Le modèle d’enseignement euro-canadien dans le pensionnat autochtone de Saint-Marc-de-Figuery : une étude historique

Geneviève Crytes

Thèse présentée à la Faculté des Études supérieures et postdoctorales
dans le cadre du programme de Société, culture et littératie
en vue de l’obtention du grade de maître en éducation

Faculté d’éducation
Université d’Ottawa

© Geneviève Crytes, Ottawa, Canada, 2013
Remerciements

Je voudrais tout d’abord remercier le professeur Stéphane Lévesque pour son soutien, ses précieux conseils et suggestions vis-à-vis un sujet pas toujours très facile et sensible, celui des pensionnats autochtones au Canada. Merci aussi pour la bonne communication et les rencontres enrichissantes. J’ai grandement apprécié travailler avec lui. Je remercie aussi les membres de mon comité de thèse, Yves Frenette du Département d’Histoire et Nicholas Ng-A-Fook de la Faculté d’Éducation, de leurs appuis pour la rédaction de la proposition et de la thèse.

Tout au long de la recherche pour cette thèse, j’ai rencontré plusieurs personnes très accueillantes, dévouées et disponibles qui m’ont aidés et dirigés à bien des niveaux : Père André Dubois des Archives Deschâtelets (Ottawa), Suzie Basile et Nancy Crepeau au Service Premiers Peuples de l’Université de l’Abitibi-Témiscamingue (Val D’or), le personnel de la Société d’histoire d’Amos (Amos), le personnel de la Bibliothèque et archives nationales du Québec (Québec), Danny Robertson du Musée Huron-Wendat (Wendake) et le personnel des Archives, thèses et livres rares de l’université Laval (Québec).

Un dernier merci à tous les membres de ma famille et de mon entourage pour les nombreuses relectures, discussions et petites questions tout au long de la rédaction de la proposition et de la thèse. Merci aussi pour leur patience et leur compréhension.
Résumé

Cette thèse par article présente une étude de cas sur le pensionnat autochtone de Saint-Marc-de-Figuery au Québec, ouvert de 1953 à 1973 pour les jeunes autochtones de l’Abitibi (Algonquins) et du Lac-Saint-Jean (Attikameks). Elle porte principalement sur trois curriculums présents au pensionnat, soit le curriculum officiel, le curriculum enseigné et le curriculum caché.

Cette thèse s’inspire du paradigme de la critique transformative pour expliquer les relations de la politique colonisatrice et dominatrice au sein du système des pensionnats autochtones. Il s’agit d’une recherche qualitative fondée sur la méthode historique à partir d’une analyse de sources écrites et orales. Pour ce faire, j’ai consulté et analysé des documents (sources primaires et secondaires) disponibles et accessibles.

Les résultats se divisent en trois grands points. Le premier étant ce qui a été fait pour le pensionnat en tant que curriculum officiel par le gouvernement fédéral et les Pères oblats. Le second point touche la vie au pensionnat. C’est le point le plus long, car les trois curriculums y sont abordés. Du curriculum officiel et enseigné du gouvernement québécois découlent les programmes d’études, l’horaire et les matières enseignées. Pour cette étude, seule l’histoire a été retenue avec son programme et ses manuels scolaires. Le curriculum caché décrit les aspects dissimulés et indirects comme la perte d’identité, la honte d’être un autochtone et la langue obligatoire de la majorité de la province où se trouve le pensionnat. Le troisième point traite des conséquences ainsi que des effets négatifs et positifs en dehors du pensionnat. Le curriculum caché n’a pas seulement été vécu par les pensionnaires, mais aussi par leurs familles et leur entourage. Néanmoins, il ressort des aspects positifs une implication des pensionnaires dans la communauté et pour certains la poursuite d’études postsecondaires.

À la lumière des résultats, nous pouvons soutenir que le pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery, comme institution scolaire des autorités canadiennes, fut à la fois assimilateur, acculturateur et formateur en voulant régler la problématique autochtone au pays.
Table des matières

Remerciements..........................................................................................................................i
Résumé.........................................................................................................................................ii
Table des matières....................................................................................................................... iii
Liste des sigles et des abréviations ............................................................................................... v

Introduction .................................................................................................................................. 1
1.1 L’état de la question ................................................................................................................ 4
1.2 Cadre théorique ....................................................................................................................... 6
1.3 Recension des écrits ............................................................................................................... 7

2. Méthodologie ...........................................................................................................................12
2.1 Collecte de données et limitations .......................................................................................13
2.2 Contributions au domaine de l’éducation ............................................................................14

3. Résultats ..................................................................................................................................15
3.1 « Fait pour le pensionnat » ................................................................................................15
   3.1.1 Le gouvernement fédéral ...............................................................................................15
   3.1.2 Les Oblats de Marie Immaculée .................................................................................18
3.2 « La vie au pensionnat : Curriculum officiel, enseigné et caché » .................................19
   3.2.1 Le gouvernement provincial .....................................................................................19
      3.2.1.1 Programme d’études ..........................................................................................20
      3.2.1.2 Horaire .............................................................................................................22
      3.2.1.3 Histoire : programme et manuels scolaires .....................................................24
   3.2.2 Curriculum caché .......................................................................................................26
      3.2.2.1 Perte d’identité ..............................................................................................26
      3.2.2.2 Honte d’être Indien .......................................................................................28
      3.2.2.3 Langue obligatoire .......................................................................................29
3.3 « En dehors du pensionnat : Conséquences et effets » ..................................................30
   3.3.1 Curriculum caché pour les familles ..........................................................................30
      3.3.1.1 Fossé intergénérationnel ...............................................................................30
      3.3.1.2 Déni et impuissance des parents ....................................................................33
      3.3.1.3 Personnes et familles dysfonctionnelles .......................................................33
      3.3.1.4 Violence familiale .........................................................................................34
   3.3.2 Aspects positifs de l’éducation au pensionnat............................................................35

Conclusion ...................................................................................................................................37
Bibliographie .........................................................................................................................................................
Sources primaires ......................................................................................................................................................40
Sources secondaires ....................................................................................................................................................45

Annexe 1 Carte des pensionnats autochtones du Canada ..........................................................................................52
Annexe 2 Chronologie de la création des pensionnats autochtones canadiens et de SMDF .................................53
Annexe 3 Prophétie des Sept feux ................................................................................................................................55
Annexe 4 Tableau des sources historiques (Pensionnat SMDF) .............................................................................58
Annexe 5 Extraits de calendriers scolaires du Pensionnat de SMDF ..................................................................65
Annexe 6 Extraits : volume scolaire d’histoire de 3ᵉ année ......................................................................................67
Annexe 7 Photographies du Pensionnat de SMDF ..................................................................................................69
Liste des sigles et des abréviations

**AANB** Acte de l’Amérique du Nord Britannique

**GRC** Gendarmerie Royale du Canada

**O.M.I.** Oblats de Marie Immaculée

**ONU** Organisation des Nations Unies

**S.F.A.** Sœurs de Saint-François d’Assise

**SMDF** Saint-Marc-de-Figuery
Introduction

Au cours des dernières années, les Premières Nations ont remis en question la légitimité des pratiques dans les pensionnats autochtones. Ces pensionnats ont été instaurés par le gouvernement canadien et gérés par des communautés religieuses (catholiques et protestantes) et laïques à la grandeur du pays. Dès 1874, soit sept ans après la mise en place de l’Acte de l’Amérique du Nord Britannique (AANB), les gouvernements du Canada et de l’Angleterre ont joué un rôle de premier plan dans la création et l’administration des premiers pensionnats autochtones1 aussi appelés par les autorités « pensionnats indiens ».2 Selon les clauses de l’AANB de 1867, l’éducation devient une responsabilité du ressort des provinces, tandis que les Autochtones relèvent directement de la compétence du gouvernement fédéral. En raison des traités, « on a confié au gouvernement le soin de fournir les réserves en écoles et en enseignants et de pourvoir à leurs besoins, ce qui fait que, dans la pratique, les jeunes Indiens devaient recevoir leur éducation dans des écoles gérées par le ministère…. »3 Selon Dickason, cela allait « devenir l’élément le plus coûteux »4 dans l’administration des Autochtones par le Ministère des Affaires Indiennes. Très rapidement, le gouvernement canadien juge qu’il est plus économique de confier l’éducation des enfants autochtones aux établissements missionnaires de diverses confessions religieuses que de construire son propre système d’infrastructure scolaire.

Les pensionnats ont été créés dans toutes les provinces et tous les territoires du Canada, sauf à Terre-Neuve, au Nouveau-Brunswick et à l’Île-du-Prince-Édouard puisque les autorités canadiennes jugeaient que les Autochtones de ces provinces de l’Atlantique étaient suffisamment assimilés aux normes sociales et culturelles « euro-canadiennes »5 depuis le premier contact.6 Selon des informations recueillies sur le site du Ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada,
anciennement le Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, il y aurait eu pas moins de 132 pensionnats au pays.  

Dans l’Ouest canadien et dans la littérature anglaise en général, les discussions et les publications sur la question des pensionnats sont beaucoup plus avancées et prolifiques que dans l’Est du pays et qu’en langue française.  Cela vient peut-être du fait qu’il y a eu beaucoup plus de pensionnats dans cette région. Mais aussi en raison d’un contact plus tardif avec des populations non-autochtones qui coïncide avec l’ouverture de l’Ouest pour l’immigration et le peuplement et de la création d’écoles. La culture distincte des groupes autochtones fut plus longtemps préservée et plus documentée. Produisant ainsi les sources primaires et secondaires sur la colonisation et sur l’expérience des pensionnats utiles pour les études et la compréhension de leurs effets et de leurs impacts sur les individus et les collectivités. Au niveau de la recherche, il y a beaucoup plus d’ouvrages publiés en anglais qu’en français en raison d’un plus grand lectorat non seulement au Canada, mais aussi dans le monde, ce qui permet des échanges entre les pays, tels que les États-Unis et l’Australie, deux pays qui ont également connu des expériences similaires pour leurs populations autochtones ou indigènes. Au Québec, les premières écoles résidentielles et industrielles pour les Autochtones ont vu le jour dès le 17e siècle avec la venue des missionnaires catholiques, tels que les Ursulines (Marie de l’Incarnation) et les Jésuites. Au 19e siècle9, les populations autochtones de l’Ouest et du Nord canadien connurent à leur tour l’expérience des écoles résidentielles et industrielles. C’est durant les quatre dernières décennies de ce siècle qu’il y aura le plus de bouleversements (1863 : premier pensionnat; 1867 : 


9 Voir Annexe 1 pour une chronologie de la création des pensionnats autochtones canadiens.


Il est important de faire de la recherche sur la question des pensionnats autochtones pour au moins trois raisons. Premièrement, plusieurs communautés autochtones cherchent à retrouver la culture et l’identité qu’elles ont perdues ou oubliées suite aux contacts avec les Euro-Canadiens. Il faut trouver un équilibre entre l’enseignement d’une culture sans que celle-ci en élimine une autre complètement. Deuxièmement, une meilleure communication et une meilleure compréhension entre les cultures à l’intérieur du pays doivent être envisagées avant de s’engager dans un dialogue interculturel international. Une recherche sur l’expérience des pensionnats indiens est possible, car il y a encore plusieurs témoins et survivants qui peuvent raconter ce qu’ils ont vécu. Troisièmement, la recherche permettra d’aborder un autre aspect peu étudié jusqu’à maintenant, notamment au sein de la communauté francophone, soit l’enseignement dans les pensionnats.

Le but de cette recherche historique est d’étudier et d’analyser les curriculums scolaires du Pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery (SMDF) près d’Amos afin d’en connaître davantage sur le type

---

d'éducation dispensé aux Autochtones qui l’ont fréquenté. En 1948, le gouvernement canadien aborde Frank Blais au sujet de la possibilité d’achat de sa ferme pour y installer une ferme-école pour les Autochtones. C’est durant cette époque que l’on croit et que « l’on dit que l’avenir de l’Indien est dans l’agriculture. »


1.1 L’état de la question

À la lumière de la situation canadienne actuelle visant la réconciliation, la discussion et aussi la revalorisation de la culture autochtone au plan national et international, ma principale question de recherche est la suivante : quel type d’éducation et d’enseignement ont reçu les élèves algonquiens du

---


17 Le terme algonquin ou sa forme féminine représente la famille linguistique et non l’un de ses groupes spécifiques, les Algonquins.

18
pensionnat autochtone de SMDF durant la période d’opération allant de 1955 à 1973? Des questions additionnelles et spécifiques serviront à orienter la recherche sur des points précis de manière à mieux comprendre le quotidien de l’époque, telles que : Quelles étaient les méthodes de transmission du savoir et d’enseignement utilisées par les Oblats? Quelles étaient les matières enseignées? Quelles étaient les méthodes de gestion de classe et de discipline?

Pour les fins de la recherche, les principaux termes utilisés sont définis comme suit. Contrairement à l’usage populaire, les termes « éducation » et « enseignement » ne seront pas considérés comme des synonymes.19 Dans ce travail, les termes les plus adéquats seraient « enseignement », « éducation scolaire » et « système éducationnel », car ils permettent de prendre conscience et connaissance des pratiques d’usage, des ensembles d’institutions impliquées, des structures, des législations, des programmes, des méthodes et des modes de fonctionnement ayant pour but de contribuer à la réalisation des objectifs imposés par les lois et les instigations du gouvernement fédéral dans les pensionnats indiens à l’aide de différents curriculums, de programmes d’études et d’activités visant à supprimer les connaissances et la culture déjà acquises par les élèves au sein de leurs familles et de leurs clans.

Les termes « ethnocide »20 et « génocide culturel » seront utilisés dans cette thèse car ils sont utiles pour saisir la logique des gouvernements britannique et canadien pour la mise en place des

---

19 Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l’éducation* (3e éd), Montréal, Édition Guérin, 2005. Legendre donne les définitions suivantes des fondements spécifiques de l’éducation : le « développement harmonieux et dynamique chez l’être humain de l’ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc.) : développement du sens de l’autonomie, de la responsabilité, de la décision, des valeurs humaines et du bonheur chez la personne; transformation dynamique, positive et continue de la personne » (p. 502) et « dont le but est de permettre aux êtres humains de développer au maximum leurs disposions et d’atteindre progressivement l’autonomie dans la recherche du sens de l’apprentissage par divers moyens ». (p. 503) Le terme « enseignement » désigne à la fois la « profession de la personne qui transmet ou suscite de nouvelles acquisitions chez d’autres personnes, métier qui apprend et qui peut être défini comme un ensemble de techniques à maitriser, de savoir-faire à acquérir, tout cela pouvant être programmé sous forme d’objectifs prédéterminés » (p. 572). Le terme éducation scolaire est un synonyme de système éducationnel. Toujours selon les définitions tirées du *Dictionnaire actuel de l’éducation* de Legendre en 2005, le système éducationnel serait l’« ensemble plus ou moins intégré d’institutions (système scolaire, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de structures, de législations, de finalités, d’objectifs, de programmes, de méthodes, d’activités, de modes de fonctionnement ainsi que des ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres des services et les ressources nécessaires au développement de leurs habilités et de leurs connaissances ». (p. 1296)

pensionnats. Selon Charny\textsuperscript{21}, ces termes signifient la destruction délibérée de la culture d’un groupe ethnique sans nécessairement provoquer l’élimination physique des individus.

1.2 Le cadre théorique

Dans le cadre de cette recherche, nous allons étudier trois des quatre curriculums suivants : le curriculum officiel, le curriculum enseigné, le curriculum caché et le curriculum appris. Ce dernier curriculum ne sera que très peu abordé dans cette recherche, si ce n’est qu’au travers des expériences et des témoignages d’anciens pensionnaires autochtones. Le curriculum officiel rejoint la définition que donne Gauthier des savoirs curriculaires. Il s’agit des programmes d’enseignement scolaire « produits par d’autres acteurs que les enseignants, souvent [par] des fonctionnaires de l’État »\textsuperscript{22} et qui doivent être approuvés par l’État (gouvernement fédéral) responsable de la question autochtone avant d’être utilisés, comme ce fut le cas pour tous les pensionnats autochtones. Selon Dwayne Trevor Donald\textsuperscript{23}, les curriculums et la pédagogie enseignés dans les pensionnats étaient empreints de colonialisme et d’une domination culturelle européenne anglo-saxonne et francophone. Le curriculum enseigné est, selon Perrenoud\textsuperscript{24} et Lenoir\textsuperscript{25}, un curriculum prescrit ou formel. Il représente les savoirs et les pratiques de l’enseignant mis en œuvre dans les salles de classe à l’aide de moyens (programmes, lois, méthodes recommandées ou tous autres documents) plus ou moins officiels dont il dispose (se réfèrent au curriculum officiel).

Le dernier curriculum sera le curriculum caché ou informel. Définir le concept de « caché » est complexe, car pour certains (gouvernement, ministère et agents des Affaires indiennes, les Oblats) les objectifs politiques, économiques et surtout éducationnels des pensionnats indiens étaient essentiellement officiels. Pour les parents autochtones et leurs enfants fréquentant le pensionnat, ces


\textsuperscript{24}Philippe Perrenoud, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye sous la dir. de, \textit{La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui}, Paris : Édition ESF, 2\textsuperscript{e} édition, 1994, p. 61-76.

mêmes objectifs éducationnels étaient perçus différemment. Perrenoud soutient « que peuvent s’engouffrer dans la notion de curriculum caché toutes les interprétations machiavéliques du système scolaire comme appareil idéologique d’État, comme instrument de violence symbolique, comme usine et machine à décévler ou simplement comme instance de socialisation au service du conformisme social. »26 Selon Bourdieu et Passeron, le pouvoir de la violence symbolique est « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre à ses rapports de force. »27 Tous ces curriculums ont un impact sur le curriculum réel de l’élève. La notion de curriculum réel relève de façon cohérente les expériences continues formatrices et l’histoire de vie d’un élève. Cela ne ce restreint pas qu’au cadre scolaire, mais implique aussi les parents et la famille immédiate et élargie. Ce curriculum n’est pas courant dans le langage pédagogique comme le sont les quatre curriculums nommés plus haut. Le curriculum réel peut être aussi caché, car « les expériences d’un individu ne sont pas directement observables. […] De plus, même [si un élève] parfaitement conscient de son expérience n’est pas capable d’identifier constamment ce qui contribue à le transformer…. »28

1.3 Recension des écrits

Les sources documentaires et historiographiques identifiées pour cette recherche sont à la fois anciennes et récentes. Les documents écrits et oraux consultés sont des sources primaires et secondaires assurant ainsi une plus grande validation et fidélité des données. Le premier rapport, publié par Marguerite Loiselle, est issu d’une recherche longitudinale sur le Pensionnat de SMDF et ses protagonistes en avril 2007.29 Il traite du pensionnat au travers de la vision des Pères Oblats, des perspectives d’ex-pensionnaires qui sont devenus des étudiants à l’Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ainsi que des perspectives de témoins oculaires. Il aborde les notions du curriculum officiel et enseigné. Dans le deuxième rapport, publié en mars 200930, les résultats de la recherche touchent aux perceptions entre les deux groupes (blancs et autochtones), les renseignements sur les deux groupes, les impacts sur le mode de vie et l’aide entre les deux groupes durant les années 1910-

26 Perrenoud, p. 61.
28 Perrenoud, p. 69.
29 Margot Loiselle et Chantal Roy, Un portrait : Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery, [Val D’or], Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2007.
1930. Il ne touche que le curriculum officiel. Le troisième et dernier rapport se veut la suite chronologique du deuxième rapport (1931 à 1975) et offre les résultats d’entrevues auprès des aînés et des ex-pensionnaires sur des sujets abordés dans la seconde recherche, mais de manière à approfondir certaines réflexions et observations. Ces trois rapports permettent d’avoir accès à des témoignages d’anciens et d’ex-pensionnaires sur différentes questions et périodes historiques. Toutefois, Loiselle aborde très peu les Sœurs de S.F.A.

La deuxième source est un article publié en mai 2009 par Marguerite Mowatt-Gaudreau. Il s’agit d’une réflexion d’une enseignante autochtone dans laquelle on retrouve des éléments sur les curriculums officiels et cachés. Dans son article, elle fait un bref retour sur des points de repères historiques concernant les communautés algonquines de l’Abitibi-Témiscamingue et certains pensionnats autochtones au Québec, puis elle s’exprime sur la réalité actuelle des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires. Mowatt-Gaudreau pose un regard sur la situation de la scolarisation chez les Autochtones et touche aux préoccupations liées à l’abandon scolaire des élèves du primaire et du secondaire pour plusieurs raisons dont : l’incompréhension entre le milieu familial et le milieu scolaire ainsi que les difficultés de compréhension langagière.

Les livres de Dominique Rankin et de Gilles Ottawa apportent des témoignages directs d’anciens pensionnaires, Rankin de 1956 à 1962 et Ottawa de 1965 à 1969. Les deux auteurs n’appartiennent pas au même groupe, car le premier est un algonquin et le second un attikamekw. Dans les deux livres, on retrouve des photographies qui permettent de voir à quoi ressemblait l’école, ses salles de classes et les élèves. Les deux ouvrages divulgent certaines informations sur les curriculums officiels, enseignés et cachés utilisés au pensionnat. Dans son livre, Rankin offre un témoignage personnel sur sa vie avant, pendant et après le Pensionnat de SMDF. L’auteur divise son ouvrage selon la logique de la prophétie de la ceinture de wampum des Sept feux transmise de génération en génération chez les Algonquins. Seulement trois des huit feux (le Quatrième Feu, le Cinquième Feu et le Sixième Feu) sont retenus en raison de leur pertinence en lien avec le sujet de cette thèse. Selon lui,

\[\text{31} \text{ Marguerite Loiselle et al, } \text{Recueil des récits de vie des aînés de Pikogan et des ex pensionnaires de St-Marc-de-Figuery couvrant de la période de 1931 à 1975, Val D’or, Chaire de développement des petites collectivités, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2011.}\]

\[\text{32} \text{ Marguerite Mowatt-Gaudreau et Gisèle Maheux. } \text{« Réflexion d’une enseignante sur l’école en milieux autochtone », La vie pédagogique, numéro 151, mai 2009. p. 79-84.}\]

\[\text{33} \text{ Dominique Rankin et Marie-Josée Tardif, } \text{On nous appelait les Sauvages, Québec, Éditions Le Jour, 2011.}\]

\[\text{34} \text{ Voir l’annexe 2. Description de cette prophétie. La prophétie est importante. Elle permet d’entrevoir la culture algonquienne et de comprendre l’essence intrinsèque de l’auteur.}\]

\[\text{35} \text{ Le livre compte huit chapitres, donc huit feux. Les sept premiers chapitres sont rattachés aux sept feux de la Prophétie des sept feux. Le huitième feu est un ajout de la part de l’auteur pour démontrer qu’il interprète cette prophétie comme une roue et le huitième feu serait l’avenir et l’aboutissement.}\]
très peu de Canadiens connaissent la réalité des personnes qui ont été pensionnaires. Il souhaite rouvrir cette blessure pour permettre une guérison et ainsi « triompher des blessures de notre passé... ».


36 Rankin et Tardif, p. 70.
38 Ottawa, p. 48-69.
39 Ibid., p. 85.
41 Ibid., p. 135.
secours nécessaires, l’appui moral et pour leur inculquer les rudiments de l’instruction »42 euro-canadienne. Ils reconnaissent que l’éducation des jeunes autochtones dans les pensionnats indiens est une prolongation des maux de la société énoncée plus haut.


Le chapitre 3 permet d’examiner plus en profondeur trois des aspects du système scolaire conçu pour l’éducation et l’instruction des jeunes autochtones. Le premier aspect traite des juridictions scolaires qui sont déterminées par un seul document, la Loi sur les Indiens. Le deuxième aspect s’attarde à l’organisation scolaire, à la hiérarchie et au fonctionnement. La Division des Affaires indiennes (DAI) chapeaute chacun des districts et des agences responsables de la prise de décision et d’exécution en matière scolaire de ses fonctionnaires. Le troisième aspect étudie le réseau des écoles indiennes. Les pensionnats indiens y sont fortement critiqués. Le chapitre 4 traite surtout des écoles publiques indiennes et ordinaires (euro-canadiennes). On peut y lire que les écoles en général « ont été incapables de réaliser l’acculturation des groupes d’enfants [provenant de milieux minoritaires] et d’en faire des adultes actifs dans le milieu social de la majorité. »45 Les écarts de rendement scolaire entre les écoles sont dus aux différences culturelles entre les Euro-canadiens et les Indiens et, « […]haque groupe social important a des modes de vie fondamentaux et compatibles qui sont rattachés à

42 Québec, Commission Royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec, p. 135.
44 Tremblay, Vallée et Ryan, p. 38.
45 Ibid., 95.
différentes valeurs culturelles. Ce sont ces différences dans les modes de vie qui soulèvent des conflits lorsque les membres de sous-cultures différentes se rencontrent pour la première fois. »

En raison de sa pertinence, seul le volume 1 du Rapport de la Commission royale d’enquête sur les peuples autochtones est utilisé dans cette recherche. Dans ce volume, le curriculum officiel du gouvernement canadien est présent. L’implication du gouvernement dans les pensionnats indiens est flagrante dans chacune des actions posées par les autres acteurs (Gendarmerie Royale du Canada et d’autres corps de police et les différentes Églises) qui sont mêlés de près ou de loin aux pensionnats. Il en ressort que le Canada de l’époque des pensionnats autochtones voulait par l’entremise de l’éducation utiliser la solution la plus prometteuse pour atteindre ses visées civilisatrices et assimilatrices. Cela permettrait de soi-disant « sortir l’indien de son état primitif, l’élèverait et ferait de lui un membre autonome de la nation et, finalement, un honnête citoyen ».48

La thèse de Kimberly Ann McFarlane est pertinente pour cette recherche sans toutefois être directement liée au pensionnat de SMDF. McFarlane se penche sur l’assimilation et le génocide culturel provoqué par l’éducation donnée dans chacun des pensionnats au Canada. Elle fait ressortir que pour le Canada et les États-Unis, l’éducation des enfants des Premières Nations était de la responsabilité des « hommes blancs ».50 Le curriculum officiel et le curriculum enseigné dans l’ensemble des pensionnats indiens étaient fondés sur le curriculum européen et non sur les traditions autochtones. La thèse de Briar Dawn Ransberry touche le seul pensionnat des Maritimes, Shubenacadie en Nouvelle-Écosse. Elle est pertinente pour ma compréhension de la pédagogie et des relations entre les différents curriculums présents dans les pensionnats canadiens. Ransberry affirme qu’il y aurait eu des tensions entre les exigences curriculaires du gouvernement fédéral et celles de l’Église catholique. C’est le seul texte trouvé où la présence de la culture « britannique » est si prédominante dans la notion de l’assimilation. Enfin, l’article de Terrence J. Fay est également pertinent en raison d’une particularité qu’il fait ressortir en termes d’ambivalences chez les

48 Dussault, Erasmus et al, p. 361.
49 Kimberly Ann McFarlane, Educating First-Nation children in Canada: The rise and fall of residential schooling, Kingston, Queen’s University, 1999,
50 McFarlane, p. 5. (Traduction libre de l’anglais)
missionnaires français, soit « [f]or many Catholics, conversion was a reasonable goal but assimilation was not necessarily an objective at all. [...] Many of the Catholic missionaries were French-speaking and had mixed feeling and less enthusiasm for spread of English language, empire and culture. »

Le curriculum officiel et le curriculum caché y sont présents. Il fait également mention de l’assimilation et de l’endoctrinement des enfants autochtones à la culture euro-canadienne comme plusieurs des textes présentés précédemment dans la recension des écrits. Au terme de la recension des écrits, il ne ressort pas de distinction majeure entre les textes francophones et les textes anglophones concernant les différents curriculums étudiés.

2. Méthodologie

La posture épistémologique de cette recherche s’inspire du paradigme de la critique transformative. Elle signifie que la recherche a des ramifications politiques et des retombées sur un groupe traditionnellement sous-représenté dans l’historiographie, soit les Autochtones, mais plus précisément les ex-pensionnaires du Pensionnat de SMDF. La réalité que touche cette thèse est une réalité construite socialement et « une réalité socio-éducative ancrée dans les contexte de domination néo-coloniale et racisante. »

La réalité est influencée par divers facteurs dont l’appartenance ethnique, la culture, le genre des individus, la philosophie de vie dans la manière d’enseignement et d’éducation des enfants autochtones. Cette posture concerne l’étude d’enjeux affectant des groupes sociaux traditionnellement sous-représentés qui agissent comme catalyseurs pour les transformations sociales. Dans le cas de cette thèse, cette posture amène à prendre position dans une dynamique coloniale et post-coloniale qui continue à être enseignée et véhiculée dans plusieurs milieux (école, famille et média). La relation historique entre le colonisateur/dominant et le colonisé/dominé continue de donner un sens aux formations identitaires contemporaines, mais aussi aux divers rapports avec le savoir, l’enseignement et l’éducation, et à ses méthodes de transmission. La posture critique transformative « définit le pouvoir d’assumer la responsabilité pour toute l’histoire [canadienne] comme s’il s’agissait de [ma] propre histoire » et de transformer ma compréhension du monde et de notre histoire aussi

Fay, p. 81.
Kompridis, p. 647.
sombre qu’elle peut être et ainsi créer de nouveaux savoirs. En ce sens, je dois faire attention à ce que Thésée et Carr appellent l’esprit colonial. Il s’agit d’un esprit de conquête, d’assimilation et d’un sentiment de supériorité absolue sur tous les êtres considérés comme des sous-hommes par la puissance dominatrice et colonisatrice. Cette colonisation de l’esprit « se poursuit, via la puissance du langage, en altérant implacablement les cultures »\textsuperscript{58} minoritaires canadiennes, tant autochtones que francophones hors-Québec par exemple.

Cette thèse se veut une recherche qualitative fondée sur la méthode de l’étude de cas et la méthode historique à partir d’une analyse de sources documentaires et orales (voir sections suivantes). C’est une analyse approfondie d’un cas particulier et singulier, celui du pensionnat de SMDF. La méthode de l’étude de cas « vise d’abord et avant tout une profonde compréhension du système représenté par le cas, le sens des interactions qu’on y trouve, le pourquoi et le comment »\textsuperscript{59} du pensionnat de SMDF et d’en étudier la complexité et les relations entre le différents curriculums. Dans cette recherche, les données ont été recueillies à partir des sources primaires et secondaires disponibles. La recherche qualitative permet de « tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et leur environnement. »\textsuperscript{60} Elle a aussi la capacité de permettre au chercheur de décrire en profondeur certains aspects de la vie sociale et quotidienne relevant de la culture et de l’expérience vécue par des individus au travers des faits. Les avantages de la méthode historique sont qu’elle permet une investigation des questions et des sujets de nature historique peu étudiés par les chercheurs en éducation, et d’établir certaines corrélations entre les événements du passé et du présent, afin de mieux situer l’expérience scolaire des Autochtones dans les pensionnats au pays. Néanmoins, je vois l’étude de cas non pas comme un choix méthodologique, mais plutôt comme étant un choix d’un objet unique à étudier.

2.1 Collecte de données et limitations

Les éléments documentaires de la recherche sont subséquents aux résultats d’une recherche par mots-clés et d’hyperliens dans plusieurs bases de données des différentes archives et des sites internet des ministères, tel que le Fond RG10 pour le Ministère des Affaires indiennes à Bibliothèque et Archives du Canada. Je n’ai pas pu consulter ce fond en raison du nombre et de la complexité des outils de recherche disponibles. De plus, il m’aurait fallu un temps considérable pour dépouiller le fond et le

\textsuperscript{58} Thésée et Carr, p. 81.
\textsuperscript{59} Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, La recherche en éducation : étapes et approches (3\textsuperscript{e} éd), Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2011, p. 233.
\textsuperscript{60} Karsenti et Savoie-Zajc, p. 125.
temps alloué pour une recherche à la maîtrise est restreint. Toutefois, le dépouillement serait réalisable avec une équipe ou pour un projet ayant plus de temps. Les fonds d’archives, les témoignages écrits et enregistrés ainsi que les articles et les publications gouvernementales sont l’assise de ma recherche.61 J’ai choisi de faire une analyse documentaire de sources primaires et secondaires disponibles aux archives des Oblats, à la Bibliothèque Nationale du Québec, aux livres rares et archives de l’Université Laval et à la bibliothèque ministérielle du Ministère des Affaires indiennes, dans les témoignages d’anciens pensionnaires et dans des thèses, livres, articles et rapports publiés par des chercheurs et spécialistes de la question des pensionnats indiens.62 Pour que cette recherche plus complète sur le curriculum officiel et enseigné présent à SMDF, il aurait fallu que je sois en mesure d’accéder aux archives des S.F.A. à Québec. Cela ne fut pas possible pour de nombreuses raisons, dont de mauvaises coordonnées sur leur site internet, la distance pour pouvoir les rencontrer en personne, pas de possibilité de les contacter par courriel (seulement par téléphone et pas de retour d’appel suite aux nombreux messages vocaux) et le déménagement de leur maison (couvent) et archives.

Des limitations se sont imposées par la nature même des documents, des outils de recherche et des instruments d’analyse des sources primaires et secondaires utilisés. Dans une certaine mesure, le biais et la méthode du chercheur sont considérés comme une limite pour l’analyse des résultats. Des limitations sont apparues en lien avec le sujet délicat et sensible qu’est celui du pensionnat autochtone de SMDF. La destruction certains documents et artefacts liés au pensionnat de SMDF et d’autres pensionnats a fait en sorte qu’une partie de l’information restera inexplorée et méconnue. Dans le cadre de cette recherche, la distance géographique et culturelle avec mon sujet d’étude a été une limite.

2.2 Contributions au domaine de l’éducation et à la recherche

Les contributions de ma recherche sont d’abord de poser un regard nouveau sur l’enseignement utilisé au pensionnat de SMDF. Ma thèse permet de mieux comprendre l’éducation de l’époque au sein d’un système scolaire conçu pour les Autochtones ainsi que les problèmes liés à l’acceptation de la culture minoritaire autochtone dans le contexte canadien. Elle se distingue des autres études dans la mesure où elle se penche sur le système éducationnel et pédagogique du pensionnat de SMDF, qui est étudié au travers de trois curriculums : l’officiel, l’enseigné et le caché. Ce qui est aussi particulier dans cette thèse, c’est que les trois curriculums officiels des trois protagonistes (le gouvernement fédéral, les

61 Toutes les sources documentaires pour cette recherche ont été traitées et analysées à partir d’une grille d’analyse selon les différents curriculums étudiés. (Voir Annexe 3)
62 Je n’ai pu consulter les documents produits par le Ministère de l’éducation du Québec datant d’après le Rapport Parent et de la réforme scolaire qui suivi, car le centre documentaire n’existe plus. Tous les documents sont maintenant à la Bibliothèque Céline Rouleau et ne sont encore traités.
Pères oblats et le gouvernement provincial du Québec) sont analysés pour permettre aux lecteurs de comprendre le pourquoi (but) et le comment (l’éducation) du Pensionnat de SMDF. Cette thèse, élaborée et produite en langue française, vise à faire connaître l’existence et l’expérience d’un pensionnat autochtone au Québec à un lectorat jusqu’ici négligé dans les écrits. Elle propose enfin de nouvelles façons d’intégrer la culture autochtone dans un contexte de plus en plus interculturel pour ainsi adopter certaines notions dans notre modèle d’enseignement actuel.

3. Résultats

3.1 « Fait pour le pensionnat »

Pour le Pensionnat de SMDF, trois principaux protagonistes (gouvernement fédéral, O.M.I, gouvernement du Québec) ont défini les savoirs curriculaires officiels ainsi que les programmes scolaires. L’instigateur est le gouvernement fédéral, car c’est de lui que proviennent chacune des directives régissant tous les pensionnats autochtones au Canada. Il a impliqué les autres acteurs dans le but de réduire la charge onéreuse que représente la gestion des ressources humaines, financières et aussi scolaires.

3.1.1 Le gouvernement fédéral

Le curriculum officiel peut parfois se confondre dans l’esprit du chercheur et du lecteur avec la politique officielle et l’idéologie que prône le gouvernement fédéral. En réalité, la politique officielle et l’idéologie sont indissociables du curriculum officiel, mais aussi du curriculum caché comme nous le verrons plus tard. Le gouvernement fédéral conclut qu’après l’échec de l’assimilation des adultes autochtones par des lois et des restrictions de plus en plus strictes que le seul moyen efficace d’enrayer « le problème indien » est l’endoctrinment des enfants autochtones par l’éducation dans des pensionnats et des écoles hors du milieu familial. Ainsi, les futurs élèves des pensionnats étaient soustraits « aux mauvaises influences domestiques auxquelles [ils seraient] autrement sujet[s…] et exposés à « tout ce qui tend à opérer un changement dans ses idées et ses habitudes. » On croyait aussi que cela « sortirait l’Indien de son état primitif, l’élèverait et ferait de lui un membre autonome de

---

63 Approche qui favorise les contacts et les échanges entre les différentes cultures en présence à l’intérieur d’une même société (notamment entre les minorités culturelles et la majorité) ou entre les cultures de différentes sociétés. Legendre, p. 795.
64 Lynn Drapeau, Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger, Québec, Presses de l’Université du Québec, 2011, p. 27.
65 Dussault, Erasmus et al., p. 201.
la nation [canadienne] et, finalement, un honnête citoyen […] »

devint donc « la pierre angulaire de la stratégie d’assimilation », mais faisait aussi partie « d’un processus d’édification d’une nation et contribuait à la marginalisation des communautés autochtones. »


et colonisatrice euro-canadienne en leur faisant apprendre entre autres la langue des dominants locaux, soit l’anglais ou le français et l’histoire de l’Occident ( de l’Europe occidentale, du Canada et du Canada français).

Trois principes permettent de mieux cerner le curriculum officiel du gouvernement fédéral en matière d’éducation autochtone. Premièrement, le gouvernement a la possibilité de pouvoir confier à un organisme non-fédéral, comme les Pères Oblats, la charge de dispenser l’enseignement aux enfants autochtones et d’administrer les écoles. D’autant plus que le gouvernement peut continuer de diriger et d’entretenir ces écoles, tout en concluant des ententes pour l’instruction scolaire des enfants autochtones avec les gouvernements provinciaux, dont le département de l’Instruction publique du Québec. Elles touchent principalement les programmes scolaires. Le gouvernement fédéral juge qu’il est plus simple financièrement de prendre le programme scolaire provincial et de l’instaurer dans les pensionnats. Le gouvernement s’assure du transport des élèves pour se rendre à l’école au début de l’année scolaire et pour le retour à la maison à la fin de l’année scolaire. Deuxièmement, les parents ou les tuteurs devront inscrire leurs enfants dans la religion prédominante sur la réserve ou la communauté. Dans le cas de SMDF, aucunes réserves n’avaient pas encore vue le jour lors de sa création du pensionnat. Les Autochtones étaient alors répartis sur l’ensemble du territoire de l’Abitibi et du Lac-Saint-Jean. Troisièmement, les enfants doivent obligatoirement fréquenter le pensionnat de 6 ans à 15 ou 16 ans et ce pour une période de dix mois par année. Pour s’assurer que tous les enfants

---

72 Walken, p. 7.
soient présents en classe, le gouvernement fédéral a déployé des agents des Affaires Indiennes et des agents de police avec le mandat d’avertir les parents dans chaque foyer autochtone. Dans certains cas, les agents ont même proféré des menaces aux parents qui refusaient d’envoyer leurs enfants. Parfois, ils « établissaient des listes d’enfants à extraire des réserves et organisaient des rafles au début de l’année scolaire. »

Voici un bref exemple tiré parmi tant d’autres :

Par contre, je me souviens nettement d’avoir vu surgir un agent de la Gendarmerie royale du Canada et un représentant du ministère des Affaires indiennes. Contrairement à leur habitude, ils ne s’en prirent pas aux adultes ce jour-là, mais bien aux enfants. « Monsieur et Madame Rankin, nous avons reçu l’ordre d’emmener six de vos enfants au nouveau pensionnat des petits Sauvages de Saint-Marc-de-Figuery. Si vous résistez, vous agirez contre la loi. »


74 Rankin et Tardif, p. 72.
75 Dussault, Erasmus et al., p. 367.
3.1.2 Les Oblat de Marie Immaculée

Le Pensionnat de SMDF ouvert en 1955 par les O.M.I. avait pour mission d’« éduquer ou civiliser les enfants algonquins et attikameks du Québec. »

Le partenariat avec le gouvernement fédéral donnait aux Oblats une main mise et « un grand pouvoir [presque totalitaire] sur les Autochtones, mais par la même occasion, les liait complètement au financement gouvernemental. »

Le curriculum officiel des O.M.I. est presque identique en tous points à celui du gouvernement fédéral, sauf pour les raisons de leur implication et du désir de vouloir conserver les pensionnats dans son ensemble. Les Oblats alors responsables de l’édification et de l’enseignement à SMDF affirmaient que tous les programmes scolaires devaient être basés sur l’acculturation. Pour ce faire, ils suggéraient qu’elle se fasse de la manière la plus franche et le plus agréable possible, graduellement et méthodiquement pour s’assurer que les élèves autochtones s’adaptent au mode de vie et à la culture euro-canadienne. Les O.M.I. ont très tôt émis le constat que les écoles provinciales intégrées n’étaient pas préférables et profitables pour les élèves autochtones, car ces derniers ne seraient jamais traités comme des égaux. Les pensionnats restaient à leur point de vue les seules institutions scolaires pouvant offrir un environnement plus sain et plus épanouissant pour l’élève. Une autre raison vient s’opposer à la fermeture des pensionnats et le transfert des élèves autochtones vers une école intégrée soit « the rapid rise to economic dominance of Protestant Northwest Europe and English-speaking and Protestant Ontario as compared to Roman Catholic Southern Europe and French-speaking Catholic Quebec. »

Les O.M.I. comprennent bien que les catholiques romains sont minoritaires dans une mer de protestants anglophones. Pour assurer la sauvegarde des Canadiens français catholiques, les Oblats sont d’avis qu’il faut garder des écoles séparées. Car peu d’O.M.I. sont enclins à favoriser une assimilation à la culture britannique anglo-saxonne. Fay rappelle que « [f]or many Catholics, conversion was a reasonable goal but assimilation was not necessarily an objective at all. […] Many of the Catholic missionaries were French-speaking and had mixed feeling and less enthusiasm for spread of English language, empire and culture. »

Ne voulant pas que les pensionnats catholiques disparaissent, certains pères oblats contestèrent avec virulence leur fermeture. Ils allèrent jusqu’à affirmer que « [l]e démon se cachait derrière […] certains haut fonctionnaires blancs dont dépend le système d’éducation de notre

---

76 Loiselle et Dugré, p. 17.
77 Loiselle et Roy, p. 7-8.
79 Fay, p. 81.
Il en ressort que l’éducation morale, religieuse et linguistique dans les pensionnats était plus importante que la formation académique et technique.

Le fait que le pensionnat de SMDF ait ouvert en 1955 au moment même où le gouvernement fédéral cherchait à fermer les pensionnats au pays peut sembler un non-sens. Pour justifier son ouverture, le Pensionnat avait pour mission de fournir une éducation aux enfants des familles algonquiennes, car les parents nomades, chasseurs et trappeurs, étaient, semble-t-il, incapables de subvenir aux besoins de leurs enfants et de maintenir une « discipline nécessaire à la réussite scolaire [...] » et ainsi suppléer au foyer familial en tous points. Toutefois, il était « difficile de faire du pensionnat [de SMDF] un milieu à la fois au service de la pédagogie et [être] générateur d’un climat serein et plein d’affectivité puisque le principal souci de l’administration [était] d’orienter la vie dans le pensionnat de manière à protéger d’abord le matériel [...] ». En cherchant une solution pour annihiler le « problème indien » en partenariat avec le gouvernement colonisateur qui favorisait l’assimilation et l’acculturation des Autochtones et en agissant avec de bonnes intentions, les Oblats visaient l’autonomie des Autochtones et leur protection contre des Blancs qu’ils voyaient comme sans scrupules, escrocs, et profitiers et ce même vis-à-vis les plans et les politiques du gouvernement fédéral. Des contradictions apparaissent entre la mission des Oblats et les faits relatés dans certains rapports. Voulant les protéger des dangers des Euro-canadiens et les rendre autonomes, le constat ne peut être que le suivant :


3.2 « La vie au pensionnat : Curriculum officiel, enseigné et caché »

3.2.1 Le gouvernement provincial

Précédemment, nous avons abordé le partenariat entre le gouvernement fédéral et les Pères Oblats. Il s’agit maintenant d’explorer le partenariat avec le gouvernement provincial du Québec. N’ayant ni les ressources humaines, matérielles et financières pour mettre sur pied un programme scolaire pour les pensionnats autochtones, le gouvernement fédéral s’est tourné vers les provinces

---

80 Tremblay, Vallée et Ryan, p. 49.
81 Loiselle et Roy, p. 19.
82 Tremblay, Vallée et Ryan, p. 83.
83 Dussault, Erasmus et al., p. 150.
comme il l’avait fait avec les O.M.I. pour le personnel des pensionnats. De plus, l’éducation était et est toujours dans un champ de compétences provinciales. Dans les classes des pensionnats autochtones, les enseignants et les élèves se conformaient au programme scolaire provincial : « les programmes d’études, les manuels et le matériel didactique des autres écoles publiques de la province. »84 Contraire à son homologue fédéral, le Québec ne cherchait pas officiellement à assimiler les Autochtones. Bien que cela semble surprenant, les autorités québécoises jugeaient, dans son curriculum officiel, que ces derniers devaient être considérés non plus comme des citoyens de seconde zone, mais comme des individus ayant droit aux mêmes services que tous les autres citoyens québécois. Un triple enseignement, général, pratique et religieux était dispensé au pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery.

3.2.1.1 Programmes d’études

Lors de son ouverture en 1955, le pensionnat de SMDF devait suivre le programme d’études des écoles élémentaires de 1953 approuvé par le Comité Catholique du Conseil de l’Instruction Publique.85 En 1959, un nouveau programme d’études vient se substituer à celui déjà existant.86 Les deux programmes d’études, l’ancien et le nouveau, correspondent au concept du curriculum officiel. Leurs principes directeurs, au nombre de six, sont identiques. Le premier principe stipule que le programme des cours pour l’élémentaire ne doit contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs pour tous et ce, sans discrimination. Deuxièmement, il ne doit comprendre dans les premières années d’instruction que les matières essentielles à la formation de l’individu, du citoyen et du chrétien, soit la religion, le français, l’arithmétique, l’histoire et la géographie, auxquelles pourront se greffer des connaissances pratiques sur d’autres matières à mesure que le permettra le développement cognitif de l’élève. Troisièmement, il doit être conçu de manière à stimuler constamment les facultés cognitives de l’élève. Quatrièmement, il doit tenir compte du développement cognitif de l’élève dans les connaissances exigées pour chacune des matières du programme selon les diverses années du cours élémentaire. Cinquièmement, il s’applique à présenter les différentes matières non pas seulement comme des connaissances à apprendre par cœur ou comme des problèmes à résoudre, mais comme un ensemble d’éléments qui permettra à l’intelligence de chaque élève de mûrir, de s’éveiller et d’entretenir le goût et la passion pour de nouvelles découvertes. Le sixième point se

84 Québec, Commission Royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec, p. 138.
divise en cinq sous-points. Il semble important de les rapporter tels qu’ils sont dans les deux programmes d’études. Le programme doit faire appel à des procédés et à des méthodes :

a) Qui tiennent compte avant tout de l’enfant tel que nous le font connaître la droite raison et la Révélation, avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales.
b) Qui partent de l’observation directe des choses qu’il peut observer dans la vie réelle.
c) Qui le font comprendre et apprendre en agissant.
d) Qui favorisent sa spontanéité, son esprit d’initiative et de coopération, l’usage de sa liberté.
f) Qui forment son caractère et développent sa personnalité.

Dans les deux programmes d’études, l’assimilation est décrite suivant onze facteurs : (1) le développement anatomique et physiologique, (2) l’âge mental par rapport à l’âge chronologique, (3) les aptitudes naturelles particulières, (4) le milieu géographique, (5) l’entourage, (6) les expériences personnelles, (7) les besoins, (8) la motivation, (9) les méthodes employées dans l’enseignement et le matériel scolaire, (10) le temps, et (11) le maître (enseignant). Le terme « assimilation » employé ici n’est pas le même que celui que prônait le gouvernement fédéral pendant les mêmes années. Il s’agit plutôt du degré d’appropriation ou d’absorption des enfants dans leur rendement scolaire. Parmi les onze points, le quatrième, le cinquième, le huitième et le neuvième sont récurrents dans plusieurs des textes consultés. Ces quatre points sont inter-reliés. L’entourage familial et scolaire des élèves de SMDF ont joué un rôle non négligeable dans leur motivation à l’école. Le degré d’éducation et de culture des parents autochtones a influencé beaucoup la préparation intellectuelle de leurs enfants. Cette préparation ne ressemblait pas à celle des enfants euro-canadiens. Les parents furent considérés par les autorités comme étant illétrés, car ils n’avaient pas fréquenté d’école et ne communiquaient pas ou peu en français. Le milieu scolaire du pensionnat a agi sur la motivation des jeunes en raison de son organisation disciplinaire différente de celle de la maison et de la pédagogie utilisée par les éducateurs. Il en va de même pour les méthodes employées dans l’enseignement et pour le matériel scolaire. Le milieu géographique des élèves y avait un impact réel sur le degré ou la capacité d’assimilation des jeunes. Venant pour la plupart de communautés ou de campements forestiers, les enfants qui ont fréquenté le pensionnat n’avaient pas, pour les autorités, le même développement cognitif que les enfants euro-canadiens. Des sources rapportent que « [c]ertains prétendent même que l’enfant des villes

---

88 Comité catholique du Conseil de l’instruction publique, p. 6-8. ; Desaulniers, p. 7-10.
a généralement un développement mental plus élevé que l’enfant des campagnes [ou de la forêt] et, par conséquent, une plus grande puissance d’assimilation. »

Les méthodes employées dans l’enseignement et le matériel scolaire ont été les mêmes que dans les autres écoles québécoises. Les enseignantes religieuses et laïques du pensionnat de SMDF avaient d’ailleurs leurs qualifications pour enseigner selon des méthodes reconnues comme la « méthode globale active » ou la méthode « dynamique ». Cette méthode d’enseignement était plutôt utilisée pour l’apprentissage et l’enseignement du français. Pour les Canadiens-Français, la méthode fut élaborée par les Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus dans la première moitié du vingtième siècle. Sur le plan psychologique, elle tient compte des différences individuelles et du rythme de chacun des enfants. Comme le souligne le guide du maître, « le maître qui enseigne le français par la méthode dynamique [ou globale] n’enseigne pas; il guide le jeune élève qui, en vertu de son propre dynamisme, fait lui-même […] ses recherches et ses découvertes. » Cela conduit l’enfant du langage parlé au langage écrit, tout en respectant les capacités d’acquisition propre à son âge et permet l’assimilation à un nouveau moyen d’expression. La méthode dynamique s’applique également aux autres matières. L’enseignant laïc des travaux manuels détenait un certificat en travaux manuels. Les travaux manuels visaient à faire apprendre et maîtriser des connaissances pratiques euro-canadiennes (menuiserie, peinture, électricité) pouvant aider les jeunes autochtones dans la vie quotidienne et trouver un travail. Ainsi, il apparaît dans les sources que tout le personnel était expérimenté et était conscient de l’approche utilisée pour éduquer les jeunes autochtones. À tous les points de vue, les méthodes d’enseignement employées au Pensionnat de SMDF différaient radicalement de celles utilisées par les Autochtones à la maison en raison notamment d’un horaire « strict, structuré et obligatoire » et d’une forte discipline, mais aussi des différentes matières apprises.

3.2.1.2 Horaire

Définir précisément le calendrier scolaire qui régissait le Pensionnat de SMDF n’a pas été une mince tâche. Toutefois, avec l’aide des deux programmes d’études, soit celui de 1953 et celui de 1959, nous avons pu établir l’horaire officiel, non pas par jour mais par semaine, ce qui a permis de connaître un peu mieux ce qui était enseigné et le temps alloué pour chacune des matières selon le niveau. Les matières les plus enseignées étaient la religion (quatre heures par semaine de la 1re à la 7e
année) et le français (entre neuf et douze heures par semaine de la 1ère à la 7e année). L’arithmétique vient en troisième place avec un temps alloué entre trois heures et demie et cinq heures de la 1ère à la 7e. Il y a une particularité dans le programme d’études de 1959, l’histoire et la géographie ne s’enseignaient plus chaque année, car à « compter de septembre 1960, l’enseignement de l’histoire du Canada alternera avec celui de la géographie dans toutes les classes de la 4e à la 7e année [...] L’année suivante le cycle recommence. »95 Dans l’ouvrage de Loiselle et de Roy96, on en apprend un peu plus sur l’horaire du pensionnat sans toutefois n’avoir aucune précision sur l’enseignement détaillé des matières scolaires. Ainsi, de 1955 à 1957, le lever des enfants se faisait à 5h00. À 6h00, tous assistaient à la messe avec le personnel religieux. De 1957 à la fermeture du pensionnat, le lever se fit plus tard, car la messe du matin semble avoir été abandonnée par les autorités sans raison apparente dans les archives. Sur le plan scolaire, les classes débutaient à 9h00 pour se terminer à 16h00. Durant cette période, deux pauses (une le matin et une dans l’après-midi) ainsi qu’un dîner d’une heure étaient alloués aux élèves. Loiselle et Roy ne donnent aucune information sur l’horaire de la fin de semaine, si ce n’est que pour dire que la messe était obligatoire les dimanches. C’est dans le livre de Gilles Ottawa97 que l’on retrouve l’horaire le plus complet. Bien qu’il ne contienne pas de description des matières scolaires, les journées y sont bien décrites. Le lever en semaine se faisait à 6h30 et était suivi d’une messe quinze minutes après le lever. Les classes commençaient à 8h00 pour se terminer à 16h30. Il ne fait pas mention des pauses, mais le dîner durait une heure trente. L’horaire ne se limite pas uniquement à l’école. L’emploi du temps en dehors des heures de classe, comme celui de la soirée et de la fin de semaine, y est décrit. Les différences des heures entre l’horaire d’Ottawa et celle de Loiselle et Roy peuvent s’expliquer par l’année de fréquentation et les souvenirs des anciens pensionnaires interviewés par Loiselle. Ottawa, un ancien pensionnaire, a fréquenté deux pensionnats, celui de Saint-Marc-de-Figuery et celui de Pointe-Bleue, au Lac Saint-Jean. Il n’a pas fait de distinction entre les deux. On peut donc supposer que les deux horaires furent identiques. À la lumière des renseignements recueillis, il est possible de déduire que le lever des enfants se faisait entre 6h00 et 6h30 après 1957. La messe la semaine fut célébrée jusqu’à la laïcisation du pensionnat en 1969. Celle de dimanche resta jusqu’à la fermeture en 1973.

95 Desaulniers, p. 481.  
96 Loiselle et Roy, p. 21-22.  
97 Ottawa, p. 5.
3.2.1.3 Histoire : programme et manuels scolaires

En fait de matières enseignées, l’histoire a retenu notre attention. L’une des raisons se trouve au chapitre 4 du volume 4 du Rapport Parent de 1966 lorsqu’on soulève la nécessité d’apporter des corrections dans les manuels d’histoire du Canada, parce que les Autochtones n’y seraient pas bien représentés. Le curriculum officiel et enseigné de l’histoire du Canada sont intimement liés selon les auteurs des programmes d’études. Ils ont pour but de faire connaître aux élèves autochtones les principaux événements ayant marqué l’évolution du peuple canadien-français, de la patrie, de ses individus marquants et de Dieu. L’enseignement de l’histoire du Canada faisait ressortir le caractère particulier des Canadiens-Français de par « le but apostolique en même temps que national poursuivi par les découvreurs, les fondateurs et les administrateurs [...] »; de par la pureté de leurs origines et de leur caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste. Les Canadiens-Français étaient en lutte constante contre toutes sortes de difficultés pour assurer leur survie culturelle. L’enseignement dispensé devait être propice au développement d’un véritable patriotisme dans l’esprit des jeunes autochtones. Pour ce faire, le programme misait sur la création d’un sentiment d’appartenance à une culture, un peuple et à une histoire nationale qui n’étaient pas les leurs, car « c’est de faire de cet enseignement une véritable leçon d’éducation nationale qui développe chez tous [les] élèves un sentiment de légitime fierté de pouvoir se dire citoyens du Canada avec l’ambition de devenir un parfait citoyen et contribuer au progrès et à la grandeur du peuple canadien. » Les manuels et le programme n’étaient pas uniquement imprégnés du nationalisme canadien, mais aussi d’un courant appelé « clérico-nationaliste ». C’est à dire qu’ils étaient également remplis de références aux missionnaires, à Dieu, au catholicisme et à sa mission évangélisatrice dans le monde. Une dédicace d’un manuel d’histoire du Canada de la 4e et 5e année vient étayer cet état de fait : « Après votre Catéchisme, votre manuel d’Histoire du Canada doit être le plus aimé de tous vos manuels [...] »

C’est dans le programme d’histoire du Canada des trois premières années de l’élémentaire que les « Indiens » y sont les plus abordés. Le cours de la 1ère année s’intitulant « Chez les Indiens, les Missionnaires sont venus » avait pour buts d’initier l’élève à l’observation du milieu historique, de faire connaître la vie primitive et païenne des Indiens, et de faire connaître et admirer les missionnaires pour leur dévouement sans faille allant jusqu’à la mort pour évangéliser et vivre auprès des Autochtones.

98 Québec, Commission Royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec, p. 135-151.
99 Desaulniers, p. 481.
100 Ibid, p. 482.

L’enseignement de l’histoire se faisait de manière chronologique. Les manuels d’histoire montrent que les Autochtones n’avaient pas de véritable pertinence, si ce n’est que d’être soit un « allié » ou soit un « ennemi » des Canadiens-Français. Ils n’ont retenu que très peu de choses sur eux, laissant ainsi l’impression au lecteur que la culture autochtone n’avait que peu d’attraits et de points positifs que les Canadiens-Français ont rapidement su adopter ou s’approprier. D’après les ouvrages, les Autochtones influencèrent marginalement le récit historique national. Pour Vincent et Arcand, « [l]es manuels leur accordent donc un rôle mimine, secondaire et marginal. »104 En 1969, dans leur manuel d’histoire du Canada, Lahaise et Vallerand écrivirent qu’à la suite de la capitulation de Montréal :

À l’heure enivrante des triomphes militaires succédait celles des dures réalités administratives que faire de cette colonie peuplée exclusivement d’anciens sujets français demeurés profondément attachés à leur culture?105

À cela répondent Vincent et Arcand de manière à soulever ce qui semble être un point favorable au colonialisme :

Exclusivement ? Tout dépend de ce qu’on attend par « sujet français ». Soit que les auteurs aient vite oublié tous ces Indiens alliés qui se faisaient massacrer pour la survie de la colonie, soit que la politique de francisation ait finalement réussi et que tous les Amérindiens soient devenus « profondément attachés » à la culture française.106

103 Desaulniers, p. 489.
104 Sylvie Vincent et Bernard Arcand, L’image de l’Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages, Montréal, Les Éditions Hurtubise HMH, Collection cultures amérindiennes, 1979, p. 259.
105 Ibid., p. 270.
106 ibid., p. 271.
D’autres manuels vont jusqu’à s’associer explicitement à la dynamique coloniale. Les manuels d’histoire s’inscrivent dans un mécanisme génocidaire en accordant peu de crédit et d’attention aux Autochtones et à leur héritage.107 Dans ces ouvrages, les Autochtones jouent un rôle passif, ne faisant que partie du décor canadien et attendant la venue bienveillante des Européens pour se faire civiliser et se faire sauver. Un exemple tiré d’un exercice de 3e année en histoire présente bien cette perspective :

4. Trouvez les mots qui manquent dans les phrases suivantes :
Il y a très longtemps, le Canada était couvert de ______ et habité par les _____. Les Indiens se faisaient souvent la ______. Les Français et les missionnaires vinrent au Canada pour ______et_________ les Indiens.108

On s’imagine aisément les termes et les concepts qui devaient compléter ces phrases à trous : forêts, Indiens, guerre, civiliser et convertir. Tous les savoirs transmis au travers de l’enseignement et des manuels scolaires de l’élémentaire utilisés au pensionnat visaient à redéfinir inéluctablement leur conception de la civilisation, leur système de valeurs et leur culture ancestrale acquise au sein du cercle familial.

3.2.2 Curriculum caché


3.2.2.1 Perte d’identité

À leur arrivée au Pensionnat de SMDF, les jeunes autochtones devaient perdre leur identité en tant qu’individus et en tant qu’autochtones. Au début de chaque année scolaire, ils avaient droit à une douche, une coupe de cheveux, à un peigne fin contre les poux ainsi qu’à des « vêtements qualifiés de

107 Voir Annexe 5 pour un exemple d’un mécanisme génocidaire dans une leçon en histoire. De cette leçon est tirée l’exercice présenté plus loin.
propres et distingués »109 à la mode euro-canadienne. Les bagages et les valises préparés avec soin par les mères n’étaient pas ouverts de l’année, car l’uniformité était de mise au pensionnat. La coupe des cheveux fut difficile à subir pour plusieurs d’entre eux. Selon le témoignage d’un ancien pensionnaire, Dominique Rankin, se rappelant l’enseignement de son père (Tom Rankin), les cheveux étaient importants dans la culture autochtone.

Tes cheveux parlent de ton énergie de vie. Ils sont les antennes pour te garder en communion avec la terre. Dans notre tradition, les hommes laissent pousser leurs cheveux pour marquer leur lien avec la Terre-Maman, mais aussi pour accompagner les femmes. Ta chevelure est donc le signe de ton respect pour le Féminin.110

Les autorités attribuaient aussi un numéro aux enfants qui servait d’identifiant tout au long de leur scolarité. Le prénom n’était plus employé sauf pour de rares exceptions. Le moindre vêtement et la moindre fourniture scolaires (pupitre, lit, drap, crayons, cahiers, casier, gomme à effacer) portaient le numéro de l’élève.

Au-delà de l’accueil et des allusions péjoratives à la culture autochtone véhiculées dans certain cours, les activités sportives et récréatives permettaient aux pensionnaires l’apprentissage des danses folkloriques canadiennes-françaises, des chants et des instruments de musique européens comme le violon et l’harmonica. Aucun chant ou instrument de musique traditionnel autochtone n’étaient permis. Lors de la présentation des pièces de théâtre ou des spectacles de toutes sortes, les religieux mettaient en scène des pièces qui se voulaient « historiques » et les jeunes autochtones jouaient leurs propres rôles à titre de figurants. Ces représentations diverses et folkloriques avaient pour but de démontrer à quel point les traditions et la culture autochtones étaient néfastes. On imposait aux élèves de revêtir des habits traditionnels autochtones « comme s’il s’agissait de déguisements, détruisant ainsi la symbolique de la tenue et de leurs traditions. »111 Les costumes s’inspiraient d’ailleurs des vêtements de toutes les nations autochtones confondues, sans toutefois respecter la diversité et les codes des nations. Ils reproduisaient allègrement l’image du « sauvage » véhiculée par le cinéma hollywoodien.

À tout cela s’ajoutaient d’autres pertes identitaires : soit celles des liens familiaux brisés, entre frères et sœurs. Car dès leur arrivée, les filles et les garçons étaient séparés. Dans les salles de classe112 pourtant mixtes, on ne permettait aucun contact, même visuel, entre les filles et les garçons et ce, même

109 Loiselle et Roy, p. 20.
110 Rankin et Tardif, p.73.
111 Ottawa, p. 74.
112 Voir Annexe 6. Sur la première photographie, on peut voir la distance flagrantes entre les pupitres des garçons et ceux des filles. Sur la deuxième photographie, la distance est moins grande en raison du nombre d’enfants. Toutefois, on voit une démarcation entre les garçons et les filles.
s’ils étaient membres d’une même famille. Les récréations et les dortoirs aussi étaient divisés selon le sexe.

3.2.2.2 Honte d’être Indien

Au Pensionnat de SMDF, chaque enfant autochtone apprenait à avoir honte de ses origines, de ses parents et de ses traditions. Leurs coutumes et leurs croyances étaient dénigrées, tournées en dérision et proscrites. Ils étaient coupés de leur famille et de leurs racines culturelles durant dix mois où il leur était interdit de parler leur langue, de porter leurs vêtements traditionnels et de maintenir leurs coutumes ancestrales. On leurs enseignait qu’ils n’étaient pas civilisés et on leur inculquait la honte de ce qu’ils étaient. D’après un rapport de la GRC, « tout était mis en œuvre pour leur inculquer la honte d’être autochtone. »113 Voici quelques témoignages tirés du recueil d’histoires de vie des survivants des pensionnats indiens du Québec114 :

Lisette (pensionnaire à SMDF)- Quand j’étais plus jeune, je ne voulais pas que l’on sache que j’étais Indienne. J’avais honte. C’était enregistré, écrit sur moi.115

Marguerite (pensionnaire à SMDF et à Pointe-Bleue)- Un temps, j’étais gênée d’être Autochtone. Au pensionnat, on nous disait pouilleuses, paresseuses, alcooliques.116

Richard (pensionnaire à SMDF et à Pointe-Bleue)- Les deux ans à Amos ont été pires pour le dépaysement. Ils ne nous apprenaient pas à être fiers de nos origines et de notre Nation. Ils nous apprenaient des choses qui n’avaient aucun lien avec notre façon de vivre, notre façon de penser et notre spiritualité. […] Je me souviens qu’une année, la fête de Pâque était passée et un frère nous a rassemblées dans la grande salle où ils nous ont parlé de nos pères et de nos mères d’une façon que je n’ai pas aimée. Ils voulaient qu’on ait honte de nos parents.117

Rose-Anna (pensionnaire à SMDF) - Longtemps, j’ai eu honte d’être une Indienne. À l’école, on nous disait qu’on était des Sauvages, qu’on brûlait et scalpaient des missionnaires.118

Selon plusieurs auteurs et témoignages119, il est tout à fait cruel d’avoir arraché ces jeunes enfants de leurs foyers familiaux et les avoir forcé à de nier leur identité en tant qu’autochtones en s’attaquant à leur langue, à leur culture et à leurs croyances.

114 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, Recueil d’histoires de vie des survivants des pensionnats indiens du Québec, Wendake (Québec), Les Copies de la Capitale inc, mars 2010.
115 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 48.
117 Ibid, p. 64-65.
3.2.2.3 Langue obligatoire

La langue en vigueur et autorisée au Pensionnat de SMDF était le français. À aucun moment, les pensionnaires ne pouvaient parler leur langue maternelle. Les enfants qui ne parlaient pas le français à leur arrivée au pensionnat passaient par une classe préparatoire de français. Pour assurer une assimilation plus rapide et efficace, la langue française était imposée en tout temps et en tout lieu, même lorsque les parents rendaient visite à leurs enfants au pensionnat. En voici un exemple marquant :

Avant de nous ouvrir la porte du parloir, les frères ont été catégorique :
« Vous restez bien sages de votre côté de la salle. Vous n’avez pas le droit de toucher vos parents ni de vous adresser à eux dans la langue des Sauvages. Si vous ne parlez pas français, vous savez ce qui vous attend! »

Dans la cour de récréation, certains enfants ont bravé cet interdit en se mettant loin des oreilles indiscrètes, trop attentives et punitives. Ils en profitaient pour se parler en algonquin et apprendre quelques mots en attikamek. Lorsqu’un élève se faisait prendre à parler la langue « interdite », il subissait une série de réprimandes, comme se faire laver la bouche avec du savon ou de l’eau javellisée ou encore, il se voyait menacé de se faire couper la langue ou de subir d’autres châtiments corporels. Les enfants comprenaient donc très vite par ces menaces qu’il valait mieux ne pas prendre de risque et apprenaient, par le fait même, à se cacher et à mentir au besoin.

L’enseignement dans les pensionnats visait à éliminer la culture autochtone en perpétrant une forme de linguicide. Le passage au pensionnat impliquait que les pensionnaires devaient rejeter leur langue ancestrale qu’ils ne pouvaient utiliser pendant dix mois par année. Ils étaient obligés d’accepter et d’adhérer à une assimilation à la culture euro-canadienne. La perte de la langue entraîna aussi une perte de l’identité ethnique et des traditions culturelles. Considérant que la langue parlée est un instrument fondamental dans le processus de transmission des connaissances et de l’apprentissage, on peut dès lors affirmer que le pensionnat s’est avéré « le principal responsable de la rupture intergénérationnelle de la transmission de la langue, car les enfants des pensionnats qui ont arrêté de parler leur langue n’ont pas appris celle-ci à leurs descendants. »

120 Rankin et Tardif, p. 83.
121 Rankin et Tardif, p. 75. Voir aussi Loiselle et Roy, p. 30.
122 Drapeau, p. 28.
3.3 En dehors du pensionnat : Conséquences et effets

3.3.1 Curriculum caché pour les familles

Le curriculum caché du Pensionnat de SMDF n’a pas seulement touché la vie au pensionnat et les pensionnaires. Les effets et les conséquences se sont fait ressentir jusque dans le foyer familial. L’une des répercussions négatives du système des pensionnats était la perte des principes d’éducation autochtone causée par l’absence des enfants dans la collectivité. Sur le plan personnel, les parents perdirent leurs enfants lorsque les transports scolaires sont venus les chercher pour les amener loin d’eux pour une très grande période de l’année. Les parents et les grands-parents se rendirent compte qu’ils avaient été forcés par le gouvernement fédéral de se décharger de leurs responsabilités parentales. Leur rôle de transmission de connaissances se voyait fortement affaibli. Ils apprirent ainsi à ne plus être des parents. Plusieurs d’en eux n’ont pas accepté cet exil imposé à leurs enfants. Ils ont abandonné leur mode de vie nomade pour s’installer le plus près possible de leurs enfants et devinrent, par le fait même, sédentaire. Les parents autochtones ont développé plusieurs émotions et sentiments négatifs en lien avec le pensionnat : des sentiments de vide, de tristesse, de désolation, de culpabilité, d’impuissance123 et celui d’avoir été leurrés par les autorités fédérales et religieuses. Des ainés « ayant été parents d’enfants obligés d’aller au pensionnat, ont tous évoqué, à divers degrés, leur immense tristesse, leur ignorance de ce qui se passait au pensionnat et leur impuissance face aux autorités. […] On croyait que c’était bon pour les enfants, on ne savait pas ce qui se passait, qu’ils n’étaient pas bien traités. On ne croyait pas à cela […] parce qu’on avait cru que les enfants avaient affaire à des gens qui priaient, on pensait que c’était des gens corrects. »124 La déculturation des autochtones a provoqué une forte perturbation dans leurs familles proches et élargies.

3.3.1.1 Fossé intergénérationnel

Avant le retour des élèves dans la communauté et dans leur famille à la fin de l’année scolaire, les religieux et les religieuses se montraient beaucoup plus aimables à leur égard et leur donnaient comme consignes de ne rien raconter de ce qui se passait au pensionnat, car cela devait rester au pensionnat. Cela explique pourquoi les plus jeunes de famille ne savaient rien du pensionnat lorsqu’à leur tour ils s’y rendaient125 et aussi le fait que plus tard les conjoints et enfants de ces anciens pensionnaires ne savent rien ou très peu sur leur vécu au pensionnat.

Lorsque les pensionnaires retournaient à la maison pour les vacances ou à la fin de leur scolarité, ils étaient devenus de véritables étrangers pour leurs parents, les autres membres de la famille

123 Loiselle et al., p. 45.
125 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 57.
et leur communauté. Cela s’explique par le fait que les enfants avaient été coupés de leur culture, de leur spiritualité et de l’enseignement intergénérationnel. Ainsi ils étaient « donc séparés à jamais de leur village car même s’ils retournaient chez eux, ils étaient séparés des leurs par le fossé des générations. »

Ce fossé intergénérationnel continuait à s’élargir, car les jeunes autochtones se montraient souvent impatients et intolérants vis-à-vis leurs parents qui pratiquaient toujours les traditions « anciennes » qu’ils avaient appris à mépriser durant dix mois. Certains enfants souhaitaient vivre une vie « normale » euro-canadienne. Les parents se retrouvaient alors impuissants devant ces grands changements sociaux.

Le fossé entre les générations découle aussi de la perte de la langue. C’est par elle que l’on apprend la culture, les codes de vie, le spirituel et le sacré. Ainsi, privés de leur famille et de la culture autochtone, les pensionnaires ont subi un profond déracinement. Des pans entiers de la culture autochtone anishnabe et attikamekw n’ont pas pu être transmis à la génération suivante. À chaque retour du pensionnat, il fallait aux enfants et aux parents un temps important d’adaptation pour réapprendre à vivre ensemble selon les traditions autochtones. La langue devenait une barrière, car n’ayant parlé que le français durant les dix derniers mois, les enfants n’étaient plus en mesure de communiquer efficacement dans leur langue maternelle. Pour Gilles Ottawa, « [u]n véritable fossé s’est donc creuser entre les enfants et leurs familles, tant dans les gestes du quotidien que dans les pratiques spirituelles, religieuses et linguistiques. »

D’autres parents ne se sont pas arrêtés à la barrière de la langue. Le témoignage d’Alex en est un bon exemple.

Quand j’ai repris le cours de ma vie, je n’avais pas de point de repère. Je n’avais que ma mère qui était très autoritaire. Elle ne parlait pas le français, elle essayait de me faire comprendre que j’étais le plus vieux et que j’avais une responsabilité là en partant. Alors elle exerçait son autorité en algonquin et on n’avait pas le choix de l’entendre. L’Anishnabe. Elle ne m’a pas lâché pour que je comprenne la langue et la responsabilisation, l’exemple que je donnais en tant qu’ainé.

Le retour à la maison signifiait un retour aux vêtements traditionnels et à la cuisine autochtone. Un pensionnaire raconte qu’il était « heureux de parler librement notre langue. Les années qui allaient suivre, par contre, nous éloigneraient de plus en plus de notre culture. »

---

126 Dussault, Erasmus et al., p. 369.
127 Ottawa, p. 97.
128 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 10.
129 Rankin et Tardif, p. 88.
à l’aise de parler le français souvent par peur de représailles ou pour se fondre plus facilement dans la société, ou tout simplement parce qu’ils ne connaissaient plus leur langue maternelle. Rankin nous rapporte une anecdote qu’il a vécue avec son père qui illustre bien cet état d’esprit :

Veux-tu bien me parler en français quand on est en public ! Tout le monde nous regarde. Si toi tu n’as pas peur de te faire dénoncer à un missionnaire, moi oui. Alors arrête de parler ta langue sale !

Un autre témoignage, celui de Rose-Anna, vient aussi appuyer cet état de fait :

Dès qu’on arrivait [au pensionnat], ils nous défendaient de parler en algonquin. Ils nous frappaient si on parlait notre langue entre nous. On parlait juste en français. Alors, nos parents nous disaient qu’on était vraiment séparés, qu’on avait plus de contacts avec eux. Ils nous disaient : « Parlez donc indien, vous êtes des Indiens, on ne vous comprend pas. » Au fil du temps, quand on retournait dans notre famille, on ne s’entendait plus avec nos parents. On ne parlait plus la même langue.

La langue n’est pas la seule à causer un fossé entre les générations. Les cours d’histoire ont aussi provoqué une confrontation générationnelle. Les images et les récits des livres d’histoire du Canada que présentaient les enseignants en classe étaient remplis de violence : des Indiens sans scrupule scalpent des explorateurs euro-canadiens ou des coureurs des bois, des Jésuites suspendus au-dessus d’un grand feu ou écorchés vifs. Rankin a un jour volé un de ces manuels juste avant les vacances d’été pour confronter son père. « Tu m’as menti! Lui avais-je lancé avec mépris. Pourtant dans ce livre, on voit des chefs tuer des blancs. Pourquoi ne m’as-tu jamais parlé de tous ces crimes ? » Ce jour-là, le père après avoir tourné chacune des pages du manuel est resté un long moment muet, ne sachant quoi dire et ne comprenant rien, car les enseignements anishnabe du passé tels que les anciens les narraient, n’avaient rien à voir avec tous ces supplices, ce sang et ces conquêtes. Cela vient en quelque sorte valider que le jeune autochtone « souffre le plus à l’école et dans la société, c’est d’être considéré comme un descendant de ces « sauvages » primitifs et cruels que se plaisent à décrire les manuels d’histoire du Canada. […] Toute l’histoire canadienne, notamment celle du régime français, est enseignée dans la seule perspective de l’Européen colonisateur. »

---

130 Ibid., p. 113.
131 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 69.
132 Rankin et Tardif, p. 23.
133 Québec, Commission Royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec, p. 141.
3.3.1.2 Déni et impuissance des parents

Plusieurs parents ne croyaient pas leurs enfants lorsque ceux-ci leur racontaient ce qu’ils vivaient au pensionnat. Ce déni touchait notamment les abus sexuels et physiques. L’incrédulité et le déni initial des parents augmentaient les souffrances émotives réciproques. Ces parents avaient le sentiment d’être démunis et impuissants, ne sachant pas comment pouvoir protéger leurs propres enfants. Obligés de subir cette humiliation de ne plus être de vrais parents, ils laissaient, bien malgré eux, leurs enfants vulnérables face à un régime assimilateur et abusif. Ironiquement, des pères, habitant près de Saint-Marc-de-Figuery et d’Amos, ont participé à la construction du pensionnat. Un des répondants non identifié par Loiselle lors de sa recherche « révèle que plusieurs parents abitiwinik, incluant son père, ont même travaillé à la construction du pensionnat. Toutefois, dit ce répondant, quand ses parents ont appris ce qui s’y passait, et qu’il a sentit un vide dans leur vie : « mon père s’est senti coupable d’avoir travaillé à construire le pensionnat. » Lorsqu’ils ont finalement accepté de croire ce que leurs enfants disaient, ils ont regretté d’avoir collaboré et d’avoir mis leur confiance dans les autorités canadiennes et les missionnaires pour l’éducation et l’enseignement des enfants.

3.3.1.3 Personnes et familles dysfonctionnelles

Les anciens pensionnaires du Pensionnat de SMDF ont développé une série de problèmes, tant sur le plan personnel qu’au niveau de leur famille. Malgré les efforts du gouvernement fédéral, le pensionnat n’a pas permis une adaptation complète à l’une ou l’autre des cultures. Voici un aperçu des problèmes qui sont apparus : alcoolisme, toxicomanie, violence familiale, éclatement des familles, violence sexuelle, automutilation, pauvreté, chômage, prostitution, sans-abrisme, suicide, pourcentage élevé d’incarcération et les décès prématurés.

Au pensionnat, il y avait une séparation entre les garçons et les filles car le sexe, même en pensée, était considéré sale, répugnant et péché. L’importance que les missionnaires accordaient aux péchés sema un désordre permanant dans l’esprit de plusieurs pensionnaires vis-à-vis la sexualité. Car le fait de seulement toucher ou de regarder une fille ou un garçon aboutissait à des comportements condamnables selon l’enseignement des missionnaires. Dès lors que cette doctrine fut bien ancrée dans l’esprit, la possibilité d’avoir des relations amoureuses saines durant les vacances ou à la fin de la scolarité s’avérait quasi impossible et invraisemblable pour les jeunes. Cet état de fait a causé chez certains des comportements destructeurs tels que la prostitution, la violence sexuelle ainsi que des dépendances affectives. Les efforts requis pour atteindre un équilibre relationnel ne touchent pas uniquement le plan sexuel, mais aussi le plan affectif. Le manque d’affection au pensionnat pouvait

134 Loiselle et al., p. 42.
s’expliquer en raison du grand nombre d’enfants et par le fait que les enfants ne voyaient pas leurs parents durant dix mois. L’affection filiale en est devenue défaillante.135 Plusieurs anciens pensionnaires n’ont jamais embrassé ou pris dans leurs bras leur mère.136 Ce fut le cas de Fred Kelly, un ancien pensionnaire anishinaabe de St. Mary’s Residential School de Kenora. Des pères et des mères ont été incapables de manifester ou de dire leur amour à leurs enfants. Catherine relate qu’il « y a des parents qui ne savent pas comment aimer, comment donner de l’affection. Il a certaines familles de survivants qui traitent leurs enfants comme ils ont été traités à l’école. » C’est une forme de violence que les enfants d’anciens pensionnaires ont subi et subissent encore.

3.3.1.4 Violence familiale

Certains élèves ont été victimes de violence physique, sexuelle, psychologique et verbale au pensionnat de SMDF de la part des religieux, religieuses et autres pensionnaires. Au pensionnat, à la maison et dans leur famille, certains pensionnaires développèrent une prédisposition à la violence et reproduisirent ce qu’ils avaient vécu et subi. La violence est devenue un exutoire aux événements du pensionnat. Elle est aussi le résultat des souffrances non guéries et enfouies d’anciens pensionnaires. À long terme, cette violence diminuera si les anciens pensionnaires prennent tous les moyens qui sont à leur portée et offerts par divers organismes et personnes. Harry, un ancien pensionnaire de SMDF et résident de Pikogan, reconnaît que lorsque l’on « regarde ce qui se passe dans les communautés autochtones, on y voit beaucoup de violence. Nos hommes sont violents envers les femmes et les enfants. La violence psychologique et la violence verbale font aussi partie du quotidien de nos hommes et de nos femmes. » Malheureusement ce n’est pas seulement les hommes qui sont violents, les femmes peuvent aussi faire preuve de violence envers leurs enfants et faire preuve de négligence à leur égard. L’héritage le plus persistant du pensionnat demeure la violence faite aux femmes. Elle n’est pas seulement physique mais psychologique. Voici un exemple de cette violence psychologique, les femmes (parfois d’anciennes pensionnaires) dont les enfants et les petits-enfants ont fréquenté le pensionnat de SMDF et d’autres pensionnats autochtones sont vues comme étant « dépossédées de leurs rôles traditionnels de mère et de grand-mère, de dispensatrice de soins aux enfants, d’éducatrice et de décisionnaire de la famille. »140

---

135 Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012, p. 79.
136 Canada, Fondation autochtone de guérison, De la vérité à la réconciliation : Transformer l’héritage des pensionnats, Ottawa, Collection recherche de la Fondation autochtone de guérison, 2008, p. 29.
137 Canada, Fondation autochtone de guérison, p. 13.
138 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 22.
139 Ibid., p. 40.
140 Canada, Fondation autochtone de guérison, p. 145.
3.3.2 Aspects positifs de l’éducation au pensionnat

Tout au long de cette recherche, nous n’avons pas répertorié que des effets négatifs pour les Autochtones, mais aussi certains aspects positifs notoires. On pense par exemple à l’éducation formelle et à l’apprentissage de la langue française qui, malgré un processus radical d’assimilation, a permis à plusieurs jeunes autochtones de la région de poursuivre une formation académique, d’acquérir un travail non traditionnel et de devenir des modèles. Un grand nombre d’élèves autochtones ont appris des matières scolaires et ont été exposés à des disciplines et des travaux nouveaux qui leurs ont permis « l’acquisition de connaissances et d’habiletés sociales, afin de pouvoir communiquer »141 avec la majorité francophone. Selon le témoignage de Marguerite142, une ancienne pensionnaire de SMDF, l’apprentissage du tricot, de la couture, de la cuisine est essentiel pour être en mesure de se débrouiller sans être obligée d’aller au magasin. Une autre, Lisette143, rapporte qu’elle peut dorénavant écrire et communiquer avec ses proches et avec le monde extérieur. Dans Loiselle, trois répondants qui sont des parents d’anciens pensionnaires, ont mentionné que « l’apprentissage du français est bien vu du fait que maintenant leurs enfants peuvent lire et écrire la langue de la majorité, ce qui leur permet d’avancer, d’administrer les affaires et d’instruire les enfants de la communauté. »144

Sur un plan plus personnel, certains anciens pensionnaires affirment que le pensionnat leur a fait de développer une force de caractère, une autonomie individuelle, une détermination, une attitude de fonceur145, une structure de vie et une hygiène de vie146, la solidarité, la compassion, l’entraide et l’amitié147. D’après Alex Ruperthouse, les « bonnes choses étaient le partage, le respect, la solidarité entre les pensionnaires. »148 Ce dernier point fut à quelques reprises mentionnées dans d’autres témoignages. La solidarité entre pensionnaires a fait en sorte qu’il a été plus facile aux élèves de passer au travers des événements vécus au pensionnat. Ils se protégeaient les uns les autres.149 La discipline ou l’organisation du travail acquise au pensionnat leur a permis de se trouver ou de conserver un emploi, de poursuivre des études et d’établir une bonne discipline personnelle et familiale à la maison. Parfois, la violence familiale découle d’une discipline trop sévère des parents vis-à-vis leurs enfants. Toutefois,

141 Ottawa, p. 45.
142 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 52.
143 Ibid, p. 45.
144 Ottawa, p. 89.
145 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 81.
146 Ottawa, p. 89.
147 Loiselle et al., p. 35.
149 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 64.
on peut observer que cela ne se reproduit pas nécessairement lorsqu’ils deviennent grands-parents ou parfois les tuteurs de leurs petits-enfants ou d’un autre enfant.

L’éducation reçue à SMDF a fait en sorte que plusieurs anciens pensionnaires ont appris les rouages de la société dominante en acquérant une double culture, tout en ayant accès au marché du travail non traditionnel et une meilleure connaissance de leurs droits. Certains élèves sont devenus des enseignants et des directeurs d’école. Marguerite Mowatt-Gaudreau, une ancienne pensionnaire de SMDF entre 1955 et 1965150, estime que l’éducation au pensionnat était une bonne chose pour les jeunes autochtones en partie en raison de la pédagogie et des enseignantes :

Ainsi, j’ai reçu une bonne instruction, ce qui m’a permis de poursuivre mes études. J’ai reçu un enseignement de qualité en français. À la sortie du pensionnat, j’ai [obtenu] un baccalauréat en enseignement et terminer (quoique tard dans ma vie) ma maîtrise en éducation, et [mon niveau] en langue française y est pour quelque chose, je crois […] Aujourd’hui, je suis enseignante en adaptation scolaire dans une école amérindienne et professeurs de langue à l’Université du Québec.151


150 Ottawa, p. 83.
151 Ibid, p. 88.
152 Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p. 102.
153 Réal Labbé. « Le long combat de Quoquochi », Le Soleil, 16 décembre 2008, version électronique
154 Ottawa, p. 92.
conséquence, ces derniers contribuent et incitent au développement de l’autonomie politique, sociale, éducative et économique, et de la défense de leurs droits en étant élus au sein de conseils de bande ou en devenant un chef, comme par exemple : Richard Kistabish, François Ottawa, Dominique Rankin, Jackie Kistabish, Arthur Quoquochi et Harry McDougall.

Conclusion


La seconde section aborde le troisième protagoniste, soit le gouvernement provincial. De lui découle les programmes d’études et le matériel didactique utilisés dans les classes du pensionnat de SMDF. La méthode de transmission officielle du savoir était la méthode dynamique (globale active) pour l’apprentissage du français et, par la même occasion, de la culture canadienne-française catholique. J’ai étudié plus particulièrement le programme d’histoire, car par celui-ci, il semblait plus évident de percevoir les ambitions d’assimilation et d’acculturation des jeunes autochtones. Suivant une logique d’éducation coloniale, les Autochtones sont dépeints dans les manuels d’histoire du Canada comme n’ayant aucun intérêt et n’offrant rien de valable à la société. À la lumière de notre recherche, je peux avancer que tous ce qui ce passait au pensionnat (l’éducation, les activités, les lieux, les règlements et la discipline, la langue obligatoire pour ne nommer que cela) était axé sur l’endoctrinement et l’acculturation des jeunes autochtones. Pour cela, ils devaient perdre leur identité individuelle et collective d’autochtone. On leur enseignait à avoir honte d’eux-mêmes, de leur culture, de leurs parents et de leur langue. Celle-ci était d’ailleurs interdite au pensionnat et gare à celui ou celle qui se faisait prendre à la parler.
La troisième et dernière section traite des conséquences de l’éducation sur les pensionnaires, leurs familles et les générations précédentes et suivantes. L’expérience du pensionnat a aussi eu des effets non seulement sur l’individu, mais sur les familles, les rendant dysfonctionnelles en raison de l’apparition de différents problèmes sociaux, dont la violence familiale qui est présente sous diverses formes. Néanmoins, il ressort aussi des aspects positifs de l’éducation au pensionnat. On peut penser notamment à la formation et l’autonomie des personnes qui ont pu poursuivre des études plus avancées dans le système canadien, devenant ainsi des leaders, des modèles et des piliers pour leur communauté.

À la lumière de ces résultats, on peut conclure que le pensionnat de SMDF, comme institution scolaire au sein du système des pensionnats autochtones au Canada, fut à la fois assimilateur, acculturateur et formateur en voulant régler le « problème indiens » au pays. Par sa philosophie et ses actions ouvertes et cachées, il « manifestait une profonde cruauté qui avait son origine dans l’orgueil, l’intolérance et l’étroitesse d’esprit de la communauté non autochtone et dans sa conviction d’être culturellement supérieure. » 155 En tant que pensionnat autochtone catholique de langue française au Québec, SMDF a transmit aux élèves une idéologie que l’on ne retrouve pas dans les autres provinces et dans les pensionnats protestants de la province. Je n’ai toutefois pas consulté les curriculums et les manuels pour les écoles protestantes au Québec pour la même période, ni ceux des autres provinces pour les écoles catholiques et protestantes. Je me suis concentrée que sur ceux des écoles catholiques québécoises au sein des quelles on peut apercevoir ce courant clérico-nationaliste (voir le point 3.2.1.3 Histoire : programme et manuels scolaires). Les élèves apprenaient au travers des trois curriculums (officiel, enseigné et caché) que le Québec et les Canadiens français catholiques du Québec avaient une mission providentielle de défendre et de répandre le catholicisme. De plus cette fidélité à la religion est étroitement associée à la langue, car elle est la gardienne de la foi et que la religion est la gardienne de la langue française. Une nationalité minoritaire qui est traditionnellement attachée à une religion, comme le Québec d’avant les différents changements des années 1960-70, en vient à la considérer comme lui appartenant, en tant que l’un des principaux éléments définissant ses normes, ses comportements et sa culture. 156

De nos jours, les pensionnats autochtones sont un sujet d’actualité. L’heure n’est plus seulement aux accusations, aux dénonciations et au maintien des préjugés, mais aussi à la guérison des peuples autochtones et à la réconciliation entre les Canadiens et les Autochtones. Cela rejoint les recommandations 4, 5 et 6 du Rapport intérimaire de la Commission de vérité et réconciliation du

155 Dussault, Erasmus et al., p. 415.
La Commission recommande que les gouvernements provinciaux procèdent à un examen approfondi des programmes d’études actuellement employés afin de déterminer ce qu’ils enseignent au sujet des pensionnats autochtones. Tous les ministères provinciaux en charge de l’éducation devront travailler en collaboration avec la Commission dans le but d’élaborer du matériel didactique relatif aux pensionnats et adapté à l’âge de chaque élève. De plus, une autre tâche attend les gouvernements provinciaux, celle d’élaborer avec l’aide de la Commission des campagnes de sensibilisation visant à instruire le grand public à propos de l’histoire des pensionnats autochtones et de ses répercussions. Pour ce faire, l’une des suggestion serait que l’histoire du Canada soit révisée pour y inclure les expériences des peuples autochtones et plus particulièrement la réalité des pensionnats autochtones dans son ensemble, en abordant à la fois les aspects négatifs et positifs de l’éducation au sein de ces institutions. Bien que modeste, notre recherche présente des résultats qui permettent une meilleure compréhension du rôle et de l’impact de l’éducation au sein des pensionnats autochtones, notamment en contexte francophone.

---

Bibliographie

Sources primaires


Archives Deschatelets (Archives des Oblats de Marie Immaculée)

**Fond St-Joseph**


**Fond Moosenee**
Lettre du Révère Père Maurice Gagnon au Révère Père Damase Couture. 22 septembre 1957. **LCB 3345. G 46 L 497a.**

**Fond de la Commission Oblate des Œuvres indiennes et esquimaudes (C.O.O.I.E.)**

Lettre de R.F. Davey au Révère Père Guy Voisin. 15 juin 1967. **HR 6115. C73R 52.**


Lettre du Révère Père Jules Leguerrier à Jean Chrétien, ministre des Affaires indiennes et du développement du Nord. 4 octobre 1968. **HR 6121. C73R 1.**

Lettre du Révère Père Guy Voisin à Jean Chrétien, ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien. 14 novembre 1968. **HR 6121. C73R 3.**


Davey, R.F. « Regulations governing the appointment of senior and assistant senior teachers and an outline of the duties and responsibilities of senior and assistant senior teachers ». Ottawa, septembre 1958. **HR 6122. C73R 6.**


Davey, R.F. « Principale’s workshop : Role and objectives of the residential schools as seen by the department ». 10-14 août 1964. HR 6127. C73R 7.


Sans auteur. « Indian School and hospital : Memorandum re proposed revision of the Indian Act ». Sans date. HR 6506. C73R 8 Ex.1.


Lettre du Révèrend Père André Renaud au Révèrend Père Maurice Grenon. 3 mai 1962. HR 6606. C73R 44.


Lettre du Révère Père Maurice Grenon au Révère Père André Renaud. 7 novembre 1957. **HRK4. C73R 69.**


Liste des responsables et du personnel oblat pour le Pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery. Sans date. **HRK4. C73R 79.**

Sous fond de C.O.O.I.E. : National Association of Principales and Administrators of Indians Residences/ Association Nationale des Principaux et Administrateurs des Pensionnats Indiens (NAPAIR)


Sans Auteur. « Des journées d’études ». 1957. **HR 8610. C73 G2 2.**

Sans auteur. « Institut d’été pour les principaux des écoles indiennes résidentielles ». Août 1957. **HR 8610. C73 G2 3.**

Sans auteur. « II- Sujet d’étude proposé ». Sans date. **HR 8610. C73 G2 4.**
Archives Nationale du Québec


Archives de la Société historique d’Amos


Archives et livres rares de l’université Laval


Sources secondaires


Pour la version complète consulter :


http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/rqpi/nwz/2008/20080425a_is-fra.asp (page consultée le 24 janvier 2012)


« École industrielle de Saint-Boniface »
http://shsb.mb.ca/ecole-Saint_Boniface (page consultée le 12 novembre 2011)


Le Canada en devenir. « Les écoles autochtones ». 
http://canadianna.ca/citm/specifique/abresschool_f.html (page consultée le 08 novembre 2011)


Mowatt-Gaudreau, Margaret, et Gisèle Maheux. « Réflexion d’une enseignante sur l’école en milieux autochtone ». La vie pédagogique, numéro 151, mai 2009, p. 79-84.


http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/shgh18curr2013Fr.pdf  (page consulté le 15 août 2013)


Annexe 1
Carte des Pensionnats autochtones au travers du Canada

Carte : Canada, Ministère des Affaires Autochtones et Développement du Nord Canada. La liste des institutions reconnues.
**Annexe 2**

**Tableau : Chronologie de la création des pensionnats autochtones canadiens et de SMDF**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Année</th>
<th>Événements</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1828</td>
<td>L’éducation protestante ou catholique romaine choisie comme étant l’outil pour l’assimilation des Indiens par le gouvernement.</td>
</tr>
<tr>
<td>1831</td>
<td>Premier pensionnat : Mohawk indian Residential school (à Brantford en Ontario)</td>
</tr>
<tr>
<td>1847</td>
<td>Des écoles de métiers et des institutions religieuses : le surintendant adjoint des Affaires indiennes a requis les conseils du directeur de l’éducation du Haut-Canada Egerton Ryerson\textsuperscript{158}, un méthodiste et auteur d’un rapport sur les Affaires indiennes, recommande que « L’éducation [des Indiens] ne doit pas se limiter seulement au développement (formation) de l’esprit, mais il faut leur apprendre à se défaire des habitudes, à abandonner les sentiments (attitudes, idées) que leurs ancêtres leur ont transmis pour adopter la langue, les habiletés et les coutumes de la vie civilisée». Il recommande également qu’un partenariat s’établisse entre le gouvernement et les Églises et que l’enseignement soit confessionnel.</td>
</tr>
<tr>
<td>1857</td>
<td>L’acte pour encourager la civilisation progressive des tribus de Sauvages : accélération du processus d’assimilation des autochtones par la christianisation et par le travail de la terre.</td>
</tr>
<tr>
<td>1876</td>
<td>La loi sur les Indiens : Le Parlement canadien a complété la Loi de la Civilisation graduelle en une série des quelques cents articles qui définissent le statut et la condition de chaque autochtone vivant sur le territoire canadien. Les pratiques</td>
</tr>
</tbody>
</table>

traditionnelles sont interdites. Le contrôle et l’assimilation des Indiens sont donc total et touchent tous les aspects de la vie en passant par la délimitation et l’utilisation de son espace vital, du commerce, du pouvoir des chefs et du mode d’élection dans les bandes, de l’éducation des enfants et des modalités d’émancipation (perte de statut).

1890 Les premières directives officielles : le programme des pensionnats voulant être un programme de remplacement culturel (d’assimilation) a été élaboré.

1892 Un partenariat entre le gouvernement et les Églises : C’est durant cette année que le gouvernement canadien adopte un décret pour régir le fonctionnement des pensionnats autochtones. Il s’agit d’une association officielle entre le gouvernement et les différentes Églises du Canada (catholique, anglicane, presbytérienne, unie, méthodiste) pour l’administration d’un système scolaire destiné aux enfants autochtones.

1920 «Il ne doit plus y avoir d’indiens» : Le surintendant général des Affaires indiennes du Canada, Duncan Campbell Scott, oblige tous les enfants autochtones âgés entre 5 et 15 ans à s’inscrire des les pensionnats qui leurs sont désignés. Si cela n’est pas respecté, ils seront enlevés de leurs foyers avec force par des prêtres ou des agents de police, principalement la Gendarmerie Royale du Canada (GRC).

1955 Pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery : C’est à Amos que le pensionnat catholique romain de Saint-Marc-de-Figuery destiné aux enfants autochtones algonquins et attikamekw ouvre ses portes.


1973 Fermeture définitive du Pensionnat de Saint-Marc-Figuery.
Annexe 3
Prophétie des Sept feux

Premier feu et première prophétie
« Anicinape: l’humain en harmonie avec la nature»

«Pendant le temps du Premier feu, la nation anicinape s’élèvera et suivra la voie de la Coquille sacrée du mitete8in. Le mitete8in leur servira de point de rassemblement et ses traditions seront la source de beaucoup d’énergie. Le mekis sacré les conduira au lieu choisi pour les Anicinapek. Vous devez chercher une île qui a la forme d’une tortue qui est liée à la purification de la terre. Vous trouverez une telle île au début et à la fin de votre voyage. Il y aura sept lieux où vous vous arrêterez en cours de route. Vous aurez trouvé l’endroit choisi quand vous atteindrez une terre où la nourriture pousse sur l’eau. Si vous y restez, vous serez détruits.» (Rankin, 2011, p.25-26)

Deuxième feu et deuxième prophétie
«Kapieteotak: celui qu’on entend pleurer de loin»

«Vous reconnaîtrez le Deuxième feu, parce que, en ce temps-là, la nation sera cantonnée près d’une grande étendue d’eau. En ce temps-là, la direction de la Coquille sacrée sera perdue. La force du mitete8in sera diminuée. Un garçon naîtra pour montrer le chemin du retour aux traditions. Il indiquera les étapes à suivre pour assurer les Anicinapek de leur avenir.» (Rankin, 2011, p.39)

Troisième feu et troisième prophétie
«Ma première plume»

«Pendant le Troisième feu, les Anicinapek trouveront la voie de la terre choisie, une terre à l’Ouest où ils devront emmener leurs familles. Ce sera la terre où la nourriture pousse sur l’eau» (Rankin, 2011, p.51)

Quatrième feu et quatrième prophétie
«La Bible et le territoire»

«Vous connaîtrez l’avenir de notre peuple par le visage que la race à la peau blanche affichera. Si c’est le visage d’un frère, alors surviendra une ère de merveilleux changements pour plusieurs générations. Ces hommes apporteront de nouvelles idées et de nouveaux objets que vous pourrez intégrer à vos connaissances. Ainsi, deux peuples s’uniront pour engendrer une puissante nation. Deux autres peuples se joindront à eux et ces quatre peuples formeront la plus puissante de toutes les nations. Vous reconnaîtrez le visage de la fraternité si la race à la peau blanche vient à vous sans armes, si elle offre ses connaissances et une poignée de main.

Ou
«Méfiez-vous si la race à la peau blanche a le visage de la mort. Mais prenez garde, parce que le visage de la fraternité et celui de la mort se ressemblent beaucoup. Si ces hommes portent des armes, méfiez-vous. S’ils viennent souffrants, ils pourraient vous tromper. Leur cœur pourrait être rempli de convoitise pour les richesses de cette terre. S’ils sont véritablement vos frères, laissez-les vous le prouver. Ne les accepter pas en toute confiance. Vous saurez que leur visage est celui de la mort si les
rivière deviennent empoisonnées et les poissons, impropres à la consommation. Vous les reconnaîtrez par ces multiples signes.» (Rankin, 2011, p.61-62)

**Cinquième feu ou Cinquième prophétie**

**La grande déchirure**

«Pendant le Cinquième Feu viendra un temps de grandes difficultés qui affecteront la vie de tous les Autochtones. Quand les signes de ce Feu apparaîtront, viendra parmi le peuple une personne qui promettra une grande joie et le salut. Si le peuple accepte ces promesses d’une nouvelle façon de vivre et abandonne les enseignements anciens, alors les difficultés du Cinquième Feu affecteront le peuple pendant plusieurs générations. Les promesses qu’on vous fera se révéleront fausses. Tous ceux qui accepteront ces promesses causeront la destruction presque totale du peuple.

Quand le cinquième Feu arrivera, de grandes difficultés survinrent dans la vie de tous les Autochtones. La race à la peau blanche lança des offensives contre tous les Autochtones à travers tout le continent pour s’emparer de leurs terres et les priver de leur indépendance de peuple libre et souverain. Et, si elle leur fait de fausses promesses à la fin du Cinquième Feu, c’était pour prendre les richesses associées à son mode de vie. Les Autochtones qui ont abandonnés les anciennes méthodes et accepté ces nouvelles promesses furent en grande partie responsable de la presque totale destruction des leurs.» (Rankin, 2011, p.71-72)

**Sixième Feu ou sixième prophétie**

**Sois fier de qui tu es**


Quand ces prédictions furent faites, plusieurs ne crurent pas les prophètes. Les gens possédaient les remèdes nécessaires pour éloigner la maladie. Ils étaient en bonne santé et heureux. Comme ils avaient choisi de rester derrière lors de la Grande migration des Anicinapek, ces gens furent les premiers à entrer en contact avec la race à la peau blanche. Ils en souffrirent davantage.

Quand vint le Sixième Feu, les paroles du prophète s’avérèrent justes. Les enfants furent privés des enseignements des sages. L’ère des écoles qui civilisaient les enfants indiens avait commencé. Le langage des Indiens et leur religion furent enlevés aux enfants. Les gens commencèrent à mourir jeunes. Ils avaient perdu la volonté de vivre.

Pendant l’ère confuse du Sixième Feu, il est dit qu’un groupe de visionnaires vint chez les Anicinapek. Ils convoquèrent tous les prêtres du mitete8in et leur dire que leur méthode était en danger d’être détruite. Ils rassemblèrent donc tous les objets sacrés, tous les écrits cérémoniels, et toutes ces choses furent placées à l’intérieur d’une bûche de bois-de-fer creusée. Des hommes furent suspendus du haut d’un grand rocher par de longs câbles. Ils creusèrent un trou dans le rocher et y cachèrent la bûche. C’est ainsi que les enseignements des sages furent soustraits à la vue des hommes, mais gardés en mémoire. Il fut dit que, quand les Indiens pourraient de nouveau pratiquer leur religion sans avoir peur,
un petit garçon verrait en rêve la cachette de la bûche pleine des objets sacrés et des écrits. Et il guiderait son peuple à cet endroit.» (Rankin, 2011, p. 103-104)

**Septième Feu ou septième prophétie**
**Guéri de la politique, reconverti à la nature**

«Quand viendra l’ère du Septième Feu, de Nouvelles Personnes apparaîtront. Elles regarderont en arrière pour redécouvrir les traces laissées sur la route. Leurs pas les conduiront vers les sages à qui elles demanderont de les guider. Cependant, plusieurs sages qui s’étaient endormis s’éveilleront dans ce nouvel âge sans rien à offrir. Quelques-uns seront muets, parce que personne ne leur aura demandé conseil. Les Nouvelles Personnes devront prendre garde à la manière dont elles approcheront les sages. La tâche des Nouvelles Personnes ne sera pas facile.

Si les Nouvelles Personnes restent fortes dans leurs démarches, le tambour des eaux du mitete8in fera de nouveau entendre sa voix. Il y aura une renaissance de la nation anicinapek et la vieille flamme sera attisée. Le feu sacré brûlera de nouveau.» (Rankin, 2011, p.123)
Annexe 4
Tableau des sources historiques (Pensionnat SMDF)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sources secondaires</th>
<th>Curriculum officiel</th>
<th>Curriculum enseigné</th>
<th>Curriculum caché</th>
<th>Première idée</th>
<th>Deuxième idée</th>
<th>Troisième idée</th>
<th>Nouveaux ouvrages</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats : ils sont venus pour les enfants</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Genocide and indian residential schooling : the past is present (Chrisjohn)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Historiography of recent publications on catholic native residential schools (Fay)</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Dealing with shame and unresolved trauma: Residential school and Its impact on the 2nd and 3rd</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Le financement des pensionnats indiens canadiens pour le gouvernement fédéral de 1877 à 1965 (Annexe R)</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Un portrait : le pensionnat pour enfants autochtones de SMDF (Loiselle 2007)</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Les impacts de l’arrivée des «Wemitikojik» (Loiselle 2009)</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Recueil des récits de vie des ainés de Pikogan et des ex-pensionnaires de SMD (Loiselle 2011)</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Educating First Nation children in Canada : the rise and fall of residential schooling</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Réflexion d’une enseignante sur l’école en milieux autochtones</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>11. Instance permanente identifie la «Doctrine de la découverte» et les «écoles résidentielles» (O.N.U.)</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>12. Étude préliminaire des conséquences pour les peuples autochtones de la construction juridique… O.N.U.)</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>✗</td>
</tr>
<tr>
<td>No.</td>
<td>Titre</td>
<td>Tableau</td>
<td>Tableau</td>
<td>Tableau</td>
<td>Tableau</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----</td>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Peuples autochtones et pensionnats : une étude comparative (O.N.U.)</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Teach your children well &quot;curriculum and pedagogy&quot; at the Shubenacadie residential school</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Étude sur les indiens contemporains du Canada : Besoins et mesures d’ordre économique, politique et éducatif</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>De la vérité à la réconciliation : Transformer l’héritage des pensionnats</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>La commission de vérité et de réconciliation relative aux pensionnats indiens</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>The Kamloops Residential school : indigenous perspectives and revising Canada’s History</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Le rôle de la GRC sous le régime des pensionnats indiens</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>L’image de l’Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou comment les Québécois ne sont des sauvages</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Recueil d’histoire de vie des survivants des pensionnats indiens du Québec</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>Peules indigènes : victimes de génocide</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Canada- États-Unis</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Volume 1 du Rapports sur les peuples autochtones; Chapitre 10 : les pensionnats</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>Les pensionnats indiens au Québec : un double regard</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
27. On nous appelait les sauvages

28. Histoire nationale à l’école québécoise : regard sur les deux siècles d’enseignement

29. Chapitre IV : L’éducation des Indiens et des Esquimaux- Rapport de la Commission royale d’enquête sur l’enseignement

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sources primaires</th>
<th>Curriculum officiel</th>
<th>Curriculum enseigné</th>
<th>Curriculum caché</th>
<th>Première idée</th>
<th>Deuxième idée</th>
<th>Troisième idée</th>
<th>Nouveaux ouvrages</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. HRK 1 .C73R 7</td>
<td>days schools</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. HR 6121 .C73R 1</td>
<td>Lettre à J. Chrétien</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. HRK4 .C73R 15</td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. HRK4 .C73R 34</td>
<td>Manual training shop and instructor’s residence at Amos</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. HRK4 .C73R 6</td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. HR 6122 .C73R 5</td>
<td>Guide for senior teachers in indian residential schools</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. HR 6122 .C73R 6</td>
<td>Outline of the duties and responsibilities of senior and....</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. JC 7501 .C21R 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Réf.</td>
<td>Titre</td>
<td>Date</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>------------</td>
<td>-----------------------------------------------------------------------</td>
<td>------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>HRK 1 .C73R 6 ex. 2</td>
<td>Mémoire sur les besoins scolaires</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>HRK4 .C73R 29</td>
<td>Ferme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>HRK4 .73R 51</td>
<td>Ferme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>HRK4 .C73R 13</td>
<td>Ferme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>HRK4 .C73R 48</td>
<td>Ferme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>HRK4 .C73R 10</td>
<td>Ferme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>HRK4 .C73R 66</td>
<td>Ferme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>JC 7501 .C21R 4</td>
<td>Ferme+curriculum enseigné et officiel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Le sport au pensionnat indien</td>
<td>(mai 1965)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Où les petits indiens se préparent à leur rôle de Canadiens</td>
<td>(avril 1957)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Le vieux pensionnat disparait du paysage de St-Marc</td>
<td>(juillet 2002)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>HR 9023 .C73R 2.1</td>
<td>(février 1971)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>HR 9023 .C73R 10</td>
<td>transfert de contrôle</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22. HR 6606 .C73R 5</td>
<td>Ferme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------</td>
<td>-------</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23. HR 6507 .C73R 29</td>
<td>caractère confessionnel et tuteur des enfants ne sont pas les parents</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24. HR 6119 .C73R 47</td>
<td>enseignants/conseillers</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25. HR 6127 .C73R 7</td>
<td>Ferme et possibilité de travail après</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26. HR 127 .C73R 8</td>
<td>objectifs spécifiques</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27. HR 6553 .C73R 29</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28. HR 6115 .C73R 18</td>
<td>Calendrier scolaire</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29. HR 6127 .C74R 3</td>
<td>programme scolaire provincial</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30. HR 6127 .C73R 1 ex.1</td>
<td>régime scolaire provincial et caractère confessionnel</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31. HR 6119 .C73R 56</td>
<td>calendrier scolaire</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>32. HR 6506 .C73R 7 ex.1</td>
<td>Projet de révision de l’Acte indien : section scolaire</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>33. HR 6506 .C73R 11 ex.2</td>
<td>Guide pour les professeurs seniors dans les écoles indiennes</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>34.</strong> HR 6506 .C73R 8 ex.1 Mémoire sur une proposition de révision de l’Acte indien</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>35.</strong> LCB 3345 .G46L 497a Horaire, programme et méthode globale</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>36.</strong> HRK4 .C73R 43</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>37.</strong> HRK4 .C73R 65 Méthodes d’enseignement du français</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>38.</strong> HR 8610 .C73 G2 2</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>39.</strong> HR 8610 .C73 G2 3</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>40.</strong> HR 8610 .C73 G2 4 matières scolaires proposées</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>41.</strong> HR 6606 .C73R 44 Rapport Parent</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>42.</strong> Programme d’études des écoles élémentaires 1959</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>43.</strong> Histoire du Canada 2éed.</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>44.</strong> Mon premier album d’Histoire du Canada : Les missionnaires au Pays des Indiens</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>45.</strong> Histoire du Canada 3e année : Grandes figures et grands faits (livre du maître)</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>46. Histoire du Canada 3e année : Grandes figures et grands faits (cahier d’exercices)</strong></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>47. Histoire du Canada manuel de 4e et 5e année : Découvreurs et Pionniers</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>48. Histoire du Canada, cahier d’exercices sur les manuels de 4e et 5e année: Découvreurs et Pionniers</strong></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>49. Film : Le pensionnat indien d’Amos à Saint-Marc-de-Figuery</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>50. Programme d’études des écoles élémentaires 1953</strong></td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>51. L’enseignement primaire</strong></td>
<td>✗</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe 5
Extraits de calendriers scolaires du pensionnat SMDF

TABLEAUX DE L'EMPLOI DU TEMPS PAR SEMAINE EN RAPPORT AVEC LE NOUVEAU PROGRAMME

A - CLASSES A DIVISIONS Multiples

<table>
<thead>
<tr>
<th>MATIÈRES</th>
<th>1re année</th>
<th>2e année</th>
<th>3e année</th>
<th>4e année</th>
<th>5e année</th>
<th>6e année</th>
<th>7e année</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Religions</td>
<td>10 h.</td>
<td>10 h.</td>
<td>12 h.</td>
<td>10 h. 30</td>
<td>10 h. 30</td>
<td>10 h.</td>
<td>10 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue française</td>
<td>3 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
</tr>
<tr>
<td>Histoire du Canada</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
</tr>
<tr>
<td>Géographie</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
</tr>
<tr>
<td>Hémière et culture physique</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

B - CLASSE A DIVISION UNIQUE

<table>
<thead>
<tr>
<th>MATIÈRES</th>
<th>1re année</th>
<th>2e année</th>
<th>3e année</th>
<th>4e année</th>
<th>5e année</th>
<th>6e année</th>
<th>7e année</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Religions</td>
<td>10 h.</td>
<td>10 h.</td>
<td>12 h.</td>
<td>10 h. 30</td>
<td>10 h. 30</td>
<td>10 h.</td>
<td>10 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue française</td>
<td>3 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
<td>5 h. 30</td>
</tr>
<tr>
<td>Histoire du Canada</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
</tr>
<tr>
<td>Géographie</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
</tr>
<tr>
<td>Hémière et culture physique</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
<td>3 h. 30</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
<td>45 m.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

N. B. — Ce tableau de l'emploi du temps est donné qu'à titre de suggestion pour le maître qui doit construire son propre horaire selon les circonstances.

**TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS DANS LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES** — Nombre d'heures par semaine

<table>
<thead>
<tr>
<th>MATIÈRES</th>
<th>1ʳᵉ année</th>
<th>2ᵉ année</th>
<th>3ᵉ année</th>
<th>4ᵉ année</th>
<th>5ᵉ année</th>
<th>6ᵉ année</th>
<th>7ᵉ année</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Religion:</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>4 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>prières</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>catéchisme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>histoire sainte</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>formation morale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Français:</td>
<td>10 h.</td>
<td>10 h.</td>
<td>12 h.</td>
<td>10 h.</td>
<td>10 h.</td>
<td>9 h.</td>
<td>9 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>lecture</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>analyse, grammaire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>langage et rédaction</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Écriture</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>2 h.</td>
<td>2 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Arithmétique</td>
<td>3 h.</td>
<td>3 h.</td>
<td>4 h.</td>
<td>3 h.</td>
<td>5 h.</td>
<td>5 h.</td>
<td>5 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Histoire du Canada (1)</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Géographie</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hygiène et culture physique</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dessin</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignement ménager (filles)</td>
<td>avec dessin</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Travaux manuels ... (garçons)</td>
<td>avec dessin</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Chant et solfège</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
</tr>
<tr>
<td>Connaissances usuelles du français</td>
<td>à l'occasion</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
<td>1 h.</td>
</tr>
<tr>
<td>Agriculture</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>30 m.</td>
<td>30 m.</td>
</tr>
<tr>
<td>Bienséances</td>
<td>avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**N.B.** — Ce tableau de l'emploi du temps n'est donné qu'à titre de suggestion pour le maître qui doit construire son propre horaire selon les circonstances pourvu que le nombre d'heures soit respecté pour chaque matière.

(1) — À compter de septembre 1960, l'enseignement de l'histoire du Canada alternera avec celui de la géographie dans toutes les classes de la 4ᵉ à la 7ᵉ année. En 1960-61, seule la géographie sera enseignée dans ces classes. En 1961-62, seule l'histoire du Canada sera enseignée dans les mêmes classes. L'année suivante le cycle recommencera.

Annexe 6
Extraits : volume scolaire d’histoire de 3e année

1. Notre Pays autrefois (p. 2)\textsuperscript{159}

Vous êtes des petits Canadiens, car notre pays s’appelle le Canada. Il y a très longtemps, le Canada était couvert de forêts et habité par des Indiens. Les maisons des Indiens n’étaient pas confortables et solides comme les nôtres. C’étaient des tentes ou des cabanes d’écorces. En hiver, il faisait froid sous ces tentes.


Les Indiens ne connaissaient pas l’électricité, ni le gaz. Ils ne savaient pas non plus travailler le fer, ni la vitre, ni le caoutchouc, ni le papier. Ils savaient travailler le cuir, le bois, la pierre et les os. Tous leurs vêtements étaient en peaux et leurs outils étaient en bois, en pierre ou en os.

Les Indiens ignoraient tous les avantages que nous ont apportés les progrès de la science moderne. Ils n’en étaient pas moins habiles et ingénieux. Ils ne connaissaient pas la roue, mais avaient inventé un merveilleux véhicule : le canot. Ils ignoraient le confort, mais avaient su s’adapter au climat et au pays : les infirmités et plusieurs maladies qui affligent aujourd’hui l’humanité étaient pratiquement inconnues chez eux. Point de lunettes ni de dentiers chez les Indiens. Les difficultés et les privations dévoyaient en eux des qualités d’endurance qui les rendaient forts contre la maladie et la misère. D’ailleurs, ils connaissaient bien les plantes médicinales et guérissaient rapidement les blessures que leur infligeaient ennemis et bêtes.

Les Indiens ne connaissaient pas le bon Dieu non plus. Ils priaient le soleil et la lune; ils croyaient aux sorciers. Il n’y avait personne pour leur apprendre à connaître, à aimer et à servir le bon Dieu.


Sur l’image, vous voyez un homme couvert d’un beau panache de plumes. C’est un vieux chef. Il raconte aux enfants les combats qu’il a livrés; car les Indiens se faisaient souvent la guerre. Les autres hommes du village sont à la pêche ou partis chasser les castors et les chevreuils. La guerre, la pêche et la chasse étaient les trois occupations principales des Indiens. Les femmes devaient faire tous les travaux dans la maison et autour de la maison.


Les Indiens n’avaient pas d’écoles ni d’églises. Ils étaient ignorants et païens. Mais un jour des Français et des missionnaires vinrent au Canada pour civiliser et convertir les Indiens; pour bâtir des maisons, des écoles, des églises, des villes. Ce sont eux et tous ceux qui les ont suivis qui ont fait notre pays ce qu’il est aujourd’hui.
Annexe 7
Photographies du pensionnat de SMDF
