



Êtres libres ou sauvages à civiliser ?

L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970

Marie-Pierre Bousquet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rhei/3415>

DOI : 10.4000/rhei.3415

ISSN : 1777-540X

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2012

Pagination : 162-192

ISBN : 978-2-7535-2194-0

ISSN : 1287-2431

Référence électronique

Marie-Pierre Bousquet, « Êtres libres ou sauvages à civiliser ? », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne], 14 | 2012, mis en ligne le 30 décembre 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rhei/3415> ; DOI : 10.4000/rhei.3415

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© PUR

Êtres libres ou sauvages à civiliser ?

L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970

Marie-Pierre Bousquet

Introduction

- ¹ Après la guerre de 1812, ayant opposé l'Empire britannique aux États-Unis, et l'établissement de rapports harmonieux entre le Canada et son voisin, les Amérindiens ne furent plus considérés comme des alliés des colons d'origine européenne, mais comme des sujets de la Couronne. Commença alors la véritable mise en œuvre du programme « de civilisation » des autochtones¹, dont les maîtres-mots étaient l'évangélisation et l'assimilation. Dès les années 1830, les églises, catholique et anglicane, se mirent à ouvrir des écoles résidentielles (surtout des écoles industrielles) pour éduquer les jeunes Amérindiens. Après le dépôt du rapport de la Commission Bagot, en 1844, qui recommandait la création de ce type d'écoles, le gouvernement augmenta, d'année en année, le nombre de pensionnats indiens au Canada. En 1876, la *loi sur les Indiens*, qui déterminait (et détermine toujours) qui est indien et qui ne l'est pas, fut promulguée. Cette loi, qui venait s'inscrire dans la politique officielle d'assimilation des Amérindiens², encadrait la vie de ces derniers de la naissance à la mort, faisant d'eux, *de facto*, des pupilles de l'État³. En 1920, dans un amendement apporté à cette loi (ch. 50, s. 10⁴), la scolarisation devint obligatoire pour les enfants amérindiens de 7 à 15 ans. En 1972, la Fraternité des Indiens du Canada (devenue Assemblée des Premières Nations en 1980) publia *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, déclaration de principe acceptée par le ministre des Affaires indiennes : commença alors le transfert administratif des programmes éducatifs aux Premières Nations. Les derniers pensionnats indiens fermèrent au milieu des années 1990. Voici donc, brossée à grands traits, l'histoire de ce type d'écoles au Canada, qui a laissé de nombreuses séquelles, de forts traumatismes, que les dédommagements financiers, les excuses officielles du gouvernement Harper en 2008 et la création de la Commission de vérité et réconciliation du Canada n'ont pas amoindris⁵

. Selon le ministère des Affaires autochtones et du développement du nord Canada, plus de 150 000 enfants amérindiens, métis et inuits ont fréquenté des pensionnats entre 1857 et 1996. De ce nombre, environ 80 000 sont encore vivants⁶.

- 2 Ce « crime national », comme l'a nommé l'historien John Milloy⁷ dans son ouvrage du même nom, a été dénoncé par tous les scientifiques qui se sont intéressés de près ou de loin à son histoire ou à ses répercussions : le système des pensionnats a, sans nul doute, été un instrument ethnocidaire⁸. J'entends ici le concept d'*ethnocide* au sens où l'ont popularisé Robert Jaulin⁹ et Georges Condominas¹⁰, comme la volonté de détruire l'identité et la culture d'un peuple en vue de son assimilation. Tout semble avoir été dit sur cette colonisation des corps et des esprits, dans l'univers ultra-policé de ces institutions que Goffman¹¹ aurait probablement qualifié de « totales¹² » : on peut imaginer sans peine le désarroi de ces enfants arrachés à leurs familles, quittant la chaleur humaine de leurs foyers pour de froids bâtiments, dortoirs et salles de classe, obligés de revêtir des uniformes, d'oublier leurs langues maternelles et de manger une nourriture inconnue, sous la surveillance constante de religieux qui n'avaient pas tous la fibre parentale. Beaucoup firent subir des abus physiques et moraux aux enfants, certains des abus sexuels. Les chiffres exacts ne pourront jamais être connus (faute de dénonciations), mais d'après Llewelyn¹³, « [s]exual abuse by caregivers and administrators was rampant in the schools ». Seul un livre¹⁴, commandité par d'anciens élèves d'un pensionnat de Colombie-Britannique, prend le contrepied des propos habituels en racontant une expérience plus positive que négative. Hormis ce cas, qui, s'il n'est sans doute pas unique, est probablement rare, le système des pensionnats a surtout légué un héritage tragique, de personnes blessées, de familles déchirées et de communautés déstructurées.
- 3 Pourquoi, donc, les anciens pensionnaires cherchent-ils encore à comprendre ce qui leur est arrivé ? Je prendrai ici l'exemple des Algonquins, une des onze nations autochtones du Québec¹⁵. À partir de 1955, ils ont surtout fréquenté le pensionnat indien d'Amos. Leur nom vernaculaire est *Anicinabek* (Anichinabék). J'emploierai l'ethnonyme *Algonquins* à dessein, puisqu'il s'agit de la catégorie employée par les missionnaires en charge du pensionnat d'Amos à l'époque du fonctionnement de celui-ci¹⁶. Aux témoignages que j'ai recueillis d'Algonquins « survivants¹⁷ », comme ils se nomment, de ce pensionnat, se sont ajoutées les données de Loiselle¹⁸ et de la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador¹⁹. Depuis qu'en 1990, le chef des Premières Nations du Manitoba, Phil Fontaine (qui devint plus tard chef de l'Assemblée des Premières Nations du Canada), eut révélé qu'il avait été abusé sexuellement dans un pensionnat, les langues se sont peu à peu déliées sur ce sujet tabou qu'étaient, dans leur ensemble, les pensionnats autochtones.
- 4 La question des sévices moraux, psychologiques et physiques occupe une place notable dans la littérature sur les pensionnats et le Québec n'y fait pas exception. Au sujet des abus sexuels, Tremblay²⁰ dresse un tableau des « abuseurs allégués dans les pensionnats indiens et dans les réserves » pour le Québec et on y remarque au moins un nom (ou pseudonyme) par pensionnat, parfois cinq. On impute en grande partie à ces institutions les taux records de maux sociaux qu'on observe chez les autochtones²¹ : en effet, même si ces maux, comme l'alcoolisme, existaient avant les pensionnats, leur prévalence a explosé par la suite, ce qui rend logique la conclusion du lien de cause à effet.
- 5 Parmi mes informateurs et ceux de Loiselle²², la majorité a globalement de mauvais souvenirs du pensionnat d'Amos²³. Si le sujet des abus paraît important et a, comme je l'ai dit, été très abordé, se focaliser sur lui a tendance à occulter un aspect plus idéologique

qui me semble fondamental car il est, à mon sens, encore d'actualité : l'impérialisme culturel. J'entends par là la volonté d'assimiler une population en imposant sa façon de vivre, sa culture, son mode de pensée, en partant de l'idée que cette culture est supérieure. De cet impérialisme, dans les pensionnats, on a surtout retenu le mépris des cultures autochtones, jusque dans des détails comme les modes de couchage²⁴. Une perspective a été fort peu développée : l'idée que les conceptions de l'enfant et de son éducation qui formaient les raisons d'être de ce système scolaire étaient à l'opposé des conceptions des Amérindiens. D'un côté, il fallait non seulement façonner des êtres faibles mais aussi civiliser de jeunes sauvages, de l'autre il fallait guider des êtres libres. Après avoir expliqué sur quoi reposait le projet d'assimilation du système des pensionnats autochtones au Canada, je défendrai cette idée en examinant d'abord la philosophie éducationnelle chez les Algonquins. Puis je décrirai la conception de l'éducation des religieux qui géraient les pensionnats au Québec et, plus largement, la vision de l'éducation au Québec à l'époque, entre le milieu des années 1950 et le début des années 1970. Je replacerai l'argumentation dans le contexte du modèle du pensionnat, à mi-chemin entre l'école pour enfants de riches et l'orphelinat. Enfin, j'ouvrirai un débat sur la perpétuation de codes occidentaux dans les écoles canadiennes, qui pourrait éclairer en partie l'impression qu'ont encore les Algonquins, et sans doute bien d'autres Amérindiens, que l'école est une institution « de Blancs ». Mon but est de montrer la nature de la colonisation : si on se focalise sur les détails abominables des pensionnats, on néglige de comprendre que le problème ne réside pas dans le caractère vertueux ou maléfaisant des gens. Il réside dans la structure du système. Il s'agit donc de le replacer dans le cadre de références qui a construit cet environnement, le colonialisme.

- 6 Il paraît peut-être évident que les Amérindiens avaient une conception éducative divergeant profondément de celle des Québécois. Mais je voudrais attirer l'attention sur le fait que cette conception, qui existe toujours, reste méjugée. Voici un extrait du livre d'un géographe sur les Innus :

« Nous avons souvent eu l'occasion de constater la façon permissive dont les Innus élèvent leurs enfants, ainsi que leur étonnement devant la discipline plus sévère des parents de la société majoritaire à l'égard de leurs enfants. À cet égard, les parents innus ont tendance à prêcher par l'exemple et non à donner des ordres²⁵. »

- 7 Pour tenter de comprendre ce que les non-autochtones, comme lui, interprètent comme de la permissivité, il cite une femme innue :

« L'enfant est d'emblée considéré comme une personne à part entière... la liberté que lui accorde l'Innu a peu à voir avec un quelconque "laisser-aller"... C'est un peu restituer au tout-petit sa liberté à lui. Chez nous, l'enfant a plus de latitude pour faire lui-même ses découvertes²⁶. »

- 8 Malgré l'évolution des mentalités, la pédagogie amérindienne peut encore faire l'objet de jugements ethnocentriques. L'impérialisme culturel doit continuer à être déconstruit.

« Ce sont de grands enfants » : le projet d'assimilation et ses fondements

- 9 Le projet colonial canadien reposait, comme l'explique Michel Lavoie²⁷, sur une idéologie intégrationniste qui comportait deux principales composantes : « il s'agit 1) de l'image que se faisaient de l'Indien les gouvernements successifs coloniaux et canadiens et 2) de la mission civilisatrice que ceux-ci se sont attribuée à son égard²⁸ ». Cette image, ou plutôt

ces images ont longtemps coloré les rapports entre les Amérindiens et l'État. Tout d'abord, les Amérindiens étaient vus comme des individus infantiles et non civilisés, incapables de prendre en main leurs propres affaires, préférant l'imprévoyance de la chasse et de la pêche au dur labeur. Il fallait donc leur enseigner le sens du travail et de l'économie. Tenus dans l'ignorance et la superstition par leurs chamanes et leurs croyances, il fallait les christianiser. Nomades arriérés faisant partie d'une race en voie d'extinction, dépendants de la bienveillance de l'État, parlant de curieuses langues inutiles, il fallait les aider à devenir un peuple²⁹ avancé, sédentaire, parlant l'anglais et/ou le français. Mais pour les faire parvenir au degré de progrès nécessaire pour leur élévation au même rang que les Canadiens d'origine européenne, le moyen le plus efficace sembla vite être de ne pas attendre que les adultes soient devenus irrécupérables et de s'attaquer au problème dès l'enfance :

« C'est dans l'éducation, entendue à la fois comme l'action d'élever une personne, de former son esprit, de diriger sa formation par l'instruction, que transparaissent le mieux le projet intégrateur et les représentations sociales sur les Amérindiens. L'éducation est apparue très tôt aux autorités comme le principal moyen d'atteindre les objectifs d'intégration prévus dans la mission civilisatrice³⁰. »

- 10 Dans la panoplie des moyens mis en œuvre par le gouvernement (lois, interdictions de traditions, dépossession territoriale, etc.), au fil des décennies, pour assimiler les Amérindiens, puis les autres autochtones, au reste de la population canadienne, l'école, et en particulier l'école résidentielle, devint une des stratégies privilégiées.

Les pensionnats indiens au Québec

- 11 Au Québec, officiellement, il y eut six pensionnats pour les autochtones : deux à Fort George dont un sous l'autorité de l'Église anglicane, St Phillip (qui a été en opération entre 1934 et 1979) et un sous l'autorité de l'Église catholique, St Joseph ou Résidence Couture (1936, devenu école privée en 1952) ; le pensionnat catholique de Sept-Iles ou pensionnat Notre-Dame de Malioténam (1952-1967) ; le pensionnat catholique d'Amos ou pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery en Abitibi (1955-1972) ; le pensionnat catholique de Pointe-Bleue au Lac-Saint-Jean (1957-1965) ; et le pensionnat anglican de La Tuque, en Mauricie (1962-1980). D'après le journaliste Daniel Tremblay³¹, qui a fait une vaste enquête sur le sujet, « on peut dire aujourd'hui qu'il y en avait plus, car au moins quatre institutions fédérales et laïques situées dans le [Nunavik]³² peuvent s'ajouter à cette liste préliminaire : la résidence fédérale de George River, celle de Poste-de-la-Baleine (Kuujuarapik), celle de Payne Bay (Bellin³³) et, finalement, celle de Port Harrison, qu'on appelle maintenant Inukjuak³⁴ ». En outre, les enfants amérindiens furent parfois envoyés dans des écoles non autochtones.
- 12 Si l'on se concentre sur les pensionnats accueillant des Amérindiens (donc excluant ceux du Nunavik, destinés aux Inuits), on remarque que les pensionnats au Québec ont ouvert au moins une quinzaine d'années après que la loi eut rendu obligatoire la scolarisation des enfants amérindiens au pays. Comme je l'ai expliqué dans un précédent article³⁵, le Québec a longtemps ignoré la loi fédérale obligeant les provinces et territoires du Canada à faire dispenser une éducation scolaire aux jeunes des Premières Nations. On peut supposer que ce retard est dû à plusieurs facteurs : refus de la province d'assumer la charge de la mise en place de cette scolarisation ; peu d'intérêt envers les Amérindiens ; crise économique de 1929 aux longues répercussions, suivie de l'éclatement de la

deuxième guerre mondiale. En outre, l'instruction ne devint obligatoire au Québec qu'en 1942³⁶. Dès le début des années 1940, les Oblats de Marie Immaculée, congrégation officiellement chargée des missions autochtones, commencèrent à faire pression sur le gouvernement fédéral pour obliger le Québec à se plier à la loi. Ils proposèrent eux-mêmes d'adopter au Québec le modèle du pensionnat, déjà en vigueur depuis plusieurs décennies ailleurs au Canada, et d'en avoir la responsabilité. Ils obtinrent donc des fonds fédéraux, cogérés par les agents des Affaires indiennes, et firent bâtir les trois pensionnats de Sept-Iles, Amos (ou St-Marc) et Pointe-Bleue.



Pensionnat d'Amos, St-Marc-de-Figuery, Québec, fin des années 1950. Photo Archives Deschâtelets. Son architecture moderniste contraste avec l'habitat d'origine des enfants, habitués aux tentes et aux cabanes en rondins.

La philosophie éducationnelle des Algonquins

- 13 Pour avancer que les Algonquins avaient une conception de l'éducation très différente de celle des religieux et, plus largement, des Québécois, il me faut d'abord présenter les Algonquins, puis expliquer ce que j'entends par *éducation*. Les Algonquins étaient des chasseurs-piégeurs semi-nomades : vivant en groupes familiaux la majeure partie de l'année, ils rejoignaient l'été les autres familles faisant partie de leur bande, pour une période de retrouvailles, d'alliances, d'échanges et de rituels collectifs. Chaque groupe familial avait un territoire, qu'il parcourait d'un lieu à l'autre pour ne pas épuiser les ressources. Les lieux de retrouvailles estivaux, au cœur des réseaux hydrographiques qui rattachaient tous les territoires, étaient fixes, utilisés de façon continue durant des centaines d'années. L'ensemble des bandes algonquines, c'est-à-dire qui se reconnaissaient des affinités de parenté et politiques, formait la nation algonquine. Les frontières des bandes, voire de la nation, pouvaient être flexibles, en fonction des conditions climatiques et fauniques ainsi que du contexte politique : l'ethnonyme vernaculaire *Anicinabe* signifie *être humain* et s'applique à tous ceux et celles dont on comprend la langue, ce qui est donc bien plus large que le vocable *Algonquin* qui est une catégorie exogène.

- 14 Depuis le XIX^e siècle, le territoire des Algonquins n'a cessé de rétrécir, bien que ses occupants ne l'aient jamais cédé : les neuf communautés algonquines du Québec sont situées sur de toutes petites parties de l'Outaouais, de l'Abitibi et du Témiscamingue, alors que le territoire initial débordait jusqu'en Ontario à l'ouest, aux portes de la Baie James au nord, en Mauricie à l'est et dans la région de Montréal au sud. Les Algonquins ont commencé à être évangélisés à partir des années 1830 par des missionnaires catholiques itinérants (des Oblats à partir de la fin des années 1840), qui leur rendaient visite l'été. Même si les deux plus anciennes réserves³⁷ algonquines, Kitigan Zibi et Timiskaming, ont été créées au milieu du XIX^e siècle, globalement les Algonquins ont vécu de la traite des fourrures, de façon semi-nomade, jusque dans les années 1950. Estimés à environ 1400 personnes en 1871, les Algonquins étaient au nombre de 2218 en 1959³⁸. À partir des années 1950, la chute du prix des fourrures eut raison de leurs dernières résistances à devenir sédentaires : l'accentuation progressive de la colonisation industrielle et forestière depuis la fin du XIX^e siècle, l'urbanisation croissante et la présence de plus en plus forte des agents des Affaires indiennes les obligèrent à rejoindre les réserves ou les petites villes en émergence. Les départs massifs des enfants vers le pensionnat furent aussi un facteur décisif de sédentarisation, les parents désirant se rapprocher de leurs fils et filles, ce que les autorités avaient prévu. En effet, les pensionnats avaient aussi été créés comme incitatifs pour que les parents cessent de nomadiser, ce que la société eurocanadienne percevait comme une façon de vivre arriérée.
- 15 Pour essayer de décrire et de synthétiser ce que mes informateurs m'ont expliqué de la vision algonquine de l'éducation, il m'a fallu délimiter ce que j'entendais par *éducation*, dans une optique comparative efficace avec la philosophie éducationnelle des religieux. *Éducation*, dans le sens de l'éducation d'un enfant, est un terme très large, qui peut recouvrir tout ce qu'on veut transmettre dans le but de perpétuer des manières de faire et de penser et de préparer une nouvelle génération à affronter l'âge adulte : des valeurs aux histoires orales, en passant par les soins du corps, les conceptions de la vie et de la mort, les jeux, etc., bref tous les savoirs et savoir-faire nécessaires à la reproduction des structures sociales. Je m'en tiendrai ici à ce que des psychologues connaisseurs des théories ethnologiques de l'éducation ont décrit comme étant *l'éducation traditionnelle*. Ainsi, Pierre Dasen³⁹ la définit comme suit :
- « L'éducation traditionnelle se donne partout, tout le temps, et par tous, et elle concerne tout le monde [...]. L'éducation traditionnelle est étroitement liée au milieu, axée directement sur les besoins de la société, insiste sur la coopération, l'esprit communautaire et l'intégration à la production se fait très tôt [...]. [...] Au niveau pédagogique, les parents prennent une part importante dans l'éducation traditionnelle des enfants, transmettent les connaissances oralement, dans la langue locale, et suivent des modèles élaborés par le groupe... »
- 16 Je parlerai donc des parents et autres membres de la parenté chargés de l'éducation, de leurs méthodes d'enseignement, des valeurs essentielles à transmettre et des compétences à acquérir au fil des âges et selon les sexes, enfin des émotions et attitudes culturellement valorisées.
- 17 Comme dans toutes les sociétés, au point de vue de l'éducation, il peut y avoir des normes qui se contredisent entre elles et les Algonquins n'y font pas exception. Dans un même groupe, certains parents prôneront la sévérité, d'autres prêcheront l'indulgence : les deux comportements peuvent, à parts égales, être alors considérés comme normaux et acceptables, chacun préférant l'une ou l'autre manière de faire. Enfin, il y a toujours des parents (ou autres éducateurs) qui transgressent les normes et qui sont de mauvais

parents. Il s'agit de tenir compte de tout cela : ainsi, les contre-exemples n'invalident pas forcément la généralisation.

- 18 Dans les camps de chasse, sur les territoires, tous les adultes étaient chargés de l'éducation des enfants. Mais le nombre d'adultes comme le nombre d'enfants dans une maisonnée varia au fil du temps. Au cours du XIX^e siècle, à cause de la conjugaison de plusieurs facteurs (affaiblissement démographique des Algonquins, politique de fidélisation des chasseurs par les traiteurs de chaque poste, etc.), les groupes familiaux algonquins de gens cohabitant dans une même maisonnée devinrent plus réduits en taille : de grandes familles élargies, les groupes ne furent plus composés que de deux ou trois familles nucléaires apparentées. Parmi les hommes, les meilleurs chasseurs étaient souvent polygynes (en général une moyenne de deux ou trois épouses, ce qui permettait une protection des veuves et des orphelins). Peu à peu, la polygynie, réprouvée par les missionnaires, disparut. Puis, à cause de graves épidémies, notamment d'influenza, de rougeole et de varicelle, la réduction des maisonnées continua : au moment de l'ouverture du pensionnat d'Amos, au plus deux familles nucléaires cohabitaient. Avec l'arrivée des vaccins et les tournées de soins médicaux organisées par les Affaires indiennes dès le début du XX^e siècle, la mortalité infantile baissa considérablement. En bref, dans les années 1940 et 1950, il pouvait y avoir entre deux et cinq adultes (si l'on ajoute aux couples une personne âgée à prendre en charge), et entre deux et douze enfants⁴⁰ dans un camp. Autrement dit, les enfants les plus âgés se voyaient couramment confier un rôle d'éducateurs de leurs frères et sœurs plus jeunes. La cohésion des fratries était donc très importante.
- 19 L'adoption d'un enfant était une pratique courante. Si des parents décédaient ou s'ils avaient beaucoup d'enfants, ils pouvaient en confier un à une famille alliée. Souvent, le premier enfant était élevé par ses grands-parents, paternels ou maternels. L'adoption pouvait aussi bien être temporaire que permanente. L'enfant confié conservait des liens avec sa famille biologique. Il ne changeait pas d'identité sociale. Quand une personne élevée dans une autre famille que la sienne fait allusion à son père, sa mère ou ses frères et sœurs, les termes employés ont une valeur classificatoire : ils ne permettent pas de distinguer les parents biologiques des autres. L'enfant étendait ainsi son réseau de parenté. José Mailhot⁴¹ explique qu'en innu, de la même famille linguistique que l'algonquin⁴², le verbe *il adopte* se réfère à toutes les situations où l'on a la responsabilité de quelqu'un d'autre dans sa maisonnée. L'adoption n'était pas vraiment un transfert d'enfants.
- 20 La pédagogie algonquine était fondée sur l'observation. L'apprentissage des enfants passait par la reproduction de gestes : l'enfant regardait, écoutait et copiait ce qu'il avait vu. Les tâches étaient réparties selon les sexes, pour qu'hommes et femmes puissent travailler en collaboration. L'enfant apprenait très tôt à être autonome et à savoir faire les travaux de base : ramasser du bois, allumer un feu, poser des collets, creuser des trous dans la glace, cuisiner, se servir d'une hache et d'un couteau, façonner un abri. Levés et couchés avec le soleil, les membres d'une famille devaient tous pouvoir travailler dans un esprit de coopération mutuelle. Selon Larose, qui a étudié les jeux traditionnels algonquins⁴³, « [cette] société orientée vers la survie de ses membres ne dissocie pas le jeu et le travail. Les jeux [visaient] l'intégration d'habiletés cognitives et comportementales orientées vers la reproduction de la cohésion sociale et la transmission des aptitudes techniques permettant la pérennité du groupe⁴⁴ ». Ils développaient donc l'habileté, le sens de l'observation, la souplesse, la perception spatiale, la rapidité. L'adolescence

n'existait pas : les premières règles des filles indiquaient qu'elles étaient en âge de se marier, tandis que les garçons étaient considérés comme des adultes vers l'âge de 16 ans. Les mariages étaient le plus souvent arrangés par les parents ou les grands-parents.

- 21 Emma Anderson⁴⁵, pour les Innus de l'époque coloniale, décrit une philosophie pédagogique qui serait aisément applicable aux Algonquins : évitement de l'instruction formelle, respect de l'individualité et de l'autonomie personnelle des enfants, correction indirecte « comme une raillerie détournée ou des récits édifiants appropriés », foi dans le « pouvoir pédagogique de l'expérience individuelle ». Comme l'explique un de mes informateurs algonquins, « dans l'éducation traditionnelle, on ne punit pas les enfants. On leur fait honte, si par exemple ils ont encore une bouteille [un biberon] à cinq ans. [...] Les enfants sont très importants, on fait tout pour eux. » (Roy⁴⁶, 27 ans, 20 février 1996, Pikogan). La moquerie, comme chez les Innus, était donc un fort moyen de régulation des comportements⁴⁷. Ce témoignage met aussi l'accent sur un point développé par Emma Anderson pour les Innus du XVII^e siècle, qui suscite des controverses chez les Algonquins : le rejet des punitions, des châtiments corporels en particulier. En fait, les Algonquins s'accordent à dire que leur éducation traditionnelle désavoue la sévérité, mais la majorité des personnes ayant connu la vie semi-nomade disent que leurs parents ne toléraient guère la remise en question de leur autorité, certains employant volontiers la *strap* (sangle de cuir) pour discipliner leurs enfants. En témoigne ainsi une aînée algonquine (Annie, 66 ans, 8 mai 1996, Pikogan) :

« A - Les enfants écoutaient beaucoup leurs parents. On ne pouvait rien dire. Quand les parents disaient quelque chose, il fallait qu'on le fasse. Nous étions très obéissants.

Moi - Il n'y avait pas des histoires qui circulaient sur des gens qui n'auraient pas obéi à leurs parents ?

A - Oui, on nous racontait des histoires. Moi, j'avais peur qu'il m'arrive quelque chose si je n'écoutais pas mes parents.

Moi - Est-ce que les parents étaient sévères ?

A - Oui, très sévères. Ils nous tapaient avec les ceintures si tu n'obéissais pas. »

- 22 Pourquoi une telle distorsion entre l'idéal et la réalité ? Tout d'abord, cela dépend des familles. Ensuite, si la question reste à creuser, on se concentrera sur le fait que le discours, même si l'action ne suit pas toujours, est contre la coercition, en particulier contre l'usage de la violence physique. De manière générale, encore de nos jours, on ne dit pas grand-chose aux enfants : on les laisse faire, on leur confie de petites responsabilités assez tôt et on les nourrit sur demande. Leurs exigences et requêtes sont satisfaites autant que faire se peut, sans que cela soit considéré comme les « gâter ».
- 23 Enseigner quelque chose à un enfant, c'était donc le lui montrer et le laisser essayer. Dans un environnement plein de dangers et dont le climat hivernal était impardonnable, les jeunes devaient apprendre très vite à se débrouiller tout seuls, à ne pas être des poids pour les autres et à participer aux tâches collectives. La division sexuelle des tâches n'était pas stricte : en théorie, un homme devait savoir faire le travail d'une femme et vice versa. Les travaux quotidiens devaient être accomplis même quand l'équilibre des sexes n'était pas présent dans un campement. Mais les domaines de compétences, masculin et féminin, étaient délimités. Les filles apprenaient à être en charge du campement, de la préparation de la nourriture et de sa conservation, du ramassage du bois, de la confection des vêtements (y compris la préparation et le tannage des peaux), de la fabrication des contenants en écorce, de la cueillette des baies et des plantes médicinales. Les garçons, eux, apprenaient à connaître le territoire et ses dangers (lieux dangereux comme des

chutes, qualité de la glace, etc.), à chasser, à poser des pièges, à travailler le bois et l'os pour les transformer en outils, à construire les habitations⁴⁸. À leur entrée au pensionnat, même les plus jeunes, qui avaient donc environ sept ans, savaient ainsi se débrouiller suffisamment en forêt pour pouvoir survivre.

- 24 Enfin, l'éducation algonquine valorisait la maîtrise de soi (y compris ne pas être susceptible face aux moqueries), la patience, l'endurance, le sang-froid, dans un environnement social où l'expression des émotions devait rester discrète. Les missionnaires, dès le XIX^e siècle, ont été impressionnés par les réactions de leurs guides amérindiens. Ainsi, le père Proulx⁴⁹ raconte un voyage rempli d'incidents pour se rendre au lac Abitibi où, selon lui, « un blanc se serait découragé, du moins il aurait sacré, tempêté, blasphémé » : une pierre fit une large déchirure dans le canot.

« L'enfant des bois est plus calme que cela, il est plus raisonnable. Vite de jeter le bagage sur les pierres, de tirer le canot à sec et d'examiner la blessure ; puis les voilà à rire, à rire et à rire encore. Ils avaient été sérieux toute la journée, cet accident les mit de bonne humeur. Il est admirable de les voir travailler ensemble, pas une dispute, pas une remarque, pas un reproche, pas d'avis à temps et à contretemps, chacun obéit sans mot à *l'homme de l'avant* qui est considéré comme le chef de l'expédition. »

- 25 Ce témoignage est assez caractéristique car il décrit bien ce qui se passe, encore aujourd'hui, entre Algonquins, surtout lors des séjours en forêt : pas besoin de tout dire, chacun doit savoir ce qu'il a à faire ; chacun garde son calme ; enfin, il faut rire devant l'adversité. Proulx⁵⁰ continue plus loin :

« Nous ne pouvions nous lasser d'admirer la patience et l'habileté de nos sauvages. [...] Notre bagage est trop considérable pour qu'ils puissent tout le porter d'un seul coup, et à chaque rapide ils sont obligés de faire un second voyage. Cependant vous les voyez tous gais, contents, de bonne humeur ; vous n'entendez pas un seul juron⁵¹, pas un seul mot déplacé. »

- 26 Il raconte également que les jeunes filles et les femmes « manient l'aviron comme les hommes⁵² » et que jamais elles ne se plaignent. C'est ainsi que les aînés algonquins racontent avoir été élevés : avec peu de paroles, à être d'humeur égale et à endurer, si possible avec le sourire. Malgré le peu de démonstrations d'affection et le peu de verbalisation des sentiments à leur égard, les anciens pensionnaires d'Amos interrogés ne semblent d'ailleurs pas avoir douté un instant de l'amour que leurs parents avaient pour eux et ce, même si leurs attitudes réservées lorsque leurs enfants les quittaient ont parfois étonné les missionnaires⁵³.

Le modèle des pensionnats : entre l'école de riches et l'orphelinat

- 27 Le pensionnat d'Amos ouvrit en octobre 1955. Un article du journal oblat *Vie Indienne*, de 1958, le décrit comme « un édifice moderne et bien équipé » : « l'assistance présente est de 203 élèves. Les pères Oblats de M. I. (2 pères, 4 frères) sont chargés de l'institution, secondés par 13 religieuses de St-François d'Assise (dont 6 institutrices), 3 institutrices laïques, un instructeur d'arts et métiers. Neuf jeunes Indiennes font les travaux de ménage⁵⁴ ». Les enfants qui arrivaient au pensionnat venaient pour la plupart de familles vivant dans des cabanes en rondins ou sous des tentes, en forêt. Ils avaient l'habitude de vivre dehors et de dormir dans une seule pièce, près d'un poêle à bois, sur un lit de branches de sapin. Si ce n'est peut-être la chapelle, à peu près rien dans l'espace du

pensionnat ne leur était familier : ni les dortoirs, ni même les lits (beaucoup racontent avoir eu peur de tomber pendant la nuit), ni les salles de bains communes, ni même l'idée que chaque pièce pût avoir une utilité spécifique comme la cuisine, les salles de classe et les salles de jeux. Tous les anciens pensionnaires se souviennent du jour de leur arrivée :

« À mon arrivée, on m'a rasé les cheveux, en me laissant juste une touffe devant, c'était ridicule. On m'a mis une sorte de turban sur la tête, pour tuer les poux. J'en n'avais même pas, des poux. On m'a pris mes vêtements et on les a jetés, parce qu'on m'a dit que j'étais sale. On m'en a donné d'autres, un uniforme. » (Peter, 44 ans, 17 avril 1996, Pikogan.)

« Je me souviens très bien de mon arrivée là-bas. On m'a coupé mes longs cheveux et je me souviens avoir pleuré en voyant mes nattes sur le plancher. On nous mettait du produit anti-poux qu'il fallait garder toute la nuit. [...] On était toutes habillées pareil. » (Nadine, 42 ans, juillet 1996, Pikogan.)

- 28 Puis, rangés par genres et par classes d'âge, les enfants ne pouvaient plus voir leurs parents, en dehors des vacances, qu'en allant au parloir. Le pensionnat d'Amos comprenait aussi une ferme, afin d'enseigner l'agriculture (particulièrement l'élevage des bovins) et une plantation d'arbres, pour enseigner la sylviculture.



Visite de l'évêque d'Amos au pensionnat indien. Photo non datée (sans doute des années 1950), Archives Deschâtelets. Depuis les débuts de la campagne d'évangélisation du XIX^e siècle, les visites épiscopales constituaient des événements importants chez les Amérindiens de l'Ouest québécois, considérés comme tous convertis au christianisme au début du XX^e siècle.

- 29 Au milieu des années 1950, le projet éducatif du système des pensionnats semblait avoir tenu compte des avancées scientifiques dans la connaissance des peuples amérindiens. Ainsi peut-on lire un rapport, publié par le journal *Vie Indienne* le 15 novembre 1957, des journées d'études organisées à l'université d'Ottawa par les principaux des pensionnats indiens catholiques « dans le but de se renseigner sur les moyens éducationnels et scientifiques les plus aptes à aider les Indiens à prendre place parmi les membres de notre société canadienne⁵⁵ ». Des anthropologues, psychologues et spécialistes de pédagogie avaient présenté des conférences. Le rapport indique que le choix du pensionnat présente

l'avantage que les enfants indiens soient entre eux, et non des étrangers ; que les éducateurs « sont plus disposés à se livrer à l'étude de la culture et de la mentalité indigène » (il indique plus loin que le personnel devrait être qualifié en pédagogie et en anthropologie culturelle) ; que « la présence des seuls Indiens en classe permet de confronter plus facilement devant les élèves la culture indienne et la culture canadienne sans risque de blesser la susceptibilité de l'Indien lorsque les avantages et désavantages des deux cultures sont exposés » ; que cela « donne aussi aux éducateurs plus facile occasion de leur faire prendre conscience de leur valeur indigène et de faire éclore chez eux des sentiments éclairés de fierté personnelle et ethnique, lesquels sentiments sont nécessaires pour la formation d'une élite » ; enfin, l'école résidentielle est « nécessaire pour l'éducation des orphelins et des enfants de parents nomades ou destitués » et l'étude n'est pas possible « chez eux à cause de l'exiguïté de la plupart de leurs foyers, et du manque de discipline dans la vie familiale ». Ce projet pédagogique comprend donc des paradoxes : il veut isoler pour intégrer ; comprendre la culture des enfants pour leur en enseigner une autre ; faire retenir aux enfants deux cultures, mais seulement leurs bons côtés ; leur faire prendre conscience de l'obsolescence de leur culture (celle de leurs parents) tout en la valorisant pour qu'ils aient l'estime d'eux-mêmes. Ces contradictions n'ont d'ailleurs pas échappé aux enfants, qui ont senti que le mode de vie de leurs parents et leur identité étaient dénigrés : au pensionnat d'Amos, comme dans les autres pensionnats indiens du Québec, les remarques désobligeantes fréquentes des religieux sur la sauvagerie des Indiens ont marqué les esprits⁵⁶.

- 30 Comme c'était le cas dans les collèges classiques et les pensionnats de jeunes filles au Québec⁵⁷, les religieux utilisaient le théâtre comme pratique pédagogique, autant pour valoriser l'art oratoire que pour diffuser des idées. Ainsi, ils imaginaient des saynètes où étaient racontées des histoires édifiantes de l'Évangile et de l'évangélisation (passages de la Bible, scènes liturgiques comme le baptême, scènes de missions en Chine ou en Afrique) ; de la colonisation (équipage de Jacques Cartier sauvé du scorbut par les Amérindiens, ou Samuel de Champlain participant au rituel du calumet de paix pour sceller une alliance entre la France et les peuples algonquiens) ; et des scènes de « folklore » (imitations de grands-parents amérindiens, danses pseudo-amérindiennes). En fait, les cultures amérindiennes n'étaient représentées que par le biais de ces spectacles, où les enfants étaient déguisés en Indiens d'opérette, façon Hollywood. Si les religieux y ont vu une manière de valoriser une « fierté ethnique », les pensionnaires y ont vu le contraire, contraints « de prouver à quel point [leurs] traditions [...] étaient erronées » dans des costumes « ridicules⁵⁸ ».



Mise en scène d'enfants amérindiens déguisés en Indiens de style Hollywood, pensionnat d'Amos. Photo non datée, Archives Deschâtelets.

- 31 Le pensionnat tenait en fait à la fois du modèle de l'« école de riches » et de l'orphelinat. Le premier modèle correspond au pensionnat pour les enfants de l'élite bourgeoise⁵⁹ : les familles y délèguent le pouvoir d'éduquer leurs enfants à un corps enseignant, souvent religieux. Le contact quotidien avec ces enseignants, triés sur le volet, doit favoriser la transmission des savoir-vivre et savoir-faire que le milieu d'origine des enfants, ou celui auquel leurs parents aspirent à les élever, requièrent. Ces enfants vont reproduire le milieu clos auquel ils sont destinés et vont se créer leur propre réseau de relations parmi les élèves afin de consolider leur niveau social. Il semble paradoxal d'évoquer le pensionnat pour enfants de riches dans le cas des pensionnats indiens, faits pour les « pauvres enfants des bois », comme le dit Proulx (voir plus haut⁶⁰). Mais il s'agissait bien de former une élite pour les « élever » au rang des meilleurs Canadiens.
- 32 Pour analyser le fonctionnement quotidien de ces pensionnats, l'application de nombreux points des théories de l'ouvrage *Surveiller et punir*, de Michel Foucault⁶¹, semble judicieux : la technologie des corps est utilisée pour contraindre les esprits, liée à la discipline. Le dressage des corps se fait par diverses méthodes, comme la surveillance, la sanction, l'alignement des lits, les emplois du temps stricts, la mise en rang, le port de l'uniforme, la valorisation de l'exercice et de la répétition. Le redressement des corps humains doit conduire au redressement des âmes. Comme le mal social est conçu sur le modèle de l'épidémie, il faut quadriller et surveiller une population pour empêcher que le mal ne s'étende et, surtout, qu'il puisse se reproduire. Les théories de Foucault, créées pour analyser l'évolution du système carcéral, s'appliquent non seulement au pensionnat, mais aussi à bien d'autres institutions, dont l'orphelinat. Au pensionnat indien d'Amos, le dressage des corps était omniprésent, comme le montre le témoignage de Julie Mowatt⁶² :
- « Lorsque les pensionnats sont évoqués, les images qui me viennent aujourd'hui à l'esprit sont :

- Les religieuses nous donnant des ordres ; [...]
- L'obligation de se mettre en rang pour tout déplacement, que ce soit pour aller à la messe, au dortoir, en classe ou au réfectoire ; [...]
- L'obligation de manger en silence ;
- L'obligation de finir nos assiettes ; [...]
- La messe obligatoire, l'odeur de l'encens. »

33 Quant au modèle de l'orphelinat, il est, sous bien des aspects, comparable aux pensionnats indiens. Prenons ainsi l'exemple des orphelinats québécois spécialisés, destinés aux enfants « risquant de devenir délinquants », comme les jeunes placés ou les enfants de familles pauvres⁶³. L'idée était de leur dispenser une formation technique « soit dans l'agriculture, soit dans divers métiers⁶⁴ » et de les protéger. De même, le pensionnat indien d'Amos avait pour projet de former les jeunes Amérindiens au monde du travail québécois, en leur apprenant à s'occuper d'une ferme et en leur offrant des cours techniques (électricité, plomberie). Mais pourquoi comparer ces jeunes à des enfants « orphelins ou simplement abandonnés⁶⁵ » alors qu'ils vivaient avec leurs parents et étaient éduqués par eux ? Les missionnaires, et sans doute toute la société canadienne, considéraient que les Amérindiens ne pouvaient donner qu'une éducation minimale, empreinte de superstitions, à leurs enfants. On peut citer ainsi un article du père Gontran Laviolette⁶⁶, qui travailla au pensionnat indien d'Amos, dans la revue oblate *L'Apostolat* :

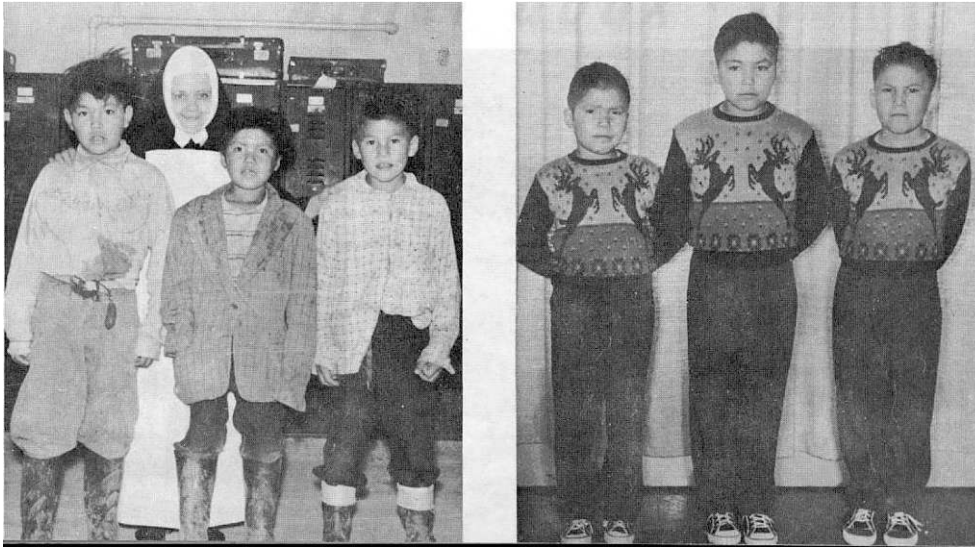
Avant l'arrivée des Blancs au Canada, les Indiens ne connaissaient ni la lecture, ni l'écriture ; cependant ils enseignaient à leurs enfants la manière de chasser, de pêcher, de trapper et de préparer des vêtements. En même temps, les anciens des tribus leur donnaient un enseignement moral rudimentaire, mais d'inspiration toute païenne.

34 Dans la même revue, deux auteurs⁶⁷ d'un reportage sur le pensionnat indien d'Amos en 1957, et qui y travaillaient, allèrent plus loin. En comparant deux photos, avant et après l'arrivée au pensionnat, de trois enfants, ils écrivirent :

« Faut-il les plaindre, ou les envier ?

Ces trois garçons ont échangé leurs vieux habits pour cette tenue impeccable, après la douche et le peigne fin. S'ils y ont perdu un peu de liberté, ils y gagnent pour le reste. Car la santé des Indiens laisse fort à désirer : tuberculose, anémie, maladies de la peau, sont des maux fort répandus sur les réserves. Au pensionnat l'alimentation est copieuse et les soins excellents. Les parents, de plus, se montrent

de piètres éducateurs, trop faibles devant tous les caprices des enfants. Ici, on en fera des adultes, joyeux certes, mais disciplinés. »



« Avant et après l'arrivée au pensionnat d'Amos », in Brochu et Cloutier, 1957, p. 13. Il était courant que les administrateurs des pensionnats indiens, au Canada et aux États-Unis, fassent des photos "Avant/Après" pour montrer le succès de leur pouvoir "civilisateur" ».

- 35 Puisque les parents amérindiens ne leur semblaient pas à la hauteur, les religieux se proposaient de les remplacer. La privation de liberté, valeur fondamentale des Algonquins, paraissait alors un petit sacrifice.

Des codes de l'élite aux châtiments corporels : la vision de l'éducation des religieux

- 36 On peut voir se dessiner la vision de l'éducation que les religieux en charge des pensionnats indiens du Québec avaient : pour eux, il fallait de la discipline, de l'autorité. Jusque-là, rien ne paraît bien différer de la vision algonquine, si ce n'est le dressage des corps et la dévalorisation de l'identité. En plus du programme scolaire de la province, que les pensionnats du Québec devaient suivre, les enfants recevaient des enseignements pratiques. Les jeunes filles étaient éduquées pour devenir de bonnes mères de famille : elles apprenaient l'économie domestique, le ménage, la cuisine, la couture. Cette image de la féminité est d'ailleurs caractéristique de l'enseignement des congrégations religieuses chrétiennes dans les pensionnats partout dans le monde au XIX^e et au XX^e siècles⁶⁸. D'après les témoignages recueillis par Gilles Ottawa, lui-même ancien pensionnaire, « la plupart affectionnaient particulièrement la couture, qui n'était pas vue comme une contrainte ou une obligation, mais plutôt comme un plaisir⁶⁹ ». Les garçons apprenaient la menuiserie et d'autres métiers manuels. Là aussi, on observe des similarités entre les visions des religieux et des Algonquins de la division sexuelle des tâches.
- 37 Une des divergences majeures est la volonté de faire intégrer les codes de l'élite par les Amérindiens. Il faut préciser qu'au Québec, les sociétés amérindiennes avaient des idéologies égalitaires : si elles comprenaient toujours des leaders, ceux-ci ne pouvaient compter que sur leur charisme personnel et leur art de convaincre pour être des *primi inter pares*. L'apprentissage de l'art oratoire fut important dans les pensionnats indiens du Québec, mais selon les critères de la langue française : contrairement au discours en

algonquin, pas de répétitions, pas d'histoires édifiantes sans explication de morale, pas de longues descriptions. « Citoyens de demain », il fallait les former « à la parole publique ». Les enfants devaient apprendre à bien paraître, depuis « l'art de se peigner » jusqu'à l'initiation à une certaine conception de la beauté, par la poésie, les psaumes et les cantiques⁷⁰. Au niveau vestimentaire, les jeunes de la classe des « grands » portaient des costumes, avec blazer à écusson et cravate. Les pensionnaires devaient également adopter un maintien impeccable, tête haute et mains jointes ou bras le long du corps. Pour leur enseigner le sentiment d'être Canadiens, les religieux les initiaient à la musique et aux sports, notamment aux chansons du répertoire québécois et au hockey.



Une des équipes de hockey du pensionnat d'Amos. Photo non datée, Archives Deschâtelets.

- 38 Une autre différence, plus fondamentale, est à noter : elle a trait à la façon dont les religieux voyaient la qualité d'enfant, celle d'un être à corriger, aisément corruptible, vision courante au Québec jusque dans les années 1950 et 1960, voire dans tout le monde occidental. Faible et marqué par le péché originel⁷¹, l'enfant était vu, en quelque sorte, comme « sauvage », une sauvagerie ici redoublée par l'amérindianité. Comme l'explique Éric Debarbieux⁷² :

« L'éducation, au moins la première éducation, a longtemps été considérée comme un dressage, comme une manière d'ériger l'humain en l'homme, comme une correction du trop-plein enfantin de nature et d'animalité. D'où la fondation d'une pédagogie du redressement, qui dominera largement l'histoire de l'éducation occidentale jusqu'au XIX^e siècle, malgré la contradiction apportée par certains médecins ou certains philosophes. »

- 39 Selon cette conception, les enfants ont plus de devoirs que de droits et le respect de leur individualité est loin d'être une priorité. Si on les laisse faire, on les « gâte », on encourage leurs vices. Brochu et Cloutier⁷³, à St-Marc, en étaient d'ailleurs convaincus : « Encore égoïstes, comme tous les enfants d'ailleurs, ils consentent mal au service gratuit. Peu à peu ils comprendront la grandeur du sacrifice que s'imposent pour eux tant de

gens. » Si, pour les Algonquins, il était (est) normal de tout faire pour les enfants, du côté québécois, ces éducateurs soulignent le sentiment d'abnégation dont avaient l'impression de faire preuve ceux et celles qui travaillaient dans les pensionnats.

- 40 Dans l'optique de *redressement* des enfants, les châtiments corporels étaient considérés comme normaux :

« Il y avait des châtiments corporels très durs, des coups. Une de mes sœurs a été enfermée dans un placard sans manger pour indiscipline pendant une semaine. » (Mathias, 50 ans, Pikogan, 31 janvier 1996.)

« J'ai vraiment su ce que c'était que l'injustice au pensionnat : il y en avait qui avaient de très fortes punitions et d'autres des plus douces. » (Peter, 44 ans, 17 avril 1996, Pikogan.)

- 41 Même s'ils n'étaient pas infligés par tous les religieux, les coups et punitions (heures à genoux, lavage de la bouche au savon, etc.) n'étaient pas perçus comme de la violence, du moins pas illégitime. S'il est aussi question d'amour dans les écrits des Oblats, il est toujours assorti à la notion d'ordre, de règles strictes, de docilité à obtenir des enfants, jamais d'autonomie et de débrouillardise qui étaient essentielles pour les Algonquins, mais pas pour les Québécois.

Méthodes scolaires et sentiment de tout faire « tout croche » (de travers)

- 42 Enfin, l'éducation scolaire en tant que telle, telle qu'elle était pratiquée au Québec dans les années 1950 et 1960, était difficilement conciliable avec la philosophie éducationnelle algonquine. Outre le dressage des corps (heures à rester assis, sans bouger, etc.), déjà évoqué, nous pouvons signaler deux aspects importants : la langue d'enseignement et le statut culturel de la parole. Les enfants devaient apprendre le français le plus vite possible. Ils n'entendaient leurs langues maternelles, au pensionnat de St-Marc, que par les chants pendant les messes et par la diffusion de prières et de chants par des haut-parleurs pendant la récréation. Si les prêtres parlaient presque tous couramment l'algonquin (et l'atikamekw, car St-Marc accueillait aussi des Atikamekw), ce n'était pas le cas des frères et des religieuses : ils ne permettaient donc pas aux enfants de s'exprimer dans leurs langues. L'algonquin est une langue agglutinante et descriptive, qui comprend des genres n'existant pas en français, comme l'animé et l'inanimé (l'animé pour les choses « vivantes », significatives culturellement, et l'inanimé pour les choses inertes). Elle comprend peu de mots génériques : pour désigner une maison, on emploiera un terme qui dira à quoi elle sert et dans quel matériau principal elle est construite ; pour désigner un poisson, on désignera son espèce exacte ; pour dire que quelqu'un arrive, on emploiera un mot décrivant comment il arrive (à pied, en voiture), etc. Le français utilise beaucoup plus l'abstraction : le mot *maison* est une idée générale de maison, un concept, non descriptif. John Murdoch⁷⁴ parle ainsi de la langue crie, qui est proche de l'algonquin :

« Le mode de connaissance des chasseurs-cueilleurs [...] est global plutôt que linéaire, et leurs décisions sont prises à la lumière d'expériences acquises et non de théories et de formules. [...] Le "concept" de processus cognitif euro-canadien représente, bien plus que ne le fait l'image mentale caractéristique du mode de connaissance crie, un degré plus poussé de généralisation ou d'abstraction, qui s'exerce sur une ou plusieurs impressions. »

- 43 Pour les enfants, ces différences majeures avaient des conséquences : ils n'avaient aucun équivalent des concepts abstraits dans leurs langues d'origine. Mike m'expliquait en ces termes ce qu'il avait ressenti pendant ses années au pensionnat de St-Marc :

« J'avais l'impression de faire toujours les choses tout croche [de travers]. On nous demandait, mettons, de faire un exercice, puis on ne comprenait même pas les instructions. Puis, des fois, le professeur il se moquait de nous, comme si on n'était pas intelligents. C'était très difficile, cette impression [...]. Si moi je te donne les instructions dans ma manière de penser, tu vas faire aussi les choses tout croche. »
(Pikogan, octobre 2009.)

- 44 De même, le statut de la parole était différent : chez les Algonquins, on ne prend la parole en public que si l'on se sent légitimement compétent pour le faire. De même, on ne répond à une question que si l'on est sûr de la réponse, les autres gardant à l'idée qu'il ne s'agit là, de toute façon, que de l'opinion de la personne qui a parlé. Comme l'explique Pauline Jean⁷⁵ dans un guide à l'usage des professeurs du niveau collégial au Québec ayant des étudiants autochtones :

« Alors que la culture dominante donne souvent l'impression à l'élève du primaire, du secondaire et souvent du collégial, qu'il n'y a qu'une seule réponse possible et que c'est celle de l'enseignante ou l'enseignant, la culture amérindienne valorise le droit de chaque individu à trouver sa réponse et respecte ses choix. L'étudiante, l'étudiant autochtone apprécie la liberté de pensée. [...] Essayer de trouver la réponse ne correspond absolument pas à son mode de pensée. Alors que les étudiantes et étudiants appartenant à la culture dominante vont chercher tous les moyens possibles pour trouver la réponse de l'enseignante ou l'enseignant, l'étudiante ou l'étudiant autochtone s'isole et ne considère plus la partie intéressante. N'oublions pas que la compétition ne l'intéresse pas ! »

- 45 Dans le système scolaire, les performances sont pourtant évaluées en partie sur les réponses aux questions des professeurs. En outre, la culture algonquine valorise le silence pour assimiler l'information, ce qui donnait aux professeurs l'impression que les enfants, qui ne réagissaient pas, n'écoutaient pas, alors que ce n'était pas le cas.
- 46 Le pensionnat de St-Marc ferma en 1972. Les raisons de cette fermeture sont à peu près les mêmes que pour les autres internats indiens : transferts de l'éducation des Amérindiens aux écoles provinciales, baisse drastique des subventions fédérales, changement de la carte éducative et des rôles publics accordés aux religieux au Québec, qui obligea ces derniers à réorganiser leurs charges et à se redistribuer dans les paroisses ou les congrégations. Les anciens élèves continuèrent leurs vies, dans des communautés toutes neuves et très déstructurées par l'abus d'alcool et le chômage endémique. Ils ne parlèrent que rarement du pensionnat, jusqu'à ce que Phil Fontaine, leader respecté, évoque le sujet publiquement. Au début des années 1990, une trentaine d'anciens pensionnaires de la communauté de Pikogan organisa une rencontre dans les ruines de l'école de St-Marc. Chacun reçut un tee-shirt commémoratif sur lequel était imprimée une photo du lieu et tous purent commencer à raconter leurs souvenirs. Pour eux, la thérapie devait être collective. Depuis, de nombreux cercles de parole ont vu le jour, bénéfiques pour les uns, suscitant des polémiques pour d'autres : fallait-il vraiment revivre tout cela ? Ne pouvait-on pas se concentrer sur les bons souvenirs, comme les pique-niques en forêt qui rappelaient la vie traditionnelle, le hockey qui fit naître de grands joueurs autochtones et les petits « mauvais coups » qui procuraient tant de plaisir ? Il n'est toujours pas facile d'évoquer le pensionnat, entre le rire qui défoule et les larmes qui permettent d'évacuer. Par les médias, la société québécoise a découvert les impacts de ces écoles chez les Amérindiens et a commencé à changer d'attitude envers

ces derniers. Mais il reste beaucoup de chemin à parcourir tant les Québécois en ont une désastreuse image et ne savent pas grand-chose d'eux.

Conclusion

- 47 Le rapport des journées d'études organisées pour les principaux des pensionnats indiens, publié en novembre 1957 dans *Vie Indienne*, comportait une analyse qu'on pourrait, avec le recul, qualifier de prémonitoire. En effet, il précisait ce qui se passerait si l'enseignement ne se faisait pas de manière agréable, si les professeurs et l'environnement social général ne considéraient pas les Amérindiens comme des égaux et n'étaient pas au fait de leurs particularités culturelles :

« Sans ces dispositions de la part de la communauté non indienne, l'écolier indien se repliera sur lui-même et développera en son âme des sentiments d'amertume et même d'hostilité à l'endroit de la société canadienne. Il s'attachera davantage à sa culture et s'éloignera de ceux qui lui refusent compréhension, reconnaissance et sympathie. En conséquence, sa fréquentation de l'école non indienne, loin de favoriser son acculturation à notre société canadienne, accentuera au contraire son esprit de ségrégation⁷⁶. »

- 48 La prédiction s'est réalisée. Jusqu'à leur arrivée au pensionnat, les enfants s'étaient vu inculquer des conduites à tenir et des manières d'être par leurs parents. Puis leurs façons de faire et d'agir devinrent inappropriées dans le regard des éducateurs des pensionnats et ils ne comprirent pas les réactions qu'elles engendraient : de correctes, elles devinrent bizarres, voire mauvaises. Dans des horaires réglés à la minute, les enfants, plutôt habitués à savoir ce qu'ils avaient à faire sans qu'on leur dise, devaient dorénavant attendre des ordres et ne pouvaient pas prendre d'initiatives. En prime, après le pensionnat, les jeunes n'étaient plus fonctionnels dans la société de leurs parents (ne s'étant pas faits transmettre leurs savoirs sur la vie en forêt) et pas les bienvenus dans la société majoritaire allochtone. Ajoutons à cela les traumatismes d'une éducation hors des liens familiaux (même les frères et sœurs étaient séparés au pensionnat, et répartis en groupes d'âge) et empreinte de violence institutionnelle, verbale, physique : on comprend dès lors beaucoup mieux la catastrophe du fossé entre les générations créée par l'école résidentielle, la hausse spectaculaire des taux de suicide, d'alcoolisme et d'usage de drogues chez les anciens pensionnaires dès les années 1960 et enfin les séquelles léguées aux générations suivantes⁷⁷.

- 49 Le risque de tomber dans le pathos, ou au contraire dans la trop grande relativisation des souffrances infligées ou vécues est important dans ce genre de sujet. À mon avis, le rôle du chercheur est d'analyser avec le plus d'objectivité possible les faits : il ne devrait pas avoir à mobiliser l'émotion pour soutenir ses idées. J'ai consciemment évité de parler des aspects les plus médiatisés des pensionnats, comme les agressions sexuelles, ni même cherché à évaluer les pourcentages des pensionnaires maltraités par rapport aux autres. Je ne voudrais pas non plus que l'idée que j'ai voulu démontrer serve à excuser qui que ce soit pour les traumatismes, réels, causés aux pensionnaires. Le cadre de pensée dans lequel les pensionnats ont été créés est indubitablement colonial. Ce cadre est politique, économique et moral : il repose sur l'interventionnisme d'État, qui a la responsabilité des Amérindiens ; sur le libéralisme économique, car les Amérindiens doivent arrêter de coûter cher à l'État et entrer dans les systèmes de production et de consommation ; et sur le paternalisme. Le problème est que ce cadre persiste et sa force est qu'il paraît tellement naturel qu'il en est intériorisé. Il est donc perpétué : comment remettre en question ce

qui paraît juste ? Tout le monde n'a-t-il pas le droit d'aller à l'école ? Dasen⁷⁸ l'explique bien : d'une part, « cette école importée pose problème car elle est culturellement inappropriée », elle « contribue au fossé des générations, à la constitution de classes sociales », d'autre part, on peut « faire la liste des bienfaits de l'école ; cela correspond même au discours majoritaire, celui véhiculé aussi bien par les agences internationales que par les ONG ». Parmi les missionnaires, le changement radical d'attitude des Amérindiens devant l'évocation des pensionnats depuis les années 1990 étonne, attriste, déconcerte. Les anciens employés non plus ne comprennent pas toujours. Ainsi, M^{me} Ezélie Laforest⁷⁹, qui a travaillé au pensionnat de Pointe-Bleue, écrit dans la rubrique Opinion du journal *La Presse*, le 1^{er} novembre 2011 :

« Il faut le dire, ce sont justement ces “autres” qui ont fait de vous des gens instruits, capables de s'exprimer et de faire valoir vos idées. Les “autres” qui ont été fiers de vous dans vos réussites personnelles. Les “autres” qui vous ont respectés dans ce que vous étiez. Les “autres” qui vous ont aidés à cheminer et à faire de vous des personnes qualifiées. Dans mes lectures et dans les médias, je constate que l'on parle seulement des personnes qui ont manqué à leurs devoirs, qui n'ont pas su aimer pour vrai les enfants que vous étiez. On ne parle jamais des “autres”, de ceux et celles qui vous ont aimés pour vrai. Ceux et celles qui ont essayé de vous rendre la vie la plus agréable possible. Ceux et celles qui ont organisé pour vous toutes sortes d'activités qui vous ont permis de prouver votre capacité de performer dans diverses sphères d'activité. »

- 50 Très peinée par les « faussetés » qu'elle dit lire partout, elle cherche à rétablir ce qu'elle pense être la vérité. Mais le cadre colonial, que cette dame ne semble pas percevoir tant il est internalisé comme une évidence, n'en est pas moins pernicieux parce qu'elle a aimé les enfants dont elle s'est occupée. La relation coloniale est paternaliste : elle est fondée sur l'idée qu'il est moralement préférable qu'on ait autorité sur quelqu'un pour son supposé bien. Le pensionnat faisait partie d'un système qui infantilisait les parents et décidait à leur place ce qui était le mieux pour leurs enfants. Comment, dès lors, aurait-il pu éviter d'être globalement une tragédie ? Il est d'ailleurs important de noter que les anciens pensionnaires en ont souvent plus après le système qu'après les personnes qui ont fait fonctionner les pensionnats. Ainsi, Marguerite Mowatt-Gaudreau, Algonquine, dit⁸⁰ :

« Nous avons reçu une bonne instruction, parce que la pédagogie était donnée par les religieuses enseignantes. Elles furent de bonnes “institutrices”, comme on les appelait dans le temps. Elles étaient bien dévouées, même si certaines parmi elles pouvaient perdre patience. Je ne garde aucune rancune envers les religieuses qui ont pris soin de nous, bien que parfois elles fussent étrangères à notre mentalité. Elles ont fait leur possible. »

- 51 Pour terminer, je voudrais suggérer que l'éducation scolaire est toujours difficilement conciliable avec les philosophies éducationnelles amérindiennes, ce qui éclaire sans doute, en partie, les très hauts taux de décrochage scolaire des Amérindiens qu'on observe au Québec, et plus largement au Canada. On aura remarqué, dans ce texte, un fréquent emploi du présent pour expliquer les codes de conduite algonquins. En effet, ce que j'ai voulu décrire sur les façons d'être algonquines reste, de façon générale, d'actualité. Quant à l'école canadienne, de son côté, elle continue à valoriser des modes d'apprentissage qui correspondent aux codes occidentaux, par exemple dans les interactions entre les professeurs et les élèves, dans les évaluations des performances. Peut-on adopter une pédagogie plus culturellement adéquate pour les Amérindiens ? Des guides sont créés à chaque décennie par des membres du corps enseignant au Québec⁸¹, ce

qui montre que la question est devenue légitime, mais que l'on cherche encore la solution.



Apprentissage religieux et parental : enfants mimant un baptême catholique, pensionnat d'Amos. Photo non datée, Archives Deschâtelets.

- 52 Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada qui a, en partie, financé cette recherche. Je remercie également mes informateurs et amis algonquins, qui partagent avec moi leurs récits et leurs pensées depuis 1996. Je remercie enfin les Oblats de Marie Immaculée des Archives Deschâtelets, à Ottawa, qui m'ont donné accès à leurs archives des pensionnats québécois sans aucune restriction et ce malgré l'image souvent désastreuse qu'on donne d'eux dans les recherches.

NOTES

1. Au Canada, on appelle *autochtones* les trois peuples reconnus comme tels par l'article 35 de la Constitution de 1982 : les Amérindiens (ou Premières Nations), les Inuits et les Métis.
2. SHEWELL Hugh, *Enough to Keep Them Alive. Indian Welfare in Canada, 1873-1965*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, p. 8-10.
3. Les Amérindiens n'avaient en outre pas le droit de vote, qu'ils n'ont obtenu, au fédéral, qu'en 1960 (les droits de vote provinciaux plus tard : au Québec, en 1969).

4. O'CONNOR Pamela, « Squaring The Circle : How Canada is Dealing with the Legacy of Its Indian Residential Schools Experiment », *International Journal of Legal Information* 28 (2), 2000, p. 241.
5. Les dédommagements financiers ont commencé avec la création de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens, en 2006, soit avant les excuses officielles du gouvernement fédéral pour les mauvais traitements vécus dans les pensionnats autochtones et pour la politique d'assimilation. Les excuses allaient de pair avec la création de la Commission de vérité et de réconciliation relative aux pensionnats indiens. Cf. [
<http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/researchpublications/prb0848-f.htm#TheCase>
], consulté le 9 juillet 2012.
6. Cf. [
<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1302882353814>
], consulté le 9 juillet 2012.
7. MILLOY John S., *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*, Manitoba Studies in Native History, 11, Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999.
8. D ARNELL Regna, « **Residential School Discourses and the Discourses of Self-Government: Changing Resonances of Land and Language in Algonquian Narratives** », in *Papers of the Thirty-Seventh Algonquian Conference*, H. C. Wolfart ed., Winnipeg, University of Manitoba, 2006, p.149-160 ; FURNISS Elizabeth, *Victims of Benevolence: The Dark Legacy of the Williams Lake Residential School 1891-1920*, Vancouver B. C., Arsenal Pulp Press, 1995 ; HAIG-BROWN Celia, *Resistance and Renewal. Surviving the Indian Residential School*, Vancouver B. C., Arsenal Pulp Press, 1988 ; HOOKIMAW-WITT Jacqueline, 1998, « Any Changes Since Residential School ? », *Canadian Journal of Native Education*, 22 (2), 1998, p. 159-70 ; KELM Mary-Ellen, *Colonizing Bodies : Aboriginal Health and Healing in British Columbia, 1900-1950*, Vancouver B. C., University of British Columbia Press, 1998 ; MILLER J. R., *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*, Toronto, University of Toronto Press, 1996 ; ROBERTSON Lloyd Hawkeye, « The Residential School Experience: Syndrome or Historic Trauma », *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 4 (1), 2006, p.1-28 ; VALASKAKIS Gail Guthrie, « Les pensionnats indiens. Souvenir et réconciliation », in LABELLE M., LEROUX G., ANTONIUS R. (éd.), *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon*, Ste-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 101-125 ; WESLEY-ESQUIMAUX Cynthia & SMOLESKI M., *Traumatisme historique et guérison autochtone*, Ottawa, Fondation autochtone de guérison, 2004.
9. JAULIN Robert, *La paix blanche : Introduction à l'ethnocide*, Paris, Le Seuil, 1970.
10. CONDOMINAS Georges, « Ethics and Comfort: An Ethnographer's View of His Profession », Annual Report of the American Anthropological Association, Distinguished Lecture 1972 of the AAA, April 1973, p. 1-17.
11. GOFFMAN Erving, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, traduit par Liliane et Claude Lainé, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
12. Goffman (1979) a défini *l'institution totale* comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées ».

13. LLEWELYN Jennifer J., « Dealing with the Legacy of Native Residential School Abuse in Canada : Litigation, ADR, and Restorative Justice », *The University of Toronto Law Journal*, 52 (3), 2002 (Summer), p. 257.
14. GLAVIN Terry, and former students of St. Mary's, *Amongst God's Own : The Enduring Legacy of St. Mary's Mission*, Mission, B. C., Longhouse Publishing, 2002.
15. Depuis 1996, année de mon terrain de doctorat, j'effectue mes recherches ethnographiques principalement chez les Algonquins du Québec. J'ai aussi fait des recherches au sein d'autres Premières Nations de la famille algonquienne.
16. À la même époque, il était normal, au Québec, de désigner les Amérindiens par le terme *Sauvages*.
17. Lors de mon terrain de thèse de doctorat, en 1996, j'ai recueilli une trentaine de témoignages, d'anciens pensionnaires et de leurs parents, dans la communauté de Pikogan, en Abitibi (nord-ouest du Québec). Ils forment le socle de mes données, qui se sont enrichies au fil des années pendant mes séjours de terrain ultérieurs.
18. LOISELLE Margot, *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*, Rapport de recherche, université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2007.
19. 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, CSSSPNQL, 2010.
20. TREMBLAY Daniel, *L'éveil des survivants. Récits des abus sexuels dans les pensionnats amérindiens du Québec*, Montréal, Les Éditions Michel Brûlé, 2008, p. 221.
21. Par ex., TOURIGNY Marc, DOMOND Pascale, TROCMÉ Nico, SIOUI Bruno, et BARIL Karine, « Les mauvais traitements envers les enfants autochtones signalés à la Protection de la jeunesse du Québec : Comparaison Interculturelle », *First Peoples Child & Family Review*, 3 (3), 2007, p. 84-102.
22. LOISELLE Margot, *Un portrait*.
23. Comme Loïse (id., p. 47) le note, il y eut trois périodes au pensionnat d'Amos : 1955-1962, 1963-1967 et 1968-1973. La dernière période, réputée la moins dure, correspond à l'arrivée d'un nouveau principal, le père Rémi Cadieux, qui dessert toujours deux paroisses algonquines. Celui-ci adoucit les règlements et mit l'accent sur un style de vie plus familial (TREMBLAY, *L'éveil des survivants*, p. 267).
24. HAIG-BROWN Celia, *Resistance and Renewal*, p. 57.
25. LACASSE Jean-Paul, *Les Innus et le territoire : Innu Tipenitamun*, Sillery, Septentrion, coll. « Territoires », 2004 : p. 58.
26. LACASSE Jean-Paul, *ibid.*, p. 59.
27. L AVOIE Michel, « Politique des représentations. Les représentations sociales bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996 », *Recherches amérindiennes au Québec*, XXXIV (3), 2004, p. 87-98.
28. LAVOIE Michel, « Politique des représentations », p. 87.
29. Notons au passage que traiter les Amérindiens comme un seul peuple au mépris de la diversité de leurs nations faisait partie des stratégies d'assimilation.
30. LAVOIE Michel, « Politique des représentations », p. 88.
31. TREMBLAY Daniel, *L'éveil des survivants*.

32. Il y a une petite erreur dans le livre de Tremblay : les quatre résidences fédérales n'étaient pas situées au Nunavut (territoire autonome), mais au Nunavik (Nord du Québec).
33. Le nom vernaculaire de Payne Bay ou Bellin (toponymes qui ne sont plus employés) est Kangirsuk.
34. TREMBLAY Daniel, *L'éveil des survivants*, p. 15.
35. BOUSQUET Marie-Pierre, « A Generation in Politics : The Alumni of the Saint-Marc-de-Figuery Residential School », in *Papers of the Thirty-Seventh Algonquian Conference*, H.C. Wolfart ed., Winnipeg, University of Manitoba, 2006, p. 1-17.
36. GALARNEAU Claude, *Les collèges classiques au Canada français (1620-1970)*, Montréal, Éditions Fides, 1978, p. 63.
37. Une réserve est un territoire appartenant à la Couronne, mis de côté et réservé à l'usage et au profit d'une bande indienne (Dupuis, 1991).
38. GÉLINAS Claude, *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral (1867-1960)*, Sillery, Septentrion, 2007, p. 22-29. De nos jours, 10 400 individus sont enregistrés comme algonquins, 6 000 d'entre eux vivant dans les communautés (Registre des Indiens au 31 décembre 2011).
39. DASEN Pierre R., « Développement humain et éducation informelle », in DASEN Pierre R. et PERREGAUX Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, De Boeck Université « Raisons éducatives », 2002, p. 113.
40. Les aînées algonquines que j'ai connues et qui se souvenaient de cette vie nomade (certaines sont toujours en vie) ont eu en général beaucoup d'enfants. Certaines, qui en avaient eu trois, étaient minoritaires face à celles qui en avaient porté entre huit et douze. Une de mes défunt(e)s informatrices en avait même eu dix-huit.
41. MAILHOT José, *Au pays des Innus, les gens de Sheshatshit*, Montréal, Société Recherches amérindiennes au Québec, coll. « Signes des Amériques », 1993, p. 133.
42. Les Algonquins et les Innus, comme toutes les nations amérindiennes du Québec sauf deux (les Hurons-Wendat et les Mohawks), sont des Algonquiens : ils font partie de la même famille linguistique et ont des similarités culturelles importantes, même si ce qui s'applique aux uns n'est pas forcément extrapolable aux autres.
43. LAROSE François, « Le jeu traditionnel algonquin au sein du processus d'intégration socio-économique dans une société semi-nomade et son utilité pédagogique », *Enfance*, 41 (3-4), 1988, p. 25-43 ; LAROSE François, « Learning Processes and Knowledge Transfer in a Native Bush-Oriented Society : Implications for Schooling », *Canadian Journal of Native Education*, 18 (1), 1991, p. 81-91.
44. LAROSE François, *ibid.*, p. 42-43.
45. ANDERSON Emma, *La trahison de la foi. Le parcours tragique d'un converti autochtone à l'époque coloniale*, traduit par Buttiens Michel et Raymond Marie-José, Québec, Les Presses de l'université Laval, 2009, p. 21-27.
46. Afin de respecter les règles éthiques en vigueur chez les Algonquins et dans les universités canadiennes, les prénoms utilisés ici sont des pseudonymes, pour respecter la vie privée des informateurs.
47. L'importance de la moquerie comme outil de contrôle des conduites, qui existe toujours, est aussi valable entre adultes.

48. VIAU Roland, « L'occupation amérindienne 1600-1680 », in VINCENT Odette (éd.), *Histoire de l'Abitibi-Témiscamingue*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, p. 100-121, p. 114.
49. PROULX Jean-Baptiste, *Voyage au lac Abbitibi ou Visite pastorale de Mgr J. Th. Duhamel dans le haut de l'Ottawa*, Montréal, J. Chapleau et Fils. Lettres parues dans le journal *Le Canada* en 1881, sous les titres *Mgr Duhamel à Mattawan* et *Mgr d'Ottawa dans les missions sauvages*, 1882 (1881), p. 55.
50. PROULX Jean-Baptiste, *Voyage au lac Abbitibi*, p. 60.
51. Précisons par ailleurs que la langue algonquine ne comporte pas de juron.
52. PROULX Jean-Baptiste, *Voyage au lac Abbitibi*, p. 66.
53. FORTIN Jean o.m.i., *Coup d'œil sur le monde merveilleux des Montagnais de la Côte-Nord, 1954-1980*, Wendake, Québec, Institut culturel et éducatif montagnais, 1992, p. 154.
54. ANONYME, « Le pensionnat indien d'Amos à St-Marc-de-Figuery, P. Q. », *Vie Indienne, Organe des Indiens d'expression française*, Montréal, Commission Oblate des Œuvres Indiennes et Esquimaudes, 1 (3), 15 janvier 1958, p. 8.
55. ANONYME, « Les principaux des pensionnats indiens catholiques se réunissent à Ottawa », *Vie Indienne, Organe des Indiens d'expression française*, Montréal, Commission Oblate des Œuvres Indiennes et Esquimaudes, 1 (2), 15 novembre 1957, p. 6-7.
56. OTTAWA Gilles, *Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard*, Québec, Les Éditions Cornac, 2010.
57. GALARNEAU Claude, *Les collèges classiques* ; DUMONT Micheline, et Nadia FAHMY-EID (ed.), *Les couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986.
58. OTTAWA Gilles, *Les pensionnats indiens au Québec*, p. 74.
59. GALARNEAU Claude, *Les collèges classiques*, p. 141-146.
60. Cette expression, ou ses avatars (« chers enfants de la forêt »), était courante dans les journaux oblates d'avant les années 1970, comme *L'Apostolat* et *Vie Indienne*, ainsi que dans les livres du père Gaston Carrière o.m.i.
61. FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
62. OTTAWA Gilles, *Les pensionnats indiens au Québec*, p. 50.
63. MALOUIN Marie-Paule (éd.), *L'univers des enfants en difficulté au Québec entre 1940 et 1960*, Montréal, Bellarmin, 1996, p. 228 et al.
64. MALOUIN Marie-Paule, *ibid.*, p. 231.
65. MALOUIN, *ibid.*, p. 231.
66. LAVIOLETTE Gontran o.m.i., « Écoles indiennes et esquimaudes du Canada », *L'Apostolat des missionnaires oblates de Marie Immaculée*, Richelieu, Québec, Missionnaires Oblats de Marie Immaculée, mars 1955, p. 8-11.
67. BROCHU J. o.m.i., et CLOUTIER J. o.m.i., « Des petits Indiens chanceux », *L'Apostolat des missionnaires oblates de Marie Immaculée*, Richelieu, Québec, Missionnaires Oblats de Marie Immaculée, octobre 1957, p. 12-17.
68. Voir le numéro de *Clio* dirigé par R. Rogers en 1997. ROGERS Rebecca, « Éducation, religion et colonisation en Afrique aux XIX^e et XX^e siècles », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*,

1997 [En ligne], 6 | mis en ligne le 1^{er} janvier 2005, consulté le 11 mai 2012. URL : [<http://clio.revues.org/386> ; DOI : 10.4000/clio.386].

69. OTTAWA Gilles, *Les pensionnats indiens au Québec*, p. 89.

70. BROCHU & CLOUTIER, « Des petits Indiens chanceux ».

71. MALOUIN Marie-Paule, *L'univers des enfants en difficulté*, p. 56.

72. DEBARBIEUX Éric, « Pourquoi pas une bonne fessée ? Une recherche sur le châtiment corporel à l'école », *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 37, 2006, p. 83-95 : p. 86.

73. BROCHU & CLOUTIER, « Des petits Indiens chanceux », p. 16.

74. MURDOCH John, 1983, « Le mode de connaissance des Cris et l'élaboration d'un programme scolaire », *Recherches amérindiennes au Québec*, XIII (2), p. 120.

75. JEAN Pauline, *Guide pédagogique pour l'enseignement post-secondaire aux étudiantes et étudiants autochtones*, Cégep de Sept-Iles, Bibliothèque nationale du Québec, 1991, p. 39.

76. ANONYME, « Les principaux des pensionnats indiens », p. 6.

77. BOUSQUET Marie-Pierre, « La production d'un réseau de sur-parenté : histoire de l'alcool et désintoxication chez les Algonquins », *Drogues, santé et société*, 4 (1), 2005, p. 64-85.

78. DASEN, « Développement humain et éducation informelle », p. 113-114.

79. LAFOREST Ézélia, « Pensionnat : un besoin de reconnaissance ! », La Presse,

[<http://www.lapresse.ca/le-quotidien/opinions/carrefour-du-lecteur/201111/01/01-4463291-pensionnat-un-besoin-de-reconnaissance.php>

], 1^{er} novembre 2011. Publié aussi le 4 novembre 2011 dans *L'Écho de La Tuque*, Tribune Libre.

80. OTTAWA Gilles, *Les pensionnats indiens au Québec*, p. 86.

81. JEAN Pauline, *Guide pédagogique* ; COLOMB Emmanuel, *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*, Presses de l'université du Québec, 2012.

RÉSUMÉS

À partir des années 1850, le gouvernement fédéral canadien mit en œuvre le système des pensionnats autochtones, dans le cadre de son programme de « civilisation » des Amérindiens et des Inuits. Au Québec, ces pensionnats ouvrirent un siècle plus tard et furent gérés, jusqu'à leur fermeture, par des religieux catholiques. Dans la littérature sur le sujet, souvent focalisée sur les abus psychologiques et physiques, une perspective a été peu développée : l'idée que la conception eurocanadienne de la condition d'enfant et de l'éducation entrait en conflit avec celle des autochtones. Je défends cette proposition en prenant l'exemple du pensionnat indien d'Amos, en Abitibi, dont j'ai interviewé d'anciens élèves algonquins. Après avoir expliqué le projet d'assimilation canadien, j'examine d'une part la conception algonquine de l'éducation, d'autre

part celle des religieux en charge des pensionnats. Enfin, je suggère que l'éducation dans les écoles canadiennes est toujours peu adaptée aux façons de penser amérindiennes.

In the 1850s, the Canadian federal government began implementing the system of residential schools as part of its program of "civilization" of Natives and Inuits. In Quebec, the schools opened a century later and were managed, until their closure, by Catholic clergy. In the literature on this topic, which has often focused on the psychological and physical abuse, one perspective has been poorly developed : the idea that the Euro-Canadian conception of being a child and of education conflicted with that of the Natives. I defend this proposition using the example of the residential school of Amos, in the Abitibi, building on interviews with Algonquin former students. After explaining the Canadian project of assimilation, I examine both the Algonquin conception of education and that of the clergy in charge of the school. Finally, I suggest that education in Canadian schools is still not well adapted to Native ways of thinking.

INDEX

Mots-clés : histoire, Canada, Québec, Amérindiens, enfance, éducation, internats, xxe siècle

Keywords : history, native Americans, childhood, boarding schools, XXth century

AUTEUR

MARIE-PIERRE BOUSQUET

Professeure agrégée au département d'anthropologie de l'université de Montréal. Spécialiste des questions amérindiennes du Canada, elle s'intéresse particulièrement aux cultures et aux sociétés algonquiennes de l'Est canadien.