent et Bernard Arcand ont analysé 177 manuels scolaires, dont 23 manuels d'histoire approuvés par le ministère de l'Éducation et utilisés dans les années 1970. Après leur enquête, ils arrivent à la conclusion que l'aberration ne serait pas le produit d'un manque quantitatif, mais d'une représentation coloniale, réductrice, stéréotypée, utilitaire et remplie de préjugés à teneur évolutionniste (1979 : 381). Ainsi, l'histoire, telle

qu'enseignée à l'époque, semble commencer avec l'arrivée de Cartier, ignorant totalement la présence autochtone en Amérique précolombienne (*ibid.* : 260), et on a tôt fait de simuler sa disparition à la suite des guerres coloniales (*ibid.* : 263). Du même coup, l'assimilation ou la simple « disparition » des autochtones y est présentée comme une étape inévitable et même la seule solution envisageable au bon développement « du monde blanc » (*ibid.* : 259-260).

En outre, les « Indiens » ne sont considérés à l'époque que comme de « ternes figurants de l'histoire » (*ibid.* : 70), jouant exclusivement un rôle utilitaire ou antagoniste à l'établissement d'êtres civilisés sur le territoire du Nouveau Monde au cours d'une période révolue. En réponse à cet enseignement ethnocentrique, une étudiante innue de Natashquan, écrit en 1969 :

> […] Je me demande combien il y a d'hommes blancs qui devinent quel grand sacrifice c'est pour nous, que d'être obligés d'étudier ce qui est appelé une Histoire du Canada ? Je comprends maintenant comment il se fait, que les jeunes Canadiens nous posent des questions baroques et stupides : ils nous pensent des êtres étranges, comme ils ont appris dans ce livre ! Je termine en souhaitant que, bientôt, on puisse étudier une vraie histoire du Canada, qui présente les Indiens authentiquement, avec quelques vraies qualités. (Mestokosho : 8)

Près de vingt ans plus tard, Jocelyn Létourneau (1996) et Christian Laville (1991) ont dressé un nouvel état de la situation pour arriver à des conclusions sensiblement comparables, bien que ce dernier présente une position plus catégorique en regard du soi-disant progrès espéré en matière de représentation et de représentativité :

> Même dans leur dernière mouture les manuels restent fortement marqués par cet ethnocentrisme qu'avaient observé Sylvie Vincent et Bernard Arcand. Les Blancs qui font les manuels font l'histoire et ramènent tout à eux. Même s'ils prétendent à l'occasion faire l'histoire de tous. (Laville 1991, cité dans Trudel 2000 : 531)

Ayant pour ma part suivi le cours de quatrième secondaire « Histoire du Québec et du Canada » dans une institution québécoise qui présentait pourtant alors (en 1996) un cursus dit enrichi, mon souvenir personnel tend à confirmer ce constat. Évidemment, au cours des années 1990, il n'était déjà plus question « d'Indiens hostiles » (Vincent et Arcand 1979 : 29) ni de « primitifs » (*ibid.* : 366), mais la présence autochtone à même les cahiers d'exercices se limitait toujours au chapitre traitant de la Nouvelle-France pour ne réapparaître qu'à l'occasion d'un encadré portant sur la crise d'Oka :

> Au fur et à mesure que la colonie se développe, l'Amérindien disparaît toutefois du décor pour ne réapparaître que dans les années 1980, au moment des grandes confrontations entre autochtones et blancs pour ce qui est des droits territoriaux. En fait, bien que l'on reconnaisse volontiers que l'Amérindien appartiendra à l'histoire du territoire américain, il reste en marge de celle de la civilisation qui s'y installe et qui, dans son expansion, l'engloutit. (Létourneau 1996, cité dans Trudel 2000 : 532)

Ce portrait réducteur et stérile n'était vraiment pas enclin à susciter un quelconque intérêt pour les élèves que nous étions. L'enseignement reposait principalement sur d'interminables tableaux de synthèses et comparatifs, articulés autour des composantes économiques (troc et fourrures) et de la nomenclature distinguant grossièrement les nations algonquiennes chasseuses, nomades, patrilinéaires (Vincent 1986 : 79) et alliées des Français, des iroquoiennes agricultrices, sédentaires, matrilinéaires (*ibid.*)… et alliées des Anglais.

Si l'expérience personnelle ne peut être abordée en tant que démonstration objective et convaincante, le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, présidé par l'historien Jacques Lacoursière et déposé en 1996, semble par ailleurs valider mes souvenirs en la matière : « Actuellement, dans [le programme] de 4e secondaire, on ne donne qu'un aperçu des sociétés autochtones à l'arrivée des Européens, puis on signale le rôle qu'elles ont joué dans le commerce des fourrures ; il n'est ensuite plus question des autochtones dans ce programme » (MÉQ 1996 : 48). Conséquemment, Lacoursière rapporte que l'histoire est perçue par certaines communautés autochtones du Québec comme une « histoire étrangère » (*ibid.*). Ce constat semble rejoindre les souvenirs d'une étudiante ojibwa, rencontrée lors d'une entrevue de groupe avec l'Indigenous Student Alliance l'Université McGill, organisée dans le cadre de mes recherches[4] sur les services aux étudiants autochtones à même les institutions postsecondaires. Brandi-Ann avait alors raconté que, sur les bancs d'école, elle écoutait les récits de Magellan et des Indiens à peaux de renard d'une oreille intéressée, mais sans l'ombre d'une identification personnelle, ni même se rendre compte qu'elle faisait, elle aussi, partie de l'histoire en question (Brandi-Ann Bird, First Peoples' House, janvier 2014). Cet exemple de marginalisation systémique rejoint en tous points le concept de discrimination tel que défini par Sayad : ce qui finit par se « naturaliser » et par devenir accoutumance par un regard indifférent sur ces « choses qui vont de soi » (2006 : 39), l'Indien étant ainsi stigmatisé et réduit à une représentation passéiste et stéréotypée. Cela tend également à entrer en résonance avec les écrits de Lee Maracle : « L'une des conséquences de la colonisation est l'internalisation du besoin de rester invisible pour les colonisés. Les colonisateurs vous effacent, non pas simplement, mais avec honte et brutalité. À la fin, on en vient à vouloir conserver cette invisibilité. » (1996, dans Paré 2013, notre trad.). De ce fait, il n'est pas étonnant que bon nombre d'étudiants, comme je l'ai été, aient pu terminer leur parcours secondaire sans même déceler le caractère ethnocentrique de leurs apprentissages. Ce sont également ces mêmes générations qui, par la suite, sont devenus citoyens de ce pays, dans la parfaite ignorance des réalités contemporaines des premiers occupants (Bastien 2008 : 8-9). C'est d'ailleurs pour pallier cette non-rencontre que la Fraternité des Indiens du Canada écrivait,

il y a déjà plus de quarante ans : « … il est essentiel que tous les enfants canadiens, de quelque origine qu'ils soient, aient l'occasion au cours de leur vie scolaire d'étudier l'histoire, les coutumes et la culture des premiers habitants et des premiers citoyens de ce pays » (FIC 1972 : 10-11).

Qu'en est-il aujourd'hui ? La réforme du système scolaire québécois qui s'est déployée entre 2001 et 2006 a-t-elle donné suite aux nombreuses recommandations concernant la révision de la place des peuples autochtones à l'intérieur des cours d'histoire du Québec ? Les générations d'étudiants desquelles sont issus les professeurs et pédagogues d'aujourd'hui sont-elles suffisamment outillées pour apporter un éclairage nouveau et susciter chez leurs élèves un certain intérêt pour les Premiers Peuples ? À en croire le directeur général de l'Institut culturel et éducatif montagnais, Denis Vollant, la visibilité des Premières Nations serait restée très faible dans l'histoire du Canada comme du Québec, ayant toujours été limitée à une vision folklorique[5] (cité dans Lepage 2002 : III).

À mon avis, ce problème de perspectives culturelles est intimement lié à la sélection arbitraire des événements historiques sur laquelle repose notre identité collective :

> Si nous retenions [l']alliance de 1603 comme l'événement fondateur plutôt que la fondation de Québec en 1608, ne nous représenterions-nous pas « nos origines » sur le mode d'une rencontre fondatrice intégratrice de tous les partenaires, Amérindiens inclus, dans un « nous » collectif ? (Delâge 2007 : 120)

La question du choc des nationalismes ayant fait l'objet de beaucoup d'analyses (entre autres, Savard 1979 ; Trudel 1995 ; Vincent 1986 ; Bouchard 1999 ; Salée 1995 ; Charest 2003), je me contenterai ici de rappeler que celle-ci n'est certainement pas étrangère au « manque de sensibilité » ou au « problème de perspective » (Bouchard 1999, dans Trudel 2000 : 533) des Québécois à l'égard des Premières Nations : « […] l'autochtone continue à être perçu comme notre plus sérieux concurrent. Plus encore que l'Anglais. Sa reconnaissance pour ce qu'il est et l'identité dont nous croyons nécessaire de nous revêtir demeurent mutuellement exclusives. » (Savard 1991, dans Vincent 2010 : 16) En d'autres termes, l'invisibilité relative des Premières Nations permet de légitimer, d'une part notre propre identité nationale en tant que peuple fondateur ayant fièrement résisté aux assauts colonisateurs de la Couronne anglaise, et d'autre part les projets de développement et l'exploitation des ressources de « notre » territoire (Trudel 1995) :

> On peut bien quelque temps et sur le mode utopique jouer avec l'idée d'un Amérindien qui aurait quelque chose à apprendre aux Euroquébécois mais sur le mode topique, les morts comme les absents ont toujours tort. Dans un système où le rapport entre Soi et l'Autre est hiérarchique, une seule solution reste possible à long terme : l'infériorisation de l'Autre. C'est ainsi que l'Amérindien, dans plusieurs romans pour les jeunes, est celui qui n'a pas réussi à évoluer. Sympathique parfois, mais dépassé. Les manuels mettent tout en œuvre pour faire comprendre que les Amérindiens ont été vaincus. (Vincent 1986 : 78)

Cette interprétation historique frauduleuse mène donc à la perpétuation et au renouvellement de préjugés à caractère évolutionniste, dépeignant les peuples autochtones comme des nations faibles, soumises, dépassées et démunies, à même les tribunes ou blogues populaires évoqués en début de texte :

> Si vous étiez si peu ignares, comment se fait-il que vous ayez si peu résisté à l'arrivée des Occidentaux ? On ne peut en dire autant des Japonais, Chinois, Indiens, Arabes et Noirs d'Afrique qui ont, à l'évidence, beaucoup mieux résisté. Je ne dis pas que les Amérindiens sont ignares (ils ont inventé le canot d'écorce de bouleau !), mais je constate (ce n'est pas un reproche) qu'ils ont certainement paru, disons, un peu démunis par rapport aux Occidentaux ? (Honorable [nom d'utilisateur], blogue de Lise Ravary, 27 avril 2013)

## Conclusion

Ainsi, la reconnaissance mutuelle constituerait vraisemblablement une amorce de solution (CRPA 1996c ; Pelletier *et al.* 1991 ; Bouchard et Vézina 2003) à l'assainissement des relations allochtones-autochtones. Pour ce faire, il me semble essentiel que les principaux intéressés se voient restituer la voix qui leur revient incontestablement dans l'actualisation, la réécriture et le repositionnement de leur représentation médiatique, scolaire et institutionnelle :

> Afin de comprendre le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui, il est essentiel de connaître notre histoire. Malheureusement, l'histoire qui nous est enseignée à même le système éducatif et l'industrie des médias de masse est fausse, en particulier sa représentation de la colonisation européenne comme inévitable (ou même justifiée), dans laquelle les peuples autochtones sont représentés comme des victimes impuissantes (ou même des participants volontaires). L'histoire de la résistance de nos ancêtres est, dans le meilleur des cas, réduite ou alors complètement effacée. (Hill 2010 : 6, notre trad.)

Entre-temps, et pour tenter de combler ce vide éducationnel, on assiste fort heureusement à la création d'initiatives locales et complémentaires telles que le projet « Sous le Shaputuan » de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) et de l'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM) ainsi que les ateliers de sensibilisation de Nicole O'Bomsawin ou de Wapikoni mobile qui sont, entre autres, offerts aux écoles provinciales dans le but de démystifier les réalités et cultures autochtones auprès des populations scolaires allochtones.

Parallèlement à cela, de très nombreux projets artistiques, médiatiques et sociopolitiques, agissant comme vecteurs d'éducation populaire et occasions de rencontre du grand public avec les réalités autochtones, ont également vu le jour depuis quelques années au Québec. Parmi ceux-ci, citons le Festival Présence autochtone de l'organisme Terre en vue (depuis 1990), les courts métrages de

Wapikoni mobile (depuis 2004), l'anthologie *Littérature amérindienne du Québec. Écrits de la langue française* (2004) dirigée par Maurizio Gatti, le documentaire *Le peuple invisible* (2007) de Desjardins et Monderie, le recueil de correspondances rassemblées et présentées par Laure Morali, *Aimititau ! Parlons-nous !* (2008), le projet Innu Meshkenu du Dr Stanley Vollant (depuis 2010), la série « 8e feu » diffusée sur les ondes de Radio-Canada (2011), les rassemblements et la mobilisation du mouvement Idle No More (depuis 2012), les activités publiques de la Commission Vérité et Réconciliation (2013), l'exposition « Beat Nation » au Musée d'art contemporain (2013) et le documentaire *Québékoisie* (2013) de Carrier et Higgins. Mais est-ce suffisant ? L'assainissement des relations et la rencontre des peuples en présence peuvent-ils véritablement se passer d'une véritable remise en question de nos propres perspectives historiques, culturelles et institutionnelles ?

À cet égard, Lise Bastien, directrice générale du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), insiste sur la nécessité d'adapter le système d'éducation québécois, non seulement à l'intention des élèves autochtones, mais également pour leurs homologues allochtones :

> Malheureusement, l'attitude du gouvernement canadien reflète celle de la population canadienne dans son ensemble. Les Premières nations se heurtent continuellement aux préjugés et à une certaine indifférence collective de l'opinion publique canadienne quant aux conditions socioéconomiques déplorables pour plusieurs d'entre elles. Alors que les jeunes Canadiens parcourent le monde dans tous les sens dans le cadre de la mondialisation, ils seraient bien en peine de nommer deux communautés des Premières nations vivant près de chez eux, encore moins de les situer sur une carte ou désireux de les visiter. Les médias ne parlent des Premières nations que comme des communautés à problèmes. La contribution des Premières nations à l'histoire de ce pays est complètement occultée, comme si l'histoire du Canada se limitait uniquement à cinq siècles de colonisation […] Cette indifférence a des conséquences dramatiques sur l'éducation des Premières nations. (Bastien 2008 : 8-9)

Ce constat résume d'ailleurs à lui seul les axes fondateurs de la revue de littérature de laquelle est issue la présente note de recherche.

## Notes

1. Voir par exemple les interventions de Jean Martin sur le blogue de Lise Ravary : <http://blogues.journaldemontreal.com/lise-ravary/actualites/le-sort-des-autochtones-ninteresse-personne/#.UN3oS7S1NJp.twitter> consulté le 19 juin 2013.
2. La congrégation catholique des Oblats de Marie-Immaculée a par ailleurs eu une influence marquée sur le développement des politiques gouvernementales à l'intention des peuples autochtones depuis son implantation au Canada dans les années 1840 à des fins d'évangélisation.
3. Créé en 1956 à la demande des Missionnaires Oblats de la Province de l'Est du Canada, ce périodique de huit pages, qui publie alors quatre numéros par année, veut devenir le pendant francophone de l'*Indian Record* en se revendiquant « l'organe des Indiens d'expression française » (Anonyme 1957: 1).
4. Entrevue de groupe menée en collaboration avec Léa Lefevre-Radelli, doctorante (département de sciences des religions, UQAM et département de sciences de l'éducation, Université de Nantes), avec quelques étudiants de l'Indigenous Student Alliance (ISA) de l'Université McGill, dans le cadre de nos terrains de recherche respectifs.
5. Le 16 mai 2013, le député de Québec Solidaire Amir Khadir a déposé à l'Assemblée nationale une pétition présentée par Femmes autochtones du Québec et signée par plus de 4411 Québécois, demandant au gouvernement du Québec d'intégrer dans les cours d'histoire du secondaire l'histoire des pensionnats indiens et des peuples autochtones. Cette initiative s'inscrit consciemment sur la scène politique alors que la réforme du programme d'histoire est à nouveau envisagée et que le gouvernement entend présenter un plan d'action contre le racisme et les discriminations : « Enseigner l'histoire des pensionnats et des peuples autochtones au secondaire signifie que tout le monde y aura accès, et ce ne sera pas optionnel dans un programme de sciences sociales au cégep. La lutte contre le racisme ne doit pas être une option. » (Michel, dans FAQ 2013)

## Médiagraphie


ANONYME, 1957 : « Vie indienne ». *Vie indienne* 1(1) : 1.

ANONYME, 1958 : « Vie indienne ». *Vie indienne* 1(4) : 6.

BASTIEN, Lise, 2008 : « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les cahiers du CIÉRA* (1) : 5-12.

BOUCHARD, Gérard, 1999 : *La nation québécoise au futur et au passé*. VLB éditeur, coll. « Balises », Montréal.

BOUCHARD, Pier, et Sylvain VÉZINA, 2003 : « L'engagement des citoyens : une alternative pour le renouvellement des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones ». *Administration publique du Canada* 46(1) : 76-102.

BOURDALEIX-MANIN, Anne-Laure, et Marguerite LOISELLE, 2011 : « Le transfert de la souffrance liée à l'institution scolaire : le cas d'une communauté algonquine au Québec ». *Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques* 2 : 269-286.

BOURQUE, Jimmy, 2004 : *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

BOURQUE, Jimmy, et Françoise LAROSE, 2006 : « Impacts de l'acculturation sur la scolarisation de jeunes Innus ». *Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice* 15(2) : 14-28.

BOUSQUET, Marie-Pierre, 2006 : « A Generation in Politics: The Alumni of the Saint-Marc-de-Figuery Residential School », in H.C. Wolfart (dir.) *Papers of the Thirty-Seventh Algonquian Conference* : 1-17. University of Manitoba, Winnipeg.

CARRIER, Mélanie, et Olivier HIGGINS, 2013 : *Québékoisie*. Couleur. 78 min. Mö Fims, Montréal.

CHAREST, Paul, 2003 : « Qui a peur des Innus ? Réflexions sur les débats au sujet du projet d'entente de principe entre les Innus de Mashteuiatsh, Essipit, Betsiamites et Nutashkuan et les gouvernements du Québec et du Canada ». *Anthropologie et Sociétés* 27(2) : 185-206.

CRPA (Commission royale sur les peuples autochtones), 1996a : *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, vol. 1, *Un passé, un avenir*. Disponible sur Internet <http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071213002732/http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sg28_f.html#100> (consulté le 19 juin 2013).

—, 1996b : *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, vol. 3, *Vers un* ressourcement. Disponible sur Internet <http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071213002139/http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/si42_f.html> (consulté le 19 juin 2013).

—, 1996c : *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. À l'aube d'un rapprochement : Points saillants de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Disponible sur Internet <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014597/1100100014637> (consulté le 19 juin 2013).

DE CANCK, Alexis, 2008 : « Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, *Les cahiers du CIÉRA* (1) : 39-49.

DELÂGE, Denys, 2007 : « Kebhek, Uepishtikueiau ou Québec : histoire des origines ». *Les Cahiers des Dix* 61 : 107-129.

DESJARDINS, Richard, et Robert MONDERIE, 2008 : *Le peuple invisible*. DVD. Couleur. 93 min. Office national du film, Montréal.

FAG (Fondation autochtone de guérison), 2006 : *Un cheminement de guérison : Points sommaires du rapport final*. Disponible sur Internet <http://www.ahf.ca/downloads/final-report-summary-3.pdf> (consulté le 26 juin 2013).

FAQ (Femmes autochtones du Québec), 2013 : *L'histoire des pensionnats et des peuples autochtones doit faire partie du programme d'histoire au secondaire!* Communiqué de presse, 16 mai. Disponible sur Internet <http://www.faq-qnw.org/fr/press_media/press_release/l'histoire-des-pensionna> (consulté le 19 juin 2013).

FIC (Fraternité des Indiens du Canada), 1972 : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Déclaration de principe présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien. Fraternité des Indiens du Canada, Ottawa.

GATTI, Maurizio (dir.), 2004 : *Littérature amérindienne du Québec. Écrits de la langue française*. Hurtubise HMH, Montréal.

GOULET, Jean-Guy A., 2006 : « Maîtres chez-nous : Les fondements des projets de justice et de citoyenneté des autochtones et des allochtones au Québec ». *Anthropologie et Sociétés* 30(1) : 187-201.

HILL, Gord, 2010 : *The 500 Years of Resistance Comic Book*. Arsenal Pulp Press, Vancouver.

HONORABLE (nom d'utilisateur), 2012 : Commentaire électronique suite à l'article de Lise Ravary, 2012 : « Le sort des autochtones n'intéresse personne » sur le site du *Journal de Montréal*, publié le 27 avril <http://blogues.journaldemontreal.com/liseravary/actualites/le-sort-des-autochtones-ninteresse-personne/#.UN3oS7S1NJp.twitter> (consulté le 30 avril 2013).

LAVILLE, Christian, 1991 : « Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui ». *Traces* 29(2) : 26-33.

LEPAGE, Pierre, 2002 : *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec.

LÉTOURNEAU, Jocelyn, 1996 : « Nous autres les Québécois : la voix des manuels d'histoire ». *International Textbook Research* 18(3) : 269-287.

LORANGER-SAINDON, Ariane, 2007 : *Médias, Innus et Allochtones : l'image des Premières Nations dans les journaux de la Côte-Nord et ses effets sur les rapports interethniques*. Mémoire de maîtrise, département d'anthropologie, Université Laval, Québec.

MÉQ (Ministère de l'Éducation du Québec), 1996 : *Se souvenir et devenir*. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (rapport Lacoursière), Québec.

MESTOKOSHO, Judith, 1969 : « Nous sommes indiennes dans notre esprit ». *Vie indienne* 3(19) : 8.

MILLOY, John S., 1999 : *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*. University of Manitoba Press, Winnipeg.

MORALI, Laure (dir.), 2008 : *Aimititau! Parlons-nous!* Mémoire d'encrier, Montréal.

OTTAWA, Gilles, 2010 : *Les pensionnats indiens au Québec : un double regard*. Cornac, Québec.

PARÉ, François, 2013 : « Théories du théâtre autochtone au Canada depuis 1990. Refus de la posthistoire et réparation du corps social ». *Temps zéro* 7. Disponible sur Internet <http://tempszero.contemporain.info/document1122> (consulté le 30 janvier 2014).

PELLETIER, Clotilde, Jean-René PROULX et Sylvie VINCENT, 1991 : *Relations entre les habitants autochtones et allochtones du Québec : points de vue des uns et des autres*. Secrétariat aux affaires autochtones, Québec.

POTVIN, Maryse, et Josie-Anne BENNY, 2013 : *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois*. Université du Québec à Montréal pour Unicef-Canada, Montréal.

RENAUD, André, o.m.i., 1957 : « Les Canadiens de descendance indienne ». *Vie indienne* 1(2) : 2.

—, 1960 : « Les premiers Canadiens ». *Vie indienne* 2(5) : 2.

SALÉE, Daniel, 1995 : « Espace public, identité et nation au Québec : mythes et méprises du discours souverainiste ». *Cahiers de recherche sociologique* 25 : 125-153.

—, 2005 : « Peuples autochtones, racisme et pouvoir d'État en contexte canadien et québécois. Éléments pour une ré-analyse ». *Nouvelles pratiques sociales* 17(2) : 54-74.

SAVARD, Rémi, 1976 : « Les Indiens et la gauche québécoise ». *Recherches amérindiennes au Québec* VI(3-4) : 110-111.

—, 1979 : *Destins d'Amérique. Les autochtones et nous*. L'Hexagone, Montréal.

—, 1991 : « L'étranger venu d'ici ». *Recherches amérindiennes au Québec* XXI(1-2) : 146-148.

—, 1994 : « Médias et autochtones. Inconscience ou ignorance crasse ». *Le Devoir*, 13 avril : A9.

SAYAD, Abdelmalek, 2006 : *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, 2. Les enfants illégitimes*. Raisons d'agir, Paris.

SIMARD, Jean-Jacques, 2003 : *La Réduction : l'Autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*. Septentrion, Sillery.

TRUDEL, Pierre, 1995 : « De la négation de l'Autre dans les discours nationalistes des Québécois et des Autochtones ». *Recherches amérindiennes au Québec* XXV(4) : 53-66.

—, 2000 : « Histoire, neutralité et Autochtones : une longue histoire ». *Revue d'histoire de l'Amérique française* 53(4) : 528-540.

VINCENT, Sylvie, 1986 : « De la nécessité des clôtures. Réflexion libre sur la marginalisation des Amérindiens ». *Anthropologie et Sociétés* 10(2) : 75-83.

—, 1991 : « La présence des gens du large dans la version montagnaise de l'histoire ». *Anthropologie et Sociétés* 15(1) : 125-143.

—. 2010 : « Identité québécoise : l'angle mort ». *Recherches amérindiennes au Québec* 40(1-2) : 13-24.

VINCENT, Sylvie, et Bernard ARCAND, 1979 : *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Hurtubise HMH, Montréal.




Territoire du Yukon
Territoires du Nord-Ouest
Nunavut
Colombie-Britannique
Alberta
Saskatchewan
Manitoba
Québec
Ontario









Elle ouvre sur un projet assimilationniste de sédentarisation forcée et de dépossession territoriale...





... qui se traduisit par plus de 150 000 enfances volées, autant de familles déchirées et d'identités décimées.

Ses visées intégrationnistes engendrèrent la perpétuation des souffrances sur un plan intergénérationnel.










« Canada attempted cultural genocide »

**-Beverley McLachlin-**
**Juge en chef**
**Cour suprême**





dans «La blessure qui dormait à poings fermés: l'héritage des pensionnats autochtones, sous la direction de Marie-Pierre Bousquet et de Karl Hele, Montréal: Société de recherches amérindiennes, 2019. ↘

# De l'intégration à l'autonomisation

## L'influence des fondements idéologiques du père O.M.I. André Renaud en matière d'éducation autochtone

Emanuelle Dufour

### Introduction

À partir de la fin du XIXe siècle, les pensionnats indiens sont progressivement instaurés au Canada. La congrégation catholique des Oblats de Marie Immaculée, implantée dans le pays depuis les années 1840 pour des fins missionnaires, se voit confier par le gouvernement canadien en 1892 la mise en place et l'administration de l'éducation indienne aux côtés des Églises anglicane, méthodiste et presbytérienne[1]. De ce fait, son action connaît une influence marquée sur le développement des politiques gouvernementales à l'intention des peuples autochtones, particulièrement en matière d'éducation. En 1920, alors que le régime des pensionnats est à son apogée au Canada, sans avoir encore atteint les frontières québécoises, l'école devient obligatoire pour les jeunes autochtones de 7 à 15 ans. Il s'agit d'éloigner les nouvelles générations de l'influence spirituelle, culturelle et sociale de leur environnement familial afin de leur offrir une resocialisation civilisée dans les valeurs eurocanadiennes et évangéliques. Plus d'un demi-siècle plus tard, on ne peut que dénoncer l'échec et les douloureuses conséquences de cette stratégie sur le plan intergénérationnel. L'expérience des pensionnats a non seulement engendré de lourdes séquelles sur le bien-être et l'identité profonde de ses survivants, de leurs parents et de leurs descendants, mais a également provoqué de profondes ruptures socioculturelles, linguistiques, épistémologiques et communautaires. Alors que nous assistons aujourd'hui à l'écriture officielle de cette page de l'histoire, il semble important de procéder à l'analyse des documents d'archives, notamment des écrits de la congrégation oblate de Marie Immaculée de l'époque, afin d'approfondir notre compréhension de l'idéologie intégrationniste développée au cours de la deuxième moitié du XXe siècle et de son influence sur les approches actuelles en matière d'éducation autochtone.

Pour ce faire, nous effectuerons d'abord une brève synthèse des idées véhiculées à travers les revues oblates *L'Apostolat des Oblats de Marie immaculée* et *Vie indienne* de 1930 à 1963. La période étudiée est circonscrite par la création de la revue *L'Apostolat des Oblats de Marie Immaculée* et la fin du mandat du père André Renaud à titre de directeur des études à la Commission des affaires indiennes et esquimaudes (1954-1963). Le survol de ces deux corpus permettra une contextualisation des idées dominantes de l'époque au sein de la congrégation oblate, mais

1 Ces deux dernières ont formé ensemble l'Église unie dès 1925.

également de la société canadienne dans son ensemble. Il permettra également d'illustrer le changement stratégique qui s'est opéré à partir des années 1950. Alors que cette période de bouleversements nationaux et internationaux marque paradoxalement l'agonie du régime des pensionnats indiens au Canada et l'apogée de son homologue québécois, nous verrons qu'elle correspond également et parallèlement à l'écriture d'un nouveau chapitre en matière d'éducation autochtone. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons plus particulièrement aux contributions du maître à penser de la congrégation et directeur des études oblates des œuvres indiennes et esquimaudes de l'époque, le père o.m.i. André Renaud, à travers l'analyse des œuvres « Les Canadiens de descendance indienne » (1957) et « Indian Education Today » (1958), pour terminer avec un bref survol de « An Experiment in Curriculum Change » (1969), articulé autour du « Indian and Northern Education Program » (INEP). L'évolution des postures stratégiques de Renaud permettra, dans un premier temps, d'incarner et de détailler l'idéologie intégrationniste propre au régime des pensionnats autochtones de la deuxième moitié du XX$^{e}$ siècle, mais également et ultimement d'introduire l'essor des programmes culturellement adaptés au sein des programmes postsecondaires du Canada. L'illustration de ces deux approches devrait faciliter un certain rapprochement avec les différents types de programmes existants aujourd'hui en matière d'éducation autochtone.

## Assimilation, acculturation et projet intégrationniste

À la lumière des transformations historiques caractérisant le projet de l'éducation indienne au Canada, nous établissons une démarcation entre les concepts d'assimilation et d'acculturation. Le projet assimilationniste est ici envisagé comme reposant sur des critères évolutionnistes qui visent l'extermination du particularisme indien, lequel est identifié comme une entrave au développement de l'État colonisateur. En ce sens, l'assimilation peut être associée au projet d'évangélisation, d'émancipation et de civilisation des pensionnats indiens jusque dans la première moitié des années 1950.

L'utilisation du concept d'acculturation sera, pour sa part, inspirée de la définition proposée par Redfield et *al*. :

> L'acculturation englobe les phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu avec l'un ou l'autre groupe ou avec les deux groupes, ce qui entraîne des changements dans leurs modèles culturels d'origine. (NOTE : Selon cette définition, l'acculturation est à distinguer du changement de culture, dont elle n'est qu'un aspect, et de l'assimilation, qui est parfois une phase d'acculturation). (Redfield et *al*. 1936 : 149)

L'acculturation prévoirait l'intégration de valeurs, de langues, de modalités et de concepts étrangers, sans théoriquement tendre à des résultats ethnocidaires. Or, comme nous le verrons, la plupart des méthodes stratégiques employées au sein des pensionnats indiens s'inscrivaient sciemment dans un processus empirique d'acculturation imposée (Bastide s.d.), lequel prévoyait une déculturation préalable de ses sujets. Bien que la culture puisse être considérée comme une entité complexe, dynamique et flexible, ancrée dans un perpétuel mouvement de structuration, déstructuration et restructuration (*ibid.* : 114-119), il n'en reste pas moins

que l'acculturation forcée peut provoquer une déstructuration si importante qu'elle peine à retrouver l'autonomie nécessaire pour en arriver à une restructuration efficace : « Dans ce cadre, il ne se produit pas de liaison structurelle entre eux ; les personnes sont donc perdues et développent des pathologies mentales ou des pratiques délinquantes. Cependant, dans la plupart des cas, la déstructuration n'est que la première phase du processus de reconstruction culturelle » (*ibid.*).

Le projet intégrationniste conçoit pour sa part l'acculturation des peuples autochtones comme un processus nécessaire à leur intégration socioéconomique au sein de la société canadienne :

> Les [intégrationnistes du courant dominant] ont accordé une grande importance à l'acquisition et à l'utilisation du savoir pour orienter le changement dans les collectivités des Premières Nations. L'accent mis sur une base de connaissances supposait que les Premières Nations avaient besoin des bonnes directives pour s'adapter ou s'acculturer à la société eurocanadienne. Le développement des Premières Nations reposait principalement sur l'adaptation au capitalisme libéral occidental. (Shewell 2005)

Pour John Leslie, l'intégrationnisme canadien ne constituerait qu'une version progressive de l'assimilation à l'intérieur de laquelle les Indiens sont graduellement encouragés à inclure la société dominante à travers des processus consultatifs, sans l'imposition de forces coercitives (Leslie 1999 dans Stonechild 2006 : 24-25). D'ailleurs, à la fin des années 1960, le projet intégrationniste du gouvernement fédéral, qui pourrait être qualifié « d'intégrationnisme radical », ira jusqu'à proposer l'abolition du statut particulier des Premières Nations.

Sur quelles prémisses se sont articulées les idées intégrationnistes de la Commission oblate des études indiennes et esquimaudes en matière d'éducation entre 1954 et 1963 ? Et quelles ont été les contributions subséquentes de son directeur de l'époque, le père o.m.i. André Renaud ? En guise de cadre historique, nous proposons d'abord un survol des idées assimilationnistes telles que véhiculées à travers la revue *Apostolat des O.M.I.* et, plus particulièrement, *Vie indienne*.

## *L'Apostolat des* O.M.I. (1929-1957), témoin des idées évolutionnistes et assimilatrices

En septembre 1929, le premier numéro de la revue mensuelle *L'Apostolat* est publié au Québec par les Oblats de Marie Immaculée de l'Est du Canada. Elle vise principalement à « accélérer le progrès de leurs œuvres d'évangélisation » (Anonyme 1929 : 1). Jusqu'à la deuxième moitié du XX$^{e}$ siècle, l'Indien y est surtout représenté comme un être intellectuellement sous-développé, bien qu'il présente de bonnes dispositions imaginatives, mnémoniques et intuitives (Labrèche 1947). Il aurait par ailleurs des conditions de vie de plus en plus miséreuses (Anonyme 1939a ; Lafleur 1942) et une hygiène inadéquate (Forget 1945). Les groupes indiens, orientés vers la vie communautaire (1947), seraient dépourvus de culture (Lavoie 1945) et de savoir-vivre (Dionne 1951). Ces points de vue concordent avec les paradigmes ethnocentriques instrumentalisés par les instances colonisatrices et adoptés par un grand pan de la société eurocanadienne de l'époque.

La vocation éducative apparaît comme un labeur charitable, nécessaire au salut de l'âme et à la civilisation de l'Indien[2], mais exigeant néanmoins de nombreux sacrifices des « courageux » pères missionnaires. En matière d'éducation indienne, *L'Apostolat* traite surtout de querelles opposant les Oblats aux missionnaires protestants pour le contrôle de celle-ci[3] ; de missions évangéliques[4] ; de construction, d'incendies et de reconstruction d'écoles[5] ; de fréquentation scolaire[6] ; de pensionnats indiens[7] (surtout à partir de 1950) ; et de *vocations sacerdotales*[8]. L'école y est présentée comme le meilleur instrument de conversion permanente à grande échelle. Certains auteurs font pourtant état de la réticence des parents autochtones à se séparer de leurs enfants, étant donné le grand amour qu'ils leur portent (Paiement 1957), en insistant sur le fait qu'il est alors du devoir des « propagandistes » de tenter de les ramener dans le droit chemin :

> Au père chargé de cette tournée, il faut beaucoup de bonne humeur, de patience et d'habileté, car on lui crée toutes sortes de difficultés. L'Indien aime beaucoup ses enfants et instinctivement, il cherche de vains prétextes pour les garder auprès de lui. Quelques Indiens ignorants ou indisposés contre les missionnaires iront même jusqu'à dire [...] : « Moi j'ai vu des enfants qui sont morts dans le bois et qui ont fait une belle mort, quoiqu'ils ne soient jamais allés à l'école. » [...] quelques-uns rappellent même un incendie et le désertement de trois enfants qui n'ont jamais été retrouvés. Et le reste et le reste. (*ibid.* : 17)

Malgré tout, les auteurs notent qu'en général l'école est de mieux en mieux acceptée par « nos [leurs] Indiens » (*ibid.*), c'est-à-dire par les parents (Couture 1951), mais surtout par leurs enfants qui veulent « apprendre » (Chouinard 1937 : 23-25) et qui « se sentent à l'aise dans les salles propres et bien éclairées » (Lavoie 1945 : 16).

Une fois l'évangélisation réussie, on assiste ainsi à un transfert idéologique du rôle de l'école. Au cours des décennies de l'après-guerre, les Oblats conservent une attitude protectionniste et paternaliste envers leurs « pupilles » autochtones, mais présentent un discours plus ancré dans les modalités de ce bas monde : « La vraie angoisse du missionnaire lui vient des Indiens eux-mêmes et de leur avenir. Si l'Indien, dans son insouciance du lendemain, n'a pas de problèmes, le missionnaire, lui, se les pose à sa place. Et ces problèmes, ce sont les Indiens eux-mêmes » (Dumouchel 1956 : 14). Soulignant qu'ils sont devenus minoritaires en leur territoire et qu'ils sont souvent négligés par les gouvernements, les auteurs

---

2 À l'intérieur du présent article, les mots *Indiens* et *pupilles* seront utilisés en référence à la terminologie d'usage dans les archives et articles étudiés.

3 (Saindon 1931 ; Fafard 1936 ; Chouinard 1937 ; Allard 1940 ; Lajeunesse 1944 ; Ladrière 1946).

4 (Beaudet 1935 ; Belleau 1937 ; Anonyme 1937 ; Juneau 1939 ; Labrèche 1937).

5 (Chouinard 1937 ; Anonyme 1938 ; Labrèche 1939 ; Juneau 1939 ; Forget 1945 ; Ladriere 1946 ; Laviolette 1955).

6 (Gagnon 1934 ; Champagne 1954 ; Laviolette 1955).

7 (Ladrière 1947 ; Couture 1951 ; Dionne 1951 ; Anonyme 1953 ; Champagne 1954 ; Laviolette 1955).

8 (Forget 1945 ; Couture 1951 ; Champagne 1954 ; Plamondon 1954).

oblats de *L'Apostolat* craignent qu'ils ne deviennent des « rebuts de la civilisation blanche » sans leur intervention (*ibid.*). Ils en viennent donc à la conclusion que : « [n]ul autre que l'Église ne semble prendre leur défense, préparer leur avenir » (*ibid.*). À travers son article, le père Dumouchel rapporte que, face à cette situation, se dessinent déjà deux tendances parmi les groupes indiens : celle de la résistance et celle de l'assimilation (1956 : 14). Les missionnaires oblats, « après avoir mûrement étudié le problème des Indiens » (*ibid.*), prennent le parti de l'intégration de leurs pupilles à la civilisation blanche :

> Tout en demeurant indien, L'Indien s'adaptera progressivement, grâce à une éducation adaptée au mode de vie des Blancs. Il sera ainsi en mesure d'apporter son concours au progrès du Canada et de l'Église canadienne [...]. Nous ne pouvons pas travailler à la disparition de la race indienne : comme toutes les minorités, les Indiens ont droit à leur survivance ethnique. Pour ne pas devenir un problème, cependant, l'Indien doit accepter la civilisation et s'y adapter, tout en conservant ses valeurs traditionnelles. Un changement si délicat ne se fera que par une éducation appropriée [...]. Il faudra, en même temps, préparer la population blanche à accepter l'Indien dans ses rangs. Si d'ici 50 ans, la population indienne ne s'est pas intégrée à la civilisation, on ne sait ce qu'elle sera devenue. C'est dire l'importance de nos écoles catholiques… Nous aiderons à remonter le niveau social de la masse et la préparerons ainsi à une saine intégration. Et si quelques-uns préfèrent gagner leur vie parmi la population blanche, ils y seront acceptés d'emblée, car ils seront aussi compétents et aussi éduqués que n'importe quel citoyen. (*ibid.* : 15-16)

Pour favoriser leur soi-disant intégration, certains auteurs font état du besoin de « perfectionnement de la personne de l'Indien » pour permettre une meilleure intégration. Parmi les vices à corriger, Paiement détaille entre autres la propension au mensonge et à l'envie, le manque de reconnaissance, l'ingratitude, le tempérament infantile et orgueilleux, le manque de compétences parentales et d'organisation, ainsi que la naïveté (*ibid.* : 8-13). Il faut donc, selon lui, éduquer l'Indien, parfaire son sens social, lui apprendre la discipline et l'hygiène et, paradoxalement, le pousser à s'organiser en associations (*ibid.*).

L'école devient ainsi un outil d'adaptation socioéconomique, d'intégration à la société canadienne, voire un agent de protection contre les mauvaises influences et autres vices inhérents au mode de vie « blanc ». Ce virage s'incarne tout particulièrement à l'intérieur des articles du magazine *Vie indienne*. La différence de postures et de tons qui caractérisent les différents auteurs des deux magazines amène néanmoins à postuler que la congrégation oblate, à l'image de toute autre entité sociale, est alors constituée d'individus présentant des personnalités, paradigmes et expériences distincts, lesquels s'associent par affinités à travers différents médiums oblats de diffusions d'idées.

## *Vie indienne* (1957-1963), témoin du virage intégrationniste

Créée en 1956 à la demande des missionnaires oblats de la Province de l'Est du Canada réunis en congrès à Montréal, *Vie indienne* est tirée à quatre éditions de huit pages par année. La revue veut devenir le pendant francophone de *l'Indian*

*Missionary Record* en se revendiquant comme « l'organe des Indiens d'expression française » (Anonyme mai 1958d). Sa rédaction est initialement confiée au père Laviolette, fondateur et rédacteur du *Indian Missionary Record*, qui définit les objectifs de la publication en ces termes :

> Ces deux revues [*Indian Missionary Record* et *Vie indienne*] en plus d'exposer les problèmes et les activités des divers groupements d'Indiens du Canada, surveillent et défendent les droits et intérêts de ces aborigènes. « Vie indienne » fournit des renseignements précieux à tous ceux que le sort des Indiens-Canadiens intéresse et c'est notre confiance qu'elle développera chez les lecteurs une attitude compréhensive et sympathique à l'égard des premiers habitants de notre pays. (*ibid.*)

D'entrée de jeu, *Vie indienne* dénonce le manque de cohérence du gouvernement conservateur de Diefenbaker qui, tout en prétendant vouloir défendre les droits des Indiens, n'apporte pas l'ombre d'un changement concret (Anonyme août 1957a). À la une de sa seconde édition, le journal déplore que celui-ci aspire à « faire entrer l'aborigène, d'ici une centaine d'années environ, dans les cadres de la société canadienne, au même titre que les Français, les Irlandais, les Allemands et les personnes d'autres origines » (nov. 1957a), ce qui correspondrait à un intégrationnisme radical plus porté vers l'assimilation que l'acculturation. De ce fait, il aspire au démantèlement de la division des Affaires indiennes du ministère de l'Immigration, à l'abolition des réserves et à la modulation des droits des Indiens au même niveau que ceux des autres citoyens canadiens (*ibid.*). Du point des dirigeants politiques, cette perspective serait la seule voie envisageable pour le salut de l'Indien (*ibid.*).

*Vie indienne* propose donc, entre 1957 et 1963, un cocktail composé d'éditoriaux, de reportages et de nouvelles brèves faisant état des relations ambiguës et des prises de position face aux politiques du gouvernement fédéral[9] (et parfois provincial) ; de l'octroi de bourses d'études[10], de la diplomation indienne, notamment aux niveaux secondaire et postsecondaire[11] ; de la volonté des parents indiens d'envoyer leurs enfants dans des écoles catholiques indienne[12] ; d'allocutions, de congrès académiques, de dépôts de mémoires ou de rencontres oblates autour de la thématique[13] ; d'initiatives visant à « délivrer le Blanc de ses préjugés à l'égard de L'Indien »[14] ainsi que des pensionnats et autres écoles

9 (Anonyme août 1957a ; mars 1960a ; sept. 1962a ; sept. 1962b ; déc. 1962a ; Poliquin mars 1963 ; Anonyme sept. 1963a).

10 (Anonyme jan. 1958a ; mars 1960e ; déc. 1960a ; sept. 1961d ; sept. 1961e ; sept. 1961f ; déc. 1961b ; déc. 1963d).

11 (Anonyme août 1957d ; mai 1959d ; Bundock mai 1959 ; mars 1960e ; juin 1960e ; sep. 1961d ; sep. 1961d ; mars 1962b ; sep. 1963d).

12 (Anonyme août 1957f ; nov. 1957b ; jan. 1958b ; mars 1960e).

13 (Anonyme nov. 1957c ; fév. 1959a ; fév. 1959c ; mai 1959a ; mai 1959h ; sep.1959a ; juin 1960a ; Laviolette mai 1960 ; Anonyme sept. 1960 : 2 ; 6-7 ; sept. 1960 ; mars 1961a ; Laviolette juin 1961 ; juin 1961b ; sept. 1961a ; sept. 1961b ; sept. 1961d ; déc. 1961a ; juin 1962a ; juin 1962 b ; sept. 1962c ; sept. 1962f ; mars 1963a ; mars 1963b ; sept. 1963e ; mars 1964a).

14 (mai 1958b ; mai 1958c ; Renaud oct. 1958 ; Renaud mars 1960 : 2-3 ; Anonyme sep. 1960 : 2 ; 6-7 ; sep. 1962c ; sep. 1962d ; sep. 1962e ; déc. 1962d ; sep. 1963f).

indiennes[15]. Relativement aux pensionnats et autres écoles indiennes, il est surtout question de présenter leurs installations scolaires, leurs activités sportives et culturelles (principalement articulées autour des tournois de hockey), leurs taux de fréquentation et de réussite, ainsi en matière d'acculturation des pensionnaires autochtones. On y retrouve également quelques textes d'opinion et quelques textes littéraires signés par des élèves autochtones ou des professeur[16]. Plusieurs numéros comportent un reportage photographique, présenté sur une double page centrale, visant à promouvoir les pensionnats, particulièrement ceux d'Amos et de Pointe-Bleue.

Plusieurs articles[17] visent à présenter l'école comme un passage transitionnel permettant d'espérer une certaine émancipation économique et l'amélioration des conditions de vie de l'Indien par l'intégration au marché du travail. Certains[18] insistent par ailleurs sur l'importance du maintien des traditions et de l'identité culturelle pour les principaux intéressés, en rappelant l'antériorité des Indiens sur le territoire canadien. Un article publié par *Le Soleil*, repris à l'occasion de la première édition de *Vie indienne*, résume bien les fondements de cette pensée :

> Il ne s'agit pas d'éliminer le particularisme des Indiens, leur implantation en terre canadienne remonte à beaucoup plus loin que celle des Canadiens d'expression française ou anglaise, commande au contraire une politique généreuse à leur égard. Mais d'abord, pour le plus grand intérêt des Indiens on devrait voir [...] à ce que les Indiens soient mieux en mesure de survivre dans les conditions présentes et futures de la vie canadienne. Tout en conservant leurs traditions les plus précieuses, nous devons les aider à trouver une nécessaire évolution. (*Le Soleil*, dans *Vie Indienne* 1957 : 2)

La création de *Vie indienne* témoigne donc du passage de l'assimilationnisme évangélique vers un intégrationnisme qui repose essentiellement sur l'acculturation des pupilles autochtones dans le but d'intégrer adéquatement ceux-ci au marché du travail et de leur permettre une certaine émancipation économique.

## Le père o.m.i. André Renaud, directeur des études oblates de la Commission des Œuvres Indiennes et esquimaudes (1954-1963)

À travers les écrits de *Vie indienne*, du *Indian Record* et ponctuellement de *L'Apostolat*, sont publiées les perspectives novatrices du père o.m.i. André Renaud. Peu d'informations biographiques sont disponibles sur le personnage, pourtant reconnu à

15 (Anonyme août 1957d ; août 1957f ; août 1957c ; jan.1958a ; jan 1958b ; jan. 1958e ; mai 1958a ; Comeau mai 1958 ; Anonyme mai 1958e ; fév. 1959b ; mai 1959b ; mai 1959c ; mai 1959d ; mai 1959g ; sept. 1959b ; sept. 1959c ; mars 1960b ; mars 1960c ; mars 1960 : 3-6 ; juin 1960b ; juin 1960d ; juin 1960e ; déc. 1960c ; mars 1961b ; mars 1961c ; juin 1961c : 6 ; sept. 1961b ; sept. 1961c : 2 ; mars 1962a ; mars 1962b ; mars 1962d ; juin 1962b : 2 ; juin 1962c ; juin 1962d ; sept. 1962c ; sept. 1962d ; sept. 1962e ; déc. 1962b ; déc. 1962c ; mars 1963c ; juin 1963b ; sept. 1963c ; sept. 1963g ; déc. 1963a ; déc. 1963c ; mars 1964a ; mars 1964c ; mars 1964e).

16 (Anonyme jan. 1958c : 3-4 ; sept. 1961d).

17 (Anonyme mai 1959a ; mai 1959f ; juin 1960a ; Anonyme sept. 1960 : 2 ; 6-7 ; mars 1961a ; juin1961b ; juin 1961c ; sept. 1961a ; sept. 1961b ; déc. 1962a ; sept. 1963a).

18 (Anonyme mai 1959a ; juin 1960a ; Anonyme sept. 1960 : 2 ; 6-7 ; mars 1961a ; Juin 1961a ; Juin 1961b : 2 ; juin 1962b ; sept. 1962b ; déc. 1962a ; sept. 1963f).

travers le Canada pour ses contributions en matière d'éducation autochtone. Né à Montréal en 1919, il est ordonné prêtre oblat à l'âge de 25 ans. Il obtient un baccalauréat en philosophie puis en théologie à l'Université d'Ottawa, ainsi qu'un brevet d'enseignement au College of Education à Toronto. Après avoir enseigné dans des communautés autochtones au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, il obtient une maîtrise en éducation de l'Université de Toronto. En 1953, il participe à un séminaire de l'UNESCO, qui s'avère à l'époque l'un des principaux défenseurs d'un certain relativisme culturel. De 1954 à 1963, alors qu'il est directeur des études à la Commission oblate des œuvres indiennes et esquimaudes, et qu'il enseigne à l'École d'éducation d'Ottawa, Renaud met sur pied le Social Development Bureau for the Coordination of Educational Research, le Indian and Eskimo Association of Canada et la Society for Indian and Northern Education.

Dès sa première édition, *Vie indienne* publie des comptes rendus de conférences livrées par Renaud dans différents contextes académiques. Au fil des années, son argumentaire est en quelque sorte approprié par la rédaction à travers des intitulés tels que : « Les Canadiens de descendance indienne » (nov. 1957), « Les premiers Canadiens » (mars 1960), « Le retour de l'Indien chez lui » (oct. 1958b), jusqu'à « Plus d'autonomie aux Indiens » (Anonyme juin 1960a). Cette progression tend à illustrer l'influence que les postures de Renaud ont pu avoir au sein d'un certain groupe d'intellectuels de la congrégation, agissant en quelque sorte comme un maître à penser en tant que directeur des études. Bien que les idées défendues par Renaud ne semblent pas représentatives de l'ensemble des textes publiés par *Vie indienne*, leur publication, tout comme leur concordance avec les contributions de certains de ses pairs, traduit néanmoins une certaine acceptabilité à l'intérieur de la ligne éditoriale. Tant dans leur forme que dans leur teneur éducative, voire moralisatrice, les contributions de Renaud pourraient s'apparenter à des sermons adressés à l'endroit du public allochtone. Insistant sur le fait que les « Premiers Canadiens » sont les « véritables découvreurs et premiers occupants de l'Amérique septentrionale » (oct. 1958b), que cette antériorité sur le territoire leur confère des droits particuliers et que leur continuité culturelle témoigne d'un succès évolutif étendu sur plusieurs milliers d'années, il déplore que ceux-ci se trouvent « lésés » dans leurs droits de jouissance et de juridiction sur leur propre territoire (Anonyme août 1957e). Cette « injuste situation » résulterait tant des modalités ayant caractérisé plus de « 200 ans de domination européenne » que de « l'ignorance et l'apathie générale » de la « société canadienne de culture canadienne » à leur égard (Renaud oct. 1958b). Pour remédier à cette situation, il importe de mettre en place des organes d'éducation populaire, comme la Commission nationale des Canadiens-Indiens[19], qui doivent voir à ce que :

> […] des renseignements objectifs et complets soient disséminés concernant l'origine et l'évolution des populations aborigènes ainsi que leur contribution historique au développement économique et culturel du Canada par l'intermédiaire des écoles et de tous les moyens modernes de publicité ! (Anonyme juin 1960a : 6)

19 La C.A.A.E. est fondée en 1957 par la Canadian Association Education dans le but créer un réseau national regroupant les individus et les associations qui travaillent « au relèvement économique et à la réhabilitation sociale des Canadiens d'origine pré-colombienne » (Renaud dans (Renaud oct. 1958).

Cette stratégie vise également la rectification de références issues des manuels scolaires qui, bien que tirées des écrits des premiers missionnaires catholiques, sont « affreusement incomplètes et fréquemment préjudiciables » (*ibid.*). Pour permettre aux communautés de fonctionner « convenablement comme des entités économiques, politiques et sociales » (*ibid.*), il importe de reconnaître les besoins particuliers des élèves autochtones et de leur fournir une éducation culturellement adaptée, tout en renforçant les compétences interculturelles des professeurs.

Aux premiers abords, ces brèves pourraient tendre à dissocier les positions de Renaud des moyens d'action de la congrégation oblate qui a contribué au maintien des doctrines assimilationnistes puis acculturatrices dans les pensionnats indiens pendant plus d'un siècle au Canada. Or il ne suffit que d'examiner plus en profondeur l'articulation de sa pensée, au moyen d'analyses discursives de certaines de ses contributions livrées à titre de directeur des études oblates, pour voir surgir une certaine cohérence entre les idéologies mises de l'avant et les mesures employées.

## « Les Canadiens de descendance indienne » (1958) par A.R.

Selon les statistiques publiées dans *Vie indienne*, le système d'éducation canadien comprend en 1957, 38 680 élèves autochtones, répartis à travers 66 pensionnats, 368 externats, 31 écoles saisonnières et 11 écoles d'hôpital (Canada 1959 dans Anonyme mars 1960b). À l'occasion d'une présentation donnée à la Société des Conférences de l'Université d'Ottawa, Renaud détaille son point de vue critique sur la situation des autochtones au Canada en se basant sur son interprétation de notions de relativisme culturel et de justice sociale (sans les identifier explicitement comme tels). L'étude de cet exposé permet de compléter les brèves publiées à l'intérieur de *Vie indienne*, mais également d'enrichir notre compréhension des idées qui articuleront ses actions futures.

Le conférencier introduit d'abord le concept de culture dans le but de faire la lumière sur les réflexes ethnocentriques inhérents à chacun d'entre nous, tout en jetant les bases de l'identité culturelle dite « canadienne » :

> La culture étant l'accumulation progressive et constante des tentatives réussies d'adaptation de l'agir humain à un milieu géospatial donné, ses formules et manifestations particulières sont donc préférées par la société qui les élaborent, comme étant efficaces à la satisfaction des besoins de l'être humain. (Renaud 1957 : 140)

À la dimension géographique, puis culturelle du terme *Canadien* s'ajouterait depuis 1948 une troisième articulation légale, laquelle serait définie comme un ensemble de conventions humaines, voire artificielles, bien que garanties par une entité sociale de reconnaissance internationale : le gouvernement du Canada. Or, Renaud observe qu'il existe une classe d'êtres humains habitant sur le territoire national qui sont, au moins juridiquement, privés de ceux-ci et qui pourraient être qualifiés « anthropologiquement ou sociologiquement de sous-privilégiés » (*ibid.* : 142) ou de « citoyens de seconde zone » (*ibid.* : 154) : les « Canadiens de descendance indienne » (*ibid.*).

Pour introduire le groupe en question, Renaud propose une nouvelle interprétation de l'histoire du peuplement des Amériques, de la rencontre, de la colonisation

puis de l'émergence du biais évolutionniste en insistant sur l'antériorité de l'occupation territoriale par les Premières Nations, sur le succès évolutif de leurs cultures et la continuité de celles-ci jusqu'à aujourd'hui (*ibid.* : 143) : « En fait, les Indiens ne sont pas disparus, ni biologiquement ni culturellement. Ils ont énormément souffert [depuis la colonisation], et dans leur santé physique et dans leur personnalité sociale. Mais ils ont tenu le coup » (*ibid.* : 148).

Si Renaud semble faire usage de certaines généralisations, voire de raccourcis stéréotypés, on remarque au fil de son allocution, comme à l'intérieur de la majeure partie de ses publications à l'intérieur de *Vie indienne*, que sa démarche est orientée vers des objectifs de promotion d'un certain relativisme culturel, tentant ainsi de combler le fossé marqué par l'ignorance et le mépris du « Canadien non indien » à l'égard de la « personne indienne ». Renaud critique alors les sociétés dites « modernes », tout en leur accordant une certaine supériorité technologique (*ibid.* : 148) qu'il attribue presque exclusivement à des circonstances géophysiques particulières. En contrepartie, il détaille les bénéfices des cultures traditionnelles et de leur vie communautaire, tout en soulignant leur hétérogénéité en ce qui a trait à leurs langues, coutumes, manières de vivre et organisations sociales (*ibid.*). Renaud illustre par la suite la relation désavantageuse, les impacts économiques, culturels politiques et sociaux de la « main accapareuse » (*ibid.* : 147) de l'État canadien et du désintéressement progressif de celui-ci à l'égard du sort des Indiens, une fois remplis « les coffres de la mère-patrie » (*ibid.* : 149). Du même coup, il exprime un point de vue autrement critique sur l'envahissement des terres par la civilisation eurocanadienne et sur la mise en réserve (*ibid.* : 152), allant jusqu'à dénoncer l'imposition d'une éducation scolaire « à la blanche » (*ibid.* : 153). Tout en affirmant une certaine acculturation méliorative résultant de la colonisation, laquelle s'observerait surtout sur le plan technologique et matériel, il conteste néanmoins la pertinence et surtout l'efficacité des tentatives d'assimilation forcées :

> Car, même après deux cents ans de contacts de tout genre avec la culture européenne, même après avoir franchi toutes les étapes de l'éducation scolaire « à la blanche », le Canadien de tradition culturelle indienne n'est pas encore convaincu que notre longue expérience collective en Europe et l'adaptation récente de cette expérience sur le territoire canadien fournissent toutes les réponses aux problèmes de la vie humaine communautaire dans notre pays commun. À nous regarder agir et à nous écouter parler, il lui semble que le comportement social et la philosophie de la vie héritée de ses ancêtres sont encore pour le moins équivalents sinon supérieurs aux nôtres, puisqu'ils produisent en lui un équilibre psychologique, une maîtrise de soi et une paix intérieure dont semble dépourvue la majorité des blancs. Ce serait se dissocier des ancêtres dont l'histoire, celle qui n'est pas connue ou reconnue des blancs, n'est pas absolument sans gloire. [...] À quelle communauté humaine pourrait-il se rattacher avec fierté s'il se déracine ainsi ? [...] Il existe donc, et il existera encore longtemps au Canada, n'en déplaise à quelques-uns, des humains ayant droit plus que tout autre homme au titre de Canadien… (Renaud 1957 : 153)

Renaud détaille par la suite le sentiment d'aliénation qui afflige la majeure partie des Indiens, qu'ils soient reconnus ou non comme tels par le gouvernement fédéral, en insistant sur le fait « qu'ils ne sont pas maîtres chez eux » (*ibid.* : 155),

« qu'ils ne se sentent pas chez eux chez nous » (*ibid.* : 156) et qu'ils sont devenus « étranger[s] dans [leur] propre pays » (*ibid.* : 157). Qui plus est, dans l'article de *Vie indienne* intitulé *Le retour de l'Indien chez lui*, le maître des études de la Commission oblate explicite sa vision en ces termes : « […] les descendants des premiers occupants du Canada ne se sentent plus chez-eux dans leur propre patrie. C'est à nous, descendants de ceux qui ont dépossédé leurs ancêtres, de faire amende honorable et de leur remettre les clés de leur propre maison » (Renaud oct. 1958b : 2). Paradoxalement, il dénonce la tendance populaire qui voudrait les voir s'intégrer de façon unilatérale à nos sociétés à l'extérieur de leurs réserves. Selon Renaud, cette attitude témoignerait, entre autres, d'une parfaite ignorance en matière de psychologie sociale et d'identité culturelle (Renaud 1957 : 156). De plus, il constate que malgré ces visées intégrationnistes, les Canadiens allochtones auraient tendance à refuser le moindre espace d'acceptation sociale qui pourrait permettre aux Canadiens de descendance indienne de prendre leur place au sein de la société (*ibid.*). Cette attitude irrespectueuse serait l'œuvre de notions incomplètes et fausses, accumulées aléatoirement à travers les représentations stéréotypées issues des manuels d'histoires, des récits d'aventures, des films d'Hollywood, des légendes populaires et même des récits des premiers missionnaires (*ibid.* : 157). En tant qu'éducateur et directeur des consciences, il invite le « peuple canadien tout entier » à un changement d'attitude et à une plus grande ouverture pour mettre fin à la condition d'injustice à laquelle sont réduits les Indiens sur leur propre territoire :

> Blâmer exclusivement le système des réserves ou les agissements du gouvernement fédéral, ou rejeter la faute sur les Indiens eux-mêmes, c'est nous disculper facilement. Comme dans le cas de la délinquance juvénile, ce sont les parents qu'il faut montrer du doigt et ce sont eux d'abord qui doivent s'amender. Or, les parents, c'est nous, les Canadiens de descendance européenne. C'est nous qui, comme collectivité culturelle distincte, avons dans notre ignorance, notre cupidité et notre orgueil, heurté si durement les Canadiens de descendance indienne. (*ibid.* : 158)

La métaphore parentale ici utilisée par l'auteur semble illustrer tant la posture paternaliste oblate que la situation de domination politique, juridique et économique à laquelle sont alors réduits les peuples autochtones. Or Renaud espère qu'un frein sera mis à celle-ci en permettant une certaine autonomisation : « Si de la sorte, nous leur donnons la chance, ils régleront eux-mêmes les problèmes de leur intégration économique, culturelle et juridique au sein de notre société canadienne » (*ibid.*). Cette « chance » s'articulerait, d'une part, et comme nous l'avons vu, à travers une meilleure acceptation de la société majoritaire en regard de ceux-ci et d'autre part, une éducation culturellement adaptée à l'Indien. Contrairement aux positions du gouvernement fédéral, Renaud se défend d'adhérer au courant assimilationniste, voire à l'intégrationnisme radical, qui tend à vouloir aplanir le statut particulier dans le but de permettre une meilleure intégration à la société dominante :

> Depuis le début de notre établissement dans ce pays, nous avons toujours pensé qu'une seule issue s'offre à nos premiers Canadiens : celle de devenir semblables

> à nous tous. Récemment nous avons appliqué à cette situation le mot « intégration ». Ce mot s'applique à la solution du problème racial qui existe au sud de nos frontières. Mais les situations sont loin d'être identiques et par conséquent les solutions ne peuvent pas être les mêmes. Les peuples de couleurs des États-Unis sont des descendants d'immigrants, au même titre que tous les autres Américains, bien entendu les Indiens exceptés [...]. Il n'en est pas ainsi pour les Indiens. Ils étaient ici les premiers. Ils existaient déjà indépendamment en groupements et en tribus, bien avant que le premier Européen mette le pied sur ce continent. Ils le savent et en dedans d'eux-mêmes, ils sentent bien que ceci leur donne le droit de conserver leur identité ethnique [...]. Quand une telle compréhension mutuelle aura été atteinte, quand les bases d'un tel dialogue auront été posées, c'est alors seulement que nous, Indiens et Blancs, pourrons surmonter les obstacles nombreux et complexes – économiques, légaux ou autres – qui actuellement nous empêchent de travailler avec succès à une intégration enrichissante et satisfaisante pour les deux côtés. (Renaud mars 1960)

À la lumière de ce premier texte, qui semble articulé autour des concepts non formulés de relativisme culturel, de justice sociale, de reconnaissance historique et culturelle, voire de *Citizen plus*[20] (Hawthorn et Tremblay 1967), tout en se dissociant des idéologies intégrationnistes radicales du gouvernement canadien, il peut sembler étonnant que les postures de Renaud, en tant que maître à penser des études oblates, aient eu une influence si limitée (pour ne pas dire pratiquement nulle) sur le projet assimilateur des pensionnats indiens. Il pourrait même sembler incohérent que son auteur ait pu réussir à évoluer en qualité de directeur des études de la Commission oblate des études indiennes et esquimaudes sans se retrouver en perpétuel conflit idéologique et moral tant avec les têtes dirigeantes qu'avec ses propres convictions. Dans le but d'élucider cette apparence de paradoxe et faire lumière sur les fondements stratégiques de l'intégrationnisme oblat de la deuxième moitié du XX^e^ siècle, penchons-nous maintenant sur le deuxième texte de Renaud mis à l'étude, soit « Indian Education Today » (1958) publié l'année suivante à l'intérieur de la revue de la *Canadian Anthropology Society*.

## « Indian Education Today » (1958)

À partir des années 1940 et dans la foulée de la passation de nombreux programmes des Affaires indiennes aux provinces et à des organismes extérieurs, le gouvernement fédéral entame le transfert progressif des élèves autochtones des écoles indiennes aux écoles provinciales. Ce moyen d'action, entériné par la Commission Royale Glassco de 1963 et considéré comme une stratégie intégratrice radicale, provoque de vives réactions autant chez les Oblats que chez certains groupes autochtones. Entre-temps, en 1958, les inspecteurs régionaux des Affaires indiennes recommandent l'abolition du régime des pensionnats indiens. Conséquemment, l'article « Indian Education Today », écrit la même année, constitue un plaidoyer visant à convaincre de la nécessité d'offrir aux enfants indiens une éducation soi-disant adaptée aux réalités socioéconomiques et culturelles des nations

20 La notion de *Citizen plus* a été introduite par le rapport Hawthorn-Tremblay (Hawthorn et Tremblay 1967) et, en reconnaissant des droits particuliers aux peuples autochtones, constitue une position antagoniste à l'égalitarisme d'après-guerre.

autochtones, dans le but de leur offrir une certaine égalité des chances pour l'intégration des milieux postsecondaires et professionnels (Renaud 1958a : 3).

Dans la première partie de son article, Renaud s'applique essentiellement à démontrer que les élèves autochtones présentent un important potentiel scolaire et adaptatif. Selon l'auteur, c'est en leur offrant une éducation répondant à des besoins socioculturels spécifiques que ceux-ci pourront accéder à des conditions socioéconomiques comparables à leurs homologues allochtones. Pour illustrer ce postulat, Renaud procède à la présentation des résultats d'une étude financée par la Commission des œuvres indiennes et esquimaudes des pères oblats et réalisée en collaboration avec l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et le personnel des pensionnats participants[21]. Renaud explique que celle-ci s'inscrit parmi les rares études qui se seraient jusqu'alors penchées sur les retombées qualitatives des pensionnats autochtones (*ibid.* : 4 ; 8 ; 11), dans un contexte de recherche canadienne qui arriverait à peine à se pencher sur les problèmes des écoles non indiennes (*ibid.* : 12).

À l'abord de la présentation de ses résultats de recherche, l'auteur explique que les rendements scolaires de l'éducation indienne ne pourraient pas être évalués à partir des mêmes barèmes que ceux des écoles provinciales (*ibid.* : 3-4). En effet, si les pensionnats indiens ont été créés pour veiller à l'éducation d'enfants issus de familles éclatées, jugées dysfonctionnelles ou nomades, ils s'avèrent aussi opérationnels dans les communautés dans lesquelles « des conditions socioéconomiques sous norme s'opposent à la réussite dans les externats » (*ibid.* : 9), ce qui ferait en sorte que la population des pensionnats à l'étude présente donc une grande hétérogénéité. Quelques années plus tard, Renaud ira même jusqu'à accuser le ministère « d'utiliser les pensionnats comme établissements correctionnels » par l'envoi d'élèves présentant des comportements jugés « délinquants » (CVR 2015b : 173), lesquels viendraient troubler l'apprentissage des autres enfants. En second lieu, en raison d'une importante augmentation de fréquentation au cours des dernières années et de l'incapacité du fédéral à adapter les infrastructures scolaires en fonction de celle-ci, les pensionnats ne seraient pas en mesure d'assurer des ratios élèves/enseignants comparables à ceux des écoles de jour (dans des rapports respectifs de 15/1 et 35/1). Ces contextes scolaires constitueraient des obstacles notables à la personnalisation du service et, donc, à leur efficacité éducationnelle. À ces facteurs explicités par Renaud, on pourrait ajouter l'inadéquation des services offerts en santé dans les pensionnats qui ont été l'objet de plusieurs plaintes de la part divers directeurs et représentants extérieurs incluant le directeur des études oblates lui-même (CVR 2015a ; 2015b), les besoins nutritionnels souvent non comblés (CVR 2015b), la surcharge de travail de plusieurs étudiants associée au roulement de certains pensionnats, et ce, même après la « soi-disant élimination du système de demi-journée des années 1950 »

21 L'enquête évaluative a été menée auprès d'élèves de la 5e à la 8e année issus de 32 des 44 écoles résidentielles oblates à travers le nord de l'Ontario, le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique entre 1954 et 1956. Ses résultats furent ensuite vérifiés par l'instauration de tests bisannuels dès 1957 (Renaud 1958a : 25). Elle se veut constituer le penchant canadien de l'étude *How Well Are Indian Children Educated* (Peterson *et al.* 1948) aux États-Unis.

(CVR 2015b : 83), ainsi que la soi-disant élimination des mauvais traitements et abus physiques, psychologiques et sexuels auxquels ces mêmes étudiants étaient exposés sur une base quotidienne (CVR 2015b).

Reconnaissant d'autre part les biais ethnocentriques, voire l'invalidité scientifique des tests visant à évaluer l'intelligence de sujets issus de cultures différentes, Renaud explique que les outils méthodologiques sélectionnés[22] visent en fait à évaluer le degré d'acculturation des élèves indiens (1958 : 13 ; 16 ; 21 ; 24)[23]. À cette époque, Renaud semble convaincu que cette transformation partielle constituerait la composante essentielle du succès postscolaire des populations autochtones. Le processus acculturateur permettrait d'envisager, d'une part, leur insertion professionnelle chez les « Blancs », mais également l'éventuelle gestion autonome des réserves par les « Indiens » eux-mêmes (1958 : 12) : « Les enfants indiens doivent dont, par nécessité, être évalués par rapport à notre norme, même si cela ne donne pas une image fidèle de leurs capacités autochtones » (*ibid.* : 13).

Malgré ces obstacles culturels (*ibid.* : 23 ; 24), scolaires et linguistiques (*ibid.* : 16 ; 21), il s'avère que les résultats des enfants autochtones aux différents examens dispensés dans le cadre de l'étude ne sont que légèrement en dessous de la moyenne dite « normale ». Pour Renaud, ce constat constitue une démonstration éloquente de l'ampleur de capacités scolaires, adaptatives et cognitives des élèves indiens. Il formule alors la question suivante : « [Comment] canaliser ce pouvoir [la vigilance mentale adéquate des élèves] dans notre propre courant culturel pour leur propre bénéfice ? » (*ibid.* : 23). Pour le directeur des études de la Commission des œuvres indiennes et esquimaudes de l'époque, la réponse se trouve dans l'adaptation de l'école et de ses services scolaires en fonction des besoins spécifiques de l'élève indien (*ibid.* : 29). Or Renaud ne semble pas encore envisager ce besoin en termes d'appropriation et de pertinence culturelles. Le pensionnat indien doit, au contraire, adapter ses services dans le but de favoriser l'acculturation de l'enfant et son enculturation[24] à la culture canadienne.

L'auteur identifie enfin une troisième variable ayant une influence directe sur les résultats des pensionnaires indiens, soit l'aliénation familiale et communautaire :

> Individuellement, très peu d'élèves ayant obtenu un QI inférieur à 80 ont été jugés comme inférieurs à la normale par leurs enseignants. La plupart des cas se sont révélés être liés à des troubles émotionnels d'un type ou d'un autre, tout à fait prévisibles dans les pensionnats : mal du pays, inquiétude au sujet de la relation père-mère, etc. [...] L'auteur a l'impression que tout le domaine de l'adaptation émotionnelle des Indiens, du moins dans le contexte des pensionnats, justifierait une étude scientifique approfondie. (*ibid.* : 16)

22 Comprenant le test « d'intelligence globale » ou le « *SRA verbal and Non-Verbal test* » (Thurstone et Thurstone 1957).

23 Kurtness notera, un demi-siècle plus tard, que si l'analyse de ce genre de résultats peut s'avérer vraisemblable dans un contexte d'acculturation rapide tel que le pensionnat, il n'en reste pas moins que les différences culturelles entre les groupes demeureront de façon définitive, bien que « les changements dans la culture fournissent des supports pour de nouvelles performances » (2007 : 9).

24 Le concept d'enculturation définit le processus d'enracinement culturel de l'enfant. Il fait référence au processus de transmission de référents, de normes et de valeurs par le groupe à l'intérieur d'une culture donnée (Mead 1964).

Cette observation contraste avec la présomption du rédacteur en chef du *Indian Missionary Record* selon laquelle le pensionnat indien remplacerait avantageusement la famille (Laviolette 1955). Elle semble également traduire l'amorce d'une certaine préoccupation du directeur des études en regard des troubles psychologiques engendrés par le retrait des enfants de leur milieu familial, troubles préalablement observés particulièrement chez des adolescentes par certains éducateurs des pensionnats participant à l'étude. Si Renaud note que les souffrances de cet ordre, ainsi que leurs conséquences intergénérationnelles, auraient été jusque là sous-évaluées, il ne semble pas pour autant encore en mesure d'admettre leur véritable gravité. Ainsi, à ce stade, Renaud n'envisage l'aliénation familiale, communautaire et culturelle que comme dommage collatéral regrettable, bien qu'inévitable, en vue de l'élévation socioéconomique et l'émancipation des pupilles indiens, sans visiblement pressentir l'ampleur des séquelles à venir.

Identifiant la famille indienne comme le déterminant culturel ayant le plus d'incidence sur le développement, et donc sur l'éducation, de l'enfant indien, il lui semble essentiel d'intervenir le plus rapidement possible auprès de l'enfant afin d'éviter que ce dernier ne reproduise les mêmes comportements socioéconomiques que ses parents. Toujours selon l'auteur, ces dispositions représenteraient des facteurs « handicapants » (*ibid.* : 46) dans la nouvelle réalité capitaliste avec laquelle les Indiens devraient composer, puisqu'elles constitueraient une entrave à l'essor économique des communautés autochtones (*ibid.* : 45) :

> Le cycle doit être brisé quelque part, par les Indiens eux-mêmes, car ce sont leur culture et leur amélioration socioéconomique qui sont en jeu. Tout comme ils ont besoin d'une aide spéciale de l'école et de l'aide d'autres organismes pour accéder à des sources de revenus culturellement non indiennes, ils ne réajusteront pas leurs modes de vie familiale et d'éducation des enfants sans le même type d'aide et de conseils extérieurs (*ibid.* : 46)

La seconde partie d'« Indian Education Today » aspire ainsi à formuler des moyens d'intervention préventive dans le but d'atténuer le « retard d'enculturation » et de favoriser une éducation adaptée aux besoins de l'Indien qu'il qualifie de « life-preparatory education » (*ibid.* : 47). Ce processus devrait contribuer à former des leaders « naturels » pouvant guider les nations autochtones vers la reprise du contrôle de leurs propres affaires, tout en intégrant, en tant que communautés autonomes, la vie socioéconomique de la nation canadienne (*ibid.*). Renaud ne conçoit à l'époque qu'un seul moyen d'atteindre cette autonomie, celui d'une certaine déculturation permettant une acculturation des nouvelles générations d'élèves. Toujours selon l'auteur, et par la force de circonstances historiques inhérentes à la colonisation, l'objectif sociologique de l'école indienne ne doit pas ainsi s'articuler autour de la transmission d'un quelconque modèle culturel hybride issu de la réserve[25], mais devrait veiller à fournir à l'apprenant les outils nécessaires à son intégration dans le complexe socioéconomique canadien (*ibid.* : 37).

Pour combler le manque d'exposition aux vecteurs culturels canadiens (radio, télévision, livres, journaux, activités culturelles, etc.), ainsi que la rareté des

25 « Quel que soit le mélange de culture autochtone qui opère dans la communauté [de l'enfant indien] » (Renaud 1958a : 37).

modèles de réussite scolaire en communautés (*ibid.* : 30), l'école devrait fournir à l'enfant autochtone un « *integration-kit* » (*ibid.* : 39), lui permettant d'acquérir des intérêts et habiletés sociales opérationnels dans la culture canadienne (*ibid.* : 38). À titre d'exemple, on observe à l'intérieur des publications de *Vie indienne* une grande importance de la pratique d'activités sportives, telles que le hockey sur glace, au sein des pensionnats indiens. Malgré l'antériorité de la pratique de plusieurs variations du *baggataway* et de la crosse à la colonisation, le hockey est utilisé dans les pensionnats en tant qu'outil intégrateur, dans le but de développer l'esprit de compétition, mais également de favoriser l'identification à des pratiques culturelles et des modèles de réussite canadiens[26]. Renaud souligne qu'il n'est pourtant pas question de transformer l'Indien en « homme blanc », mais qu'il doit lui-même devenir conscient de l'avantage acculturateur en vue de l'atteinte d'un certain niveau de scolarité et pour un essor socioéconomique de sa propre communauté (*ibid.* : 39). Renaud recommande donc que l'école indienne fournisse à ses pupilles : 1) les bases éducatives essentielles communes à tous les Canadiens, ainsi qu'un renforcement linguistique intégré à leur personnalité et déterminants psychoculturels ; 2) un ajustement, voire un enrichissement culturel méthodique, permettant un certain rapprochement avec les autres Canadiens ; 3) une formation professionnelle *ad hoc* pour leur permettre d'accéder à des occupations professionnelles salariées et permanentes sur ou hors réserve ; 4) des paramètres éducatifs et de l'assistance familiale et éducative permettant d'assurer une meilleure acculturation sur une base intergénérationnelle (*ibid.* : 48).

En contrepartie, Renaud insiste sur la nécessité de sensibiliser les enseignants professant en milieu autochtone aux besoins spécifiques et aux particularités culturelles de leurs élèves (*ibid.* : 49). Si cet aspect devient, au cours des années suivantes, son principal cheval de bataille en matière d'éducation autochtone, l'auteur défend toujours, en 1958, une vision acculturatrice et intégrationniste selon laquelle l'émancipation économique et l'amélioration de la qualité de vie de ses protégés à l'intérieur d'un monde moderne ne pourraient s'opérer sans une profonde restructuration de la culture et des mentalités des Premiers Peuples. Plus de vingt ans après la fermeture du dernier pensionnat autochtone en 1996, l'idéologie intégrationniste qui repose sur l'obligation pour l'étudiant autochtone issu des communautés autochtones de faire l'acquisition d'aptitudes et de compétences adaptatives et acculturatrices (Huffman 2001 ; Larose *et al.* 2001 ; Dufour 2015a) continue de guider grand nombre de politiques curriculaires et institutionnelles en matière d'éducation autochtone.

---

26 Notons la visite remarquée de Jean Béliveau au pensionnat d'Amos en 1963. Le capitaine des Canadiens de Montréal y avait vanté les vertus éducationnelles du pensionnat aux jeunes Indiens, qui arboraient tous un gilet du tricolore pour l'occasion, soutenant qu'il s'agissait là « d'avantages » qu'il n'avait pas eu la chance d'avoir lui-même au cours de sa jeunesse [en tant que Canadien-français] (Anonyme juin 1963a). Encore aujourd'hui, cette visite reste gravée dans la mémoire des survivants : « Il était venu passer une demi-journée avec nous. C'était quelque chose. C'était comme si Sidney Crosby venait ici, aujourd'hui, il aurait le même effet. Béliveau était à son meilleur. Nous, on s'identifiait aux joueurs. Lui, c'était le joueur de Fred Kistabish » (Mapachee dans Guindon 2014). Selon l'auteur atikamekw, historien et ex-pensionnaire Gilles Ottawa, la pratique du hockey aurait constitué une soupape considérable pour plusieurs pensionnaires (Ottawa et *al.* 2010 : 90).

## Postface et Conclusion : l'*Indian and Northern Education Program* (INEP)

Au cours des années qui suivront, la carrière de Renaud emprunte un nouveau virage idéologique qui se distanciera de l'histoire des pensionnats indiens et aura une tout autre incidence sur le domaine de l'éducation culturelle autochtone au Canada. De 1961 à 1974, il devient le fondateur et directeur du programme novateur de l'*Indian and Northern Education Program* (INEP), instauré à l'initiative de l'Université de Saskatchewan, qui vise la formation des maîtres travaillant en milieu autochtone. Or, pour le nouveau directeur de l'INEP, la scolarisation ne doit désormais plus s'inscrire dans un processus de déculturation préalable, mais au contraire prévoir un certain renforcement identitaire et inculquer une fierté culturelle chez l'enfant. Si cette volte-face peut sembler étonnante, on remarque néanmoins certains signes dans cette mutation idéologique à l'intérieur d'articles publiés par *Vie indienne* à la même époque. Par exemple, l'article « Plus d'autonomie pour les Indiens » (Anonyme 1960b : 1 ; 6) revendique, comme l'indique son titre, une plus grande autonomie pour les peuples autochtones en leur confiant graduellement la responsabilité de leurs propres affaires, en plus de proposer des mesures destinées à assurer la stabilité des communautés et préserver leur héritage culturel.

Renaud aspire désormais à assouplir le caractère assimilationniste de l'école grâce à la transformation profonde de ses acteurs. Il n'est plus tellement question de transformer l'étudiant indien dans le but qu'il s'adapte à l'institution, mais de changer les manières de faire et les paradigmes institutionnels. Or, cette transformation profonde nécessite d'abord que soit opéré un important changement de posture auprès des enseignants allochtones par rapport à leurs élèves autochtones, lesquels devront, entre autres, reconnaître que les modes de vie autochtones, bien que « moins efficaces d'un point de vue socioéconomique que celui du passé ou de la majorité des Canadiens » (Renaud 1969 : 41), présentent une validité culturelle égale à celle de la société dominante.

Si Renaud s'inscrit parmi les figures dominantes de ce nouveau courant idéologique, son influence est également observable chez certains autres auteurs oblats de *Vie indienne* au cours des années 1960-1970, sans pour autant constituer une tendance généralisée ou majoritaire. À titre d'exemple, le père Mulvihill écrit en 1964 : « [L'] évolution sociale [des Indiens] peut-elle être guidée et accélérée par des pressions extérieures ? Ici encore, il faut répondre non [...]. Il revient aux Indiens, et à eux seuls de prendre ces décisions de base qui orientent leur destinée. » (Mulvihill sep. 1964 : 6.) En d'autres cas, le changement de posture semble si assumé qu'il se traduit par un certain négationnisme. Ainsi, le père Labrèche, qui décrivait les Indiens comme des êtres aux « cerveaux déséquilibrés » (Labrèche 1937 : 149-154) et « sans volonté » (*ibid.* 1947 : 21) dans la première partie du XX^e^ siècle, écrit en 1968 que les Indiens ne devraient jamais être traités de paresseux et d'insouciants (*ibid.* : 3). Ensuite, quelques années plus tard, les Évêques du Nord canadien se prononcent en faveur de l'autodétermination des communautés autochtones (mai 1970). De la même façon, en réponse aux critiques formulées par les Indiens catholiques du Canada en regard des politiques intégrationnistes du gouvernement fédéral lors de leur congrès annuel

(Leguerrier 1962), *Vie indienne* publie en 1962 un éditorial condamnant l'emploi du concept intégrationniste, arguant que celui-ci serait ancré dans une idéologie assimilationniste pouvant nuire à la survie culturelle et à la fierté identitaire des peuples autochtones.

L'INEP veut ainsi devenir un agent facilitateur auprès des éducateurs et des communautés afin d'atteindre les objectifs suivants :

> 1. Les personnes isolées géographiquement et/ou culturellement pendant des siècles ont le droit d'apprendre les réalisations et les nouvelles techniques découvertes et développées par l'humanité ailleurs. 2. Ils ont le droit d'intégrer ces nouveaux apprentissages dans leur propre continuum culturel afin de l'enrichir (plutôt que de le détruire) et de les appliquer afin de pouvoir persister en tant que groupe différent. 3. Ils ont le droit d'assumer ou de maintenir un leadership dans la planification globale du programme de scolarisation de leurs enfants (là où ce font ces apprentissages) et de participer activement à sa mise en œuvre, à titre d'enseignants, d'associés d'enseignants, d'enseignants invités et de consultants. 4. Ils ont un droit d'accès au pouvoir, financier et politique, afin de contrôler la direction et la mise en œuvre du programme scolaire, quels que soient leurs standards économiques et éducatifs actuels. 5. Ils ont droit à des enseignants qui comprennent les hypothèses ci-dessus et sont prêts à travailler main dans la main avec eux en tant que nouveaux membres de la communauté locale. 6. En bref, ils ont le droit de développer un programme éducatif qui les rendra, eux et leurs enfants : fiers de leurs propres ancêtres, plus compétents sur le plan technologique et économique dans leur propre environnement et leur région ; politiquement efficaces à tous les niveaux de l'administration publique qui affectent leur destin et capables sur le plan socio-économique de s'installer ailleurs au pays s'ils le désirent. (Kupsch et Caillol 1973 : 193-194 dans USASK 2012)

Cecil King, diplômé odawa aux cycles supérieurs en éducation, devenu auteur et directeur de l'*Indian Teacher Education Program* (ITEP), raconte en ces mots l'importance qu'aurait eu l'INEP dans le domaine de l'éducation autochtone :

> Ce dont [le père André Renaud] parlait, c'était de la pensée révolutionnaire dans l'éducation des Indiens. Il croyait que les enseignants avaient besoin d'une « éducation partant de l'intérieur ». Cela signifiait qu'il fallait commencer par les acquis de l'enfant, les connaissances qu'il avait apprises de sa mère, de son père, de sa grand-mère, de son grand-père et de sa communauté, et les développer sur cette base. Les enseignants étaient enthousiasmés par ces idées, et les enseignants comme moi, nous-mêmes les Indiens, nous étions particulièrement enthousiastes parce que toute notre éducation nous avait dit que nous devions « laisser notre indianité à la porte », mettre de côté les enseignements de nos ancêtres, quitter nos communautés et ne pas parler notre langue, car cela nous empêcherait d'apprendre ce dont nous avions besoin pour survivre dans le monde « moderne ». (King s.d.)

Ce témoignage s'inscrit dans un portrait intergénérationnel dressé par ses diplômés, attestant que l'application de ces nouveaux concepts culturels aura eu une influence marquée sur la carrière de plusieurs centaines de professeurs qui auront à leur tour un impact direct sur des milliers d'élèves autochtones (USASK 2012). La question de la persévérance autochtone est désormais redirigée vers

l'institution et son incapacité à s'adapter à un monde multiculturel. Cette posture rejoint celle mise de l'avant par différents écrits, rapports et manifestes autochtones et allochtones [27] qui continueront de se multiplier au cours des années subséquentes : « Au lieu de voir les populations autochtones comme étant le problème, on pourrait souligner que le racisme pédagogique et l'esprit des puissants sont le 'vrai problème' » (Tierney 1992 : 165). Les mesures novatrices mises de l'avant par l'Université de Saskatchewan, et par l'entremise du père André Renaud et certaines instances o.m.i., auront également le mérite d'intéresser d'autres institutions postsecondaires à travers le Canada[28]. L'auteur Blair Stonechild[29] rapporte également que Renaud aurait aidé la Fédération des Indiens de Saskatchewan à créer, au sein de l'Université, le *Indian Cultural College*[30] qui constitue l'une des premières institutions par et pour les Premières Nations en matière d'éducation (*ibid.*).

Au Québec, notons l'influence de Renaud et de l'INEP sur la création du programme *Amérindisation* visant la formation d'enseignants autochtones au Collège Manitou dès 1973 à La Macaza (voir Dufour 2017). Cette école d'été sera mise en place grâce à un travail de collaboration impliquant l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) – par l'entremise notamment du père o.m.i. Rémi Cadieux –[31], le NNASI, l'Association des Indiens du Québec et le gouvernement fédéral, avec l'aval du père Renaud (*ibid.*). Si le collège Manitou ferme ses portes en 1976, plusieurs instituts postsecondaires tels q ue l'UQAC, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université McGill continueront par la suite à offrir des programmes d'études spécialisés en éducation autochtone. L'expérience Collège Manitou ouvrira également sur l'émergence d'un nouveau leadership autochtone et sur la création, en 2011, de l'Institut Kiuna à Odanak, qui constitue depuis 2011 le seul établissement collégial par et pour les Premières Nations du Québec (voir Dufour 2015b).

En somme, des mouvements intégrationnistes d'après-guerre, qui ont jeté les bases de la réflexion contemporaine en matière d'éducation autochtone, a ainsi émergé, à partir des années 1960, une petite branche idéologique proposant un

---

27 Incluant entre autres le Rapport Hawthorn-Tremblay (1967), *The Unjust Society* (Cardinal 1969), la Maîtrise indienne de l'éducation indienne (FIC 1972), le Rapport Erasmus Dussault (CRPA 1996), etc.

28 Renaud recense entre autres la création du Canadian Association for Indian and Eskimo Education ; la mise sur pied de services de formation interculturelle à l'Université d'Alberta à Calgary ; l'instauration d'une nouvelle session d'orientation à l'Université du Manitoba, etc. (1969 : 46).

29 Blair Stonechild est un professeur muscowpetung saulteaux à la First Nations University of Canada. Parmi ses nombreuses réalisations professionnelles, il a été notamment directeur adjoint au Collège Manitou et est l'auteur de *The New Buffalo : The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education* (2006).

30 Le Saskatchewan Indian Cultural College, devenu le Saskatchewan Indian Cultural Centre, a été créé en 1972 à Saskatoon dans le cadre du Cultural Education Centres Program du gouvernement fédéral. Ses objectifs principaux sont de soutenir l'éducation et de promouvoir les identités autochtones en concertation avec des aînés. Il participe à aider les communautés à développer de ressources linguistiques, éducatives, touristiques, pédagogiques et autres.

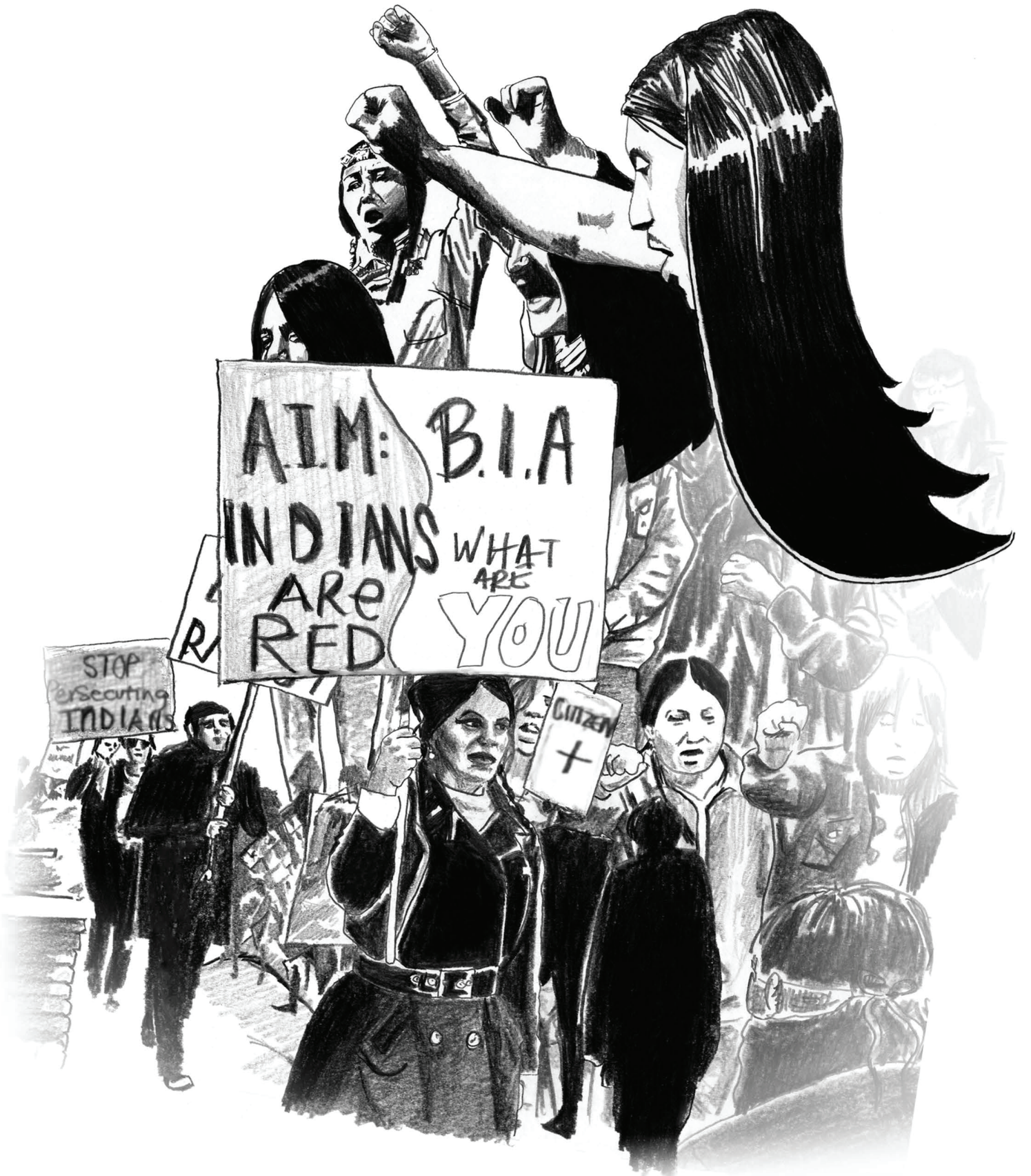
31 Le père o.m.i. Rémi Cadieux occupe le poste de directeur du pensionnat d'Amos entre 1968 et 1972 et devient éditeur en chef de *Vie indienne en* 1965, en remplacement du père Leguerrier. Entre 1972 et 1973, il est envoyé à l'Université de Saskatchewan pour enseigner et tirer profit de l'expérience acquise au sein de l'INEP en vue de l'ouverture éventuelle d'un programme homologue au Québec.

nouveau modèle en matière d'éducation culturelle et d'émancipation. Portée à bout de bras par des leaders autochtones – parmi lesquels figurent de nombreux survivants des pensionnats – mais aussi allochtones, elle revendique la prise en charge de leur éducation dans le but de favoriser une revitalisation culturelle et une reconstruction identitaire.

Les abus du passé ne sauront être effacés. En tant qu'héritiers de l'histoire, nous avons un devoir de souvenir du passé et de réparation du présent, en prévision du futur. Les modalités de ce processus ne pourront être définies, à travers le temps, que par les peuples autochtones eux-mêmes. L'analyse des idées de l'après-guerre sur l'éducation autochtone, auxquelles les Oblats participèrent activement, suffit à nous rappeler que les politiques intégrationnistes sont aussi porteuses de violences institutionnelles et acculturatrices qui se sont avérées contre-productives et destructrices. Il importe donc désormais de s'assurer que les plans d'action en matière de réussite scolaire autochtone soient réalisés par, ou en étroite collaboration avec, les instances autochtones concernées dans le but de favoriser, entre autres, la sécurité culturelle des étudiants autochtones. Les mouvements de reconstruction, tout comme d'autonomisation, qu'il s'agisse de prise en charge institutionnelle ou d'adaptation de corpus, nécessitent également que leur soit octroyée la pleine reconnaissance de leur légitimité et, par le fait même, l'octroi des conditions optimales pour pouvoir porter ses fruits. Il s'agit non seulement d'honorer des obligations constitutionnelles et juridiques, mais également de voir à la restitution d'une infime part du patrimoine et des ressources qui ont été injustement usurpés, entre autres, par l'action du régime des assauts assimilateurs (dépossession territoriale, mise en réserve, régime des pensionnats indiens, etc.). Alors seulement, peut-être, pourrons-nous parler de réconciliation. Alors seulement, l'école pourra-t-elle être abordée comme un outil d'autonomisation et de rencontre, et non comme un simple outil acculturateur (FIC 1972 ; CRPA 1996 ; Stonechild 2006 ; Bastien 2008).

## Remerciements

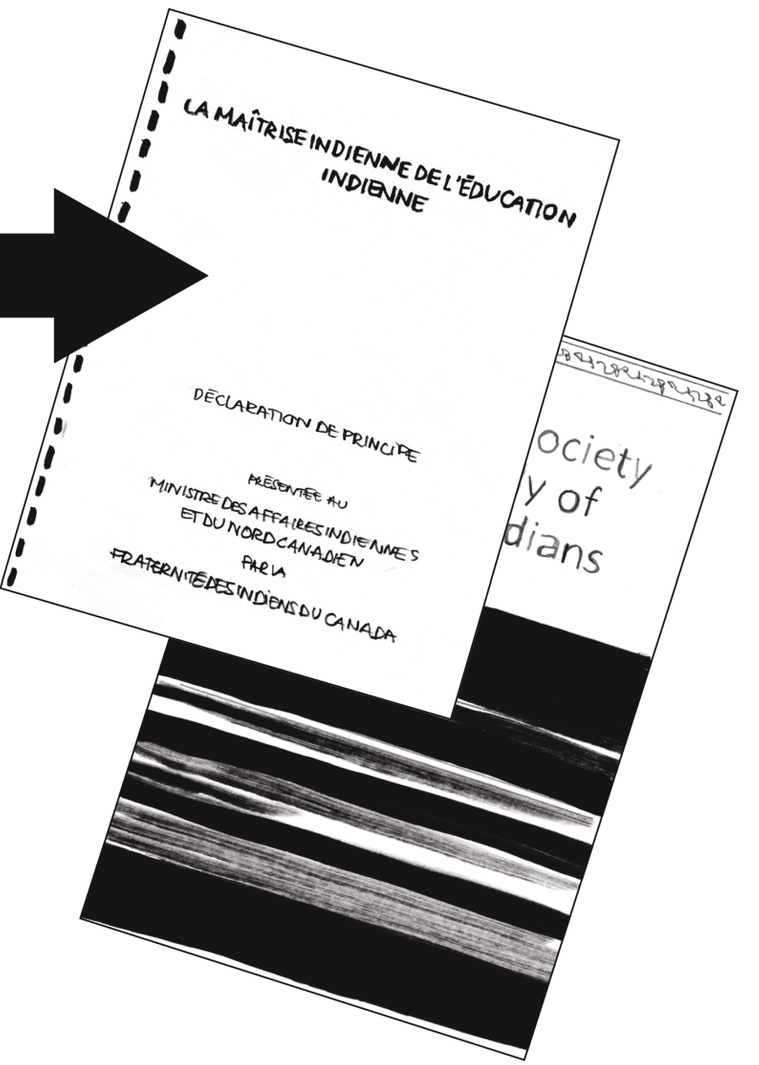
Je remercie le Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC) et le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) d'avoir financé mes études de maîtrise et de doctorat (en cours), tout en me permettant de réaliser ce travail. Je remercie également Marie-Pierre Bousquet pour ses encouragements à faire cette recherche, ainsi que pour sa précieuse et étroite collaboration. Enfin, je remercie Nicolas Dufour-Laperrière et Hubert Pineault, deux auxiliaires de recherche qui ont créé les index de *Vie Indienne* et *d'Apostolat*.


A.I.M: B.I.A
INDIANS ARE RED
WHAT ARE YOU
STOP
Persecuting
INDIANS
Citizen
+

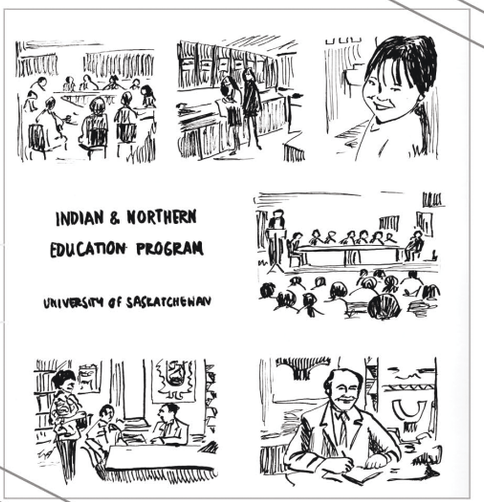
Débuta ensuite, aux États-Unis et au Canada, l'écriture de nouveaux chapitres…



« Nous voulons que par l'éducation nos enfants acquièrent les connaissances nécessaires à la fierté de soi et à la compréhension d'eux-mêmes et du monde qui les entoure » (FIC, 1972 : 1)



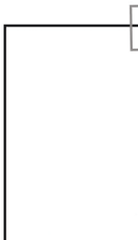


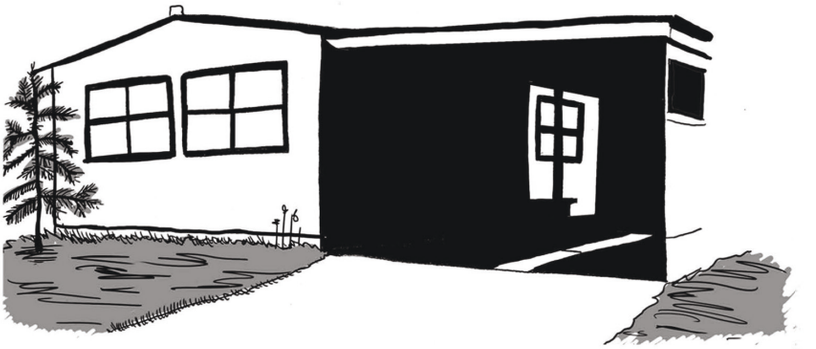




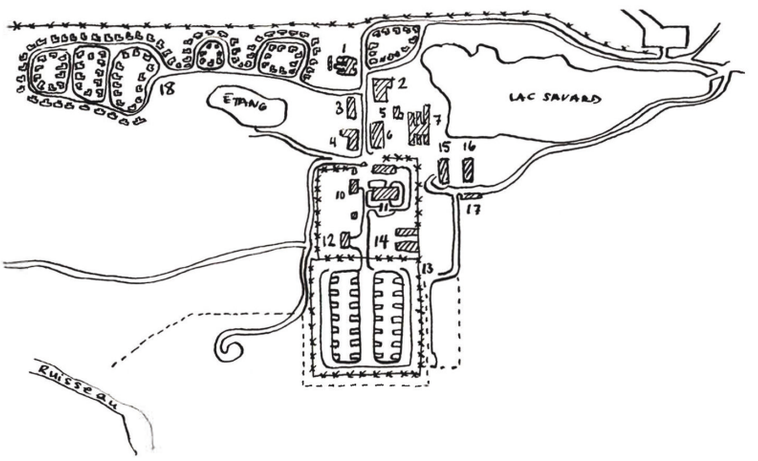
KAHNAWAKE SURVIVAL SCHOOL

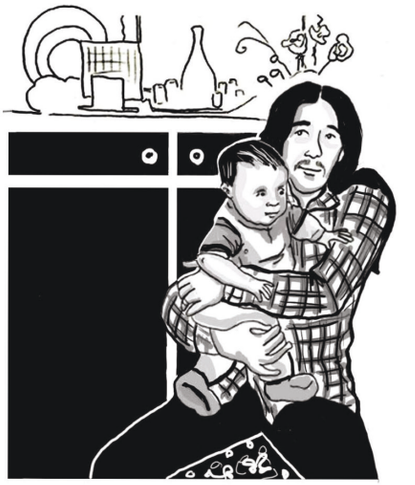






Au Québec,
le premier
établissement
collégial *par et pour*
les nations autochtones
fut créé en 1973, dans les installations de
l'ancienne base militaire de La Macaza.



## COLLÈGE MANITOU

1. SALLES DE CLASSE ET ÉCOLE PRIMAIRE
2. GYMNASE, THÉÂTRE, CASSE-CROÛTE ET PISCINE
3. CHAPELLE
4. BUREAUX ADMINISTRATIFS ET LIBRAIRIE
5. MAGASIN
6. CAFÉTERIA ET SALONS
7. RÉSIDENCE ÉTUDIANTE
8. SÉCURITÉ
9. AUDIO-VISUEL ET CENTRE D'APPRENTISSAGE
10. INSTALLATION DE CHAUFFAGE
11. CENTRE D'ARTS, BIBLIOTHÈQUE ET IMPRIMERIE
12. ENTREPÔT
13. UNITÉS DE RANGEMENT
14. SERRES
15. GARAGE
16. CONCIERGERIE
17. PISTE DE CURLING
18. MAISONS







# Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec[1]

Emanuelle Dufour
*Department of Art Education*
*Université Concordia*

**Résumé** • En 1973, dans les installations de l'ancienne base miliaire de La Macaza, au Québec, ouvrait l'un des premiers établissements postsecondaires destinés aux étudiants autochtones du Canada. Si l'expérience du Collège Manitou ne dura que quelques années, elle eut pourtant un effet considérable sur la fortification d'une identification collective, sur l'essor d'un leadership et sur le processus d'autonomisation autochtones au Canada et au Québec. À travers le recensement de sources primaires et secondaires et l'apport de nouveaux témoignages d'acteurs clés, cet article propose de retracer les grandes lignes qui ont caractérisé la création, le développement puis la fermeture du Collège Manitou.

**Abstract** • Manitou College, one of the first Canadian post-secondary institutions for indigenous students, was created in 1973 on the abandoned site of the missile base located in La Macaza, Quebec. Despite its very short existence, Manitou College had a considerable impact on the definition of a collective indigenous identity and on the construction of First Nations leadership in Canada and Quebec. Using primary and secondary sources as well as new testimonies from key actors, this article aims to contextualize the rise and fall of Manitou College.

1. Je tiens à remercier Lise Bastien, Jacques Kurtness et Rémi Cadieux pour leurs précieux témoignages ainsi que tous les autres informateurs de la recherche. Je remercie également Sébastien Brodeur-Girard, Marie-Pierre Bousquet, Martine Bourque, Bernard Hervieux, Michèle Vincelette, Thomas Poulette et Recherches amérindiennes au Québec pour leur collaboration. Je salue aussi le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour leur soutien.

En vertu de la *Loi sur les Indiens* de 1876 et de son amendement de 1920[2], le premier pensionnat indien du Québec, St. Philip, est ouvert à Fort George en 1932[3], soit plus d'un siècle après son homologue ontarien, le Mohawk Indian Residential School de Brantford. Au cours des années suivantes, cinq autres pensionnats ont été créés au Québec à l'intention d'enfants cris, innus, algonquins et atikamekw généralement âgés de 7 à 16 ans[4]. Le régime des pensionnats autochtones fut mis en œuvre par le gouvernement fédéral et majoritairement administré au Québec par la congrégation des missionnaires oblats de Marie-Immaculée. Il visait essentiellement à éloigner les enfants autochtones de leurs familles et communautés dans le but d'empêcher la transmission de pratiques culturelles et sociales pouvant nuire au processus d'enculturation au sein de la société eurocanadienne et chrétienne[5]. Les études supérieures constituaient en soi une menace tangible pour le statut d'Indien des étudiants considérés comme présentant un « degré de civilisation » adéquat[6]. Les diplômés universitaires, ainsi que leurs conjoints et enfants, étaient émancipés ipso facto sous l'*Acte pour amender et refondre les lois concernant les sauvages*[7] de 1876 et de manière conditionnelle sous son amendement de 1880[8]. Ce n'est qu'avec le projet de loi C-31 de 1985 que les Autochtones émancipés et leurs descendants ont pu récupérer leur identité légale[9]. Bien que la laïcisation de l'éducation autochtone soit officiellement entrée en vigueur en 1969, le dernier pensionnat indien du Québec ne ferma ses portes qu'en 1980. Il faudra attendre l'année 1996 pour que se termine définitivement le régime des pensionnats indiens au Canada[10].

2. *An Act to Amend the Indian Act*, S.C. 1919-20, c. 50 (10-11 Geo. V).

3. Le pensionnat anglican ne sera financé par le gouvernement fédéral qu'à partir de 1934. Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada ; L'histoire, partie 1, des origines à 1939*, Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (Montréal / Kingston, McGill / Queen's University Press, 2015).

4. Ce décompte exclut les écoles résidentielles inuit du Nunavik.

5. Marie-Pierre Bousquet, « Êtres libres ou sauvages à civiliser ? », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »,* 14 (2012) : 62-192 ; Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) ; Emanuelle Dufour, « De l'intégration à l'autonomisation ; Les fondements idéologiques du père o.m.i. André Renaud, directeur des recherches pour les pensionnats indiens (1954-1963) », dans Marie-Pierre Bousquet et Karl Hele, dir., *Spiritual Burn Victims ; Native Residential Schools in Quebec / Les grands brûlés de l'âme ; les pensionnats autochtones au Québec* (Montréal / Kingston, McGill / Queens University Press, à paraître).

6. Sébastien Grammond, *Identity Captured by Law. Membership in Canada's Indigenous Peoples and Linguistic Minorities* (Montreal / Kingston, McGill / Queen's University Press, 2009), 100-101.

7. Acte pour amender et refondre les lois concernant les sauvages, L.C. 1876, c.18.

8. Acte pour amender et refondre les lois concernant les Sauvages, L.C. 1880, c. 28.

9. Gilles Ottawa, *Les pensionnats indiens au Québec, un double regard* (Québec, Cornac, 2010).

10. Commission de vérité et réconciliation du Canada, *op. cit.*

Depuis quelques années sont documentées les conséquences désastreuses du régime des pensionnats autochtones du Canada pour les générations directement concernées qui héritèrent de nombreux traumatismes physiques, socioculturels, affectifs, identitaires et psychologiques, mais aussi pour les générations précédentes et subséquentes[11]. La déchirure identitaire et culturelle trouva également écho en dehors des murs des pensionnats et eut l'effet de pervertir le rapport à l'éducation institutionnelle de plusieurs communautés autochtones[12]. Ce n'est qu'en 2008 que le gouvernement canadien formula des excuses officielles à l'endroit des peuples autochtones, reconnaissant que la stratégie d'intégration par assimilation à la culture dominante était erronée et néfaste[13]. Quelques années plus tard, en 2015, la Commission de vérité et réconciliation déposa son rapport final, à l'issue de six années de travaux et d'audiences publiques à travers le pays. En plus de conclure que le régime des pensionnats s'était inscrit dans une tentative de génocide culturel orchestrée par le gouvernement canadien, elle présenta 94 recommandations, ou appels à l'action, adressés à différentes instances gouvernementales, institutionnelles, cléricales et sociales en vue d'un processus de réconciliation des peuples en présence[14].

Entre-temps, soit entre la fin des années 1960 et le début des années 1970, les États-Unis et le Canada assistèrent à l'essor de mouvements autochtones et de revendications autonomistes notamment associés à la prise en charge de l'éducation. À la suite de la création du Navajo Community College en 1968 émergea le mouvement des Tribal Colleges and Universities (TCU)[15] dans le but de favoriser l'accès et la réussite des étudiants autochtones à l'intérieur d'un contexte de formation culturellement sécurisant. Les TCU sont, depuis lors, administrés par des conseils majoritairement autochtones

11. Marie-Pierre Bousquet, « A Generation in Politics ; The Alumni of the Saint-Marc-de-Figuery-Residential School », dans H. C. Wolfart, dir., *Papers of the Thirty-Seventh Algonquian Conference* (Winnipeg, University of Manitoba, 2006), 3-7.

12. Anne-Laure Bourdaleix-Manin et Marguerite Loiselle, « Le transfert de la souffrance liée à l'institution scolaire ; le cas d'une communauté algonquine au Québec », *Les Collectifs du Cirp*, 2 (2011) : 269-286.

13. Stephen Harper, Excuses au nom des Canadiens relativement aux pensionnats, www.pm.gc.ca/fra/nouvelles/2008/06/11/premier-ministre-harper-presente-des-excuses-completes-au-nom-des-canadiens [consulté en mai 2015].

14. Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Appels à l'action* (Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012).

15. Wayne J. Stein, « Tribal Colleges : A Success Story », *New Directions for Community Colleges,* 80 (1992) : 89-96. Donna Brown, « Tribal Colleges : Playing a Key Role in the Transition from Secondary to Postsecondary Education for American Indian Students », *Journal of American Indian Education*, 42, 1 (2003) : 36-45.

et situés à même les communautés. Ils visent à offrir une formation postsecondaire dans une certaine adaptation curriculaire, alliant histoires, cultures et traditions autochtones, tout en répondant aux exigences de la formation postsecondaire. En 2016, The American Indian Higher Education Consortium dénombrait plus d'une trentaine de TCU affiliés, répartis sur 75 campus du territoire américain en plus des institutions non affiliées[16]. Du côté des provinces canadiennes telles que l'Ontario, le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique, on note la création de plusieurs dizaines d'établissements postsecondaires inspirés du modèle des TCU. Bon nombre d'entre eux sont regroupés régionalement dans différentes associations comme le Aboriginal Institutional Consortium, le First Nations Adult and Higher Education Consortium ainsi que le Indigenous Adult and Higher Learning Association.

Qu'en est-il du Québec ? La mobilisation autochtone a-t-elle également permis d'y développer des structures éducationnelles adaptées aux besoins spécifiques des étudiants autochtones des niveaux postsecondaires ? Et si oui, dans quel cadre historique peut-on positionner l'émergence de ces initiatives ? L'expérience de Manitou (ou Manitou Community College) de La Macaza (1973-1976) s'est révélée déterminante dans le mouvement d'autonomisation de l'éducation autochtone sur le plan national. Malheureusement très peu d'articles ou d'ouvrages (et encore moins en langue française) ont été réalisés sur le sujet.

À travers le recensement d'informations issues de sources archivistiques et l'apport de nouveaux témoignages d'acteurs clés, cet article propose de retracer les grandes lignes de l'histoire du défunt Collège Manitou. Il vise ainsi à mettre en lumière les liens entre différentes initiatives pionnières ayant mené à sa création ainsi qu'à identifier le caractère innovant et les défis rencontrés par le projet dans le but de contribuer à l'écriture d'un pan de l'histoire de l'éducation autochtone. Cette enquête[17] s'appuie principalement sur une méthodologie alliant ethnohistoire et histoire orale, c'est-à-dire sur des données issues d'entrevues semi-dirigées à durées variables,

16. American Indian Higher Education Consortium, *About AIHEC ; TRIBAL Colleges ; Educating, Engaging, Innovating, Sustaning*, www.aihec.org/who-we-are/index.htm [consulté en décembre 2016].

17. Les entrevues semi-dirigées ainsi que la recherche préliminaire ont été réalisées dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé au département d'anthropologie de l'Université de Montréal sous la direction de Marie-Pierre Bousquet et de Bob W. White. Le chapitre portant sur l'histoire de Manitou a notamment permis de contextualiser l'histoire de la création de l'Institution Kiuna, un institut collégial par et pour les Premières Nations ayant ouvert ses portes dans la communauté d'Odanak en 2011. Emanuelle Dufour, « La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones », mémoire de maîtrise (anthropologie), Université de Montréal, 2015.

réalisées entre 2014 et 2015, ainsi que sur des témoignages prélevés à même le documentaire « L'éveil du pouvoir[18] » et le reportage « Vu et entendu sur le Campus au Collège Manitou[19] ». Le corpus regroupe ainsi les voix de l'un des concepteurs du programme Amérindisation (Rémi Cadieux), des deuxième et troisième directeurs du collège (George Miller et Jacques Kurtness) ainsi que celles d'anciens étudiants, principalement francophones, de l'Institution Manitou (Lise Bastien, Ghislain Picard et Bernard Hervieux).

Cette première cueillette de données a été combinée au débroussaillage de rapports, de documents d'archives, ouvrages et témoignages produits par des individus ayant eux aussi travaillé ou étudié au campus de La Macaza. Parmi ceux-ci, citons notamment l'apport inestimable de l'auteur et professeur Blair Stonechild[20], membre du McGill Intertribal Council, devenu directeur adjoint du Collège Manitou, mais également ceux de Connie Kilfoil[21], qui y a conduit une recherche en 1976, de Velma Bourque, qui a occupé les postes de directrice académique et d'employée au MAINC[22], des enseignants Jean Beaudoin[23], Domingo Cisneros[24] et Ernie Benedict[25] ainsi que des étudiants du collectif Students of Manitou[26]. Une attention particulière a donc été portée à la manière dont ces informateurs donnent un sens aux réalités rapportées et l'énoncent dans un processus de subjectivation essentiel à la construction de l'histoire. Le travail d'analyse s'inspire également de la méthode interactionniste[27] puisqu'il s'appuie sur l'interprétation propre, ou sur l'univers de référents et de significations des principaux intéressés. L'apport de contributeurs extérieurs a également été intégré pour compléter et supporter le récit.

18. René Sioui Labelle, *L'éveil du pouvoir*, Bernard Hervieux, Jean-Yves De Banville et Jean Huppé, prod., (Wendake, Production Tshinanu Inc., 2009).

19. Michèle Vincelette et Lyse Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *Recherches amérindiennes au Québec*, 5, 4-5 (1975) : 85-97.

20. Blair Stonechild, *The New Buffalo : the Stuggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada* (Winnipeg, University of Manitoba Press, 2006).

21. Conni Kilfoil, *Education and Identity Change : The Manitou Case*, mémoire de maîtrise (anthropologie) Université McGill, 1979.

22. Velma Bourque, John Dione et George W. Miller, *Special Report on Manitou Community College* (Ottawa, Ministèere des Affaires indiennes et du Nord Canada, 1976) ; Velma Bourque, *Projet Amérindisation – Rapport 1972-1979* (Ottawa, Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 1979)

23. Jean Beaudoin, « Pourquoi la Macaza », *Recherches amérindiennes au Québec*, 6, 3-4 (1976) : 29-32.

24. Diego Cisneros, « Les lieux sauvages », *Urgences*, 17-18 (octobre 1987) : 19-27.

25. E. Benedict, cité dans M. Vincelette et L. Carter, *loc. cit.*, 90-91.

26. Students of Manitou, *Hear Our Words* (La Macaza, ThunderBird Press, 1976).

27. Joëlle Morrissette, Sylvie Guingnon et Didier Demazière, « De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche », *Recherches qualitatives*, 30, 1 (mai 2011) : 1-9

### EN ROUTE VERS *LA MAÎTRISE INDIENNE DE L'ÉDUCATION INDIENNE*

Dans les années 1960, le Canada comptait environ deux cents étudiants issus de Premières Nations inscrits au sein d'institutions d'éducation supérieure[28]. Le Québec se classait en tête de liste des provinces canadiennes avec trente-cinq étudiants d'origine autochtone au sein de ses universités en 1963[29].

Considérant que les tentatives en matière d'éducation autochtone s'étaient jusqu'alors révélées infructueuses, le père André Renaud, o.m.i., instaura, pour le compte de la University of Saskatchewan, le Indian and Northern Education Program (INEP) en 1961. Renaud proposait une toute nouvelle approche de l'éducation autochtone inspirée par un renversement de paradigme. Impliqué de près dans l'implantation du régime des pensionnats autochtones au Québec en tant que directeur des études à la Commission oblate des affaires indiennes et esquimaudes, Renaud posait désormais un regard critique sur cette expérience. Il défendit alors l'idée que la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones devaient dorénavant passer par la promotion de l'identité culturelle et une formation adéquate des maîtres appelés à travailler en contextes autochtones[30]. L'INEP, en tant que projet expérimental, devint ainsi l'un des premiers programmes d'éducation postsecondaire adapté aux réalités culturelles autochtones et eut une incidence marquée sur le développement d'initiatives connexes dans l'est du pays.

Le rapport Hawthorn-Tremblay fut publié quelques années plus tard, soit en 1967. Cette commission s'inscrivait en réponse à une demande d'enquête du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration sur les Indiens du Canada. Dans son deuxième volume « Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif », la scolarisation des élèves autochtones était décrite comme une expérience bouleversante sur le plan identitaire dans ses visées assimilatrices[31]. Pour tenter de remédier à ce problème, les auteurs formulèrent soixante recommandations, insistant notamment sur l'importance de valoriser les cultures autochtones au sein de l'éducation et d'encourager l'implication parentale autochtone dans la gestion des institutions scolaires[32]. Le rapport permit également l'émer-

28. David Holmes, *Embrassing Differences ; Post-Secondary Education among Aboriginal Students, Students with Children and Students with Disabilities* (Ottawa, The Canada Millennium Foundation, 2005).

29. Anonyme, « Indiens du Québec à l'Université », *Vie indienne*, 2, 20 (1963) : 7.

30. André Renaud, « An Experiment in Curriculum Change », *OISE Conference on Canadian Studies* (Toronto, 22 février 1969) ; E. Dufour, « De l'intégration à l'autonomisation… », *loc. cit.*

31. Harry B. Hawthorn et Marc-Adélard Tremblay, *Étude sur les Indiens contemporains du Canada ; Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif - Deuxième partie* (Ottawa, Indian affairs, 1967).

32. *Ibid.*

gence de la notion de « Citizens Plus », qui rétablissait le concept d'égalité en critiquant l'égalitarisme d'après-guerre et reconnaissait des droits spécifiques aux citoyens autochtones. En 1970, ce concept fut récupéré par le réquisitoire de l'Indian Association of Alberta, intitulé *Citizens Plus* (ou le *Livre rouge*) en référence au rejet en bloc des propositions du *Livre blanc* du gouvernement Trudeau[33]. Le *Livre rouge* plaidait notamment pour une révision de la *Loi sur les Indiens* ainsi qu'une « adéquation entre les programmes scolaires et les valeurs autochtones »[34].

C'est donc dans un climat politique foisonnant qui eut pour effet de mobiliser divers groupes autochtones que fut publiée, en 1972, *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC)[35]. Le document en appelait principalement à la réappropriation administrative et culturelle de l'éducation par les Autochtones en définissait les grandes lignes de « la doctrine, les objectifs, les principes et l'orientation qui dev[aient] régir tous les programmes scolaires indiens[36] » :

> Il est temps d'apporter un changement radical à l'éducation dispensée aux Indiens. Nous visons un système d'éducation qui correspond à la philosophie et aux besoins des Indiens. Nous voulons que l'éducation contribue au sens de l'identification et de la confiance en soi chez nos enfants[37].

L'accord de principe présentait un profond enracinement dans les valeurs culturelles et la fierté identitaire. La Fraternité des Indiens du Canada proposait ainsi des mesures adaptatives particulièrement associées à quatre domaines essentiels : la responsabilité juridique et administrative, les programmes pédagogiques, l'enseignement et ses langues ainsi que les installations et services. Elle préconisait notamment la formation d'enseignants autochtones, une meilleure représentativité des langues autochtones dans l'enseignement ainsi que des services et installations adaptés aux besoins spécifiques de la population locale[38]. En matière

33. Publié en 1969 par le ministre des Affaires indiennes et du Nord Canada, Jean Chrétien, le *Livre blanc sur la politique indienne* visait à abolir le titre indien, la *Loi sur les Indiens* et les droits acquis dans une perspective soi-disant égalitariste pour faire des Autochtones des citoyens comme les autres Canadiens (Canada, *La politique indienne du Gouvernement du Canada [Livre blanc sur la politique indienne]* (Ottawa, Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 1969).

34. Aurélie Hot, « L'école des Premières nations au Québec », *Cahier DIALOG*, 10 (Montréal, INRS et DIALOG, 2010) : 17.

35. La Fraternité des Indiens du Canada est l'instigatrice de l'Assemblée des Premières Nations (APN) qui sera créée en 1982.

36. La Fraternité des Indiens du Canada, *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada, 1972), iii.

37. *Ibid.*, 3.

38. *Ibid.*

d'éducation postsecondaire, *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* souhaitait favoriser la diplomation d'étudiants autochtones dans le but de combler les besoins professionnels des communautés (avocats, médecins et enseignants). Le document revendiquait aussi un soutien financier adéquat, un plan de recrutement ciblé et des politiques d'admission adaptées aux réalités des Premières Nations :

> Vu le grand besoin de professionnels dans les agglomérations indiennes, il faut encourager et aider par tous les moyens possibles les Indiens désireux de poursuivre des études supérieures [...]. Compte tenu de tous les désavantages subis par les Indiens dans le domaine de l'éducation, les conditions rigides actuelles d'admission aux universités et aux collèges devraient être adaptées[39]…

*La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* s'articulait comme une volonté de promotion identitaire et d'autonomisation facilitée par la réappropriation des instances éducatives. Sa philosophie s'inscrivait en ligne directe avec le renversement de paradigmes proposé par l'Indian and Northern Education Program, le *Livre rouge* et les perspectives exposées par le rapport Hawthorn-Tremblay[40]. Selon Velma Bourque, l'adoption de cet accord de principe par le ministre des Affaires indiennes de l'époque, Jean Chrétien, eut l'effet d'officialiser un processus entamé au Québec depuis la nomination, en 1970, d'Aurélien Gill au poste de premier directeur autochtone de l'éducation régionale de l'histoire du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC)[41]. En outre, cette reconnaissance gouvernementale fut à l'origine du financement subséquent de centres d'éducation culturelle créés sur le modèle proposé par *Citizen Plus* et la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne*[42] :

> C'est par des études sur l'histoire, la culture, la langue et les valeurs indiennes que les Centres d'éducation culturelle seront utiles en ce sens. En apprenant comment utiliser ses croyances, ses valeurs et ses talents traditionnels pour survivre dans la société moderne et en apprenant les techniques et les comportements modernes nécessaires pour participer à la vie économique et sociale, l'Indien gagnera en assurance et en indépendance. Les Centres d'éducation culturelles [*sic*] seront conçus de façon à répondre à ces besoins et à remédier aux faiblesses des autres programmes d'enseignement[43].

39. *Ibid.*,14.
40. A. Hot, « L'école des Premières nations au Québec », *loc. cit.* ; E. Dufour, « De l'intégration à l'autonomisation… », *loc. cit.*
41. V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit.*
42. B. Stonechild, *The New Buffalo…*, *op. cit.*
43. FIC, *La maîtrise indienne …*, *op. cit.,* 17.

## CRÉATION DU PROGRAMME AMÉRINDISATION

En 1971, le McGill Intertribal Council of Native Students[44] mettait sur pied le Native North American Studies Institute (NNASI), ou l'Institut d'études des aborigènes d'Amérique du Nord, en collaboration avec l'association des Indiens du Québec (AIQ)[45]. Le NNASI visait à offrir aux jeunes Autochtones une éducation culturelle capable de favoriser l'émergence d'une fierté identitaire à l'intérieur des communautés, tout comme en contexte urbain[46].

> *...the proposed N.N.A.S.I. will enable native North American students and other native people in Eastern Canada and the Eastern Arctic to study their own languages, their history, and cultures while obtaining knowledge and modern technical skills needed to gain « control of their economic, social, and political destiny »*[47].

William Craig, un citoyen américain invoquant des origines mohawks[48] et impliqué dans la fondation du Indian Studies Program de la University of Minnesota[49] fut engagé pour diriger le N.N.A.S.I. L'institut était notamment financé par les subventions ponctuelles de la Fondation McConnell, d'un programme jeunesse du secrétaire d'État, du Collège Dawson et du MAINC[50].

44. Le McGill Intertribal Council of Native Students a émergé au début des années 1970 à la suite d'une discussion publique organisée sur le campus et portant sur le thème du *Livre blanc* du gouvernement fédéral. Il est à l'origine de l'organisation d'une rencontre au Loyola College au printemps suivant autour de la question de l'éducation autochtone puis d'un premier cours portant sur les réalités autochtones du Canada enseigné par Gail Valaskakis. Il visait à réunir tous les étudiants autochtones des villes de Montréal et de Québec pour répondre à leurs besoins culturels. Son plan d'action fut reconnu et soutenu par les Universités McGill, Loyala et Sir George Williams et quelques cégeps anglophones de Montréal. Malgré la mobilisation de certains de leurs étudiants autochtones et des membres de leur personnel, les universités francophones de Montréal et de Québec s'abstinrent de toute reconnaissance officielle. J. E. Bernard, *Report of Review Committee : Manitou College*, octobre 1975, Bibliothèque et Archives Canada (BAC), RG10-C-IV-9, 1996-97/978,19, 24 : C. Kilfoil, *Education and Identity…, op. cit.*.

45. Le conseil d'administration du NNASI était formé par des professeurs, des étudiants ainsi que des représentants de l'Association des Indiens du Québec et du Northern Quebec Inuit Association (NQIA). B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978,19, 23.

46. Anaïs Janin, « Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec », dans C. Levesque et B. Sioui, dir., *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* : 12-18, Cahiers DIALOG, 2 (Montréal, DIALOG et INRS, 2011).

47. McGill University Intertribal Council of Native Students, 1970, dans C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.*, 22.

48. Les origines autochtones de Craig furent par la suite contestées. Denis Patrick Foley, « L'éducation des minorités », *Recherches amérindiennes au Québec*, 6, 3-4 (1976) : 33-38.

49. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 24. Ledit programme servit notamment de modèle pour l'élaboration des programmes culturellement adaptés de Manitou alors que Craig, Renaud et Bourque se rendirent à deux reprises à la University of Manitoba pour s'inspirer de ses activités. *Ibid*, 23.

50. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 19, 23.

Dès 1971, le NNASI veilla à offrir des programmes de formation pour les étudiants autochtones et des cours de création de matériel pédagogique autochtone pour les écoles dans les locaux du Collège Dawson et de l'Université McGill[51]. Une douzaine d'étudiants cris de la Baie James firent ainsi leur entrée à McGill dans le cadre d'un programme spécial de formation des maîtres-assistants autochtones[52]. Des cours destinés aux professeurs appelés à enseigner dans les communautés autochtones furent également organisés dans la ville de Québec[53].

Dans les deux années suivant le début du programme de formation des maîtres de McGill, les étudiants des deux cohortes cries furent redirigés vers le niveau collégial pour l'obtention de formations préalables[54]. Alors qu'à la demande du directeur régional innu, Aurélien Gill[55], le MAINC rédigeait une version préliminaire du projet d'Amérindisation des écoles[56], André Renaud déposa, pour le compte de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), un rapport inspiré par les idées novatrices du Indian and Northern Education Institute à l'intention de la sous-ministre de l'Éducation du Québec[57]. En juillet 1972, l'UQAC se vit confier le programme de formation des maîtres autochtones de langue française et anglaise, engageant ainsi le transfert du programme entamé par l'Université McGill[58]. Ce mandat fut mis en œuvre par l'organisation d'une première école d'été à Chicoutimi[59]. Parallèlement, la Federation of Saskatchewan Indian Nations, aidée par André Renaud, inaugurait la même année le Saskatchewan Indian Cultural College à l'University of Saskatchewan, subventionné par un nouveau fonds d'éducation culturelle mis en place par le ministre des Affaires indiennes et du Développement du Nord, Jean Chrétien, et le secrétaire d'État, Gérard Pelletier[60]. Le 26 octobre 1972, le NNASI se vit attribuer une première subvention dans le cadre de la phase initiale du programme[61].

51. V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit.* ; A. Janin, « Le Collège Manitou… », *loc. cit.*

52. V. Bourque, *Projet Amérindisation.., op. cit.;* BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97-978,14 ; J. E. Bernard, *Report of Review.., op.cit*.

53. J. E. Bernard, *A review of…, op.cit*.

54. V. Bourque *et al., Special Report on Manitou Community College…*, *op. cit*.

55. Le plan quinquennal est déposé en 1973. V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit*.

56. Ce plan s'articule principalement autour de l'intégration d'enseignants, de langues et de contenus autochtones à même le système d'éducation. *Projet d'Amérindinsation des écoles, Premier plan quinquennal*, brouillon, 1972. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 10.

57. André Renaud, *Projet en éducation des Indiens et Esquimaux du Québec* (Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1972) ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 14.

58. V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit.;* BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 25.

59. *Ibid*.

60. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.,* 2006 ; *SICC History,* www.sicc.sk.ca/history_css.html [consulté en janvier 2017] ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 25.

61. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23.

Entre 1972 et 1973, l'AIQ et le NNASI – lequel projetait de se délocaliser des grands centres urbains pour s'agrandir et aplanir certains obstacles adaptatifs[62] – obtinrent officiellement les droits d'occupation de la base militaire désaffectée de la Bomarc Missile, à La Macaza, par le concours du ministère des Affaires indiennes[63]. Bien que les installations eussent été laissées à l'abandon depuis plusieurs années au moment de la transaction, Kilfoil rapporte que celles-ci étaient néanmoins estimées à près de 60 millions de dollars[64]. Le NNASI, à la suite d'une étude de faisabilité[65] déposée en août 1972, avait préalablement conclu que le site était idéal pour la création d'un centre d'éducation culturelle inspiré du modèle du Navajo Community College d'Arizona[66]. Ces démarches furent appuyées par Renaud qui avait lui-même participé, près de dix années auparavant[67], à un stage d'observation au College of Education de l'Université de l'Arizona à Phoenix pour « y étudier les méthodes d'enseignement, de pédagogie et de recherche en anthropologie appliquée à l'éducation des Indiens du Sud-Ouest américain[68] ».

## LA GENÈSE DU PROJET MANITOU

Entre 1972 et 1973, la base militaire de la Macaza devint ainsi le Collège Manitou (ou le Manitou Community College), première institution d'enseignement postsecondaire du Québec conçue spécialement pour la formation d'étudiants autochtones venus des quatre coins du Canada. À la tête du NNASI, William Craig hérita de la direction de l'établissement administré par un conseil des gouverneurs (*Board of Governors*)[69].

62. J. E. Bernard, *Review of…, op.cit.* ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23.

63. V. Bourque, *Projet Amérindisation…, op.cit.,* 1979 ; B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit*. Le MAINC fit l'acquisition de la base pour 539 000 $ au mois de décembre 1972. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23.

64. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.*

65. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23.

66. B. *Stonechild*, *The New Buffalo…, op. cit.* Tel qu'évoqué un peu plus tôt, le Navajo Community College constitue un pionnier de la mouvance des Tribal Colleges and Universities américains. Il est aujourd'hui devenu le Diné College. Il restera un modèle référentiel pour le collège Manitou et une correspondance étroite sera entretenue avec celui-ci sous la direction de George Miller ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 14, 22, 34.

67. Soit huit années après le passage de l'anthropologue Marc-Adélard Tremblay, coauteur du Rapport Hawthorn-Tremblay, dans la même aire culturelle.

68. Anonyme, « Attends Arizona University », *Indian Record,* 26, 2 (mars-avril 1963) : 8, traduction libre.

69. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit*. À partir de 1975, le conseil d'administration était composé de représentants de chacune des nations autochtones du Québec finançant le projet. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 30.

L'aventure de Manitou fut officialisée par le déménagement du programme de formation des maîtres autochtones de l'UQAC à La Macaza[70]. Le père oblat Rémi Cadieux, qui avait notamment dirigé le pensionnat d'Amos entre 1968 et 1972 et possédait une grande expérience en milieux autochtones, fut mandaté par l'UQAC pour l'élaboration d'un programme officiel de formation des maîtres pour les Premières Nations du Québec[71]. Inspiré par les observations et expériences recueillies en tant qu'enseignant-observateur à l'Indian and Northern Education Program[72], Cadieux travailla en collaboration avec la directrice du module en éducation de l'UQAC, sœur Jeannine Lapierre de la congrégation Notre-Dame-du-Bon-Conseil, à l'élaboration du cursus[73]. Le programme devait offrir une formation adaptée aux réalités et cultures des Premières Nations et fournir des outils multidisciplinaires à ses étudiants. Il était ainsi question de permettre « une éducation plus humaine et plus efficace grâce à une adaptation adéquate aux langues et aux cultures et faire de l'école un gardien de la survie ethnique[74] ». L'objectif principal était donc de former des aides-enseignants et des professeurs de langues autochtones dans le but de contribuer au projet d'Amérindisation des écoles[75]. Le programme reçut l'approbation du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), du Sénat du Canada, du ministère des Affaires indiennes du Canada et du Nord Canada (MAINC) et de l'AIQ[76].

Le 1er juillet 1973, le campus du Collège Manitou recevait sa première cohorte composée de quatre-vingts étudiants pour une première école d'été de six semaines[77]. Elle eut pour effet transversal de faire connaître la nouvelle institution à l'intérieur des communautés – parallèlement au programme de recrutement du Collège Manitou initié par le NNASI et financé par le MAINC[78] – et de préparer le terrain pour l'inauguration du nouveau programme de sciences sociales accrédité par le Collège Dawson en septembre

70. V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit.*, 7.
71. Entrevue avec Rémi Cadieux, le 16 décembre 2014 ; V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit.*
72. Entrevue avec Rémi Cadieux, le 5 janvier 2015.
73. *Ibid.*
74. Parmi les cours offerts au programme Amérindisation figuraient notamment les intitulés suivants : « Enseignement en langues amérindiennes, l'Amérindien et son environnement naturel, Expression et communication, Innovations pédagogiques et l'Amérindien, Préparation et organisation du matériel didactique, Enseignement amérindien et autres systèmes d'éducation, Processus d'apprentissage amérindien, Linguistique amérindienne ainsi que Pratique d'enseignement ». C. Kilfoil, *Education and Identity Change…*, *op. cit.*, 25, traduction libre.
75. V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit.*
76. Entrevue avec Rémi Cadieux le 16 décembre 2014.
77. V. Bourque, *Projet Amérindisation…*, *op. cit.* ; J. E. Bernard, *Report of…*, *op. cit.*
78. BAC, RG-10-C-IV-9, 1996-97-978, 23.

1973[79]. Le Collège Manitou était principalement financé par le Programme de fonds d'éducation culturelle, une allocation *per capita* octroyée aux bandes par le MAINC[80]. C'est donc sur une base volontaire que les nations avaient décidé d'investir dans le financement du collège autochtone[81]. L'histoire du Collège Manitou révéla que la structure budgétaire des centres d'éducation culturelle, qui reposait entièrement sur l'investissement discrétionnaire de chacun des partis, eut l'effet de fragiliser notablement ledit projet. De plus, ces fonds se révélèrent insuffisants pour couvrir le coûteux entretien des installations et infrastructures de la base militaire, la production de matériel didactique culturellement adapté, le personnel enseignant et de soutien ainsi que les autres activités du collège[82]. Malgré l'ajout d'un financement provincial dès 1974 et de certaines bourses fédérales non récurrentes[83], l'administration se vit donc dans l'obligation de voir à la production de « revenus autogénérés[84] » à travers la sollicitation de fondations et même, ultimement, d'entreprises privées[85].

Dès les mois qui suivirent son ouverture, le Collège Manitou fit face à une situation financière critique[86]. Le budget déficitaire occasionna des dissensions internes autour de la gestion du collège[87] et William Craig quitta son poste de directeur fondateur en novembre 1973[88]. Alors que Stonechild évoque des raisons médicales afin d'expliquer le soudain changement de direction[89], le père Cadieux raconte que l'AIQ l'aurait chargé d'aller obtenir sa démission[90]. Cette dernière thèse est corroborée par une entrevue accordée par Craig à un journal local dans lequel il attribua sa démission au fait qu'« il ne pouvait accepter qu'on fasse du collège

79. Le programme d'études collégiales comprenait les cours de tronc commun suivants : anglais, humanités et éducation physique. Des cours à option tels que « administration, anthropologie, sociologie, économie, français, histoire, mathématiques, langues amérindiennes, philosophie et psychologie » figuraient également au cursus. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, loc. cit.*, 25-26, traduction libre.

80. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; Entrevue avec Jacques Kurtness, le 24 novembre 2015.

81. J. E. Bernard, *A review of…, op.cit*.

82. V. Bourque *et al.*, *Special Report on Manitou Community College…, op. cit.*, 3 ; J. Beaudoin, « Pourquoi la Macaza », *loc. cit.*, 30-31 ; B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; Entrevue avec Jacques Kurtness, le 24 novembre 2015.

83. Claude Harmegnies, « Les bandes indiennes laissent tomber le collège Manitou », *Le Devoir*, 20 décembre 1976 ; B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; J. E. Bernard, Report of…, *op. cit*.

84. V. Bourque *et al., Special Report on Manitou Community College…, op. cit.,* 6

85. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97-978, 11-12-13-18-24.

86. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97-978, 24, 19.

87. Entrevue avec Rémi Cadieux, le 5 janvier 2015 ; J. E. Bernard, *Report of…, op. cit*.

88. *Ibid*.

89. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.,* 56

90. Entrevue téléphonique avec Rémi Cadieux, le 16 décembre 2014.

Manitou, un autre collège blanc »[91]. Quelles qu'en soient les raisons, ce départ souleva d'importants remous chez les étudiants et le personnel autochtone du collège qui lui étaient attachés[92]. Environ 175 étudiants autochtones fréquentaient alors Manitou[93]. George W. Miller, anthropologue et membre de la nation mohawk de Six Nations of the Grand River en Ontario, hérita de la direction générale du collège. Le second directeur de Manitou « fit face à deux principaux défis ; établir la stabilité financière et la crédibilité académique du collège »[94].

L'année qui suivit enregistra un bilan budgétaire exceptionnellement positif. Les efforts du nouveau directeur conjugués à l'embauche d'un contrôleur-comptable et à la diminution des effectifs permirent d'éponger en bonne partie la dette accumulée en un peu plus d'un an[95]. Les taux de rétention des étudiants, évalués à 74 %[96], contrastaient fortement avec ceux des étudiants autochtones inscrits dans les universités francophones du Québec[97]. L'Union of Nova Scotia Indians attribua ce succès au fait que l'éducation prodiguée à Manitou amenait les étudiants à renforcer leur identité culturelle et à construire une meilleure confiance en eux-mêmes[98]. On peut postuler que les installations du campus, dont il sera question un peu plus tard, offraient également l'avantage d'aplanir les obstacles inhérents à l'éloignement géographique, favorisant ainsi la persévérance scolaire des étudiants inscrits dans un modèle apparenté à celui des TCU. Le programme collégial comptait alors 122 étudiants, principalement originaires du Québec, des Maritimes et de l'Ontario[99]. Selon Stonechild, la baisse de fréquentation enregistrée entre 1973 et 1974 était principalement associée à l'insuccès académique de certains étudiants[100].

Le programme collégial francophone fut créé en septembre 1974 sur le canevas de son homologue anglophone. Le cursus accrédité par le Cégep Ahuntsic fut dès lors formellement reconnu par le MEQ. Le gouvernement provincial mandata également le Collège Manitou pour le

91. Anonyme, « Le Dr. Craig s'explique », *L'écho de la Lièvre*, mercredi 12 décembre 1973, 3.
92. Entrevue avec Rémi Cadieux, le 5 janvier 2015 ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97-978, 18
93. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.*
94. *Ibid*., 56, traduction libre.
95. J. E. Bernard, *Report of…, op. cit.*
96. *Ibid*., 57 ; C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.*
97. En 1972, le NNASI estimait ce taux à 10 %. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.*
98. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.*, 56.
99. *Ibid*.
100. *Ibid*.

développement de cours à contenus autochtones qui seraient ultérieurement dispensés dans les autres cégeps de la province[101].

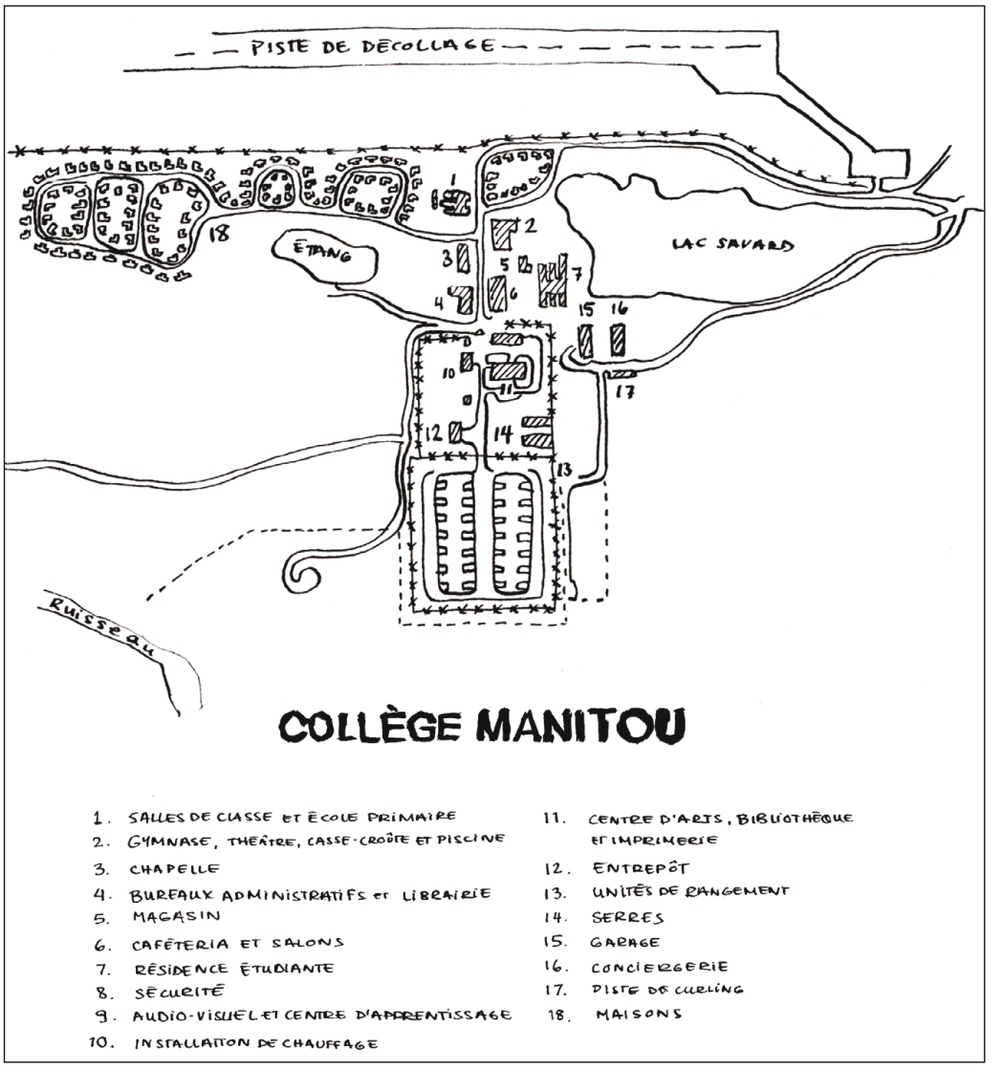
Dans les mois qui suivirent, l'artiste mexicain Domingo Cisneros mit sur pied des cours de communication, de théâtre et d'arts autochtones[102]. Ces nouveaux cours à option furent ajoutés au programme de sciences humaines, en plus des cours de biologie, musique, photographie, poterie et religion. Le nouveau programme anglophone de Native Arts and Communication ouvrant sur une diplomation collégiale préuniversitaire ou technique émise par le Collège Dawson fut lancé en août 1975, suivi par la création d'un programme homologue francophone, accrédité par le Cégep Ahuntsic[103]. Des discussions furent également amorcées pour la création d'un département de langues autochtones[104].

Au cours de cette période, Lise Bastien, future directrice du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), partit en reconnaissance à La Macaza accompagnée de quelques amis[105]. Le petit groupe de Wendake fit une partie du trajet en autobus, puis compléta le voyage « sur le pouce », attiré par l'occasion d'aller à la rencontre de nouveaux groupes de jeunes Autochtones originaires de différentes nations et communautés[106]. Séduite par l'ambiance communautaire, comme par la perspective d'y recevoir une éducation adaptée à sa réalité, la jeune Huronne-Wendate décida de retourner sur les bancs d'école pour intégrer la cohorte francophone du programme de sciences sociales du Collège Manitou.

## UN VILLAGE INDIEN À LA MACAZA, OU L'ÉMERGENCE D'UNE NOUVELLE IDENTIFICATION COLLECTIVE

La base du Bomarc Missile de La Macaza s'étendait sur une superficie de plus de 1,85 km$^2$. Le Collège Manitou avait hérité de 173 édifices et autres installations laissés à l'abandon, comprenant des salles de cours, des bureaux administratifs, des centres communautaires, une école primaire, une garderie, une bibliothèque, une imprimerie, des studios d'enregistrement, une chambre noire, un centre sportif avec piscine, des terrains de tennis, de baseball, de football, une patinoire, une allée de quilles, un ring de boxe, un bureau de poste, deux serres, un restaurant, un cinéma, un

101. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.* ; J. E. Bernard, *Report of…, op. cit*.
102. A. Janin, « Le College Manitou (1973-1976) », *op. cit*.
103. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 17.
104. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 18.
105. Entrevue avec Lise Bastien, 18 août 2014.
106. *Ibid*.




Plan francisé du campus de La Macaza. Dessin et traduction par l'auteure d'après plan contenu dans J. E. Bernard, *Report of Review Committee : Manitou College*, octobre 1975, p. 198-199. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 19.

gymnase, un terrain de golf, un magasin, un bar, une chapelle, un casse-croûte, etc.[107].

Le site permettait en outre d'accueillir les familles et enfants des étudiants et du personnel dans les quelque 114 maisons préfabriquées, d'abord construites pour les familles des militaires :

> On vivait comme sur une communauté. On avait recréé l'esprit communautaire ; tout le monde ensemble qui se parle, qui se voisine… C'était une base

107. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.* ; J. E. Bernard, *Report of…, op. cit.*

> militaire et donc, c'était un village en soi. Un village complètement autonome avec toutes les infrastructures qui recréent la communauté […]. Il y avait aussi les arts, les activités parascolaires, tout ça autour[108] !

Selon Cadieux, c'était précisément dans cet esprit de réseautage que s'inscrivait l'un des principaux objectifs de Manitou[109]. L'AIQ souhaitait alors permettre à la jeunesse des Premières Nations de se rencontrer. Regroupés en association, les leaders autochtones avaient compris que seul un front commun pouvait leur permettre de faire valoir leurs droits de manière efficace contre la machine gouvernementale. L'identification autochtone représentait, et représente toujours, une force politique et économique contribuant à accroître les pouvoirs de chaque nation[110]. Or, s'il est difficile d'en arriver à un consensus à l'intérieur d'un petit groupe d'individus appartenant à une même communauté (qu'elle soit autochtone ou allochtone), il va sans dire que la collaboration entre les acteurs de différentes nations et communautés nécessitait d'abord qu'ils apprennent à se connaître et à se reconnaître. Alors que les Premières Nations se trouvaient réparties sur un immense territoire sans moyens de communication efficaces, le Collège Manitou représentait une occasion idéale pour créer de nouveaux liens et une identification commune.

S'intéressant au processus d'autonomisation autochtone au Québec, le documentaire *L'éveil du pouvoir* de René Sioui Labelle (2009)[111] est riche en archives visuelles et en témoignages permettant de retracer le phénomène Manitou. Son coproducteur Bernard Hervieux, ancien étudiant de Manitou qui est par la suite devenu directeur général de la Société de communication Atikamekw-Montagnais, y explique notamment que les rencontres et les échanges occasionnés par le Collège Manitou ont participé à l'essor d'une nouvelle entité amérindienne : « Je me suis retrouvé au Collège Manitou. Il y avait rien que des Indiens-là […]. C'est là qu'on nous a amérindianisés […]. Nous commencions à prendre conscience de qui nous étions[112]… ». Il insiste sur le fait que jusqu'alors son parcours scolaire « dans le monde des Blancs » ne lui avait jamais permis un tel essor identitaire. Selon Ernie Benedict, professeur de philosophie de l'éducation, de religion et de cultures indiennes au Collège Manitou, l'objectif de ce type d'enseignement était d'encourager

108. Entrevue avec Lise Bastien, 18 août 2014.
109. Entrevue avec Rémi Cadieux, le 16 décembre 2014.
110. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit*.
111. R. Sioui Labelle, « L'éveil du pouvoir », *loc. cit*.
112. Bernard Hervieux, dans *ibid*.

les étudiants à examiner leur patrimoine culturel sous différents angles[113]. Il était alors question d'établir des liens entre les concepts culturels des différentes nations en présence ainsi qu'avec la culture dominante de l'époque. Les interactions communautaires, le collectivisme et le positionnement par rapport à la société allochtone au sein de Manitou contribuèrent à l'émergence d'une nouvelle identité panindienne et rassembleuse[114]. Si cette nouvelle identité n'a pas été intégrée par tous les étudiants de Manitou[115], chacun fut néanmoins appelé à réfléchir et à se positionner sur les enjeux culturels à travers un processus d'identification collective et d'identisation individuelle[116]. En plus d'être conscientisés aux réalités vécues par différentes nations et communautés et de développer un sentiment de solidarité, les apprenants participaient également à la construction d'une nouvelle culture commune et situationnelle, constituée d'emprunts culturels et d'appropriations. Pour le directeur George Miller, tout comme pour la directrice académique, Velma Bourque[117], cette avenue panindienne constituait une réponse expérimentale au contrôle de l'éducation « par les autochtones, dans un milieu autochtone » :

> La plupart [des jeunes] traversent actuellement une crise d'identité où ils voient leur vie comme un amalgame d'aspects autochtones et une grande proportion d'influences occidentales et cela crée une confusion totale. Elle peut donner naissance à un potentiel pathologique qui se manifeste par le découragement, l'abandon des études, l'abus d'alcool ou de drogues, etc. Ce que nous essayons de faire ici, c'est de leur donner les outils nécessaires pour qu'ils soient en mesure de confirmer leur identité […]. Idéalement, il faudrait peut-être un système d'éducation différent pour chaque tribu. Nous tenons quand même compte des besoins locaux des populations en offrant certains cours spécialisés à l'intention de groupes précis. Mais le but principal, c'est quand même l'éducation des Indiens de tout le Canada et même des États-Unis[118].

113. Ernie Benedict, cité dans M. Vincelette et L. Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *loc. cit.*, *90-91*.

114. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…*, *op. cit*., 46.

115. *Ibid*., M. Vincelette et L. Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *loc. cit*.

116. Louis-Jacques Dorais, « La construction de l'identité », dans Denise Deshaies et Diane Vincent, dir., *Discours et construtions identitaires* (Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004), 1-11.

117. Velma Bourque, citée dans M. Vincelette et L. Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *loc. cit., 93*.

118. George Miller, cité dans *ibid*.

## ÉVEIL POLITIQUE ET LEADERSHIP

Dans le but de compléter l'adaptation curriculaire proposée par le programme de sciences sociales, le cadre professoral qui était composé, en 1975, d'une douzaine d'enseignants autochtones (sur 23)[119], était encouragé à enrichir ses contenus culturels[120]. Ghislain Picard, actuel chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, souligne que les étudiants étaient eux-mêmes invités à proposer l'étude de notions qu'ils jugeaient utiles à leur propre développement, voire à l'actualisation des cultures autochtones : « On nous invitait en quelque sorte à développer ce que pouvait être notre propre vision de la philosophie autochtone, de la philosophie indienne[121]… » Le projet Manitou visait à construire un pont entre les concepts traditionnels autochtones et les technologies du monde moderne dans une perspective de continuité culturelle[122]. La présence de l'imprimerie sur le campus favorisait la production de matériel pédagogique et didactique pour les différents programmes de La Macaza, notamment sous la bannière de la Thunderbird Press[123]. La concertation occasionnée au sein de Manitou permit à une génération de se rencontrer, de se découvrir et d'échanger sur des problématiques communes dans le but d'envisager des amorces de solutions à travers l'acquisition de connaissances jugées pertinentes sur le plan individuel et collectif. Comme l'explique Lise Bastien :

> Toute la différence était là ; on parlait de nous, de notre quotidien. Toutes les études de cas, c'étaient des cas de nos communautés. La littérature, les manuels ; tout était axé sur les Premières Nations, sur les Autochtones [...]. Nous avions enfin l'occasion d'échanger sur des enjeux [...] ça a été super intéressant ; les enjeux communs et les enjeux différents[124].

Cette adaptation culturelle fut aussi identifiée comme un facteur de réussite par Kilfoil qui définissait, en 1979, la spécificité de Manitou en ces termes :

119. J. E. Bernard, *Report of…, op. cit.*

120. Entrevue avec Lise Bastien, le 18 août 2014 ; Gilles Allard et Ernie Benedict, dans M. Vincelette et L. Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *loc. cit.,* 89-89, 90-91 ; D. Cisneros, « Les lieux sauvages », *loc. cit.*

121. Ghislain Picard, cité dans R. Sioui Labelle, « L'éveil du pouvoir », *loc. cit.*

122. D. P. Foley, « L'éducation des minorités », *loc. cit.*, 35.

123. Momik Sioui, cité dans M. Vincelette et L. Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *loc. cit.,* 89.

124. Entrevue avec Lise Bastien, le 18 août 2014.

> *What made these subjects different from those offered in « White » CEGEPs is not only the fact that they were taught largely by native people, in a personal and informal environment, but also that course content was geared toward native cultures and the environment of the reservation [...] Thus, the relevance of the curriculum, the flexibility of the admission requirements, the basic upgrading courses offered, the relaxed and personal atmosphere of a small educational system and the predominance of native teachers and administrators contributed to making Manitou a unique learning environment*[125].

C'est d'ailleurs en matière d'éveil[126] que de nombreux auteurs et leaders autochtones ayant étudié à Manitou décrivent leur expérience :

> Le collège de La Macaza s'inscrivait directement dans notre intention d'offrir des cours en leadership pour éventuellement convaincre nos communautés qu'il fallait se prendre en main (Aurélien Gill)[127].

> La Macaza c'était le centre névralgique de tout ce qui se passait au niveau politique. Il y a plein d'informations qui nous étaient envoyées et qui ont réveillé ma conscience à moi (Ghislain Picard)[128].

> Le collège Manitou a été marquant pour la plupart des étudiants. Ça a certainement été l'éveil pour moi (Lise Bastien)[129].

Si le régime des pensionnats indiens peut avoir indirectement contribué à l'essor d'une nouvelle élite intellectuelle et politique au sein des Premières Nations[130], l'éducation visant le renforcement identitaire plutôt que l'acculturation forcée aura pour sa part permis d'assainir, d'ancrer, voire de magnifier la création d'un leadership autochtone à travers le Canada.

## LA FIN D'UN CYCLE

En octobre 1975 fut déposé le rapport du comité de révision du projet Manitou formé de représentants du MAINC, de l'AIC et du Collège Manitou et coordonné par J. E. Bernard, du Service d'assistance canadien aux organismes[131]. L'initiative visait à évaluer les activités du Collège Manitou et à formuler des recommandations pour répondre aux difficultés

125. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.*
126. A. Janin, « Le Collège Manitou (1973-1976)… », *loc. cit.*
127. R. Sioui Labelle, « L'éveil du pouvoir », *loc. cit.*
128. *Ibid.*
129. *Ibid.*
130. J. R. Miller, *Shingwauk's Vision. A History of Native Residential Schools* (Toronto, University of Toronto Press, 1996) ; M. P. Bousquet, « A Generation in Politics… », *loc. cit.* ; G. Ottawa, Les pensionnats indiens au Québec…, *loc. cit.*
131. J. E. Bernard, *op. cit.*

budgétaires qui se faisaient grandissantes. À la lumière du rapport, le comité se prononça en faveur du maintien du projet Manitou à La Macaza, soulignant le caractère innovant du collège et les prouesses administratives des dernières années[132]. Il évalua ses besoins financiers à 1,9 million, soit plus du double du montant de la subvention fédérale de 865 000 $. Soulignant que plus de 80 % du budget était associé à l'entretien et à la maintenance des infrastructures vieillissantes du campus, on recommanda notamment une indexation substantielle de la subvention du MAINC, un financement indépendant des installations physiques et matérielles de la Macaza ainsi que l'intégration de nouvelles sources de revenus[133].

Quelques mois plus tard, à la suite de l'adoption de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, la nation inuite se retira du projet Manitou[134]. La précarité du collège se trouvait également aggravée par la hausse du prix du pétrole décrétée par l'OPEP – qui augmenta considérablement les frais de chauffage des installations[135] – et par la mauvaise presse dont le collège faisait l'objet à travers le Québec et les Maritimes[136]. Celle-ci était notamment alimentée par des incidents disciplinaires et des comportements subversifs d'abord rapportés dans les communautés par des étudiants, puis par les médias[137]. Or, aux dires plusieurs employés et étudiants, les problèmes évoqués ne concernaient que certains groupes ciblés sur le campus de La Macaza[138] et la consommation d'alcool et de drogue y était somme toute comparable à celle rencontrée dans d'autres communautés ou, même, dans d'autres cégeps québécois[139]. Le climat anxiogène ne tarda pourtant pas à inquiéter les familles et les communautés participantes[140]. Certains chefs commencèrent à se montrer hésitants quant à l'octroi de leurs fonds d'éducation culturelle au projet Manitou[141].

À l'hiver 1975, le gouvernement annonça la fin de la formule de financement quinquennal des centres d'éducation culturelle pour le 31 mars à

132. *Ibid.*

133. *Ibid.*

134. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015. L'investissement du NQIA représentait environ 98 735 $ du budget annuel de Manitou, BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23, 28, 30.

135. *Ibid.* ; B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.,* 58-61.

136. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.*, 28.

137. *Ibid. ;* M. Vincelette et L. Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *loc. cit., 96* ; B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.,* 60.

138. E. Benedict, cité dans M. Vincelette et L. Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *loc. cit.* ; C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.*

139. *Ibid.*

140. *Ibid.* ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 12.

141. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.* ; Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015.

venir[142]. Selon Stonechild, le Collège Manitou constituait le projet le plus ambitieux parmi les centres existants, fort de son accréditation provinciale[143]. Le MAINC accorda une extension de deux mois au Collège Manitou, soit jusqu'à la fin mai 1976, le temps que les étudiants inscrits puissent compléter la session en cours[144]. La nouvelle de la réception d'un communiqué télex annonçant la fermeture éventuelle de Manitou ne tarda pas à se répandre sur le campus de La Macaza[145].

Un rapport spécial fut déposé au MAINC le 28 janvier 1976 par la directrice académique, le contrôleur et le directeur général de Manitou pour désamorcer les nombreuses critiques essuyées par le collège et émettre des pistes de solution visant à assurer sa survie économique[146]. Le document s'employait à faire valoir le caractère unique du Collège Manitou, insistant sur le fait que ses services, jugés trop onéreux par le MAINC, desservaient une population composée entre autres de plus de 120 étudiants collégiaux[147], de 160 à 180 étudiants du programme de formation des maîtres, d'une douzaine d'étudiants du programme de techniques d'amérindisation et de leurs familles respectives. Au cours de l'été 1975 seulement, 520 personnes y avaient séjourné[148]. Le campus de La Macaza hébergeait notamment les programmes de sciences sociales et d'arts-communication dispensés dans les deux langues d'instruction, le programme de formation des maîtres de l'UQAC, le programme d'enseignement des langues autochtones, le programme articulé autour de la production de matériel pédagogique pour les écoles primaires et secondaires du Québec, les cours d'écriture syllabique du MAINC ainsi que différents autres séminaires thématiques, services de soutien aux communautés. Le rapport défendait ainsi le maintien de la formation postsecondaire autochtone à La Macaza, insistant sur le manque d'efficacité des initiatives tentées en contextes allochtones et sur les coûts additionnels à prévoir en cas de déménagement dans d'autres installations tel que le pensionnat de La Tuque ou celui de Pointe-Bleue. Les auteurs en

142. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23.

143. *Ibid*.

144. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23.

145. Donna Augustine, dans Students of Manitou, *Hear Our Words* (La Macaza, Thunderbird Press, 1976).

146. V. Bourque *et al*., *Special Report on Manitour Community College…, op. cit*.

147. Selon le rapport du comité de révision, 128 étudiants collégiaux, soit 86 anglophones et 42 francophones, fréquentaient le collège Manitou au mois de septembre 1975. En fonction du niveau de complétion de leur parcours secondaire et de leurs résultats à des tests diagnostiques, ils étaient référés au programme collégial ou pré-collégial (préparatoire). Les étudiants âgés de plus de vingt ans étaient en majorité ; ils étaient admis comme étudiants adultes en fonction de leur expérience de travail. J. E. Bernard, *Review of…, op. cit*.

148. *Ibid.,* 8.

appelaient à un financement récurrent du projet Manitou en tant qu'« institution éducative autochtone viable[149] » soutenue par les peuples autochtones, porteuse du projet de maîtrise indienne de l'éducation indienne et appelée à continuer de se développer[150]. On demandait ultimement que le MAINC accepte de repousser, au moins d'une année, la fin du financement prévu, le temps que soient étudiées les recommandations du rapport du comité de révision.

À l'annonce d'une fin imminente, un groupe d'étudiants algonquins, malécites, métis, micmacs, mohawks, naskapis, ojibwés et dénés, secondé par le professeur Don Whiteside et l'équipe étudiante de l'imprimerie Thunderbird Press, rédigea le manifeste illustré « Hear Our Words[151] », adressé au ministre des Affaires indiennes et du Nord Canada de l'époque, Judd Buchanan. Parmi les nombreux textes qui composent le livret de 47 pages, on pouvait lire les extraits suivants :

> *The government [at that time] voiced the opinion that in order for Canada to realize its maximum potential, the native peoples would have to be allowed to develop their cultural heritage […]. The school can be thought of in terms of growing a tree. You start by planting the seed, and the seed is nurtured and cared for until it becomes a seeding, and then a sapling. […] I for one, and many others of us at Manitou College, want the opportunity to grow in a way which will benefit our people and in so doing, benefit society at large (Ross L. Montour)*[152].

> *The education of Native people in Canada has been an embarrassment to the Canadian people. Since the days of Confederation, the Canadian government has had a program of assimilation to « help » the Native people fit into « their » mode of living […]. Since its conception, Manitou College has made more advances in the education of Native people than the Canadian government has made in 109 years (Art Dedam)*[153].

Plusieurs lettres d'appui au projet Manitou furent envoyées par différentes instances autochtones et non autochtones au ministre Buchanan et au premier ministre Trudeau. Parmi les signataires se trouvaient les représentants de vingt et une réserves du Québec, de même que le Dr. George D. Spindler, professeur à la Stanford University et pionner de l'anthropologie de l'éducation, et les professeurs du département d'anthropologie de l'Université McGill[154].

149. *Ibid.*, 9, traduction libre.
150. *Ibid.*, 9-10.
151. Students of Manitou, *Hear Our Words, op. cit.*
152. *Ibid.*, 27-28.
153. Art Dedam dans *ibid.*, 13.
154. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 12, 18.

Au printemps 1976, soit avant même que soit publié le manifeste étudiant[155], le gouvernement fédéral accepta de reporter la fin du financement jusqu'en mai 1977[156]. Le Collège Manitou se vit octroyer une subvention spéciale de 707 384 $ pour boucler un budget annuel évalué à 1,3 million par la direction[157]. L'effritement des revenus aggravé par l'inflation[158] fit en sorte que le Collège s'avéra entre autres incapable d'indexer les salaires de son personnel en dépit des demandes formulées[159].

Empêtré dans une situation difficile, George Miller démissionna de son poste de directeur dans les semaines suivantes pour retourner à Stanford entamer des études doctorales[160]. C'est donc dans ce climat d'insécurité et de tensions latentes que le psychologue innu, Jacques Kurtness, âgé d'à peine trente ans, fut appelé à devenir le troisième et dernier directeur du collège par l'adoption d'une résolution du conseil d'administration votée le 9 mai 1976[161]. Au cours de la même rencontre, la directrice académique, Velma Bourque, présenta sa lettre de démission pour se réintégrer son poste de coordonnatrice du curriculum régional du MAINC[162].

La nouvelle direction francophone, également amputée de son directeur adjoint (Stonechild) et de son contrôleur Dione (remplacé par Hinds), entra en fonction le 1er juillet. Elle se démarqua par une approche diamétralement différente des précédentes[163]. Tentant tant bien que mal de maîtriser certains problèmes partiellement attribuables à la consommation excessive d'alcool de certains groupes étudiants et non étudiants[164], Kurtness sollicita la collaboration d'instances extérieures sur le campus de La Macaza, dont le ministère de la Santé et la Sûreté du Québec[165]. Ces interventions constituèrent une première dans l'histoire du collège et

155. Whiteside dans *ibid*., v ; D. P. Foley, « L'éducation des minorités », 37 ; Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015.

156. Anonyme, « Un sursis d'un an au collège Manitou », *Le Devoir*, 18 mars 1976 ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 12.

157. Le collège Manitou recevait également des revenus d'appoint (MEQ, revenus internes, Bureau régional du ministère des Affaires indiennes, ministère des Affaires culturelles, etc.) mais la somme de ceux-ci s'avérait en deçà des prévisions du budget d'austérité formulé par le contrôleur Dionne pour l'année 1976-1977. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 23.

158. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 28.

159. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 22.

160. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015 ; V. Bourque *et al*., *Special Report on Manitou Community College…, op. cit.* ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 12.

161. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978

162. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 22.

163. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015 ; D. P. Foley, « L'éducation des minorités », *loc. cit*.

164. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 18.

165. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015 ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 20.

furent hautement contestées[166]. Plusieurs exprimèrent leur mécontentement, accusant le nouveau directeur de prioriser une gestion verticale et strictement administrative, empêchant tous canaux de communication avec la population de Manitou[167]. Il en résulta une véritable guerre ouverte opposant l'administration du collège à certains groupes étudiants et employés[168]. Le Conseil des étudiants déclara entre autres la nomination de Kurtness comme illégitime et tenta d'obtenir sa démission[169].

Dans la foulée de ces événements troubles, l'« hémorragie[170] » budgétaire du collège continua à s'aggraver et finit par atteindre un paroxysme[171]. Le conseil d'administration du Collège Manitou se rencontra ainsi en présence de représentants du MAINC à Montréal le 4 décembre 1976 pour discuter de la viabilité d'un « budget d'austérité[172] ». En cours de rencontre, le nouveau contrôleur du collège, M. Hinds, suivi du secrétaire exécutif du ministère, M. Gideon, livrèrent un aperçu de l'ampleur de la crise financière que traversait Manitou. Ce dernier invita le conseil à se questionner sur la possibilité de poursuivre les activités éducatives jusqu'au printemps 1977 considérant les dettes accumulées, le gel du compte de banque de l'institution et le manque de liquidité à prévoir[173]. À la suite d'échanges, il fut décidé, en dépit de la position des représentants étudiants et des professeurs, de suspendre les activités du projet Manitou jusqu'à nouvel ordre[174] :

> *Chief Andrew Delisle, speaking on behalf of the Indians of Quebec Association, stated, « The chiefs expressed their concern that the [cultural education] monies stay at the Band level » to be spent on local initiatives. A resolution was passed « that the activities at the present site of the College be temporarily suspended ; the students be reoriented towards other institutions for January 1977 », and that a Management Committee be set up to study new structures. The motion was carried with five in favour and three abstentions*[175].

Les employés, les étudiants et le personnel du Collège Manitou furent avisés par écrit de la fermeture du Collège Manitou pour le 17 décembre de

166. *Ibid.* ; D. P. Foley, « L'éducation des minorités », *loc. cit*.
167. *Ibid.* ; C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit*.
168. *Ibid.*
169. *Ibid.*
170. Entrevue avec J. Kurtness, le 20 décembre 2015.
171. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.*
172. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 28, 30.
173. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 30.
174. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015 ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 17, 30.
175. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 30.

la même année et de leur obligation d'avoir quitté le campus de La Macaza dans un délai de deux jours après cette date[176]. Il en résulta d'un vif mouvement de contestation écourté par l'intervention de la Sûreté du Québec et l'application de mesures incitatives pour accélérer l'évacuation de la base[177]. La population étudiante était alors d'environ 150 étudiants[178].

Comme en témoignera Cisneros, la fermeture subite de Manitou eut un effet dévastateur sur les étudiants, tout comme sur les enseignants impliqués dans la lutte pour sa survie :

> J'ai continué à La Macaza mon labeur de loup de corbeau, ramassant les cadavres de la forêt, les mangeant, tannant leurs peaux, momifiant, nettoyant les ossements, ramassant des écorces et des racines, faisant des expériences avec des branches et des mousses, des cornes et des sabots. Mais j'étais fâché. Les nouvelles œuvres que je faisais étaient très différentes de celles de la période du Collège Manitou. La mort de ce dernier m'avait laissé une cicatrice[179].

Selon Beaudoin, ce coup de théâtre fut en fait le résultat de mesures de fragilisation économique du projet Manitou par le MAINC :

> Est-ce dire que l'action dysfonctionnelle des hauts fonctionnaires faisait place à plus de cohérence envers les intérêts supérieurs du régime ou si tout simplement ces derniers espéraient que l'ouvrage difficile serait exécuté par les Amérindiens eux-mêmes suite aux difficultés financières et aux limites opérationnelles d'un tel campus[180] ?

En marge des arguments d'ordre financier et de la crise interne qui furent évoqués pour justifier la fermeture hâtive du collège de La Macaza, des voix dissidentes postulèrent – et postulent encore aujourd'hui – que l'éveil politique et le foisonnement d'un nouveau militantisme autochtone auraient inquiété les autorités au pouvoir[181]. Selon Kurtness, ce militantisme, associé à la montée du mouvement *Red Power*, aurait fait craindre à la GRC une menace terroriste autochtone alors que Montréal s'apprêtait à recevoir les Jeux olympiques[182]. Avec le recul, le troisième et dernier

176. BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 17.
177. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015 ; BAC, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, 17.
178. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit*.
179. D. Cisneros, « Les lieux sauvages », *op. cit.,* 21.
180. J. Beaudoin, « Pourquoi la Macaza », *op. cit*., 31.
181. *Ibid*. B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.* ; Max Groslouis dans R. Sioui Labelle, « L'éveil du pouvoir », *loc. cit.* ; Entrevue avec Lise Bastien, le 18 août 2014.
182. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015. Voir également Jean Morisset, « Miroir indogène reflet eurogne », *Recherches amérindiennes au Québec*, 9, 4 (1980) et Rémi Savard dans R. Sioui Labelle, « L'éveil du pouvoir », *loc. cit*.

directeur de Manitou dénonce également le caractère opportuniste du gouvernement fédéral dans la gestion financière du dossier de La Macaza :

> Les Autochtones ont financé le fonctionnement et l'entretien de la base militaire de La Macaza le temps de trouver une autre vocation, à savoir un pénitencier à sécurité intermédiaire. Cette dernière vocation est perçue comme étant plus appropriée pour l'utilisation de la base [...], plus payante, plus acceptable [ou] moins dérangeante pour la population du coin et son député [de l'époque][183].

La corporation du Manitou Community College ne fut dissoute qu'en 1996, soit vingt ans après sa fermeture[184].

## CONCLUSION

En somme, plus d'une centaine d'étudiants autochtones auront obtenu un diplôme du Collège Manitou entre 1973 et 1976[185]. Un nombre équivalent d'étudiants autochtones se serait vu refuser l'accès au collège par le MAINC, faute de financement[186].

La fermeture du Collège Manitou s'inscrit dans un tableau multifactoriel. Or, pour Gail Valaskakis, membre du conseil fondateur du Collège, le manque de vision des décideurs publics, en l'occurrence du MAINC, et leur incapacité à évaluer les retombées à long terme, auraient eu raison du premier projet postsecondaire autochtone du Québec[187]. Selon Cadieux, l'institut collégial aurait été victime de son époque, ouvrant 10 ans avant son temps[188].

Près de trente-cinq années après la fermeture du Collège Manitou ouvrait l'Institution Kiuna dans la communauté abénaquise d'Odanak. Elle constitue, depuis 2011, la seule institution postsecondaire par et pour les étudiants des Premières Nations au Québec. Le projet, porté par Lise Bastien, ancienne étudiante de Manitou devenue directrice du CEPN, aura nécessité plus de dix années de préparation et de concertation avec l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, ses communautés et son chef Ghislain Picard (également ancien étudiant de Manitou). Tout comme les centres d'éducation culturelle qui l'ont précédée, l'Institution Kiuna souhaite offrir un cadre culturellement sécuritaire et adapté aux

183. Entrevue avec Jacques Kurtness, le 20 décembre 2015.
184. Federation Corporation Information, Canada-053568-1.
185. C. Kilfoil, *Education and Identity Change…, op. cit.*
186. Bourque *et al., Special Report on Manitou Community College, op. cit.*
187. Dans B. Stonechild, *The New Buffalo…, op. cit.*
188. Entrevue avec Rémi Cadieux, le 5 janvier 2015.

besoins des étudiants des Premières Nations. Elle dispense le programme collégial de sciences humaines – Premières Nations ainsi que différents programmes courts élaborés en fonction des besoins des communautés[189]. On y retrouve plusieurs conditions favorables à la réussite instaurées par le Collège Manitou : adaptation culturelle des contenus, renforcement de l'esprit communautaire, création d'une identification panindienne inclusive, enseignement bilingue réparti entre deux cohortes linguistiques collégiales, présence d'enseignants et de personnel autochtones, affiliation aux cégeps provinciaux (Cégep Abitibi-Témiscamingue et au Collège Dawson), reconnaissance ministérielle, approches visant le développement du leadership et de la fierté culturelle, certifications sur mesure, etc.

Tout comme le Collège Manitou, l'Institution Kiuna peut se targuer de très bons taux de rétention des étudiants, soit 85 % en 2015. À l'hiver 2016, elle avait délivré plus de 28 diplômes d'études collégiales et prévoyait 12 nouveaux diplômés autochtones pour le printemps de la même année, en plus des autres cohortes techniques et professionnelles[190]. L'analyse des données recueillies auprès des étudiants de Kiuna a précédemment permis de confirmer que l'adaptation culturelle de programme et de services prodiguée par l'Institution – ou même le Collège Manitou – favorise indubitablement la persévérance scolaire, le renforcement de l'identité culturelle et donc, la réussite éducationnelle d'étudiants autochtones[191]. Forte des leçons tirées de l'expérience de Manitou et d'un contexte sociopolitique et économique relativement distinct, Kiuna se différencie néanmoins de son prédécesseur – identifié par Bastien comme « la genèse »[192] – au niveau de son financement, de sa structure administrative, de ses installations, etc. Les petites et grandes victoires remportées au quotidien par le Collège Manitou, l'Institut Kiuna, ainsi que celles des Tribal Colleges and Universities, tendent néanmoins à renforcer l'idée que l'éducation est intrinsèquement et réciproquement liée à la culture.

La réactivation des mémoires du Collège Manitou veille à nous rappeler que dans le contexte politique et économique actuel, la mise en place et la survie d'initiatives éducationnelles autochtones dépendent notamment de la mise en place, par nos décideurs publics, de conditions de développement favorables. Au lendemain de l'adoption des appels à l'action de la

189. Voir E. Dufour, « "Une école où tu apprends à être fier de ce que tu es" : L'Institution Kiuna et le programme sciences humaines-Premières Nations », *loc. cit.*, 163-176.

190. Statistiques maison fournies par la direction de l'Institution Kiuna à l'auteure.

191. *Ibid.* ; V. Bourque *et al.*, *Special Report on Manitour Community College…, op. cit.* ; Entrevue avec Lise Bastien, le 18 août 2014.

192. Entrevue avec Lise Bastien, le 18 août 2014.

Commission de vérité et réconciliation par le gouvernement de Justin Trudeau[193], ces initiatives constituent des investissements à la fois prometteurs et essentiels aux mouvements de revitalisation des langues et des cultures autochtones. Elles s'inscrivent en outre dans un processus d'autonomisation et de prise en charge de l'éducation autochtone, amorcé par les principaux intéressés depuis plusieurs décennies.

193. Justin Trudeau, premier ministre du Canada, Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, www.pm.gc.ca/fra/nouvelles/2015/12/15/rapport-final-de-la-commission-de-verite-et-reconciliation-du-canada (consulté en janvier 2017).

Bien que le Collège Manitou fermât ses portes en 1976, son legs s'avéra crucial dans l'éveil d'un nouveau leadership autochtone …



(Ghislain Picard et Bernard Hervieux, quelques années apres leur passage au Collège Manitou)






… et mena à l'ouverture de l'Institution Kiuna près de 35 ans plus tard, soit en 2011, dans la communauté abénakise d'Odanak.

↖ (Lise Bastien, étudiante du Collège Manitou et future directrice générale du CEPN et de Kiuna)

# *Finissants / Graduates*

2013

2014

2015

2016





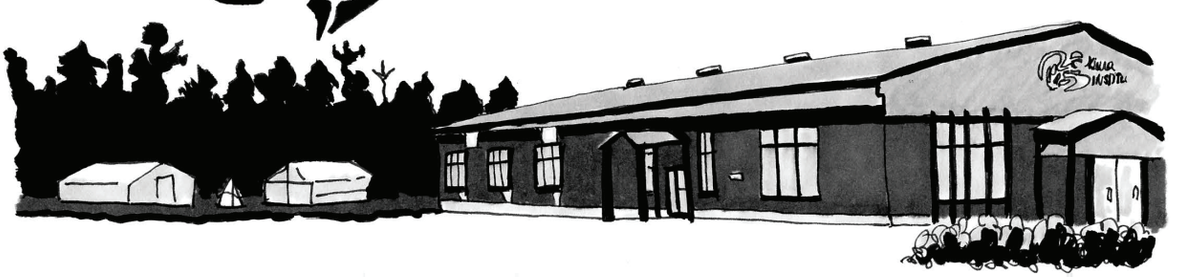


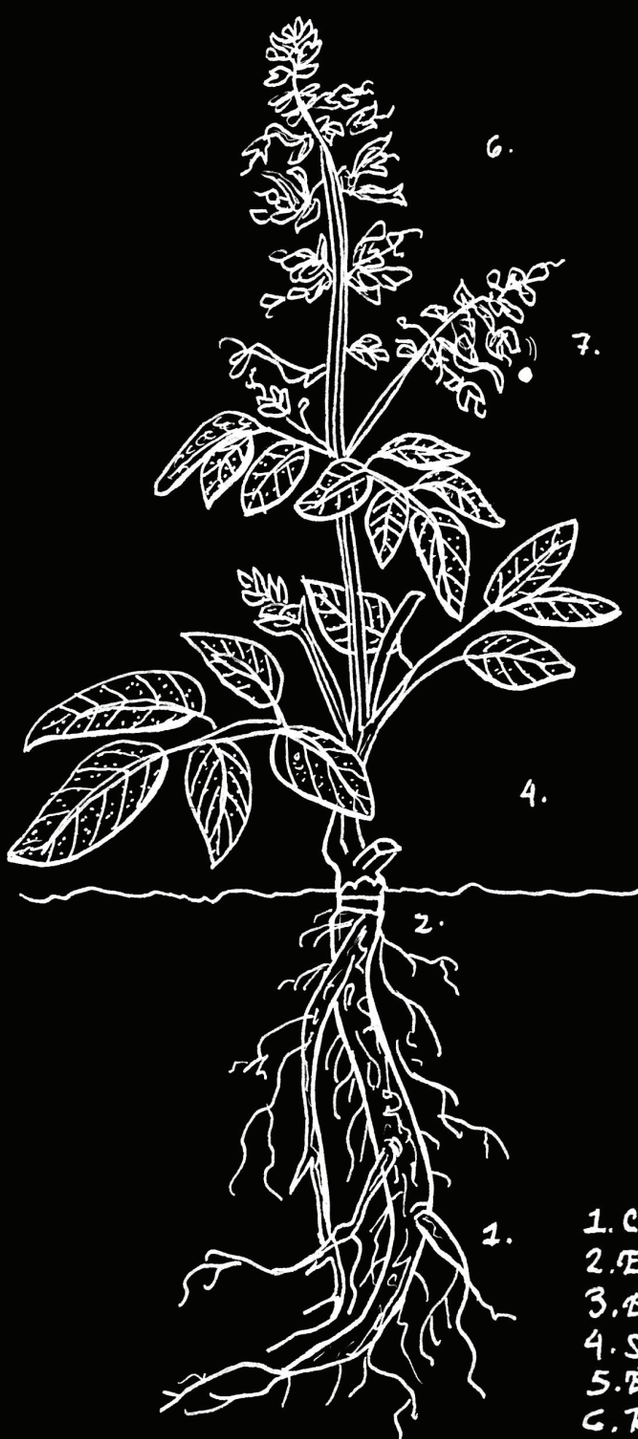






Kiuna
INSTITUTION






1. Culture
2. Esprit communautaire
3. Établissement postsecondaire
4. Sécurité culturelle
5. Étudiants
6. Réussite et accomplissement
7. Leadership



# « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es… »

## L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations

**Emanuelle Dufour**

*Department of Art Education,* Université Concordia, Montréal

recherches amérindiennes au québec

Vol. XLV, Nos 2-3, 2015

Selon les données issues du recensement de 2006, seulement 8,6 % des autochtones de 25 à 34 ans étaient détenteurs d'un diplôme universitaire au Québec, contre 27,8 % chez les allochtones appartenant au même groupe d'âge (Richards 2011 : 7). La littérature fait état de facteurs d'ordre socio-économique, historique, scolaire, psychosocial, financier et culturel agissant comme des obstacles à la réussite des populations autochtones, tels que les stigmates intergénérationnels issus du régime des pensionnats indiens, la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, le racisme et les préjugés, l'éloignement géographique, les responsabilités familiales, le manque de modèles ou de personnes ressources autochtones dans le milieu scolaire, la préparation scolaire inadéquate des étudiants et, surtout, les conflits de valeurs culturelles avec les instances éducatives (CANADA 1996 ; Malatest 2002 ; Rodon 2008 ; Loiselle 2010). En outre, la motivation personnelle des étudiants autochtones, identifiée par Loiselle (2010) comme un facteur déterminant de la persévérance scolaire, se trouve doublement mise à l'épreuve, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs des établissements scolaires.

Au lendemain de l'annonce de l'adoption des quatre-vingt-quatorze appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR 2012) par le gouvernement Trudeau en décembre 2015, plusieurs cégeps et universités québécois, à l'instar de leurs pendants canadiens, travaillent à mettre en place ou à bonifier une offre de services d'accueil et de soutien visant à favoriser la diplomation des étudiants autochtones. Ces mesures rejoignent les recommandations de la Maîtrise indienne de l'éducation indienne (FIC 1972), de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC 1975 dans Marcil 1977), du rapport Erasmus-Dussault (CANADA 1996), de l'Assemblée des Premières Nations (APN 1988) et de différents auteurs autochtones (Hampton 1995 ; Battiste *et al*. 2002), lesquels identifiaient l'urgence d'adapter les institutions supérieures aux besoins des étudiants autochtones il y a déjà plusieurs années. L'AUCC, devenue depuis peu Universités Canada, a réitéré en juin 2015 sa volonté d'accroître l'accessibilité des étudiants autochtones aux études postsecondaires par la signature d'une entente de principes élaborée en collaboration avec « les collectivités autochtones », reconnaissant, entre autres, « leurs objectifs d'autonomie et d'autodétermination » et leur sous-représentation étudiante au sein de ses quatre-vingt-dix-sept institutions membres (Universités Canada 2015).

Le projet d'adaptation culturelle de programmes et de contenus a pour sa part été entériné, notamment, par quelques établissements postsecondaires au Canada, dont l'Université de Sasketchewan à travers l'Indian and Northern Education Program (1961), le Collège Manitou de La Macaza (1973-1976) et le Saskatchewan Indian Federated College (1976), qui deviendra la First Nations University of Canada en 2003. Or, parmi les initiatives déployées, l'Institution Kiuna[1] est aujourd'hui le seul établissement postsecondaire au Québec à offrir à la fois un programme curriculaire et des services adaptés à l'intérieur d'un projet pédagogique conçu par et pour les Premières Nations.

Considérant que l'attachement sécuritaire permet une meilleure adaptabilité aux défis et aux chocs rencontrés (Siegel 2013) et que l'ancrage culturel représente un facteur de protection pour de nombreux persévérants autochtones (Hookimaw-Witt 1998 ; Huffman 2001 ; Joncas et Lavoie 2015), cet article vise à démontrer que l'instauration d'une sécurité culturelle[2] à l'intérieur de la formation postsecondaire peut favoriser la persévérance et la réussite scolaire d'étudiants de Premières Nations. Pour illustrer mon propos, j'examinerai les stratégies par lesquelles l'Institution Kiuna s'emploie à promouvoir les perspectives autochtones, la reconnaissance historique et la réappropriation culturelle à l'intérieur de son projet pédagogique, tout en proposant une analyse de l'impact qualitatif de celui-ci sur la réussite éducative d'étudiants de Premières Nations.

Je procéderai tout d'abord à un bref survol de l'histoire de l'Institution Kiuna dans le but de contextualiser l'influence qu'aura eue le Collège Manitou de La Macaza sur le projet d'« autochtonisation curriculaire » (Lefevre-Radelli et Dufour 2015). Par la suite, j'analyserai les défis inhérents à l'adaptation culturelle de programmes postsecondaires destinés aux étudiants autochtones, à la lumière de débats conceptuels et théoriques menés autour des Tribal Colleges and Universities (TCU)[3]. Cette étape permettra de détailler la posture idéologique de la direction de l'Institution Kiuna. Par la suite, je m'intéresserai à l'instauration d'une sécurité culturelle à travers les principaux thèmes de développement de son programme Sciences humaines – Premières Nations, soit l'identité, la communauté et la société. Ces résultats seront articulés à travers l'analyse des réponses des vingt-sept étudiants[4] et diplômés francophones de Kiuna ayant participé à la recherche.

Les résultats et citations présentés sont issus d'un terrain de recherche conduit entre 2013 et 2015 dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en anthropologie de l'Université de Montréal, réalisé sous la direction principale de Marie-Pierre Bousquet (Dufour 2015). Au cours de cette période, plusieurs visites et activités spéciales ont été organisées à l'Institution Kiuna et à l'Université de Montréal. La cueillette de données a essentiellement été effectuée à travers l'utilisation de questionnaires écrits anonymes ainsi que la réalisation d'entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe (ou cercles de partage). Les données quantitatives ont été obtenues par l'utilisation d'un questionnaire anonyme, élaboré dans le cadre de mon emploi de chargée de projet du volet Jeunes autochtones du Projet SEUR de l'Université de Montréal et de mon projet de recherche (voir Dufour 2015). Des suivis consensuels ont également été faits avec plusieurs diplômés de l'Institution par l'entremise des réseaux sociaux et de rencontres informelles. Le projet de recherche, sa méthodologie et ses résultats ont été approuvés par la direction du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN)[5] et de l'Institution Kiuna. Une recherche documentaire a également été effectuée autour des Tribal Colleges and Universities ainsi que du Collège Manitou de La Macaza.

## La petite histoire de l'Institution Kiuna

Le Collège Manitou de La Macaza (1973-1976) a été l'un des premiers établissements postsecondaires créés par et pour les Premières Nations au Canada. Institut collégial affilié et bilingue, il a contribué à l'émergence d'un nouveau leadership autochtone et eu un impact direct sur l'éducation autochtone au Québec comme au Canada (Stonechild 2006 ; Janin 2011 ; Dufour 2015). Ghislain Picard et Lise Bastien, devenus respectivement chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) et directrice générale du CEPN, comptaient notamment parmi les étudiants du collège lors de sa fermeture précipitée en 1976 :

> Quand Manitou a fermé, c'est toujours resté comme un rêve que ça revienne. […] Les jeunes avaient mis beaucoup d'espoir dans Manitou. C'était sortir de chez soi, s'accomplir dans autre chose et se retrouver… Une force collective là… être ensemble ! De voir ce nid-là, où les gens pouvaient être ensemble, c'était fabuleux… du moins, pour certains d'entre nous. Ça a été assez déterminant et ça l'est encore. […] Manitou, c'est la genèse. Kiuna, c'est le programme, la collaboration avec les cégeps pour la certification, la cohorte anglaise et française, la mixité. Recréer des nids de réflexion sur la question autochtone : on a pas mal la même mission ! (Lise Bastien, entrevue téléphonique, 18 août 2014)

Le projet de création d'un second établissement d'enseignement postsecondaire des Premières Nations du Québec est donc le résultat de plus d'une dizaine d'années de travail du CEPN en collaboration avec APNQL et ses communautés membres. L'initiative a par la suite été adoptée à l'unanimité lors du Forum socioéconomique de Mashteuiatsh de 2006 (FSPN 2006 : 2.36). Plusieurs emplacements répondant aux deux principaux critères de sélection, soit le bilinguisme et la proximité des grands centres urbains, ont été envisagés pour la construction de l'établissement incluant la grande région de Montréal (Dollard-des-Ormeaux), les abords du Collège Champlain à Saint-Lambert et les Laurentides. Des facteurs contextuels tels que les règlements de zonage, l'efficacité du suivi communicationnel, les résistances manifestées par certains résidents et les besoins spécifiques du projet ont cependant contribué à complexifier la recherche.

Lors d'une rencontre à la table des chefs de l'APNQL, à Odanak, la communauté hôte a offert de servir de terre d'accueil pour le nouveau collège. La proposition de la communauté abénaquise bilingue, située à la croisée des chemins entre Montréal, Québec, Drummondville, Trois-Rivières et Sorel, fut acceptée à l'unanimité. Quelques mois plus tard, soit à partir de février 2011, les premiers employés administratifs, soit Prudence Hannis (directrice associée), Pierre Lainé (coordonnateur des affaires étudiantes et du recrutement) et Sylvie O'Bomsawin (secrétaire et réceptionniste), ont fait leur entrée en fonction. Au mois de juin de la même année, c'est au tour du corps professoral et du personnel de soutien d'arriver en poste. Le 22 août 2011, les premières cohortes étudiantes débarquent à Kiuna.




**L'Institution Kiuna**
(Dessin de E. Dufour d'après un photomontage par Nicolas Ottawa, CEPN.
Source : https://www.facebook.com/KiunaCollege/photos)

Les étudiants de l'Institution Kiuna sont issus de diverses nations, principalement les nations mohawk, attikamek et innue, mais également huronne-wendate, abénaquise, anichinabée, crie, malécite et autres. Près de 90 % des étudiants sont issus des communautés autochtones alors que 10 % ont grandi dans des environnements urbains. La très grande majorité est inscrite au programme novateur de Sciences humaines – Premières Nations (300.B0) qui conduit à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Les installations scolaires présentent une capacité d'accueil de cent vingt-cinq étudiants au sein de ses six classes équipées à la fine pointe de la technologie et des télécommunications (système de vidéoconférence, tableaux interactifs, connexion Internet, etc.). On y trouve également une petite bibliothèque, un parc informatique, une grande salle communautaire (ou salon des étudiants), un studio de radio et un extérieur gazonné, juste assez grand pour recevoir un tipi, un séchoir, une ou deux tentes prospecteur, un shaputuan et un rond de feu. Un complexe de résidences a également été prévu à l'intention des étudiants.

Le projet pédagogique de l'Institution Kiuna s'articule autour d'une adaptation de programmes collégiaux visant l'atteinte de compétences dites universelles et de barèmes éducationnels provinciaux, tout en privilégiant un important travail de renforcement culturel. Il s'inscrit actuellement dans le troisième des quatre modèles d'universités autochtones de Hampton (2000) qui vise à transformer « l'outil d'assimilation en un instrument d'autonomisation » (Stonechild 2006). Si, à son heure, le Collège Manitou a constitué « une revendication du droit des autochtones à un système scolaire autonome » (Beaudoin 1977a : 27), le CEPN aspire également à la création d'un éventuel système d'éducation parallèle pour tous les ordres d'enseignement, axé sur une autonomie locale et un soutien régional, qui s'accompagnerait d'un autocontrôle de la part des communautés (Lise Bastien, entrevue téléphonique, 18 août 2014)

Or, en l'état actuel des choses, l'organisme accepte de composer avec une formule de compromis et de collaboration avec différents acteurs gouvernementaux et institutionnels en attendant de pouvoir accroître son autodétermination.

## « Une école faite pour nous autres » : défis conceptuels et solutions innovantes

L'Institution Kiuna poursuit donc trois objectifs : 1) offrir une éducation de qualité dans un environnement familier qui met en valeur la culture et les traditions des Premières Nations ; 2) améliorer l'accès aux études postsecondaires ainsi que la réussite et le taux d'obtention d'un diplôme chez les jeunes et les adultes qui s'y inscrivent ; 3) faire un pas de plus vers l'autonomie des établissements d'enseignement des Premières Nations (Kiuna 2011). En plus d'orienter les contenus des programmes de formation, ces objectifs se traduisent par l'organisation d'activités et des sorties pédagogiques spécialement adaptées. Celles-ci se caractérisent par différentes initiatives allant, par exemple, de la réalisation d'ateliers de transmission de pratiques et savoirs traditionnels par des aînés en résidence, à l'organisation de conférences conceptuelles par le moyen de vidéoconférences livrées par des chercheurs contemporains autochtones. La juxtaposition de ces différents systèmes de savoir rejoint notamment l'orientation stratégique tentée par le programme de sciences sociales du Collège Manitou tel que décrit en 1977 par Foley : « Manitou a essayé d'incorporer les concepts de la conscience ethnique, concernant la langue autochtone, la culture, le spiritualisme et la culture matérielle, avec les aptitudes technologiques du monde

industriel tels : la lecture de statistiques, le journalisme, le cinéma et l'imprimerie » (1977 : 35). Ce type de projets pédagogiques est organisé selon un principe de continuité culturelle. Le concept de continuité culturelle s'inscrit en tant que réponse aux enjeux discontinualistes et conflictualistes[6] (Huffman 2001 ; Gauthier 2005 ; Spindler et Spindler 2000) identifiés comme des entraves majeures à la rétention et à la réussite scolaire des étudiants autochtones. Inspirée du travail d'anthropologues tels que Boas et Malinowski, cette notion a été, entre autres, utilisée pour illustrer les difficultés des étudiants autochtones dans les collèges américains (Huffman 2001 : 4) :

> [Les efforts précédemment investis en matière d'éducation autochtone] ressemblent davantage à une certaine forme d'endoctrinement qu'à un véritable enseignement puisqu'ils insistent sur l'importance d'imposer une certaine forme de savoir et une vision particulière du monde qui ne correspondent aucunement aux expériences de vie des autochtones. (Deloria dans Huggman 2011 : 4)

Dans un contexte de déracinement culturel associé au régime des pensionnats autochtones et aux autres violences assimilatrices, le concept de continuité culturelle pourrait être envisagé comme résultant de l'intégration des réalités et expériences socioculturelles des populations étudiantes dans les cursus scolaires et les méthodes pédagogiques (Alberta Education 2006). Il vise à construire un pont intergénérationnel entre les valeurs et perspectives traditionnelles et les nouveaux défis adaptatifs auxquels sont confrontés les membres des Premières Nations (*ibid.*). Le modèle théorique de Chandler (Chandler *et al.* 2010) a contribué à mettre en lumière l'importance de la continuité culturelle dans la construction identitaire des jeunes autochtones. Selon celui-ci, le mal-être et les comportements autodestructeurs chez les jeunes autochtones résulteraient notamment de « l'effondrement de la continuité personnelle et culturelle ». En ce sens, l'ethnocentrisme scolaire (De Canck 2008) et les grands manques historiques au sein des programmes éducatifs nationaux (Bastien 2008 ; Dufour 2013 ; Bories-Sawala 2014) empêcheraient le développement d'une identification dite narrativiste, c'est-à-dire « faisant ressortir la cohérence d'une histoire à l'intérieur de laquelle ils [les jeunes autochtones] se situent » (Chandler *et al.* 2010). Ce type d'ancrage serait particulièrement important pour le développement identitaire et l'attachement sécuritaire des nouvelles générations autochtones.

S'étant intéressés aux fondements didactiques des Tribal Colleges and Universities, Badwound et Tierney (1988) notent que l'intégration d'une certaine continuité culturelle à même les compétences et contenus occidentaux engendre cependant bon nombre de paradoxes et de dilemmes en matière d'applications pratiques et organisationnelles :

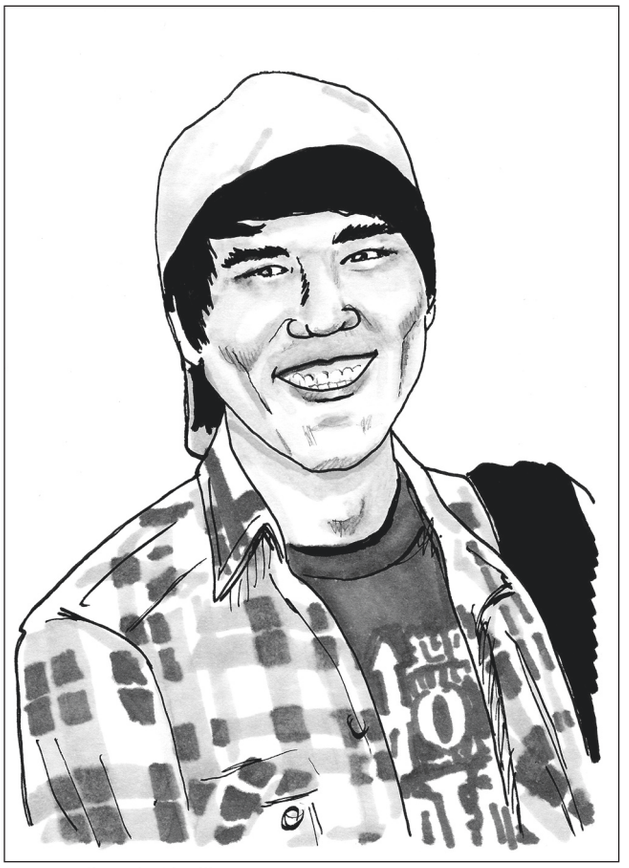
> On pourrait être appelé à se demander comment une organisation pourrait intégrer efficacement des concepts si fondamentalement divergents et conflictuels […] Pour servir adéquatement les besoins de ses étudiants, un « collège tribal » doit présenter des stratégies efficaces ancrées dans l'histoire et la culture du peuple concerné. (*ibid.* : 13)

Plusieurs auteurs ont exprimé un certain scepticisme quant à la possibilité de promouvoir l'identité « indienne » au sein d'une éducation institutionnelle (Kilfoil 1979). Huffman souligne que cette dualité culturelle et éducationnelle a été notamment documentée à travers l'orientation temporelle, les méthodes pédagogiques articulées autour de valeurs antagonistes (p. ex. coopération/compétition), le développement cognitif et l'incongruité des points de vue issus des expériences historiques des nations en présence (2001 : 2). Or, ces paradoxes semblent souvent s'inscrire à l'intérieur d'une dichotomie culturelle opposant les catégories « autochtones » et « non autochtones » qui constituent des carcans étanches bien que souvent mal définis et arbitraires (Kilfoil 1979). De l'avis de plusieurs auteurs contemporains, cette dichotomie culturelle aurait tendance à invalider tout processus d'hybridation, d'appropriation et d'innovations culturelles (Kilfoil 1979 ; Collin 1988 ; Bousquet 2005). Bien que l'expérience et les difficultés rencontrées par le Collège Manitou aient eu l'effet de démontrer l'ampleur du défi engendré par la conciliation de paradigmes idéologiques et d'identités culturelles différents (Foley 1977), les compétences adaptatives dont ont fait montre les Premières Nations à travers les âges tendent à prouver que ce défi n'est pas incommensurable dans un contexte différent de celui de La Macaza.

Pour l'Institution Kiuna, il ne s'agit pas de donner dans la promotion d'une identité passéiste et cristallisée dans une époque révolue, bien au contraire : « La tradition, c'est aussi d'avoir un avenir! » (Terry, Attikamek, Montréal, 26 février 2015) L'équipe de professionnels de Kiuna tente de répondre à ce double mandat à travers l'enseignement de l'histoire, de la politique, de l'anthropologie, de la littérature, des humanités, etc. L'enrichissement de programmes postsecondaires à l'intention de populations étudiantes présentant en elles-mêmes de nombreuses particularités scolaires et socio-économiques nécessite la mise en place d'approches innovantes. Pour y arriver, Kiuna favorise la sécurité culturelle et l'enracinement identitaire au sein de son projet éducatif.

## Unité et diversité culturelle : Amérindianisation 2.0

L'identification même des traditions et des valeurs dites autochtones à intégrer au cursus culturel constitue un autre défi de taille et l'est encore davantage lorsqu'elle s'adresse à une population hétérogène regroupant différentes nations et communautés. Ce mandat se distingue de celui des TCU américains, lesquels sont habituellement articulés autour d'une seule et même culture, mais rejoint en tous points le processus d'identification introduit à travers le projet du Collège Manitou qui réunissait également au sein de ses cohortes anglophone et francophone des étudiants issus de différentes nations et provinces du Canada.



**Terry, Attikamek, Obedjiwan**
(Dessin de E. Dufour d'après une photo. Source : Collection personnelle de Terry)

> Le fait de reconnaître la valeur de ces cultures-là dans nos contenus, c'est se reconnaître. Il faut travailler beaucoup sur les points communs, il y en a beaucoup. L'histoire des Premiers Peuples, l'acculturation, les politiques assimilatrices qui ont été imposées sur toutes les Premières Nations, la dépossession du territoire, la mise en réserve, la Loi sur les Indiens… donc tout ça, c'est commun à nous tous. […] C'est un profil Premières Nations d'abord et avant tout. […] Peu importe l'expertise de l'enseignement, on doit parler de la culture. (Lise Bastien, entrevue téléphonique, 18 août 2014)

L'identification autochtone a eu l'occasion de rallier de nombreux acteurs à l'intérieur du discours politique, social et académique depuis les années 1970. Tel que nous le verrons en cours d'analyse, elle semble connaître une appropriation particulièrement fluide chez les étudiants de Kiuna. Reconnaissant d'emblée que le concept identitaire est une notion complexe, victime de son usage fourretout et, donc, de son ambiguïté, son emploi est ici justifié par sa très grande récurrence au cœur des discours des participants et professionnels autochtones. Il doit être abordé à la lumière de la définition de l'identité proposée par Tap (1979) :

> […] un système de sentiments et de représentations de soi, c'est-à-dire […] l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître. (*ibid*. : 8)

et de celle de l'identité culturelle telle que définie par Dorais (2004) :

> […] processus grâce auquel un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action prend conscience du fait que d'autres individus et d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne. (*ibid*. : 5)

Tout comme l'identité individuelle, l'identité culturelle repose sur un processus interactionnel et subjectif qui se manifeste à travers deux facettes ontologiques et complémentaires, soit la similarité et l'altérité (*ibid.*).

De manière générale, l'identité panindienne[7] intègre simultanément des éléments qui s'associent ou se différencient de leur propre culture régionale sans que vienne s'entrechoquer cette double identification. L'émergence d'une nouvelle identification collective permet aussi de confirmer que l'identité culturelle est sujette à une flexibilité situationnelle (Fitzgerald 1972). Par exemple, un étudiant peut s'identifier simultanément en tant qu'Innu et Autochtone, selon le contexte dans lequel il se trouve. De ce fait, un individu peut être socialisé et acquérir des référents culturels non exclusifs et définis par plus d'une culture (Kilfoil 1979). Par les rapports qu'ils entretiennent avec la culture dominante eurocanadienne, mais aussi avec les autres communautés et nations autochtones, les jeunes sont donc appelés à sélectionner les marqueurs identitaires qui leur sont profitables et qu'ils sont susceptibles de s'approprier. Ce processus prévoit délibérément des emprunts utilitaires dans une perspective de revendications et d'autonomisation.

## « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es » : pertinence culturelle et motivation personnelle

L'une des approches stratégiques du programme Sciences humaines – Premières Nations est de permettre aux étudiants de connaître l'histoire, voire les histoires, des peuples autochtones. Les contenus des cours d'histoire intègrent entre autres les grandes victoires, les défaites, les difficultés et la résilience de leurs peuples à travers les cursus académiques en plus de les mettre en contact avec des porteurs de cultures traditionnelles. Les échanges avec les aînés en résidence permettent aux étudiants en situation d'appropriation ou de réappropriation identitaire de développer un attachement sécuritaire qui favorisera leur ouverture à l'altérité et leur autonomie. Ce postulat rejoint d'ailleurs celui de Hampton (1995) pour qui l'éducation dispensée aux étudiants autochtones doit leur permettre de reconnecter avec leur identité culturelle dans le but de favoriser un mouvement d'autonomisation individuelle et



**Annick, Attikamek, Manawan**
(Dessin de E. Dufour d'après une photo. Source : Collection personnelle d'Annick)

collective. Les étudiants de Kiuna interrogés ont tous abondé en ce sens. Chacun à leur façon, ils expliquent que le fait de pouvoir contextualiser les facteurs historiques et politiques ayant mené à leur marginalisation socio-économique et culturelle permet d'effectuer un nouvel enracinement historique et communautaire. Cet ancrage narrativiste (Chandler *et al*. 2010) permettra à son tour d'envisager une certaine continuité personnelle et culturelle à l'intérieur de perspectives passées et futures :

> Quand je parle de Kiuna, je dis toujours que c'est chez nous [...] Parce que c'est vrai que, quand t'es jeune, tu ne sais pas qui tu es. Tu ne sais pas pourquoi tout ce qui se passe autour de toi. Une fois arrivée ici, tu comprends beaucoup mieux c'est quoi être une autochtone… (Annick, Attikamek, Odanak, 16 avril 2014)

Le programme Sciences humaines – Premières Nations permet aux étudiants autochtones de se reconnaître à travers les enseignements prodigués au sein du système postsecondaire québécois. Bien que le processus d'enculturation s'amorce généralement dès les premières années de vie de l'enfant, dans l'état actuel des choses nombreux sont les étudiants autochtones qui atteignent le niveau collégial sans avoir eu l'occasion d'aller à la rencontre de leur identité culturelle. Or, la motivation personnelle, identifiée comme un facteur déterminant dans la réussite postsecondaire des étudiants autochtones (Loiselle 2010), peut être avantageusement promue à travers un souci de pertinence culturelle (Hookimaw-Witt 1998). Pour les étudiants de Kiuna, l'éducation postsecondaire ne semble pas se limiter à un passage préparatoire et obligé en vue de leur intégration socioprofessionnelle. Elle constitue également une occasion privilégiée de faire l'acquisition de nouvelles connaissances relatives à leurs réalités propres. Au dire des étudiants, les apprentissages au sein du programme Sciences humaines – Premières Nations occasionnent un processus de développement personnel et collectif, voire de rattrapage identitaire, dont les bénéfices peuvent être ressentis au quotidien. Cette perception se dissocie de la vision utilitariste instaurée par les défenseurs du courant intégrationniste de l'après-guerre (Dufour, à paraître) pour qui l'argument socio-économique représentait, et représente toujours, la principale considération éducationnelle. Plutôt que de concevoir l'acculturation et l'enculturation exogame comme une étape nécessaire à la réussite scolaire, le projet pédagogique de Kiuna prévoit le renforcement de l'identité culturelle qui agira à son tour comme un facteur de protection au service de l'attachement et, donc, de l'accomplissement des étudiants.

L'ensemble des vingt-cinq étudiants de l'Institution Kiuna ayant participé (anonymement) au questionnaire écrit ont révélé éprouver un niveau d'intérêt élevé pour leur formation collégiale. En effet, leurs réponses se répartissent sur les deux échelons supérieurs de l'échelle d'appréciation. Soixante-huit pour cent (68 %) d'entre eux ont indiqué éprouver « beaucoup » d'intérêt pour les études collégiales [en cours], et 32 % ont révélé en éprouver « moyennement ». Tous les participants aux entrevues ont affirmé que la pertinence culturelle caractérisant le programme Sciences humaines – Premières Nations ainsi que l'organisation d'activités culturelles extracurriculaires ont contribué tant à leur persévérance scolaire qu'à leur définition identitaire :

> [À Kiuna] on apprend qu'il y a des poètes autochtones, il y a des chanteurs autochtones, y a des producteurs autochtones, y a des réalisateurs. Ça permet aussi de savoir : « Moi je peux faire ça aussi dans la vie. C'est possible pour moi de faire ça! » C'est super motivant d'étudier ici ! (Jennifer, Huronne-Wendate, Odanak, 23 avril 2014)

> Ce qui est l'fun ici aussi, c'est que t'as plein d'activités culturelles pis tu réapprends des choses, là. Comme tout à l'heure [...] on a fait des hand drums. Je viens d'une famille quand même assez traditionnelle, j'ai vu ça toute ma jeunesse. Ça m'a comme manqué un peu avec les études, tout ça. Ici je peux comme concilier les deux. (Jimmy, Innu, Odanak, 16 avril 2014)

Le besoin de recevoir une éducation culturellement signifiante et d'en apprendre davantage sur leur culture d'origine est également observable chez les jeunes métissés ou ayant grandi hors de leur communauté :

> Ils parlaient de Kiuna dans le journal de ma communauté [Viger], alors je me suis dit : « C'est l'fun je vais pouvoir me connaître plus en tant qu'autochtone parce que j'ai vécu hors réserve toute ma vie et je sentais que ça me manquait [...] » Je trouve que ça valorise vraiment une personne. C'est tellement une culture différente de mon quotidien [...] Ce n'est pas vraiment à Kiuna que j'en apprends sur ma culture malécite, mais ça m'a amené à me questionner et à interroger mes tantes, mon oncle, ma famille… et avec ça, j'ai plus appris. Et souvent ils demandent de faire des travaux sur notre culture… il fallait que je me questionne. (Louis-Xavier, Malécite, Montréal, 7 août 2014)



**Louis-Xavier, Malécite, Viger-Otterburn Park**
(Dessin de E. Dufour d'après une photo. Source : Collection personnelle de Louis-Xavier)

Les témoignages viennent confirmer qu'un cursus arrimé à un contexte culturellement adapté permet de faire l'acquisition de connaissances et d'expériences significatives qui contribuent à la motivation scolaire, et donc, à la réussite postsecondaire d'étudiants autochtones. En de telles circonstances, l'éducation collégiale des étudiants des Premières Nations pourrait s'inscrire dans le modèle théorique de Tinto (1975) qui définit le parcours postsecondaire comme un rite de passage à l'insertion socioprofessionnelle, à la différence du fait que l'initiation proposée par l'Institution Kiuna s'opère dans un cadre culturellement familier, ancré dans une perspective de continuité plutôt que de remplacement. Le projet éducatif de Kiuna vise à préparer l'étudiant aux défis du milieu qu'il aura choisi, sans pour autant tendre vers l'assimilation. Il veille cependant à offrir un contexte postsecondaire culturellement sécuritaire et communautaire pour faciliter l'atteinte de ces objectifs.

## « Notre » identification communautaire

Le mot « kiuna », issu de la langue abénaquise, pourrait être traduit par l'expression « à nous », ou « la nôtre », voire par le pronom possessif « notre » (Hannis 2014). L'émergence d'une identification communautaire s'inscrit en quelque sorte en continuité avec celle instaurée au sein du campus de La Macaza, malgré les différences fondamentales qui distinguent les installations des deux établissements :

> [À Manitou] On vivait comme sur une communauté. On avait recréé l'esprit communautaire : tout le monde ensemble qui se parle, qui se voisine… C'était une base militaire et, donc, c'était un village en soi. Un village complètement autonome avec toutes les infrastructures qui recréent la communauté […] Il y avait aussi les arts, les activités parascolaires, tout ça autour! (Lise Bastien, entrevue téléphonique, 18 août 2014)

Les étudiants de Kiuna habitent pour leur part un complexe de résidences composé de quatre nouveaux immeubles d'habitation pouvant loger jusqu'à quatre-vingts personnes, à raison d'environ quatre étudiants par unité. Contrairement au campus de La Macaza, les installations de Kiuna ne permettent pas d'accueillir les familles de la population étudiante et sont situées à même une communauté préexistante (Odanak). Quelques appartements familiaux, de deux à trois chambres, sont toutefois à la disposition des étudiants-parents et de leurs enfants.

Si la petite taille de l'établissement peut d'abord susciter des appréhensions chez certains étudiants, elle est par la suite perçue comme un atout facilitant l'intégration, la personnalisation des services et, surtout, l'esprit communautaire chez la majorité d'entre eux. Les étudiants de Kiuna disent apprécier les relations personnalisées qu'il leur est possible de développer avec le corps enseignant et non enseignant. Elle permet au personnel d'assurer un suivi des présences et de la progression individuelle de chacun, tout comme d'intervenir de manière ciblée avant que ne puissent dégénérer certaines situations problématiques. La proximité ainsi encourue confère un sentiment de sécurité et permet d'adoucir le sentiment d'aliénation familiale et communautaire :

> — C'est juste de se dire qu'on est pareils… Tsé, on vit la même chose.
>
> — On a comme les mêmes valeurs !
>
> — OUI !
>
> — […] y a comme toujours la communauté quelque part.
>
> — Communauté ! Ici on retrouve ce qu'on a laissé dans la réserve !
>
> (Lucie, Annick et [anonyme], Odanak, 16 avril 2014)

L'utilisation du concept de communauté, tant par les étudiants que par les membres du personnel, pour désigner, non pas la communauté d'Odanak, mais l'Institution Kiuna, invite à un certain approfondissement conceptuel. Selon Weibel-Orlando (1991), l'existence d'une communauté est définie par le partage d'un territoire, d'un langage et d'un éthos (valeurs et traits culturels) communs. Cette notion renvoie également à la création d'un système de transmission et de partage d'intérêts, de valeurs et traits distinctifs (*ibid.*). S'interrogeant sur l'utilisation systématique du concept de communauté en contexte autochtone, Bousquet rappelle que la survie et le système de valeurs algonquines seraient

traditionnellement axés sur l'autonomie et la souveraineté décisionnelle des familles par rapport à leur bande, et que certaines réserves autochtones se caractériseraient par l'absence manifeste de projet ralliant ses membres (Bousquet 2005). Or, toujours selon Bousquet, la présence d'un esprit communautaire nécessite également « que ses membres travaillent ensemble à une cause commune » (*ibid.* : 158). Ces positionnements conceptuels amènent à postuler que chacune des cohortes linguistiques de Kiuna pourrait être considérée comme une nouvelle entité partageant effectivement un esprit communautaire. S'étant intéressé aux dynamiques de mobilité dans la construction identitaire de jeunes autochtones du Québec, Girard note que leur processus de construction identitaire « se distingue de celui des générations précédentes puisqu'il cherche à se reconstruire à partir d'un territoire beaucoup plus large que le territoire ancestral traditionnel, qui est généralement associé à la réserve, aux territoires de chasse et de trappe, ainsi qu'aux sites patrimoniaux » (2010 : 93). Cet éclaircissement permet à mon avis d'élargir, voire de dédoubler le concept de communauté pour l'appliquer à contexte contemporain tel que celui de Kiuna. Non seulement les étudiants et le personnel font-ils le choix volontaire (bien que parfois déchirant) d'être et de rester à Kiuna, à l'intérieur d'une communauté d'adoption – ou « artificielle » (Foley 1977 : 36) –, mais l'essence même de l'identité collective qui transcende l'individualité des parcours postsecondaires repose essentiellement sur un système d'échanges de transferts et de débats d'idées autour d'intérêts autonomistes partagés.

Or, l'Institution Kiuna présente aussi ses défis en matière d'identification communautaire. L'un des principaux s'articule justement autour d'un des critères définis un peu plus tôt par Weibel-Orlando (1991), soit le partage d'un langage, voire d'un système de communication commun. Pour répondre aux différents profils linguistiques des communautés autochtones du Québec, le programme Sciences humaines – Premières Nations, tout comme son prédécesseur du Collège Manitou, comprend une cohorte francophone et une anglophone. En 2011, on comptait dix-neuf étudiants francophones pour six étudiants anglophones, lesquels étaient majoritairement mohawks. Ceux-ci formaient en quelque sorte une double minorité, par leur origine ethnique au sein de la population générale, et linguistique au sein de l'établissement des Premières Nations. Au fil des années, la direction et ses nombreux partenaires ont réussi à rétablir un certain équilibre en matière de représentativité des deux cohortes. Ainsi, à l'hiver 2015, la population étudiante de Kiuna se caractérise par des ratios de 52 % d'étudiants francophones et 48 % d'étudiants anglophones.

Toujours est-il que c'est sur cette frontière linguistique que se situent les véritables défis en matière d'interpénétration et d'identification communautaire, lesquels furent aussi observés lors de l'arrivée de la cohorte francophone sur le campus de Manitou en 1974 (Foley 1977). Bien que certaines rivalités historiques et culturelles pourraient tendre à expliquer cette division, les étudiants de la cohorte francophone de Kiuna évoquent plutôt des contraintes communicationnelles et logistiques. Rappelons qu'un grand nombre d'écoles de communautés font face à d'importants défis pédagogiques et linguistiques qui les contraignent souvent à prioriser les apprentissages essentiels sans pouvoir couvrir adéquatement l'ensemble du programme ministériel. Ainsi, d'un côté comme de l'autre, l'apprentissage d'une deuxième langue officielle telle que le français (p. ex. pour les Mohawks) ou l'anglais (p. ex. pour les Attikameks) correspond à la mise à l'étude d'une troisième langue, qui est souvent reléguée au troisième plan. Au cours de l'enquête de terrain, un grand nombre d'étudiants francophones et anglophones issus de tous les échantillons de recherche confondus – particulièrement ceux qui ont été éduqués dans des programmes d'immersion linguistique à l'intérieur des communautés – ont dit éprouver d'importantes difficultés à communiquer dans l'une ou l'autre de ces langues officielles. Tout en reconnaissant leur autochtonie partagée, plusieurs étudiants évoquent un inconfort linguistique pour justifier leur incapacité à entrer en relation avec les étudiants de la cohorte anglophone. Certains participants attestent néanmoins avoir réussi à développer des relations cordiales et même des relations d'amitié, tout en reconnaissant (et se désolant!) qu'il existe une frontière marquée entre les deux groupes. Pour tenter de remédier à cette situation, la direction de Kiuna organise des activités conjointes destinées à susciter un certain rapprochement. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'elle annonce, à l'intérieur de son rapport annuel, un axe prioritaire pour l'année 2014-2015 articulé autour de « l'altérité » et visant le rapprochement des deux cohortes (Kiuna 2014 : 14). Mikayla Cartwright, enseignante de littérature de la cohorte anglophone pour l'année 2013-2014, remarque néanmoins que des progrès notables ont été amorcés en matière de rapprochement (M.C., Montréal, 11 février 2015). Ce mouvement ne résulterait pas tellement de l'organisation d'activités formelles, mais plutôt de l'initiative des étudiants eux-mêmes qui, sensibilisés par les facteurs historiques et politiques à l'origine de ces divisions, tenteraient d'établir de nouveaux ponts :

> Collectivement, ils font définitivement partie d'un tout. Tous ensemble. Chacun d'entre eux, en tant que jeunes autochtones, qu'ils soient métissés ou non, qu'ils parlent leur langue vernaculaire ou qu'ils ne l'aient pas apprise ; peu importe le langage qu'ils parlent, ils font partie d'une entité solide. Parce qu'ils représentent notre avenir, une sorte de groupe culturel panindien. (M.C., Montréal, 11 février 2015, notre trad.)

L'Institution Kiuna compte une forte majorité d'employés issus de Premières Nations. Cette majorité est principalement formée par le personnel non enseignant (82 %). En 2015, un peu moins de la moitié du corps enseignant de Kiuna s'identifie à une Première Nation (pour 43 % des

enseignants de Manitou en 1976), malgré la volonté de prioriser l'embauche d'enseignants autochtones. Le manque de diplômés autochtones amène donc l'établissement à compléter son équipe avec des candidats allochtones présentant pour leur part une bonne connaissance des réalités culturelles et une expérience de travail en milieux autochtones. Au cours des entrevues, les étudiants ont dit apprécier la présence d'enseignants de Premières Nations à Kiuna, mais ont aussi indiqué que les principaux critères de prédilection n'étaient pas associés à l'ethnicité, mais à la compatibilité des codes relationnels et, surtout, au sens de l'humour. Cette donnée semble indiquer que les étudiants interrogés privilégient des critères d'identification culturels et relationnels à des barèmes biologiques, voire ethniques. L'entité solidaire, renforcée par les enseignements issus du programme Sciences humaines – Premières Nations, permet également de reconnaître les étudiants métissés au même titre que les étudiants nés de deux parents autochtones et d'aplanir les réflexes de discrimination interne vécue dans d'autres contextes. En cours d'enquête, plusieurs informateurs ont fait référence à des expériences passées de stigmatisation à l'intérieur desquelles le fait de ne pas parler la langue vernaculaire, d'habiter hors de la communauté, de poursuivre des études postsecondaires ou d'avoir des amis allochtones semblerait avoir légitimé une remise en question de leur identité culturelle par les pairs. En se référant à plusieurs de ces critères d'exclusion, Louis-Xavier observe que ce type de raccourcis réducteurs est souvent symptomatique de ceux « qui ne savent pas » (Louis-Xavier, Malécite, Montréal, 11 août 2014) ou dont l'éducation n'a pas permis une véritable mise en perspective des contextes historique et politique qui ont mené à cette ségrégation.

Car, au-delà des défis communicationnels et logistiques, s'articule ce qui semble constituer l'un des plus puissants tissus conjonctifs des Autochtones du Canada et même du monde entier, soit l'expérience coloniale. L'émergence d'une identification panindienne ou autochtone à l'intérieur d'une socialisation tertiaire semble donc s'amorcer par une réaction antagoniste et par différenciation par rapport aux peuples oppresseurs. Indépendamment des échanges précoloniaux et des similitudes idéologiques et culturelles, ce sont les violences ethnocidaires ainsi que les rapports de pouvoir qui ont soudé les nations autochtones contre les agressions coloniales. Le construit identitaire, tel que défini par Leap (1974), ne prévoit-il pas l'action simultanée et réciproque de ses forces internes et externes ? Cette analyse rejoint d'ailleurs celle de Boudreau qui observe, au sein des communautés ojibwas, que la seule identité qui semble faire l'unanimité parmi un important foisonnement de marqueurs identitaires individuels s'articule autour du contexte de domination euro-américaine (2000 : 75). En réponse à ce référent, ils seraient tous, collectivement, « Amérindiens (« *Indians* ») », et cette « amérindianité » primerait alors sur le fait d'« être ojibwa » (*ibid.*). Ensemble, les nations autochtones tenteront de reconstruire le passé au moyen d'emprunts, d'hybridations et d'appropriations pour pouvoir y enraciner le présent et assurer un avenir meilleur aux prochaines générations. Par l'étude de l'histoire des Premières Nations et des politiques qui ont caractérisé son évolution socio-économique et culturelle depuis la colonisation jusqu'à ce jour, les étudiants sont appelés à contextualiser et à se positionner par rapport aux enjeux auxquels sont confrontées leurs familles et communautés, pour tenter de proposer des pistes de solution et, ainsi, faire montre de leadership et d'esprit d'initiative.

## Leadership et « petites victoires »

À la liste d'objectifs officiels de l'Institut collégial Kiuna et de son programme Sciences humaines – Premières Nations, se greffe un objectif explicite qui rejoint celui qui a été formulé il y a plus de quarante ans par l'Association des Indiens du Québec lors de la création du Collège Manitou : la formation de nouvelles générations de leaders de Premières Nations (Rémi Cadieux, entrevue téléphonique, 16 décembre 2014). Il va sans dire que l'étude de l'histoire de la colonisation et des politiques assimilatrices et néocoloniales qui ont forgé la situation actuelle des Premières Nations n'est pas sans susciter une certaine indignation chez les étudiants. Plusieurs d'entre eux racontent avoir éprouvé de la rage, des sentiments d'impuissance et de frustration en sortant, par exemple, des cours d'histoire ou de politique. L'encadrement personnalisé, les échanges avec les pairs, le développement de la pensée critique et la perméabilité ethnoculturelle de l'Institution semblent néanmoins permettre aux étudiants de mobiliser cette colère en l'articulant au sein d'une réflexion constructive tournée vers l'avenir. De ce nouveau feu émerge un élan vers la mobilisation, la volonté d'agir et la prise en charge individuelle et collective :

> Je crois que Kiuna change un individu, nous sommes plus sensibles aux questions autochtones et je sens une certaine montée de nationalisme autochtone qui va naître de ce collège. Une nouvelle génération de leaders ! (Jimmy, Innu, 29 janvier 2015)

En se référant aux réponses que les étudiants de Kiuna ont fournies au questionnaire écrit, on remarque que le fait de pouvoir contribuer au bien-être de leurs communautés constitue un « facteur motivant » (Loiselle 2010) dans des proportions particulièrement élevées (dans un rapport de 64 %). À l'occasion des cours de politique, de littérature et d'humanité, les étudiants sont exposés aux contributions de différents auteurs et théoriciens autochtones susceptibles de les inspirer dans leur positionnement. Ils sont fréquemment mis en relation avec différents leaders des Premières Nations qui représentent des modèles de réussite intégrée, c'est-à-dire des professionnels autochtones qui ont réussi à concilier aspirations individuelles et collectives. Ces figures pourront agir à titre de mentors ou de modèles de réussite pour inspirer les étudiants dans leur processus



**Lucie, Innue, La Romaine**
**(Dessin de E. Dufour d'après une photo. Source : Collection personnelle de Lucie)**

d'identisation (Dorais 2004), voire dans la formulation d'aspirations et d'idéaux qui leur sont propres.

Au printemps 2013, l'Institution Kiuna présentait ses quatre premiers diplômés. Or, pour trois de ceux-ci, ainsi que pour près de 55 % des autres étudiants de la première cohorte, Kiuna représente une deuxième, voire troisième tentative d'intégration au niveau collégial après un premier abandon postsecondaire (Hannis 2014). Ces expériences infructueuses rejoignent celles de plusieurs étudiants du Collège Manitou pour qui l'entrée au campus de La Macaza a constitué « une deuxième chance » d'intégrer les études supérieures (Kilfoil 1979 : 61). L'Institution Kiuna propose de prendre en considération les contextes particuliers des étudiants lors de leur admission dans le but de leur permettre de redresser leurs dossiers scolaires et d'intégrer l'université. Une session de transition peut être offerte en fonction des besoins individuels de chacun des étudiants avant d'accéder au programme Sciences humaines – Premières Nations (300.b0).

La réussite des quatre premiers diplômés de Kiuna a agi en tant que modèle de persévérance et vecteur de détermination pour plusieurs autres étudiants. Dès l'année suivante, soit en 2014, dix nouveaux étudiants obtiendront leur DEC en Sciences humaines, profil Premières Nations. À l'hiver 2015, ils étaient plus de vingt-cinq diplômés – en incluant les douze diplômés de la cohorte attikamek 2013-2014 associée à l'attestation d'études collégiales (AEC) en éducation spécialisée hébergée par l'Institution Kiuna. La direction de l'Institution envisageait la diplomation d'une quinzaine d'étudiants additionnels au printemps 2015 (Pierre Lainé, Odanak, 27 janvier 2015). Outrepassant les taux exceptionnels de rétention du Collège Manitou (évaluée à 74 % en 1976), l'Institution Kiuna présente, en 2015, un taux de rétention de 85 %. L'esprit communautaire de Kiuna permet de tisser un filet de sécurité autour des étudiants en vue de leur résilience scolaire : « On parle de persévérance scolaire, mais la persévérance scolaire c'est quoi ? C'est pas seulement l'effort d'un seul individu… c'est le personnel de l'école, l'engagement de la communauté aussi, des parents aussi… » (Flamand 2014) Ce dernier témoignage permet d'introduire un autre défi rencontré par l'Institution, soit celui de concilier différentes conceptions de la réussite: « C'est ça l'enjeu de Kiuna, c'est d'être un collège […], mais d'être un collège qui s'adapte à la réalité autochtone. D'abord, il faut définir qu'est-ce que la réalité autochtone, puis il faut définir ce que c'est, la réussite. » (Pierre Lainé, Odanak, 2014)

Le concept de réussite est en soi relatif à la culture et au contexte (Lapointe et Sirois 2011). À l'intérieur de l'enceinte de Kiuna, son application ne se limite pas à une évaluation quantitative au terme d'examens périodiques, mais correspond plutôt à une progression individuelle ou collective. La direction de Kiuna considère que le développement psychosocial constitue également un critère d'évaluation crucial de la réussite individuelle et collective :

> J'ai appris plein de choses aussi… Avant, je me qualifiais […] d'ignorante de la culture autochtone. Tsé, même si j'suis autochtone, j'savais pas grand-chose sur notre culture là, et ça m'a comme juste […] renforcé l'identité […] je suis moins gênée aujourd'hui là […] J'ai découvert que j'aimais ça vraiment, le contact là ; le contact humain ! […] Avant, j'avais honte là, mais asteure, non. J'suis contente. J'suis contente d'être une Innue. (Lucie, Innue, Odanak, 16-04-2014)

La persévérance, voire l'accomplissement d'un travail de longue haleine, peu importe sa nature, semblent constituer un gage de réussite pour plusieurs participants interrogés et ce, peu importe le temps investi et la vitesse de réalisation. Cette conception de la réussite autochtone, articulée autour d'un processus continu d'apprentissage, est aussi relevée par plusieurs autres auteurs (Montpetit et Lévesque 2005 ; SCAQ 2007 ; Gauthier 2015). L'utilisation de critères d'évaluation qui ne sont pas limités à la performance aux

épreuves standardisées est identifiée comme un facteur favorisant la réussite scolaire des étudiants autochtones américains par l'auteur cherokee Robert G. Martin (2005). En ce sens, il rejoint le concept de réussite éducative telle que définie par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE 2002). Selon celui-ci, la réussite scolaire « se mesure notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme » tandis que la réussite éducative, de nature plus holistique, est « mesurable surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif » et renvoie « à la notion de projet, à la réalisation de la personne, à son développement personnel et professionnel […] ». L'Institution Kiuna se doit cependant de composer avec le système méritocratique du système d'éducation qui, selon plusieurs auteurs autochtones, récompense la performance et la compétition au détriment des valeurs traditionnelles de réciprocité, de générosité et de leadership, tout en privilégiant une vision analytique et morcelée plutôt qu'une approche intégrée et holistique (Badwound et Tierney 1988; Martin 2005). En tant qu'institut collégial, Kiuna doit également répondre aux critères du Collège Dawson, du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et du ministère de l'Éducation et des Études supérieures, notamment en ce qui concerne les politiques de présences aux cours, les évaluations scolaires et les critères de diplomation de ses étudiants pour assurer leur réussite.

## L'après-Kiuna – ou l'intégration postcollégiale

Bien qu'il n'existe pas encore à ce jour d'université autochtone au Québec, la très grande majorité des étudiants actuels de Kiuna ayant répondu au questionnaire écrit (80 %) se sont dits intéressés par l'université. Une très grande proportion des diplômés actuels sont d'ailleurs actuellement inscrits dans une université provinciale. L'intégration aux milieux universitaires semble avoir bien réussi pour l'ensemble des finissants interrogés. Leur formation collégiale leur a permis non seulement de répondre adéquatement aux exigences scolaires de leur cursus universitaire, mais également de croire en leurs propres capacités et leurs chances de succès :

> Je pense qu'en sortant ici je me faisais plus confiance […] je suis plus forte aujourd'hui. Pis que je peux réaliser ce que je veux… mais qu'il faut mettre des efforts […] Je pense que c'est le fait d'avoir réussi quelque chose. Je me suis dit : après, si je peux réussir ça, je peux réussir d'autres affaires qui s'en viennent. C'est plus une façon de penser qui a changé ! ([Anonyme], Attikamek, Odanak, 16 avril 2014)

Il est d'ailleurs intéressant de dresser un parallèle avec les résultats obtenus par Nichols et Monette (2003), selon lesquels les diplômés autochtones des TCU américains présenteraient de meilleures compétences adaptatives pour une éventuelle intégration de même que pour réussir au sein des établissements allochtones. Toujours selon ces auteurs, ces compétences seraient partiellement attribuables au renforcement identitaire transversal à l'adaptation de programmes scolaires de ces établissements (*ibid.* : 127).

## Conclusion

Le projet pédagogique de l'Institution Kiuna vise à fortifier l'enracinement culturel et identitaire de l'étudiant au moyen de l'instauration d'une certaine continuité culturelle au sein de ses apprentissages. Par l'étude de l'histoire des Premières Nations et des politiques qui ont caractérisé son évolution socio-économique et culturelle, ainsi que par les activités et les sorties pédagogiques, les étudiants ont également accès au patrimoine culturel dont le contexte colonial les a partiellement précédemment privés.

L'environnement communautaire, favorisé par la petite taille de l'institut, occasionne une certaine proximité au sein d'une même cohorte linguistique, tout comme la personnalisation des relations avec le personnel administratif et enseignant. La communauté ainsi créée, tout comme l'identification de type panindien, agit comme un facteur de protection supplémentaire, liant les individus au sein d'un sentiment de solidarité partagé, favorable à la persévérance scolaire.

À travers leurs parcours, les étudiants sont aussi encouragés à prendre leurs propres repères en regard de leur identisation (Dorais 2004), c'est-à-dire de la définition de leur identité propre. Ce processus s'apparente à celui au cours duquel l'Institution Kiuna, forte des apprentissages tirés de l'expérience de Manitou, a réussi à se dissocier de son prédécesseur pour présenter une formule personnalisée et actualisée. Le programme Sciences humaines – Premières Nations propose aux étudiants d'aller à la rencontre de l'altérité et d'innover, chacun à leur façon, dans différents domaines et divers milieux. Certains diplômés retournent périodiquement se ressourcer, voire « recharger les batteries » à Kiuna, grâce de courtes ou moyennes visites, pour revoir les amis et le personnel :

> C'est comme dans l'temps avec nos ancêtres qui se rassemblaient pendant l'été pour partir chacun de leur bord à leur campement d'hiver pour la chasse et la trappe… Kiuna c'est : « les étudiants arrivent, se rassemblent, repartent chacun de leur bord et reviennent ». (Terry, Attikamek, Montréal, 5 mars 2015)

En plus d'illustrer l'importance de l'esprit communautaire dans les parcours individuels des étudiants et diplômés, cette métaphore permet d'observer que la continuité culturelle inscrite à l'intérieur du cursus spécialisé de Kiuna, permet aux étudiants d'établir leurs propres repères culturels et identitaires au sein de leurs expériences subséquentes. Dans un contexte de modernité, les réseaux sociaux tels que Facebook offrent une plateforme pour la redéfinition de nouveaux codes culturels et relationnels, facilitant ainsi le réseautage et l'identification de ses membres répartis sur le territoire. Cette dimension a en quelque sorte l'effet de renégocier les frontières identitaires traditionnellement associées au territoire (Bousquet 2002), déjà repoussées par le phénomène de migration interne décrit par Girard (2010).




**Outils de recherche de terrain et d'analyse**
**(Dessin de E. Dufour)**

La synthèse analytique ici présentée permet d'illustrer les grandes lignes du projet pédagogique de Kiuna et de présenter les témoignages d'étudiants et de diplômés qui en ont fait l'expérience. Il nous est encore impossible de déterminer les impacts à long terme qu'aura eus l'Institution Kiuna sur les parcours socio-économiques et culturels de ses étudiants. Or, à la lumière de mes résultats de recherche, je peux conclure que l'adaptation culturelle de programme et des services, telle que prodiguée par l'Institution Kiuna, a indubitablement favorisé la réussite éducative d'étudiants de Premières Nations au sein du système postsecondaire.

## Notes

1. L'Institution Kiuna est un institut collégial bilingue affilié au Collège Dawson et au Cégep d'Abitibi-Témiscamingue et reconnu par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
2. Le concept de sécurité culturelle a été développé vers la fin des années 1980 par Irihapeti Ramsden, infirmière et éducatrice maorie de Nouvelle-Zélande, en réponse à la marginalisation vécue par leurs peuples autochtones au sein des systèmes de santé allochtones (Blanchet Garneau et Pépin 2012). Il s'inscrit en quelque sorte comme une réponse alternative à l'ethnocentrisme institutionnel et aux rapports inégaux qui caractérisent les systèmes étatiques en contexte néocolonial (*ibid.*) Il a notamment été transposé au domaine de l'éducation en vue de répondre aux besoins et caractéristiques particuliers des étudiants issus de cultures minoritaires (Colomb 2012).
3. Les premiers TCU ont été créés aux États-Unis dès la fin des années 1960. Ils présentent des adaptations de programmes alliant histoires, cultures et traditions autochtones (Brown 2003 : 26). Généralement administrés par des conseils principalement formés de directeurs autochtones et situés dans les réserves (ou à proximité de celles-ci), ils visent à favoriser l'accès des étudiants autochtones aux études supérieures (Stein 1992). La formule des TCU a été transposée dans certaines provinces du Canada.
4. Le nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire écrit (25 étudiants) correspond à un peu plus des trois quarts de la cohorte francophone 2013-2014. Les noms ou prénoms des informateurs présentés ici, tout comme dans mon mémoire de maîtrise, sont cités avec leur autorisation ou sur leur demande, choix qu'ils ont pu réaliser par le biais du formulaire de consentement de la recherche approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Montréal portant le numéro CERFAS-2013-14-127-P. Les portraits BD, effectués par l'auteure (Dufour 2016), ont été insérés avec la permission des informateurs concernés.
5. Le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) est un organisme de soutien et de représentation qui implémente depuis 1985 les programmes scolaires de vingt-deux communautés issues de huit Premières Nations du Québec (Kiuna 2011).
6. Selon Gauthier, la perspective déficitariste repose sur la « spécificité culturelle autochtone et la discrimination systémique » (2005 : 31) alors que la thèse conflictualiste privilégie pour sa part la perspective d'un « rapport de force historique dont l'enjeu est la domination économique, idéologique, sociale et culturelle d'un groupe sur l'autre » (*ibid.*: 44) pour aborder les difficultés en matière de persévérance et de réussite scolaires autochtones.
7. L'utilisation du concept d'identité panindienne fait ici référence à l'identification autochtone solidairement inclusive et transculturelle qui a émergé aux États-Unis et au Canada après la Seconde Guerre mondiale, dans une quête de reconnaissance politique et culturelle : « l'ensemble des tribus a pris conscience de la nécessité de s'unir sous la bannière d'un mouvement national, et le désir de retour aux sources, de redécouverte des racines est passé par la fusion ou l'alliance politique et spirituelle avec les autres groupes » (Rostkowski 1986 : 24).

## Remerciements

Je remercie le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), le Fonds québécois de recherche Société et culture (FRQSC), le département d'anthropologie et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal dont les soutiens financiers respectifs ont permis d'approfondir, d'enrichir et de diversifier mes occasions de recherche.

## Ouvrages cités

ALBERTA EDUCATION, 2006 : *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Alberta Education, Calgary.

APN (ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS), 1988 : *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Education. A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education*. Ottawa.

BADWOUND, Elgin, et William G. TIERNEY, 1988 : « Leadership and American Indian values: The tribal college dilemma ». *Journal of American Indian Education* 28 : 9-15.

BASTIEN, Lise, 2008 : « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les cahiers du CIÉRA 1* : 5-12.

BATTISTE, M., L. BELL et L.M. FINDLAY, 2002 : « Decolonizing Education in Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project ». *Canadian Journal of Native Education* 26(2) : 82-95.

BEAUDOIN, Jean, 1977a : « Les droits des autochtones en matière d'éducation ». *Recherches amérindiennes au Québec* 6 (3-4) : 23-28.

BLANCHET GARNEAU, Amélie, et Jacinthe PÉPIN, 2012 : « La sécurité culturelle : une analyse du concept ». *Recherche en soins infirmiers* 4(111) : 22-35.

BORIES-SAWALA, Helga Elizabeth, 2014 : *L'histoire autochtone dans l'enseignement scolaire au Québec, combien, comment, pourquoi ?*

*Hypothèses pour un projet de recherche*. Rapport, Chaire de recherche du Canada sur la gouvernance autochtone du territoire, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

BOUDREAU, François, 2000 : « Identité, politique et spiritualité. Entretiens avec quelques leaders ojibwas du nord du lac Huron ». *Recherches amérindiennes au Québec* 30(1) : 71-84.

BOUSQUET, Marie-Pierre, 2002 : « *Quand nous vivions dans le bois », le changement spatial et sa dimension générationnelle : l'exemple des Algonquins du Canada.* Thèse de doctorat en anthropologie (cotutelle), Université de Paris X, Nanterre, et Université Laval, Québec.

—, 2005 : « Les jeunes Algonquins sont-ils biculturels ? Modèles de transmission et innovations dans quelques réserves ». *Recherches amérindiennes au Québec* 35(3) : 7-17.

BROWN, Donna, 2003 : « Tribal Colleges: Playing a Key Role in the Transition from Secondary to Postsecondary Education for American Indian Students ». *Journal of American Indian Education* 42(1) : 36-45.

CANADA, Gouvernement du, 1996 : *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones.* Approvisionnements et Services Canada, Ottawa.

CHANDLER, Michael J., Christopher E. LALONDE, Bryan W. SOKOL et Darcy HALLETT, 2010 : *Le suicide chez les jeunes autochtones et l'effondrement de la continuité personnelle et culturelle*. Presses de l'Université Laval, Québec.

COLLIN, Dominique, 1988 : « L'ethno-ethnocentrisme : représentations d'identité chez de jeunes Autochtones du Québec ». *Anthropologie et Sociétés* 12(1) : 59-76.

COLOMB, Emmanuel, 2012 : *Premières nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure*. Presses de l'Université du Québec, Québec.

CSE (Conseil supérieur de l'éducation), 2002 : *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec.

CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada), 2012 : *Appels à l'action*. Commission de vérité et réconciliation du Canada, Winnipeg.

DE CANCK, Alexis, 2008 : « Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les cahiers du CIÉRA* 1 : 39-49.

DORAIS, Louis-Jacques, 2004: « La construction de l'identité », in Denise Deshaies et Diane Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* : 1-11. Presses de l'Université Laval, Québec.

DUFOUR, Emanuelle, 2013 : « Les racines éducationnelles de l'indifférence ». *Recherches amérindiennes au Québec* 43(2-3) : 99-104.

—, 2015 : *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université de Montréal, Montréal.

—, 2016 : *J'ai une histoire à raconter : les mémoires graphiques, outils de subjectivation et de rencontre*. Présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Ottawa. <http://recherches-amerindiennes.qc.ca/site/produit/jai-une-histoire-a-raconter>, (consulté en juillet 2016).

—, [à paraître] : « De l'intégration à l'autonomisation. Les fondements idéologiques du père O.M.I. André Renaud, directeur des recherches pour les pensionnats indiens (1954-1963) », in Marie-Pierre Bousquet et Karl Hele (dir.), *Les grands brûlés de l'âme : les pensionnats autochtones au Québec*. McGill-Queen's University Press, Montréal.

FIC (Fraternité des Indiens du Canada), 1972 : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principes présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien*. Fraternité des Indiens du Canada, Ottawa.

FITZGERALD, Thomas K., 1972 : « Education and Identity: A Reconstruction of some Models of Acculturation and Identity ». *New Zealand Journal of Education Studies* 7(1) : 45-58.

FLAMAND, Keith, 2014 : « Institution Kiuna : un exemple de réussite au collégial ». *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 6 mars.

FOLEY, Denis Patrick, 1977 : L'éducation des minorités : l'éducation des minorités. *Recherches amérindiennes au Québec* 6 (3-4) : 33-38.

FSPN (Forum socioéconomique des Premières Nations), 2006 : *Rapport final du Forum socioéconomique des Premières Nations*. Mashteuiatsh, 25-27 octobre.

GAUTHIER, Roberto, 2005 : *Le rapport à l'institution scolaire chez les jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les autochtones*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi (en association avec l'Université du Québec à Montréal), Chicoutimi.

— 2015 : *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions. Rapport de recherche ayant servi à l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université*. Dans le cadre du programme de Collaboration Universités-Cégeps (Chantiers 3), Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Chicoutimi.

GIRARD, Camil, 2010 : « Dynamique de mobilité et construction identitaire. Le cas de jeunes autochtones au Québec », in Annie Pilote et Silvio Marcus de Souza Correa (dir.), *Regard sur... L'identité des jeunes en contexte minoritaire* : 73-98. Les Presses de l'Université Laval, Québec.

HAMPTON, Eber, 1995 : « Towards a Redefinition of Indian Education », in M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds* : 5-47. UBC Press, Vancouver.

HANNIS, Prudence, 2014 : « Institution Kiuna : un exemple de réussite au collégial ». *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 6 mars.

HOOKIMAW-WITT, Jacqueline, 1998 : « Any changes since Residential School? » *Canadian Journal of Native Education* 22(2) : 159-170.

HUFFMAN, Terry, 2001 : « Resistance Theory and the Transculturation Hypothesis as Explanations of College Attrition and Persistence among Culturally Traditional American Indian Students». *Journal of American Indian Education* 40(3) : 1-39.

JANIN, Anaïs, 2011 : « Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec », in C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* : 12-18. Cahiers n° 2011-02. DIALOG et INRS, Montréal.

JONCAS, Jo-Anni, et Constance LAVOIE, 2015 : « Pour une meilleure compréhension de l'expérience scolaire atypique de persévérants universitaires des Premières Nations à l'UQAC ». *Revue*

*de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples* 1 : 17-19.

KILFOIL, Conni, 1979 : *Education and Identity Change: The Manitou Case*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, McGill University, Montréal.

KIUNA, 2011 : *À propos*. <http://www.kiuna-college.com/apropos.aspx> (consulté en mars 2015).

LAPOINTE Claire, et Pauline SIROIS, 2011 : « Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire ». *Éducation et francophonie* 39(1) : 1-7.

LEFEVRE-RADELLI, Léa, et Emanuelle DUFOUR, 2015 : « Entre revendications nationales et expériences locales. La reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec) ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 15 : 169-192.

LOISELLE, Marguerite, 2010 : *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : rapport de recherche*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

MALATEST, R.A., & Associates Ltd, 2002 : *Best practices in Increasing Aboriginal Postsecondary Enrolment Rates*. Préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Malatest, R.A. & Associates Ltd, Victoria.

MARTIN, Robert G., 2005 : « Serving American Indian Students in Tribal Colleges: Lessons for Mainstream Colleges ». *New Directions for Student Services* 109 : 79-86.

MARCIL, Claude, 1977 : « L'enseignement aux Amérindiens : Trois siècles d'incompréhension ». *Éducation Québec* 8(1), septembre-octobre : 18-22.

MONTPETIT, Christiane, et Carole LÉVESQUE, 2005 : *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 2*. Institut national de la recherche scientifique, Montréal.

NICHOLS, Richard, et Gerald "Carty" MONETTE, 2003 : « Linking Tribal Colleges and Mainstream Institutions: Fundamental Tensions and Lessons Learned », in M.K.P. Benham et W.J. Stein (dir.), *The Renaissance of American Indian Higher Education* : 121-135. Erlbaum Publishing, Mahwah.

RICHARDS, John, 2011 : « L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative ». *Commentaire* 328 : 1-19. Institut C.D. Howe, Toronto.

RODON, Thierry, 2008 : « Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les Cahiers du CIÉRA* 1 : 13-37.

ROSTKOWSKI, Joëlle, 1986 : *Le renouveau indien aux États-Unis*. Albin Michel, Paris.

SCAQ (Secrétariat des Commissions de l'Assemblée nationale du Québec), 2007 : « Commission de l'éducation – Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones ». Assemblée nationale, Secrétariat des commissions, Québec. <http://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Reussite_scol_autoch.pdf> (consulté en juin 2013).

SIEGEL, Daniel J., 2013 : *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. Penguin Putnam, New York.

SPINDLER, George D., et Louise S. SPINDLER (dir.), 2000 : *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

STEIN, Wayne J., 1992 : « Tribal Colleges: A Success Story ». *New Directions for Community Colleges* 80 : 89-96.

STONECHILD, Blair, 2006 : *The New Buffalo: The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*. University of Manitoba Press, Winnipeg.

TAP, Pierre, 1979 : « Relations interpersonnelles et genèse de l'identité ». *Homo* 18, Annales de l'UTM : 7-43.

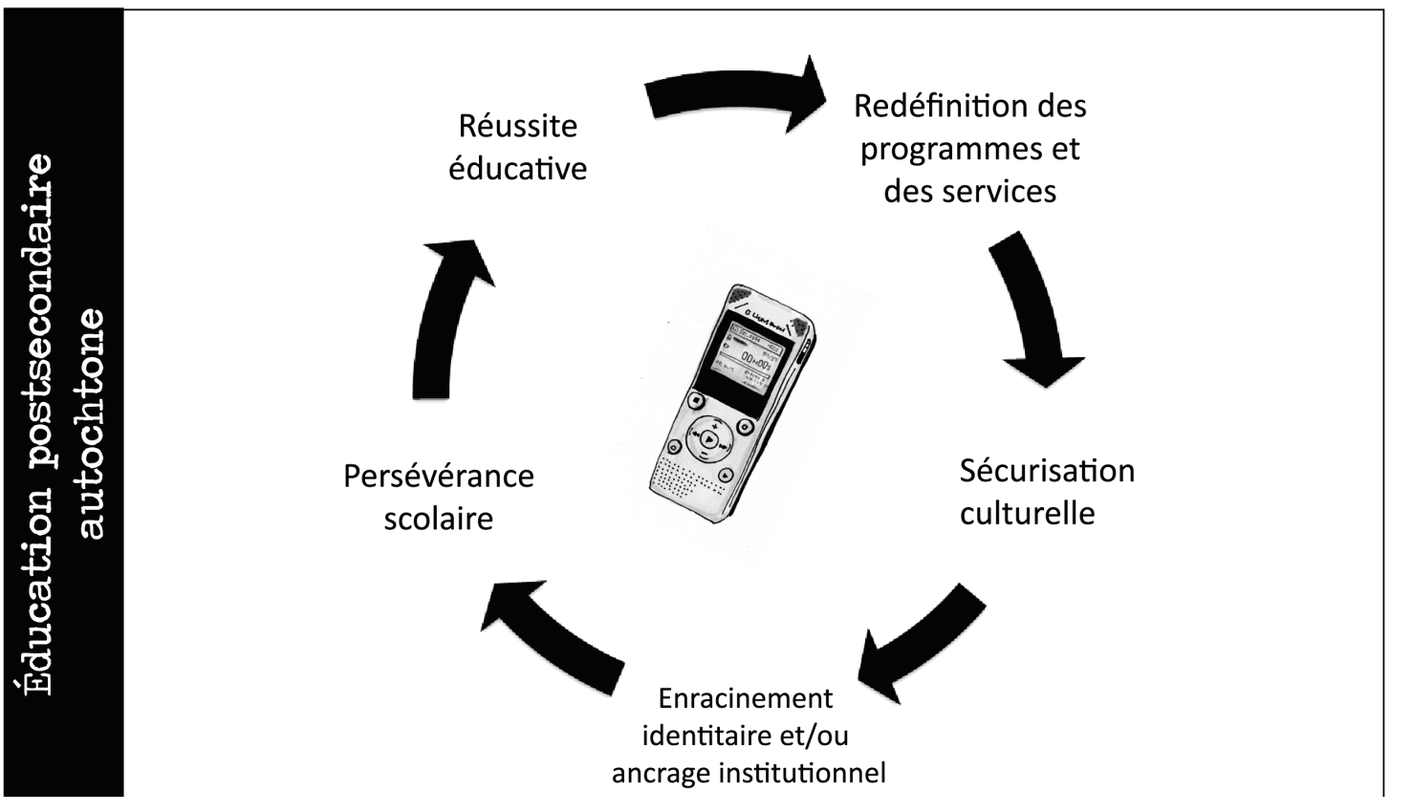
TINTO, Vincente, 1975 : « Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research ». *Review of Educational Research* 45 : 89-125.

UNIVERSITÉS CANADA, 2015 : *Principes d'Universités Canada en matière d'éducation des Autochtones*. Sur Internet <http://www.univcan.ca/fr/salle-de-presse/communiques-de-presse/principes-duniversites-canada-en-matiere-deducation-des-autochtones/ > (consulté en août 2016).

WEIBEL-ORLANDO, Joan (dir.), 1991 : *Indian Country, L.A.: Maintaining Ethnic Community in Complex Society*. University of Illinois Press, Chicago.




L'analyse de l'expérience d'étudiants, de diplômés et de membres du personnel de l'Institution Kiuna et du Collège Manitou permet de démontrer que la sécurisation culturelle favorise la persévérance et la réussite éducative des Premières Nations.




LA RÉCONCILIATION N'EST PAS UN PROBLÈME AUTOCHTONE, C'EST UN PROBLÈME CANADIEN. CELA NOUS CONCERNE TOUS.



# - ÉPILOGUE -



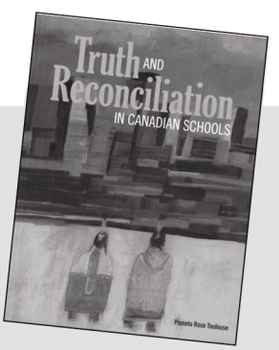
## « WHAT IS TRUTH? WHAT IS RECONCILIATION ?

It is a personal look at what we know, what we don't know, and what we need to do to move forward respectfully. It means we go beyond guilt, shame, and anger to create educational spaces where our children and youth can grow together as healthy citizen.»

* * *

## « QU'EST-CE QUE LA VÉRITÉ? QU'EST-CE QUE LA RÉCONCILIATION ?

C'est un regard personnel sur ce que nous savons, ce que nous ne savons pas et ce que nous devons faire pour aller de l'avant avec respect. Cela signifie que nous allons au-delà de la culpabilité, de la honte et de la colère pour créer des espaces éducatifs où nos enfants et nos jeunes peuvent grandir ensemble en tant que citoyens en bonne santé. (traduction libre) »




Pamela Rose Toulouse est Anishinaabe (Ojibwe/Odawa), professeure associée à la faculté d'éducation de la Laurentienne University et auteure du manuel « Truth and Reconciliation in Canadian Schools » (2018)




* transcription de l'innu aimun non-uniformisé

« Être Autochtone, pour moi, c'est connaître ses racines et vivre son autochtonie au quotidien. C'est une dimension très intime et propre à chacun d'entre nous. Comme je vis aujourd'hui à Montréal, dans un milieu devenu principalement non-autochtone, c'est davantage à travers mes amitiés, les cours d'Innu que je donne et mes activités culturelles comme le perlage que je vis mon autochtonie. Lorsque je suis de retour dans ma communauté, c'est à travers ma famille, ma relation aux aînés, mon sentiment d'appartenance et la langue que je parle tous les jours que je vis mon identité innue. Mais c'est différent pour chacun.

Par exemple, du fait que j'ai un parent autochtone et un parent non-autochtone et que je ne suis pas *typée* physiquement, j'ai souvent vécu de la discrimination chez nous. On me disait que je n'étais pas *une vraie* même si j'ai grandi en partie en communauté et que je parle ma langue. Mais c'est aussi une identité qui commence à être revendiquée par beaucoup d'entre nous. Aussi, étant donné mes origines, j'ai toujours senti que j'avais un rôle important à jouer dans la rencontre des peuples, que je pouvais servir de *pont* ou de lien entre les deux cultures.

C'est vrai que ça peut être lourd par moment, mais il y a aussi du beau là-dedans.

Quand on voit tous ces Allochtones qui s'inscrivent au cours de langue autochtone, par exemple, et qui font des efforts pour aller à notre rencontre, ça redonne courage. Parce qu'il faut aussi que les Allochtones prennent leur propre responsabilité. Qu'ils se renseignent, qu'ils lisent des livres, des magazines, de la documentation en ligne, qu'ils regardent des films, qu'ils écoutent des conférences, qu'ils osent aller à la rencontre de leur propre histoire, peu importe. Ce n'est pas à nous que revient la responsabilité exclusive de les éduquer, c'est aussi à eux de s'informer. C'est un processus important dans la rencontre et le chemin vers la *réconciliation*.

Il y a environ une dizaine d'années, je me suis mise à éprouver de l'intérêt pour les questions de société et de politique. J'allais lire les actualités en ligne et je m'efforçais de répondre aux commentaires racistes de certains internautes. J'essayais de transmettre certains points de vue autochtones sur différents enjeux et de sensibiliser les gens à certaines questions, mais je recevais beaucoup de haine en retour. Il y avait une fin de non-recevoir, peu importe les efforts que j'y mettais. Parfois, ça me faisait pleurer tellement que ça venait me chercher. Avec le temps, j'ai décidé que je ne voulais plus perdre de temps avec ce type de personnes. Je préfère collaborer avec les gens *allumés*. Depuis quelques années, on sent un meilleur intérêt pour les questions autochtones et une meilleure reconnaissance des cultures et des artistes autochtones. C'est en train de changer, progressivement. Ça ne se fera pas du jour au lendemain. Juste de se rendre compte de l'état d'invisibilité et des injustices vécues par les peuples autochtones, ça a pris des dizaines d'années, alors on ne peut pas s'attendre à ce que ça change comme ça. Mais on sent que c'est en train de changer, lentement, pour le mieux.

Je pense qu'il y a de l'espoir, oui.

La guérison doit se passer des deux côtés, il ne peut y avoir de réconciliation possible sans que les Allochtones passent eux-mêmes par un processus de guérison. La guérison est un processus très large et propre à chacun. Par exemple, ta démarche de BD, tes recherches et tes implications en sont une forme, mais il y a toutes sortes de moyens. Cela passe par la prise de responsabilité individuelle et l'acceptation de l'état actuel de la situation. »

↖ Myriam Thirnish, Innue, Designer
(qui transmet l'innu aimun)


CANADA ENVAHISSEUR
#WETSUWETEN STRONG.
WET'SUW
SOLIDA


ET'EN
RITÉ
12020




↑(ma fille lou, 3 ans et demi, ayant surpris une conversation entre adultes à l'automne 2015).



Bien que mon parcours de recherche dans le domaine de l'éducation des Premières Nations m'ait permis de multiplier les rencontres, les amitiés, les réflexions, les apprentissages (et les fous rires!), la vérité, c'est qu'il n a jamais réussi à enrayer le malaise évoqué en cours de récit. Au fil des années, cet inconfort ouvrit sur une profonde gêne face à la façon que nous avons, en tant que société, de vouloir contrôler et disposer de tous les éléments de la création, y compris du vivant, que nous sommes venus à considérer comme de simples ressources passibles d'exploitation.

Ce n'est qu'à travers l'illustration de ce projet de recherche-création doctorale que je trouvai l'espace sécuritaire pour affronter l'inconfort qui est le mien, mais également celui d'un grand nombre Québécois. Le projet Des histoires à raconter : d'Ani kuni à Kiuna se présente ainsi comme le penchant réflexif, relationnel et dialogique de mes recherches sur l'éducation autochtone en territoire académique. Il s'inscrit ainsi en tant qu'outil de préparation à la rencontre à travers l'incarnation de différentes pistes de réflexion permettant de déconstruire la question coloniale et systémique.

Ce projet de bande dessinée espère ainsi participer au grand projet de guérison auquel nous sommes tous conviés et qui s'avère autrement nécessaire.

Emanuelle Dufour, Québécoise,
anthropologue et doctorante en
«éducation par les arts», 2021.




À VOUS DE JOUER MAINTENANT!

(RETOUR À LA PAGE 27)




En mémoire de Joyce Echaquan.



# MÉDIAGRAPHIE ET NOTES COMPLÉMENTAIRES

# MÉDIAGRAPHIE

*Cette section a été conçue de manière à identifier les références visuelles et textuelles qui ont guidé la création de chacune des planches des mémoires graphiques Une histoire à raconter : D'Ani Kuni à Kiuna. Elle permet également de présenter les contributeurs et contributrices par la proposition de courtes biographies, en plus d'apporter certaines précisions concernant le travail de cocréation pouvant maximiser l'appréciation de la bande dessinée. Sauf indications contraires, les photographies ayant inspiré les portraits ou caméos ont été fournis par les contributeurs et contributrices, prises par l'autrice ou relèvent de collections privées.*

*Je tiens à remercier tous les photographes, maisons d'édition, médias, agences de presse, médias, organismes et autres personnes ayant rendu le travail de représentation et de citation possible ainsi que l'organisme Tourisme autochtone qui a accepté de prêter ses pictogrammes des nations pour l'inspiration des courbes culturelles (ou broderies) intégrées à chacun des témoignages des contributeurs et contributrices afin de faciliter l'identification des nations.*

## PREMIÈRE COUVERTURE:

**Emanuelle Dufour** est Québécoise et habite Montréal. Après avoir complété un baccalauréat interdisciplinaire et voyagé pendant près d'une dizaine dans une quarantaine de pays, elle réalise une maîtrise en anthropologie de l'Université de Montréal portant sur la sécurisation culturelle des étudiants autochtones au niveau postsecondaire. Mère de deux enfants, elle travaille depuis quelques années comme consultante et bédéiste contractuelle pour différents projets dans le domaine de l'éducation autochtone et de la rencontre entre les populations autochtones et allochtones, ainsi que comme conseillère pédagogique Équité, diversité et inclusion au Collège Ahuntsic. La bande dessinée *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* est la composante graphique de son projet de la recherche-création déposée dans le cadre de sa thèse doctorale au département d'éducation artistique de l'Université Concordia au mois de janvier 2021. www.emanuelledufour.com

## DEUXIÈME COUVERTURE:

Ouverture de la marche de solidarité avec les chefs traditionnels Wet'suwet'en à Montréal, en février 2020, par un groupe de jeunes autochtones aux tambours. **Source:** Annie Ouellet photographie.

## PRÉFACE:

**Jacques Kurtness** est Ilnu et originaire de Mashteuiatsh. Il a obtenu un doctorat en psychologie à l'Université Laval. Il a notamment œuvré comme directeur du *Collège Manitou*, puis professeur et chercheur à l'Université du Québec à Chicoutimi de 1979 à 1999 ainsi que négociateur en chef pour le *Conseil Atikamew-Montagnais* et le *Conseil tribal Mamuitum* de 1991 à 1997. Il a également été directeur régional des négociations et de la mise en œuvre des ententes pour le ministère des Affaires indiennes et du Nord, région du Québec. Son expertise est sollicitée dans le cadre de différents groupes et travaux de recherche tels que le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) et le Réseau DIALOG. Il a aussi participé à des comités scientifiques pour différents projets culturels comme *pour les expositions Espaces autochtones* du Musée de la civilisation de Québec, *Génie autochtone* du Centre des sciences, et autres projets de la Boîte rouge vif.

## AVANT-PROPOS (p.14-15) :

La référence au concept d'[***o]debwewin*** dans les mots d'ouverture se veut un hommage aux écrits de l'autrice Mississauga Nishnaabeg Leanne Betasamosake Simpson et à la grande teneur épistémologique des langues

autochtones: « L'aîné nishnaabe Jim Dumont a expliqué les origines du mot *debwewin* à un groupe d'étudiants et de membres de la communauté lors du Congrès annuel des aînés à l'Université Trent, en 2010. Le mot est normalement traduit par « vérité », et Dumont nous a expliqué qu'il était difficile pour lui d'en briser les composantes, jusqu'à ce qu'un aîné lui dise de placer au début du mot la lettre "o". Quand on le fait, la première partie du mot devient « ode », qui signifie cœur. *O-debwewin* est donc "le son du cœur". Dans mon cas, c'est le son de mon propre cœur, ce qui signifie que ma vérité sera différente de celle de quelqu'un d'autre. Cette idée a aussi été décrite par Murray Sinclair comme celle d'une pluralité de vérités. » **Source**: Leanne Betasamosake Simpson, *Danser sur le dos de notre tortue. La nouvelle émergence des Nishnaabeg*, Montréal, Varia, 2018, p. 71-73.

**Me Marie-Ève L. Bordeleau** est membre de la nation crie de Waswanipi à Eeyou Istchee. Détentrice d'un baccalauréat en droit de l'Université Laval, elle a été admise au Barreau du Québec en 2007 et a cofondé la Clinique de médiation mobile pour les communautés et entités politiques autochtones afin de promouvoir l'accès à la justice. Récipiendaire de la Médaille du souverain pour les bénévoles, Marie-Ève L. Bordeleau est commissaire aux relations avec les Peuples autochtones pour la Ville de Montréal depuis janvier 2018. En novembre 2020, elle a présenté la *Stratégie de réconciliation avec les peuples autochtones de la Ville de Montréal*, un plan quinquennal articulé autour de sept axes principaux, au terme de plusieurs années de collaboration avec différents partenaires autochtones. Pour consulter la stratégie de réconciliation : https://montreal.ca/articles/strategie-de-reconciliation-avec-les-peuples-autochtones-2020-2025

Dessin inspiré d'une photographie prise le jour de la nomination officielle de Marie-Ève L. Bordeleau à l'Hôtel de ville Marie-Ève Bordeleau, le 23 février 2018. **Source**: Ville de Montréal / Sylvain Légaré

**PLANCHE 18 à 29:**

Les dessins présentés entre les Planches 18 et 29 ont été réalisés en guise de préparation au processus de recherche-création selon une technique intuitive inspirée de l'exercice de Rorsach. Ils ont été réalisés dans le cadre d'un exercice interprétatif et exploratoire à partir de taches d'encre aléatoires sur la simple suggestion thématique de l'éducation autochtone.

Si cette étape a d'abord et avant tout été prévue de manière à penser en images mon propre rapport à l'éducation autochtone, il s'avéra présenter un certain intérêt tant au sein de ma démarche réflexive et conversationnelle. Il m'a alors semblé pertinent d'incorporer les traces de mon travail d'exploration graphique en introduction de la bande dessinée, postulant que l'exercice interprétatif induit par leur présence, tout comme le relatif sentiment de vulnérabilité cognitive induite par l'abstraction, pourrait amener le lecteur allochtone à se distancier d'une approche analytique pour mieux entrer en résonance avec l'approche réflexive proposée.

**PLANCHE 27:**

**Jesse Wente** est Ojibwe et a grandi à Toronto. Diplômé de l'Université de Toronto en cinéma, il a travaillé comme critique culturel pendant plus de 20 ans. Il est également connu comme directeur, producteur, activiste et promoteur de la diversité, notamment pour les droits des peuples autochtones, métis et inuit. Il a été nommé directeur du nouveau Bureau des productions audiovisuelles autochtones du Canada en 2018 avant de devenir, en juillet 2020, le premier président autochtone du Conseil des arts du Canada (CAC). **Source**: National Speakers Bureau, Téléfilms Canada.

Traduction libre du gazouillis de Jesse Wente: « Si les artistes canadiens veulent faire des œuvres portant sur les pensionnats autochtones, pourquoi ne pas raconter la partie de l'histoire qui est la vôtre? Ce n'est pas à vous de raconter l'expérience des Survivants. Mais il y a une facette de l'histoire que vous devriez explorer en profondeur. »

Répondant à une abonnée de Twitter qui exprimait un certain scepticisme quant à la qualité des œuvres qui pourraient en découler, Wente précise: « Because the art produced may have been bad doesn't mean the darkness at the heart of these stories shouldn't be explored. Canadians need to understand themselves and how easily they accepted these actions. Might help them understand the actions they accept now. ») **Source**: Twitter, 18 et 19 juin 2018.

**INTRODUCTION (p.31)**

**Lise Bastien** est Wendat de Wendake. Après avoir étudié au Collège Manitou avec plusieurs autres futurs leaders des Premières Nations, elle entame un baccalauréat en enseignement primaire à l'Université Laval. C'est en 1985, après quelques années d'enseignement dans sa communauté, qu'elle accepte le défi de mettre sur pied le Conseil en éducation des Premières Nations. Elle en assume la direction pendant plus de 33 ans. Au cours de son mandat, Lise Bastien a également été directrice générale de l'Institution Kiuna de 2011 à 2019, en collaboration avec Prudence Hannis, directrice associée (*voir planches 116-117*). **Source**: Eve Bastien, fille de Lise Bastien (*voir planches 111-112)*

Source de la citation: Lise Bastien, « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières Nations », *Les cahiers du CIÉRA* (Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones), vol. 1, avril 2008, p. 8-9.

Dessin inspiré d'une photographie du Conseil en éducation des Premières Nations.

**PLANCHE 36:**

Localisation des peuples cités tels que rencontrés au cours de mon parcours:

Maoris : Nouvelle-Zélande
Touaregs, Peuls, Zarma, Haoussas : Niger *
Ixils, Quiches et Nagas : Guatemala
Karens, Shans, Kayahs, Mons, Danues: Myanmar *
Raramuris et Huicholes : Mexique
Masyarakat adat et Torajas : Indonésie
Chao Khaos : Thaïlande

* peuples rencontrés après 2004

**PLANCHE 37:**

Dans cette bande dessinée, les expressions « Autochtones » et « Premiers Peuples » sont utilisées à tour de rôle pour désigner les trois groupes autochtones officiellement reconnus par la Constitution canadienne, soit les Premières Nations, les Métis et les Inuit. Sur le territoire devenu québécois, le gouvernement canadien reconnaît 10 Premières Nations ainsi que le peuple inuit. Aucune communauté métisse n'est encore reconnue au Québec.

La dénomination « métis » (avec un « m » minuscule) fait donc référence à un individu dit « métissé » soit présentant une filiation directe (parents) autochtone et allochtone.

Il convient aujourd'hui de désigner les nations autochtones en respectant le principe de réappropriation de leurs ethnonymes originels (ou selon l'appellation choisie par le peuple lui-même). L'orthographe et même l'appellation et la graphie visant à désigner une personne issue voire d'une nation donnée peuvent néanmoins être sujets à de nombreuses variations en fonction de sa communauté, de sa préférence personnelle ou d'autres facteurs. En voici quelques-unes:

Montagnais : Innu et/ou Ilnu (Mashteuiatsh)
Algonquin : Anicinape (Pikogan) ou Anishinabe, Anishinaabe, Anicinabek (pluriel), etc.
Malécite (du Québec) : Wolastoqiyik (Wahsipekuk)
Micmac : Mi'kmaw (singulier) et Mi'kmaq ou Mi'gmaq
Cri : Cri, Eeyou ou Eeyou Istchee
Huron : Huron-Wendat ou Wendat
Naskapi : Naskapi
Abénak(qu)is : Abénaki ou Waban-Aki
Atikamekw: Atikamekw (Nehirowisiwok)
Mohawk: Kanien'kehá:ka ou Mohawk
Inuit: Inuk (singulier) et Inuit

Dans le cadre de cette bande dessinée, les identifications et ethnonymes ont été laissés au libre-choix de chacun.e des contributeurs.trices.

**PLANCHES 40-41:**

La franche expression de ressentis associés à une certaine forme de culpabilité coloniale a suscité différentes réactions et – avouons-le – un certain malaise chez plusieurs contributeurs allochtones. Comme ces discussions me sont apparues intéressantes, j'ai eu envie de les faire entrer en dialogue afin d'illustrer cette gradation de textures et de nuances dans leurs postures respectives. Cette double planche résulte donc d'un collage de segments d'entrevues réalisées avec chacun.e des contributeur.trices de manière individuelle. Si cet échange collectif n'a jamais véritablement eu lieu, cette planche a néanmoins été validée par chacun.e. des participant.e.s.

**Julie Gauthier** est Québécoise et professeure d'anthropologie. Née à Drummondville, elle détient un baccalauréat en anthropologie de l'Université de Montréal et une maîtrise en géographie culturelle de l'Université du Québec à Montréal. Elle enseigne au collégial depuis près de 25 ans. En 2009, elle a mis en place le projet Rencontres autochtones, dans lequel elle est toujours activement impliquée. Elle est aussi l'instigatrice de la démarche d'autochtonisation du Collège Ahuntsic.

**Pierre Lepage** est Québécois et anthropologue. Il a travaillé plus de trente années au sein de la direction de l'Éducation et de la Coopération de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, au cours desquelles il a multiplié les expériences de rencontres auprès de différents groupes autochtones et non autochtones. Il est notamment l'un des fondateurs et coordonnateurs du programme de sensibilisation aux réalités autochtones *Sous le shaputuan : la rencontre Québécois-Autochtones* de l'Institut Tshakapesh (*voir planches 120 à 124)* dans le cadre duquel il a créé la première édition de l'outil pédagogique *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (*voir planches 72-73*).

**Marie-Pierre Bousquet** est Française, naturalisée Canadienne et anthropologue. Elle a étudié à Paris, Montréal et Québec. Dans le cadre de son doctorat en anthropologie, en cotutelle entre l'Université de Paris X-Nanterre et l'Université Laval, elle a vécu un an dans la communauté anicinape de Pikogan, où elle est souvent retournée par la suite. Elle est professeure au département d'anthropologie de l'Université de Montréal (UdeM), où elle dirige également, depuis sa création, le programme en études autochtones. Très engagée dans les stratégies d'autochtonisation de l'UdeM, elle s'est notamment fortement impliquée dans la mise sur pied concertée de services aux étudiants autochtones (le *Salon Uatik*) ainsi que dans la création de la *Semaine autochtone Mitig*.

**Mikayla Cartwright** est une Nunatsiavimmiut (Inuk du Nunatsiavut) diplômée de l'Université Concordia et titulaire d'un baccalauréat en écriture créative. Avant de déménager au Royaume-Uni, Mikayla a passé 10 ans au service de nombreuses organisations communautaires autochtones. Elle a précédemment occupé le titre d'assistante de soutien au mentorat et aux étudiants auprès d'étudiants autochtones à l'Université Concordia et a enseigné la littérature anglaise à l'établissement Kiuna. Elle est notamment la traductrice de l'article *"A school where you re-learn to be proud of what you are…" Kiuna Institution and the First Nations Social Science Program* (2019) et BD *Stories to Tell: From Ani Kuni to Kiuna* (2019) et *Grandpa is aking to die : A Short Graphic Memory about Medical Aid in Dying (Quebec).*

Traduction libre du témoignage de Mikayla : « À un certain point de ma lecture, il m'a aussi semblé qu'Emanuelle assumait une certaine responsabilité qui ne lui appartenait pas... mais j'ai finalement compris que l'expression de cette culpabilité constituait un élément important de son cheminement. Le récit en est un d'échanges, de dialogue, de construction de ponts culturels et de tentative de coexistence sur des terres colonisées. Je pense qu'il est important que les non-Autochtones reconnaissent l'histoire de ce territoire et qu'ils se situent dans cette histoire en reconnaissant les distances entre nos peuples. Son récit ne se vautre pas dans le repenti. Il ne tente pas non plus de se déculpabiliser ou de suggérer une solution à un problème. Son authenticité est son point fort. »

## *ACTE PREMIER : JE, TU, NOUS, VOUS, KINA8IT/TSHINANU*

**PLANCHE 42:**

Premier brainstorming consultatif en langue *innu aimun* auprès de Myriam Thirnish, afin de trouver le titre de l'acte premier qui pourrait évoquer un concept associé à l'expression « chez-nous ». Une brève consultation réalisée auprès de locuteurs de différentes langues autochtones algonquiennes m'amena à laisser tomber cette première piste puis qu'aucun concept ne semblait référer à un sentiment d'identification/possession qui engloberait autant le territoire que la maison.

(*voir biographie de Myriam Thirnish à la note des planches 222-223*)

**PLANCHE 43 :**

**Calvin Murray Sinclair (Mizhana Gheezhik)** est Anishinaabe de la région de Selkirk, au nord de Winnipeg. Il est diplômé en droit de l'Université de Winnipeg. Il a été le premier juge autochtone à être nommé au Manitoba et le deuxième juge autochtone à être nommé au Canada. En 1998, il a été nommé chef adjoint de la Cour provinciale du Manitoba, puis en 2001, de la Cour d'appel de la même province. De 2009 à 2015, il a œuvré comme commissaire et président de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) et a participé à des centaines d'audiences à travers le Canada dans le cadre de ses travaux. Récipiendaire de nombreux prix et de

prestigieuses reconnaissances, dont huit doctorats honorifiques décernés par des universités canadiennes, il a été nommé sénateur en 2016. **Source**: Sénat du Canada, Commission de vérité et réconciliation.

Traduction libre du phylactère de Murray Sinclair: « L'éducation est ce qui nous a menés à ce gâchis, mais l'éducation est aussi la clé de la réconciliation. » **Source**: Commission de vérité et réconciliation.

Traduction libre de la citation de Murray Sinclair (extraite du discours prononcé par le Commissaire Sinclair la veille du dépôt du rapport final de la CVR) : « Il ne s'agit pas d'une histoire autochtone. Elle ne s'articule pas seulement autour de l'expérience de ceux qui ont fréquenté le pensionnat. C'est aussi l'histoire de l'expérience du Canada. Tandis qu'ils tentaient de convaincre les peuples autochtones à croire qu'ils étaient inférieurs, que leurs langues étaient sans importance et que leur culture ne méritait pas d'être protégée, le même message était transmis aux élèves allochtones) des écoles publiques du pays. »
**Source**: « A look at the life of TRC commissioner Murray Sinclair », *CBC.ca*, 1er juin 2015.

Dessin inspiré d'une photographie de l'Université de la Saskatchewan publiée sur le site de CBC News. **Source**: « Sask. universities and colleges vow to close aboriginal education gap », *CBC.ca*, 18 novembre 2015.

**PLANCHES 45:**

Pour accéder et télécharger la carte des communautés autochtones du territoire devenu québécois : https://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/cartes_communautes.asp

**PLANCHES 46-48:**

Église, aréna et pavillon municipal Jules-Choquet, dessins inspirés de photographies fournies gracieusement par la Ville de Sainte-Julie. **Source**: Archives de Sainte-Julie, photographe inconnu, vers 1980-1985.

***PLANCHE 47:***

Dessin par l'autrice inspirée d'une illustration achetée sur Can Stock Photographie par Bernardojbq **Source**: https://www.dreamstime.com/stock-illustration-drunk-man-drinking-beer-illustration-hand-drawn-drawing-bottle-image75323442

**PLANCHE 48:**

La comptine *Ani Kuni* (dont l'orthographe diffère selon la source) a longtemps été associée aux berceuses dites iroquoises avant d'être popularisée par la chanteuse Madeleine Chartrand, en 1974. Des recherches menées en 2017 pour le compte de CBC/Radio-Canada associeraient plutôt le chant de lamentation *Ani'qu ne'chawu'nani'* à la *Ghost Dance* du peuple arapaho du Colorado et du Wyoming. Contrairement à la croyance populaire, il s'agirait plutôt d'une plainte implorant la miséricorde associée à la soif et à la famine. **Source**: Stephen Agluvak Puskas, *All in a Weekend*, CBC, le 9 avril 2017.

Une composante du titre de cette bande dessinée (*d'Ani Kuni...)* fait donc référence à la récupération d'un artéfact de la culture autochtone par le peuple québécois. Elle illustre l'état de profonde méconnaissance dans lequel ont été maintenus les différents peuples du territoire à l'intérieur du système colonial. À l'inverse, l'autre

composante du titre (... *à Kiuna*) renvoie à l'Institution Kiuna, qui a représenté pour moi, mais également pour de nombreux étudiants autochtones qui ont longtemps été privés d'un enseignement adapté à leurs cultures au sein du système d'éducation québécois, une première véritable rencontre avec les réalités historiques et contemporaines des Premiers Peuples.

Dessin inspiré de *La ronde des enfants,* de l'illustrateur français Alain Grée, dont l'imaginaire a bercé nos enfances.

Libre interprétation des visages des habitants du quartier réalisée par l'autrice et sa fille Lou Maïka Strauss, alors âgée de cinq ans.

*Pocahantas* (par Disney), personnage du *Grand Chef indien* de Lucky Luke (par Morris) et *Little Hiawatha* (par Bob Grant, repris par Disney).

**PLANCHE 49:**

*Quelques composantes-clés du patrimoine culturel et matériel de la génération d'enfants québécois entre 1980 et 1990 :*
L'émission *Bobino et Bobinette (QC)*, enregistreuse et tourne-disque *Fisher-Price (USA),* jeu *Atari PacMan (FR)*, écran magique *Télécran (FR)*, l'émission *Iniminimagimo* (QC), Ciboulette, la marionnette de l'émission *Félix et Ciboulette* (QC), Candy du manga Candy (JAPON), téléphone à fil, Sophie et le canard qui parle *Chabicouin* du conte environnemental audio *Chabicouin au marais long* (QC), cuisinette de *Fisher-Price (USA)*, le manga *Maya l'abeille* (JAPON) la pomme de *Fisher-Price*, Odette et Odile du dessin animé *Le Lac des cygnes* (JAPON) inspiré de la musique de Tchaikovsky (RUSSIE) qui passait chaque année à *Ciné-Cadeau* (QC), montre calculatrice (JAPON), l'émission Les *Fraggle Rocks* de Jim Henson (USA), disquette d'ordinateur, cassette audio, personnage de *Popeye-le-vrai-marin* (USA), sachet de soupe *Ramen* (JAPON) cru qui servait de collations dans les cours d'école québécoises à la fin des années 1980, BD *Archies* (JAPON), céréales *Cheerios* au miel et aux noix de Kelloggs (USA), *Lite-brite* de *Fisher-Price* (USA), boîte *Unicef* qui servait le soir de l'Halloween à ramasser des pièces de monnaie (ou 'cennes noires') 'pour les enfants pauvres', Esteban, Dia et Tao du manga *Les cités d'or* (FR-JAPON), poupée à coiffer, patins à roulettes de *Fisher Price* (USA), *ET* l'extra-terrestre du film de Spielberg (USA), le film *Karaté Kid* (USA), le film *BMX bandits* (AUSTRALIA), personnage du jeu de *Nintendo Mario Bros* (JAPON), carnet de vaccination du Québec (QC), téléphone *Fisher-prince* (JAPON), console de jeu *Game Boy* (JAPON), cassette vidéo, figurine de la collection *Ma Petite Pouliche* (USA), Baleine de Jonas du *Jardin des merveilles du Parc Lafontaine à Montréal* (QC), poupée *Raggedy Ann & Andy* (USA), trousse médicale *Fisher Price* (USA), l'émission *Passe-Partout* (QC), rétro-projecteur scolaire, marque de vêtement *Au coton (QC)*, émission de télévision *Jem et les Hologrammes* (JAPON), les albums illustrés *Émilie* de Domitille Depreddense (FR), les *Barbapapas* (FR), Bibi, la marionnette de l'émission de télévision *Bibi et Geneviève, émission de télévision diffusée au Canal Famille (QC)*, boîte de chocolats à la menthe *After Eight* (ENG), ordinateur Mac plus (USA), fiche de bibliothèque pour emprunts manuels, catalogue *Sears* (QC), marionnettes des courts-métrages d'animation *Sisisi* (intermède de Bobino-QC), robot domestique *Robie Junior (Radio-Shack- USA)*, peluche *Calinours (FR-USA-CAN)* et magazine animalier *Hibou* (QC).
Au centre de l'image: *Tiger Lili* et son père, tirés d'un livre de *Peter Pan* (Paris, Hachette 1980).

**PLANCHES 50-51**:

**Diane Cantin** est née à Montréal et a habité plusieurs endroits au Québec (Québec, Granby, Frelishburg, Montréal, Sainte-Julie, Boucherville, les Îles-de-la-Madeleine). Elle est détentrice d'un baccalauréat en éducation

de l'Université du Québec à Montréal et d'un DESS en enseignement de l'Université de Sherbrooke. Elle a travaillé pendant plus de 40 ans comme enseignante de maternelle, mais également comme conseillère pédagogique, membre du Conseil supérieur de l'éducation et chargée de cours à l'UQAM. Elle est coautrice de plusieurs programmes et guides pédagogiques. Elle est la mère d'Emanuelle Dufour, de Guillaume Dufour et de Xavier Cantin-Lemieux (et la mamie de cinq petits-enfants).

**PLANCHE 53:**

Citation visuelle de la pochette de l'album *Innu* du groupe *Kashtin*.
Dans la foulée du mouvement de résistance des communautés kanien'kehá:ka (mohawks) en 1990, plusieurs stations de radio québécoises bannissent des ondes le groupe Kashtin, formé de Florent Vollant et de Claude Mckenzie, alors que celui-ci connaissait un important succès critique et commercial. En dépit de ce boycott, le groupe innu obtient huit nominations au Gala de l'ADISQ cette année-là et remporte deux Félix: celui de l'album country-folklore et celui du premier disque de l'année. Source: Olivier Boisvert-Magnen, « Il y a 30 ans : Kashtin-*Kashtin* », *VOIR*, 1er août 2019.

Face-à-face historique entre un soldat des Forces armées canadiennes (Patrick Cloutier) et un Warrior ojibwé (Brad Larocque, dit « Freddy Krueger », identifié à tort en tant que Ronald « Lasagne » Cross par les médias) lors du siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka). **Source**: photographie prise par Shaney Komulainen le 1er septembre 1990. Source: « The Oka Crisis », *CBC Digital Archives*.

Personnage du « shaman indien » de la série *Lucky Luke* créée par Morris en 1946.

Personnage de Yakari créé par Job et Derib en 1969 à l'intérieur de la bande dessinée éponyme.

**PLANCHE 54:**

Le *Wampum à deux voies* fut présenté à la suite du traité de 1613 des Cinq Nations iroquoises (Haudenosaunee) avec les représentants du gouvernement hollandais, premiers colonisateurs d'une petite région située dans le nord-est des États-Unis (appelée alors Nouvelle-Néerlande ou Nouvelle-Amsterdam). Avant l'arrivée des Européens, plusieurs nations autochtones utilisaient les ceintures wampum, composées de perles faites à partir de coquillages blancs et mauves, afin d'officialiser des ententes diplomatiques, cérémonielles et commerciales. Le wampum à deux voix symbolise ainsi les principes de non-ingérence, de coexistence et d'autonomie des peuples (appelé la *Kaswentah*). Ces principes furent bafoués à maintes reprises par les colons européens, notamment lors de l'adoption de la *Loi sur les Indiens* (1876), initialement intitulée l'*Acte des sauvages*, quelques années à peine après la création du Canada (1867). **Sources**: Jonathan Lainey, *La « monnaie des Sauvages ». Les colliers de wampum d'hier à aujourd'hui,* Québec, Septentrion, 2004; « Le wampum, au cœur des échanges avec les Autochtones », *Radio-Canada.ca*, 6 octobre 2017; « Le wampum à deux voies, symbole d'autodétermination et de coexistence », *Radio-Canada.ca*, 11 octobre 2017.

Première page du *Journal de Québec*, tirée du documentaire *The Oka Legacy*, de Catherine Bainbridge, Christina Fon, Linda Ludwick et Lisa Roth, Revolution Pictures, diffusé le 23 septembre 2017 sur les ondes de CBC.

Siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka) **Source**: photographie publiée sur le site de *Warrior Publications,* 11 juin 2014.

Le pont Mercier, qui relie Montréal à Kahnawake. **Source**: photographie publiée sur le site de *Warrior Publications*, 30 octobre 2016.

En juillet 1990, des Mohawks de Kahnawake effectuent une marche sur le pont Mercier après le raid de la police dans la communauté de Kanehsatà:ke. **Source**: photographie publiée sur le site de *CBC News*, 11 juillet 2015.

**PLANCHE 55:**

Deuxième manifestation nocturne organisée par les Mohawks de Kahnawake sur le pont Mercier pour protester contre le déversement d'eaux usées de Montréal dans le Saint-Laurent. **Source**: photographie d'Alain Béland/Radio-Canada, publiée sur le site de *CBC News*, 12 novembre 2015.

Marche sur le pont Mercier. **Source**: photographie publiée sur le site de *CBC News*, 11 juillet 2015.

**PLANCHES 56-57:**

**Guillaume Dufour** a grandi entre Sainte-Julie et Boucherville. Il détient un baccalauréat en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM-2004) et enseigne au troisième cycle du primaire depuis plus de quinze ans. Il est le frère aîné de l'autrice et le fils de Diane Cantin (*voir planches 50-51*).

**PLANCHE 58**:

Dessin inspiré de la carte postale *Les bienheureux martyrs jésuites du Canada : Jean de la Lande, Isaac Jogues, Jean de Brébeuf, Charles Garnier, René Goupil, Gabriel Lalemant, Noël Chabanel, Antoine Daniel*, Québec, Les Pères jésuites, entre 1925 et 1930, 10 X 15 cm, Bibliothèque et Archives nationales du Québec. La carte postale fut elle-même inspirée de l'illustration de la monographie « Mort des pères Lalemant et de Brébeuf », planches 190 et 191, dans père François-Joseph Bressani, *Les jésuites-martyrs du Canada*, 1877, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

**PLANCHE 59:**

Libre reproduction de la bande dessinée « Le martyre des pères Brébeuf et Lalemant » dans *Les contes historiques de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal*, récit de l'abbé Lionel Groulx et illustrations de Jean Baptiste Lagacé, Montréal, La Société, 1919.

**PLANCHE 60:**

Le chanoine Lionel Groulx est considéré comme l'un des premiers historiens québécois et, selon certains, il compte parmi les précurseurs de la Révolution tranquille. Cet extrait d'un de ses textes entre d'ailleurs en résonance avec la célèbre formule « Maîtres chez nous » prononcée par le premier ministre du Québec Jean Lesage en 1962 et qui allait devenir emblématique de la Révolution tranquille :
« Maître chez soi! Grand mot qu'on ose enfin prononcer. Encore faut-il bien se rendre compte de ce qu'il sous-entend [...] être maître de sa politique, j'entends de son gouvernement, de son parlement, de sa législation, de ses relations avec l'étranger, ne pas subir, en ce domaine, de tutelle indue; cela veut dire encore, être maître, dans la mesure possible, à l'heure contemporaine, de sa vie économique et sociale, exploiter pour soi et non

pour les autres, ses ressources naturelles, toutes ses ressources naturelles, posséder les moyens de financer son administration, ses institutions d'enseignement, de bien-être social; ces moyens, n'être pas obligé d'aller les mendier chez qui que ce soit » **Source**: « Au seuil d'une ère nouvelle... une nouvelle génération est venue », conférence prononcée par le chanoine Lionel Groulx au 18e congrès annuel de la Fédération des Sociétés Saint-Jean-Baptiste du Québec, le 7 juin 1964.

Dessin de Lionel Groulx inspiré d'une photographie par Armour Landry. **Source** : Jean-François Nadeau, « L'héritage en demi-teinte de Lionel Groulx, cinquante ans plus tard », *Le Devoir*, 23 mai 2017.

Case de la bande dessinée de Paul-Arthur Turcotte, « L'inoubliable combat », dans *L'Action catholique*, Québec, vol. 15, no 9, 25 février 1951.

Page couverture du manuel scolaire *L'histoire du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1914.

Gravure « Fur traders in Canada, trading with Indians », dans William Faden, *A Map of the Inhabited Part of Canada from the French Surveys; with the Frontiers of New York and New England*, 1777, Bibliothèque et Archives Canada, MIKAN no 2926912 .

Bande dessinée de E.-Z. Massicotte et O. A. Léger, « Lambert Closse », dans *Les contes historiques de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal,* Montréal, La Société, 1919.

**PLANCHE 61:**

« Black Hawk War », illustration de F. Opper dans l'ouvrage de Bill Nye, *History of the United States,* s.l., Gregg Press, 1894, p. 219.

Hergé, *Tintin en Amérique*, Bruxelles, Casterman, 1945.

Fred Harman, *Red Ryder no 5*, Charleroi, Dupuis, 1952.

Odette Vincent-Fumet*, Plume Bleue et sa famille*, Québec, Rayonnement, 1961.

René Bonnet, *Fripounet et Marisette*, no 43, Fleurus, 1966.

« Guerrier Iroquois », gravure de Jacques Grasset de Saint-Sauveur*, Encyclopédie des voyages, contenant l'abrégé historique des mœurs, usages, habitudes domestiques, religions, fêtes...*, Paris, Deroy, 1796, Bibliothèque du Musée de l'homme, réserve F 24 G76 1796.

**Pour en savoir davantage sur la représentation des peuples autochtones dans la bande dessinée** telle qu'analysée par un auteur autochtone de la nation caddo d'Oklahoma: Michael A. Sheyahshe, *Native Americans in Comic Books : A Critical Study*. Jefferson, McFarland. 2016.

**PLANCHE 62:**

Publié en 1963-1966 en trois tomes, le rapport Parent est l'aboutissement d'une réflexion sur le système d'éducation de la province du Québec à qui l'on doit la création d'écoles secondaires (polyvalentes), de cégeps et d'universités francophones accessibles à tous. Il constitue en quelque sorte la pierre angulaire d'une éducation culturellement adaptée aux Canadiens français (qui deviendront les « Québécois » dans la foulée de la Révolution tranquille). **Pour en savoir davantage**: Claude Gauvreau, « Le rapport Parent: un document fondateur », *Actualités UQAM*, 13 novembre 2013.

L'image de la fleur de lys qui prend racine vise à illustrer la nouvelle « sécurisation culturelle » de la nation québécoise associée au processus d'autonomisation de l'éducation nationale, dans la foulée du rapport Parent. Elle renvoie à la figure de la sauge qui sera présentée plus tard (*voir planche 203*) pour illustrer la sécurisation culturelle chez les étudiants autochtones et le processus d'autonomisation progressive d'un système d'éducation adapté à leurs propres histoires et cultures.

Dessin du pavillon des Indiens du Canada de l'Expo 67 inspiré d'une photographie puisée dans les archives de la Ville de Montréal (VM970Y_1P208). Ce pavillon « a été pour les Premières Nations un élément de très grande fierté et le symbole d'un éveil au plan politique ». **Source**: Pierre Lepage, *Mythes et réalités sur les peuples autochtones,* 3e édition (disponible en ligne).

**PLANCHE 63:**

Dessin inspiré d'une photo de Ghislain Picard en train de réaliser une entrevue avec René Lévesque, alors premier ministre du Québec au début des années 1980. **Source**: courtoisie de Ghislain Picard.

**Ghislain Picard** est un Innu de Pessamit. Il a étudié au Collège Manitou de La Macaza, l'un des premiers établissements créés par et pour les Autochtones de l'Amérique du Nord (*voir planches 170-201*), où il a notamment appris l'art de l'imprimerie grâce à son implication dans le groupe *Thunderbird Press*. Avant d'être élu chef de *l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador* en 1992 (poste qu'il occupe toujours), il a travaillé comme responsable des communications et des relations avec les médias pour le Conseil Atikamekw-Montagnais. Il a également été président du Centre d'amitié autochtone de Québec et a cofondé la *Société de communication atikamekw-montagnais* en 1983 – SOCAM (*voir notes pages 112-113*). Bien qu'il soit ouvertement un nationaliste innu, il a été nommé chevalier de l'Ordre national du Québec et Chevalier de la Légion d'honneur du Consul général de la République française. **Source**: Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador

Groupe d'indépendantistes québécois inspiré d'une photo de Boris Spremo dans le *Toronto Star*. **Source**: Toronto Reference Library, Baldwin Collection, Toronto Star Archive, tspa_0105802f.

**PLANCHE 64:**

« Black Hawk War », illustration de Frederick Opper dans l'ouvrage de Bill Nye, *History of the United States,* s.l., Gregg Press, 1894.

Ceinture *wampum* de la nation mohawk, 1775-1780. **Source** : collection du Musée McCord, M1904.

*Wampum à deux voies* réalisé par les Haudenosaunee à la suite du traité de 1613 entre les cinq Nations iroquoises (Haudenosaunee) et les représentants du gouvernement hollandais (*voir note de la planche 54 pour plus de détails sur les ceintures wampum*).

Estampe d'Edward Chatfield représentant le chef et défenseur de la nation huronne-wendat Nicolas Vincent Tsawenhohi, qui se rendit à Londres afin de rencontrer le roi Georges IV et lui remettre un wampum qui servit de traité de paix lors de la conquête de 1760. **Source**: collection du Musée McCord, M20855.

**Pour en savoir davantage sur le Grand Chef Nicolas Vincent Tsawnhohi**: site du Musée McCord et Jean-François Richard, « Les Hurons-Wendats et le Nionwentsïo: quelques aspects historiques et ethnographiques », Bureau du Nionwentsïo de la Nation huronne-wendat, *Histoires forestières*, 2015, p. 8-20 [en ligne].

**PLANCHE 65:**

*Montage graphique inspiré de la couverture médiatique du siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka de 1990).*
*De gauche à droite et de haut en bas:*
Un « Métis » du Québec place un bâton avec une plume d'aigle dans le canon d'une mitrailleuse d'un véhicule de l'armée. **Source**: Patty Winsa, « Pan Ams' Waneek Horn-Miller an Oka Crisis Survivor », *Toronto Star*, 10 juillet 2015.

Guerrier brandissant son arme, debout sur un véhicule de police renversé, pour bloquer l'autoroute qui traverse la réserve de Kanesatake, en juillet 1990, à la suite d'une attaque policière visant à supprimer les barrières mohawks. **Source**: Paul Chiasson/La Presse canadienne

Marche avec la banderole « Mohawk territory ». **Source**: Céline Galipeau et Louise Beaudoin, « Oka en crise », *Téléjournal* de Radio-Canada, 11 juillet 1990.

Waneek Horn-Miller est frappée à la poitrine par un soldat brandissant une mitraillette. **Source**: Patty Winsa, « Pan Ams' Waneek Horn-Miller an Oka Crisis Survivor », *Toronto Star*, 10 juillet 2015.

Guerrier mohawk, connu sous le nom de « Noriega », prenant dans ses bras une femme mohawk lors d'un affrontement avec les soldats canadiens dans la communauté de Kanehsatà:ke, en septembre 1990. **Source**: Bill Grimshaw/La Presse canadienne

Confrontation entre un guerrier mohawk et un soldat de l'armée à Kanehsatà:ke, le 26 septembre 1990. **Source**: Tzeporah Berman, « Twenty-five years since Oka: do we have the courage to recognize injustice and act? », *National Observer*, 22 juin 2015.

Char d'assaut des Forces armées canadiennes qui ont été déployées à Kahnawake et Kanehsatà:ke en remplacement des officiers de la Sûreté du Québec, le 20 août 1990. **Source** : Steve Bonspiel, « The Oka Crisis was supposed to be a wake-up call. Little has changed in 27 years », *CBC.ca*, 11 juillet 2017.

Le ministre des Affaires autochtones du Québec, John Ciaccia, accueilli à Kanehsatà:ke par Ellen Gabriel, porte-parole de la communauté, en juillet 1990. **Source**: Ryan Remiorz/La Presse canadienne

**PLANCHES 66-67:**

**Claude Hamelin** est Québécois. Ami de longue date de la famille, il a grandi à Boucherville dans le même groupe d'amis que les parents de l'autrice (voir Diane Cantin p.50-51) où il habite encore aujourd'hui. Il se passionne pour l'histoire depuis toujours.

**PLANCHES 68-69:**

**Pierre Martineau** est Huron-Wendat et originaire de Wendake. Il a étudié en sciences de l'orientation à l'Université Laval et travaille comme conseiller en orientation au CDFM Huron-Wendat depuis décembre 1996. Il participe depuis 2017 au projet de soutien auprès des adultes autochtones dans le cadre du Plan Nord.

**PLANCHE 70:**

Propos de Sylvain *Boutch* Bouchard sur les ondes de la station CJMF-FM 93,3. **Source**: archives radiophoniques d'Olivier Niquet, *La soirée est encore jeune*, Radio-Canada (l'extrait en question ayant été retiré du site de CJMF-FM).

Dessin inspiré d'une photographie de **Sylvain Bouchard**. Archives du *Journal de Québec* (photographe inconnu).

**PLANCHE 71:**

*100 Limites* était une émission humoristique du groupe Les Bleus poudres qui a présenté des sketches satiriques entre 1988 et 1992 à la chaîne de Télévision Quatre-Saisons (aujourd'hui devenue Noovo).

Le sketch « Super Mohawk » a été résumé en ces mots par l'anthropologue Pierre Lepage: « Le personnage vedette Bob Binette et son comparse [Jacques Chevalier Longueuil] y présentent un court dessin animé bâti sur le modèle du personnage Super Mario de Nintendo. Un petit "Indien à plumes" nommé Super Mohawk apparaît sur le petit écran. Il saute et tire un peu partout. Il peut ainsi gagner des points et finalement démontrer qu'il est facile pour un Amérindien de devenir millionnaire. Super Mohawk saccage des maisons, il gagne des points; il bloque un pont et gagne des points. Une carabine lui tombe du ciel et il tire partout sur plein, plein de chèques de BS [bien-être social], il gagne beaucoup de points. Et Bob Binette d'ajouter : "Pour un Indien, c'est très facile d'avoir des chèques de BS." Et le petit "Indien à plumes" s'active davantage. Un percepteur de taxes armé d'un pistolet s'avance et tire sur tout ce qui bouge sauf sur les Indiens : "C'est seulement sur les visages pâles que ça fonctionne." Super Mohawk crache sur sa facture d'électricité d'Hydro-Québec et gagne des points. Il rit de la police et gagne bien des points. Il "descend" un hélicoptère et gagne encore des points. L'ancien premier ministre Jean Chrétien apparaît alors à l'écran et ferme soudainement les yeux. Bravo! Super Mohawk a franchi la dernière étape pour devenir millionnaire. Fin du jeu! » **Source**: Pierre Lepage, « La méconnaissance et le racisme à l'égard des Autochtones », *Bulletin de l'Observatoire international sur le racisme et les discriminations,* vol. 2, n° 2, 2006, p. 1-6.

**Pour déconstruire d'autres préjugés associés aux peuples autochtones:** Mikana et Amnistie internationale, *« Tu n'as pas l'air autochtone! » et autres préjugés*, mai 2019 [disponible en ligne].

**PLANCHES 72-73:**

Dessin inspiré d'une photographie fournie par Pierre Lepage et couverture de la troisième édition du *Mythes et réalités sur les peuples autochtones,* qui constitue une référence notoire pour se familiariser avec les réalités historiques et contemporaines des différentes nations autochtones du territoire devenu québécois. **Source de la citation** : Pierre Lepage, « La méconnaissance et le racisme à l'égard des Autochtones », *Bulletin de l'Observatoire international sur le racisme et les discriminations*, vol. 2, nº 2, automne 2006, p. 1-6.

**Pour aller plus loin**: Pierre Lepage, *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, Institut Tshakapesh et Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2019 [disponible en ligne].

**PLANCHE 74-75:**

« Daniel Boone » est un sketch satirique du très populaire groupe humoristique québécois Rock et Belles Oreilles (RBO) diffusé à une heure de grande écoute en 1990. Il s'agit d'une parodie d'un épisode de l'émission de télévision américaine *Daniel Boone* (1964-1970), sur le siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka) dans le contexte colonial de la Conquête britannique, à la fin du XVIIIe siècle. **Source** : « Daniel Boone », *Rock et Belles Oreilles The DVD 1989-90*, Amerimage Spectra.

**PLANCHE 76:**

*Montage graphique inspiré de la couverture médiatique du siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka).*
*De gauche à droite et de haut en bas:*
Des Mohawks érigent une banderole « Are you aware this is Mohawk territory? Saviez-vous que ceci est un territoire Mohawk? » après que le maire d'Oka eut annoncé l'octroi d'un permis à un promoteur immobilier pour agrandir un terrain de golf situé sur le terrain en litige, en mars 1990. **Source**: photographie d'Ellen Gabriel dans Steve Bonspiel, « The Oka Crisis was supposed to be a wake-up call. Little has changed in 27 years », *CBC.ca*, 11 juillet 2017.

Marche de Mohawks, image tirée du documentaire *The Oka Legacy*, de Sonia Bonspille-Boileau, diffusé le 19 novembre 2016 sur les ondes de CBC (45 min.).

Homme mohawk debout sur un véhicule de police qui a été renversé pour bloquer l'autoroute traversant Kanehsatà:ke, en juillet 1990. **Source**: Paul Chiasson/La Presse canadienne

Face-à-face historique entre un soldat des Forces armées canadiennes (Patrick Cloutier) et un Warrior (Brad Larocque, dit « Freddy Krueger ») lors du siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka), le 1er septembre 1990. **Source**: Shaney Komulainen/La Presse canadienne

Barricade de la Sûreté du Québec érigée au bas d'une colline située sur la réserve de Kanehsatà:ke, lors de la 14e journée du conflit, le 24 juillet 1990. **Source**: Ryan Remiorz/La Presse canadienne

Patrouille de guerriers mohawks dans Kanehsatà:ke, en août 1990. **Source**: Paul Chiasson/La Presse canadienne

Banderole « This is Mohawk territory – Our culture, Our future » (« Ceci est un territoire mohawk – Notre culture, notre futur »). **Source**: *The Oka Crisis*, https://1990okacrisis.weebly.com/escalation.html

**PLANCHE 77:**

Personnages de la bande dessinée Lucky Luke (Morris).

**PLANCHES 78-79:**

**Caroline Nepton Hotte** est une doctorante abénakise-ilnue du département de sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal et professeure au département d'histoire de l'art de l'UQAM depuis juin 2020. Membre de la communauté de Mashteuiatsh, elle s'intéresse depuis plus de 20 ans aux questions autochtones, particulièrement aux enjeux concernant les femmes des Premières Nations. S'inspirant des travaux critiques féministes, des études postcoloniales et autochtones, elle documente et analyse les continuités et les transformations des identités autochtones à travers les pratiques artistiques des femmes autochtones à l'ère des technologies numériques. Elle a travaillé plus de 10 ans en relations publiques au sein d'institutions gérées par et pour les Premières Nations. Après des études de maîtrise en communication publique à l'Université Laval, elle a été journaliste à la radio, à la télévision et pour les sites Internet de Radio-Canada et de CBC, de 2007 à 2016. Elle a été responsable des communications pour l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA), puis agente de recherche pour la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès (aussi appelée Commission Viens – *voir note planche 96*).

**PLANCHE 80-81:**

**Melissa Mollen Dupuis** est une artiste multidisciplinaire innue d'Ekuanitshit. Elle est l'une des cofondatrices du mouvement Idle No More Québec avec Widia Larrivière. Depuis 2014, elle préside le conseil d'administration du Wapikoni mobile en plus d'occuper, depuis 2018, le poste de responsable de la campagne Forêts de la Fondation David Suzuki. Elle est notamment l'une des récipiendaires du prix Ambassadeur de la conscience d'Amnistie internationale, en plus d'avoir reçu de nombreuses autres distinctions pour son engagement. **Sources**: Wapikoni mobile; Lorraine Rochon, « L'art thérapie de Melissa Mollen Dupuis », *La Gazette des femmes*, 13 avril 2015; Melissa Mollen Dupuis, « Femmes autochtones. La beauté de la parole », *LaPresse+*, 9 mars 2018 et entrevue avec l'autrice.

Dessin inspiré d'une photographie de Melissa Mollen Dupuis lors du vernissage *Luttes et victoires antiracistes et autochtones* du Réseau québécois de l'action communautaire autonome à l'Hôtel de Ville de Montréal, le 22 octobre 2018. **Source**: Sylvain Légaré/Ville de Montréal

**Pour aller plus loin** : *Parole autochtone avec Melissa Mollen Dupuis*
www.ici-radio-canada.ca/espaces-autochtones/parole-autochtone-avec-melissa-mollen-dupuis

**PLANCHES 82-83:**

**Ellen Gabriel (Katsi'tsakwas)** est une activiste kanien'kehá:ka (mohawk) de Kanehsatà:ke, bachelière en arts de l'Université Concordia. Pendant le siège de 1990 (crise d'Oka), elle a été porte-parole pour sa communauté. Elle a œuvré comme enseignante d'art et comme présidente de l'association Femmes autochtones du Québec

(FAQ). Elle est récipiendaire de plusieurs prix et honneurs prestigieux pour son militantisme et son implication. La défense du territoire traditionnel de Kanehsatà:ke est au cœur de son action politique.

Le dessin d'Ellen Gabriel est inspiré d'une photographie d'Arij Riahi.

Le témoignage d'Ellen Gabriel est un collage de citations tirées de l'article de Sean Carleton, « This is Our Land: An Interview with Ellen Gabriel about Ongoing Land Fraud at Kanesatake », *Canadian Dimension*, 7 août 2019, et du communiqué de presse publié le 29 août 2019 par les Rotinonhseshá:ka de Kanehsatà:ke (avec l'accord d'Ellen Gabriel et de Sean Carleton).

Traductions libres vers le français de la citation d'Ellen Gabriel:
« En fait, ce fut une très mince victoire. Le développement proposé - l'extension du terrain de golf, la construction de condos de luxe sur notre cimetière ancestral dans la pinède - n'a pas été poursuivi. C'est une bonne chose, mais ce que beaucoup de gens ne réalisent pas, c'est que la question du contrôle de nos terres s'est perdue au cours de la « crise » que tous les niveaux de gouvernement - municipal, provincial et fédéral - ont contribué à fabriquer. Une fois que le gouvernement fédéral a mis fin à son siège dans notre communauté, en septembre 1990, il a promis de résoudre le problème foncier. Or, quand les chars sont partis et les 2500 troupes ont été redéployées, nous n'avons pas récupéré la terre. Les caméras sont parties et les gens - les Canadiens - ont cessé de s'en préoccuper. Mais nous luttons toujours pour le retour de nos terres [ … ]. Les gens doivent comprendre que c'est ce qui se passe depuis 300 ans. C'est la raison pour laquelle nous nous battons. La Grande loi de la paix demande à toutes les nations vivant avec l'arbre de la paix, de tendre leurs mains dans la paix et l'amitié, pour la santé et le bien-être des générations présentes et futures: afin qu'elles puissent jouir de la terre et s'en occuper pour le plaisir des générations futures. Notre objectif ultime est de créer un héritage de paix. Car sans la paix, il n'y a pas d'espoir; sans espoir, il n'y a pas d'avenir. Nous sommes des gens du territoire. Nous sommes fabriqués à partir de celui-ci. Il nous est inestimable. Nous voulons avoir la capacité, comme tout le monde, de pouvoir vivre dans un environnement sécuritaire. Cela ne sera jamais possible si le gouvernement du Canada continue de contrôler nos vies et nos terres. Et si les Canadiens veulent faire pression sur leurs gouvernements - municipal, provincial, fédéral -, s'ils se soucient vraiment de la paix dans ce pays, alors ils ont besoin d'apprendre leur propre histoire coloniale. Il nous reste si peu de terres de notre territoire d'origine. Nous ne demandons pas grand-chose. Nous demandons justice. Je pense que les gens doivent comprendre que pour qu'il y ait une forme de réconciliation, il doit y avoir réparation […] Et cela signifie que les Canadiens doivent être éduqués et actifs. »

**PLANCHE 84-85 :**

Affiche du documentaire de la réalisatrice abénakise Alanis Obomsawin, *Kanehsatake, 270 ans de résistance*, Office national du film du Canada, 1993, 120 min. [disponible en ligne].
**Synopsis** (*extrait du site de l'ONF*) : « La réalisatrice Alanis Obomsawin – tantôt avec une petite équipe, tantôt seule – a passé 78 jours derrière les barricades kanien'kéhaka pour filmer l'affrontement armé entre les manifestants, la Sûreté du Québec et l'armée canadienne. [...] ce documentaire phare a été vu dans le monde entier, remportant plus d'une douzaine de prix internationaux et entrant dans l'histoire du Festival international du film de Toronto, où il est devenu le premier documentaire à remporter le prix du meilleur long métrage canadien. Jesse Wente, directeur du Bureau des productions audiovisuelles autochtones, en parle comme d'un « moment charnière dans l'histoire du cinéma des Premiers Peuples ». »

*À l'orée des bois. Une anthologie de l'histoire du peuple de Kanehsata:ke* rassemble des archives et des récits issus de la tradition orale qui relatent le point de vue de la communauté de Kanehsata: ke sur leur histoire. Le document comprend un chapitre final sur le siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka). C'est Francine Lemay, la sœur du caporal de la Sûreté du Québec, Marcel Lemay, tué par une balle perdue lors de la crise d'Oka, qui a traduit ce livre en français. **Sources**: Brenda Gabriel et Arlette Kawanatatie Van den Hende, *At The Woods Edge : An Anthology of the History of the People of Kanehsatake*, Kanehsatake, Kanehsatake Education Centre, 1995; Caroline Montpetit, « Vingt ans après la crise d'Oka, la sœur du caporal Lemay traduit un livre sur les Mohawks de Kanesatake », *Le Devoir*, 19 juin 2010.

**Pour aller plus loin**: Espaces autochtones, *La crise d'Oka, 30 ans plus tard*, dossier de Radio-Canada, 2020 [disponible en ligne]; Isabelle Saint-Armant, *La crise d'Oka en récits: territoire, cinéma et littérature*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015; Tracy Deer, *Beans*, 2021, etc.

**PLANCHE 86 :**

Film *Le dernier des Mohicans* de Michael Mann, avec Daniel Day-Lewis dans le rôle de Nathanael, un Européen élevé parmi les Mohicans dans les années 1750-1760. Le film, réalisé en 1992, est une adaptation du roman éponyme de James Fenimore Cooper, qui a été publié en 1826 et qui traite de la colonisation du territoire devenu américain.

Série télévisuelle *Shehaweh* réalisée par Jean Beaudin en 1993 et diffusée à la télévision de Radio-Canada. Elle mettait en vedette la comédienne québécoise d'origine italienne, Marina Orsini, qui joue le rôle d'une jeune « Amérindienne » victime d'un rapt orchestré par les autorités françaises pour la « civiliser ».

Série télévisuelle *Au nom du père et du fils* réalisé par Richard Martin et Roger Cardinal, produite en 1993 par Communications Claude Héroux, d'après le roman éponyme de Francine Ouellette (VLB, 1984), mettant en vedette les comédiens québécois Geneviève Rochette et Éric Brisebois ainsi que des enfants (aussi québécois) dans les rôles de personnages autochtones (Biche-pensive et Clovis à différents âges) victimes des abus d'un curé blanc et du racisme québécois entre 1884 et 1921. La comédienne d'origine wendate et française, Dominique Pétin, y incarnait pour sa part le rôle d'Adélaïde Levers, une habitante québécoise du village Saint-Bernard.

**PLANCHE 87 :**

Si mes entrevues de recherche et ateliers de sensibilisation m'ont permis de confirmer que les images de martyrs catholiques constituent les principales traces associées à l'enseignement de l'histoire et des réalités autochtones pour les générations éduquées dans le système public québécois entre 1950 et 1970, il semblerait que les Québécois éduqués depuis 1990 se rappellent principalement de la mise en opposition des groupes ethnolinguistiques iroquoiens et algonquiens (sans pouvoir nommer, en revanche, les nations du territoire qui y seraient associées).

**Suggestion de bandes dessinées éducatives permettant d'aller plus loin dans la rencontre** :
David Alexander Robertson et Scott B. Henderson, *7 générations*, Saint-Boniface, Éditions des Plaines, 2013-4. *Nation Big Spirit d'hier à aujourd'hui*, de David Alexander Robertson *et al.,* Wendake, Éditions Hannenorak, 2019; Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador, *Mesgi'g ugju's'n: Le projet de parc éolien Grand Vent* (2019), *Matakan : Le projet Pisimw* (2020) et *Nipi : Les projets de minicentrales hydroélectriques*

*Inuatsh* (2020), disponibles gratuitement en ligne en six langues autochtones ainsi qu' en anglais et en français à l'adresse https://iddpnql.ca/livres-multilingues/>

**PLANCHES 88-89:**

*Voir note des planches 40-41 pour la biographie de* **Mikayla Cartwright**

Traduction libre du témoignage de Mikayla : « Je me souviens d'avoir toujours limité ma compréhension des Autochtones du Québec à leur identification 'Algonquine' ou 'Iroquoise' : ils vivaient dans des tentes ou des wigwams, ils pratiquaient la chasse et la pêche et puis, ils 'disparaissaient'… Comme des produits de notre imagination historique. C'est comme ça que je me rappelle avoir été enseignée. Mon professeur d'histoire nous avait aussi demandé d'apporter un plat à base de poisson pour célébrer l'histoire autochtone. Oh! Et quelque chose à propos du commerce de la fourrure. Alors les images de ton manuel sont très familières pour moi … tout comme l'ennui qui y était associé! »

**PLANCHE 90-91 :**

**Anna Mapachee** est Anicinape et Crie de Pikogan. Au cours de ses études à l'Université de Montréal, elle a joué un rôle crucial dans le développement du *Cercle Ok8api* (groupe d'intérêts étudiant autochtone) et dans la mise sur pied d'une offre de services aux étudiants autochtones (*Salon Uatik*). Bachelière de l'Université de Montréal, elle enseigne la langue anicinape, à l'Institution Kiuna, au projet Kin8at, au centre Montréal autochtone et dans plusieurs institutions postsecondaires.

**PLANCHE 93 :**

Dessin inspiré d'une photographie prise par l'autrice à l'occasion de la Marche des survivants des pensionnats indiens lors de l'ouverture des travaux de la Commission de vérité et réconciliation à Montréal, le 24 avril 2013.

**Pour aller plus loin** :
Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). 2012. *Appels à l'action*. Winnipeg.
Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). 2015. *Rapport final*. Ottawa.

**PLANCHE 94 :**

Dessin d'une photographie prise par l'autrice lors d'une manifestation du mouvement *Idle No More* Québec, le 12 janvier 2012 à Montréal.

Le mouvement *Idle No More* (parfois traduit par « Jamais plus l'inertie ») est un mouvement d'affirmation et de contestation autochtone lancé en décembre 2012 par quatre femmes – Nina Wilson, Sylvia McAdam, Jessica Gordon et Sheelah McLean – en réaction à l'adoption de la Loi omnibus C-45 par le gouvernement fédéral de Stephen Harper. Le projet de loi omnibus C-45, détaillé dans un document de plus de 400 pages, prévoyait la modification de plus de 60 lois, dont la *Loi sur les Indiens* et la *Loi sur les évaluations environnementales*, sans consultation préalable. Le mouvement *Idle No More* s'est rapidement transformé en l'un des plus importants mouvements de résistance autochtone du Canada. Il aura été marqué par une grève de la faim de la cheffe de la communauté crie d'Attawapiskat, Theresa Spence, qui aura duré six semaines. Theresa Spence réclamait une rencontre avec le premier ministre Harper et le gouverneur général de l'époque, David Johnston. Au Québec, le mouvement *Idle No More* a été lancé à Montréal par Melissa Mollen Dupuis (Innue) et Widia Larivière (Anicinape). Au même moment, Herman Niquay, un Atikamekw de Manawan, a effectué une expédition en

traîneau à chiens de plusieurs centaines de kilomètres dans le but de sensibiliser la population au combat mené par la cheffe Spence. **Source**: *Idle No More*

**PLANCHE 95 :**

**Michèle Taïna Audette** est Innue et Québécoise. Elle est née à Wabush, au Labrador, et a grandi entre Schefferville, Mani-Utenam et Montréal. Elle a fait des études en arts visuels à l'Université du Québec, puis en enseignement des arts à l'Université Concordia avant de recevoir, des années plus tard, un doctorat honorifique de l'Université de Montréal pour son engagement politique et social pour la défense des droits des femmes autochtones en août 2018. Elle a été présidente de Femmes autochtones du Québec et de Femmes autochtones du Canada, ainsi que commissaire pour l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. Depuis l'automne 2019, elle occupe le poste de conseillère principale en matière de réconciliation et d'éducation autochtone à l'Université Laval.

Dessin inspiré d'une photographie de Michèle Audette. **Source**: John Woods/La Presse canadienne

La citation est tirée du rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. **Source :** *Réclamer notre pouvoir et notre place*, vol. 1a, Ottawa, Gouvernement du Canada, 2019, p. 54 [disponible en ligne].

Critères associés au concept de génocide identifiés par le deuxième article de la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide* de l'Organisation des Nations unies, adoptée en 1948. **Source :** Organisation des Nations Unies (ONU). 1948. Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (CPRCG). https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx

**Pour en apprendre davantage sur le dossier des femmes et filles autochtones disparues ou assassinées au Québec et au Canada** :

- ENFFADA. *Une analyse juridique du génocide : rapport supplémentaire*. Enquête nationale sur les filles et les femmes autochtones disparues ou assassinées. 2019. https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-suppl%C3%A9mentaire_Genocide-1.pdf
- ENFFADA. Réclamer notre pouvoir et notre place : Rapport complémentaire -KEPEK/QUÉBEC Enquête national sur les filles et les femmes autochtones disparues ou assassinées. 2019. https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-compl%C3%A9mentaire_Qu%C3%A9bec.pdf
- David Alexander Robertson et Scott B. Henderson, *Betty: The Helen Betty Osborne Story*, Winnipeg, HighWater Press, 2015;
- Sonia Bonspille-Boileau, *Rustic Oracle (Vivaces* en V.F.),Gatineau, 7ième Écran, 2019;
- Kim O'Bomsawin, *Ce silence qui tue*, Longueuil, Wabanok, 2018.

**PLANCHE 96 :**

**Jacques Viens** est Québécois et a grandi en Abitibi-Témiscamingue. Il a obtenu sa licence de droit à l'Université Laval en 1970 et a été admis au Barreau du Québec l'année suivante. De 1971 jusqu'à sa nomination à la Cour supérieure du Québec en juin 1984, il pratique le droit à Amos où il agira notamment à titre de substitut du procureur général de 1972 à 1976, desservant entre autres les communautés cries de la baie James et les villages inuit de la baie d'Hudson de même que le district d'Abitibi. De 2010 à 2013, il a siégé à plusieurs reprises comme juge *ad hoc* à la Cour d'appel du Québec. De décembre 2016 à septembre 2019, il a présidé la

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. **Source**: Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics.

Dessin de Jacques Viens inspiré d'une photo prise par Olivier Jean. **Source**: Patrice Bergeron/La Presse canadienne, « Autochtones : QS balaie les réserves de Legault », *La Presse*, 8 octobre 2019.

La citation est tirée de l'allocution de Jacques Viens lors du dépôt du *rapport final de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics*, 2019.

**Pour aller plus loin**: www.cerp.gouv.qc.ca/

**PLANCHE 97 :**

Enfants autochtones avant et après leur arrivée au pensionnat de Saint-Marc de Figuery, en Abitibi, à la fin des années 1950. **Source**: J. Brochu, o.m.i., et J. Cloutier, o.m.i., « Des petits Indiens chanceux » (!), *L'Apostolat des missionnaires oblats de Marie Immaculée*, octobre 1957, p. 12-17.

Gravure présentant des étudiants et des familles du pensionnat Fort Qu'Appelle, en Saskatchewan, vers 1885. **Source**: Bibliothèque et Archives nationales, MIKAN 3623706.

**PLANCHE 99 :**

*Traduction libre du dialogue* :
« – Tu es des nôtres, Ema. Je sens ce genre de choses, crois-moi.
J'te gage que tu as du sang indien toi aussi, ma *sis'*.
– Trop *cool*!
– Bravo jeune fille!
– Merci ma sœur, tes mots me touchent, mais pour vrai, je ne suis malheureusement rien de plus qu'une maudite Blanche colonisatrice.
– Évidemment que tu n'es qu'une Blanche. Cette petite Française n'a absolument rien d'une Autochtone! (Sans blague ?! Dans quelques mois, elle retournera auprès des siens dans sa petite existence de privilégiée et elle aura tôt fait de vous oublier toutes autant que vous êtes, mes amies!)
– *Come on*! T'es tellement comme nous, ça veut forcément dire quelque chose! »

**PLANCHE 100 :**

**Sarah Hornblow** est Maorie de Aotearoa (Nouvelle-Zélande). J'ai eu le plaisir de la côtoyer sur une base quotidienne et de développer une grande complicité alors que nous travaillions au Château Tongariro (aussi appelé le Grand Château) sur le versant du Mont Ruapehu. Cette amitié a été déterminante dans ma rencontre avec les réalités coloniales ainsi que sur mes prises de position ultérieures.

*Ko Hera taky ingoa*/Je m'appelle *Hera*.
*I was born in the East, raised in the West*/Je suis né en Orient, j'ai grandi en Occident,
*I've been scorched by the Northern sun*/J'ai été brûlé par le soleil du Nord,
*And endured the chill of the Southern snow*/Et enduré le froid de la neige du Sud
*Aoetearoa is my home*/Aoetearoa est ma maison.

*I am Maori*/ Je suis Maorie.
*My name is Hera*/Je m'appelle Sarah.

Traduction libre du phylactère de Sarah: « Emma, mon amie *Free Spirit*, plusieurs d'entre nous avons été coupés de notre identité maorie pendant de nombreuses années, jusqu'à ce que notre héritage culturel soit presque disparu. Notre peuple s'est battu pour refaire vivre notre langue et notre culture. Des histoires semblables ont sans doute été vécues par les peuples autochtones du Canada. Pourquoi n'écris-tu pas à tes parents pour leur demander si vous n'auriez pas, vous aussi, des ancêtres autochtones? »

**PLANCHES 101-103 :**

**Sébastien Brodeur-Girard** est né et a grandi à Saint-Hyacinthe. Il est membre du Barreau et professeur à l'École d'études autochtones de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, où il enseigne le droit des peuples autochtones et les systèmes juridiques autochtones. Il possède un doctorat en histoire de l'École des hautes études en sciences sociales de Paris, domaine dans lequel il a travaillé pendant de nombreuses années. Il est l'auteur d'ouvrages de vulgarisation historique, de manuels scolaires et de matériel pédagogique. Il a récemment participé aux travaux de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics en tant que codirecteur de la recherche.

Photographie de Sébastien Brodeur-Girard publiée sur le site de la fondation Pierre-Elliott-Trudeau.

Personnage d'Elvis Gratton tiré du film éponyme de Pierre Falardeau (M.A. en anthropologie!) et de Julien Poulin. Elvis Gratton est une véritable icône satirique de la culture québécoise. Dans la célèbre scène évoquée par le dessin, le personnage de Bob Gratton participe à une séance de photo dans le cadre d'un concours de sosies d'Elvis, tout en tentant maladroitement de définir la posture identitaire du Québécois. **Source**: Pierre Falardeau et Julien Poulin, *Elvis Gratton, le film*, Montréal, Association coopérative de productions audiovisuelles (ACPAV), 89 min., 1985.

**PLANCHES 104-105 :**

**Monica Lopez** est née à Bogotá, en Colombie, et elle s'est installée au Québec en 2001. Elle a complété une maîtrise dans le programme d'*Educational Technology* de l'Université Concordia avant de joindre, il y maintenant 13 ans, le réseau des collèges de langue anglaise (plus précisément, le Collège Marianopolis et le Collège Dawson), pour y travailler comme conseillère pédagogique.

Traduction libre du témoignage de Monica Lopez : « Comme immigrante nouvellement arrivée au Québec, je réfléchis souvent au concept d'identité, pas seulement pour moi, mais aussi pour mes enfants qui sont nés au Québec. Je veux qu'ils grandissent avec un sentiment d'attachement à mes racines, mais également à leurs nouvelles racines québécoises. Je veux aussi qu'ils soient conscients de ceux qui étaient ici avant eux; de leurs luttes pour retrouver cet attachement à leurs racines, pour réussir à traiter avec l'Autre de manière égalitaire et pour préserver leurs propres cultures. Quels peuvent être le rôle et la posture des immigrants récemment arrivés en ce qui concerne les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation? Quelle peut être notre contribution dans ce processus de réconciliation? Ce sont des questions que je me pose souvent et auxquelles je n'ai pas encore trouvé de réponse … »

**PLANCHE 106 :**

**Stanley Vollant** est Innu et a grandi entre le bois et les communautés de Pessamit et de Wendake. Admis à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal grâce à une mesure préférentielle du doyen de l'époque, il devient le premier chirurgien autochtone du Québec. Après une ascension professionnelle fulgurante, suivie d'une dépression majeure, il fait un rêve inspiré de son expérience sur le chemin de Compostelle qui l'amènera à entreprendre, dès 2010, l'ambitieux projet Innu Meshkenu: jusqu'en 2017, il aura marché plus de 6 000 km pour aller à la rencontre de toutes les communautés autochtones du Québec et du Labrador. Au cours de son périple, il a rencontré des milliers de jeunes et moins jeunes Autochtones, mais également des Allochtones, pour faire la promotion des saines habitudes de vie, de la persévérance scolaire, de la fierté culturelle et de l'importance de croire en ses rêves. Stanley Vollant est un conférencier de marque et un modèle de réussite dévoué et incontournable pour les Premières Nations. Ces dernières années, il cumule les distinctions et reconnaissances prestigieuses pour l'ensemble de son engagement. Il pratique aujourd'hui à l'Hôpital Notre-Dame de Montréal. Son projet Innu Meshkenu se perpétue encore aujourd'hui sous une forme nouvelle, le Puamun Meshkenu http://puamun.com/ .

Stanley Vollant en visite dans la classe de ma mère, Diane Cantin (*voir planches 50-51*). **Source**: « Le Dr Stanley Vollant raconte sa vie et les débuts de la marche Innu Meshkenu », documentaire publié par le Mouvement Premiers Peuples sur *YouTube*, le 22 mai 2013.

**Pour aller plus loin**: http://puamun.com/;
« Stanley Vollant, de Compostelle à Kuujjuaq », *Radio-Canada.ca*, 14 mars 2017.

**PLANCHE 107 :**

*II Encuentro sobre la juventud afroamericana y indígena* est la deuxième conférence internationale organisée par la Red Iberoamericana de Jóvenes Líderes. Elle réunissait des jeunes de différentes origines, principalement des communautés afroaméricaines et autochtones des Amériques, ainsi que différents professionnels œuvrant dans le domaine de l'éducation auprès de ces populations. La rencontre d'une semaine fut tenue principalement dans les bureaux du Centre de formation de la coopération espagnole à Cartagena de Indias, en Colombie.

**PLANCHE 108:**

**Emma Cucho Antonio** est Quechua du Pérou. Au moment de notre rencontre en Colombie (et de la photo ayant inspiré le dessin), elle était étudiante à la Universidad nacional San Cristobal de Huamanga, au Pérou, et participante du *II Encuentro sobre la juventud afroamericana y indígena*. Diplômée en droit, elle est devenue consultante juridique à Ayacucho, au Pérou.

**PLANCHES 110-111 :**

**Geneviève Sioui** est Wendat et Québécoise. Elle a grandi à Québec. Elle est titulaire d'un baccalauréat en anthropologie et d'un diplôme d'études supérieures spécialisés en société, politiques publiques et santé de l'Université de Montréal. Elle a travaillé comme agente de soutien à l'éducation au Centre d'amitié autochtone de Lanaudière et au Cégep régional de Lanaudière. Elle a aussi enseigné l'anthropologie à l'Institution Kiuna. Elle est actuellement responsable de l'établissement et de la gestion de partenariats avec des intervenants des communautés autochtones à l'Université Concordia.

**PLANCHES 107-108 :**

**Marcel Lalo** est Innu de Gethsémani. Il a étudié en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et travaille comme journaliste-animateur radio à la Société de communication Atikamekw-Montagnais (SOCAM) depuis 2006.

La SOCAM est un réseau de radiodiffusion créé en 1983 qui regroupe les communautés innues (11) et atikamekw (3) du Québec et du Labrador. Considérée comme l'un des plus importants réseaux de radio autochtones du Canada, elle constitue un outil de promotion culturelle considérable. Le chef actuel de l'APNQL, Ghislain Picard, ainsi que Bernard Hervieux (*voir planche 201*), deux anciens étudiants du Collège Manitou, ont contribué à la création puis au rayonnement de celle-ci, en assurant notamment sa direction générale à tour de rôle.

**Ève Bastien** est Wendat de la communauté de Wendake. Elle a occupé plusieurs postes au sein du Conseil en éducation des Premières Nations depuis le début des années 2000. Elle a notamment travaillé à la création de l'Institution Kiuna et à la mise en œuvre de plusieurs programmes de formation. Elle assume maintenant le poste de conseillère en communication au sein de l'organisme. Elle est également la fille de Lise Bastien, anciennement directrice générale du Conseil en éducation des Premières Nations et de l'Institution Kiuna (*voir planche 31*).

**Louis-Karl Picard-Sioui (Huwennuwanengs)** est un écrivain wendat de Wendake. Il est détenteur d'un baccalauréat en histoire/études autochtones et d'une maîtrise en anthropologie de l'Université Laval. Il a cofondé le Cercle d'écriture de Wendake et a publié différentes œuvres, dont un roman jeunesse, des pièces de théâtre et de la poésie. Il est notamment le directeur de l'organisme Kwahiatonhk! qui organise depuis 2011 le Salon de livre des Premières Nations. **Source**: *Terres en vues*, Société pour la diffusion de la culture autochtone.

*Kwahiatonhk!* le Salon du livre des Premières Nations, se tient annuellement dans la région de Québec à la fin du mois de novembre. On y organise des spectacles littéraires, des déjeuners-poésie, des séances de dédicaces, conférences et des tables rondes d'auteurs et d'experts de la littérature autochtone, des animations jeunesse, kiosques d'éditeurs, etc. **Source** : www.kwahiatonhk!.com

**PLANCHE 114 :**

**Uapukun Mestokosho Mckenzie** est Innue d'Ekuanitshit. Elle est l'une des premières diplômées du programme Sciences humaines – Premières Nations de l'Institution Kiuna. Cinéaste et militante engagée, elle a ouvert la marche historique pour le climat aux côtés des 29 autres jeunes ambassadeurs autochtones et de Greta Thunberg. Elle est aussi est la fille de la poétesse Rita Mestokosho (*voir planche 120*).

**Kim Angatookalook** est Innue de Pessamit et Inuk de Kuujjuaraapik. Elle a grandi à Montréal et travaille pour Kativik Ilisarniliriniq, la commission scolaire du Nunavik créée en 1975 à la suite de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois. Elle est notamment la filleule de Stanley Vollant.

**Konrad Sioui** a été chef de la communauté Wendake (et grand chef de la Nation wendat) pendant 12 ans. À la suite de l'élection de 2020, il a été remplacé par Rémy Vincent.

**PLANCHE 115 :**

**Florent Vollant** est un chanteur innu né au Labrador et ayant grandi dans la communauté innue de Maliotenam. Il s'est d'abord fait connaître grâce aux succès du groupe Kashtin aux côtés de Claude McKenzie (*voir notes de la planche 53*). Il est également connu comme l'un des fondateurs du Festival Innu Nikamu et un important défenseur de la langue et de la culture innues, tout comme de la nature et de ses rivières. Menant une carrière solo multilingue parsemée de multiples collaborations depuis la dissolution du groupe Kashtin en 1995 (réuni depuis lors à l'occasion de certains événements ponctuels), il a reçu de nombreuses distinctions dont le titre de Compagnon des arts et des lettres du Québec et la Médaille d'or du Lieutenant-gouverneur. **Source**: florentvollant.com

**PLANCHES 116-117 :**

**Prudence Hannis** est membre de la communauté abénaquise d'Odanak. Formée en sociologie (UQAM) et en administration publique (ÉNAP), elle dirige le Centre d'études collégiales des Premières Nations Kiuna depuis sa mise sur pied par le Conseil en éducation des Premières Nations, en février 2011. Fortement engagée à construire des communautés en santé et à défendre les intérêts des Premières Nations, elle a œuvré au sein de différentes organisations autochtones et a joué un rôle significatif dans l'élaboration de plusieurs stratégies et politiques gouvernementales et autochtones, à l'échelle provinciale et nationale, au cours des 20 dernières années. Les diverses initiatives qu'elle a su mettre en place l'ont amenée à travailler étroitement avec chacune des Premières Nations du Québec, de même qu'à collaborer avec de nombreux acteurs autochtones et non autochtones issus de la société civile, des groupes communautaires et des instances gouvernementales du Québec et d'ailleurs.

Dessin inspiré d'une photographie de Prudence Hannis publiée sur le site de l'Institution Kiuna.

Traduction du phylactère de Prudence Hannis vers l'abénakis par Philippe Charland, enseignant à l'Institution Kiuna.

**PLANCHES 118-119 :**

*Portraits de quelques diplômé.e.s de l'Institution Kiuna ayant participé à mes entrevues de recherche :*

**Terry Randy Awashish** est Atikamekw Nehirowisiw d'Opitciwan. Il a obtenu son diplôme d'études collégiales à Kiuna en 2014, puis un certificat en arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal. Il étudie au baccalauréat en design graphique de la même université. Artiste multidisciplinaire, il participe à de nombreuses expositions et événements. Il est le premier récipiendaire du premier prix *Manitou-Kiuna* décerné en 2017 par l'Institution Kiuna.

**Lucie Martin** est Innue d'Unamen Shipu (La Romaine). Après avoir obtenu son DEC à Kiuna en 2014, elle est élue conseillère au Conseil de bande d'Unamen Shipu en 2015. Elle travaille par la suite comme intervenante sociale, volet Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), pour le Regroupement *Mamit Innuat*, puis comme coordonnatrice du comité de justice.

**Louis-Xavier Aubin-Bérubé** est Wolastoqey (Malécite) et a grandi sur la Rive-Sud de Montréal. Il a travaillé comme artisan ainsi que dans le domaine muséal à la *Maison amérindienne à Mont-Saint-Hilaire*. Il a obtenu son diplôme d'études collégiales (DEC) puis une attestation d'études collégiales (AEC) en administration à Kiuna en 2015. Il étudie présentement à l'Université Saint-Thomas, à Fredericton, dans le programme de langue malécite.

**Jennifer O'Bomsawin** est Wendat et Abéniakise de Wendake et d'Odanak. Elle a obtenu son DEC à Kiuna en 2015 et a poursuivi ses études au baccalauréat en études politiques appliquées à l'Université de Sherbrooke. Elle a par la suite fait partie de la première cohorte de stagiaires autochtones de Radio-Canada en Mauricie et dans le Centre-du-Québec, a été élue représentante du Québec au *Conseil national des jeunes de l'Assemblée des Premières Nations* (APN) et porte-parole du Réseau jeunesse de l'APN Québec et Labrador. Elle a travaillé comme journaliste à Radio-Canada et à TVA et est devenue attachée politique de la ministre responsable des Affaires autochtones en 2019.

**Jimmy-Angel Bossum** est Ilnu et Cri de Mashteuiatsh. Il a obtenu son DEC à Kiuna en 2015, à la suite de quoi il a décroché un certificat en Aboriginal Studies à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Il est actuellement remplaçant d'un agent au patrimoine culturel pour Pekuakamiulnuatsh Takuhikan (le Conseil de bande de Mashteuiatsh).

**PLANCHES 120-123**

Le programme « Semaine de rencontre Québécois-Autochtones *Sous le shaputuan* » prévoit une variété d'activités de formation et de sensibilisation à la culture innue dans une installation immersive et traditionnelle (le *shaputuan*) à l'intention des écoles québécoises. Il a été créé en 1995 par l'Institut Tshakapesh et la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, représentée dans ce projet par l'anthropologue Pierre Lepage (*voir planches 40-41 et 72-73*). C'est d'ailleurs dans le cadre de cette activité que ce dernier a rédigé en 2002 la première édition du *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. **Source**: Programme de sensibilisation à la culture innue, Institut Tshakapesh

Anciennement connu sous le nom de l'Institut éducatif culturel atikamekw montagnais à sa création en 1978, puis Institut culturel éducatif montagnais à partir de 1989, l'**Institut Tshakapesh**, ainsi nommé depuis 2009, est un organisme régional regroupant sept communautés innues de la Côte-Nord et qui œuvre à la préservation et à la transmission de la langue et de la culture innues. **Source**: www.tshakapesh.ca/fr/institut-tshakapesh_14

**Rita Mestokosho** est Innue d'Ekuanitshit. Elle est la première poétesse innue à avoir publié un recueil au Québec. Elle travaille depuis plusieurs années pour l'éducation et la culture dans sa communauté. C'est également la mère d'Uapukun Mestokosho (*voir planche 114*).

**Paige Isaac** est Mi'gmaq de Listuguj. Elle a étudié en biologie à l'Université McGill, où elle a également été coordonnatrice de la First Peoples' House. Elle travaille aujourd'hui pour le développement économique de sa communauté.

(*voir la note des planches 126-127 pour accéder à la note biographique de Kakwiranó :ron Cook).*

**PLANCHES 124-125 :**

**Léa Lefevre-Radelli** est Française et a grandi à Paris. Au moment de l'entrevue, elle était doctorante en cotutelle à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Nantes. Sa recherche vise à mieux comprendre l'expérience des étudiants des Premières Nations dans les universités de Montréal. Elle a contribué à la création de services destinés aux étudiants autochtones mis en place à la rentrée 2018 à l'UQAM. En octobre 2019, sa thèse de doctorat sur le racisme systémique vécu par les étudiants autochtones dans les universités francophones de Montréal a été reçue avec une mention d'excellence.

**PLANCHES 126-127 :**

**Kakwiranó:ron Cook** est membre des nations Kanien'kehá:ka d'Akwesasne et Oglala Lakota. Il est diplômé de la Hawaii Pacific University et de McGill-HEC Montréal (MBA). Il a travaillé pendant plusieurs années comme recruteur auprès des communautés autochtones et conseiller professionnel à l'Université McGill. Il occupe depuis 2017 le poste de conseiller spécial pour les initiatives autochtones auprès du vice-principal exécutif et du vice-principal aux études de cette même université.

Traduction libre de la citation de Kakwiranó:ron Cook : « J'aime cette citation : ' Quand quelqu'un ayant l'autorité d'un enseignant dit ou décrit un monde dont tu ne fais pas partie, il y a un moment de déséquilibre psychique comme si tu regardais un miroir et tu n'y voyais rien'. Ces paroles sont celles d'Adrienne Rich dans *Invisibility in the Academe* (1984). C'est exactement ce que j'ai ressenti il y a quelques semaines lorsque je présentais dans une classe de la Faculté d'éducation. Personne ne savait rien du tout [des réalités des Premières Nations]. C'est ce qu'on appelle de l'invisibilité. C'est aussi quelque chose qui m'a paralysé toute ma vie, en tant qu'individu qui doit sans cesse s'expliquer. Raconter l'histoire et informer les gens, c'est un fardeau, c'est une responsabilité pour moi comme pour toutes les personnes autochtones… tout particulièrement à l'université! C'est très aliénant de réaliser que tu es si invisible pour les autres. Essayer de combler ce manque d'éducation, de créer une fondation ou de construire sur une fondation, c'est un fardeau, c'est une responsabilité à vie. Je pense qu'il devrait y avoir une grande réforme du curriculum. Les étudiants ne semblent avoir que quelques paragraphes dans leurs parcours postsecondaires qui concernant les Premières Nations au sein de leurs manuels et cursus. C'est criminel, je pense. C'est tellement peu. C'est vraiment insuffisant… C'est gravement insuffisant! Comme il me semble que les gens font plus attention quand on explique depuis la perspective économique, faisons un essai! Les Autochtones constituent aujourd'hui la population la plus jeune du pays et c'est également celle qui connaît la plus grande croissance démographique au Canada. Avec les baby-boomers qui partent à la retraite, il y a aussi une importante pénurie de main-d'œuvre. Il y a donc un besoin très important en matière de formation. Nous ne pouvons pas laisser de côté les peuples autochtones. Ensemble, nous devons faire passer cette idée au Canada et aux États-Unis : 'Les peuples autochtones peuvent combler cette lacune!' »

**PLANCHES 130-131 :**

*Voir notes blanches 40-41 pour bio de Julie Gauthier*

**Pour aller plus loin sur le thème de la rencontre** :

- L'essai de Naomi Fontaine, *Shuni*, Montréal, Mémoire d'encrier, 2019 (et tous ses livres, dont *Kuessipan*);
- Le podcast de Charlotte Côté, *Oser s'en parler. Réconciliation? Désapprendre, réparer, décoloniser,* balado indépendant, 2020, www.osersenparler.ca;

- La BD de Joe Sacco, Payer la terre. À la rencontre des Premières Nations des Territoires du Nord-Ouest, Paris, Futuropolis, 2020;
- La BD de *Michel Hellman*, *Nunavik*, Montréal, Pow Pow, 2016;
- L'essai de Deni Ellis Béchard et Natasha Kanapé-Fontaine, *Kuei, je te salue. Conversation sur le racisme*, nouvelle édition, Montréal, Écosociété, 2021; Laure Morali (dir.), *Aimititau! Parlons nous!*, Montréal, Mémoire d'encrier, 2017
- Etc.

## *ACTE SECOND- UNE HISTOIRE À RACONTER : '…UNE ÉCOLE OÙ TU RÉAPPRENDS À ÊTRE FIER CE QUE TU ES'*

**PLANCHE 136 :**

Un père et sa fille vers 1920-1930 à Prince Albert, en Saskatchewan. Photographe et sujets inconnus.

Trois silhouettes contemplant l'horizon, d'après une photographie prise par l'autrice, en 2010, au lac des Pins, à Saint-Alphonse-de-Rodriguez.

Couverture du manuel *L'histoire du Canada* des Frères des écoles chrétiennes, 1914. **Source**: https://crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVB2a/IVB2a05-1_b.html

Gravure inspirée du commerce des fourrures vers 1777. **Source**: « Traite des fourrures », *Academic.ru*, http://fr.academic.ru/dic.nsf/frwiki/1653678

Certificat de statut indien (générique). **Source**: www.sac-isc.gc.ca/fra/1100100032424/1572461852643

Face-à-face historique entre un soldat des Forces armées canadiennes (Patrick Cloutier) et un Warrior (Brad Larocque, dit « Freddy Krueger ») lors du siège de Kanehsatà:ke (crise d'Oka), le 1er septembre 1990. **Source**: Shaney Komulainen/La Presse canadienne

**PLANCHES 137-142 :**

Emanuelle Dufour, « Les racines éducationnelles de l'indifférence ». *Recherches amérindiennes au Québec* 2-3, 2013. *Article reproduit avec la permission de RAQ.*

**PLANCHE 143 :**

John A. Macdonald, premier ministre du Canada, vers 1880. **Source**: https://canadianstampnews.com/stamp-issued-sir-john/john_a_macdonald_stamp_400percent_unveiling/

Carte des pensionnats autochtones du Canada. **Source**: www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/carte-interactive-pensionnats-indiens-au-canada

Le père André Renaud, O.M.I., directeur des études à la Commission des affaires indiennes et esquimaudes (1954-1963) qui deviendra par la suite directeur fondateur de l'Indian and Northern Education Program. **Source**: photographe et collection inconnus

Pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery d'Amos. **Source**: Gilles Ottawa, *Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard*, Québec, Éditions Cornac, 2010, p. 19.

Thomas Moore avant et après le Regina Indian Residential School de Saskatchewan, en 1874. **Source**: Bibliothèques et Archives Canada, NL-022474.

**PLANCHE 144 :**

Enfants inuit de l'ouest du Groenland photographiés par le capitaine Edwards Augustus Inglefiels, en 1854. **Source**: Arctic Kingdom, http://arctickingdom.com/tag/photography/

Un père et sa fille vers 1920-1930 à Prince Albert, en Saskatchewan. Photographe et sujets inconnus.

Enfants de 6 et 7 ans venus de Rapide-des-Cèdres, du lac Victoria, de Rapid Lake, de Senneterre et de Rapide Sept, en 1963, au pensionnat d'Amos. **Source**: *Vie indienne*, vol. 2, n° 18, juin 1963, p. 5.

**PLANCHE 145 :**

Enfants dans une salle de classe de pensionnat. **Source**: Archives de l'Église anglicane/Collection de la Commission de vérité et réconciliation

Entête du dossier de Radio-Canada sur la Commission de vérité et réconciliation du Canada.

Dans un discours prononcé en marge de la Cour suprême, la très honorable juge Beverley McLachlin affirme que le Canada a tenté de commettre un « génocide culturel » contre les Autochtones. **Source**: Fred Chartrand/La Presse canadienne

Survivantes et survivants des pensionnats, d'après une photographie prise par l'autrice lors de la marche d'ouverture officielle de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, à Montréal, le 24 avril 2013.

**PLANCHES 147 à 166 :**

Emanuelle Dufour, « De l'intégration à l'autonomisation : L'influence des fondements idéologiques du Père o.m.i. André Renaud en matière d'éducation autochtone ». Dans *La blessure qui dormait à poings fermés : l'héritage des pensionnats autochtones* sous la direction de M.P. Bousquet et K. Hele, Société de recherches amérindiennes, 2019, p.63 à 82.

*Chapitre reproduit avec la permission de RAQ et de Marie-Pierre Bousquet.*

**PLANCHE 168 :**

*Montage graphique inspiré de:*

Sympathisants de l'*American Indian Movement* (AIM) lors d'une manifestation au Canada, le 31 décembre 1975. **Source**: Henning Christophe/Ullstein Bild par Getty Images.

Manifestation du *Indian Youth Council au Bureau of Indian Office*, à Denver, en mars 1970. **Source**: The Native American Experience/Denver Public Library

Occupation du parc Anicinabe à Kenora, en Ontario, en 1974. **Source**: « Anicinabe Park Occupation observed in Kenora, 40 years later », *CBC.ca*, 22 août 2014.

**PLANCHE 169 :**

Harry Strom, Harold Cardinal et Jean Chrétien en décembre 1970. **Source**: Provincial Archives of Alberta, H547.

**Harold Cardinal** est un auteur, politicien, négociateur et avocat cri. En 1968, à l'âge de 23 ans, il est élu porte-parole de l'Association des Indiens de l'Alberta et publie l'année suivante *The Unjust Society : The Tragedy of Canada's Indians* en réaction au *Livre blanc sur la politique indienne* déposé en 1969 par Jean Chrétien, alors ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien dans le gouvernement fédéral de Pierre Elliott Trudeau. Le *Livre blanc* visait à abolir, dans une perspective soi-disant égalitariste, la *Loi sur les Indiens* de 1876, qui définit le statut d'Indien et précise leurs droits acquis pour en faire des citoyens canadiens comme les autres. Selon Cardinal, le *Livre blanc* représentait « un programme à peine voilé d'extermination par le biais de l'émancipation ». **Sources**: « Harold Cardinal », National Arborignal History, Aboriginal People Network Television, 2017; Harold Cardinal, *The Unjust Society : The Tragedy of Canada's Indians*, Edmonton, Hurtig Publishers Limited, 1969.

*La maîtrise indienne de l'éducation indienne* est une déclaration de principe publiée en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada (devenue plus tard l'Assemblée des Premières Nations) en réponse au *Livre blanc sur la politique indienne* du gouvernement fédéral, en 1969, qui proposait d'éliminer le statut d'Indien de la Constitution canadienne, entre autres choses. La Fraternité des Indiens militait pour la réappropriation des instances éducatives afin de promouvoir la fierté, l'émancipation et l'autodétermination des Premières Nations.

Manifestants autochtones marchant sur la colline parlementaire à Ottawa, en 1981. **Source**: Carl Bigras/La Presse canadienne.

**PLANCHE 170 :**

Matériel promotionnel de l'*Indian and Northern Education Program* (INEP) de l'Université de Sasketchewan, vers 1964.

Composition graphique inspirée d'une photographie du *Collège Manitou* et du lac Paul-Savard prise par un photographe inconnu et d'une estampe du Collège Manitou de La Macaza.

Logo du *Kahnawake Survival School.*

Logos de l'*Assemblée des Premières Nations*, de l'*Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador,* du Conseil en éducation des Premières Nations et du *Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat*.

Montage inspiré d'une photographie de la *First Nations University of Canada* et de son logo institutionnel.

**PLANCHE 171:**

L'une des maisons de militaires de la base de La Macaza transformée en maison du campus du Collège Manitou, vers 1975. **Source**: Martine Bourque

Plan du campus de La Macaza. **Source**: J. E. Bernard, *Report of Review Committee : Manitou College*, octobre 1975, p. 198-199/Bibliothèques et Archives du Canada, RG10-C-IV-9, 1996-97/978, p. 19.

Étudiant du Collège Manitou et son enfant sur le campus de La Macaza, vers 1975. **Source**: Martine Bourque

Cérémonie de remise des diplômes du Collège Manitou, vers 1975. **Source**: Martine Bourque

Étudiants du Collège Manitou. **Source**: René Sioui Labelle, *L'éveil du pouvoir*, Bernard Hervieux, Jean-Yves De Banville et Jean Huppé (producteurs), Wendake, Production Tshinanu Inc., 2009.

Exposition des étudiants du Collège Manitou dans le gymnase vers 1975. **Source**: Michèle Vincelette et Lyse Carter, « Vu et entendu au Collège Manitou », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 5, n$^{os}$ 4-5, 1975, p. 85-97.

**PLANCHES 172-200 :**

Emanuelle Dufour, « Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 70(4), printemps 2017, p. 5-33. *Article reproduit avec la permission de RHAF.*

**PLANCHE 201 :**

Ghislain Picard et Bernard Hervieux à une assemblée des radios communautaires du Québec, vers 1981, à Châteauguay. **Source**: Michel Delorme

**Bernard Hervieux** est Innu de Pessamit. Il a étudié au Collège Manitou en 1976 avant d'occuper le poste de coordonnateur de l'implantation des radios communautaires innues au Conseil Atikamekw Montagnais entre 1980 et 1983. Il cofonde la Société de communication Atikamekw Montagnais (SOCAM) avec Ghislain Picard où il travaillera pendant près de 34 ans. Il est président de la maison de production Tshinanu Inc. à qui l'on doit notamment le documentaire *L'Éveil du pouvoir* de René Sioui-Labelle en 2009. Il travaille actuellement comme directeur de la radio Ntetemuk de sa communauté.

Affiche apposée par les étudiants de Manitou dans les derniers jours du Collège, en décembre 1976. **Source**: Martine Bourque

Lise Bastien, étudiante du Collège Manitou, vers 1975 (*voir note de la planche 31 pour biographie de Lise Bastien*). **Source**: René Sioui Labelle, *L'éveil du pouvoir*, Bernard Hervieux, Jean-Yves De Banville et Jean Huppé (producteurs), Wendake, Production Tshinanu Inc., 2009.

**Pour en apprendre davantage sur le Collège Manitou:**

- René Sioui Labelle, *L'éveil du pouvoir*, Wendake, Production Tshinanu Inc., 48 min., 2009.
- André Martineau, « La disparition du Collège Manitou, le cégep des Autochtones », *L'histoire ne s'arrête pas là*, Radio-Canada Première, 10 octobre 2019 [disponible en ligne].

**PLANCHE 202 :**

Institution Kiuna, en 2013. **Source**: www.kiuna-college.com

Mur des finissants de l'Institution Kiuna, en janvier 2016. **Source**: Emanuelle Dufour

Portraits de quelques diplômé.e.s de l'Institution Kiuna ayant participé à mes entrevues de recherche (*voir notes planches 118-119*)

**Annick Ottawa** est Atikamekw de Manawan. Elle compte parmi les premières diplômées de l'Institution Kiuna en 2013 (avec sa sœur Claudie Ottawa qui enseigne maintenant à l'Institution Kiuna) alors qu'elle était maman d'un jeune garçon de deux ans. Aujourd'hui, également mère d'une petite fille, elle a obtenu un baccalauréat en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et enseigne maintenant à l'école primaire de sa communauté.

**PLANCHE 203:**

Analogie de la sécurisation culturelle des étudiants autochtones avec de la sauge (*voir également l'analogie de la fleur de lys de la sécurisation culturelle des étudiants québécois, planche 62*). **Source**: Emanuelle Dufour, « La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire. Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones », Mémoire en anthropologie, Université de Montréal, 2015.

**PLANCHES 204-217 :**

Emanuelle Dufour, « " Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es " : L'institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations, *Recherches amérindiennes au Québec* 2-3, 2015, p. 163-217.

**PLANCHE 218 :**

Diagramme tiré de la conférence de l'autrice lors de la deuxième édition du *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaire des Premiers Peuples du Centre Nikanite*, en octobre 2015, à l'Université du Québec à Chicoutimi.

*EPILOGUE*

**PLANCHE 221 :**

**Pamela Rose Toulouse** est membre de la Première Nation de Sagamok. Issue d'une famille d'éducateurs ojibwés/odawa, elle est docteure en éducation et a enseigné plusieurs années au niveau primaire avant de devenir professeure associée à l'École anglophone des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Elle est l'autrice de plus d'une trentaine de publications, dont *Truth and Reconciliation in Canadian Schools* qui est devenu un ouvrage de référence pour faciliter l'intégration de contenus associés à l'histoire et aux cultures autochtones dans les parcours scolaires.
**Source**: Pamela Rose Toulouse, *Truth and Reconciliation in Canadian Schools*, Winnipeg, Portage et Main Press, 2018.

**PLANCHES 222-223 :**

**Myriam Thirnish** est Innue de la communauté de Uashat mak Mani-Utenam. Elle est diplômée du Cégep du Vieux-Montréal en design d'intérieur et détient un certificat en anthropologie de l'Université de Montréal. Elle est impliquée dans bon nombre de projets personnels et communautaires, incluant les cours d'innu-aimun dans divers organismes, dont Montréal autochtone, tout en poursuivant des études universitaires en design. Elle a aussi créé une initiative de réappropriation culturelle avec les productions Indigenize Me.

L'innu-aimun et les autres langues autochtones du territoire sont issues de cultures orales, c'est-à-dire qu'elles ne furent pas écrites avant l'arrivée des premiers missionnaires au XVII$^{e}$ siècle. Bien que de grands efforts d'uniformisation de la graphie de l'innu-aimun ont été déployés dès les années 1990 (processus auquel a notamment beaucoup contribué l'Institution Tshakapesh – *voir notes planches 120-123*), un nombre important de locuteurs innus ayant été principalement scolarisés en français continuent d'écrire leur langue dans une forme plus libre, dictée par la sonorité.

Pour avoir un aperçu de la distribution des langues autochtones sur le territoire avant la colonisation, se référer à la carte interactive de Native Land à l'adresse https://native-land.ca/ .

**Quelques ressources supplémentaires pour aller plus loin dans la rencontre:**

- Le balado *Laissez-nous raconter: L'histoire crochie*, avec Marie-Andrée Gill, balado de Terre innue (producteur), Radio-Canada Première, 2020, https://ici.radio-canada.ca/premiere/balados/7628/autochtones-traditions-communautes-langue-territoire
- Les courts métrages de la Wapikoni mobile, www.wapikoni.ca/
- La Section Cinéma autochtone de l'Office national du film, onf.ca/cinema-autochtone/
- Le film *Kuessipan* de Myriam Verreault, Max Films Media, 2019.
- Le film *Cheval indien* de Stephen Campanelli Elevations Pictures, 2017.
- Les projets virtuels de La Boîte rouge VIF www.laboiterougevif.com/
- Les manuels d'initiation aux langues innues et atikamewk du *Cercle Kisis,* 2020 www.cerclekisis.com
- Le catalogue spécialisé de la Librairie Hannenorak https://hannenorak.com/
- La poésie de Joséphine Bacon, *Bâtons à message. Tshissinuatshitakana,* Montréal, Mémoire d'encrier, 2009.

- L'essai d'An Antane Kapesh, *Eukuan nin matshi-manitu innushkueu – Je ne suis qu'une maudite sauvagesse*, Montréal, Mémoire d'encrier, 2019.
- Route des pow-wow et activités touristiques dans les communautés : www.tourismeautochtone
- Etc.

**PLANCHES 224-225 :**

Deux groupes de manifestants marchant en solidarité aux chefs traditionnels Wet'suwet'en à Montréal au mois de février 2020. **Source :** Annie Ouellet

**PLANCHE 226 :**

L'évocation d'une expérience vécue en 2015 avec ma fille Lou, alors âgée de trois ans, vise à insister sur le fait que le travail de guérison s'inscrit dans un processus continu et transgénérationnel qui demande une rigueur et une attention de tous les instants. Si cette anecdote m'a semblé efficace dans sa symbolique et, surtout, dans le renversement des postures culturelles, cela ne signifie pas que je cherche à dissuader de prodiguer une éducation aux réalités coloniales dès l'enfance. Bien au contraire, je suis convaincue que l'utilisation d'outils pédagogiques, tels les albums jeunesse thématiques ou les rencontres et visites, accompagnée d'échanges et discussions, favorisent l'intégration en douceur de ces savoirs nécessaires par les enfants.

**Suggestions d'albums jeunesse pour aller à la rencontre des réalités coloniales** (disponibles en français):
- David Alexander Robertson et Julie Flett, *Quand on était seuls*, Saint-Boniface, Éditions des Plaines, 2018;
- Mélanie Florence et Gabrielle Grimard, *Les mots volés*, Markham, Éditions Scholastic, 2017.
- Jenny Kay Dupuis, Kathy Kacer, Gillian Newland. *Je ne suis pas un numéro*. Markham: Éditions Scholastic, 2017.

**PLANCHE 233 :**

Femme atikamekw de la communauté de Manawan et mère de sept enfants, Joyce Echaquan connut une fin tragique à l'hôpital de Joliette en 2020 alors que des infirmières allochtones chargées de lui porter soin et assistance l'ont couverte d'insultes racistes. La scène fut filmée et diffusée sur les médias sociaux (Facebook) par la victime elle-même, puis visionnée par un grand nombre de proches, tout comme par des milliers d'autres personnes autochtones et allochtones. Cet évènement souleva l'indignation partout à travers le pays et à travers le monde. Il survint un an après le dépôt du rapport de la Commission Viens qui avait, au cours de ses travaux, documenté de nombreux cas de racisme systémique dans les services publics québécois. La mort de Joyce Echaquan illustre indéniablement la nécessité d'implanter des mesures de sécurisation culturelle et de lutte au racisme au sein de nos institutions. C'est d'ailleurs en sa mémoire que fut nommé le *Principe de Joyce*, un document déposé par la nation atikamekw auprès du gouvernement provincial pour la reconnaissance du racisme systémique et le droit inhérent des peuples autochtones à recevoir des services étatiques régis par des principes d'équité, de respect et de sécurisation culturelle.

**Pour en apprendre davantage sur le *Principe de Joyce*** :
www.atikamekwsipi.com/public/images/wbr/uploads/telechargement/Doc_Principe-de-Joyce.pdf

*Dessin-hommage publié avec le consentement de Carol Dubé, mari de Joyce Echaquan.*

**PLANCHES 272-273** :

(*Voir notes planche 63 pour accéder à une biographie de Ghislain Picard*)

*Plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador contre le racisme et la discrimination*, *Plan d'action contre le racisme et la discrimination*, Wendake, 2020, p.3 et 8 (reproduction autorisée par l'APNQL et Ghislain Picard)

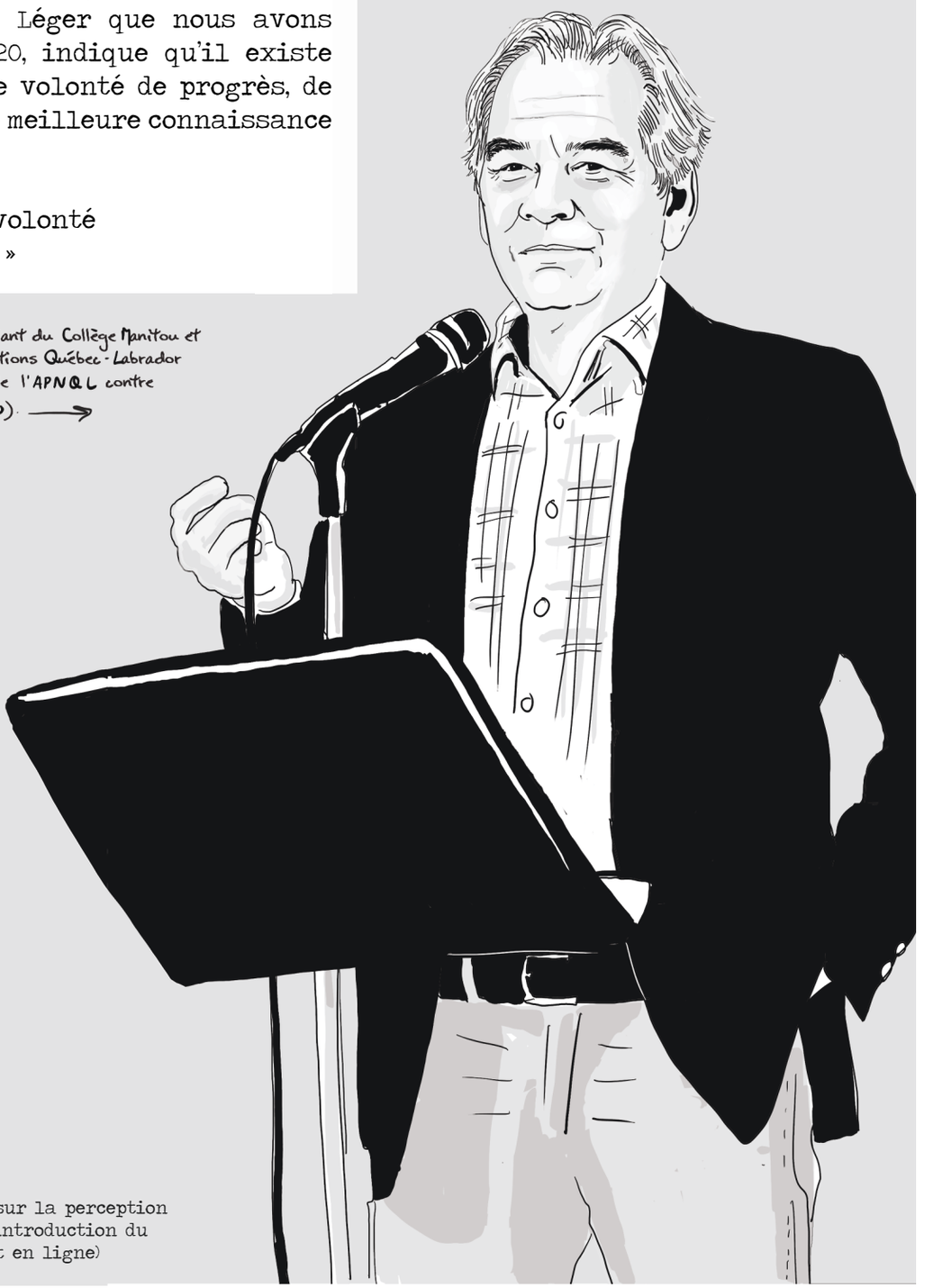
**Pour aller plus loin: https://apnql.com/fr/racisme-et-discrimination/**

« Nous méritons toutes et tous mieux qu'une société dans laquelle la population québécoise et celle des Premières Nations se connaissent mal, entretiennent souvent des préjugés sinon de la méfiance les uns envers les autres. Après quatre cents ans de cohabitation, pourquoi en sommes-nous encore là ? Pouvons-nous faire mieux? À titre de chef de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL), j'en suis convaincu (...)

Il est clair que l'ouverture affichée par les Québécois et les Québécoises, à la lumière des résultats du sondage Léger que nous avons présentés en août 2020, indique qu'il existe bel et bien une réelle volonté de progrès, de rapprochement et d'une meilleure connaissance de l'autre.

C'est sur cette bonne volonté
qu'il faut construire. »

Ghislain Picard, Innu, ancien étudiant du Collège Manitou et Chef de l'Assemblée des Première Nations Québec-Labrador (depuis 1994) dans le Plan d'action de l'APNQL contre le racisme et la discrimination (2020). ⟶



* NOTE: D'autres résultats du sondage sur la perception des Québécois.e.s sont disponibles en introduction du plan d'action (disponible gratuitement en ligne)

Source: page 8 du Plan d'action de l'APNQL contre le racisme et la discrimination

# COMMENT S'ENGAGER

*D'autres recommandations sont aussi adressées aux organisations, médias, milieux de l éducation, etc.

**RECOMMANDATIONS**

## CITOYENS QUÉBÉCOIS INDIVIDUELS

**1** Inviter les citoyens québécois à poser des gestes concrets pour lutter contre le racisme et la discrimination à l'endroit des Premières Nations au Québec.

### INTERVENTIONS SUGGÉRÉES :

1. S'informer auprès de sources fiables sur les enjeux et réalités des Premières Nations au Québec en contactant l'APNQL www.apnql.com.
2. Lire Mythes et réalités sur les peuples autochtones : https://www.cdpdj.qc.ca/Publications/Mythes-Realites.pdf.
3. Participer à des rassemblements, festivals et événements authentiques locaux organisés par les Premières Nations dans les communautés et dans les milieux urbains (liste mise à jour régulièrement sur notre site Web).
4. Lire la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones : https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf.
5. Suivre l'actualité en vous abonnant au fil Twitter des organisations autochtones comme l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL), Femmes Autochtones du Québec (FAQ), le Réseau jeunesse des Premières Nations Québec-
Labrador et autres organisations des Premières Nations au Québec en faisant des recherches sur Internet.
6. S'inscrire à une session d'information/formation sur les droits, réalités et enjeux des peuples autochtones offerte par des institutions reconnues (voir notre site Web).
7. Partager le contenu médiatique positif portant sur les Premières Nations dans les réseaux sociaux.
8. Parler aux membres de vos familles, amis et proches de l'importance du rapprochement entre les Québécois et les Premières Nations afin d'améliorer nos relations sur tous les territoires et régions.
9. Faire des achats auprès de fournisseurs des Premières Nations.
10. Encourager les artistes et artisans des Premières Nations en achetant directement leur artisanat.
11. Visiter une communauté des Premières Nations et s'informer sur l'offre touristique des communautés au Québec par le biais de Tourisme Autochtone Québec : www.tourismeautochtone.com.
12. Envoyer une lettre au premier ministre Legault et à vos élus locaux pour leur signifier votre désir d'améliorer les relations avec la population locale des Premières Nations.
13. Valoriser l'apport économique des Premières Nations dans l'économie québécoise, particulièrement en région.
14. Promouvoir les collaborations entre jeunes et écoles.
15. Faire du bénévolat dans une communauté des Premières Nations ou pour une cause touchant les Premières Nations.
16. Se faire un allié, un ami ou partenaire de sports, d'affaires ou autres parmi les Autochtones.
17. Proposer des activités d'échange dans son milieu de travail afin de parfaire ses connaissances.
18. Opter pour des cours à contenu autochtone dans les institutions scolaires.
19. Consulter les organisations autochtones lorsqu'il s'agit de mieux s'outiller en milieu professionnel.
20. Dénoncer toute forme de discrimination et racisme.




POUR EN APPRENDRE DAVANTAGE:
RESSOURCES, GUIDES ET
OEUVRES SUGGÉRÉES

# QUELQUES EXEMPLES DE RESSOURCES ÉDUCATIVES DISPONIBLES GRATUITEMENT EN LIGNE

| TYPE DE RESSOURCES | RESSOURCES | LIENS/RÉFÉRENCES |
|---|---|---|
| DOCUMENTS ET MATÉRIEL CONSULTATIFS : HISTOIRES, CULTURES ET RÉALITÉS DES PREMIERS PEUPLES | Le cahier *MYTHES ET RÉALITÉS SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES* (Pierre Lepage pour la Commission des droits de la personne et de la jeunesse et l'Institut Tshakapesh (2019)) | http://www.cdpdj.qc.ca/publications/Mythes-Realites.pdf |
| | Sommaire du RAPPORT FINAL DE LA COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA : *HONORER LA VÉRITÉ, RÉCONCILIER POUR L'AVENIR (CVR, 2015)* | http://nctr.ca/assets/reports/Final%20Reports/French_Executive_Summary_Web.pdf |
| | *RAPPORT DE LA COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES* par la Commission Erasmus-Dussault (CRPA, 1996) | https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx |
| | Archives vidéo des audiences et rapport final de la *COMMISSION D'ENQUÊTE SUR LES RELATIONS ENTRE LES AUTOCHTONES ET CERTAINS SERVICES PUBLICS* (CERP, 2019) | https://www.cerp.gouv.qc.ca/index.php?id=56&no_cache=1<br><br>https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf |
| | RÉCLAMER NOTRE POUVOIR ET NOTRE PLACE: RAPPORT FINAL DE L'ENQUÊTE NATIONALE SUR LES FEMMES ET LES FILLES AUTOCHTONES DISPARUES ET ASSASSINÉES (ENFFADA, 2019)<br><br>Voir aussi lexique et *Rapport supplémentaire: une analyse juridique du génocide* | https://www.mmiwg-ffada.ca/fr/final-report/<br><br>https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/MMIWG_Lexicon_FINAL_ENFR.pdf<br><br>https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-suppl%C3%A9mentaire_Genocide-1.pdf |

## QUELQUES EXEMPLES DE RESSOURCES ÉDUCATIVES DISPONIBLES GRATUITEMENT EN LIGNE

| | | |
|---|---|---|
| **DOCUMENTS ET MATÉRIEL CONSULTATIFS : HISTOIRES, CULTURES ET RÉALITÉS DES PREMIERS PEUPLES** | **L'ATLAS DES PEUPLES AUTOCHTONES DU CANADA**<br>(Société géographique royale du Canada en partenariat avec l'Assemblée des Premières Nations, l'Inuit Tapiriit Kanatami et la Nation métisse, le Centre national pour la vérité et réconciliation ainsi que l'organisme Indspire (2018)) | https://atlasdespeuplesautochtonesducanada.ca,http://www.ameqenligne.com/news_pdf/pdf_docs__20180223010244_16_9.pdf |
| | Reportages radio et vidéo d'**ESPACES AUTOCHTONES** | https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones |
| | Courts-métrages de la **WAPIKONI MOBILE** | http://www.wapikoni.ca/<br>http://www.laboiterougevif.com/interactivite-et-web/ |
| | Projets et ressources interactives, audiovisuelles et collaboratives de **LA BOÎTE ROUGE VIF**<br>(y compris l'Exposition virtuelle du Musée de la civilisation **C'EST NOTRE HISTOIRE: PREMIERES NATIONS ET INUIT DU XXIE SIÈCLE)** | https://www.laboiterougevif.com/<br>https://www.mcq.org/fr/exposition?id=26532#:~:text=L'exposition%20s'appuie%20sur,autochtone%20au%20XXIe%20si%C3%A8cle. |
| | Filmographie, portraits d'artistes, arts visuels, littérature, musique, langue, contes et légendes, histoires, etc. de l'organisme **TERRES EN VUE** (également organisateur du **FESTIVAL PRÉSENCE AUTOCHTONE**) | http://www.nativelynx.qc.ca/ |
| | Publications de la revue scientifique et de la société **RECHERCHES AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC ET LES CAHIERS DU CIÉRA (GRATUIT)** | https://recherches-amerindiennes.qc.ca/site/<br>https://www.ciera.ulaval.ca/cahiers-du-ciera |

# QUELQUES EXEMPLES DE RESSOURCES ÉDUCATIVES DISPONIBLES GRATUITEMENT EN LIGNE

| | | |
|---|---|---|
| DOCUMENTS ET MATÉRIEL CONSULTATIFS : HISTOIRES, CULTURES ET RÉALITÉS DES PREMIERS PEUPLES | Documentaires de la section *VOIX AUTOCHTONES ET RÉCONCILIATION* DE L'OFFICE NATIONAL DU FILM DU CANADA (dont les documentaires d'Alanis Obomsawin) | https://www.onf.ca/chaines/edu_home_voix_autochtones_reconciliation_fr/ |
| | Podcast LAISSEZ-NOUS RACONTER : L'HISTOIRE CROCHIE (animé par Marie-Andrée Gill) | https://ici.radio-canada.ca/premiere/balados/7628/autochtones-traditions-communautes-langue-territoire |
| | MANUELS DE LANGUES INNU-AIMUN ET ATIKAMEKW (Le cercle Kisis) | https://www.cerclekisis.com/?fbclid=IwAR2LKIqrE6Py-KKwZweUx_H4jmPWv8hayMN4qB3zwyUk9cERZOOKG-IgTGk |
| | Catalogue littéraire (romans, BD, essais, pièces de théâtre, etc.) de la *LIBRAIRIE HANNENORAK* de Wendake | http://hannenorak.com/catalogue/ |
| | Les documentaires, films, séries et reportages du APTN- ABORIGINAL PEOPLE TELEVISION NETWORK | https://www.aptn.ca/ |
| GUIDES PÉDAGOGIQUES DESTINÉS AUX ENSEIGNANT.E.S ET PERSONNEL DES ÉCLES | Section Éducation du site web de la *FONDATION AUTOCHTONE DE L'ESPOIR* | http://fondationautochtonedelespoir.ca/education / |
| | *GUIDE D'INTERVENTION INSTITUTIONNELLE POUR FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES* *du Cégep de Baie-Comeau* | https://reussiteautochtone.files.wordpress.com/2016/04/guide-dintervention-institutionnelle-du-cc3a9gep-de-baie-comeau.pdf |

# QUELQUES EXEMPLES DE RESSOURCES ÉDUCATIVES DISPONIBLES GRATUITEMENT EN LIGNE

| | | |
|---|---|---|
| GUIDES PÉDAGOGIQUES DESTINÉS AUX ENSEIGNANT.E.S ET PERSONNEL DES ÉCOLES | REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES DES PREMIERS PEUPLES, vol.1,2,3 (à venir)<br><br>Note : voir également le colloque bisannuel | http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/couverturefinale-2.jpg<br>http://nikanite.uqac.ca/revue/revue_cpnn_francais/FLASH/index.html |
| | Capsules vidéo du CENTRE NATIONAL DE COLLABORATION EN ÉDUCATION AUTOCHTONE (NCCIE) | https://www.nccie.ca/search/?topics=34&hidemap=true |
| | GUIDES PÉDAGOGIQUES DE LA BOÎTE ROUGE VIF pour l'utilisation du site *De véritables experts* | http://www.laboiterougevif.com/materiel-pedagogique-et-outils-de-communication/ |
| | PORTAIL CAMPUS de *l'Office national du film du Canada* (pour enrichir l'utilisation de documentaires vidéos autochtones) | https://www.onf.ca/education/campus/ |
| | Capsules vidéo thématiques du projet SYNERGIE CÉGEP-UNIVERSITÉ produites par l'UQAT et le CEPAT Abitibi-Témiscamingue | https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/enseignement-aux-autochtones/?fbclid=IwAR2Cbg_yTh5odWAiWihKRgbZ8TAOfBXDvGGBBwA4A_UqsAFpCbscZqksAXc |
| | Dossier thématique ÉTUDIANTS DES PREMIERS PEUPLES EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET FICHES AUTOPORTANTES DU CAPRES | http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/ |


HA! HA!
HE! HE!
HA! HA! HA!
HA! HA!

# WLIWNI, TSHINASHKUMITINAU, MIGWETCH, MIKWETC, MIKSETC, NIA:WEN, NEWULTENWELALIN, NAKURMIK, CHINISKUMITINAU, WELA'LIOQ, WOLIWON, KIA ORA, MERCI, THANK YOU, ETC.

JE TIENS À REMERCIER DU FOND DU COEUR TOUTES LES PERSONNES AYANT CONTRIBUÉ À CE PROCESSUS DE COCRÉATION ET TOUT PARTICULIÈREMENT, L'INSTITUTION KILUNA ET SA DIRECTRICE, PRUDENCE HANNIS. CE FUT UN VÉRITABLE HONNEUR DE POUVOIR TRAVAILLER (À NOUVEAU) AVEC VOUS. CE PROJET N'AURAIT D'AILLEURS PU TROUVER SA PERTINENCE ET SA LÉGITIMITÉ SANS VOTRE PARTICIPATION. MERCI POUR VOTRE CONFIANCE, VOTRE ENTHOUSIASME ET VOTRE INDULGENCE.

JE REMERCIE MES CODIRECTRICES KATHLEEN VAUGHAN ET MARIE-PIERRE BOUSQUET AINSI QUE LES MEMBRES DE MON COMITÉ DOCTORAL, LORRIE BLAIR, ÉLIZABETH FAST ET FRÉDÉRIC LAUGRAND POUR AVOIR ACCUEILLI SI FAVORABLEMENT LE PROJET DE RECHERCHE-CRÉATION DES *HISTOIRES À RACONTER: D'ANI KUNI À KILUNA* SUR LAQUELLE EST BASÉ CET OUVRAGE. JE SOUHAITE ÉGALEMENT SOULIGNER LA GRANDE CONTRIBUTION DES AUTEURS ET AUTRICES DES MÉTHODOLOGIES AUTOCHTONES, LES NOMBREUX ÉTUDIANT.E.S ET PROFESSIONNEL.LE.S AUTOCHTONES AYANT PARTICIPÉ À MES RECHERCHES DE MAÎTRISE – AVEC UNE MENTION TOUTE PARTICULIÈRE, ENCORE UNE FOIS, POUR LA COMMUNAUTÉ DE L'INSTITUTION KILUNA ET PIERRE LAINE –, TOUT COMME CERTAINS BÉDÉISTES TELS QUE GORD HILL, DAVID ALEXANDER ROBERTSON, JOE SACCO ET NICK SOUSANIS QUI ONT TOUS À LEUR MANIÈRE, INSPIRÉ MA DÉMARCHE DE RECHERCHE-CRÉATION. JE PROFITE DE L'OCCASION POUR SALUER TOUTES LES PERSONNES, FAMILLES, COMMUNAUTÉS ET GROUPES AUTOCHTONES QUI M'ONT SI GÉNÉREUSEMENT ACCUEILLIE ENTRE 1999 ET 2009 AUX QUATRE COINS DU MONDE. VOTRE AMITIÉ RESTERA À JAMAIS GRAVÉE DANS MON CŒUR. UN *KIA ORA* TOUT PARTICULIER POUR MON AMIE SARAH HORNBLOW, POUR AVOIR SI GÉNÉREUSEMENT CONTRIBUÉ À MON ÉVEIL.

MERCI AUX PREMIÈRES PERSONNES QUI ONT ACCEPTÉ DE LIRE LA BD, SOIT LES CONTRIBUTEURS ET CONTRIBUTRICES BIEN ENTENDU, MAIS ÉGALEMENT OU PLUS PRÉCISÉMENT DIANE CATNIN, LÉA LEFEVRE-RADELLI, JACQUES KURTNESS, GENEVIÈVE REY-LESCURE, LAURENT JÉRÔME, JOLÈNE LESSARD, MICHEL ROYER, SÉBASTIEN BRODEUR-GIRARD, DANIELLE CANTIN ET HÉLÈNE RHÉAUME. MERCI À TOUTES LES PERSONNES QUI ONT ENCOURAGÉ LE PROJET OU QUI ONT ORGANISÉ, ASSISTÉ OU AIDÉ AUX EXPOSITIONS ET PRÉSENTATIONS THÉMATIQUES. MES SINCÈRES REMERCIEMENTS À L'UNIVERSITÉ CONCORDIA, À SA FACULTÉ DE *FINE ARTS* ET À SON DÉPARTEMENT D'*ART EDUCATION*, TOUT COMME AU CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (CRSH) ET AU FONDS DE RECHERCHE DU QUÉBEC- SOCIÉTÉ ET CULTURE (FQRSC) DONT LES SOUTIENS FINANCIERS ONT PERMIS DE PRENDRE LE TEMPS DE RÉALISER CETTE BANDE DESSINÉE.

JE SOUHAITE REMERCIER LA DIRECTION DU COLLÈGE AHUNTSIC, ET PLUS PRÉCISÉMENT, LINE COULOMBE ET NATHALIE VALLÉE D'AVOIR ACCEPTÉ D'AMÉNAGER UN HORAIRE QUI M'A PERMIS DE COMPLÉTER CE PROJET DOCTORAL. MERCI À L'ÉQUIPE DU SERVICE ÉQUITÉ, DIVERSITÉ ET INCLUSION (EDI): JULIE GAUTHIER, JEAN-YVES SYLVESTRE ET GILBERT NIQUAY POUR LES ÉCHANGES SI INSPIRANTS. MERCI À L'ÉQUIPE DES ÉDITIONS ÉCOSOCIÉTÉ ET À BARBARA CARETTA-DEBAYS POUR LEUR ENTHOUSIASME ET LEUR COLLABORATION EN VUE DE LA CRÉATION DE CETTE NOUVELLE VERSION.

UN MERCI TOUT ÉTOILÉ À LA GRANDE LOU ET AU PETIT NOAM QUE J'AIME DE TOUT MON COEUR MERCI AUSSI À TOI, MARTIN POUR TON AIDE ET TES ENCOURAGEMENTS AU FIL DES ANNÉES.

J'AIMERAIS EN TERMINANT REMERCIER MON PÈRE DE NOUS AVOIR TRANSMIS SON AMOUR DU DESSIN ET MA MÈRE, DE POUR SOUTIEN INDÉFECTIBLE.

EMANUELLE DUFOUR,
MONTRÉAL, 2021.



AVEC LES CONTRIBUTIONS ET CITATIONS AUTORISÉES DE:

IM ANGATOOKALOOK ET TRISTAN ANDRÉ-ANGATOOKALOOK, LOUIS-XAVIER AUBIN-BÉRUBÉ, MICHÈLE AUDETTE, TERRY AWASHISH, EVE BASTIEN, LISE BASTIEN, JIMMY-ANGEL BOSSUM, MARIE-ÈVE BORDELEAU, MARIE-PIERRE BOUSQUET, SÉBASTIEN BRODEUR-GIRARD, DIANE CANTIN, MIKAYLA CARTWRIGHT, KAKWIRANÓ:RON COOK, EMMA CUCHO ANTONIO, GUILLAUME DUFOUR, ELLEN GABRIEL, JULIE GAUTHIER, CLAUDE HAMELIN, PRUDENCE HANNIS, BERNARD HERVIEUX, SARAH HORNBLOW, PAIGE ISAAC, MARCEL LALO, LÉA LEFEVRE-RADELLI, PIERRE LEPAGE, MONICA LOPEZ, ANNA MAPACHEE, LUCIE MARTIN, PIERRE MARTINEAU, RITA MESTOKOSHO, UAPUKUN MESTOKOSHO, MELISSA MOLLEN DUPUIS, CAROLINE NEPTON HOTTE, JENNIFER O'BOMSAWIN, ANNICK OTTAWA, GHISLAIN PICARD, MURRAY SINCLAIR, GENEVIÈVE SIOUI, LOUIS-KARL SIOUI-PICARD, MYRIAM THIRNISH, PAMELA ROSE TOULOUSE, LOU MAÏKA STRAUSS ET MARTIN STRAUSS, JACQUES VIENS, FLORENT VOLLANT, STANLEY VOLLANT ET XAVIER VOLLANT, JESSE WENTE ET PLUSIEURS AUTRES