

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 littérature
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 3 ^e 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,

¹ Lorsque le «A» sera en majuscule, cela signifiera l'emploi d'un nom propre relatif à un peuple, à une nation. Le «a» minuscule sera employé comme adjectif et comme nom commun.

² Dans cette thèse, les termes indiens, sauvages, autochtones et amérindiens seront employés comme synonymes à des fins d'étude historique. Nous reconnaissons que les termes « indien » et « sauvage » sont aujourd'hui inadéquats et péjoratifs, mais ils servent néanmoins à représenter dans un contexte historique la terminologie réelle employée par les divers intervenants de l'époque y compris des Autochtones eux-mêmes pour décrire et se référer aux Autochtones.

³ Olive Patricia Dickason, *Les premières nations du Canada*. Québec : Éditions du Septentrion, 1996, p. 330.

⁴ Ibid, p. 330.

⁵ Ce sont des Européens de l'ouest de l'Europe (Français et Anglo-saxons) et leurs descendants établis sur un espace occupé au départ par les Autochtones, puis devenu colonial depuis l'arrivée des missionnaires et des colons et/ou explorateurs suite au désir d'expansion territoriale européenne. L'identité européenne s'est modifiée aux contacts des autres peuples et en raison de l'éloignement physique, moral et politique de la Mère-Patrie. Les colons et leurs descendants n'abandonneront pas tous ce qui constitue leur identité. Ils continuent à se croire supérieurs aux Autochtones sur plusieurs points. Joëlle Gardette, *Les Innus et les Euro-Canadiens : dialogue des cultures et rapport à l'Autre à travers le temps (XVII^e-XX^e siècles)*, Québec, Les Presses de l'Université Laval (PUL), 2008.

⁶ Voir Annexe 1 Carte des pensionnats autochtones au Canada.

anciennement le Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, il y aurait eu pas moins de 132 pensionnats au pays.⁷

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.⁸ 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 17^e siècle avec la venue des missionnaires catholiques, tels que les Ursulines (Marie de l'Incarnation) et les Jésuites. Au 19^e 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 :

⁷ Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. *Document d'information - Pensionnats indiens*, 2010. D'après les renseignements recueillis sur le site internet de la Commission sur la *vérité et réconciliation* du Canada, 139 pensionnats ont été recensés dans la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens. Elle ne reconnaît que le type de pensionnat étudié dans cette thèse comme type d'école ayant touché la vie des membres des Premières Nations, d'où sa disparité avec la liste du ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. Néanmoins, le nombre d'établissements recensé ne représente pas l'ensemble des écoles de jour pour les élèves autochtones qui ont existé en sol canadien et sont également exclues toutes les écoles qui fonctionnaient sans l'appui du gouvernement fédéral. (Tiré de « Pensionnats indiens - Lieu et nombre » <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=25> page consultée le 4 septembre 2012.)

⁸ Comme les travaux de James Redford, Eileen Clearsky, Rosalyn Ing, Terence J. Fay et Roland D. Chrisjohn, Tanya Wasacase, Lisa Nussey, Andrea Smith, Marc Legault, Pierre Loiselle et Mathieu Bourgeois pour ne nommer que ceux-là: James Redford, *Attendance at Indian Residential Schools in British Columbia, 1890-1920*, British-Columbia, BC Studies, no 44, winter 1979-80, p. 42-56., Eileen Clearsky, *Destruction of a Language and Culture: A Personal Story* dans *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, London (UK), Routledge, vol. 5, Issue 4, 2011, p. 260-265., Rosalyn Ing, *Dealing with Shame and Unresolved Trauma: Residential School and Its Impact on the 2nd and 3rd Generation Adults*, Vancouver, Educational Studies Thesis (Ph.D.)--The University of British Columbia, 2000, p. 1-154., Terence J. Fay, *A Historiography of Recent Publications On Catholic Native Residential Schools*, Canadian Catholic Historical Association (CCHA), Historical Studies, 61, 1995, p. 79-97., Roland D. Chrisjohn, et al, *Genocide and Indian Residential Schooling: the past is present* dans *Canada and International Humanitarian Law: Peacekeeping and war crimes in the modern era*, Halifax, Dalhousie University Press, 2002.

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

l'AANB; 1876 : la première Loi canadienne sur les Indiens; 1890-1892 : les premières directives et le début du partenariat entre le gouvernement et les Églises). Ce n'est toutefois qu'au 20^e siècle que les pensionnats autochtones fédéraux font leur apparition au Québec. Il y a eu au total six pensionnats : Fort George (anglican : 1934-1979; catholique : 1936-1952), La Tuque (anglican : 1961-1980), Amos (catholique : 1955-1973), Pointe-Bleue (catholique : 1960-1990), Sept-Îles (catholique : 1952-1967) et quatre foyers fédéraux laïcs (école/hôpital/résidence) dans le Grand Nord.

Depuis 2008, le gouvernement fédéral a reconnu sa responsabilité et a présenté certaines excuses.¹⁰ Il a également mis sur pied une commission, la Commission de vérité et réconciliation du Canada.¹¹ À ce jour, le gouvernement ne s'est toujours pas engagé à signer la Déclaration sur les droits des peuples autochtones proposée par l'Organisation des Nations Unies (ONU). Mais aux dires d'Ellen Gabriel, présidente de Femmes Autochtones du Québec (FAC)¹², « le Canada envisage d'approuver la Déclaration des Nations Unies. »¹³

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

¹⁰ Radio-Canada, *Ottawa demande pardon*, 11 juin 2008.

Voir aussi : Stephen Harper, *Le Premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens*, 11 juin 2008.

¹¹ Affaires indiennes et du Nord Canada. *Archivée - Document d'information - Commission de vérité et de réconciliation relative aux pensionnats indiens*. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/aiarch/mr/nr/m-a2009/bk000000351-fra.asp> (consulté le 8 juin 2012).

¹² Cet organisme a été fondé en 1974 pour la défense et la reconnaissance des droits des femmes autochtones. Mme. Gabriel appartient à la communauté Mohawk de Kahnawake.

¹³ Nations Unies. *L'instance permanente identifie la « Doctrine de la découverte » et les « écoles résidentielles » comme vecteurs essentiels de l'asservissement des peuples autochtones*. New York, Conseil économique et social DH/5019. 27 avril 2010.

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. »¹⁴ Ce n'est qu'en 1951 que Blais décide finalement de vendre sa ferme au gouvernement. Les missionnaires oblats arrivent aussitôt après que la vente soit conclue. Il ne reste plus rien du cheptel du précédent propriétaire. Les Oblats de Marie Immaculée (O.M.I.) obtiendront le leur à partir du printemps 1953. En juin 1954, débute la construction du Pensionnat indien de SMDF. Ouvert en octobre 1955, ce pensionnat accueille des filles et des garçons autochtones. La ferme-école perdure jusqu'en 1958. Cette année-là, tout le cheptel est vendu et il ne subsiste que l'école. La raison est « que l'autorité gouvernementale réalise qu'après tout, l'avenir de l'Indien n'est peut-être pas dans l'agriculture... »¹⁵ La charge de l'éducation et du Pensionnat revient aux O.M.I. et aux Sœurs de Saint-François d'Assise (S.F.A.). En 1969, le pensionnat de SMDF ainsi que tous les autres pensionnats de toutes les confessions religieuses (catholiques et protestantes : anglican, presbytérien, unie, baptiste et mennonite) passent sous la juridiction complète du gouvernement fédéral. Les Églises perdent ainsi toute leur autorité sur l'ensemble de leurs établissements. La raison du changement d'administration des pensionnats s'explique en partie par ce paragraphe tirée du *Livre Blanc* de 1969, bien que « [l]eur état sanitaire général et leur degré d'instruction se sont tous les deux améliorés. Mais à cause des réserves et du traitement particulier, ces améliorations n'ont pas donné tous les résultats attendus »¹⁶ par le gouvernement. En 1973, le pensionnat de SMDF ferme officiellement ses portes. Selon le journal local, L'ÉCHO, du mercredi 25 avril 1973 « [c]e serait le manque de clientèle scolaire qui entrainerait [la] fermeture du pensionnat. [...] seulement 38 élèves du Lac Victoria y serait inscrits, alors qu'il en faudrait au moins 100 pour amortir le coût d'opération. »¹⁷

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 algonquiens¹⁸ du

¹⁴ Archives Deschatelets, Fonds St-Joseph, JC 7501 C21R 4, *Une ferme pas comme les autres : De la Ferme Blais au Pensionnat indien d'Amos* dans *Cinquantenaire de la Paroisse Saint-Marc-de-Figuery : 1922-1972*, Amos, Imprimerie Gaby, 1972.

¹⁵ *Idid.*,

¹⁶ Jean Chrétien. La politique indienne du gouvernement du Canada. Ottawa, L'Imprimeur de la Reine, 1969. p. 4.

¹⁷ Journal *L'Écho*, « Le pensionnat indien ferme », *L'Écho* [Amos], mercredi 25 avril 1973, p. A-3.

¹⁸ Le terme algonquien ou sa forme féminine représente la famille linguistique et non l'un de ses groupes spécifiques, les Algonquins.

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* (3^e 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 dispositions 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 maîtriser, 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)

²⁰ Aurélie Hot et Jimena Terraza. « Résistance et résilience linguistiques chez les Autochtones du Québec » dans *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger*, Lynn Drapeau, sous la dir. de. Québec, Presse de l'Université du Québec, 2011, p. 19-41.

pensionnats. Selon Charny²¹, 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 »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 Donald²³, 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 Perrenoud²⁴ et Lenoir²⁵, 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

²¹ Les termes suivants décrivent une action précise d'un génocide culturel : le « linguicide » est l'interdiction ou la destruction délibérée de la ou des langues d'un peuple, alors que l'« ethnocide social » est l'interdiction et les censures des rites ancestraux, de la transmission de la mémoire historique, l'entrave à ces traditions, l'imposition d'un autre milieu culturel qui humilie et la ségrégation discriminatoire. Voir Israel W. Charny, « Classification du génocide : des catégories multiples », Israel W. Charny, sous la dir. de, *Le livre noir de l'humanité : Encyclopédie mondiale des génocides*. Toulouse, Éditions Privat, 2001, p. 31-75.

²² Clermont Gauthier et Al, *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1997, p. 21.

²³ Dwayne Trevor Donald, « Forts, Curriculum, and Indigenous Metissage: Imagining Decolonization of Aboriginal-Canadian Relations in Educational Context », Manitoba, First Nations Perspectives: The Journal of the Manitoba First Nations Education Resource Centre, volume 2, 2009, p. 1-24.

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

²⁵ Yves Lenoir, « Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire dans Curriculum, enseignement et pilotage », dans Crahay Marcel, Audigier François, Dolz Joaquim sous la dir. de, *Curriculum, enseignement et pilotage*, France : Édition De Boeck, Collection Raisons éducatives, 2006, p. 119-141.

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 décerveler 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 se 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.

²⁷ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 18.

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.

³⁰ Marguerite Loiselle, et Suzanne Dugré, *Les impacts de l’arrivée des «wemitokojik» (colons blancs) au début du XXe siècle sur le mode de vie des Abitibiwiinik (Algonquins) : recueil de récits de vie chez les aînés de la communauté de Pigokan*, Val D’or, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2009.

1930. Il ne touche que le curriculum officiel. Le troisième et dernier rapport³¹ 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, Loïselle aborde très peu les Sœurs de S.F.A.

La deuxième source est un article publié en mai 2009 par Marguerite Mowatt-Gaudreau.³² 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 divulguent 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.³³ L'auteur divise son ouvrage selon la logique de la prophétie de la ceinture de wampum des Sept feux³⁴ transmise de génération en génération chez les Algonquins. Seulement trois des huit feux³⁵ (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,

³¹ Marguerite Loïselle et al, *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.

³² Marguerite Mowatt-Gaudreau et Gisèle Maheux. « Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone », *La vie pédagogique*, numéro 151, mai 2009. p. 79-84.

³³ Dominique Rankin et Marie-Josée Tardif, *On nous appelait les Sauvages*, Québec, Éditions Le Jour, 2011.

³⁴ Voir l'annexe 2. Description de cette prophétie. La prophétie est importante. Elle permet d'entrevoir la culture algonquine et de comprendre l'essence intrinsèque de l'auteur.

³⁵ 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 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

De son côté, Gilles Ottawa³⁷ porte un double regard sur la réalité du pensionnat de SMDF, soit celui d'un historien et celui d'un témoin. L'auteur aborde brièvement les enseignants et le personnel du pensionnat ainsi que les relations avec les familles. Un chapitre intitulé *Codes de la vie quotidienne*³⁸ fournit des renseignements précis sur la vie dans le pensionnat : une réglementation stricte, des journées denses et bien encadrées, des repas passables, l'apprentissage de la politique, l'enseignement fondamental de la religion catholique romaine, les activités et les jeux. Les deux derniers chapitres montrent la complexité d'une confrontation entre les deux cultures, mais aussi celle des anciens pensionnaires sur leur réalité vécue au pensionnat : l'intimidation, les allusions péjoratives et la dévalorisation dues au processus d'acculturation et les rapprochements impromptus entre les pensionnaires de sexe opposé. Suite à la lecture de ces deux chapitres, un bilan mitigé se dessine quant à l'impact des pensionnats sur les jeunes autochtones. Tout ne semble pas être entièrement négatif. Au-delà de l'éloignement et du déracinement, des sévices physiques, psychologiques et moraux et du désespoir, certains aspects positifs apparaissent. Ottawa pense ici à l'« enseignement dispensé au pensionnat [qui] était d'ordre général et a permis à la plupart des jeunes autochtones d'en sortir diplômés et instruits »³⁹, ainsi que de réussir professionnellement et d'apprendre et de comprendre le fonctionnement d'une autre culture et d'y vivre.

Le volume 4 du Rapport Parent⁴⁰ de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec est contemporain du Pensionnat de SMDF. On y retrouve des notions reliées au curriculum officiel et à celui enseigné. Le chapitre 4, *L'éducation des Indiens et des Esquimaux*, permet de prendre conscience que les enquêteurs de la Commission savaient que « depuis l'implantation des Blancs en Amérique, les Indiens et les Esquimaux ont eu à souffrir de l'ignorance, de l'indifférence, de préjugés, voire même d'injustices flagrantes de la part des Canadiens. »⁴¹ De plus, « les gouvernements et la société comptaient surtout sur les missionnaires catholiques et protestants pour leur apporter les

³⁶ Rankin et Tardif, p. 70.

³⁷ Gilles Ottawa, *Les pensionnats indiens au Québec : un double regard*, Québec, Éditions Cornac, 2010.

³⁸ Ottawa, p. 48-69.

³⁹ *Ibid.*, p. 85.

⁴⁰ Québec, Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Chapitre IV : L'éducation des Indiens et des Esquimaux dans le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Troisième partie: L'administration de l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, juin 1966, p. 135-151.

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.

L'ouvrage, *Étude sur les Indiens contemporains du Canada : besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*⁴³, est un rapport du ministère des Affaires indiennes et du Nord également contemporain du Pensionnat de SMDF. Seuls trois chapitres sont retenus en raison de leur pertinence avec deux des curriculums (l'officiel et l'enseigné) étudiés dans cette thèse. Le chapitre deux montre l'évolution de l'idéologie du gouvernement fédéral dans sa manière de traiter les Autochtones sur le plan de l'éducation. Toujours dans ce chapitre, une section aborde l'éducation des Indiens comme outil d'intégration. L'éducation serait un moyen d'autodétermination, d'autonomie et surtout permettrait un respect mutuel pour l'héritage et la culture des Indiens. À l'idéologie fédérale viennent se greffer les idéologies des gouvernements provinciaux. Dans le cas du Pensionnat de SMDF, c'est celle du Québec qui s'impose. Les représentants québécois « [...] sont d'avis que les Indiens doivent être considérés de la même façon que les autres citoyens de cette province et qu'ils doivent bénéficier des mêmes standards de services »⁴⁴ en éducation et avoir ainsi les mêmes écoles et mêmes programmes scolaires.

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, « [c]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.

⁴³ Marc-Adélar Tremblay, Frank. G. Vallée et Joan Ryan, *Étude sur les Indiens contemporains du Canada : Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif (deuxième partie du Rapport Hawthorn)*, Ottawa, H.B Hawthorn. Direction des Affaires indiennes, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, octobre 1967.

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. »⁴⁶

En raison de sa pertinence, seul le volume 1 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones⁴⁷ 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 McFarlane⁴⁹ 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 Ransberry⁵¹ 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. Fay⁵² est également pertinent en raison d'une particularité qu'il fait ressortir en termes d'ambivalences chez les

⁴⁶ *Ibid*, p. 99.

⁴⁷ René Dussault, Georges Erasmus et al, « Chapitre 10 : les pensionnats » dans *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* (volume 1 *Un passé, un avenir, Deuxième partie Faux postulats et échec de la relation*), Ottawa, Édition Groupe communication Canada, Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canadien, novembre 1996, p. 361-444.

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)

⁵¹ Briar Dawn Ransberry, *"Teach your children Well" Curriculum and pedagogy at the Shubenacadie Residential School, Shubenacadie, Nova Scotia 1951-1967*. Halifax, Dalhousie University, July 2000.

⁵² Terence J. Fay, *A Historiography of Recent Publications On Catholic Native Residential Schools*, Canadian Catholic Historical Association (CCHA), *Historical Studies*, 61, 1995, p. 79-97.

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. »⁵³ 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 transformative⁵⁴. 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. »⁵⁵ 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-coloniale⁵⁶ 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 »⁵⁷ et de transformer ma compréhension du monde et de notre histoire aussi

⁵³ Fay, p. 81.

⁵⁴ Nicolas Kompridis, « De Kant à Foucault : Réorientation de la critique », Paris, Archives de Philosophie, tome 66, mars 2003. p. 635-648.

⁵⁵ Gina Thésée et Paul R. Carr, « Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique », Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, vol. 7, 2008, p. 68.

⁵⁶ John Milloy, « Le colonialisme selon la Loi sur les Indiens : un siècle de déshonneur, 1869-1969 », [Ottawa], Centre national pour la gouvernance des premières nations, mai 2008.

⁵⁷ 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 »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 »⁵⁹ du pensionnat de SMDF et d'en étudier la complexité et les relations entre les 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. »⁶⁰ Elle a aussi la capacité de permettre au chercheur de décrire en profondeur certains des 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

⁵⁸ Thésée et Carr, p. 81.

⁵⁹ Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd), Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2011, p. 233.

⁶⁰ Karsenti et Savoie-Zajc, p. 125.

temps alloué pour une recherche à la maîtrise est restreint. Toutefois, le dépouillage 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 oblates 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 interculturel⁶³ 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 »⁶⁴ est l'endoctrinement 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. »⁶⁵ 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 [...] »⁶⁶ et un adulte civilisé. Le pensionnat devint donc « la pierre angulaire de la stratégie d'assimilation »⁶⁷, mais faisait aussi partie « d'un processus d'édification d'une nation et contribuait à la marginalisation des communautés autochtones. »⁶⁸ Ainsi soixante-quinze ans avant l'ouverture du pensionnat de SMDF débuta la politique officielle pour l'assimilation des enfants autochtones par la création entre autres d'un système de pensionnats pour faire en sorte d'éradiquer toutes composantes amérindiennes. Selon Ward Churchill, « [c]ette politique éducative [...] visant à assimiler ensuite ces élèves dans la société dominante [...] »⁶⁹ 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 tuteurs⁷⁰ 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.⁷¹ 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.⁷² Pour s'assurer que tous les enfants

⁶⁶ *Ibid*, p. 361.

⁶⁷ *Ibid*, p. 200.

⁶⁸ *Ibid*, p. 362.

⁶⁹ Ward Churchill. « Canada – États-Unis » dans Amérindiens: les génocides », dans Israel W. Charny, sous la dir. de, *Le livre noir de l'humanité : Encyclopédie mondiale des génocides*, Toulouse, Éditions Privat, 2001, p. 87.

⁷⁰ Le terme « tuteur » provient de la situation de pupilles de l'État canadien. Ainsi le Canada s'est arrogé la responsabilité parentale à l'égard des enfants autochtones. Julian Walken, « La Commission de vérité et de réconciliation relative aux pensionnats indiens ». Ottawa, Bibliothèque du Parlement, Division des affaires juridiques et législatives, 11 février 2009, p. 4. Voir aussi : Dussault, Erasmus et al., p. 201.

⁷¹ Lettre de Gaston Vincent au Révérent Père J. Omer Plourde. 25 juillet 1960. HR 6507. C73R 29.

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. »⁷³ 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

Au moment de l'ouverture du Pensionnat de SMDF en 1955, l'idéologie des administrateurs fédéraux est une combinaison entre le paternalisme d'avant-guerre et de la démocratie. Cela se traduit par une contraction idéologique au sein même du pensionnat lors de ses premières années de fonctionnement. À Saint-Marc-de-Figuery, l'une des premières vocations de l'école est l'enseignement des rudiments de la vie agricole aux élèves autochtones. Toutefois, le projet est rapidement oublié. Au même moment, l'enseignement dispensé en salle de classe est similaire à celui des autres écoles élémentaires de la province de Québec. À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les pensionnats autochtones ne jouaient plus qu'un rôle secondaire dans l'intégration des enfants autochtones au sein du système scolaire et dans la modernisation des communautés autochtones. Le gouvernement fédéral préconisait davantage l'intégration des élèves autochtones dans les écoles provinciales où ils pourront côtoyer des élèves euro-canadiens et ainsi mieux s'intégrer à la société canadienne. Les intentions d'assimilation et d'acculturation restent les premiers objectifs du gouvernement fédéral. Les fonctionnaires des Affaires indiennes et les Pères Oblats considéraient le pensionnat « comme un cercle, un milieu global de resocialisation proposant des programmes touchant non seulement la formation scolaire et pratique, mais également la vie entière de l'élève à l'école. »⁷⁵

⁷³ Nations Unies. « Peuples autochtones et pensionnats : une étude comparative ». New York, Conseil économique et social, 1 février 2010, E/c.19/2010/11, p. 4.

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. »⁷⁶ 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. »⁷⁷ 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'éducation 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. »⁷⁸ 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. »⁷⁹ 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 cach[ait] derrière [...] certains haut fonctionnaires blancs dont dépend le système d'éducation de notre

⁷⁶ Loïselle et Dugré, p. 17.

⁷⁷ Loïselle et Roy, p. 7-8.

⁷⁸ R. Carney, « The Hawthorn Survey (1966-1967), Indians and Oblates and Integrated Schooling ». Sans date, p. 13-14. HR 6553. C73R 29.

⁷⁹ Fay, p. 81.

société. »⁸⁰ 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 [...] »⁸¹ 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 [...]. »⁸² 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 profiteurs 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 :

[A]ssujettis aux efforts intensifs des missionnaires, ils se sont fait imposer des écoles qui ont réduit leur capacité de transmettre leurs valeurs traditionnelles à leurs enfants, qui leur inculquaient des valeurs [euro-canadiennes] à dominante masculine [et patriarcal] et qui attaquaient leurs activités traditionnelles comme la danse, [la médecine traditionnelle, les objets sacrés] et les autres cérémonies symboliques.⁸³

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 Loïselle 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.

⁸⁵ Comité Catholique du Conseil de l'instruction publique. Fonds du Ministère de l'éducation du Québec. « Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1953. [Québec], 7 mai 1953. E13 3C 002 04-01-003B-01. 1999-08-002\58.

⁸⁶ Omer Jules Desaulniers. Fonds du Ministère de l'éducation du Québec. « Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1959. [Québec], 1959. E13 3C 002 04-01-003B-01. 1999-08-002\58.

divise en cinq sous-points. Il semble important de les rapporter tels qu'ils sont dans les deux programmes d'études.⁸⁷ 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).⁸⁸ 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 illettrés, 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

⁸⁷ Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. Fonds du Ministère de l'éducation du Québec, p. 5. ; Desaulniers, p. 6.

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. »⁸⁹

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. »⁹⁰ 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.⁹¹ 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 »⁹² 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 1959⁹³, nous avons pu établir l'horaire officiel⁹⁴, 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 1^{ère} à la 7^e

⁸⁹ Desaulniers, p. 7.

⁹⁰ Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus. « Apprentissage du français par la méthode dynamique : Guide du maître, 1^{re} année ». Sherbrooke, La Congrégation des Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, 1965, p. 4.

⁹¹ Sans auteur. « II- Rapport annuel des principaux de pensionnats indiens ». 31 décembre 1955. HR 6607. C73R 3

⁹² Loiselle et Roy, p. 27.

⁹³ Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, p. 615. ; Desaulniers, p. 689.

⁹⁴ Voir Annexe 4 .

année) et le français (entre neuf et douze heures par semaine de la 1^{ère} à la 7^e année). L'arithmétique vient en troisième place avec un temps alloué entre trois heures et demie et cinq heures de la 1^{ère} à la 7^e. 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 4^e à la 7^e 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 1966⁹⁸ 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 [...] »⁹⁹; 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. »¹⁰⁰ Les manuels et le programme n'étaient pas uniquement imprégnés du nationalisme canadien, mais aussi d'un courant appelé « cléricalo-nationaliste ».¹⁰¹ 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 4^e et 5^e 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 [...] »¹⁰²

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 1^{ère} 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. Le

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.

¹⁰¹ Félix Bouvier, Michel Allard et Al, *Histoire nationale à l'école québécoise : Regard sur deux siècles d'enseignement*, Québec, édition du Septentrion, 2012, p. 181.

¹⁰² Les Frères des Écoles Chrétiennes, *Histoire du Canada, manuel de 4^e et 5^e année : Découvreurs et Pionniers*, Montréal, Frères des Écoles Chrétiennes, 1958, dédicace.

cours de la 2^e année ayant pour titre « Les Français s'établissent au pays des Indiens » était encore là pour faire connaître la vie primitive et païenne des peuples autochtones, de faire connaître la vie des premiers colons en sol canadien et de développer un intérêt pour l'histoire de la patrie. Le cours de 3^e année « Ils ont fait notre pays » consistait à initier l'élève aux plus grandes figures s'étant illustrées dans les différentes périodes de l'histoire nationale. Parmi les vingt grandes figures à l'étude (Jacques Chartier, Samuel de Champlain, Marie de L'Incarnation, Catherine de Saint-Augustin, Paul de Chomedey de Maisonneuve, Père Jogues et René Coupil, Pères Brébeuf et Lalemant, Jeanne Mance, Marguerite Bourgeois, Mgr François de Montmorency-Laval, Dollard des Ormeaux, Louis Frontenac, Pierre Le Moyne D'Iberville, Louis-Joseph de Montcalm, Guy Carleton, Charles De Salaberry, Louis Hippolyte-Lafontaine et Mgr Ignace Bourget)¹⁰³, aucune n'était d'origine autochtone.

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, « [I]es manuels leur accordent donc un rôle minime, 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 Vincent et Arcand, 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 3^e 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

Le Pensionnat de SMDF avait un double mandat : celui officiel d'institution d'enseignement et celui caché d'instance de socialisation au service du gouvernement fédéral, des O.M.I. et du gouvernement provincial pour les jeunes autochtones afin de générer un conformisme social euro-canadien. Toutes les activités du pensionnat étaient axées sur l'acculturation et l'endoctrinement à la culture dominante canadienne-française et catholique. Les impacts de ce curriculum caché furent importants pour les Autochtones. Ils ont radicalement affecté leur identité, leur fierté personnelle et ancestrale et leurs moyens de communications.

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.

¹⁰⁸ Allaire, G.H., *Histoire du Canada 3^e année : Grandes figures et grands faits, cahier d'exercices*, Montréal, Librairie Saint-Viateur, Ateliers des Sourds-Muets, 1961, p. 1.

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 certains 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 flagrante 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 scalpait 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.

¹¹³ Marcel-Eugène Lebeuf, *Le rôle de la Gendarmerie Royale du Canada sous le régime des pensionnats indiens*, Ottawa, Gendarmerie Royale du Canada, 2011, p. 23.

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.

¹¹⁶ *Ibid*, p. 51.

¹¹⁷ *Ibid*, p. 64-65.

¹¹⁸ *Ibid*, p. 71.

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! »¹²⁰

Dans la cour de récréation, certains enfants ont bravé cet interdit en se mettant loin des oreilles indiscretes, 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.¹²¹ 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. »¹²²

¹¹⁹ Drapeau, 222 p. Voir aussi: Loiselle et al., p. 1-92. Voir aussi: Dussault, Erasmus et al., p. 361-444. Voir Aussi : Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats : Ils sont venus pour les enfants*, Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012, 113 p.

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, sédentaires. 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 aînés « 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, que les enfants avaient souffert, 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.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 26.

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. »¹²⁶ 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. »¹²⁷ D'autres parents ne se sont pas arrêtés à la barrière de la langue. Le témoignage d'Alex¹²⁸ 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. »¹²⁹ Les enfants devenaient plus

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 !¹³⁰

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.¹³¹

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 scalpant 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 ? »¹³² 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. »¹³³

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 Dénier 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 senti un vide dans leur vie : « mon père s'est senti coupable d'avoir travaillé à construire le pensionnat. »¹³⁴ 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 permanent 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 défailante¹³⁵. 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 Kenora¹³⁷. 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. »¹³⁸ 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. »¹³⁹ 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'habilités 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 Loiselle et al., p. 25.

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.

¹⁴⁸ Ottawa, p. 83.

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

Une autre pensionnaire, Marie-Jeanne, témoigne que c'est le pensionnat qui lui a donné le goût d'être enseignante, car « en regardant travailler les enseignantes, [elle a su qu'elle aimerait] faire cela. Pendant un certain temps, [elle a changé] d'idée à cause de la haine [qu'elle ressentait]. Puis, plus tard, [elle est] retournée aux études à Chicoutimi où [elle a] complété [un] programme. [Elle a] ensuite enseigné au primaire pendant treize ou quatorze ans. »¹⁵² Elle est aussi devenue une directrice d'école. Au sein de cette école, elle a instauré un système d'enseignement fondé sur un modèle traditionnel d'enseignement anishinaabe.

D'autres pensionnaires devinrent des exemples et des piliers dans leur communauté, tel Arthur Quoquochi¹⁵³ ancien-pensionnaire à SMDF et à Pointe-Bleue qui fut repêché par les Bruins de Boston dans les années 1970. Selon ce qu'a recueilli Ottawa¹⁵⁴, sa carrière d'hockeyeur professionnel aurait débuté au pensionnat, grâce à l'enseignement et l'appui d'un père oblat. Toutefois, Arthur fit davantage pour sa communauté en travaillant dans un centre d'amitié autochtone comme travailleur social en santé communautaire. Sur un plan plus politique, il fut élu conseiller politique dans sa communauté de Wemotaci. Les connaissances acquises au pensionnat de SMDF ont permis à plusieurs anciens pensionnaires d'occuper des rôles d'importance et décisionnels au sein de la communauté. En

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 question de notre recherche était de savoir quel type d'éducation et d'enseignement ont reçu les élèves algonquiens au pensionnat autochtone de Saint-Marc-de-Figuery, tout en tenant compte des méthodes de transmission du savoir et des matières enseignées. Pour ce faire, les résultats ont été divisés en trois sections. La première touche aux deux principaux protagonistes, le gouvernement fédéral et les Oblats, car les politiques officielles et l'idéologie sont indissociables du curriculum officiel et du curriculum caché. Les curriculums du gouvernement fédéral en matière d'éducation préconisaient une intégration des élèves autochtones dans des systèmes scolaires où ils pouvaient côtoyer la majorité euro-canadienne. Les intentions d'assimilation et d'acculturation furent les objectifs premiers. Le curriculum officiel des O.M.I. était presque identique à celui du gouvernement fédéral. Ces derniers étaient responsables de la gestion, de l'éducation et de l'enseignement à SMDF; à plusieurs égards, ils se sont substitués aux parents autochtones jugés incapables dans le rôle de transmetteurs de connaissances et de savoirs.

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 tout ce qui se 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 transmis 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 desquelles on peut apercevoir ce courant clérical-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.

¹⁵⁶ Jean-Charles Falardeau, « Rôle et importance de l'Église au Canada français », dans Marcel Rioux et Yves Martin, sous la dir. de, *La société canadienne-française*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1971, p. 349-361.

Canada¹⁵⁷. 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 suggestions 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.

¹⁵⁷ Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada. « Commission de vérité et réconciliation du Canada : Rapport intérimaire ». Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012, p. 8.

Bibliographie

Sources primaires

Harper, Stephen. « Le Premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens ». 11 juin 2008.
<http://pm.gc.ca/fra/media.asp?id=2149> (page consultée le 5 mars 2012)

Archives Deschatelets (Archives des Oblats de Marie Immaculée)

Fond St-Joseph

Lettre du Révèrent Père Maurice Grenon au Révèrent Père Jules Leguerrier. 21 avril 1959. **JC 7501. C21 3.**

Amos. *Une ferme pas comme les autres : De la Ferme Blais au Pensionnat indien d'Amos dans Cinquantenaire de la Paroisse Saint-Marc-de-Figuery : 1922-1972*, Amos, Imprimerie Gaby, 1972. **JC 7501 C21R 4.**

Fond Moosenee

Lettre du Révèrent Père Maurice Gagnon au Révèrent 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 Révèrent Père J. Mulvihill. 30 novembre 1961. **HR 6115. C73R 18.**

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

Davey, R.F. « Guide for teacher-counselors in Indian residential school ». Août 1960. **HR 6119. C73R 47.**

Davey, R.F. « Memorandum : School calendar, Residential schools ». Ottawa, novembre 1962. **HR 6119. C73R 56.**

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

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

Lettre du Révèrent Père Jules Leguerrier à R.F. Davey, directeur de la division de l'éducation du Ministère des Affaires indiennes et du développement du Nord. 4 octobre 1968. **HR 6121. C73R 1.**

Davey, R.F. « Guide for senior teachers in Indian Residential School ». Ottawa, 13 juillet 1956. **HR 6122. C73R 5.**

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

Indian Affairs Branch. « Regulations for the classification of teaching staff- revised 1960: I- Regulations of general application ». 1960. **HR 6122. C73R 7.**

Sans Auteur. « Appendice IV : Loi concernant les Indiens- Écoles ». Sans date. **HR 6127. C73R 1 Ex.1.**

Davey, R.F. « Conference with representative Indians ». Ministère de la Citoyenneté et de l'immigration, Agence des Affaires Indiennes. 26, 27 et 28 octobre 1953. **HR 6127. C73R 3.**

Sans auteur. « Report of activities of the Department of Education for the period 1958-1959 ». Sans date. **HR 6127. C73R 5.**

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. « Policy ». Sans date. **HR 6127. C73R 8.**

Comité conjoint du Sénat et de la Chambre des Communes. « Projet de révision de l'Acte Indien section scolaire ». mai 1948. **HR 6506. C73R 7 Ex.1.**

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

Davey, R.F. « Guide for senior teachers in Indian residential schools ». Ottawa, Ministère de citoyenneté et de l'immigration, Agence des Affaires indiennes, 13 juillet 1956. **HR 6506. C73R 11 Ex. 2.**

Sans auteur. « Report of administration committee ». 19-21 janvier 196[0]. **HR 6507. C73R 6.**

Lettre de Gaston Vincent au Révère Père J. Omer Plourde. 25 juillet 1960. **HR 6507. C73R 29.**

Sans auteur. « Pensionnats Indiens des PP. oblats au Canada ». Sans date. **HR 6553. C73R 4.**

Carney, R. « The Hawthorn Survey (1966-1967), Indians and Oblates and Integrated Schooling ». Sans date. **HR 6553. C73R 29.**

Lettre du Révère Père Paul Piché au Révère Père Louis-Roger Lafleur. 4 mars 1958. **HR 6606. C73R 5.**

Lettre du Révère Père Paul Piché au Révère Père Louis-Roger Lafleur. 12 septembre 1958. **HR 6606. C73R 15.**

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

Sans auteur. « II- Rapport annuel des principaux de pensionnats indiens ». 31 décembre 1955. **HR 6607. C73R 3.**

Lettre du Révère Père Yvon Levaque aux membres de Indianescom, administrateurs d'écoles résidentielles. **HR 9023. C73R 2.1.**

Sans auteur. « Students residences ». 1970-71. **HR 9023. C73R 4.**

Ministère des Affaires indiennes et du développement du Nord. « A proposal to transfer the control and management of student residences to Indian people ». Ottawa, novembre 1970. **HR 9023. C73R 10.**

Ducharme, Sylvio. « Mémoire sur les besoins scolaires des indiens catholiques de l'Agence indienne d'Abitibi ». 7 novembre 1960. **HRK 1. C73R 6 Ex. 2.**

Ducharme, Sylvio. « Memo on the school needs of catholic Indians in the Abitibi Agency (only Indian territory under the jurisdiction of the Provincial of St. Joseph in Montreal) ». 7 novembre 1960. **HRK 1. C73R 7.**

Lettre du Révère Père J. O. Plourde au Monseigneur Aldée Desmarais. Jeudi, 4 novembre 1948. **HRK 4. C73R 3.**

Lettre du Monseigneur J. Aldée Desmarais au Révère Père J.O. Plourde. 8 novembre 1948. **HRK 4. C73R 6.**

Lettre du Révère Père J.O. Plourde au Monseigneur J. Aldée Desmarais. 18 novembre 1949 janvier 1950. **HRK 4. C73R 7.**

Lettre du Révère Père J.O. Plourde au Monseigneur J. Aldée Desmarais. 12 janvier 1950. **HRK 4. C73R 8.**

Lettre du Révère Père J.O. Plourde au Monseigneur J. Aldée Desmarais. 25 juillet 1950. **HRK 4. C73R 9.**

Lettre du Révère Père André Renaud au Révère Père S. Larochelle. 27 octobre 1951. **HRK 4. C73R 10.**

Lettre du Révère Père André Renaud au Monseigneur J. Aldée Desmarais. 29 décembre 1951. **HRK 4. C73R 13.**

Lettre du Révère Père J. Aldée Desmarais au Révère Père André Renaud. 9 février 1952. **HRK 4. C73R 15.**

Lettre du Révère Père André Renaud à l'évêque d'Amos Monseigneur J. Aldée Desmarais. 14 février 1952. **HRK 4. C73R 18.**

Lettre du Révère Père Elfhige Richard aux Révère Père André Renaud et Gontran Laviolette. 8 octobre 1952. **HRK 4. C73R 29.**

Lettre du Révère Père Gontran Laviolette à M. R.F. Davey. 14 décembre 1955. **HRK 4. C73R 34.**

Lettre du Révère Père Louis-Roger Lafleur au Père Paul Piché. 18 février 1957. **HRK 4 C73R 37.**

Lettre du Révère Père Anthime Desnoyers au Père Paul Piché. 23 février 1957. **HRK 4. C73R 43.**

Lettre du Révère Père Louis-Roger Lafleur au Révère Père Paul Piché. 13 mars 1957. **HRK 4. C73R 48.**

Lettre du Révère Père Louis-Roger Lafleur au Révère Père Paul Piché. 28 mars 1957. **HRK 4. C73R 51.**

Lettre du Révère Père Paul Piché au Révère Père Anthime Desnoyers. 7 mai 1957. **HRK4. C73R 57.**

Lettre du Révère Père Louis-Roger Lafleur au Révère Père A. Piché. 7 septembre 1957. **HRK4. C73R 63.**

Lettre du Révère Père André Renaud au Révère Père Maurice Grenon. 12 septembre 1957. **HRK4. C73R 65.**

Lettre du Révère Père Louis-Roger Lafleur au Révère Père Paul Piché. 14 septembre 1957. **HRK 4. C73R 66.**

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

Lettre du Révère Père André Renaud au Révère Père Maurice Grenon. 13 novembre 1957. **HRK4. C73R 70.**

Lettre du Révère Père Paul Piché au Révère Père Louis-Roger Lafleur. 2 décembre 1957. **HRK4. C73R 72.**

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)

Lettre du Révère Père C. Couture aux Directeurs, Moniteurs et Monitrices de Résidences d'étudiants. 15 février 1969. **HR 8610. C73C 94.**

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

Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. Fond du Ministère de l'éducation du Québec. « Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1953. [Québec], 7 mai 1953. E13 3C 002 04-01-003B-01. 1999-08-002\58.

Desaulniers, Omer Jules. Fond du Ministère de l'éducation du Québec. « Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1959. [Québec], 1959. E13 3C 002 04-01-003B-01. 1999-08-002\58.
Giroux, Michel. Fond du Ministère de l'éducation du Québec. « L'enseignement primaire ». Sans date. E13 3C 002 04-01-003B-01. 1999-08-002\59. I57 A1 G57 Ex. A.

Guertin, Fernand. Fond des documents audiovisuels du Fond Archives nationales du Québec « Le pensionnat indien d'Amos à Saint-Marc de Figury ». Guernand Films, 1960, film d'une durée de 00:31:13(copie d'un original sur 16mm). FC86-253.

Archives de la Société historique d'Amos

Lafrenière, Lucette, « À St-Marc de Figury : Où les petits Indiens se préparent à leur rôle de Canadiens », *Le Progrès*, Jeudi, le 4 avril 1957, p. 21.

Journal *L'Écho*, « Les sœurs de Saint-François d'Assise et leurs œuvres dans le diocèse », *L'Écho* [Amos], cahier spécial, jeudi 11 juin 1964, p. 10.

Journal *L'Écho*, « Le sport au Pensionnat indien », *L'Écho* [Amos], mercredi 5 mai 1965, p.8.

Journal *L'Écho*, « Le pensionnat indien ferme », *L'Écho* [Amos], mercredi 25 avril 1973, p. A-3.

Bélisle, François, « Le Pensionnat indien d'Amos », *L'Écho* [Amos], mercredi 16 mars 1994, p. 6.

Guidon, Martin, « Le vieux Pensionnat indien disparaît du paysage de St-Marc », *L'Écho* [Amos], mercredi 24 juillet 2002, p. 7.

Archives et livres rares de l'université Laval

Allaire, G.H.. « Histoire du Canada 3^e année : Grandes figures et grands faits, livres du maître ». Montréal, Librairie Saint-Viateur, Ateliers des Sourds-Muets, 1961, 93 p.

Allaire, G.H.. « Histoire du Canada 3^e année : Grandes figures et grands faits, cahier d'exercices ». Montréal, Librairie Saint-Viateur, Ateliers des Sourds-Muets, 1961, 64 p.

Brunet, Michel, Guy Fregault et Marcel Trudel. « Histoire du Canada, 2^e éd.». Montréal et Paris, Fides, 1956, 297p.

Lavolette, Guy. « Mon premier album d'Histoire du Canada : Les missionnaires au Pays des Indiens, 2^e éd. ». La Prairie, Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1955, 65 p.

Les Frères des Écoles Chrétiennes. « Histoire du Canada, manuel de 4^e et 5^e année : Découvreurs et Pionniers ». Montréal, Frères des Écoles Chrétiennes, 1958, 161 p.

Les Frères des Écoles Chrétiennes. « Histoire du Canada, cahier d'exercices sur le manuel de 4^e et 5^e année : Découvreurs et Pionniers ». Montréal, Frères des Écoles Chrétiennes, 1958, 96 p.

Sources secondaires

Affaires indiennes et du Nord Canada. « Archivée - Document d'information - Commission de vérité et de réconciliation relative aux pensionnats indiens ». <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/aiarch/mr/nr/ma2009/bk000000351-fra.asp> (page consultée le 8 juin 2012)

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. « Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador (version abrégé) ». Juin 2005.

Pour la version complète consulter :

www.cssspnlql.com

www.iddnpnl.ca

www.cdrhpnq.qc.ca

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1970, 301 p.

Bouvier, Félix, Michel Allard et Al. *Histoire nationale à l'école québécoise : Regard sur deux siècles d'enseignement*. Québec, édition du Septentrion, 2012, 508 p.

Canada, Commission de vérité et de réconciliation du Canada. *Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats : Ils sont venus pour les enfants*. Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012, 113 p.

Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada. « Pensionnats indiens - Lieu et nombre ». <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=25> (page consultée le 4 septembre 2012)

Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Rapport intérimaire*. Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012, 33 p.

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, 505 p.

Canada, Ministère des Affaires Autochtones et Développement du Nord Canada. « La liste des institutions reconnues. » <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100015606/1100100015611>. (page consultée le 27 juillet 2013)

Canada, Ministère des Affaires Autochtones et Développement du Nord Canada. « Jalons importants (format HTML) ». <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1332953263668/1332953559387#tphp> (page consultée le 4 septembre 2012)

Canada, Ministère des Affaires Autochtones et du Nord Canada. « Document d'information - Pensionnats indiens ». 2010. http://www.aainc-inac.gc.ca/ai/rqpi/nwz/2008/20080425a_is-fra.asp (page consultée le 24 janvier 2012)

Charny, Israel. W. « Classification du génocide : des catégories multiples », Israel W. Charny, sous la dir. de, *Le livre noir de l'humanité : Encyclopédie mondiale des génocides*. Toulouse, Éditions Privat, 2001, p. 31-75.

Chrétien, Jean. « La politique indienne du gouvernement du Canada ». Ottawa, L'Imprimeur de la Reine, 1969.

Chrisjohn, Roland D., et al. « Genocide and Indian residential schooling: the past is present » dans *Canada and International Humanitarian Law: Peacekeeping and war crimes in the modern era*. Halifax, Dalhousie University Press, 2002,

Churchill, Ward. « Canada – États-Unis » dans *Amérindiens: les génocides*, Israel W. Charny, sous la dir. de, *Le livre noir de l'humanité : Encyclopédie mondiale des génocides*, Toulouse, Éditions Privat, 2001, p. 86-90.

Clearsky, Eileen. « Destruction of a Language and Culture: A Personal Story » dans *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*. London (UK), Routledge, vol. 5, Issue 4, 2011, p. 260-265.

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.

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et l'Institut de recherche en santé du Canada. *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Sa Majesté la Reine du Chef du Canada, EPTC2, décembre 2010.

Donald, Dwayne Trevor. *Forts, Curriculum, and Indigenous Metissage: Imagining Decolonization of Aboriginal-Canadian Relations in Educational Contexts*. Manitoba, First Nations Perspectives: The Journal of the Manitoba First Nations Education Resource Centre, volume 2, 2009, p. 1-24.

Dickason, Olive Patricia. *Les premières nations du Canada*. Québec, Éditions du Septentrion. 1996, p. 330-335.

Drapeau, Lynn (dir). *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, 222 p.

Dussault, René, Georges Erasmus et al. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* (volume 1 *Un passé, un avenir, Deuxième partie Faux postulats et échec de la relation*). Ottawa, Édition Groupe communication Canada, Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canadien, novembre 1996, 802 p.

«École industrielle de Saint-Boniface»

http://shsb.mb.ca/ecole-Saint_Boniface (page consultée le 12 novembre 2011)

Falardeau, Jean-Charles. « Rôle et importance de l'Église au Canada français », dans Marcel Rioux et Yves Martin, sous la dir. de, *La société canadienne-française*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1971, p. 349-361.

Fay, Terence J.. *A Historiography of Recent Publications On Catholic Native Residential Schools*. Canadian Catholic Historical Association (CCHA), Historical Studies, 61, 1995, p. 79-97.

Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus. *Apprentissage du français par la méthode dynamique : Guide du maître, 1^{re} année*. Sherbrooke, La Congrégation des Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, 1965, 117 p.

Foster, Jenna K.. « The Kamloops Residential School: indigenous perspectives and revising Canada's History ». Okanagan, Université de Colombie-Britannique, 2010, 68 p.

Gardette, Joëlle. *Les Innus et les Euro-Canadien : dialogue des cultures et rapport à l'autre à travers le temps (XVIIe-XXe siècles)*. Québec, Les Presses de l'Université Laval (PUL), 2008, 354 p.

Gauthier, Clermont et al. *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1997.

Hitchcock, Robert K.. « Peuples indigènes : victimes de génocides » dans Peuples indigènes (soutien aux): Survival International, Israel W. Charny, sous la dir. de, *Le livre noir de l'humanité : Encyclopédie mondiale des génocides*, Toulouse, Éditions Privat, 2001, p. 420-426.

Ing, Rosalyn. *Dealing with Shame and Unresolved Trauma: Residential School and Its Impact on the 2nd and 3rd Generation Adults*. Vancouver, Educational Studies Thesis (Ph.D.)--The University of British Columbia, 2000, p. 1-154.

Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches (3^e éd)*. Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2011, p. 125.

King, David, David Napier et Jody Kecheho. « Le financement des pensionnats indiens canadiens par le gouvernement fédéral de 1877 à 1965 » (Annexe R) dans *Volume 1 : Un cheminement de guérison: Le rétablissement du mieux-être*. Ottawa, Fondation autochtone de guérison, décembre 2004, p. 471-488.

Kompridis, Nicolas. « De Kant à Foucault : Réorientation de la critique ». Paris, Archives de Philosophie, tome 66, mars 2003, p. 635-648.
<http://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2003-3-page-635.htm> (page Consulté le 28 août 2012)

Labbé, Réal. « Le long combat de Quoquochi », *Le Soleil*, 16 décembre 2008, version électronique <http://www.lapresse.ca/le-soleil/sports/actualites-sportives/200812/15/01-810707-le-long-combat-de-quoquochi.php> (page Consulté le 25 juin 2013)

Lavoie, Michel et Denis Vaugois. *L'impasse amérindienne : trois commissions d'enquête à l'origine d'une politique de tutelle et d'assimilation 1828-1858*. Québec, Éditions du Septentrion, 2010, 499 p.

Lebeuf, Marcel-Eugène. *Le rôle de la Gendarmerie Royale du Canada sous le régime des pensionnats indiens*. Ottawa, Gendarmerie Royale du Canada, 2011, 532 p.

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

Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e éd)*. Montréal, Édition Guérin, 2005, 1554 p.

Lenoir, Yves. « Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire » dans *Curriculum, enseignement et pilotage* sous la dir. de Crahay Marcel, Audigier François, Dolz Joaquim. France: Édition De Boeck, Collection Raisons éducatives, 2006, p. 119-141.

Létourneau, Jocelyn. « Annexe 1: Comment présenter des références bibliographiques » dans *Le coffre à outils du chercheur débutant: Guide d'initiation au travail intellectuel*. Montréal, Éditions du Boréal, 2006, p. 229-240.

Loiselle, Margot, 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, p. 1-57.

Loiselle, Marguerite, et Suzanne Dugré. « Les impacts de l'arrivée des «wemitikojik» (colons blancs) au début du XX^e siècle sur le mode de vie des Abitibiwiinik (Algonquins): recueil de récits de vie chez les aînés de la communauté de Pigokan ». Val D'or, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2009, p. 1-41.

Loiselle, Marguerite, et al. « 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, p. 1-92.

Marrou, Henri-Iréné. *De la connaissance historique (5^e éd.)*. Paris, Éditions du Seuil, 1966, 317 p.

McFarlane, Kimberly Ann. *Educating First-Nation children in Canada: The rise and fall of residential schooling*. Kingston, Queen's University, 1999, 132 p.

Milloy, John. « Le colonialisme selon la Loi sur les Indiens: un siècle de déshonneur, 1869-1969 ». [Ottawa], Centre national pour la gouvernance des premières nations, mai 2008, 21 p.

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

Nations Unies. « L'instance permanente identifie la «Doctrine de la découverte» et les «écoles résidentielles» comme vecteurs essentiels de l'asservissement des peuples autochtones ». New York, Conseil économique et social DH/5019, 27 avril 2010. <http://www.un.org/News/fr-press/docs/2010/DH5019.doc.htm> (page consultée le 20 août 2011)

Nations Unies. « Étude préliminaire des conséquences pour les peuples autochtones de la construction juridique internationale connue sous le nom de doctrine de la découverte ». New York, Conseil économique et social, 4 février 2010, E/c.19/2010/13, p. 1-23.

Nations Unies. « Peuples autochtones et pensionnats: une étude comparative ». New York, Conseil économique et social, 1 février 2010, E/c.19/2010/11, p. 1-24.

Nations Unies. « Conférence de presse de M. Chuck Strahl, Ministre canadien des Affaires indiennes ». New York, Communiqué de presse, 1 mai 2008.

<http://www.un.org/News/fr-press/docs/2008/Conf080501-CANADA.doc.htm> (page consultée le 20 août 2011)

Nations Unies. « La Commission de réconciliation du Canada explique son travail sur la scolarisation forcée et les atteintes à la langue et la culture autochtones ». New York, Communiqué de presse, 27 avril 2010.

<http://www.un.org/News/fr-press/docs/2010/Conf1#0027-TRC.doc.htm> (page consultée le 20 août 2011)

Nations Unies. « Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones ». New York, 13 septembre 2007.

<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/fr/drip.html> (page consultée le 20 août 2011)

Ontario, Ministère de l'éducation. « Le curriculum de l'Ontario: Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année, Histoire et Géographie 7^e à 8^e année ». Ontario, Gouvernement de l'Ontario, 2013, 187 p.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/sshg18curr2013Fr.pdf> (page consulté le 15 août 2013)

Ontario, Ministère de l'éducation et de la formation. « Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année : Études Autochtones ». Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1999, 30 p.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/nativestudies910curr.pdf> (page consulté le 15 août 2013)

Ontario, Ministère de l'éducation. « Le curriculum de l'Ontario 11^e et 12^e année: Études Autochtones ». Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2000, 86 p.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/nativestudies1112curr.pdf> (page consultée le 15 août 2013)

Ottawa, Gilles. *Les pensionnats indiens au Québec : un double regard*. Québec, Éditions Cornac, 2010, p.1-129.

Perrenoud, Philippe. « Curriculum: le formel, le réel, le caché. Sous la direction de Jean Houssaye dans *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, Édition ESF, 2^e édition, 1994, p. 61-76.

Québec, Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. « Chapitre IV : L'éducation des Indiens et des Esquimaux » dans le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Troisième partie: L'administration de l'enseignement*. Québec, Gouvernement du Québec, juin 1966, p. 135- 151.

Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. « Chapitre 7: Domaine de l'univers social » dans le *Programme de formation à l'école québécoise: Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec, gouvernement du Québec, 2006, p. 163-188.

http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf (page consultée le 15 août 2013)

Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. « Chapitre 7: Domaine de l'univers social, Histoire et éducation à la citoyenneté » dans le *Programme de formation à l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, gouvernement du Québec, 2007, p. 295-368.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre072v2.pdf> (page consultée le 15 août 2013)

Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. « Chapitre 7: Domaine de l'univers social, Histoire et éducation à la citoyenneté » dans le *Programme de formation à l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, gouvernement du Québec, 2007, p. 1-105.

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf

Radio-Canada. « Ottawa demande pardon ». 11 juin 2008.

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/National/2008/06/11/003-excuses-autochtones2.shtml> (page consultée le 5 mars 2012)

Rankin, Dominique, et Marie-Josée Tardif. *On nous appelait les Sauvages*. Québec, Éditions Le Jour, 2010, p. 1-158.

Ransberry, Briar Dawn. *"Teach your children Well" Curriculum and pedagogy at the Shubenacadie Residential School, Shubenacadie, Nova Scotia 1951-1967*. Halifax, Dalhousie University, July 2000, 187 p.

Redford, James. « Attendance at Indian Residential Schools in British Columbia, 1890-1920 ». *British-Columbia, BC Studies*, n° 44, winter 1979-80, p. 42-56.

Société historique du Canada, Revue de la Société historique du Canada. « RSHC Directives aux auteurs » <http://www.cha-shc.ca/vm/newvisual/attachments/893/Media/RSCHDirectivesauxauteurs2012.pdf> (page consultée le 31 août 2012)

Thésée, Gina, et Paul R. Carr. « Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement: la résistance éco-épistémologique ». Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, vol. 7, 2008, p. 65-90.

<http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v7tab.html> (page consultée le 5 septembre 2012)

Tremblay, Marc-Adélar, Frank. G. Vallée, et Joan Ryan. *Étude sur les Indiens contemporains du Canada: Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif* (deuxième partie du Rapport Hawthorn). Ottawa, H.B Hawthorn. Direction des Affaires indiennes, Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, octobre 1967, page 1-245.

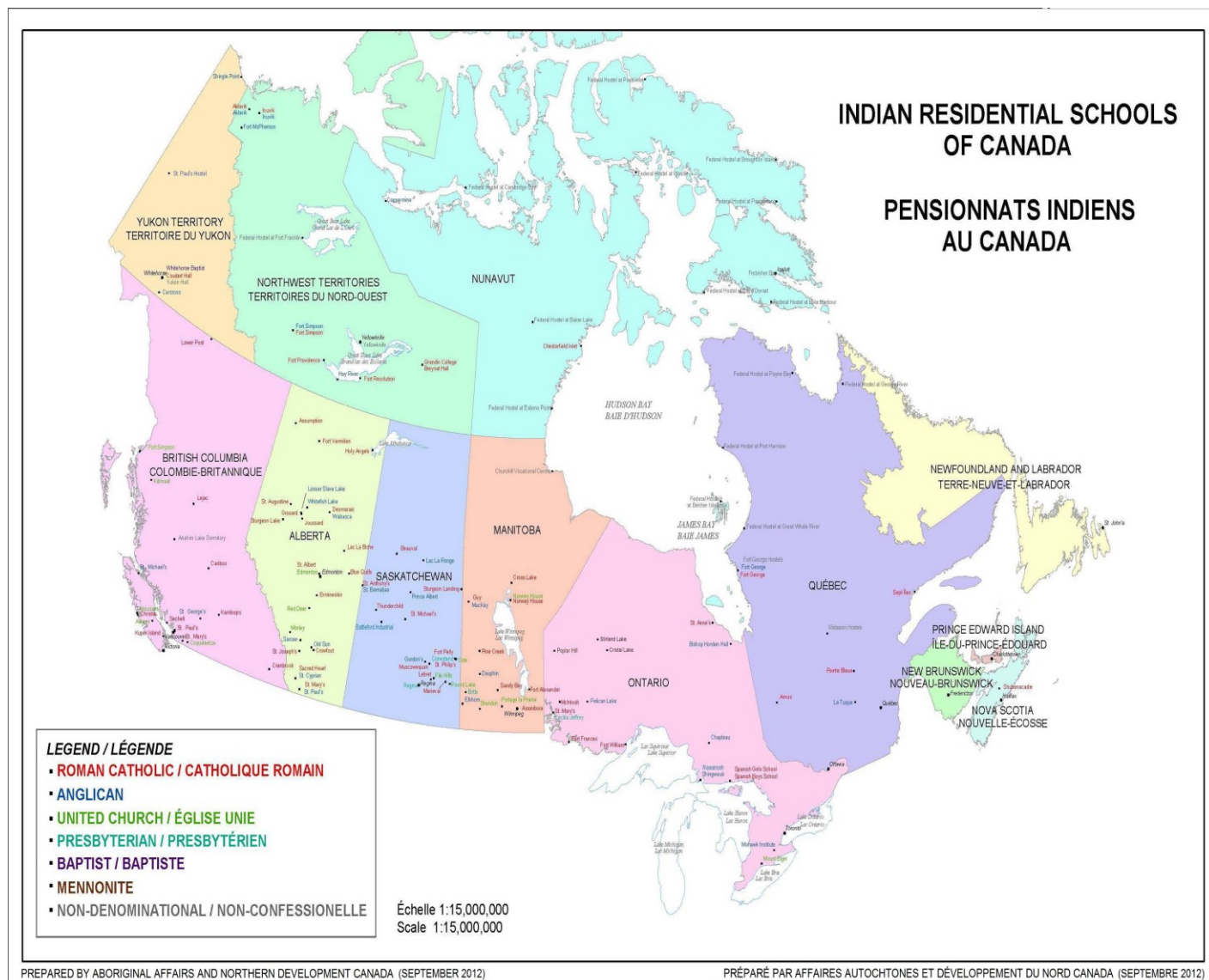
http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071124092054/http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/srvy/sci_f.html (page consultée le 21 juin 2011)

Vincent, Sylvie 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, 334 p.

Walken, Julian. « La Commission de vérité et de réconciliation relative aux pensionnats indiens ». Ottawa, Bibliothèque du Parlement, Division des affaires juridiques et législatives, 11 février 2009, 23 p.

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.*
<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100015606/1100100015611>. (page consultée le 27 juillet 2013)

Annexe 2

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

Année	Évènements
1828	L'éducation protestante ou catholique romaine choisie comme étant l'outil pour l'assimilation des Indiens par le gouvernement.
1831	Premier pensionnat : Mohawk indian Residential school (à Brantford en Ontario)
1845	Les premières recommandations fédérales : le premier rapport du gouvernement qui recommande officiellement à l'Assemblée législative du Haut-Canada la création des pensionnats indiens.
1847	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 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.
1857	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.
1863	Le premier pensionnat indien suivant les recommandations du gouvernement fédéral de 1845: un pensionnat de confession catholique dans la Mission Sainte-Marie en Colombie-Britannique.
1867	L'Acte de l'Amérique du Nord britannique : création étatique du Canada, mais toujours sous la domination britannique. L'administration des Affaires indiennes (terres, éducation, individu et groupe) étant jugée trop complexe pour le palier provincial relève de l'autorité du parlement fédéral canadien. Les premiers externats indiens sont alors créés.
1876	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

¹⁵⁸King, David, David Napier et Jody Kehego. « Le financement des pensionnats indiens canadiens par le gouvernement fédéral de 1877 à 1965 » (Annexe R) dans *Volume 1 : Un cheminement de guérison: Le rétablissement du mieux-être*. Ottawa, Fondation autochtone de guérison, décembre 2004, p.476.

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 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.
- 1969 Parution de *La politique indienne du gouvernement du Canada*, aussi connu sous le nom du *Livre blanc de 1969* du ministre des Affaires indiennes, Jean Chrétien.
- 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

rivières 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

«Pendant le Sixième Feu, il sera devenu évident que les promesses du Cinquième Feu étaient fausses. Ceux qui auront été trompés éloigneront leurs enfants des enseignements des sages. Ces petits-fils et petites-filles se retourneront contre les sages. Pour cette raison, ceux-ci perdront leur raison de vivre. Ils perdront leur rôle dans la vie. Une nouvelle maladie apparaîtra alors parmi le peuple. L'équilibre de plusieurs sera dérangé. La coupe de la vie sera presque renversée. La coupe de la vie deviendra presque la coupe de l'amertume.

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 mitet8in 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)

Sources secondaires	Curriculum officiel	Curriculum enseigné	Curriculum caché	Première idée	Deuxième idée	Troisième idée	Nouveaux ouvrages
1. Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats : ils sont venus pour les enfants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
2. Genocide and indian residential schooling : the past is present (Chrisjohn)			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Historiography of recent publications on catholic native residential schools (Fay)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. Dealing with shame and unresolved trauma: Residential school and Its impact on the 2 nd and 3 rd	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
5. Le financement des pensionnats indiens canadiens pour le gouvernement fédéral de 1877 à 1965 (Annexe R)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
6. Un portrait : le pensionnat pour enfants autochtones de SMDF (Loiselle 2007)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
7. Les impacts de l'arrivée des «Wemitikojik» (Loiselle 2009)	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
8. Recueil des récits de vie des aînés de Pikogan et des ex-pensionnaires de SMD (Loiselle 2011)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
9. Educating First Nation children in Canada : the rise and fall of residential schooling	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
10. Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieux autochtones	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
11. Instance permanente identifie la «Doctrine de la découverte» et les «écoles résidentielles» (O.N.U.)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
12. Étude préliminaire des conséquences pour les peuples autochtones de la construction juridique... O.N.U.)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

27. On nous appelait les sauvages	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
28. Histoire nationale à l'école québécoise : regard sur les deux siècles d'enseignement	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
29. Chapitre IV : L'éducation des Indiens et des Esquimaux- Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Sources primaires	Curriculum officiel	Curriculum enseigné	Curriculum caché	Première idée	Deuxième idée	Troisième idée	Nouveaux ouvrages
1. HRK 1 .C73R 7 days schools	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
2. HR 6121 .C73R 1 Lettre à J. Chrétien	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
3. HRK4 .C73R 15	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
4. HRK4 .C73R 34 Manual training shop and instructor's residence at Amos	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
5. HRK4 .C73R 6	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
6. HR 6122 .C73R 5 Guide for senior teachers in indian residential schools	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
7. HR 6122 .C73R 6 Outline of the duties and responsibilities of senior and....	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
8. JC 7501 . C21R 3		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		

9. HRK 1 .C73R 6 ex. 2 Mémoire sur les besoins scolaires	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
10. HRK4 .C73R 29 Ferme		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
11. HRK4 .73R 51 Ferme		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
12. HRK4 .C73R 13 Ferme		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
13. HRK4 .C73R 48 Ferme		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
14. HRK4 .C73R 10 Ferme		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
15. HRK4 .C73R 66 Ferme		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
16. JC 7501 .C21R 4 Ferme+curriculum enseigné et officiel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
17. Le sport au pensionnat indien (mai 1965)			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
18. Où les petits indiens se préparent à leur rôle de Canadiens (avril 1957)		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
19. Le vieux pensionnat disparaît du paysage de St-Marc (juillet 2002)		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
20. HR 9023 .C73R 2.1 (février 1971)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
21. HR 9023 .C73R 10 transfert de contrôle	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

22. HR 6606 .C73R 5	Ferme		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
23. HR 6507 .C73R 29	caractère confessionnel et tuteur des enfants ne sont pas les parents	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
24. HR 6119 .C73R 47	enseignants/conseillers	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
25. HR 6127 .C73R 7	Ferme et possibilité de travail après	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
26. HR 127 .C73R 8	objectifs spécifiques	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
27. HR 6553 .C73R 29		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
28. HR 6115 .C73R 18	Calendrier scolaire	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
29. HR 6127 .C74R 3	programme scolaire provincial	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
30. HR 6127 .C73R 1 ex.1	régime scolaire provincial et caractère confessionnel	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
31. HR 6119 .C73R 56	calendrier scolaire	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
32. HR 6506 .C73R 7 ex.1	Projet de révision de l'Acte indien : section scolaire	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
33. HR 6506 .C73R 11 ex.2	Guide pour les professeurs seniors dans les écoles indiennes	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			

34. HR 6506 .C73R 8 ex.1 Mémoire sur une proposition de révision de l'Acte indien	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
35. LCB 3345 .G46L 497a Horaire, programme et méthode globale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
36. HRK4 .C73R 43	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
37. HRK4 .C73R 65 Méthodes d'enseignement du français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
38. HR 8610 .C73 G2 2	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
39. HR 8610 .C73 G2 3	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
40. HR 8610 .C73 G2 4 matières scolaires proposées	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
41. HR 6606 .C73R 44 Rapport Parent	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
42. Programme d'études des écoles élémentaires 1959	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
43. Histoire du Canada 2éd.		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
44. Mon premier album d'Histoire du Canada : Les missionnaires au Pays des Indiens		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
45. Histoire du Canada 3 ^e année : Grandes figures et grands faits (livre du maître)		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>

46. Histoire du Canada 3 ^e année : Grandes figures et grands faits (cahier d'exercices)		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
47. Histoire du Canada manuel de 4 ^e et 5 ^e année : Découvreurs et Pionniers		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
48. Histoire du Canada, cahier d'exercices sur les manuels de 4 ^e et 5 ^e année: Découvreurs et Pionniers		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
49. Film : Le pensionnat indien d'Amos à Saint-Marc-de-Figuery		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
50. Programme d'études des écoles élémentaires 1953	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
51. L'enseignement primaire	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

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

MATIÈRES	1e année 20 h.	2e année 21 h.	3e année 25 h.	4e année 25 h.	5e année 25 h.	6e année 26 h.	7e année 26 h.
Religion: } prières catéchisme histoire sainte formation morale	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.
Langue française: } lecture, écriture analyse et grammaire langage et rédaction	10 h.	10 h.	12 h.	10 h. 30	10 h. 30	10 h.	10 h.
Arithmétique	3 h.	4 h.	5 h. 30	5 h. 30	5 h. 30	5 h. 30	5 h. 30
Histoire du Canada	30 m.	30 m.	30 m.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Géographie	30 m.	30 m.	30 m.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Hygiène et culture physique ..	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Dessin Enseignement ménager } Travaux manuels	1 h.	1 h.	1 h.	1 h. 30	1 h. 30	1 h. 30	1 h. 30
Chant et solfège	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.
Connaissances usuelles	—	—	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.
Agriculture	—	—	—	—	—	30 m.	30 m.
Bien-séances	avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager.						
Anglais	—	—	—	—	—	1 h.	1 h.

B
CLASSE A DIVISION UNIQUE

MATIÈRES	1e année 20 h.	2e année 22 h.	3e année 25 h.	4e année 25 h.	5e année 25 h.	6e année 26 h.	7e année 26 h.
Religion: } prières catéchisme histoire sainte formation morale	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	5 h.	4 h.
Français: } lecture analyse, grammaire langage et rédaction	9 h.	10 h.	12 h.	10 h. 30 (a) 10 h. (f)	10 h. (a) 9 h. 30 (f)	9 h. (g) 8 h. 30 (f)	9 h. (g) 8 h. 30 (f)
Écriture	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	—	—
Anglais	—	—	—	—	—	2 h.	2 h.
Arithmétique	3 h. 30	4 h.	4 h.	4 h.	5 h.	4 h.	4 h. 30
Histoire du Canada } Géographie	30 m.	30 m.	30 m.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h. 15
Hygiène et culture physique ..	30 m.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Dessin	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	45 m. (1 h. f)	45 m. (1 h. f)
Enseignement ménager (filles)	avec dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Travaux manuels (garçons) ...	avec dessin			30 m.	30 m.	45 m.	45 m.
Chant et solfège	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.
Connaissances usuelles	à l'occasion du français		1 h.	1 h.	1 h.	30 m.	30 m.
Agriculture	—	—	—	—	—	30 m.	30 m.
Bien-séances	avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager						

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.

Horaire 1953 : Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. Fond du Ministère de l'éducation du Québec. « Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1953. [Québec], 7 mai 1953, p. 615.

TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS

689

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

MATIÈRES	1 ^{re} année 21 h.	2 ^e année 21 h.	3 ^e année 25 h.	4 ^e année 25 h.	5 ^e année 25 h.	6 ^e année 26 h.	7 ^e année 26 h.
Religion:							
prières.....	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.	} 4 h.
catéchisme.....							
histoire sainte.....							
formation morale..							
Français:							
lecture.....	} 10 h.	} 10 h.	} 12 h.	} 10 h.	} 10 h.	} 9 h.	} 9 h.
analyse, grammaire							
langage et rédaction							
Écriture.....	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	—	—
Anglais.....	—	—	—	—	—	2 h.	2 h.
Arithmétique.....	3 h. 30	3 h. 30	4 h. 30	5 h.	5 h.	5 h.	5 h.
Histoire du Canada	} 30 m.	} 30 m.	} 30 m.	} 1 h.	} 1 h.	} 1 h.	} 1 h.
(1)							
Géographie.....							
Hygiène et culture physique.....	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Dessin.....	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Enseignement ménager (filles)	avec dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Travaux manuels... (garçons)	avec dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Chant et solfège.....	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.
Connaissances usuelles	à l'occasion du français		1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Agriculture.....	—	—	—	—	—	30 m.	30 m.
Bienséances.....	avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager.						

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 4^e à la 7^e 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 3^e année

1. Notre Pays autrefois (p. 2)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 nomades de l'Est du Pays (les Algonquins) habitaient sous des tentes d'écorces; ceux de l'Ouest, sous des tentes de peaux de bison. Les Indiens sédentaires de l'Est (les Iroquois et les Hurons) se construisaient de longues cabanes, en écorces également. Ces habitations, groupées en bourgades et entourées de palissades, n'avaient pas de fenêtres, mais une porte à chaque extrémité et des ouvertures dans le toit, en guise de cheminées.

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 développaient 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.

En général, les Indiens croyaient en un dieu du bien, qu'ils identifiaient ordinairement au soleil, centre de l'univers visible. Ce bon Manitou, comme ils l'appelaient, ne leur apportait que des bienfaits. Tous les maux, les échecs, les malheurs, les défaites, les accidents, les intempéries venaient du dieu du mal : le mauvais Manitou. Aussi, leurs prières, leurs sacrifices s'adressaient-ils le plus souvent à ce mauvais esprit, afin d'en être épargnée. Ces croyances, basées sur la crainte, engendraient des égarements et des excès ridicules et condamnables. Chez les Indiens, la fin justifie les moyens; ils admirent la ruse, la force, la brutalité même; la vengeance faisait loi chez eux. Le pardon et la douceur étaient considérés comme des faiblesses.

¹⁵⁹ Allaire, G.H.. « Histoire du Canada 3^e année : Grandes figures et grands faits, livres du maître ». Montréal, Librairie Saint-Viateur, Ateliers des Sourds-Muets, 1961, p.1-2.

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 aimaient beaucoup leurs enfants, mais ils les gâtaient affreusement. Ils les punissaient rarement. Leur seul but était d'en faire des guerriers redoutables, des chasseurs et des pêcheurs habiles et infatigables. Avant la venue des blancs, les seules armes offensives des Indiens étaient la flèche, le javelot, le tomahawk et le couteau à scalper (une pierre tranchante). Puis pour se protéger, ils portaient des boucliers en bois, et parfois des jambières en cuir épais. Certaines tribus construisaient des barrages pour capturer des anguilles.

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



Salle de classe : Ottawa, Gilles. « Les pensionnats indiens au Québec : un double regard ». Québec, Éditions Cornac, 2010, p. 88.



Salle de classe : Rankin, Dominique, et Marie-Josée Tardif. « On nous appelait les Sauvages ». Québec, Éditions Le Jour, 2010, p. 12.