

Université de Montréal

Les traditions ancestrales, au sein de l'école d'aujourd'hui,  
chez les Cris de la Baie James.  
Le cas de l'école Wiinibekuu à Waskaganish

par

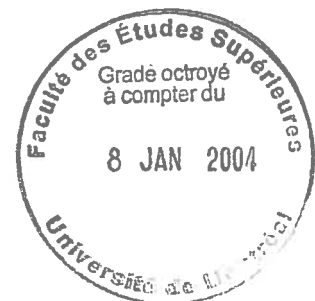
Johanna Söderbom

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)  
en sciences de l'éducation  
option éducation comparée

Juillet 2003

Copyright,  
Johanna Söderbom, 2003



LB

5

U57

2004

v.002

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :  
Les traditions ancestrales, au sein de l'école d'aujourd'hui,  
chez les Cris de la Baie James.  
Le cas de l'école Wiinibekuu à Waskaganish

présenté par :  
Johanna Söderbom

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

ADÈLE CHENÉ

président-rapporteur

JACQUES LAMONTAGNE

directeur de recherche

GUY BOURGEAULT

codirecteur

LOUISE POIRIER

membre du jury



## Résumé

En dressant un vaste portrait des Amérindiens du Canada, particulièrement au Québec, l'auteure fait un retour historique sur l'origine du peuple cri, depuis le 17<sup>e</sup> siècle, ses relations avec les colonisateurs, ses réactions face au modernisme, ses actions devant la loi. En tant qu'enseignante, elle décrit l'éducation des Amérindiens telle qu'elle était le plus souvent imposée, mais aussi l'originalité du système scolaire comme on le retrouve dans l'école de cette communauté. Par-dessus tout, l'auteure de cette recherche informe les lecteurs de la pérennité des traditions culturelles, dans un village cri de la région de la Baie James, particulièrement au sein de son école : Elle fait un compte rendu de leurs présences, la langue, la culture, l'adaptation du calendrier scolaire, l'implication des aînés, la marche Aashuumiih, le carnaval d'hiver, tel qu'elle les a observés et telles qu'ils sont perçues par la population.

Aujourd'hui, la langue crie et les activités culturelles crie font partie de la vie quotidienne des élèves. Les parents, les élèves du secondaire, les enseignants de langue et de culture crie donnent leur opinion, leur perception, critiquent certains aspects, en encourageant d'autres.

Mots clés : Cris, traditions, Québec, Baie James, Waskaganish,

Fort-Rupert, école, commission scolaire crie, compagnie de la baie d'Hudson, missionnaires, Premières Nations, Amérindiens, Indiens, langue, observation participante.

## Abstract

In painting a portrait of Native Peoples in Canada, especially in Quebec, the author is coming back to the origins of Cree People, since the 17<sup>th</sup> century, their relations with colonizers, their reaction facing modernism, their actions taken with respect to the law. As a teacher she describes the First Nations education, as it was imposed, as well the originality of the school system as we find it in the school of this community. Moreover, the author informs her readers about enduring cultural traditions, in a Cree village of the James Bay area, precisely in its school. She describes their persistence, their language, their culture, the school calendar, the involvement of the elders, the Aashuumiik walk, the winter carnival, according to her observations and upon the inhabitants' point of view.

Today, the Cree language and cultural activities are a part of the student's everyday life. Parents, secondary students, Cree language and Cree culture teachers give their thoughts, their perceptions, criticize some aspects and encourage others.

Keywords : Cree People, traditions, Quebec, James Bay, Waskaganish, Rupert House, school, Cree schoolboard, Hudson's Bay Company, missionaries, First Nations, Native Peoples, Indians, language, participant observation.

## Table des matières

Résumé en français .....	iii
Résumé en anglais.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux et questionnaires.....	ix
Liste des sigles et des abréviations.....	x
Remerciements .....	xi
Avant-propos .....	xii
Introduction .....	1
<u>Première partie : Cadre de recherche : Orientations théoriques et choix méthodologique.....</u>	<u>5</u>
<u>Chapitre 1 : Concepts et Orientation théorique .....</u>	<u>6</u>
A) Cadre conceptuel .....	6
B) Cadre théorique .....	22
<u>Chapitre 2 : Orientation méthodologique : L'approche qualitative employée</u>	<u>33</u>
1) Introduction.....	36
2) Préparation à la collecte d'information.....	38
3) La collecte d'information : plusieurs sources possibles.....	40
a) La documentation.....	41
b) Les notes d'archives.....	41
c) L'observation directe.....	42
d) L'observation participante.....	42
e) Les enquêtes.....	43
f) Les artéfacts.....	47
4) Analyse et interprétation des données qualitatives.....	47
<u>Deuxième partie : Les peuples autochtones et l'éducation hier et aujourd'hui.</u>	
<u>Chapitre 3 : Les peuples autochtones du Canada .....</u>	<u>50</u>
A) Origine des Amérindiens .....	51
1) Les premiers habitants .....	51
2) Les langues .....	52
3) Les Cris de plaines .....	55
a) L'occupation du territoire .....	55
b) La traite des fourrures .....	56
B) Origine et particularité des Amérindiens du Québec .....	58
1) La famille algonquienne .....	58
a) Les Cris des bois .....	59

b) Autres nations du Québec.....	60
2) La famille iroquoise.....	64
C) Premières traces des Amérindiens de la Baie James .....	66
1) Importance de la chasse au quotidien .....	66
2) À la découverte de Fort-Rupert .....	69
a) Des explorateurs aux commerçants : L'Angleterre s'impose (...)	69
b) Petite maison : un lieu stratégique .....	71
c) Relation avec les missionnaires .....	73
D) Les Amérindiens de la Baie James et la CBH.....	78
1) La route fluviale .....	78
a) L'occupation du territoire .....	78
b) Premiers échanges commerciaux .....	79
c) Dépendance des Cris .....	81
2) Fonctionnement des postes de traite de la CBH.....	82
a) Les marchandises .....	82
b) Les hommes .....	84
<u>Chapitre 4 : Le mode contemporain autochtone.....</u>	<u>87</u>
A) Modernisme à la Baie James.....	87
1) Précisions sur Waskaganish .....	88
a) Le transport aérien .....	89
b) La télévision, la radio.....	90
2) L'alimentation .....	91
3) Une forme d'art : Les leurres de chasse .....	92
4) L'environnement.....	94
5) L'alcoolisme .....	95
6) Les Autochtones face à eux-mêmes.....	95
B) les Autochtones et la loi.....	99
1) Les Autochtones devant l'ONU.....	99
2) Les droits des Autochtones devant la loi canadienne .....	101
a) Historique.....	101
b) Le statut des Indiens au Canada .....	103
c) Les réserves : un privilège ?.....	104
d) Les problèmes de législation .....	106
e) Les revendications autochtones .....	108
3) Les revendications des droits ancestraux au Québec .....	111
a) Historique.....	111
b) La convention de la Baie James .....	113
c) La paix des Braves.....	116



<u>Chapitre 5 : Le contexte scolaire chez les Cris du Québec</u> .....	120
A) Rétrospective : L'éducation traditionnelle.....	120
1) Une forme pratique .....	121
2) Les femmes .....	121
3) Les hommes .....	123
B) Rétrospective : L'éducation coloniale .....	125
1) Le rôle des missionnaires .....	125
2) Contraste des méthodes françaises et amérindiennes .....	130
a) Le langage .....	130
b) La mobilité .....	132
c) Principes d'éducation .....	133
3) Les élèves .....	136
a) L'instruction des garçons .....	136
b) L'instruction des filles .....	137
4) Les écoles résidentielles .....	139
a) Vocation des écoles résidentielles .....	139
b) L'expérience des écoles résidentielles pour les Cris du Québec....	141
c) L'héritage négatif des écoles résidentielles .....	143
d) Autres conséquences .....	144
C) L'éducation aujourd'hui .....	147
1) Intervention des Autochtones en matière d'éducation .....	147
2) La commission scolaire crie .....	152
3) La formation des enseignants .....	157
4) Les écoles cries .....	162
5) Les problèmes perçus dans les écoles cries.....	165
a) Les problèmes structureux .....	165
b) Les problèmes liés à la famille.....	168
c) Les problèmes liés aux enseignants .....	169
d) Les problèmes liés aux jeunes.....	171
<u>Troisième partie : Une étude de cas : enquête et résultats</u> .....	175
<u>Chapitre 6 : Le déroulement de la scolarité à Waskaganish</u> .....	176
A) Organisation scolaire au primaire et au secondaire .....	177
1) Généralités .....	177
2) Langues enseignées .....	179
3) Autres matières.....	181
B) Programmes spécifiques.....	182
1) Le programme de culture crie .....	186
2) Le CLIP .....	186
3) Programmes en marge .....	187

<u>Chapitre 7 : Observation et enquête sur les traditions ancestrales au sein de la communauté</u> .....	189
1) L'adaptation du calendrier scolaire aux périodes de chasse .....	189
2) La langue crie .....	193
3) La culture crie .....	194
4) Les activités parascolaires .....	199
a) Les sorties avec la classe .....	199
b) Le carnaval d'hiver .....	202
c) La marche Aashuumiih .....	203
5) L'implication des aînés au sein de l'école .....	205
6) La spiritualité .....	209
7) L'école alternative.....	217
 <u>Chapitre 8 : Résultats et synthèse</u> .....	 223
A) Réponse des étudiants et synthèse .....	224
Méthodologie.....	224
 B) Réponse des adultes et synthèse .....	 261
Méthodologie.....	261
1) Réponse des parents.....	266
2) Réponse des enseignants .....	281
 Synthèse des questions de recherche et conclusion générale	 294
 Bibliographie.....	 303
 Questionnaire 1.....	 226
Questionnaire 2 .....	229
Tableau 1 .....	256
Tableau 2.....	259
Questionnaire 3.....	263
Questionnaire 4.....	264
Questionnaire 5.....	265

## Liste des tableaux et questionnaires

- 1) Questionnaire en français destiné aux élèves de 6<sup>e</sup> et du secondaire de l'école Wiinibekuu
- 2) Questionnaire en anglais destiné aux élèves de 6<sup>e</sup> et du secondaire de l'école Wiinibekuu
- 3) Tableau des professions visées énumérées par les adolescents interrogés
- 4) Tableau *Oui je suis fier d'être cri car ...*
- 5) Questionnaire destiné aux parents
- 6) Questionnaire destiné aux aînés
- 7) Questionnaire destiné aux enseignants

## Liste des sigles et abréviations

### Sigles :

APN : Assemblée des Premières Nations

CBH : Compagnie de la baie d'Hudson

CEGEP : Collège d'enseignement général et professionnel

CLIP : Cree language immersion program

CSC : Commission scolaire crie

GRC : Gendarmerie royale canadienne

IMR : Instruction morale et religieuse

MAINC : Ministère des affaires indiennes et du nord Canada

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

O.N.U. : Organisation des nations unies

SAA : Secrétariat aux affaires autochtones

### Abréviations :

km : kilomètre

## Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes de la communauté de Waskaganish qui ont bien voulu partager leur expérience, ainsi que leur réflexion sur le sujet des traditions criées.

Un grand merci à mes parents, Mats et Françoise, qui malgré les milliers de kilomètres qui nous séparent m'ont toujours encouragée dans mes études.

À mon mari, Kenneth, pour son infinie patience et les longues distances qu'il a parcourues au cours de ces dernières années pour me rejoindre.

Enfin, à ma petite fille, Éloïse, qui j'espère gardera de joyeux souvenirs de cette période de sa vie, souvenirs qui l'inciteront peut-être elle aussi à découvrir d'autres cultures.

## Avant-propos

Comme enseignante à l'école primaire, j'ai d'abord passé une année scolaire dans une communauté amérindienne de la Baie James. C'est au cours de ce séjour dans le village de Waskaganish, plus particulièrement à l'école Wiinibekuu, que j'ai découvert le peuple cri.

L'année précédente, j'avais déjà eu une première approche avec les Cris fréquentant l'école anglophone de Chibougamau ; j'effectuais alors mon stage en enseignement du français langue seconde. Mon expérience, à Waskaganish, était néanmoins plus intense, puisque j'évoluais dans un univers essentiellement amérindien, dans un village coupé du reste du Québec ; en effet, le seul moyen d'accéder à Waskaganish était alors par voie aérienne, ... ou fluviale.

Je tiens à préciser qu'à l'origine, mon intention n'était pas de réaliser mon projet de mémoire sur ce sujet. J'ai quitté Waskaganish en juin 1999, presque soulagée d'avoir terminé cette première année scolaire, à la fois dans le Nord et comme enseignante. Ma relation avec les enfants ayant été quelque peu conflictuelle, j'avais besoin de reprendre une certaine assurance dans ma profession.

Je tiens à le préciser : mon projet est la conséquence d'une longue réflexion. L'intérêt que j'avais toujours manifesté envers l'éducation dans les pays en voie de développement m'a d'abord poussée à vouloir comparer deux communautés rurales mexicaines et à définir le projet suivant : *la comparaison entre deux écoles au Mexique, toutes deux issues de milieux différents, le Nord et le Sud du pays*. Ce sujet a ensuite évolué, vers un autre, qui m'était plus accessible et qui tenait compte de mon expérience passée à Waskaganish : *la place des traditions ancestrales chez les*

*Cris de la Baie James et les Mayas-Yucatèques.* Ce second sujet et les idées que j'avais développées sont gardés précieusement pour un projet ultérieur. J'ai d'ailleurs réalisé un voyage au Mexique au cours du printemps 2000 afin de déterminer le village dans lequel je réaliserai cette prochaine étude. Aujourd'hui, comme première étape, je me restreins à un sujet d'envergure nationale et même régionale, à savoir *Les traditions ancestrales, au sein de l'école d'aujourd'hui, chez les Cris de la Baie James : le cas de l'école Wiinibekuu à Waskaganish.* Je profite d'une autre année scolaire à Waskaganish pour réaliser mon étude sur le terrain.

En tant qu'enseignante, je me sens préoccupée par les motivations des élèves, par la pertinence des matières qui leur sont enseignées par rapport à leurs intérêts, à leur culture, à la recherche de leur identité, à leur avenir. C'est aussi pour encourager l'élaboration de programmes scolaires bien adaptés à la population amérindienne du nord du Québec que je réalise cette étude.

De plus, mon intention est d'informer les éventuels enseignants qui partent vivre une nouvelle expérience dans les communautés crie de la Baie James, ainsi que toute personne intéressée à l'éducation passée, actuelle et future des Amérindiens.

J'espère que ce travail, offrant une vue globale de l'éducation chez les Cris de la Baie James, éclairera d'autres chercheurs car il faut savoir que la commission scolaire crie est en constante quête afin d'offrir à ses jeunes l'éducation la plus appropriée. Je tiens à préciser que les informations contenues dans cet ample document peuvent être consultées séparément pour le besoin ou le plaisir de toute personne intéressée.

En tant que Française, je me sens fascinée par l'existence passée et actuelle des Amérindiens, dont la vie nous était romancée dans la littérature classique, offrant au lecteur des personnages éblouissants. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Finalement c'est un intérêt purement personnel pour les cultures des peuples du monde qui guide mes recherches.



## Introduction

Au cours des derniers siècles, de nombreux changements, le plus souvent imposés, ont marqué l'existence des Autochtones au Canada. On a pris conscience, plus récemment, des conséquences désastreuses de ces perturbations touchant la culture de ces peuples, leurs communautés, ainsi que l'identité de leurs membres.

Au Québec, dans les années soixante-dix, la création de commissions scolaires autochtones avait comme objectif une appropriation de l'école par les communautés concernées. Encore aujourd'hui, la nation crie, à laquelle nous nous intéresserons particulièrement, doit faire face à un ensemble de difficultés : un constant roulement d'enseignants dans les écoles, un taux de décrochage scolaire supérieur à la moyenne du Québec, des jeunes qui poursuivent rarement leurs études au-delà du secondaire.

Pourtant, le système scolaire cri se différencie de l'ensemble des autres écoles, en vulgarisant ce que l'on peut appeler globalement les traditions crie : langue, culture, croyances, (...).

La recherche, dont nous rendons compte dans ce mémoire, a précisément pour objet l'adoption par l'école des traditions ancestrales, aujourd'hui, chez les Cris de la Baie James.

Bien que n'appartenant pas à cette nation, nous souhaitons manifester notre attachement à la transmission de ces traditions à la jeune génération de Cris et ce par le biais du système scolaire.

Dans une étude de cas, celui de l'école Wiinibekuu à Waskaganish, nous cherchons à identifier ces traditions dans la vie de l'école, savoir comment elles sont divulguées

dans son enceinte et quelles sont leurs répercussions auprès des familles de la communauté.

Notre recherche a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps, une recension d'écrits et une analyse de documents divers ont permis de brosser un portrait général de la vie des Autochtones au Canada, hier et aujourd'hui, et plus spécifiquement des Cris au Québec, puis de l'histoire de l'éducation chez les peuples autochtones et particulièrement dans les communautés crie du Québec. Cela nous semble nécessaire pour mettre en contexte notre recherche : son objet, ses questions, ses démarches. Dans un second temps, une étude de cas de l'école Wiinibekuu, à Waskaganish, devrait nous permettre de nous familiariser avec les traditions culturelles crie au sein de celle-ci et éventuellement d'y proposer des améliorations.

Bien que nous demeurions ouverte à tout résultat quelle que soit leur tendance, nous sommes portée à affirmer que les traditions ancestrales doivent être largement présentes dans le système d'éducation des Cris, car elles jouent un rôle déterminant dans la formation de l'identité des jeunes autochtones. L'acquisition des traditions leur offre les moyens de mieux se connaître, la force de se forger une propre estime, les outils pour respecter les personnes de leur entourage, ainsi qu'une fierté vis-à-vis d'eux-mêmes, de leur peuple, de leurs ancêtres et de leur histoire.

Notre recherche soulève un certain nombre de questions auxquelles nous répondrons lors de cette étude de cas :

Comment l'école, ce corps étranger introduit par la société euro-canadienne, aujourd'hui principalement administrée par la nation crie, perpétue-t-elle ces traditions ancestrales ? Par traditions nous faisons référence à diverses activités

culturelles que nous avons répertoriées, l'enseignement de la langue crie, de la culture crie, l'implication des aînés dans l'école, les sorties de culture crie, la réalisation du calendrier scolaire en fonction des traditions, le programme de l'école alternative et la marche Aashuumiih.

De plus, nous nous interrogeons sur la nature des objectifs des traditions enseignées à l'école Wiinibekuu.

Nous nous demandons enfin quelles sont les critiques portées quant à la transmission des traditions, en comparaison aux autres matières plus académiques enseignées à l'école.

Nous nous questionnons également quant aux changements et améliorations pouvant être apportés au programme scolaire actuel, permettant une meilleure diffusion des traditions cries.

La pertinence de cette recherche tient en trois mouvements :

- Informer les nouveaux arrivants œuvrant au sein de l'école, du milieu qui les accueille
- Appuyer l'enseignement des traditions auprès des jeunes Crie
- Améliorer la transmission des traditions culturelles crie au sein de la communauté crie.

Voici comment s'organise notre recherche :

Trois grandes parties s'inscrivent dans l'ensemble du mémoire :

- I) Le cadre de recherche : il inclut les concepts clés, les orientations théoriques et les choix méthodologiques
- II) Les peuples autochtones et l'éducation – hier et aujourd'hui
- III) Une étude de cas : la prise en compte des traditions ancestrales à l'école Wiinibekuu, aujourd'hui, ainsi que les résultats qui en découlent.

En conclusion, nous reviendrons sur les trois étapes de notre recherche et nous organiserons notre réflexion en fonction des résultats obtenus.

**PREMIÈRE PARTIE :**

**CADRE**

**DE RECHERCHE :**

**ORIENTATIONS THÉORIQUES**

**ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES**

# Chapitre 1

## *Concepts et orientations théoriques*

### A) Cadre conceptuel

Nous avons choisi de nous inspirer essentiellement de l'essai de Guy Rocher, Introduction à la sociologie, pour définir les concepts capitaux à notre recherche.

Nous pensons, en effet, qu'une quantité de facteurs influencent une société donnée, comme celle des Cris de Waskaganish. Grâce aux prochains feuillets, nous découvrirons de quelle façon les concepts choisis sont liés à la notion de traditions et comment ils caractérisent la société élue. Il s'agit donc des termes d'identité et de culture, d'idéologie et de langage, de passé et de modernité, d'école et de famille, de milieu rural et urbain, de société multiple, lesquels, nous le souhaitons, nous éclairerons tout au long de notre démarche.

### Identité et culture :

Le concept de traditions est déjà vaste : il nous propulse vers deux notions encore plus larges; la culture, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances acquises qui contient les traditions, et l'identité, c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui permettent d'établir qu'une personne est bien ce qu'elle dit être, qui est une conséquence de la culture.

Identité : Comme le souligne Rocher, c'est le passé qui fournit à une collectivité et à ses individus une part de son identité (Rocher, 1992, p.96). Une personne développe son identité selon les milieux auxquels elle appartient et auxquels elle se réfère. Cette identité, qui assure à la personne une place dans la société, ce que Rocher nomme une personnalité sociale, lui donne une unité et une cohérence (Ibid., p.161).

Au Canada, l'histoire est le témoin d'une volonté colonisatrice de changer l'identité des Amérindiens, des Cris en l'occurrence. Des générations, auxquelles on a voulu donner une nouvelle personnalité sociale, ont engendré des âmes déroutées ; ces collectivités sont aujourd'hui en quête d'identité, elles recherchent un équilibre.

Pour John Murdoch, cette identité, caractérisée par le mode de connaissance et la perception du corps, est tellement enracinée chez l'enfant cri qu'elle ne peut être altérée de manière évidente par l'éducation formelle que représente l'école (Murdoch, 1983, p.118).

Nous souhaitons démontrer que la mise en valeur des traditions à l'école facilite la reconstruction et la conservation de cette identité propre au peuple cri, qu'elle favorise même son unité dans une société majoritaire qui lui est quelque peu étrangère.

Culture : Donald Taylor soutient que la culture est une composante de marque de l'identité : il rappelle son importance d'abord, si l'on considère tous les groupes qui se battent pour protéger leur culture ; sa ténacité, ensuite, puisqu'elle semble indestructible et irremplaçable (Taylor, 1997, p.31).

Cette notion est capitale, puisqu'au cours des XIXe et XXe siècle on a tenté d'occulter la culture des Amérindiens. Grâce à la prise en main de leur propre éducation, les Cris ont réussi à sauvegarder certaines traditions.

Rocher fait état du processus d'acquisition de la culture débutant dès la naissance, se poursuivant jusqu'à la mort. L'école primaire est l'étape la plus importante, car elle se caractérise par une facilité et une rapidité dans l'apprentissage des valeurs et des symboles, avantage que l'on ne retrouve plus par la suite dans l'existence. Avec l'école secondaire, la société tend même à prolonger cette période de socialisation jusqu'à l'adolescence, afin de permettre à chaque individu d'intensifier ses connaissances (Rocher, 1992, p.132). Il ajoute que ces normes et valeurs culturelles leur octroient une particularité, qui permet de distinguer les collectivités les unes des autres et de tracer les limites entre les membres et les non-membres (Ibid., p.113). Sortir de ces limites signifie passer à une autre société (Ibid., p.116).

L'enseignement de la culture et de la langue crie au sein des écoles de la commission scolaire crie en est une manifestation évidente. La langue crie est, désormais, la langue principale utilisée au cours des trois premières années de l'école primaire et le programme scolaire est conçu en tenant compte de la facilité qu'ont les jeunes enfants à assimiler de nouvelles langues. Son enseignement à moindre intensité se poursuit tout au long de la scolarité des élèves, par la conversation, la lecture et l'écriture, jusqu'à la fin de l'école secondaire. La conversation en langue crie, employée assez régulièrement entre jeunes et parmi les membres d'une famille, devient aisément une caractéristique naturelle de la collectivité dont se distinguent ceux qui ne la parlent pas, comme les non-Cris, souvent de passage, qui proviennent



d'autres villes et communautés. Il en est de même pour la culture crie enseignée spécifiquement et régulièrement dès la 4<sup>e</sup> année du primaire, jusqu'à la fin du secondaire V. Une fois adulte, la langue et la culture, intériorisées par les membres du groupe, constituent donc les marques de leur identité.

Dans la présente recherche, nous nous pencherons sur les traditions crie en tant qu'éléments culturels offrant une identité précise à son peuple. Nous observerons comment la langue, la culture et d'autres traditions encore sont perpétuées dans une petite société et préservées de la culture majoritaire. Nous tenterons de comprendre la difficulté de se forger une identité, lorsque cette dernière a été bafouée et presque anéantie pendant des décennies.

#### Idéologie et langage :

Ces deux concepts appartiennent au système culturel. L'idéologie de la société crie est présente à la fois dans le village et au sein de la commission scolaire ; elle se reflète dans la politique linguistique et les valeurs diffusées à l'école.

L'idéologie et le langage de la collectivité crie se distinguent de la culture canadienne, mais coexistent néanmoins au sein de la même institution.

Idéologie : D'après Dumont, l'idéologie est le noyau central de la culture où la collectivité définit et rend compte de ses aspirations à l'unanimité, quand la culture exige seulement le consensus (ibid., p.127).

L'idéologie, d'après Rocher, permet d'explicitier des valeurs, un système d'idées, et fait ressurgir des sentiments et des pensées inconscientes ou à demi-conscientes, qui étaient enfouies et non verbalisées. L'idéologie révèle aux membres d'une collectivité leurs pensées refoulées, mais solidaires, et donne des mots pour exprimer ces idées d'ambition (ibid., p.458).

Ainsi, la CSC a une idéologie qui souhaite mettre en relief l'unicité du peuple cri (LilianDiamond, 1998, Preamble). Les points suivants, soulignent le rôle des idéologies pour un groupe déterminé : les Cris ont une culture riche et une relation innée avec la terre ; le concept d'école qui intègre les notions de respect d'un horaire et d'évolution dans une salle de classe est étranger aux traditions crie et ne correspond pas au style d'apprentissage de ce peuple ; historiquement, l'apprentissage de la société crie était basé sur l'observation et non pas sur la capacité de lire et d'écrire ; de nos jours, l'emploi de la langue crie est restreint à quelques milliers d'individus et son existence est menacée ; la perte de la langue et de la culture crie serait irréversible et cette perte affecterait l'identité crie de la nation ; le curriculum se doit de refléter les valeurs crie et de promouvoir leur préservation à l'ensemble de la société crie. L'idéologie tient compte de l'influence des cultures majoritaires, que sont au Canada l'anglais et le français et du fait que ces dernières favorisent le changement au détriment des traditions (ibid., Preamble).

Langage : La langue crie est une tradition par elle-même, car elle a été préservée à travers les siècles. Taylor explique que la langue est une manifestation audible et visible d'une culture distincte, qui s'acquiert dès la naissance ; sa maîtrise ne peut

que rarement être simulée. Les groupes minoritaires d'une société insistent avant tout sur la préservation de leur langue maternelle, avant un autre élément culturel (Taylor, 1997, p.33). Cet exemple est d'ailleurs contemporain de la société québécoise, qui favorise la préservation de la langue française vis-à-vis de l'anglais employé dans la plupart de l'Amérique du Nord, au moyen de la loi 101 et ce avant tout autre élément culturel. C'est aussi la volonté des Amérindiens, à l'échelle de l'Amérique du Nord, de retrouver ou bien de conserver leur langue tribale vis-à-vis de l'anglais, du français, de l'espagnol ou du portugais.

Au Québec, cette bataille est celle du cri, de l'inuktitut et de l'ojibway qui sont les trois dernières langues autochtones au Canada vouées à la survie. (Mc Alpine, 1998, p.46). Pour d'autres, comme le mowak ou le micmac, le déclin, voire la perte, de la langue est clair.

À Waskaganish, le langage choisi est l'affirmation de la volonté des habitants : la langue crie. Elle est la tradition exprimée de façon la plus évidente au sein de l'école, mais aussi dans les foyers et dans les lieux publics.

#### Passé et modernité :

Ces deux termes reflètent le paradoxe dans lequel se perpétuent les traditions crie et dans lequel doit évoluer la population concernée.

En procédant à l'analyse du titre de notre recherche, l'adjectif *ancestrales* est associé au nom *traditions* et reflètent tous deux le passé ; ils sont en opposition avec le nom *école*, symbole d'une institution moderne implantée parmi les communautés autochtones. Ces deux termes se retrouvent néanmoins unifiés pour caractériser

l'école Wiinibekuu de Waskaganish, où nous avons décidé de réaliser notre étude de cas. Il existe donc un double sens dans la relation qui caractérise les concepts *passé* et *modernité*. Il s'exprime de la façon suivante : d'une part, ce rapport est une source d'enrichissement pour la société crie, car il signifie que l'éducation s'est vulgarisée : si dans les grands centres urbains, sa vulgarisation reflète le passage d'une société traditionnelle à une société moderne, dans le village de Waskaganish, l'école met aussi bien l'accent sur les valeurs modernes que sur celles d'antan ; dans la région de la Baie James, grâce à l'idéologie de la CSC, le rapport passé-modernité est un avantage qu'offre l'institution scolaire ; l'école reflète donc la culture crie et la culture majoritaire ; d'autre part, ce rapport entre le passé et la modernité est source de conflit, car, comme le précise Rocher (Rocher, 1992, p.485) :

*L'ancien et le nouveau ne peuvent ainsi cohabiter sans être plus ou moins en contradiction l'un avec l'autre, sans que des frictions, des tensions et des conflits se développent.*

Le conflit entre l'ancien et le moderne se retrouve dans le mouvement social. Il en est de même pour le mouvement international des Premières Nations qui cherche encore à faire triompher ses idées plutôt traditionnelles dans un système moderne, mais aussi à protéger et défendre les intérêts des Indiens (ibid., p.506).

Ce conflit est aussi présent au sein de l'école crie et symbolisé par les nouvelles valeurs des enseignants provenant des villes, vis-à-vis des valeurs à tendances traditionnelles de la population crie. Il apparaît dans le mode de vie des habitants, où se côtoient la technologie élaborée de la télévision, la motoneige, les camions et l'abondance des produits en magasin ; par opposition, la simplicité des camps en

forêt, les raquettes, quelques attelages de chiens de traîneaux et la quête de nourriture dans la nature. Cette ambivalence existe également dans les mentalités, puisque les personnes âgées n'ont plus le prestige évident qu'elles avaient antérieurement, même si leur aide semble être encore sollicitée dans les moments difficiles.

Rocher ajoute que ces conflits, entre les éléments culturels d'âge différent et entre les institutions, ressemblent aux conflits entre les générations humaines présents dans les sociétés (ibid., p.485).

Il évoque notre société où, dit-il, les aînés ont perdu le statut et les fonctions privilégiées dont ils jouissaient par le passé (ibid., p.133).

Au cours de cette recherche, nous expliciterons en quoi le passé est encore rattaché au peuple cri d'aujourd'hui et nous évoquerons les conséquences du modernisme dans son mode de vie.

#### École – Famille :

Ces deux concepts sont liés l'un à l'autre, puisque traditionnellement dans l'univers cri, l'école et la famille ne formaient qu'un : en effet, l'éducation revenait principalement à la mère de famille. Aujourd'hui, le lien n'existe plus, même si pour chaque école crie, un comité de parents est élu et prend part au processus de décision. L'école est une institution anti-traditionnelle. La famille est incertaine quant au rôle qu'elle doit jouer.

### École :

Le terme *école* renvoie à une fonction d'éducation, dans un milieu souvent étranger à la famille. Elle assume, désormais, un rôle qui était autrefois une responsabilité familiale. De plus, l'école fait ressurgir un sentiment négatif pour des générations d'Amérindiens qui ont fréquenté les écoles résidentielles, dans lesquelles on leur interdisait de vivre leurs traditions.

Selon Rocher, l'école, comme la famille d'ailleurs, sont avant tout deux agents de socialisation qui, bien que distincts, remplissent une fonction d'éducation.

À l'école, l'enfant vit au milieu d'autres enfants de son âge, avec lesquels il partage vie et études ; de même, il est soumis à l'autorité d'adultes chargés de l'enseignement et de la discipline (ibid., p.150). Les connaissances sont transmises par les adultes, mais aussi par les enfants du même âge qui se côtoient quotidiennement (ibid., p.152).

En tant qu'agent de socialisation, l'école doit s'inspirer à la fois du milieu d'appartenance dont elle provient et du milieu de référence qui l'accueille, puisque ce sont ces milieux qui déterminent les normes, les valeurs et les symboles de l'école. Un milieu de référence comme Waskaganish, dont les valeurs sont à tendance rurales et traditionnelles, ne peut donc que logiquement influencer en ce sens un agent de socialisation tel que l'école (ibid., p.161). Un milieu d'appartenance, dont les valeurs sont modernes et urbaines, influencera de la même façon l'agent de socialisation impliqué. Néanmoins, souligne Rocher, on remarque que ces agents de socialisation, l'école en l'occurrence, exercent leur fonction en suivant non les normes de leur groupe d'appartenance, mais plutôt celles du groupe de référence (Ibid., p.160). Il

n'est donc pas étonnant que la Baie James soit dotée d'une commission scolaire dont les valeurs s'accordent avec le milieu de référence et que dans ces écoles soient divulguées certaines traditions ancestrales.

Importée dans une autre société, l'école est dans son entité un agent de changement, car elle apporte des idées qui contribuent à la propagation de nouvelles valeurs. Rocher souligne, d'ailleurs, qu'un changement de structure suppose toujours une transformation dans l'univers culturel des valeurs d'une communauté. Bien entendu, dans toute société le refus actif du changement est présent et fait partie de l'action historique de cette collectivité (ibid., p.395). C'est la fonction de stabilité normative, consistant à assurer que les valeurs de la société sont connues des membres, qui devient alors une force de résistance au changement. Cette fonction peut toutefois devenir une force active de transformation selon le cas (ibid., p.371).

L'introduction de l'école dans la société crie de Waskaganish a entraîné un changement évident sur le plan des valeurs. Néanmoins, la fonction de stabilité normative a démontré une double orientation :

- d'une part, cette fonction a agi dans le sens de la nouveauté en accueillant des valeurs étrangères à la société crie, mais susceptibles de propager une culture plus riche ;
  - d'autre part, la fonction normative a résisté à ce corps étranger, en s'assurant que les valeurs traditionnelles de la société soient transmises au sein de la structure.
- L'univers culturel des valeurs a donc été transformé, mais aussi amplifié. La nouvelle école, dotée d'un programme partiellement familier à la collectivité, offre une image plus accueillante.

### Famille :

Au sein de la famille crie, il ne s'agit plus comme par le passé d'une éducation académique où, lors des camps d'été, les femmes et les aînés transmettaient leurs connaissances aux enfants. Néanmoins, la plupart des parents s'occupent de donner à leurs enfants une éducation de valeurs et de normes qui leur permettront de se fondre dans une société ou l'autre, et même, parfois, dans les deux à la fois. Aujourd'hui, dans l'ensemble du Canada, on remarque un regain d'intérêt pour l'école à la maison, mais cette tendance n'apparaît pas encore au sein des réserves autochtones.

Lors de cette étude, nous nous intéresserons à la transmission de l'éducation chez les Cris, au cours de l'histoire, et à l'éducation unique offerte par l'école afin de mieux leur correspondre.

### Milieu rural et urbain :

La chasse, la trappe, la pêche, la coexistence avec mère-nature, les journées passées dans les camps en forêt sont autant de traditions que les Cris ne pourraient vivre quotidiennement s'ils habitaient en milieu urbain. L'isolement, la faible diversité des activités sociales et culturelles, la ruralité, le milieu subarctique rendant les habitants dépendants des aléas climatiques sont également observables, et ce au bénéfice des traditions. Il est de mise de considérer l'influence d'un tel milieu sur les enfants qui fréquentent l'école Wiinibekuu.

En 1957, Szuman démontrait comment l'enfant provenant d'un milieu rural avait moins de possibilités de se développer intellectuellement, que l'enfant évoluant dans un milieu urbain (Rocher, p.156). La communauté de Waskaganish, longtemps



isolée, est caractérisée par cet aspect. Si les enfants n'ont pas régulièrement l'occasion de visiter un milieu typiquement urbain, ils ont encore moins la possibilité de s'y développer. L'éloignement, qui caractérise la communauté, fait en sorte qu'ils ont aussi peu de relations avec les autres communautés criées de la Baie James, lesquelles, par contre, bénéficient d'une route depuis plusieurs années. Celle de Waskaganish a finalement été achevée en décembre 2000. Donc, à moins de pouvoir utiliser fréquemment le transport aérien, les enfants de Waskaganish ont eu jusqu'à récemment une vision du monde beaucoup plus restreinte, souvent même biaisée, par l'influence de la télévision. Leurs aptitudes à identifier des objets sont probablement moins précises que celles des citadins (ibid., p.156). Ce milieu de vie, partiellement rural, n'est donc pas aussi favorable à l'épanouissement intellectuel que peut l'être le milieu complètement urbain. Cet aspect joue largement dans les performances scolaires des jeunes et leurs résultats en souffrent. Les enseignants des communautés criées prennent vite conscience de cette différence et doivent souvent réajuster leurs exigences vis-à-vis de leurs élèves, dont l'intelligence n'est pourtant pas à remettre en question.

Il faut tenir compte de la particularité de la communauté étudiée, Waskaganish, en raison de sa situation géographique. Son isolement vis-à-vis des grands centres urbains et la distance qui la sépare des autres villages non autochtones requiert des besoins qui lui sont spécifiques. L'usage des traditions, dans un cadre scolaire et dans la vie quotidienne, exige un environnement géographique propice à l'épanouissement des jeunes et à la propagation des valeurs culturelles. Le milieu naturel devrait être protégé, quelles que soient les considérations économiques.

### Une société multiple :

Avant de nous plonger dans le monde de l'école Wiinibekuu, il est important de réaliser que la communauté appartient à un type de société où survivent encore des éléments du passé. La communauté de Waskaganish a des aspects de la société tribale ou traditionnelle, reconnue comme étant la plus ancienne forme de société connue. Si elle conserve aujourd'hui certains de ces aspects, elle en revêt également d'autres. Même dans ces diverses formes, c'est-à-dire en tant que société multiple, Waskaganish est un lieu de ressources lié aux traditions ancestrales.

La structure économique de Waskaganish est multiple. Elle est à la fois société tribale ou traditionnelle, société intermédiaire, société industrielle et même société post-industrielle selon les caractéristiques que lui accorde Rocher.

En tant que société tribale, elle se caractérise par une économie de subsistance, dont le but est de subvenir strictement à la collectivité et à ses membres (ibid., p.205). En effet, de par sa situation géographique, Waskaganish a un secteur primaire caractérisé par la pêche et la chasse ; les fruits de la chasse, les fourrures, qui avaient autrefois une forte valeur commerciale, ne constituent plus aujourd'hui qu'un moyen d'autosubsistance pour la population crie de la région. Ces activités sont aussi une source d'apprentissage lors des sorties de culture crie des classes du primaire.

Si, aujourd'hui, les quelques magasins subviennent majoritairement aux besoins de la population locale, Waskaganish a longtemps eu recours aux matériaux que lui fournit son milieu naturel, comme le bois, la glaise, les plantes et leurs fruits, la peau des animaux, leur fourrure et leurs os (ibid., p.249). Aujourd'hui encore, il s'agit de

matériaux auxquels les enseignants de culture crie accordent un intérêt évident, lors de la fabrication d'objets utilitaires.

Dans toute société traditionnelle, la division du travail est réduite à sa plus simple expression (ibid., p.223), comme celle de répartir les tâches entre les sexes et les classes d'âge. Puisqu'elle est rudimentaire, la division du travail est souvent stricte : les hommes et les femmes restent confinés à leurs tâches respectives (ibid., p.250). Ces aspects sont encore présents dans la société crie, tout spécifiquement dans l'école, au sein des cours de culture crie, où se perpétue la tradition de séparer les sexes, puisque les tâches effectuées par les garçons et les filles, ainsi que les outils employés, ne sont pas les mêmes.

De plus, lors des cours d'éducation physique, la division entre les sexes est aussi exigée.

Le secteur secondaire, comprenant toute forme d'activité de transformation des matières premières, est absent de la communauté ce qui n'en fait pas une société de production. Murdoch explique et renchérit cet aspect comme étant inhérent aux chasseurs-cueilleurs que sont traditionnellement les Cris (Murdoch, 1983, p.119) :

*Les Cris consomment plutôt qu'ils ne produisent et un simple survol de la culture matérielle des Cris révèle clairement le peu d'importance qu'ils accordent à la production : leurs outils, par exemple, sont aisément tirés de l'environnement et sont utilisés avec peu de raffinement. En outre, la dimension du groupe s'ajuste à des facteurs liés à la consommation (e.g. la disponibilité de nourriture) plutôt qu'à la production.*

L'artisanat, comme la fabrication d'appelants décoratifs en bois, est tout de même pratiqué par quelques habitants afin de vendre leurs articles aux gens de l'extérieur

du village. Quant aux produits en peau de caribou ou bien d'original, comme les raquettes, mocassins, sacs, mitaines, bijoux, voire les vêtements, ils sont réalisés souvent par les aînés du village, ou bien par les élèves des cours de culture crie, à la fois pour la vente et pour l'autoconsommation.

Waskaganish regroupe plutôt certaines activités du secteur tertiaire comme le commerce, les services publics, la communication avec la radio et la télévision câblée ; de ce fait, elle se compare à une société post-industrielle, encore appelée société de consommation.

Cette description de la structure économique de la communauté démontre une bonne intégration des traditions aux différents types de société, ainsi qu'aux trois secteurs d'activités.

Dans un contexte culturel, Parsons distingue les sociétés primitives des sociétés intermédiaires par l'apparition de l'écriture. Cette écriture a récemment permis de favoriser la diffusion de la culture dans l'espace, c'est-à-dire aux communautés crie de la Baie James, et dans le temps, au cours des XIXe et XXe siècles. Selon ce même auteur, les sociétés intermédiaires sont forcément dotées de l'écriture (Rocher, 1992, p.237). Si la langue crie appartient à la société tribale, l'écriture appartient donc à une société plus évoluée. Dans le cadre des traditions transmises à l'école, le cours de langue crie englobe aussi bien la langue orale que la langue écrite, même si la seconde n'est apparue qu'au XIXe siècle et que la société crie est reconnue comme faisant partie des cultures de tradition orale; de plus, cette écriture n'est pas encore maîtrisée par tous les membres de la collectivité, car des générations en ont été

privées au profit des langues de la culture majoritaire. Il faut rappeler la période d'incompréhension qui a suivi, entre les membres des familles concernées.

L'instruction, répandue à Waskaganish, est considérée comme une des principales conséquences du progrès technique de la société industrielle. L'enseignement primaire, secondaire et même l'éducation permanente bénéficient à l'ensemble de la population des sociétés les plus industrialisées et à celles des communautés criées comme Waskaganish (ibid., p.295). L'école est davantage le symbole de la société industrielle, même si on y exerce l'enseignement des traditions de façon moins formelle.

Cette description partielle du contexte culturel de Waskaganish reflète la corrélation entre l'écriture d'une langue et l'instruction d'une part, et les traditions enseignées à l'école Wiinibekuu d'autre part.

Finalement, la définition de ces concepts nous permet de prendre conscience de toute la spécificité qui caractérise la communauté de Waskaganish. Cette particularité en fait une société tout à fait originale. Pourtant, des contradictions émergent dans les nouvelles valeurs à adopter par rapport aux anciennes, dans un souci de préservation de l'environnement qui ne cadre pas forcément avec les anciennes traditions, l'obligation qu'ont les jeunes de se trouver un métier autre que celui de chasseur ou de trappeur, l'appréciation de la vie sédentaire, ou l'acceptation de l'école et de ses exigences.

## B) Cadre théorique

La littérature reste encore très discrète en ce qui concerne les théories sur l'éducation des Indiens. Eber Hampton, membre de la nation Chickasaw aux États-Unis, a dirigé le programme amérindien à l'école des études supérieures d'éducation de Harvard. Lors de ses recherches, il a construit les bases d'une théorie de l'éducation, à la suite d'un certain nombre d'entrevues qu'il a réalisées auprès d'étudiants provenant de diverses familles amérindiennes. Ces étudiants occupent pour la plupart des positions d'enseignants ou d'administrateurs, avec en moyenne six années d'expérience professionnelle. Il a établi ses résultats à la suite des données de ses entrevues, par le biais de la littérature et par l'analyse de sa propre expérience (Hampton, 1998 p.12). Ses techniques de recherches ont reposé à la fois sur la méthode de l'observation participante, et sur celle de l'étude de terrain. La question centrale de son entretien était la suivante : *What is Indian about Indian education ?*

Afin de pallier à un manque en matière d'éducation, son objectif, stipulé très clairement dans la remarque suivante, était de créer les bases d'une théorie de l'éducation amérindienne (ibid., p15) :

*To recapitulate, my goal was not to describe the views that Indians had about education. Rather I was working with interview data from a small group of highly articulate Indian educators to generate a preliminary theory of Indian education.*

Les résultats de son enquête présentent un diagramme qui permet de visualiser les liens entre les six directions qu'il a déterminées (ibid., p.16). Ces directions correspondent aux croyances traditionnelles amérindiennes, selon lesquelles la vie est perçue comme un grand cercle, divisé en quatre parties égales ; un cercle qui réunit

tous les êtres humains sur un plan d'égalité. Le chiffre quatre est sacré, puisqu'il correspond aux quatre saisons de l'année, aux quatre points cardinaux, aux quatre couleurs que sont le jaune, le noir, le blanc et le rouge (Hornbeck Tanner, 1994, p.89). Hampton a rajouté deux directions à l'extérieur de ce cercle, qui correspondent aux concepts abstraits.

Bien que cette conception soit attrayante, les non-Autochtones ne sont pas familiers à une approche spirituelle semblable ; c'est pourquoi nous avons basé notre recherche sur une théorie plus générale qui découle directement de la sociologie et dont les auteurs ont une vision du monde qui touche notre entendement, ainsi que notre intérêt.

Guy Rocher, dans Introduction à la sociologie générale, définit la sociologie comme étant l'action de l'être humain dans les différents milieux sociaux (Rocher, 1992, p.14) ; de notre côté, nous considérons notre propre démarche comme une action humaine dans un milieu autochtone-cri. Cet essai nous a donné les moyens de trouver des points de comparaison solides à notre étude de cas. Nous avons choisi de prendre en considération un cadre théorique, dont les éléments correspondent à la communauté de Waskaganish : la théorie du système colonial, à savoir les rapports entre les colonisateurs et les colonisés d'abord, les conséquences psychologiques ensuite.

Les sociétés autochtones, évoluant en Amérique du Nord, ont de nombreux points en commun avec les sociétés dites archaïques ou primitives des pays en voie de développement.

La société colonisée est définie de la façon suivante (ibid., p.572) :

*C'est une société économiquement peu avancée, dont le développement économique, politique, culturel et social est soumis à l'ensemble des rapports de dépendance dans lesquels elle se trouve obligatoirement engagée avec une ou plusieurs sociétés économiquement plus avancées.*

Premièrement, la société colonisée est en partie développée par une société colonisatrice, qui y cherche un certain profit. D'un côté, cette dernière introduit dans la société traditionnelle des conditions, anticipant l'étape du *démarrage industriel*, comme la nomme l'économiste Rostow, comme l'instruction, ou les institutions financières. De l'autre, elle réfrène le développement pour protéger ses intérêts.

Cette situation correspond fort bien à la société crie de la Baie James. L'analogie nous donne comme pays colonisateurs, la Nouvelle-France au XVIIe siècle, puis la Grande-Bretagne au XVIIIe et une partie du XIXe siècle, enfin le Canada depuis 1867 ; comme société colonisée il s'agit de celle des Autochtones en général et des Cris en l'occurrence, depuis le XVIe siècle. Économiquement et politiquement, ils dépendent du bon vouloir du gouvernement fédéral canadien. D'ailleurs, durant de nombreuses années, *la Loi sur les Indiens* assujettissait totalement cette minorité au gouvernement fédéral. Les communautés cries ont aujourd'hui un gouvernement local, le conseil de bande, mais ses décisions sont limitées à cause de sa dépendance financière vis-à-vis des deux paliers de gouvernement. Socialement et culturellement, les communautés cries sont influencées par la communication et la consommation de masse qui affluent continuellement, et ce malgré la grande distance géographique qui sépare ces communautés de la société majoritaire .

Entre les XVIe et XIXe siècles, les sociétés autochtones ont lentement été apprivoisées par les colonisateurs qui voyaient dans leurs relations avec ces *Indiens*



le moyen d'obtenir des fourrures. L'intérêt économique qu'engendrait cette ressource naturelle, ajouté à l'espace habitable qu'offrait le pays tout entier, sont des facteurs non-négligeables.

L'introduction de l'école dans la société crie de la Baie James a augmenté l'accessibilité à l'instruction. De plus, l'existence de la chaîne de supermarchés *Northern Stores* dans les communautés de la région, dont le nom remplace celui des magasins de la Baie d'Hudson depuis 1987, facilite la vie des consommateurs qui ne dépendent plus uniquement de leur milieu naturel pour survivre. Néanmoins, cet aspect les a rendus tout à fait dépendants de ces institutions de consommation depuis près de trois siècles, et l'obésité, le diabète sont de graves problèmes omniprésents dans les villages.

Deuxièmement, il existe un désir chez la société colonisée de parvenir à une autogestion. On sait que les pays engagés dans la voie de l'industrialisation depuis la fin de la seconde guerre mondiale se sont agités socialement, revendiquant leur droit à l'autodétermination vis-à-vis des civilisations colonisatrices occidentales (ibid., p.536).

Semblablement, le désir qu'ont les Autochtones de parvenir à une certaine autonomie vis-à-vis du Canada n'est un secret pour personne. Les agitations sociales à l'échelle du pays sont assez significatives et les négociations, entre le gouvernement et les Autochtones, constantes et difficiles dans tous les domaines.

Troisièmement, les liens entre les colonisateurs et les colonisés sont très limités, mais Rocher en a dénombré quatre.

En premier vient le pouvoir politique : le pouvoir politique de la société traditionnelle reste en place, mais agit désormais comme un intermédiaire entre la population colonisée et l'autorité coloniale. En transférant cette image à notre réalité, cette autorité se repose sur l'Assemblée des Premières Nations par le biais des chefs locaux pour faire exécuter les directives, c'est-à-dire sur le conseil de bande : ce dernier se charge de recruter le personnel et d'obtenir certains renseignements. De plus, l'autorité traditionnelle est investie d'une fonction de police, pour maintenir l'ordre, conserver la paix et parfois exercer une justice punitive. La communauté de Waskaganish possède en effet son propre corps de police autochtone.

En second, vient l'école dont les cadres sont issus de la société traditionnelle. Ces derniers, une fois conditionnés par les programmes, la pédagogie, les manuels de la société colonisatrice deviennent le principal pont entre les deux sociétés. C'est parmi eux que se recrute l'élite, soit les plus ardents protagonistes de la décolonisation (ibid., p.582). Dans notre réalité, cette description correspondait davantage à la situation des sociétés traditionnelles, après que la population autochtone ait fréquenté les écoles résidentielles ; néanmoins elle n'est pas représentative de l'école Wiinibekuu, puisque environ la moitié des enseignants ne sont pas autochtones et proviennent de l'extérieur ; l'autre moitié crie bénéficie d'une formation spécifique. Le curriculum pédagogique a été adapté en fonction des nouveaux objectifs que s'est fixés l'élite des Autochtones, aujourd'hui en place au sein de la CSC ; il s'agit de l'introduction des cours de langue crie et de culture crie dans les programmes scolaires, autrement dit ce que nous nommons *traditions*. Quant au personnel administratif des écoles, il est autochtone ou pas, dépendamment de la communauté.

Le comité de parents, présent dans chaque village, composé uniquement des habitants du village, joue un rôle décisionnel dans le choix de ces agents d'école.

En troisième vient le milieu de travail, dans lequel le colonisateur tente de reproduire les attitudes, les conduites qui lui semblent efficaces, pour les transmettre aux Autochtones dans les bureaux administratifs, les commerces, les services publics. Dans le cas étudié, cette image s'applique notamment à l'institution financière, au service de traitement des eaux usées, aux entrepreneurs en construction ; au service postal géré, à la garderie administrée par les Autochtones qui emploient tous des commis, des techniciens, des éducateurs locaux ; quant aux commerces locaux, la gestion est partagée.

En quatrième viennent les églises, ces agents de socialisation qui, en transmettant des valeurs et des connaissances, offrent un mode d'identification au régime colonial (ibid., p.583). Dans certaines sociétés la religion traditionnelle est étroitement liée aux nouvelles religions, à Waskaganish elle paraît ne plus exister. La majorité de la communauté a adopté les croyances de l'Église Pentecôtiste. Une minorité se partage celles des Églises catholique, anglicane, baptiste, l'Église du renouveau et la Maison de Notre Père.

Au cours de l'histoire, ces quatre points de contact entre les Autochtones et les non-Autochtones se sont modifiés et ont façonné la société crie actuelle, à la fois moderne et traditionaliste.

Cette étude s'intéressera particulièrement au second point mentionné plus haut, caractérisé par l'école, et s'efforcera de décrire son évolution dans la société crie. Il

faut cependant garder en mémoire que chacun des trois autres points sont présents dans la vie des jeunes, donc liés à l'école, et ils s'influencent réciproquement.

Avec la théorie du système colonial, les rapports entre colonisateurs et colonisés impliquent des jugements de valeur dont les conséquences ont de graves répercussions sur la population colonisée, d'autant plus que dans l'étude de cas présente, cette dernière vit aux frontières des colonisateurs.

Rocher cite une théorie, d'après laquelle le colonisateur construit un système de pensée qui lui permet de justifier son geste à l'égard de la société colonisée : ainsi, la colonisation aurait amélioré la qualité de vie des *Indigènes*, les missionnaires auraient donné une âme à ceux qu'ils nommaient *sauvages*. Cette théorie s'articule sur les préjugés de supériorité héréditaire de la race blanche sur celle des *Indigènes* et des bienfaits de l'entreprise colonisatrice (ibid., p.578). En conséquence, il se développe un rapport ambigu entre le colonisateur et le colonisé en raison des stéréotypes préexistants et des sentiments de mépris et de crainte qui s'installent chez le colonisateur. Le colonisé, qui se reconnaît inférieur, cherche alors à s'identifier à l'étranger qu'il admire, mais ce dernier reste un point de référence inaccessible et lointain, en constante mouvance et peu à peu le colonisé rejettera l'image du colonisateur, pour lequel il ne ressentira plus que de l'hostilité (Ibid., p.579). Jacques Berque en parle comme un phénomène de dépersonnalisation : d'un côté les colonisés n'arrivent pas à s'identifier à ceux qu'ils admirent, de l'autre ils n'arrivent pas à s'en détacher (ibid., p.80). Le problème d'identité est flagrant et handicape fortement le colonisé car il ne trouve pas sa place dans la société.

Le rapport entre Autochtones et non-Autochtones est difficile à décrire. Les nouveaux enseignants ressentent au départ une certaine distance à leur égard que seul le temps passé au sein de la communauté peut faire diminuer. Une distance due à la différence de culture, de vécu, de pensée, une différence physique et vestimentaire. Un modèle qui ne correspond pas à leur image ni à leurs normes. Un passé lourd d'interdits avec les écoles résidentielles, un présent empreint de négociations constantes, une identité encore difficile à cerner, ambivalente. Cependant, dans une communauté isolée comme Waskaganish, l'identité n'est pas vraiment remise en question. Dans une école où la langue maternelle, le cri, est enseignée et où la culture crie est vulgarisée à l'ensemble des jeunes. Par contre, on peut s'interroger sur la place réservée aux Cris, à l'extérieur de la communauté, dans les centres urbains. Dans cette situation, le Cri a peur de perdre son identité ou de devoir l'abandonner afin de mieux se faire accepter par la majorité de la population. Si ses valeurs sont assez fortes, il conservera son identité, mais si celles-ci sont floues, il risque de se perdre.

La société colonisée, comme le souligne Rocher, souffre de trois faiblesses que l'on peut transférer au village de Waskaganish:

Géographiquement, elle est située à la périphérie des centres de décisions et ne bénéficie pas de l'activité, de l'énergie, qui caractérise l'ensemble de la société. Son état de dépendance lui donne même du retard.

Économiquement, elle est déséquilibrée car si l'exploitation des ressources naturelles est poussée, l'industrie secondaire est inexistante. En outre, le chômage sévit et la

main d'œuvre qualifiée est rare. La société moderne ne s'impose que superficiellement et ne lui donne toujours pas les outils nécessaires pour s'organiser.

À ces handicaps s'ajoute une faiblesse psychique qui rend le développement improbable (ibid., p.587).

Bien entendu, toute société colonisée amorce un jour ou l'autre un processus de décolonisation. Cette société maintenue dans un état de dépendance psychique, économique, politique et culturelle a connu toutes sortes de cassures, de frustrations. Ce sont les élites de la société autochtone ayant subi le système colonial, instruits, bilingues, voire trilingues dans le cas du Québec, qui deviennent les acteurs principaux du mouvement de décolonisation. Si l'idéologie du mouvement comporte à la fois des éléments réactionnaires et progressistes concernant l'avenir de la collectivité, il semble que la décolonisation débute dans la lutte entre les élites autochtones (ibid., p.591). Mais, la volonté d'obtenir une indépendance politique est réfrénée par la tentation de maintenir une dépendance économique. Sans cette dernière, la société traditionnelle de consommation de masse, modelée sur le mode de vie colonial, devra passer par le démarrage d'une économie industrielle (ibid., p.596) et de fait, la rendre tout aussi dépendante de la société colonisatrice.

Plutôt que l'infériorité d'une culture par rapport à une autre, théorie que nous avons évoquée précédemment mais à laquelle nous n'adhérons pas puisqu'elle appartient aux injustices de l'histoire, la théorie de la différence culturelle nous paraît aujourd'hui plus pertinente à exploiter : celle-ci fait part de la discontinuité entre les deux cultures, c'est-à-dire entre la société autochtone du Canada et la société non autochtone de ce pays.

Crago et Eriks-Brophy (cités par Taylor, 1997, p.44) ont distingué les valeurs répertoriées dans chacune des deux sociétés. Ces auteurs se sont penchés sur les valeurs inuit et les ont comparées aux valeurs de la majorité au Canada. Parmi les valeurs inuit, nous avons retenu quelques exemples qui conviennent en général aux Cris du Québec. Il s'agit du principe de coopération chez les Cris et de compétition chez les non Cris ; celui de la famille élargie chez les premiers et de la famille réduite chez les seconds, de la patience dans la société minoritaire et de l'impatience dans la société majoritaire, de la mise en avant de la pratique d'un côté et de la théorie de l'autre. Ce dernier cas est mis en valeur par Preston, lorsqu'il mentionne l'absence de professeurs *indiens* qui expliquent les techniques en termes généraux, ou qui prennent la main de l'enfant en l'aidant à exécuter les mouvements appropriés. L'enfant *indien* est plutôt avisé de regarder l'adulte, lorsqu'il réalise sa tâche et lorsqu'il se sent prêt à la répéter sans aide (Pépin-Lefèbvre, 1975, p.50).

Malgré l'emprise de la société colonisatrice, malgré la pression culturelle qu'elle exerce sur les Autochtones, la société traditionnelle subsiste au moins chez les Cris du Québec. Albert Memmi a étudié le processus par lequel la société colonisée revendique soudain certaines valeurs, qu'il nomme valeurs-refuge, et dans lesquelles il peut se reconnaître (Rocher, 1992, p.585) :

*C'est généralement dans son passé, son histoire, son organisation sociale antérieure que la société colonisée va chercher ces valeurs où elle se réfugie. L'action historique, ne trouvant plus d'avenir à construire, s'occupe à édifier un passé toujours plus mythique.*

Le modernisme de notre société est un frein constant aux valeurs traditionnelles. Le développement des industries de pâtes et papiers et d'hydroélectricité menace toujours davantage l'exercice de ces traditions chez les Cris. Celles-ci ne sont pas justes mythiques, car elles sont perpétuées en famille, en forêt, pendant les périodes de chasse et lors d'événements particuliers.

Les théories liées à la colonisation nous aident à comprendre la situation des Cris, c'est-à-dire leur rapport avec l'autre culture, les conséquences de ces relations, ainsi que les difficultés auxquelles ils doivent faire face en raison de leurs différences culturelles. Il faut désormais passer à une autre étape. Notre intention, au cours de cette recherche, est de démontrer l'importance des traditions pour la raison suivante : le retour aux traditions ancestrales construit l'identité dont le peuple cri a besoin, pour se forger une meilleure estime de soi. L'école, en tant qu'agent de socialisation, est un moyen d'y parvenir. Il faut donc tenir compte des différences entre les deux sociétés, dans l'élaboration des programmes et dans les méthodes d'enseignement, tout en accentuant les valeurs traditionnelles autochtones dans le système scolaire amérindien.



## Chapitre 2

### *Orientation méthodologique : l'approche qualitative employée*

Afin de réaliser notre recherche, il nous a semblé nécessaire de mettre en contexte certains événements clés dans l'histoire des Cris. S'il existe de nombreux ouvrages concernant les Autochtones au Canada, le MAINC publie en effet de nombreux fascicules informatifs à leur sujet, les publications à jour sont plus rares concernant spécifiquement les familles ou tribus amérindiennes. Chez les Cris, par exemple, on distingue les Cris des plaines du Canada, les Cris des bois de la Baie James, ceux de l'intérieur des terres dans la région de Chibougamau. Par contre, de nombreuses œuvres que nous avons pu répertorier ont été écrites sur le thème de la spiritualité et sur celui de la langue crie avec, dans ce cas, des dictionnaires et des manuels d'apprentissage.

Pour construire notre mémoire, dans un premier temps, nous nous sommes appuyée sur des essais, rapports, revues, articles de journaux. Nous avons rassemblé ces documents provenant de plusieurs sources, existant pour la plupart en langue anglaise. La bibliothèque universitaire nous a fourni des documents d'ordre général, sur les Amérindiens et les Cris ; le réseau de l'internet nous a apporté quelques documents gouvernementaux à jour, la presse mensuelle ses dossiers autochtones, la presse quotidienne nous a informée des derniers accords entre les Amérindiens et les

gouvernements. Sur le lieu de l'étude, nous avons découvert de précieuses sources d'informations spécifiques aux Cris de la Baie James et au village de Waskaganish, grâce aux recherches des anthropologues et des chercheurs habitant le village, grâce également aux articles des revues crie de la région, diffusées en langue anglaise, apportant des témoignages, des points de vue autochtones que l'on trouve rarement ailleurs que dans les réserves crie. Nous avons donc recueilli une foule d'informations contextuelles, dont nous ne connaissions pas l'existence en entreprenant notre recherche, mais qui nous ont toutes permis d'alimenter notre travail et préparer adéquatement notre étude de cas et ses outils de recherche. Il est primordial que ce premier aspect de la mise en contexte soit complet, car le sujet choisi n'est pas bien connu par tous. Il existe beaucoup de préjugés à l'endroit des Amérindiens, d'informations erronées, un manque d'intérêt même de la part de la population québécoise et canadienne. Les enseignants prêts à quitter leur quotidien pour venir partager l'existence des Cris, dispenser leurs connaissances aux enfants de la réserve et s'isoler des milieux urbains doivent tenter de comprendre les gens qui les accueillent, et ce même si leur comportement leur est étranger, parfois inexplicable. Pour ces raisons, nous avons choisi de livrer un grand nombre de connaissances, en nous inspirant de sources variées.

Ainsi, nous donnons une vision générale des peuples autochtones du Canada, de ceux du Québec et enfin, plus précisément, des communautés amérindiennes de la région de la Baie James. Cette partie retrace l'origine des Amérindiens, situe les Cris au sein de la famille des Algonquins et décrit quelques-uns de leurs enjeux mondial, national et provincial, encore aujourd'hui au cœur des débats. En relatant la relation de la

CBH avec les Cris du Québec, nous décrivons à la fois les premières relations entre les Cris et les non-Autochtones, ainsi que les échanges entre les deux peuples. En effleurant les succès du peuple cri, aussi bien que les difficultés qu'il doit encore surmonter, nous précisons leur situation sur la réserve telle que nous la percevons. Nous entreprenons une étude descriptive de l'histoire de l'éducation des Autochtones au Canada et ses répercussions aujourd'hui. Notre attention se porte particulièrement sur le cas de la réserve de Waskaganish, village cri de la Baie James et de son école, *l'école Wiinibekuu*. En comparant l'éducation traditionnelle des Cris à l'éducation coloniale qui a suivi, nous soulignons l'opposition des nouvelles valeurs imposées par rapport aux traditions. Nous décrivons par ailleurs les efforts menés récemment par les Cris pour définir un système d'éducation qui leur correspond et se l'approprier. Nous résumons de quelle façon les écoles de la commission scolaire crie, par le biais de l'école Wiinibekuu, sont l'héritage des expériences passées, à la fois traditionnelle et coloniale.

Dans un deuxième temps, nous rendons compte des résultats de notre enquête réalisée auprès de la population choisie, dans le but de répondre aux questions soulevées plus tôt. En menant nos entrevues, nous retenons les points de vue de différents agents de la communauté, les jeunes, les parents, les éducateurs et les administrateurs. Nous rendons compte des satisfactions, des attentes, des besoins mentionnés, quant à la perpétuation des traditions au sein de l'école Wiinibekuu.

### 1) Introduction : une approche qualitative employée

Notre recherche est essentiellement de nature qualitative. Parmi les cinq modes d'investigation possibles en sciences humaines, ainsi que les cite De Bruyne, un aspect de notre méthode rejoint celle de l'étude de cas. Cette dernière correspond à une situation réelle, et non artificielle car elle n'est pas construite par le chercheur, sur laquelle ce dernier a le moins d'influence possible car il ne peut contrôler les variables. Autrement dit, tout peut arriver (Lessard-Hébert, s.d., p.110).

Selon un autre point de vue, notre étude de cas peut être envisagée comme une ethnographie. Ainsi que le souligne Spradley dans son livre Participant Observation, le travail de l'ethnographe est de décrire une culture. L'étude que nous réalisons est de l'ordre des travaux ethnographiques, puisque notre sujet d'intérêt se trouve être une autre ethnie que la nôtre, celle des Cris de la Baie James ; nous tenterons de la livrer à nos lecteurs, par le biais de la littérature, de nos entrevues et de nos observations. Spradley poursuit en estimant que l'objectif principal de l'ethnographe est de comprendre une autre façon de vivre, celle du peuple étudié (Spradley, 1980, p.3). C'est là notre intention, puisque tout au long de ce travail nous essayons de nous exprimer en tenant compte de ce que ce que nous aurions pu apprendre de la culture des Amérindiens, par notre expérience, nos lectures et notamment par le fait de voir le monde selon une double perspective, la nôtre et la leur. Bien entendu cette entreprise n'est pas jouée d'avance, car chaque personne est conditionnée plus ou moins consciemment par les principes de la culture qui l'a vue grandir. Nous ne pouvons négliger les valeurs qui ont régi les années passées de notre vie. De même, les élèves cris ne peuvent oublier leur culture tribale quotidienne une fois en classe,

même si cela faciliterait parfois la relation élève-enseignant. Si nous reprenons le point de vue de Wolcott, celui-ci stipule même que la culture blanche et la culture amérindienne sont ennemies (Hampton, 1998, p.32) :

*Wolcott (1987) suggests that white teachers of Native students would do less harm if they recognized their status as enemies (not personal but cultural) of their students.*

Prenant le parti d'une enseignante non autochtone dans une réserve crie, observatrice et enquêtrice de surcroît, nous sommes allée au-delà de la simple observation que nous livre notre regard. Nous avons réalisé des entrevues, questionné les personnes sur leurs idées, écouté leurs propos, leurs silences. Nous avons établi des hypothèses afin d'éclaircir les impressions, les sensations des enseignants qui veulent contribuer encore quelques années à l'éducation des Amérindiens dans leur intérêt, en respectant leur culture.

Si l'on suit le schéma de Spradley, toute situation sociale implique trois éléments principaux : un lieu, des acteurs, des activités (Spradley, 1980, p.39). Ces indices une fois transférés à notre étude nous donnent comme lieu, la communauté de Waskaganish ; comme acteurs, les personnes impliquées dans l'école (les élèves, enseignants, administrateurs) et auprès des enfants (famille) ; enfin comme activités, les cours donnés à l'école, les sorties organisées et les événements qui font le lien entre l'école et les traditions.

## 2) Préparation à la collecte d'information

Spradley sélectionne six critères qui s'insèrent dans le cadre de notre travail.

Le premier est la simplicité de la situation sociale (ibid., p.46). Nous pensions tout d'abord que la situation choisie pour notre étude était simplifiée par la simple raison que nous avons déjà passé du temps dans cette communauté, ce qui nous avait déjà permis d'élaborer une réflexion à ce sujet. Nous avons donc une idée de ce qui nous attendait et en effet, nous n'étions pas étrangère à la majorité des personnes entrevues. Néanmoins, bien que nous ayons eu plusieurs mois pour nous faire connaître auprès de la population locale, notre statut nous a poussée à sélectionner des répondants liés à l'école. Avec plus de temps, nous aurions probablement choisi notre cible plus au hasard. Par ailleurs, le fait d'enseigner tout en poursuivant notre étude ne nous a pas donné le loisir de réaliser autant d'entrevues que nous l'aurions souhaité, ni d'y consacrer toute notre énergie.

Le second critère est l'accessibilité (ibid., p.47). Si nous venions à Waskaganish avec l'unique intention de réaliser notre étude, ce critère ne serait pas pertinent puisque jusqu'à récemment, on accédait à ce village soit par avion, soit en empruntant une route de neige deux mois par an. Notons que le village est situé à onze heures de route de Montréal. Heureusement, notre intention était d'y travailler au moins une année scolaire, donc d'être sur place pour entreprendre cette enquête.

Le troisième critère est la discrétion. Nous avons fait en sorte de respecter les agents d'information et tenté de ne pas les rendre mal à l'aise. Néanmoins, il est clair que selon la situation, les questions ont pu déranger. Il ne faut pas oublier que les Amérindiens ne se livrent pas facilement et que beaucoup sont intimidés par le seul

fait de communiquer avec des personnes d'une autre culture. Il y a aussi des sujets, comme celui de la spiritualité, par rapport auxquels les habitants ne sont pas très loquaces. Toutefois, les personnes qui pouvaient se montrer réticentes à l'idée de répondre à nos questions n'avaient souvent besoin que d'être rassurées quant au sujet de notre enquête et s'ouvraient facilement à la simple lecture de ces dernières.

Le quatrième critère est d'obtenir la permission des personnes concernées (ibid., p.49). Dans notre cas, il s'agissait de celle de la direction de l'école, puis celle des enseignants lorsque nous diffusions le questionnaire dans les différentes classes. Soit nous intervenions directement dans la classe, en lisant le questionnaire au fur et à mesure et les élèves y répondaient ; là encore il fallait que nos disponibilités correspondent à leur temps de cours ; soit les enseignants, une fois au courant, se chargeaient des questionnaires et nous les retournaient une fois remplis.

Le cinquième critère concerne la fréquence des activités (ibid., p.50). Par activités, nous faisons référence aux activités traditionnelles scolaires en classe, de même que celles liées à l'école, mais réalisées à l'extérieur de cette dernière. Spradley estime qu'il est préférable que ces activités aient lieu à plusieurs reprises, pour éviter les problèmes de validité. Nous n'avons pas eu l'occasion de répéter ces activités, car elles étaient souvent spontanées et inscrites dans un calendrier que nous ne pouvions modifier à notre guise. Nous sommes rarement allée assister aux cours d'activités traditionnelles, nous reposant davantage sur les dires des enseignants, lorsqu'ils nous décrivaient ce qu'ils faisaient avec les élèves. Par contre, nous avons assisté et participé aux sorties traditionnelles réalisées à l'extérieur de l'enceinte scolaire, chaque fois qu'elles avaient lieu. C'était une bonne occasion d'observer ces activités,

puisque la responsabilité de notre groupe nous était retirée ; nous n'aurions pu prendre un certain recul dans un contexte différent.

Finalement, le sixième critère réfère à la participation. Comme le précise Spradley (ibid., p.51) :

*Ethnographers do not merely make observations, they also participate (...) to get the feel of what events are like, and to record your own perceptions. At the same time, the ethnographer can hardly ever become a complete participant.*

L'observation est une chose, la participation une autre. Le fait d'enseigner nous a permis de participer à la vie de l'école de façon active, de participer aux activités extérieures de culture crie, au festival des trappeurs, à certaines cérémonies non-moins traditionnelles. Cependant, comme le rappelle Spradley, notre statut d'étrangère, notre travail d'enseignante, nous a empêchée de participer à toutes les activités comme nous l'aurions souhaitée, par contre nous avons conservé une part d'objectivité nécessaire.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la situation idéale, pour adhérer aux six critères de Spradley, aurait été d'inclure à notre expérience une période d'au moins deux mois, sans exercer notre profession au sein de l'école. Nous aurions ainsi eu plus de temps à consacrer à notre enquête auprès de la population et pu accroître en conséquence la validité et la richesse de notre étude.

### 3) La collecte d'information : plusieurs sources possibles

Yin (Yin, 1984, p.84) répertorie six sources possibles d'informations pour réaliser une étude de cas : les documents, les notes d'archives, les entrevues,



l'observation directe, l'observation participante et les artéfacts. Ces multiples sources semblent correspondre aux besoins de notre étude de cas et présentent l'avantage de regrouper des informations verbales et non-verbales, historiques et contemporaines, entre autres caractéristiques. En voici une description.

a) La documentation

Ces documents contribuent à la validité des autres sources pendant les séances d'observation par exemple. Comme le souligne Yin, ils permettent aussi de corriger d'éventuelles erreurs d'épellation quant aux noms des personnes, des lieux impliqués et mentionnés auparavant. Ces documents incluent des lettres, des rapports, des évaluations d'études ultérieures (Ibid, pp.85-86). Nous avons trouvé ces documents à l'école, c'est-à-dire auprès de la direction, dans les salles de classe où s'accumulent parfois des documents hétéroclites, au centre culturel du village où sont réunies les archives et en rencontrant certains employés du Conseil de Bande détenant les statistiques de la population locale. Il est important de tenir compte de la cible vers laquelle étaient originellement dirigés ces documents, afin d'éviter les fausses interprétations.

b) Les notes d'archives

Lorsqu'il s'agit d'archives qui semblent importantes pour le cas étudié, une fois encore, il est préférable de se renseigner sur les conditions qui ont permis l'élaboration de ces notes (ibid., p.88). À Waskaganish, il peut s'agir des archives du centre culturel concernant l'histoire de la communauté, des notes de la

CBH qui étaient d'ailleurs en phase d'informatisation lors de notre passage. Les archives du Châtelet, à Ottawa, peuvent présenter une source originale, comme le document signé à Fort Rupert, en 1951 par le père Gaston Grenon. En ce qui concerne les archives de l'école, on ne semble pas savoir où elles se trouvent.

#### c) L'observation directe

Notre observation de type formel, mentionnée par Yin, où le temps et le lieu sont définis d'avance, devait être effectuée dans les classes de culture crie et de langue crie, puisque c'est là que sont enseignées deux traditions ancestrales retenues. Néanmoins, cette observation directe a été compromise par notre horaire difficilement adaptable. L'observation directe n'a duré que quelques minutes.

#### d) L'observation participante

Avec l'observation participante, l'observateur est le principal instrument d'observation. Étant donné qu'il partage la condition humaine de ses sujets, son esprit peut accéder aux perspectives de ces derniers. C'est ainsi qu'il peut recueillir les données voulues, auxquelles n'aurait pas accès un observateur de l'extérieur. Lessard, Goyette et Boutin définissent cette technique de la façon suivante (Lessard-Hébert, s.d., 102) :

*L'observation participante est donc une technique de recherche qualitative qui convient bien à la situation du chercheur qui souhaite comprendre un milieu social qui lui est étranger ou extérieur au départ, lui permettant de s'intégrer progressivement aux activités des gens qui y vivent.*

Yin se montre plus précis. D'après des études antérieures, l'observation participante peut être le lot d'un membre du personnel, dans un lieu organisationnel (Yin, 1984, p.92), ce qui correspond à notre situation au sein de l'école Wiinibekuu.

Notre observation, de type moins formelle, a été sollicitée lorsqu'il s'agissait d'activités extrascolaires, comme une journée de pêche sur la glace ou bien une journée passée dans un camp en forêt, ou encore lors des jeux traditionnels du Festival de trappeurs. Il en était de même lors d'événements inattendus entraînant l'invitation d'aînés dans l'enceinte de l'école, pour qu'ils puissent parler aux élèves.

Evertson et Green ajoutent que l'observation participante peut être active ou passive selon l'implication du chercheur. En effet, si ce dernier prend note de ses informations pendant la période d'observation, il est moins impliqué que s'il les recueille après la période d'observation (Lessard-Hébert, s.d., p.103). En ce qui nous concerne, notre observation a été active, puisque nous avons regardé nos propres élèves réagir dans un milieu traditionnel lors des sorties scolaires et nous avons pris des notes ultérieurement.

Comme d'autres recherches qualitatives, la technique de l'observation participante est souvent employée avec la technique de l'entretien, qui est en fait un mode d'enquête orale et qui permet de trianguler les données.

#### e) Les enquêtes

Par enquêtes, nous désignons l'entrevue ou l'entretien ainsi que le questionnaire. Dans notre étude, les enquêtes apportent des informations tout à fait différentes de celles que nous avons pu recueillir lors des périodes d'observation ; de plus, notre cible n'était pas la même lors de l'observation ou des enquêtes.

Comme le précise De Bruyne, l'enquête peut prendre une forme orale, avec l'entrevue ou l'entretien, ou écrite avec le questionnaire (Yin, 1984, p.92). Nous avons dû réaliser des entrevues et des entretiens individuels, ainsi que des questionnaires de groupe. Vis-à-vis des étudiants du secondaire, il s'agissait de questionnaires écrits, vis-à-vis des adultes, mentionnés par la suite, il s'agissait d'entrevues et d'entretiens oraux.

Dans le cas de ces entretiens et entrevues, nous nous sommes donc adressée directement aux parents, aux enseignants des matières traditionnelles du primaire et du secondaire, de langue et de culture crie, aux enseignants du programme de l'école alternative et du programme 16+, à ceux du cours de morale et de religion, aux représentants des églises de la communauté.

Pour toutes nos enquêtes orales, les questions étaient lues en français, ou traduites directement en anglais ; les conversations en anglais étaient les plus courantes. Là encore, il était normal de reformuler les questions de différentes façons, d'ajouter des précisions pour en faciliter la compréhension, voire de faire des suggestions si le répondant n'avait pas d'idées.

Par *entretien* nous faisons référence aux entrevues de type *ouvert* de Yin, grâce auxquelles les chercheurs prennent en compte l'opinion des répondants. Ces derniers doivent élaborer leur point de vue. Plus le répondant intervient et s'implique dans l'entrevue, plus son rôle est celui d'un informateur plutôt que d'un répondant. Il faut faire attention à ne pas biaiser l'étude, qui peut même prendre une nouvelle tournure selon les suggestions de l'informateur (ibid., p.89).

Par *entrevue* nous faisons référence aux entrevues de type *semi-structuré*. Les répondants sont interrogés pendant une durée limitée ; la tendance est de suivre les questions établies à l'avance. Ces dernières doivent être formulées avec précision, mais avec simplicité, pour laisser au répondant la possibilité de donner les commentaires nécessaires, sans pour autant tomber dans la conversation (ibid., p.89). Lors de nos sondages oraux, nous avons eu recours à des entrevues de type ouvert, ainsi qu'à des entrevues de type semi-structuré, selon les répondants, mais cet aspect n'était pas prédéterminé. En effet, si certains parents ou enseignants répondaient strictement aux questions posées, d'autres se lançaient aisément dans de longues réflexions, puis conversation.

La partie orale nous a demandé davantage d'organisation, puisqu'elle impliquait le choix des sondés, les prises de rendez-vous, la sélection du lieu, de l'heure. Ces entrevues ont eu lieu de façon informelle, dans l'enceinte de l'école, dans les salles de classe, dans la salle des professeurs, dans un couloir, ou en dehors de l'école, dans un restaurant ou encore chez les enseignants. La sélection des enseignants-répondants a été réalisée selon leurs fonctions dans l'école et selon nos disponibilités respectives ; concernant les cours de culture crie, l'exigence était de rencontrer au moins un répondant masculin et un répondant féminin. La sélection des parents-répondants s'est faite en considérant les personnes facilement accessibles : parents d'élèves déjà rencontrés, parents travaillant dans l'école, parents impliqués dans l'école.

En ce qui concerne la partie écrite, nous avons agi de diverses façons. Les questionnaires ont été présentés aux étudiants du secondaire, ceux du primaire ne maîtrisant pas assez bien l'anglais et encore moins le français. Après avoir convenu

d'une période favorable avec les enseignants, nous nous sommes rendus dans trois classes différentes, pour administrer le questionnaire aux étudiants. Les questions étaient lues oralement, puis les jeunes y répondaient à leur rythme, ayant la possibilité de demander de plus amples éclaircissements sur certaines notions, comme celle de *traditions*. Nous avons préalablement précisé aux jeunes que ce n'était pas un travail noté et que les fautes de langues n'étaient pas pénalisées ; seules leurs idées importaient. Puisque nous ne pouvions pas nous rendre dans toutes les classes du secondaire, quelques enseignants, auxquels nous avons rendu compte des objectifs de notre étude, se sont chargés de transmettre cette enquête à leurs élèves ; une enseignante a proposé de les distribuer en guise de devoir à la maison, une autre a utilisé le questionnaire dans le cadre de ses cours de développement personnel et social. Les questionnaires écrits étaient divulgués en anglais ou en français selon la langue d'enseignement de l'instructeur.

Si notre intention était également de nous entretenir avec les personnes âgées, communément appelées *les aînés* dans les communautés crie, nous avons abandonné cette idée pour plusieurs raisons : nous n'avions eu aucun contact avec les aînés au préalable, la plupart d'entre eux parlent uniquement le cri, il aurait donc fallu rémunérer un traducteur ; tous les aînés ne vivent pas au village au long de l'année, mais dans des camps aux alentours, en forêt ; il est difficile de savoir lesquels sont dans la communauté et quand ils reviendront, puisque ces aléas dépendent du climat, des conditions de la chasse et de la pêche. Nous avons tout de même réalisé une entrevue avec l'un d'entre eux, grâce à la collaboration de sa fille qui a bien voulu traduire simultanément les questions et les réponses. Nous pensons donc que cette

idée est valable pour la richesse des informations qu'elle pourrait ajouter à notre étude, mais dans un autre contexte afin d'y consacrer pleinement plusieurs semaines.

#### f) Les artefacts

Waskaganish est encore le lieu de recherches archéologiques, grâce auxquelles les habitants apprennent à connaître l'histoire oubliée de leur communauté et de leur famille. Les artefacts retrouvés aident ainsi à reconstruire l'histoire du village, à réaliser des arbres généalogiques des familles et à intéresser les habitants. Les archéologues Jim Chism et Sinclair Diamond s'appliquent à écrire l'histoire par le biais des artefacts trouvés, grâce au témoignage des aînés ainsi qu'aux archives qui figurent dans leur centre culturel. Ce témoignage de Sinclair nous en fait part (s.a., Waskaganish Cultural Center 2000, p.10) :

*I was going through the archives here and found the dates and years when the actual story took place. The Elders who tell the stories about the old times... Some of them were from way, way back. The story tells it like it was only yesterday.*

Nous les avons rencontrés et avons même consulté les archives, afin d'apporter les précisions nécessaires à notre recherche.

#### 4) Analyse et interprétation des données qualitatives

La condensation des données a été la première étape de cette analyse des résultats, afin que le matériel recueilli soit manipulable (Lessard-Hébert, s.d., p.71-72). Nous avons choisi de présenter ces données de deux façons, principalement par

le biais d'un rapport de recherche et moindrement sous forme de tableaux, en précisant bien les règles choisies pour y entrer les données (ibid., p.78).



**DEUXIÈME PARTIE :**

**LES PEUPLES AUTOCHTONES**

**ET L'ÉDUCATION**

**HIER ET AUJOURD'HUI**

## Chapitre 3

### *Les peuples autochtones du Canada*

Les peuples autochtones existent à travers le monde. Leur origine est semblable, mais le temps et l'environnement ont façonné des particularités qui aujourd'hui leur donnent une identité propre.

Ce troisième chapitre est un retour historique. Une fois encore nous rappelons que l'un des objectifs de ce document est d'informer les nouveaux arrivants, les chercheurs, les enseignants du milieu qui les accueille. Afin d'appivoiser le contexte dans lequel évoluent les Cris aujourd'hui, il convient de préciser, sommairement mais clairement, l'origine des Premières Nations de notre continent, la particularité du cri au sein des familles linguistiques, l'origine des Cris des plaines, celle des Cris des bois, mais aussi les caractéristiques des autres nations algonquines et iroquoises.

Quelles étaient leurs habitudes alimentaires, de quelle façon leurs terres ont été conquises, comment le village de Waskaganish s'est-il édifié à travers les siècles face aux assauts anglais et français ; quelle a été la part des missionnaires dans cette édification ; enfin quelle était la nature des rapports entre les Cris et les agents de la CBH ainsi que leur évolution au cours des temps. Autant de questions auxquelles nous répondrons dans ce chapitre.

## A) Origine des Amérindiens

### 1) Les premiers habitants

À la suite de la découverte des squelettes des tout premiers êtres humains en Afrique et en Eurasie, les anthropologues s'accordent à conclure que l'origine des premiers habitants est l'ancien monde, par opposition au nouveau monde communément appelé continent américain. Les études reposant sur la morphologie des dents des Indiens d'Amérique démontrent plusieurs caractéristiques communes avec celles des habitants de Sibérie orientale et des différences significatives avec celles des habitants d'Asie du Sud-Est et d'Europe. En outre, l'écart génétique entre les Indiens d'Amérique du Sud et ceux du nord-ouest de l'Amérique du Nord laissent supposer que ces derniers ont pris part à une migration plus tardive, depuis l'Asie. On estime donc que les tribus nomades, qui passèrent de l'Asie à l'Amérique, suivirent une vague d'immigration, entre 70 000 et 12 000 avant J.C. Il n'y a pas de certitudes quant à l'époque exacte de leur arrivée, ni la façon dont ils auraient atteint le nouveau continent, mais les suppositions s'accordent pour désigner la région, que l'on nomme aujourd'hui le détroit de Béring, comme le moyen de passer d'un continent à l'autre, et qui s'étend de la Sibérie jusqu'à l'intérieur de l'Alaska et du Yukon. Les spécialistes croient que ces premiers habitants auraient soit emprunté un pont de glace, qui reliait les deux continents, soit traversé en bateau les 90 km qui à cet endroit séparaient l'Asie de l'Amérique. Ce détroit, créé à l'époque où la glace couvrait la superficie du Canada, menait à Béringia, une vaste terre couverte par la toundra où vivaient de nombreuses espèces animales circulant d'un continent à l'autre (Morrison, 1996, p.48-49). La quête d'un refuge associée à la poursuite de

gros gibiers dans différentes directions auraient mené ces tribus à s'établir à travers notre Amérique d'aujourd'hui, le long des côtes du Pacifique. Après 12 000 avant J.C., fin de la période de glaciation, certaines tribus poussèrent leur exploration dans les prairies, puis plus à l'Est, à l'intérieur des terres, dans les forêts et au bord des baies et des lacs (S.A., Affaires indiennes, Les Indiens et les Inuits du Canada, 1990, p.3). La plupart de ces Indiens demeurèrent des chasseurs et des cueilleurs, mais apprirent toutefois à tirer parti de la grande variété de plantes et d'animaux que leur offrait l'environnement et qui leur permettait de subsister (Trigger, 1978, p.4).

Ces conclusions ont pu être formulées en raison des ressemblances évidentes entre les peuples autochtones et les peuples asiatiques, ressemblances quant à leur physiologie, leurs légendes, certaines inventions fabriquées à partir de peaux d'animaux comme le kayak, les canots d'écorces et les tambours. La diversité des climats, de la géographie et des terres où ils s'installèrent entraîna la naissance d'une multitude de cultures autochtones (S.A., Affaires indiennes, Les Amérindiens et les Inuits du Canada, 1990, p.5).

## 2) Les langues

Les familles linguistiques ont été construites en fonction des ressemblances génétiques de ses habitants. Aujourd'hui, il existe onze familles distinctes au Canada regroupant cinquante-trois langues différentes. À l'Est du Canada, on a pu observer deux familles linguistiques, les Algonquins et les Iroquois. Nous nous pencherons particulièrement sur les premiers, puisque c'est à cette famille qu'appartiennent les Cris.

La grande famille Algonquienne, regroupe environ cent mille locuteurs de diverses langues, les plus connues étant le pied-noir, le micmac, le montagnais, l'ojobwé et celle qui nous intéresse plus particulièrement, le cri (ibid., p.11).

Les langues autochtones ont la particularité de refléter ce qui compte pour leur société. En l'occurrence, le cri est composé d'un vocabulaire riche pour décrire la nature, comme les multiples formes de vie animale et végétale, les conditions climatiques, les divers types de terrains, les techniques et les instruments de chasse. C'est d'ailleurs une différence majeure avec les langues européennes, qui décrivent davantage la loi, le commerce et la technologie (ibid., p.25). On remarquera par exemple que *Waskaganish*, signifiant *petite maison*, était le nom donné au village par ses habitants pour désigner le bâtiment unique construit alors par les anglais en 1776. C'est en 1978 que le nom de Waskaganish fut officiellement attribué au village actuel. Il semble, néanmoins, que le nom le plus ancien de ce lieu, selon la tradition orale crie, était *Kaaniiyaakaau*, signifiant *l'endroit avec beaucoup de sable*. De même, le terme *Iyiyuu*, employé aujourd'hui par les Cris, pour s'auto-désigner, remonte à une époque très ancienne pour parler des chasseurs qui venaient sur cette terre (Chism, 1996, p.6).

Le cri, comme l'allemand, a pour particularité d'ajouter des préfixes, des suffixes et des infixes afin de varier le sens du mot. Les genres masculin et féminin ne sont pas précisés, contrairement au français, mais il y a deux nombres, pluriel et singulier ainsi que deux formes, animée et inanimée en référence aux objets vivants ou non. Le système syllabique, qui est sa forme écrite, n'est apparu qu'en 1841, grâce au méthodiste James Evans, et repose sur les principes du système phonétique. Chaque

syllabe est représentée par un signe ; une fois juxtaposées à d'autres, elles forment des mots. Ce système retient quatre voyelles essentielles, plusieurs consonnes et aucune lettre silencieuse (McLean, 1890, p.161-163).

De nos jours, les bandes criées comptent cent vingt mille membres inscrits. On estime que près de la moitié de la population parle encore le cri, ce qui en fait une des trois langues autochtones parlées et écrites aujourd'hui. Cette langue maternelle, essentiellement employée par les anciens et par les jeunes, est étudiée dans les écoles de la région de la Baie James. La génération des parents actuels, en a longtemps été privée, puisque la plupart d'entre eux étaient élevés en dehors de leur communauté, dans des pensionnats, communément appelées écoles résidentielles (S.A., Affaires indiennes, Les Indiens et les Inuit du Canada, p.12-13).

La culture de peuples autochtones, comme les Cris, était axée sur une tradition orale et, malgré des tentatives de transmission visuelle de la langue, les systèmes d'écriture étaient inexistantes. C'est le révérend James Evans, au XIXe siècle, qui créa un système d'écriture syllabique pour les langues autochtones et adapta son système de transcription à la langue des Cris. Cette méthode d'écriture pouvait s'apprendre en quelques heures et se répandre facilement dans les territoires cris. Le père Evans fut baptisé *l'homme qui fit parler l'écorce de bouleau* (ibid., p.28).

Néanmoins, il existe un programme des langues autochtones du Ministère du Patrimoine canadien, dont le but est de revitaliser et de préserver les langues autochtones. Ce programme est consacré à tous les Autochtones du pays, soit aux Premières Nations, avec l'Assemblée des Premières Nations, aux Métis avec le Ralliement national des Métis et aux Inuit grâce à l'Inuit Tapirisat du Canada ; il

incite plus de personnes à parler ces langues, en étendant leur utilisation à divers domaines et apparaît comme un complément aux autres programmes fédéraux et provinciaux d'enseignement des langues (S.A., affaires indiennes, Programmes et services fédéraux, 1990, p.9).

### 3) Les Cris des Plaines

#### a) L'occupation du territoire

Les Cris des Plaines vivent de façon permanente dans cette région depuis le début du XIXe siècle et proviennent des provinces plus à l'Est comme le Québec. Avant que ne disparaisse le bison, leur territoire s'étendait sur la province de la Saskatchewan et sur celle de l'Alberta, jusqu'à la ville d'Edmonton. Depuis 1936, les Cris des Plaines sont installés dans vingt-quatre petites réserves en Saskatchewan, en Alberta et une autre dans le Montana, aux États-Unis. Cette dernière est principalement composée des descendants des Cris qui ont fui aux États-Unis, à la suite de la rébellion de Louis Riel en 1885. Les Cris des Plaines sont aujourd'hui estimés à environ sept mille personnes. Il existe des différences relativement minimes parmi les dialectes des bandes crie des Plaines (Mandelbaum, 1979, p.7).

La littérature du 17e siècle sur les relations des Jésuites rapporte que les Cris étaient eux-mêmes divisés en quatre groupes régionaux, la région du lac Nipigon, l'ouest de la Baie James, entre le Lac Nipigon et la rivière Moose et le long de la rivière East Main. Les Cris y sont caractérisés comme de véritables nomades, sans village, ni champs de culture. Ils se nourrissent des produits de la chasse et de riz sauvage. Ils passent l'hiver dans les bois et l'été le long des côtes, en voyageant en canoë. Étant

donné leur mobilité continue, les Jésuites les trouvent plus ardu à convertir, mais amicaux envers les blancs.

À cette époque, les Cris des plaines voyagent du nord au sud, aucunement vers l'Ouest du pays (ibid., p.20).

#### b) La traite des fourrures

Avec l'avènement de la CBH, le premier bateau parvint dans la région en 1668. Deux ans plus tard, des postes étaient installés à l'embouchure des rivières Nelson, Moose et Albany. Henry Kelsey était le premier agent envoyé pour travailler dans ces contrées, pour le compte de la Baie d'Hudson ; il relate son aventure et nous informe que les Amérindiens furent envoyés, d'une part comme intermédiaires pour recueillir des fourrures auprès d'autres tribus amérindiennes, et d'autre part comme trappeurs dans des territoires vierges de plus en plus éloignés. Les Anglais tentèrent de négocier la paix parmi les diverses tribus amérindiennes, mais sans réel succès. Les autres tribus, comme les Assinibouins, s'adaptèrent moins vite que les Cris au voyage annuel au poste de traite, aux nouvelles armes et objets d'échange (ibid., p.20-21).

En 1740, les Cris se retrouvaient dépendants des fluctuations du marché de la fourrure de Londres comme de Paris. Ils se sentaient d'autant plus liés à ce marché en raison de leur attirance à la fois pour le tabac et l'alcool, ce dernier étant employé aussi lors de cérémonies spirituelles (ibid., p.29). Si la rivalité entre Anglais et Français facilita le commerce des Cris, la conquête de la Nouvelle-France par les Anglais en 1760 octroya à ces derniers une rapide croissance de la productivité de



leurs usines. Les alliances entre tribus, comme celles des Cris avec les Assinibouins, les Mansonis, les Ojibways et même leurs ennemis les Blackfoot, les Dakotas et les Athapascans, occasionnèrent des mariages. Il faut remarquer que les Cris attiraient les peuples de différentes régions car le commerce de fourrure les avait rendus riches et prospères (ibid., p.34). Au début, les groupes vivaient dans les prairies pendant une partie de l'année seulement. Puis ils découvrirent les chevaux, pour lesquels ils troquèrent peu à peu leurs canots. Finalement, ils se mirent à chasser le bison. Si, au départ, ils se partageaient entre les prairies et les forêts, au début du XIXe siècle leurs expéditions vers l'Est se raréfièrent. De 1784 à 1812, le commerce de fourrure connut un essor fantastique. La Compagnie du Nord-Ouest rivalisait alors avec la CBH. Les commerçants comme les administrateurs s'enfoncèrent de plus en plus à l'Ouest et au Nord, vers des terres inexplorées, ainsi que nous le raconte David Thompson lors de son voyage dans l'Ouest (ibid., p.34-35). La dichotomie entre les Cris chasseurs de bisons et ceux de l'Est devint de plus en plus aiguë, comme le souligne l'extrait suivant (Ibid., p.42) :

*So great was the separation that Hind warned against sending any of the Christianized Swampy Cree to preach among the Plains Cree, for the haughty and independent children of the prairies would never acknowledge or respect their docile tribesmen as teachers.*

C'est ainsi que naquirent les Cris des Plaines, provenant des forêts de l'est de l'Ontario et de l'ouest du Québec, en près de deux cent ans.

## B) Origine et particularité des Amérindiens du Québec

Il existe dix nations amérindiennes au Québec, divisée en deux familles linguistiques : la famille algonquienne, à laquelle appartiennent les Cris, et la famille iroquoise.

### 1) La famille algonquienne

Un environnement de lacs et de forêts domine dans le paysage algonquin. De longs hivers froids succèdent à de courts étés chauds. Il est dit que les Algonquins auraient été repoussés vers l'Est, le Nord et l'Ouest du Québec par leurs voisins Iroquois, ce qui expliquerait l'hostilité qui animerait les Algonquins à leur égard.

La nourriture des Algonquins était constituée d'orignal, de chevreuil, de castor, d'ours, de caribou, mais aussi de poisson. Certains bénéficiaient des productions de riz sauvage, et profitaient des variétés de fruits, de baies et de noix de ces régions (Trigger, 1978, p.5-6).

Pour naviguer sur les cours d'eau, ils mirent au point le canot d'écorce de bouleau, à la fois léger et stable et de construction aisée. Pour se déplacer sur la neige l'hiver, ils inventèrent la raquette que nous connaissons. Leurs maisons étaient des wigwams, c'est-à-dire qu'elles étaient bâties avec de longs bâtons de bois recourbés, plantés dans le sol et étaient recouvertes d'écorce de bouleaux. (S.A., Affaires indiennes, Les Indiens et les Inuit du Canada, p.12).

a) Les Cris des bois

La nation crie regroupe, aujourd'hui, plus de onze mille personnes au Québec et occupe la troisième place en importance de population vis-à-vis des autres peuples autochtones. On observe neuf communautés, situées sur les bords de la baie James, Chisasibi, Wemindji, Eastmain, Waskaganish, au bord de la baie d'Hudson, Whapmagoostui et à l'intérieur des terres, Nemaska, Waswanipi, Mistissini et Oujé-Bougoumou. C'est en raison de leur environnement, que les Cris des bois, aujourd'hui au Québec, prennent leur dénomination et se distinguent ainsi des Cris des plaines de l'Ouest canadien. Il semble que les Cris habitent dans la région de la Baie James depuis près de cinq mille ans. Leurs ancêtres, de langue algonquine, auraient émigré en grand nombre de la région des Grands Lacs, il y a environ six mille ans, pour de multiples raisons : fuir les guerres, trouver des terrains de chasse propices, s'ajuster face à l'augmentation de la population, découvrir de nouvelles contrées. Des traces d'artéfacts, dont l'origine varie entre 2400 et 1000 avant J.C., révèlent que ce peuple a pu s'installer dans la région de Waskaganish, dès que l'eau s'est retirée du plus haut plateau, c'est-à-dire vers 2700 avant J.C. (Chism, 1996, p.9).

Les Cris de cette région sont un des rares peuples autochtones du Québec à avoir pu profiter de la signature de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois, en 1975. Par la suite plusieurs organismes ont vu le jour tels que l'Administration régionale crie, la Commission scolaire crie, le Conseil crie de la santé et des services sociaux de la Baie James, l'office de la sécurité du revenu des chasseurs et piégeurs cris, le Grand Conseil des Cris du Québec, et Air Creebec parmi d'autres. Cette

convention est venue dédommager les habitants de la région de la Baie James, pour la construction des grands barrages hydroélectriques qui leur ont été imposés. Par ailleurs, les Cris ont acquis davantage d'autonomie, lorsque le gouvernement canadien a remplacé *la Loi sur les Indiens* par *la Loi sur les Cris et les Naskapis*, donnant à ces deux peuples un cadre juridique différent ([www.saa.gouv.qc.ca/docum/nations.html](http://www.saa.gouv.qc.ca/docum/nations.html), Les Amérindiens et les Inuit, p.8) ; néanmoins, les autres nations amérindiennes sont encore régies par la *Loi sur les Indiens*.

#### b) Autres nations du Québec

Au Québec, il y a onze groupes culturels autochtones et trois familles linguistiques. Chez les Algonquins, on retrouve les Abénakis, les Algonquins, les Attikameks, les Cris, les Malécites, les Micmacs, les Montagnais et les Naskapis. Chez les Iroquois, nous avons les Hurons-Wendat et les Mohawks. Le troisième groupe est constitué des Inuit (Kirkness & Bowman, 1992, p.90), qui appartiennent au groupe des Autochtones, mais qui ne sont pas considérés comme des Amérindiens. Néanmoins, devant la loi, ils bénéficient des droits ancestraux ou libertés ou des droits issus de traités, mais ne sont pas soumis à la *Loi sur les Indiens*; ils paient donc des taxes et des impôts comme les autres citoyens canadiens.

Outre les Cris, il existe aujourd'hui sept nations amérindiennes au sein de la famille algonquienne :

Les Abénaquis sont arrivés au Québec au XVIIe siècle, venant de la région de la Nouvelle-Angleterre aux États-Unis. Ils se sont alors installés à Sillery, puis près de

Lévis. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, ils arrivent à Odanak, sur la rive du Saint-Laurent, aujourd'hui en face de Trois-Rivières. Odanak et Wôlinak sont de nos jours les deux communautés abénaquises, mais nombre des membres de cette nation se sont éparpillés au Québec et en Amérique du Nord. On compte mille sept cent cinquante Abénaquis au Québec. Ils parlent français et anglais ; il semble que seuls quelques aînés parlent encore couramment la langue abénaquise, même si le centre culturel d'Odanak tente de la ressusciter en donnant des cours de cette langue.

Environ mille huit cents Algonquins sont dispersés en Abitibi-Témiscamingue et en Outaouais. Certains vivent dans des communautés exclusivement algonquines, d'autres habitent les villes de Senneterre ou Val-d'Or. Autrefois nomades, la sédentarisation de cette nation s'est accentuée au début du XX<sup>e</sup> siècle, avec l'arrivée des prospecteurs et des bûcherons, perturbant le mode de vie traditionnel. La langue algonquine est employée dans la plupart des communautés. L'anglais ou le français sont des langues secondes dans les villages ([www.saa.gouv.qc.ca/docum/nations/html](http://www.saa.gouv.qc.ca/docum/nations/html), s.d., p.4-5).

Les récits des missionnaires et des marchands rapportent que les Attikameks, peuple pacifique, auraient presque entièrement disparus au cours du XVII<sup>e</sup> siècle, à la suite d'épidémies et des nombreuses attaques des Iroquois qui voulaient dominer dans le commerce des fourrures. Les survivants se seraient intégrés à un groupe du Lac Supérieur venu s'installer en Haute-Mauricie, surnommés *Têtes-de-Boules* ; ce sont donc les ancêtres des Attikameks actuels. Ces derniers sont évalués à environ quatre mille trois cent cinquante personnes, habitant donc principalement en Haute-Mauricie. Ils assurent la gestion des programmes d'éducation et ont entrepris de

grands efforts, afin de redécouvrir les fondements culturels ancestraux, symboles de l'identité de leur nation. Leur langue maternelle est parlée par la population et le français est la langue seconde (ibid., p.6-7).

Les Malécites, longtemps appelés les Etchemins, ont vécu dans plusieurs lieux entre Lévis et Rimouski, ainsi que dans la réserve de Viger créée en 1827 et située à proximité de la paroisse de l'Île Verte. Bien que traditionnellement nomades, les Malécites ont cultivé des céréales, comme le blé, l'orge, le seigle, l'avoine et les pommes de terre, au cours de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Par la suite, ils se sont dispersés et quatre cents Malécites vivent aujourd'hui au Québec. Plusieurs communautés vivent au Nouveau-Brunswick. Leur langue est le français (ibid., p.11-12).

Les Micmacs ont toujours été des gens de la mer et de grands pêcheurs de saumon. La Gaspésie et les provinces maritimes constituent le territoire ancestral de ce peuple. Aujourd'hui encore, quatre mille Micmacs habitent dans cette région du Québec et près de quinze mille à l'extérieur. Le village de Gesgapegiac abrite une coopérative d'artisanat, de renommée internationale, dont les produits sont exportés en Amérique du Nord, comme les paniers de frêne et de foin d'odeur, spécialité de cette nation depuis plusieurs générations. Selon les communautés, les habitants parlent l'anglais, le français et le Micmac (ibid., p.13).

Jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, les Montagnais ou Innuat étaient presque les seuls habitants du littoral du territoire qui couvre la Côte-Nord et la Basse-Côte-Nord du Saint-Laurent, s'étendant jusqu'à 600 km dans les terres. Ils vivaient alors en nomades, comme la plupart des nations de la famille Algonquine, de chasse, de pêche et de cueillette de

fruits sauvages. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, ils prennent part au commerce de fourrure avec l'arrivée des postes de traite dans la région. Au XX<sup>e</sup> siècle, l'implantation d'industries minières, forestières et la construction de barrages hydroélectriques favorisent la sédentarisation de ce peuple. Il existe, aujourd'hui, trois villages montagnais sur la Côte-Nord du Saint-Laurent, quatre sur la Basse-Côte-Nord, un au Lac Saint-Jean et un autre près de Schefferville, totalisant environ douze mille cinq cents habitants au Québec. Quelques Montagnais vivent au Labrador. Les Innuat du Québec ont conservé certaines traditions, dont l'emploi de leur langue maternelle, le montagnais. Le français est la langue seconde (Ibid., p.16-17).

Les Naskapis vivaient autrefois dans la région de la toundra arctique, près de Kuujjuak, se nourrissant de la chasse aux caribous. La survie dans cette région était néanmoins très difficile pendant les périodes de famine. En 1956, ils acceptent l'offre du gouvernement d'aller habiter avec les Montagnais près de Schefferville. Finalement, la Convention du Nord-Est québécois signée en 1978 entre les Naskapis et le gouvernement provincial améliore leurs conditions de vie grâce à un fonds de développement de neuf millions de dollars, une propriété de 285 km<sup>2</sup> et un territoire de chasse et de pêche de 4144 km<sup>2</sup>. Comme les Cris, ils sont soustraits de la *Loi sur les Indiens* en 1985, ce qui leur concède une plus grande autonomie administrative. Ces dernières années, ils se sont lancés dans le tourisme d'aventure. On dénombre près de cinq cent vingt Naskapis dans un seul village situé à 15 km de Schefferville. Ses habitants parlent le naskapi ; l'anglais est leur langue seconde (ibid., p.18-19).

## 2) La famille iroquoise

Les Iroquois, plus au sud, comptaient sur l'agriculture, comme celle du maïs, la production du tabac, la chasse et le commerce.

Les Hurons-Wendat proviennent du sud-est de l'Ontario et sont établis au Québec depuis 1650. Leur empire s'étendait des Grands Lacs à la Mauricie, au Saguenay et à la baie d'Hudson. Mais les épidémies et les attaques des Iroquois les feront disparaître ou fuir vers Sillery, puis vers la rivière Saint-Charles près de Québec et de Loretteville, où ils se retrouvent depuis 1697. Les Hurons-Wendat, évalués à environ deux mille six cents personnes, constituent une des nations les plus urbanisées du Québec ; néanmoins, cette proximité avec les villes fait en sorte que la langue huronne n'est plus parlée dans la province. Le français la remplace (ibid., p.10-11).

Les Mohawks sont une des cinq nations iroquoises qui, avant l'arrivée des Européens, formaient la Confédération des Cinq Nations, caractérisée par un système politique particulièrement sophistiqué. Certains Mohawks conservent encore les modes de fonctionnement religieux, politiques et sociaux de leurs ancêtres qui s'appuient sur la grande loi de la paix, établie au cours du rassemblement des nations amérindiennes de 1701. La nation Mohawk compte presque treize mille membres. Leurs villages sont situés assez près de Montréal, mais d'autres Mohawks vivent en Ontario et dans l'État de New-York. Les écoles mohawks du Québec offrent un enseignement axé sur la culture et les traditions. Malgré tout, la plupart des habitants parlent l'anglais, quelques-uns seulement leur langue maternelle et le français (Ibid., p.14-15).



On peut en conclure que les nations autochtones du Québec sont caractérisées par des particularités historiques, linguistiques et culturelles qui les rendent chacune uniques et originales. Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les nations les plus éloignées géographiquement des grandes villes et dont les Cris font partie ainsi que les Montagnais, les Naskapis et les Algonquins réussissent à conserver les traits les plus forts de leur culture. Il semble néanmoins que depuis les années quatre-vingts, les échanges entre les deux groupes s'accroissent aussi bien sur un plan éducatif, social, politique, que culturel. Les nations autochtones représentent 1% de la population du Québec, dont plus de la moitié a moins de vingt-cinq ans. La plupart habitent sur des réserves créées par le gouvernement fédéral, lequel en assume la responsabilité en fonction de la loi constitutionnelle de 1867 et de celle sur les Indiens de 1876 (ibid., p.2).

Contrairement aux Cris, aux Inuit et aux Naskapis, toutes les nations évoquées n'ont pu bénéficier d'accords gouvernementaux leur octroyant les moyens de se développer selon leurs propres critères ; elles n'ont donc pas forcément reçu les ressources financières pour administrer leur propre système scolaire. En conséquence, l'étude des langues maternelles autochtones n'est pas une option scolaire pour les élèves de chaque nation. On peut donc s'interroger sur la viabilité de ces dialectes à moyen et long termes, ainsi que sur la proportion de la population de chaque nation en mesure de la parler couramment.

### C) Premières traces des Amérindiens de la Baie James

L'existence des Cris a longtemps été empreinte d'un nomadisme caractérisé par les expéditions de chasse, de pêche, nécessaires à la survie de ce peuple. La conquête du nouveau monde par les Européens, puis le gain créé par la forte demande de fourrures ont été à l'origine du rapprochement des deux peuples.

#### 1) Importance de la chasse au quotidien

Avant la sédentarisation, les Amérindiens ne s'arrêtaient que deux ou trois mois au cours de l'été. Les fêtes de toutes sortes comme les cérémonies religieuses, les festins et les rituels avaient lieu à cette époque. À la fin août, les clans se reformaient et chacun préparait le grand départ vers les territoires de chasse.

Pour les Amérindiens de cette région, il existait une hiérarchie dans la valeur que représentait chaque animal. Ainsi le caribou était en tête, car non seulement sa viande était la plus appréciée, mais sa peau était utilisée pour confectionner des vêtements, sa carcasse pour fabriquer des outils. Les caribous avaient l'habitude de se réunir en bande de dix ou quinze, le long des côtes de la baie ou plus souvent dans les terres (Morantz & Francis, 1983, p.7).

On soupçonne la présence de l'orignal sur le territoire de la Baie James avant le début du XVIIIe siècle, mais par la suite les registres de la CBH témoignent de son absence dans la région. Des extraits du journal du secrétaire du gouverneur Bayly, Thomas Gort, datant de 1671, rapportent que les Indiens consommaient de l'orignal séché. Parmi les aliments que leur avaient fait découvrir les Européens, on apprend qu'ils détestaient le bœuf, le porc et les aliments salés (Chism, 1996, p.16).

Le castor, de même que le caribou, était considéré comme un mets de qualité. On le retrouvait plutôt dans la région sud de la Baie James, à l'intérieur des terres, dans les fleuves, les rivières et les petits lacs. Il était difficile de prévoir annuellement combien seraient chassés, car ce nombre variait aisément en fonction des épidémies, de la reproduction chez l'animal et des conditions de chasse. Le castor était tué d'un coup sur la tête, puisque les pièges ne furent employés à l'occasion qu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Au cours des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle, le castor était très recherché dans la région de la Baie James, car la qualité de son épaisse fourrure permettait de confectionner des manteaux, des chapeaux très à la mode en Europe et même des vêtements avec la peau de l'animal (Morantz & Francis, 1983, p.8).

Ensuite venait la martre, chassée le long des côtes de la baie. La chasse à la martre ne demandait pas autant d'expérience et d'habiletés que celle du castor, aussi les enfants, les femmes et les aînés y participaient. La meilleure période pour l'attraper était à la fin du mois de novembre et au début du mois de décembre, quand sa fourrure était la plus dense. Les Amérindiens en consommaient parfois, sans cependant en raffoler.

Le renard, la loutre et le lynx étaient commercialisés en moindre quantité, car leur population variait d'une année à l'autre, selon le nombre de souris et de lièvres qui peuplaient la région et dont ces animaux se nourrissaient. Les Amérindiens mangeaient de la loutre et du lynx régulièrement, mais rarement du renard.

L'ours noir était lui aussi très prisé, à la fois pour sa viande et sa signification spirituelle auprès des Cris. Il a été l'un des personnages principaux de la tradition orale crie, ainsi qu'il est spécifié par la suite (Tremblay, 1974, p.58) :

*Le trappeur indien, surtout le Cri, a toujours gardé une sorte d'estime et même de profonde vénération pour l'ours dont la puissance et les exploits entrent dans plusieurs des légendes que les gens de la tribu se transmettent de père en fils.*

Les compagnies en acceptaient les fourrures, mais les chasseurs n'en récoltaient pas plus de quarante par année. C'est en automne que l'ours était le plus gras.

Les lièvres constituaient également un met non-négligeable dans l'alimentation des familles cries. Quant aux rats musqués, marmottes et aux loups, ils étaient chassés à l'occasion. La viande des porcs-épics était mangée et leurs piquants utilisés en guise de décoration.

L'alimentation des Amérindiens incluait diverses variétés de poissons comme la truite saumonée, la corégone, l'esturgeon, le brochet. La pêche était pratiquée en toute saison, mais c'est en automne que les habitants faisaient leurs provisions de poissons en les fumant et en les séchant pour le reste de l'année (Morantz & Francis, 1983, p.10).

Enfin, les outardes et les perdrix étaient les deux espèces de volaille particulièrement choyées par les habitants de cette région. La chasse aux outardes, en automne et au printemps, était et est encore facilitée par la migration de ces oiseaux qui se nourrissent des plantes marines de la côte est de la baie (ibid., p.11).

Les Amérindiens ont presque toujours relégué la trappe au second plan, après la chasse. Avec l'arrivée des compagnies de commerce de fourrures sur le territoire de la Baie James, il semble que cette habitude ne changea pas, malgré la volonté des

commerçants de récolter le plus de fourrures possible (Morantz & Francis, 1983, p.7).

Les souvenirs romancés d'un homme qui passa la majeure partie de sa vie dans cette région, où il travaillait au Service des Fourrures du Ministère de la Chasse et de la Pêche, rendent compte des préparatifs lors d'une expédition de trappe : le lot du trappeur était de s'endetter à l'automne, avant le départ, et de régler ses dettes au printemps, grâce aux peaux rapportées provenant du castor, de la loutre, du vison, de la martre, du pékan, du renard et du lynx. Il fallait s'équiper de raquettes, d'attelages à chien, de parkas, de mocassins, de mitaines en peau d'orignal ou en peau de caribou tannée et fumée, ces dernières étant confectionnées par la femme. Il fallait également apporter des provisions pour se nourrir, sans cependant s'alourdir démesurément. Profitant du voyage en canot, on mangeait du poisson capturé par de petits filets. Les provisions indispensables comprenaient du lard salé, des graisses, de la farine, du sucre, de la poudre à pâte pour faire du pain (banique), du thé et du sel. Avant de partir en expédition de chasse, les Indiens avaient l'habitude d'aller prier au cimetière, ainsi le Grand Esprit et leurs frères décédés les soutiendraient au cours de leur périple, jusque dans des territoires très éloignés du poste (Tremblay, 1974, p.36).

## 2) À la découverte de Fort-Rupert

### a) Des explorateurs aux commerçants : l'Angleterre s'impose aux Amérindiens

C'est le 24 juin 1610, dit-on, que Henry Hudson atteignait le détroit qui porte actuellement son nom. Retardé par la formation des glaces, il ne pu rejoindre le

sud de la baie qu'en plein hiver. En explorant les côtes occidentales, il aurait passé la saison dans un renforcement au sud-ouest où, d'après le Père Lejeune, se situe la baie actuelle de Fort-Rupert, aujourd'hui Waskaganish. D'après lui, ce fut ensuite au tour d'un certain capitaine, de prénom James et de nom inconnu, de découvrir en 1631 la baie qui aujourd'hui porte son nom. Il est raconté que son journal de bord contenait tant de souffrances et de tourments subis au cours de son voyage que pendant les trente années suivantes les explorateurs anglais évitèrent de naviguer dans cette région du monde (Grenon, 1949, p.2).

C'est donc en 1659 qu'interviennent les véritables pionniers des traiteurs du nord, portant les noms de Médard Chouart Sieur des Groseilliers et son beau-frère Esprit Radisson. Faute d'obtenir l'appui de la France dans leur entreprise de traite de fourrure, ils reçoivent la protection de Charles II d'Angleterre. Ce dernier charge alors son cousin, le prince Rupert, de mener une expédition dans la région de la Baie James : le premier navire, le *Eaglet* avec Radisson ne put atteindre son objectif ; seul le second navire, le *Nonsuch* guidé par des Groseilliers entra, le 29 septembre 1668, dans la rivière que les Anglais baptisèrent la rivière Rupert, en l'honneur du prince (Ibid., p.3). Il semble que ce soit cette même année que fut construit le premier camp permanent, auquel on donna le nom de Fort-Charles (S.A., Facts about Waskaganish, s.d, s.p.). L'été suivant, le navire quittait la baie Rupert avec un chargement de peaux de castors d'une valeur de 95 000\$, en échange d'environ 3250\$ de marchandises de traite à l'endroit des aborigènes. De retour à Londres, en septembre 1669, les cercles financiers auraient été très impressionnés par la qualité des fourrures rapportées et nombre des gros portefeuilles de l'époque prêts à acheter des parts de l'entreprise en

devenir. À la suite de cet engouement, une compagnie gouvernée par le prince Rupert fut constituée le 2 mai 1670. La CBH venait de naître (Grenon, 1949, p.3), ainsi que Fort-Rupert dont le nom remplaça Fort-Charles. En 1680, le gouverneur de la CBH s'aventurait sur la terre de Rupert et négociait auprès des chefs indiens l'établissement de postes de traite, dans certains lieux environnants. Bien qu'il n'existe aujourd'hui aucune preuve de sa ratification ni de sa légitimité, un accord aurait impliqué la vente des terres à la CBH, de même qu'un commerce exclusif avec cette dernière (Chism, 1996, p.16).

Au cours de l'été 1686, les Français s'emparent des forts anglais sur la côte de la baie James. Pendant les sept années suivantes, on leur octroie le commandement à la Baie James, mais en 1693 Fort-Rupert revient aux Anglais (Grenon, 1949, p.5). Jusqu'en 1776, le fort est abandonné et Fort-Eastmain, 70 km au nord, assure le commerce des marchandises sur la côte est de la baie James.

Avec la création de la Compagnie du Nord-Ouest, en 1774, le CBH ouvre de nouveaux postes de commerce pour faire face à la concurrence : c'est le cas du poste de Nemiskau, ouvert en 1794. Il sera également le dernier à faire des affaires avec les gens de la côte, au cours du XXe siècle (Chism, 1996, p.28).

#### b) Petite maison : un lieu stratégique

Entre le XVIe siècle et le XXe siècle, plusieurs gouverneurs des terres de Rupert vont se succéder. Le commerce de fourrure fait des heureux et des envieux. Quand en 1686 le fort est attaqué par le Chevalier de Troyes, il est décrit que le fort était constitué de deux bâtiments entourés d'une haute palissade, et que les canons

extérieurs n'étaient pas encore installés pour se défendre. Ces bâtiments furent brûlés en 1693 par les Français qui ne s'en servaient pas. Les recherches archéologiques entreprises ces dernières décennies ont permis d'établir avec certitude la présence de camps européens à la fin du XVIIIe siècle grâce aux artefacts retrouvés sur les lieux : des fragments de pipes, différentes variétés de briques, des os d'animaux autres que ceux du gibier chassé par les Indiens, des clous forgés à la main, de la céramique et du verre (ibid., p.20).

En 1776, le poste de Fort-Rupert est caractérisé par une seule bâtisse. De ce fait, il est prénommé *petite maison* par les Cris, c'est-à-dire *Waskaganish* en langue crie. À partir de 1795, on attribue à ce poste une nouvelle fonction, qui durera jusqu'en 1930 : *Petite maison* servira de lieu de dépôt des marchandises ; d'une part, il doit approvisionner le réseau à l'intérieur des terres, d'autre part, il doit envoyer les fourrures en Europe (Ibid., p.28). De plus, grâce à ce nouveau poste, les Cris de l'intérieur des terres n'ont plus à se déplacer en canot, mais peuvent s'y rendre à pied (ibid., p.26).

Avec l'augmentation du nombre de voyageurs dans les alentours, des maisons, entrepôts et étables furent ajoutés peu à peu à l'unique bâtiment existant en 1776 (ibid., p.28).

Grâce à son emplacement à l'extrémité de la route fluviale, Fort-Rupert est demeuré la résidence de l'officier supérieur de la CBH, jusqu'en 1900. La présence d'un grand nombre de castors est alors un atout pour ce lieu recherché, en raison de la montée des prix de la fourrure au début du XXe siècle. De 1919 à 1944, Fort-Rupert est le village le plus prospère de la Baie James (Grenon, 1949, p.6). Si dans les années



1920 le nombre de castors déclinait fortement, en 1938 on en comptait trois mille dans la région (S.A., Facts about Waskaganish, s.d., s.p.) grâce aux initiatives du chef de poste de la CBH, M. Watt, et la création d'une réserve de castors.

Cette région boisée, caractérisée par la présence d'un grand nombre d'animaux sauvages, et la baie, lieu de rencontre de quatre rivières, garantissaient une pêche foisonnante. Les matières naturelles, comme l'argile et la mousse, abondantes à cet endroit, permettaient aisément d'isoler les maisons construites en rondins de bois.

Pour toutes ces raisons, les Aborigènes ainsi que les autres intervenants appréciaient cet environnement.

#### c) Relation avec les missionnaires

Les premiers missionnaires, à pénétrer le territoire de la Baie James, furent les Jésuites au cours du XVIIe siècle. Dans Les Relations de 1640, le Père Vimont parle des *Kiristinos*, qui habitent sur les rives de la mer du Nord. Il semble que ce soit là les premières évocations des Cris de cette région. Il est dit que ce nom donné *Kilistinons* ou *Kiristinos* s'est ensuite transformé pour devenir les *Christinaux* et finalement celui que nous connaissons aujourd'hui, les *Cris* (Grenon, 1949, p.6). Une première expédition est évoquée en 1661, lorsque les pères Gabriel Drouillette et Claude Dablon partent de Québec pour se rendre à la foire de Nebouka, une sorte de marché annuel réunissant les Indiens du Nord et qui, d'après les informations, pourrait correspondre aux environs de la ville actuelle de Chibougamau. Leurs guides amérindiens, dont la nation n'est pas dévoilée, refusent cependant de poursuivre à l'Ouest par crainte des Iroquois dans la région. Cette première mission reste un

succès dans la mémoire des pères jésuites de l'époque, car ils baptisèrent des enfants et se firent connaître auprès d'une dizaine de nations amérindiennes, qui n'avaient jamais encore vu de Français (ibid, p.7). En 1671, c'est une expédition avec le père Albanel qui est entreprise. Voulant profiter de l'arrivée de deux navires anglais dans la région de la Baie James, les Jésuites quittent Québec au mois d'août ; ils passent l'hiver au nord-ouest du Lac Saint-Jean, où sont baptisés vingt-neuf enfants. Au mois de juin 1672, ils se rendent près du Lac Mistassini et font connaissance avec les habitants de cette région. C'est à la fin du mois qu'ils arrivent à Fort-Rupert, où ils remarquent un bateau anglais amarré. Ils poursuivent leur chemin et le 1<sup>er</sup> juillet rejoignent les habitants locaux, lesquels paraissent enthousiastes à l'idée de recevoir la bonne parole et le baptême pour les enfants. Leur chef se nomme *Kiaskou*, ce qui veut dire *Goéland*. Les Jésuites restent cinq jours au milieu de ce peuple, avant de retourner sur leurs pas, sous l'insistance de leur guide. Il paraît qu'en chemin, les membres des expéditions plantaient les armoiries du roi de France, synonyme de prise de possession du pays. Ils ne purent néanmoins réaliser cet exploit à Fort-Rupert, car les Anglais étaient déjà présents. Cette longue expédition aura permis au père Albanel de baptiser près de deux cents Indiens (Ibid., p.8-9). En 1674, ce dernier était de retour à Fort-Rupert, accompagné d'un autre Français et d'un Indien, où il rencontrait le gouverneur Bayly. Plutôt que de revenir sur ses pas, le Jésuite fut convié à quitter le nouveau monde dans un bateau anglais. Ce fut sa dernière mission, car lorsqu'il revint en 1676 le Père Albanel était trop âgé pour en entreprendre de nouvelles. En 1679, Louis Joliette accompagné du Père Antoine Silvy empruntent la route fluviale du Lac Saint-Jean. Ce dernier s'arrête à Nemiskau dans l'intention de

fonder la mission Saint-François Xavier et Louis Joliette se rend à Fort-Rupert pour, dit-on, espionner les anglais qui s'y trouvent. Dans une lettre écrite à Moosonee, en juillet 1686, le Père Silvy écrit, quelque peu désillusionné à propos des Indiens de la baie (Ibid., p.10) :

*Je n'en ai vu qu'un petit nombre de diverses nations dont les uns m'entendaient et les autres ne m'entendaient pas; comme on leur parle qu'en passant, parce qu'ils courent toujours, il n'y a guère d'apparence qu'on puisse sitôt les faire chrétiens; (...)*

Pendant les années qui suivirent, les Jésuites se seraient peu occupés des Indiens de Fort-Rupert ; la baie délaissée par les missionnaires catholiques est complètement abandonnée aux Anglais à partir de 1713.

Après 1760, le clergé catholique n'était pas assez nombreux pour reprendre la route missionnaire ; par contre, les ministres anglicans suivaient les employés de la CBH dans les divers forts et sûrement, avec le temps, les Cris s'en rapprochèrent (ibid., p.12). Au milieu du XIXe siècle, le méthodiste John Horden profite de la présence régulière des Amérindiens, autour du poste de Moose Factory, pour les instruire aux secrets du clergé et imprimer des travaux religieux en cri syllabique ; vers 1872, on dit que le diocèse anglican de Moosonee est le château de l'anglicanisme et Horden est consacré évêque. À Fort-Rupert, les Indiens participent financièrement à la construction d'une église anglicane en 1860 (Morantz & Francis, 1983, p.163). Les trois cents Indiens qui habitent au village sont très attachés à cette religion, quoique très peu pratiquants, d'après les commentaires du pasteur résident. En 1947, la première école de Waskaganish sera ouverte par un pasteur, sur le site de l'actuelle église anglicane (S.A., Facts about Waskaganish, s.d, s.p.).

Les missionnaires catholiques ont aussi joué un rôle dans l'éducation spirituelle, plus récente, des habitants de la région. C'est au tour d'un père oblat de rendre visite aux quelques catholiques employés auprès de la Compagnie Révillon et Frères, au début du XXe siècle. En 1922, la mission oblate est fondée à Fort-George (Chisasibi), puis en 1930 l'école est construite. Les enfants de Fort-Rupert y sont envoyés en canot, ou en bateau et les missionnaires en profitent toujours pour en enrôler quelques nouveaux. À cette époque, le chef de poste de la CBH, M. Watt, est marié à une catholique, ce qui facilite les relations entre les membres de la religion chrétienne. En septembre 1943, trois missionnaires arrivent à Fort-Rupert, profitant du terrain de la Compagnie Révillon et Frères justement acquis par la mission catholique. Le 26 octobre 1944, la première messe est célébrée malgré les travaux en cours. Les années qui suivirent, les pères se succéderont dans la mission de Fort-Rupert. Encore aujourd'hui elle est en place et tenue en permanence par le Père Provencher, depuis 1960 (Grenon, 1949, p.12-13).

Si les missionnaires anglicans et catholiques ont été à l'origine de l'éveil religieux des Cris de la Baie James, leur œuvre appartient aujourd'hui à l'histoire. Les habitants de Waskaganish ont choisi des religions plus actuelles, en accord avec leurs valeurs, comme le service de l'Église Pentecôtiste, dont le mouvement a été initié en 1971 dans la communauté et le bâtiment construit en 1982 (S.A., Facts about Waskaganish, s.d., s.p.).

On ne peut vraiment juger de la bonne augure que fut le rapprochement physique entre les Européens et les peuples autochtones du Canada. Mais, s'il est

regrettable que les nations amérindiennes aient perdu une partie de leurs traditions, certaines nations les ont conservées ou ranimées grâce à un programme scolaire sans précédent. Les Premières Nations ont aujourd'hui les moyens de côtoyer deux systèmes organisationnels et d'en tirer le meilleur parti.

## D) Les Amérindiens de la baie James et la Compagnie de la Baie d'Hudson

On constate que plusieurs ouvrages font référence au rôle des Amérindiens dans le commerce des fourrures et à leurs relations avec la CBH. Celle-ci a joué un rôle prépondérant dans l'existence des Cris. Nous nous intéresserons donc à cet aspect, puisqu'il a eu un impact dans le mode de vie des Cris, depuis le XVIIe siècle, jusqu'au milieu du XXe siècle.

### 1) La route fluviale

#### a) L'occupation du territoire

Les groupes de population crie du Québec étaient identifiés en fonction de diverses caractéristiques géographiques, comme l'existence d'une rivière, d'une montagne ou d'un rocher près de leur lieu d'établissement. Leur dénomination dépendait aussi parfois du poste de traite auquel ils étaient attachés, même si ce sont les commerçants de fourrures qui, au départ, s'étaient installés près des campements des familles rassemblées pendant l'été. C'est cette deuxième classification qui fut invoquée par le Département d'affaires indiennes pour répertorier les bandes. On retrouve donc huit municipalités crie à la Baie James, situées près des anciens postes de traite. Du Nord vers le Sud, il s'agit de Wapmagoostui ou Grande Baleine, Chisasibi, Wemindji, Eastmain, Waskaganish. En s'éloignant de la côte, d'Ouest en Est, on retrouve Nemaska (ou Nemiscau ), Waswanipi, Mistassini (Frenette, 1985, p.2) et récemment Oudjé-Bougoumou, qui est devenu le neuvième village crie de cette région.

Laliberté définit trois étapes dans l'histoire de l'occupation humaine du territoire de la région de la Baie James.

La première, qualifiée de préhistorique, est assez méconnue et prend fin lors des premiers contacts avec les blancs. Nous savons, néanmoins, que cette société avait comme principale activité la chasse au gros gibier en usant d'un outillage de bois, d'os et de pierre (Laliberté, 1978).

Le récit de Champlain, en 1603, évoque une route fluviale, qui menait du Saguenay à la baie James, en empruntant plusieurs lacs et fleuves jusqu'à la rivière Rupert (Frenette, 1985, p.5) ; celle-ci se déversait dans la baie de Rupert, puis dans celle de James. Il semblerait qu'à cette époque, les Montagnais servaient d'intermédiaires dans le commerce de fourrure entre les non-Autochtones et les Cris habitant à l'intérieur des terres, jusqu'à ce que ces derniers s'impliquent directement au début du XVIIe siècle. La plupart des Cris de la côte entrèrent donc en contact avec les blancs lors de l'édification des postes de traite. Quant aux Cris vivant à l'intérieur des terres, dans la région du lac Mistassini, on estime qu'ils ont pu entrer en contact avec des blancs, au début des années 1600, même si la première visite d'un blanc à Mistassini ne date que de 1663 (ibid., p.15).

#### b) Premiers échanges commerciaux

Ces contacts marquaient le début de la deuxième période, qualifiée de période historique et caractérisée par des changements importants dans la culture des communautés côtières. En effet, celles-ci entretenaient des contacts réguliers avec les postes, où elles échangeaient des fourrures. Les familles crient vinrent donc

s'établirent en permanence dans les environs des postes (Laliberté, 1978, p.15). Les Cris de l'intérieur des terres, pour leur part, venaient sur la côte plus irrégulièrement. La route fluviale qui reliait Mistassini à Fort-Rupert couvrait au-delà de 575 km et incluait 75 portages. Au début du XIXe siècle, des brigades de canots couvraient la rivière Rupert. Chacune d'entre elles atteignait dix mètres de long et pouvaient porter jusqu'à deux mille kilos de provisions. Les voyages au départ de Mistassini s'effectuaient à la fin du mois de juin, pour une période de neuf semaines. En général, il fallait compter trois semaines pour aller à Fort-Rupert, six semaines pour en revenir (Frenette, 1978, p.9). Entre-temps l'équipage se reposait et festoyait quelques jours, comme l'indique le paragraphe suivant (ibid., p.10) :

*Once at Rupert House, the packets of furs were entrusted to the post manager. Later, they would be sent on to England, on the boat which came to supply the post. Meanwhile, the expedition members could enjoy a few days at Rupert House. Some would do little business, while others would perhaps find a husband or wife. And of course there were feasts.*

La CBH recevait les fourrures et, en échange, fournissait aux Cris de la poudre et des fusils. Ce troc facilitait la prise du caribou indispensable aux besoins vitaux des Indiens (Laliberté, 1985, p.16). Les provisions incluaient aussi de la nourriture sèche, des allumettes, du linge et des vêtements (Frenette, 1978, p.12).

Puisque la traite des fourrures prenait de l'ampleur, la CBH et sa rivale, la Compagnie du Nord-Ouest, fusionnèrent en 1821. Dès ce moment et jusqu'à la fin du XIXe siècle, le piégeage, encouragé par les traiteurs de la compagnie, surpassa peu à peu la chasse au gros gibier comme activité de subsistance des Amérindiens ; d'autant plus, que la fin du XIXe siècle fut marquée par une quasi-disparition du



caribou, au sud du 60<sup>e</sup> parallèle. Les Amérindiens se trouvèrent donc dans l'obligation de se tourner définitivement vers le piégeage et la traite des fourrures pour survivre. Alors que traditionnellement ils retournaient vers l'intérieur des terres, il semblerait que, même pendant l'été, les Cris s'établissaient dans le voisinage des postes de la côte. Ainsi, les registres de la CBH retiennent le fait que les familles sont restées près du poste de Fort-George, pendant plus de deux mois, au cours de l'été 1913.

### c) Dépendance des Cris

Cette étape marque alors le début de la troisième période, plus moderne. Dépendant désormais des postes de traite pour leur nourriture et une partie de l'équipement qu'ils utilisaient, les Cris se familiarisèrent alors avec les institutions religieuses, hospitalières puis scolaires, implantées dans certains villages de la côte, comme Chisasibi et Eastmain (Laliberté, 1978, p.22). Quand la traite des fourrures prit de l'ampleur, de nombreux Cris quittèrent les terres traditionnelles de leurs régions, comme la Baie James ou la Baie d'Hudson, afin de devenir des intermédiaires dans ce commerce. Utilisant le système de troc, ils échangeaient les peaux des animaux qu'ils avaient piégés, contre des objets de cuisine en métal, des couteaux, des couvertures et des fusils (S.A., Affaires indiennes, Les Indiens et les Inuit du Canada, p.12-13).

## 2) Fonctionnement des postes de traite de la CBH

### a) Les marchandises

Un auteur se souvient des postes de traite présents, au cours de son enfance : une odeur de cuir, des fourrures de toutes les couleurs et de tous les poils s'empilaient sur le plancher ; les murs étaient jonchés de fusils, de carabines et de munitions de toutes sortes. Les chasseurs y trouvaient entre autres choses des couvertures, des vêtements, du tabac en feuilles, des pots de saindoux, du lard, des gros sacs de farine, du thé, des haches, des outils et des pièges (Noël, 1982, p.73), mais ces articles variaient d'un poste à l'autre selon la région.

En 1668, la CBH s'installa à Fort-Rupert ; néanmoins son poste de traite ne fut construit qu'en 1776 (Frenette, 1985, p.6) ; en 1701, elle s'établit à Eastmain et son poste construit en 1717, puis reconstruit sur le versant sud de la rivière Eastmain, quelques années plus tard, afin de faciliter l'approvisionnement en bois. Au cours des années qui suivirent, le poste fut reconstruit presque tous les vingt ans, car les rondins de bois utilisés étaient de mauvaise qualité et pourrissaient aisément. Le poste arborait un toit goudronné, un four de brique, ainsi qu'une cheminée. L'été était une saison plutôt tranquille, pour ce qui est des échanges commerciaux. Les gardiens nourrissaient et prenaient soin du bétail constitué de chèvres, ainsi que de bœufs élevés pour leur viande et pour tirer de lourdes charges (Morantz & Francis, 1983, p.81). Pendant l'été, les Indiens consommaient rapidement les produits de leur pêche ou bien les échangeaient au poste d'Eastmain, puis après 1776 à celui de Fort-Rupert. Parfois encore, le poisson était séché et conservé comme provisions de l'hiver suivant (ibid., p.82). La pêche se poursuivant jusqu'en hiver, les filets étaient donc installés

sous la glace des lacs et des rivières. Il n'était pas rare que les pêcheurs apportent jusqu'à mille livres de poissons au poste d'Eastmain.

Les gardiens du poste cultivaient aussi des navets et des pommes de terre, mais sans grand succès, quant aux pois et aux fèves, c'était peine perdue (ibid., p.81). Les visiteurs de l'extérieur apportaient des articles, comme de l'écorce de bouleau, qu'ils souhaitaient échanger contre des peaux et des fourrures, mais les négociations entraînaient parfois des scènes de violence (ibid., p.83).

En échange des produit de chasse et de pêche, les Indiens étaient généralement payés en recevant des produits luxueux, comme du tabac et du Brandy, parfois quelques vêtements. Mais la politique de la CBH encourageait la chasse aux animaux à fourrure, puisque seuls ces derniers étaient échangeables contre des fusils, des couteaux et des bouilloires (Ibid., p.90).

Le poste de Fort-Rupert fut établi en 1776 et ainsi procura des oies au poste d'Eastmain. Quelques années après sa construction, le poste de Fort-Rupert salait autant d'oies que celui d'Eastmain, le sel étant utilisé pour conserver les volailles ; en un automne, le poste de Fort-Rupert pouvait saler jusqu'à deux mille oies, signe d'une chasse assez fructueuse (Ibid., p.84). Pourtant, il suffisait que les outardes ne viennent pas une année pour que des familles entières meurent de faim. Les religieux ont laissé des témoignages ayant trait à la famine, comme le suivant datant du 22 septembre 1884, une lettre écrite par le Révérend Horden à son évêque indique que (Noël, 1982, p.30):

*Chaque année des gens de Fort-Rupert mouraient de faim, et que, lorsqu'il s'y rendait, il était désolé d'entendre les gens lui raconter qu'un tel était mort de*

*faim l'année d'avant, une mère avec tous ses enfants pendant l'hiver, un autre avec ses deux frères peu après.*

En 1927, il ne restait plus que quelques rares familles de castors dans toute la Baie James. C'est pourtant de ce lieu que venaient les plus belles peaux ayant une grande valeur. Les Indiens, qui savourent plus encore la chair du castor que sa fourrure, en souffraient. C'est M.J.S. Watt, alors directeur de la CBH, qui paya les Indiens de la région pour observer les quelques castors survivants, et faire en sorte qu'ils se reproduisent en nombre suffisant et ne soient pas chassés pendant cette période. Il semble que dix ans après la création de la réserve faunique de Fort-Rupert, on constatait aisément la multiplication des castors, au-delà de la région de la Baie James (Tremblay, 1974).

#### b) Les hommes

Sur le territoire de la Baie James, la survie a toujours été extrêmement difficile. Aussi, peu d'hommes de la classe ouvrière anglaise acceptaient de s'engager dans un avenir incertain pour la CBH. C'est pourquoi, dès 1684, un programme d'apprentissage fut mis en place à l'intention des jeunes garçons dans l'âge de l'adolescence et provenant de milieux défavorisés, lesquels se retrouvaient liés à la compagnie pendant sept années. Durant cette période, on leur enseignait les rouages du commerce et à la fin de leur engagement, ils étaient bien formés et expérimentés pour s'impliquer comme officiers au sein de la compagnie. Au XVII<sup>e</sup> siècle, il était absolument interdit de se lier d'amitié avec les Indiens, ni d'avoir des liaisons avec les Indiennes (Morantz & Francis, 1983, p.90). Pourtant, cette condition était

rarement respectée et le XVIIIe siècle témoigna d'une dépendance mutuelle entre les travailleurs des postes de traite et les Amérindiens, auxquels on distribuait des tâches traditionnelles, qu'ils effectuaient quel que soit le lieu où ils se trouvaient, comme la fabrication de canot, de raquettes, ou encore la chasse. Au XIXe siècle, cette relation se transforma à nouveau, en raison des liens plus forts qui s'étaient développés entre les personnes. À Fort-Rupert, presque tous les chasseurs locaux étaient engagés à un moment ou un autre pour donner un coup de main dans le poste de traite et même les femmes étaient employées pour poser des pièges, pêcher et ramasser des baies. Lors des mauvaises saisons de chasse, les Indiens se voyaient offrir un travail à temps partiel au sein de la compagnie, ce qui leur apportait un revenu supplémentaire (ibid., p.152). Chaque été, le long de la rivière, une demi-douzaine d'hommes coupaient du foin destiné au bétail et le transportait au poste, où il était entreposé jusqu'en hiver (ibid., p.151). La population de métis, qui avait peu à peu vu le jour en conséquence de cette promiscuité entre les races, était, pour la moitié d'entre elle au moins, instruite en lecture, en écriture, en arithmétique, initiée aux principes de la religion, en vue d'être engagée par la compagnie plus tard (ibid., p.153). C'était la politique en vigueur sur le territoire que couvrait la CBH.

L'arrivée de l'homme blanc a apporté un véritable bouleversement social : le commerce des fourrures, le christianisme, la sédentarisation. De nouvelles valeurs ont été introduites dans les sociétés autochtones et ont créé le chaos parmi les hommes et les femmes. Les lois, au départ imposées par le système colonial, ont peu à peu été

acceptées par ces peuples qui aujourd'hui tentent d'approprier à nouveau leurs traditions. C'est ce que nous constaterons par la suite.

## Chapitre 4

### *Le monde contemporain autochtone*

Ce chapitre nous propulse vers deux domaines plus actuels : d'une part, les sujets influençant les conditions de vie des habitants de la Baie James et particulièrement ceux de Waskaganish aujourd'hui ; d'autre part, les actions menées par les Premières Nations à travers le Canada, pour obtenir et conserver des territoires et des statuts, dans un contexte où aucun droit traditionnel n'est absolu et où les négociations prédominent.

#### A) Modernisme à la Baie James

Certains auteurs évoquent les explorateurs, les amoureux du nord, de la solitude, des grands espaces et de la vie sauvage ; les aventuriers ont aussi leur mot à dire. Le roman de Michel Noël, Le vieux comptoir de la baie James, en est un exemple puisqu'il se souvient de chaque village cri de la Baie James et les compare à ce qu'ils sont devenus aujourd'hui, soit quarante ans plus tard.

Aujourd'hui, la Baie James ne se résume pas au barrage hydroélectrique de LG2. Ce sont les authentiques villages de Waskaganish, Nemaska, Eastmain, Wemindji, Chisasibi, Wapmagoostui et la nature qui les entoure avec ses lacs, ses rivières, ses bois, ses animaux, ses oiseaux, auxquels s'ajoutent les empreintes du modernisme. Le manque de moyens adéquats de subsistance a porté les Indiens à trouver d'autres solutions que la chasse, le piégeage et la pêche (Pépin-Lefebvre, 1975, p.7). Un

désintéressement de ces traditions, auquel contribuent des facteurs comme l'aide gouvernementale, les meilleures conditions de logement des habitants (ibid., p.10). En outre, il faut considérer les établissements offrant aux Indiens des services qui répondent à des besoins devenus essentiels : magasins, écoles, cliniques, églises, complexes sportifs.

### 1) Précisions sur Waskaganish

Waskaganish est une réserve située à l'embouchure de la rivière Rupert, au sud-est de la baie James, à environ deux cents kilomètres à l'est de la ville ontarienne de Moosonee et à huit cents kilomètres au nord de Montréal. Les maisons du village sont la propriété du conseil de bande et le chauffage des logements est assuré au moyen de combustible comme le bois et l'huile. L'électricité alimente le village, grâce à quatre générateurs diesels situés sur la route entre le village et l'aéroport.

Sa population était composée de mille sept cent trente et un habitants en mai 2001. Si l'on ajoute les soixante-huit habitants n'appartenaient pas au groupe des Premières Nations, son nombre s'élevait à mille sept cent quatre-vingt-dix-neuf. Elle dépasse aujourd'hui les mille huit cents habitants, puisque l'on compte en moyenne une quarantaine de naissances et moins d'une dizaine de décès par an. Le nombre de naissances est resté relativement constant ces dix dernières années, mais le nombre de décès a légèrement augmenté. Par ailleurs, on considère que les jeunes qui partent étudier à l'université sont toujours des membres de la réserve ; ils sont donc comptabilisés dans le nombre total d'habitants. Parmi les mille sept cent trente et un



habitants, sept cent soixante-quinze étaient des jeunes âgés entre 0 et 18 ans et quatre-vingt-douze seulement avaient 60 ans et plus.

Cent vingt trappeurs, vivant en forêt, perçoivent un revenu d'environ dix mille dollars par an, dont le montant exact varie selon le nombre d'enfants de moins de 18 ans (Statistiques du Conseil de Bande de Waskaganish).

#### a) Le transport aérien

La première compagnie aérienne à détenir un permis d'exploitation entre le nord ontarien et la côte occidentale du Nouveau-Québec fut la Austin Airways Limité, qui devint par la suite Air Creebec. Le premier avion atterrissait à Waskaganish dans les années vingt, mais la construction de l'aéroport ne fut pas terminée avant les années soixante-dix. L'auteur témoigne de cette époque (Noël, 1982, p.43-44) :

*Je me souviens avec nostalgie des arrivées d'antan où tout le village accourait au quai pour accueillir l'hydravion qui lui, au moins, atterrissait au cœur du village. (...) La directrice de l'école fermait même les classes pour permettre aux enfants de courir à la rive voir accoster l'énorme oiseau de fer.*

Aujourd'hui les pistes sont plus loin des villages ; les décollages et atterrissages des avions sont devenus tout à fait communs. Seul moyen de transport régulier jusqu'en 1999, l'avion était très emprunté pour entrer ou quitter le village en tout temps, avec au moins un vol par jour en direction de Val d'Or et un vol en direction de Whapmagoostui. Chaque village cri était desservi en fonction des besoins. Depuis la construction d'une route d'accès entre Waskaganish et l'autoroute de la Baie James,

la plupart des habitants possèdent aujourd'hui au moins un véhicule et l'avion est moins emprunté.

b) La télévision, la radio

L'arrivée de la télévision et du satellite dans les foyers amérindiens a changé les modes de vie. Plutôt que de partir en excursions, de jouer, de converser, les étudiants s'enferment chez eux devant leur poste de télévision (Salisbury, 1986, p.122). Celle-ci semble offrir des images plus intéressantes que les légendes traditionnelles amérindiennes qui faisaient le bonheur des enfants élevés dans le bois (Picard-Kanapé, 1996, p.21).

Dans les films, l'ennemi se retrouve souvent être l'institution policière, militaire, le système judiciaire, en fait l'ordre. Les jeunes Indiens sont virtuellement confrontés à des ennemis qui, dans la réalité, ne devraient pas l'être. De plus cette société étant différente de la leur, le sentiment d'identité collective évoqué par Taylor est renforcé. Comment ces jeunes peuvent-ils se retrouver ?

La rapidité avec laquelle évolue la technologie est assez époustouflante pour confondre ces enfants. Taylor souligne le point de vue des Inuit, mais il est aussi valable pour les Cris, comme ceux du village de Waskaganish, qui vivent relativement isolés des grandes villes et du reste de la société (Taylor, 1997, p.75):

*Imagine the adjustment required for the Inuit of the high Arctic who have television introduced to them all at once, in color, with a multitude of channels, coming from bizarre places like Edmonton, Atlanta, Detroit.*

Par ailleurs, le Ministère du patrimoine canadien offre un programme d'accès des Autochtones du Nord à la radio télédiffusion et fournit des fonds à fin de production et de diffusion à treize sociétés de communication autochtones. Le financement sert à maintenir les centres de production des réseaux régionaux, ainsi qu'à produire et à diffuser des émissions radiophoniques et télévisées pour des auditoires autochtones dans la langue autochtone de la région (S.A., Affaires indiennes, Programmes et services fédéraux, s.d., p.9). Ces programmes télévisés sont accessibles avec le câble. Ainsi à Waskaganish, le câble est visible sur les toits de la plupart des maisons ; il propose aussi à ses abonnés des émissions, films et documentaires en langue crie. De plus, un poste de radio communautaire diffuse ponctuellement, en langue crie, des programmes musicaux de même que les nouvelles régionales et locales. Ces deux dernières années, à Waskaganish, des enseignants ont réalisé une émission de radio en français sur la chanson francophone, d'une durée hebdomadaire de trente minutes. Cette émission est diffusée chaque semaine, afin de faire connaître la chanson francophone aux habitants de la communauté.

## 2) L'alimentation

Dans le passé, les Cris se déplaçaient constamment en forêt à la recherche de leur nourriture, essentiellement offerte par la nature, soit une propriété collective de la communauté.

Aujourd'hui, les habitants sont habitués à s'alimenter dans les magasins, où les sacs de croustilles et les canettes parsèment les étagères. Ils ont désormais de la difficulté

à juger de la qualité nutritionnelle de ces nouveaux aliments qui leur sont offerts sans fournir d'efforts et leur santé en subit les conséquences (diabète, excès de poids, ...). Manger, pour les Amérindiens, était et reste encore un rituel remplissant les fonctions religieuses et sociales. C'est une manifestation d'amitié, d'estime et de paix pour un Amérindien que d'inviter un visiteur à partager son repas. Tout le sens de la fête s'exprime encore dans les cérémonies et les réjouissances qui entourent la préparation et le déroulement d'un repas de festivités. Que ce soit pour un deuil, un mariage, ou un événement spécifique, comme la cérémonie organisée pour le retour des jeunes ayant participé à la marche Aashuumiih, toute la communauté s'implique (Noël, 1982, p.76).

### 3) Une forme d'art : Les leurres de chasse

Forme d'art très ancienne chez les Autochtones, les leurres sont appréciés tant pour leur utilité que pour leurs qualités esthétiques. Lors de son voyage en 1897, le révérend Swindlehurst décrivait une scène de chasse au cours de laquelle les appelants étaient employés par les chasseurs afin de berner les outardes (Swindlehurst, 1897, p.45) :

*Hidden in the snow, with a few decoy geese of crude manufacture the Indian awaits the arrival of a flock of migrating geese and then begins to honk or call them. The geese will circle above the decoys and prepare to alight near their dummy companions when a puff of smoke will arise from the snow and one or more will drop struggling to the ground.*

Les chasseurs cris fabriquaient autrefois des leurres à outardes et à huard, qu'ils sculptaient dans le bois. Ces derniers sont encore utilisés aujourd'hui, mais prennent

parfois l'aspect de vulgaires oiseaux de plastiques, même s'ils ne semblent pas tant attrayants auprès de leur proie. Pour cette raison, les jeunes garçons de l'école sont initiés à en sculpter sur bois lors des cours de culture crie.

Au printemps, les chasseurs utilisaient aussi des leurres faits de brindilles de saules ou de mélèzes. Ces appelants ou appâts ne jouent plus uniquement le rôle d'oiseaux pièges, mais apparaissent aussi comme d'intéressantes pièces de la culture matérielle des Cris. Ils sont d'ailleurs fort recherchés par les collectionneurs d'appelants et les amateurs d'art populaire (Noël, 1982, p.26). Ces oiseaux, appelés communément tamarack, jouent non seulement un rôle dans les récits sacrés mais aussi dans les croyances religieuses et sont façonnés manuellement par l'homme. Ils reflètent leur façon de voir et d'interpréter le monde tout en témoignant de leur habileté et de leur créativité (ibid., p.28). Ces objets sont liés à une quête constante de nourriture et au fragile équilibre qui existe entre l'homme et la nature. En ce sens, les appelants offrent un intérêt historique.

À Waskaganish, ils sont très peu à fabriquer des tamaracks. Un homme, Harry Whiskeychan, s'inspire de ce thème traditionnel pour créer ses chefs-d'œuvre d'oiseaux. Se sentant inspiré par la beauté de la nature, il a passé des heures à observer les mouvements et les formes des oiseaux. Son matériel, il le prend des mélèzes principalement, mais aussi des saules pour accentuer certaines parties ou bien mettre de la couleur. Les hautes branches des arbres, plus minces, lui servent à réaliser les extrémités des ailes. Cet art a désormais une réputation mondiale qui fait de Harry un artiste traditionnel recherché (Peters, s.d., p.14-15).

#### 4) L'environnement

Lorsqu'ils ne conservaient pas pendant de nombreuses années le peu de biens qu'ils possédaient, les Autochtones avaient l'habitude de se débarrasser des déchets biodégradables, comme les peaux, les carcasses d'animaux, les outils et objets en bois, lesquels une fois usés étaient délaissés par les hommes et absorbés par la nature ; ils disparaissaient après quelques années. Aujourd'hui, les réserves sont envahies par une grande quantité de biens dont les habitants ne savent que faire. Beaucoup jonchent le sol, comme les papiers, les canettes en fer, les bouteilles en plastique, en verre, d'autres s'accumulent à la sortie de la ville, au milieu de la nature, comme les vieilles motoneiges, les poêles, les barils d'essence vides, les boîtes en tout genre, sans évoquer le dépotoir municipal à quelques kilomètres du village. Toute la philosophie liée au recyclage et à la fragilité de l'espace qui nous entoure n'a pas encore fait sa place dans l'esprit des habitants, même si les visiteurs tentent parfois de leur en faire prendre conscience.

Le grand nettoyage de printemps organisé au mois de mai, emploie quelques habitants qui parcourent la communauté et ramassent tout ce qui traîne sur le sol.

Il semblerait que les principes écologiques soient étroitement liés à leurs croyances religieuses. Les croyances ancestrales envers le Grand Esprit leur interdisaient de souiller la nature. Les nouvelles religions qui les ont remplacées n'ont rien proposé de valable pour faire face à cette lacune environnementale (Noël, 1982, p.63).

### 5) L'alcoolisme

Même si l'alcool est officiellement interdit sur les réserves afin d'éviter les abus, il est bien présent dans les foyers amérindiens et est la cause de problèmes sociaux évidents. Les fins de semaines, lors des tournois sportifs, les jours de paye et les jours de réception du chèque du bien-être social, provoquent des violences supplémentaires ; des accidents de motoneige dus à l'alcool ont lieu entraînant parfois des décès. Le problème de l'alcoolisme n'est pas seulement social, il est aussi spirituel. Traditionnellement, les autochtones privilégiaient le rêve afin d'entrer en contact avec les forces spirituelles. Puisque ces rites furent interdits par les missionnaires, les beuveries devinrent de nouveaux rituels familiaux, permettant à ceux qui officient de se remettre à rêver et à communiquer avec les esprits (Ibid., p.68). Le village de Waskaganish n'est pas à l'abri de ces abus. Pour s'en sortir les habitants ont recours à la foi et à la religion.

### 6) Les autochtones face à eux-mêmes

En 1975, il n'y avait que cinq mille Cris au Québec, aujourd'hui ils sont douze mille et en 2025 on prévoit qu'ils seront vingt mille. Les enfants sont en majorité dans la population autochtone en raison de l'explosion démographique qui s'est produite au début des années soixante et aujourd'hui encore, les classes dans les écoles ne cessent de s'accroître. 55% de la population crie a moins de vingt-cinq ans. Les jeunes sont encore attachés aux connaissances traditionnelles, à la terre, à la forêt, mais selon Billy Diamond, ancien chef du Conseil de Bande de Waskaganish, ils n'en vivront pas. Les employeurs principaux sont les institutions comme le Grand

conseil des Cris, l'administration régionale crie, la commission scolaire, où tous les postes sont déjà occupés. En attendant de prendre la relève, les jeunes ont le choix entre trois possibilités : vivre de la terre grâce au programme d'assistance aux trappeurs qui leur verse un montant forfaitaire, mais ce programme est saturé ; trouver du travail à l'extérieur des communautés cries, ce qui implique de quitter le clan familial et devoir payer des impôts sur le salaire ; rester dans la réserve et ne rien faire en espérant peut-être une offre d'emploi dans la communauté. L'avenir de la nation crie repose donc sur la création d'emplois, le développement du secteur privé, l'établissement d'ententes avec les gouvernements (Chartrand, 2000, p.26).

La société résulte de la réunion de plusieurs familles par le mariage au sein du village et entre les communautés cries grâce à une mobilité accrue d'un village à l'autre. L'organisation de la société, encore traditionnelle à certains égards, donne à la parenté de nombreuses fonctions. Celle-ci constitue un vaste réseau d'interdépendance et d'entraide entre les membres. Le concept de famille étendue est donc encore très présent ; elle ne se limite pas seulement aux parents, aux frères et aux sœurs, mais aussi aux grands-parents, oncles, tantes et cousins ; ceux-ci peuvent vivre ensemble dans une seule maison et les enfants sont alors élevés sous l'autorité de plusieurs membres.

Dans la société amérindienne, les enfants sont considérés comme un enrichissement de la communauté. Il n'y a donc aucune gêne, pour une jeune fille, d'être mère avant l'âge de vingt ans. Il est même courant qu'elle ait son premier enfant hors des liens du mariage. Grâce à l'entraide entre les membres des familles, mère, sœur, tante, chacun prend soin du nourrisson. Ainsi, les grands-parents élèvent facilement leurs



petits-enfants pour laisser les jeunes parents vivre dans les bois, ou étudier, ou parce que les premières années ils ne s'en sentent pas encore capable. Les liens de parenté sont très fréquents parmi les enfants de l'école. Les familles de Waskaganish comptent en moyenne plus d'enfants par famille que celles non-autochtones du Québec. D'ailleurs on dit que les familles d'au moins cinq personnes sont quatre fois plus nombreuses dans les communautés amérindiennes que dans le reste du Québec (Lepage, Mythes et réalités, p.61)

Les habitants célèbrent traditionnellement certaines étapes de la vie humaine. Ainsi, la cérémonie des premiers pas, pour les jeunes enfants accompagnés de leurs parents, est encore pratiquée dans la communauté de Waskaganish, une fois par an au lever du soleil.

Même si, avec la sédentarisation, la femme a perdu ses occupations principales, elle s'est adaptée et se retrouve aujourd'hui dans plusieurs domaines. De l'ensemble des jeunes amérindiens qui poursuivent des études post-secondaires et universitaires, la majorité sont des femmes ; elles sont aussi celles qui obtiennent davantage de diplômes de fin d'études (Picard-Kanapé, 1996, p.21). Néanmoins, seulement la moitié des élèves amérindiens vivant sur une réserve du Québec complètent leurs études secondaires (Lepage, Mythes et réalités, p.61). Dans les communautés on retrouve désormais les femmes comme éducatrices dans les garderies, enseignantes dans les écoles, employées dans les commerces, les restaurants, le Conseil de Bande, les institutions bancaires. En éducation, elles essaient de reprendre un rôle qui autrefois leur appartenait.

Si le revenu total moyen des hommes autochtones est de 57,5 % du revenu total des hommes au Québec, il est de 74,1 % pour les femmes autochtones en comparaison du revenu total des femmes du Québec (ibid., p.61).

Bien qu'elle ait commencé à reprendre son avenir en main, la société crie doit concilier traditions et modernisme. En parallèle, elle a encore de graves difficultés sociales à régler ainsi que des choix déterminants à faire. Les Amérindiens tentent désormais de faire valoir leurs droits.

## B) Les Autochtones et la loi

Déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle, des délégations d'ambassadeurs autochtones se rendaient à Londres espérant obtenir gain de cause auprès du roi George IV, dans ce qui ressemblerait à des litiges en matière de compétence territoriale.

La création de l'Organisation des Nations Unies en 1945 allait être une nouvelle source d'espoir, puisque sa charte proclamait le droit à l'égalité et à la liberté de tous les peuples. Pourtant, même la décolonisation des années soixante, restreinte aux territoires séparés géographiquement ainsi qu'aux protectorats, allait laisser pour compte ces nombreux peuples autochtones, ces *Nations à l'intérieur des États-Nations*, dont la destinée était encore de relever uniquement des affaires internes des États. La création du Groupe de travail des populations autochtones en 1982 allait lentement changer cette situation.

D'après l'UNESCO, les populations autochtones à travers le monde représentent aujourd'hui près de trois cent cinquante millions de personnes à travers plus de soixante-dix pays et près de cinq mille langues et cultures différentes (Lepage, 2002, p.42).

### 1) Les Autochtones devant l'ONU

L'Assemblée générale des Nations Unies consacrait 1993, l'Année internationale des populations autochtones. De plus, le projet de *Décennie internationale des populations autochtones* était adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies. Il a débuté le 10 décembre 1994 et se poursuivra jusqu'à la fin de

décembre 2004. Il vise à renforcer la coopération internationale afin de résoudre les problèmes qui se posent aux communautés autochtones dans les domaines des droits de l'homme, de l'environnement, du développement, de l'éducation et de la santé. Son thème est intitulé : *Populations autochtones, partenaires dans l'action*. Parmi les événements attendus lors de cette décennie, on espère de l'Assemblée générale des Nations Unies la création possible d'un forum permanent pour les peuples autochtones, dont le but est de promouvoir la paix et la prospérité, ainsi que l'adoption d'une déclaration sur les droits des peuples autochtones (Bouchard, 1997, p.63). D'ailleurs, le groupe de travail créé par la Commission des droits de l'homme en 1982 vient de terminer son projet en vue de l'adoption de cette déclaration (Lepage, 2002, p.43). Il semble que le droit à l'autodétermination de ces peuples se trouve au cœur du débat (Bouchard, 1997, p.65-66). L'avocat cri Roméo Saganash s'exprime justement sur ce que représente le droit à l'autodétermination pour les Autochtones (Lepage, 2002, p.43) :

*Il n'est pas nécessaire toutefois d'être un expert en droit international pour déterminer ce qu'est le droit d'un peuple à l'autodétermination. C'est fondamentalement le droit d'exister, de s'épanouir comme peuple et d'être respecté comme tel par les autres peuples. C'est l'équivalent, au plan collectif, du droit à l'égalité, à la dignité et à la liberté pour une personne humaine. Vu dans cette perspective, le droit à l'autodétermination est un droit inaliénable, indivisible et universel.*

Ce projet de déclaration est donc à l'étude devant la Commission des droits de l'homme et pourrait être adopté par les États très prochainement.

## 2) Les droits des Autochtones devant la loi canadienne

### a) Historique

Avant 1763, que ce soit sous le Régime des Français ou bien sous celui des Anglais, les ententes avec les Amérindiens visaient à améliorer les relations d'amitié, afin de poursuivre les échanges commerciaux dont les deux parties étaient friandes. Avec la Proclamation royale de 1763, la couronne d'Angleterre amorçait l'ère des traités territoriaux (Lepage, 2002, p.46) et affirmait un sentiment de responsabilité vis-à-vis des *nations* ou *tribus sauvages*. Dans les cinquante années qui vont suivre la signature de l'acte de l'Amérique du Nord britannique, onze grands traités territoriaux seront conclus, ayant pour objectif de mettre des terres occupées par les Premières Nations à la disposition des colons. Le territoire cédé alors couvre l'ensemble du Canada à l'exception des provinces maritimes, du Québec, de la Colombie-Britannique et de l'équivalent du Nunavut. Le contexte de la signature de ces traités est aujourd'hui sujet à de multiples interrogations puisque les Amérindiens avaient peu de connaissances en matière juridique et que leurs références générales étaient bien éloignées de celles des colonisateurs (Ibid., p.51).

À partir de 1876, le gouvernement fédéral a régi l'existence des Indiens par le biais de *la Loi sur les Indiens*, découlant à défaut de l'ancienne responsabilité de protection citée dans la Proclamation royale. Cette nouvelle loi a consacré l'incapacité légale des Indiens dans la plupart des domaines et mis en péril une quelconque indépendance. Dès lors, les Amérindiens sont devenus des citoyens mineurs sous la tutelle exclusive du gouvernement fédéral (ibid., p.21). Le seul moyen de s'affranchir de ce statut inférieur était par l'émancipation, c'est-à-dire le

rejet de son identité, de son nom indien (ibid., p.22), de sa communauté, de sa langue, de sa culture. C'était l'objectif poursuivi par la politique d'assimilation.

En 1982, le Parlement canadien adoptait des dispositions visant à mieux protéger les droits fondamentaux des Autochtones. Donc, depuis le 17 avril 1982, la constitution canadienne reconnaît et confirme les droits existants - les droits issus de traités résultants d'un accord conclu avec la Couronne - et les droits ancestraux - un droit ancestral est un droit inhérent dont l'origine précédait l'arrivée des franco-canadiens et qui découle du droit coutumier et de la tradition orale des Amérindiens (Bouchard, 1997, p.60) - confirmés dans l'article 35 de la Loi constitutionnelle.

Qu'il s'agisse des onze traités de l'après Confédération ou des traités et conventions plus modernes comme celui de la Convention de la Baie James et du Nord québécois ou encore celui conclu récemment avec les Nisga'a de Colombie Britannique, comme nous le verrons par la suite, les nations se sont vues accorder des privilèges en échange de l'extinction de leurs droits ancestraux. La perte de ces droits ancestraux était la condition imposée par le gouvernement fédéral en vue de conclure une quelconque entente.

Néanmoins, en 1985, la politique gouvernementale a effectué quelques changements dans cette *Loi sur les Indiens*, afin d'accorder une plus grande autonomie aux Premières Nations. Cette évolution, d'autant plus justifiée que les Autochtones du Canada se sont vus reconnaître le titre de *Peuple*, se manifeste peu à peu par des actions dans les communautés.

b) Le statut des Indiens au Canada

À des fins gouvernementales, les Autochtones du Canada sont divisés en quatre groupes distincts. On retrouve les Inuit qui relèvent du fédéral mais qui sont exclus de la *Loi sur les Indiens* (Lepage, 2002, p.41), les Métis, les Premières Nations avec un statut qui à la suite de traités ont été inscrits dans la loi indienne ; on les appelle Indiens inscrits. Enfin, il y a ceux sans statut qui ont perdu ce statut ou n'en ont jamais eu (McAlpine, 1998, p.43). C'est le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien qui est responsable de l'inscription des Indiens. La législation sociale envers les Autochtones varie néanmoins dans les dix provinces et les trois territoires. Il faut savoir qu'avec les signatures de la Convention de la Baie James et du Nord québécois ainsi que de la Convention du Nord-Est québécois, les Cris et les Naskapis sont désormais régis par la *Loi sur les Cris et les Naskapis* et non plus par la *Loi sur les Indiens* (Lepage, 2002, p.40).

Par ailleurs, les dispositions constitutionnelles apportées à partir de 1982 visaient d'une part à éliminer les dispositions discriminatoires de la loi sur les Indiens comme celles associées au sexe, faisant perdre leur statut d'Indienne aux femmes mariant des non-Indiens, à l'émancipation sans laquelle un Indien était soi-disant incapable d'assumer ses devoirs et responsabilités de citoyen, et à l'état civil puisque l'Indien et sa famille devaient rejeter leur nom indien (Ibid., p.22-23). D'autre part, ces dispositions voulaient rétablir le statut et le droit d'appartenance aux personnes qui avaient perdu ces privilèges aux termes des lois antérieures. Finalement, elles souhaitaient donner aux Premières Nations la possibilité de décider de l'appartenance à leur bande (S.A., Affaires indiennes, Programmes et services fédéraux, p.12).

À l'échelle du Canada, on estime que grâce à cette modification la population d'Indiens inscrits s'est accrue de 19 % en cinq ans, car nombre d'entre eux ont fait les démarches en vue de recouvrer leur statut d'Indien, ainsi que leur appartenance à leurs communauté d'origine (Lepage, Mythes et réalités, p.75)

c) Les réserves : un privilège ?

Des terres ont été mises de côté à l'usage et au profit de l'ensemble des Premières Nations. Avec la *Loi sur les Indiens*, il faut préciser que les Indiens résidant dans ces réserves ont des droits bien différents des autres citoyens canadiens. Le Conseil de bande des communautés autochtones peuvent adopter des règlements qui régissent le droit de vivre dans la réserve, mais ces règlements ne peuvent pas enfreindre les droits de résidence qui découlent de la *Loi sur les Indiens* (ibid., p.14). L'Indien habitant dans une réserve n'a pas de droit de possession à titre individuel, comme celui de posséder une maison, sauf en vertu de certaines dispositions particulières de la *Loi sur les Indiens*. De la même façon, ses biens ne peuvent faire l'objet d'une saisie ou d'une hypothèque. En conséquence, les Indiens ne bénéficient pas du crédit à la consommation.

En matière de transmission des biens comme la question des testaments, la compétence est l'exclusivité du Ministre ; un Indien ne peut donc léguer ses biens aux personnes de son choix.

De plus, le Ministre ou une personne de son choix peut administrer les biens auxquels ont droit les enfants mineurs des Indiens. En ce qui concerne les biens des Indiens ayant une incapacité mentale, le Ministre en a la compétence exclusive (Lepage, 2002, p.36)



Par ailleurs, les Indiens inscrits vivant sur une réserve bénéficient de certains avantages fiscaux.

*En vertu des articles 87 et 90 de la loi sur les Indiens, les biens personnels et immobiliers des Indiens inscrits situés dans la réserve ne sont pas assujettis aux lois fiscales fédérales et provinciales.*

Autrement dit, le revenu étant considéré comme un bien personnel, les Indiens inscrits travaillant dans une réserve ne paient ni impôt provincial ni impôt fédéral sur ce revenu. Par la même occasion, ils ne paient pas aux gouvernements de taxes de vente sur les biens personnels et immobiliers situés dans la réserve. Des exceptions peuvent néanmoins s'appliquer pour certains produits comme l'alcool s'ils sont autorisés dans les réserves, ce qui n'est pas toujours le cas (S.A., Affaires indiennes, Programmes et services fédéraux, p.14-15).

De nos jours, les réserves sont le lieu où s'appliquent le plus directement possible la politique fédérale vis-à-vis des Indiens, mais l'article 91(24) de la Loi constitutionnelle de 1982 s'applique aussi bien aux Indiens et aux communautés amérindiennes quel que soit le lieu où ils se trouvent. Le pouvoir de décision et de financement appartient au gouvernement fédéral et plus précisément, au MAINC. Ainsi, chaque année, le gouvernement fédéral, par le biais des divers ministères, verse la somme de 6,7 milliards de dollars de subventions aux Autochtones. Environ 85 % du budget consacré aux bandes est géré par les communautés mêmes afin de satisfaire les revendications autochtones souhaitant toujours davantage d'autonomie. Le MAINC veille à ce qu'une partie des fonds versés soit réservée à l'administration de chaque conseil de bande, mais il n'y a aucune restriction quant aux salaires et aux

comptes de dépenses que peuvent se voter les élus. Il semble que le quart des communautés enregistre annuellement des déficits équivalant ou dépassant de 8 % le budget alloué ; néanmoins la situation au Québec est moins alarmante que dans les autres provinces canadiennes. Toutefois une Coalition nationale des Premières Nations pour la responsabilité financière a été créée pour dénoncer un manque de démocratie et de responsabilité financière chez leurs dirigeants. Ce point de vue reste controversé (Duchesne, 2000, p.A6).

#### d) Les problèmes de législation

McPherson met en valeur plusieurs problèmes qui surgissent directement de la confusion qu'implique le système actuel canadien.

Le premier problème est dans la Constitution canadienne qui attribue des rôles dans le domaine de l'éducation aussi bien aux gouvernements provinciaux, territoriaux et fédéraux, sans que rien ne soit accordé aux Indiens eux-mêmes. Ces attributions étant imprécises, il suggère donc d'apporter des modifications qui satisfassent le mieux possible les partis.

Le second problème intervient dans l'absence de fondements et de principes explicites dans le domaine de l'éducation des Indiens, relevant de la politique fédérale.

Le troisième problème est l'absence de responsabilités et de pouvoirs accordés aux Indiens en matière d'éducation (McPherson, 1991, p.12-13). Néanmoins, ces manques s'appliquent moindrement aux Cris de la Baie James, aux Inuit ou encore

aux Naskapis du Québec, lesquels ont bénéficié d'un accord économique entraînant la création de commissions scolaires autonomes.

En outre, la reconnaissance dans la Constitution canadienne, en 1982, de l'existence de peuples autochtones ayant des droits collectifs particuliers, a créé chez ces Peuples, ces Nations, de grandes attentes ; pourtant, il apparaît que les conférences qui ont suivi en vue de préciser ces droits, en 1983 puis en 1987, n'ont pas abouti à de résultats concrets.

La crise d'Oka, au cours de l'été 1990, a contribué à la création de la Commission royale sur les peuples autochtones. Son rapport, élaboré en 1996, ne semble pas non plus avoir entraîné de profonds changements de la part des deux niveaux de gouvernement (Leblanc, 2000, p.B4).

Pourtant, certains droits ancestraux ont été reconnus et confirmés par les décisions de la Cour suprême du Canada au cours des dix dernières années, mais elles prennent du temps à se concrétiser sous forme de traités. Il existe notamment deux décisions qui viennent préciser l'article 35 de la Constitution à ce sujet ; il s'agit de l'arrêt *Delgamuukw* en 1997 et de l'arrêt *Marshall* en 1999. Le premier précise que la reconnaissance d'un droit de propriété autochtone exclusif sur un territoire permet aux communautés de s'en servir pour leurs besoins actuels et pas seulement traditionnels (Girard, 2000, p.A17). Le second s'adresse aux Micmacs et leur reconnaît un droit de pêche, de chasse et de cueillette pour assurer leur subsistance. Ce droit, précise la cour, ne concerne cependant pas le bois, les substances minérales et les gisements de gaz naturel extra-côtiers.

e) Les revendications autochtones

Il existe plusieurs paramètres revendiqués par et pour les Autochtones, afin de leur permettre de se développer en reflétant leur identité, leur culture et leurs valeurs : il s'agit de l'estimation et la réparation pour de multiples violations passées et présentes de leurs droits et de leurs obligations, la reconnaissance et la confirmation des droits des Amérindiens, la mise sur pied d'un régime de protection environnementale qui reflète la capacité de l'écosystème à soutenir le développement durable des régions impliquées, les mécanismes de développement économique et le partage des territoires et enfin l'exercice de l'autonomie gouvernementale (Bouchard, p.61-62, 1997). Prenons ces deux derniers points comme exemple : en ce qui concerne les problèmes de revendications territoriales autochtones, depuis 1973 le gouvernement du Canada s'est engagé à les régler ; elles sont de deux types (S.A., Affaires indiennes, Programmes et services fédéraux, s.d., p.20) :

*Les revendications territoriales globales, qui se fondent sur l'existence de droits et de titres ancestraux non réglés par un traité ou un autre moyen juridique ;*

*les revendications territoriales particulières qui se fondent sur des allégations de non-respect de traités indiens ou d'autres obligations juridiques, ou sur des allégations de mauvaise administration des terres (...) en vertu de la Loi sur les Indiens.*

En ce qui concerne leur droit inhérent à l'autonomie gouvernementale, en août 1995, le gouvernement du Canada entamait des ententes concrètes avec les Autochtones afin de le mettre en œuvre. Il s'agit d'un droit ancestral existant dans la constitution canadienne et qui devrait contribuer à accroître la participation des Autochtones au sein de la société canadienne. Les négociations se doivent de reconnaître que les

Autochtones peuvent se prononcer sur des questions touchant leurs collectivités, ainsi que sur des sujets inhérents à leurs cultures, leurs langues et leurs traditions. L'autonomie gouvernementale implique de s'entendre dans des domaines aussi divers que la structure gouvernementale, la gestion des terres, les soins de santé, les services d'aide à l'enfance, l'éducation, le logement et le développement économique. Il semble que les ententes prennent de nombreuses formes selon les contextes historique, culturel, politique et économique particuliers qui caractérisent les groupes et communautés autochtones du Canada. (S.A., Affaires indiennes, Programmes et services fédéraux, s.d., p.21)

Ainsi, en 1999, le Nunavut s'est séparé des territoires du Nord-Ouest pour former son propre territoire et il jouit aujourd'hui d'un statut autonome vis-à-vis du gouvernement fédéral. De leur côté, les neuf mille Inuit du Nunavik progressent plus lentement vers une administration locale, qui leur donnerait un gouvernement dans le cadre d'une province. Il faut considérer qu'environ mille non-Autochtones habitent ce Québec arctique (S.A., *Les Inuit du Québec progressent [...]*, 2000).

Ces dernières années, quelques groupes amérindiens du Canada ont conclu des accords avec leur province respective, suite à des revendications qui remontent parfois à plus d'un siècle. Par exemple, depuis le 11 mai 2000, les Nisga'a édictent leurs propres lois en Colombie-Britannique. Situés à 800 km au nord de Vancouver, dans la vallée du Nass, quatre villages ont franchi une grande étape vers l'autonomie, alors que leurs habitants tentaient de négocier sans réel succès depuis 113 années. Le traité leur a garanti 2000 km<sup>2</sup> de terres (8 % du territoire initialement revendiqué), comprenant les forêts, les mines, les torrents, ainsi que la somme de 300 millions de

dollars en 15 ans. Les compagnies forestières ont versé des droits de coupe au gouvernement Nisga'a, employé la main d'œuvre amérindienne et d'autres emplois ont été créés afin de paver la route qui traverse leur territoire. De plus, ils ont obtenu le droit de créer leur propre corps de police tout en acceptant encore la présence de la GRC, de créer leurs ministères et leurs tribunaux, mais de rester assujettis à la Charte des droits, aux lois et au code criminel canadien. En contrepartie, les Nisga'a ont accepté de payer des taxes et des impôts à partir de 2012. Les traditions ancestrales sont restées présentes dans l'existence des habitants, puisque les jeunes apprennent la langue de leurs ancêtres à l'école et les habitants peuvent consulter un guérisseur traditionnel à l'hôpital du village principal ; de plus, des permis officiels devaient être donnés aux guérisseurs et des congés accordés lors des fêtes traditionnelles ; enfin, la constitution Nisga'a a réservé un des quatre postes de l'exécutif à l'un des chefs héréditaires de la nation. Il semble que ce traité ait inspiré les pourparlers entre les Innuat, les Inuit et le gouvernement du Québec (Malboeuf, 2000, p.A8).

Sur un plan politique, les Amérindiens revendiquent leurs droits par le biais d'un organisme, l'Assemblée des Premières Nations, qui a succédé à la Fraternité nationale des Indiens du Canada en 1980. Celle-ci représente les conseils de bande des diverses nations à travers le Canada. Son chef est élu par les membres des conseils, lesquels sont financés par le gouvernement fédéral, et non pas élu par la population amérindienne ; pour cette raison cet organisme n'est pas reconnu comme un gouvernement à part entière. En juillet 2000, Matthew Coon Come remportait la victoire sur Phil Fontaine comme chef de l'APN. Certains analystes avancent que Matthew Coon Come souhaite, entre autres choses, mettre l'accent sur la création

d'emplois dans les communautés de la région de la Baie James. Ce politicien *cribécois* considéré comme étant plutôt radical dans ses idées, avec une longue expérience en négociation et au fait des façons en droit international, semble prêt à porter sur la scène nationale les questions des droits ancestraux, des ressources naturelles et des terres (Plouffe, 2000).

Pourtant, si chaque communauté est libre de décider elle-même de son avenir, Matthew Coon Come ne s'est pas montré favorable à signer une entente qui l'obligerait à renoncer à ses droits ancestraux, comme c'est le cas avec les Nisga'a (Girard, 2000, p.A17).

### 3) Les revendications des droits ancestraux au Québec

#### a) Historique

Le Québec est une des rares provinces où aucun traité territorial n'a été conclu depuis le XIXe siècle. Pour cette raison, la plupart des nations amérindiennes du Québec affirment n'avoir jamais cédé leurs droits sur leurs terres ancestrales (Lepage, 2002, p.53). La Convention de la Baie James et du Nord québécois, en 1975, impliquant les Cris et les Inuit, puis la Convention du Nord-Est québécois, en 1978, avec les Naskapis sont les deux premières ententes conclues avec le gouvernement québécois depuis la confédération.

Si elle ne reconnaît pas l'entente constitutionnelle de 1982, l'Assemblée nationale du Québec a adopté une résolution en 1985, qui précise que les Autochtones sont des *Nations*, et qu'en ce sens des ententes gouvernementales doivent être conclues (Lepage, 2002, p.38-39).

Afin de palier à la lenteur des négociations au niveau du gouvernement fédéral et voulant peut-être rattraper le temps perdu, le gouvernement du Québec, en avril 1998, entreprenait de nouvelles démarches concernant les affaires autochtones et concluait une trentaine d'ententes diverses avec des communautés abénakises, algonquines, attikameks, micmacs, mohawks et montagnaises. La plupart de ces accords consistaient à financer jusqu'à la moitié des projets de développement économique et communautaire proposés par les conseils de bande des villages, d'autres visaient à encadrer les activités de chasse et de pêche dans des territoires donnés ; une entente semblable avait déjà été signée, en 1997, avec la nation Huron, concernant la chasse à l'orignal. En mars 1999, dix accords supplémentaires étaient conclus avec les Mohawks de Kahnawake (Bisson, 2000, p.A6).

Toutes ces ententes n'ont généralement de répercussions qu'à court terme. C'est pourquoi plusieurs porte-paroles autochtones poursuivent leur lutte sur la question des droits ancestraux et sur celle des titres aborigènes sur les terres, revendications territoriales qui concernent toutes les nations autochtones d'un bout à l'autre du Québec.



### b) La convention de la Baie James

Le 30 avril 1971, le gouvernement du Québec annonçait le projet de développement hydroélectrique du siècle. La Convention de la Baie James et du Nord québécois impliquait d'un côté le Grand Conseil des Cris du Québec, ainsi que l'Association des Inuit du Nouveau-Québec et de l'autre côté le gouvernement du Québec, celui du Canada, la Société de développement de la Baie James, la Société d'énergie de la Baie James et l'entreprise Hydro-Québec. Les premiers s'opposaient à un projet hydroélectrique qui menaçait d'inonder 13000 km<sup>2</sup> de terres sur lesquelles les Cris avaient une longue tradition de chasse aux caribous, de pêche sur la glace, et d'écoute des préceptes des aînés. En 1973, la Cour supérieure du Québec, puis la Cour d'appel du Québec reconnurent alors que les droits des Cris seraient bafoués, et pour cette raison ils pourraient recevoir une compensation.

En 1975, le gouvernement québécois signait l'Accord de la Baie James et du Nord québécois avec les Cris et les Inuit. Les peuples autochtones ont obtenu en retour le pouvoir d'administrer leurs communautés, les secteurs de la santé, de l'économie, de l'emploi, des loisirs et en matière d'éducation, le droit d'établir leur propre système scolaire, ainsi que celui de former leurs enseignants (McAlpine, 1998, p.51). On leur assura de définir leurs droits, ce qui n'était pas encore le cas, de favoriser l'emploi et la formation. Concernant l'éducation, les parents ne se sentiraient plus comme des étrangers dans les écoles ; si autrefois, l'action d'entrer dans l'école était ressentie comme celle de sortir de la société autochtone, les parents y seraient désormais les bienvenus. Enfin, les Cris pourraient enseigner leur langue maternelle dans ces nouvelles écoles. Le concept d'assimilation de l'identité crie disparaissait alors

(Awashish, s.d., p.4-5). L'entrée en vigueur du projet de loi 2, qui amendait la loi sur l'éducation et permettait, peu après, la première réunion officielle du conseil des commissaires de la commission scolaire crie, se tint au cours de l'été 1978 (Ibid., p.8).

Depuis 1979, le ministère de l'éducation du Québec s'efforce de fournir aux citoyens des Premières Nations un service comparable à celui des citoyens du Québec avec la loi 101, concernant les différences culturelles et linguistiques qui les caractérisent. Depuis lors, le ministère de l'éducation, en coopération avec les nations autochtones, encourage la création de nouvelles ressources pédagogiques mieux adaptées à cet effet (Kirkness & Bowman, 1992, p.90). Les commissions scolaires concernées bénéficient d'une plus grande autonomie dans le cadre d'une réglementation particulière. Que ce soit pour l'école préscolaire, primaire et secondaire, le Ministère de l'éducation a cinq objectifs principaux : il s'agit d'accroître la participation des parents et de la communauté amérindienne dans l'école, d'améliorer la connaissance des professeurs vis-à-vis des cultures autochtones, de développer un curriculum qui couvre à la fois les aspects culturels et linguistiques de ces communautés, d'encourager la consultation parmi les responsables indiens de l'éducation, et de contribuer à la prise de conscience des écoles du Québec concernant les Premières Nations (ibid., p.91).

À la suite des signatures de la Convention de la Baie James et du Nord québécois ainsi que du Nord-Est québécois, le territoire couvert par ces conventions a été partagé en trois catégories. Les terres de catégorie I, représentant 1,3 % du territoire, ont été attribuées à chaque communauté crie et inuit pour leur seul usage en matière

de chasse et de pêche ; ces terres sont généralement situées à l'intérieur et autour des villages autochtones. Les terres de catégories II, représentant 14,4 % du territoire concerné, juxtaposées aux précédentes, sont à l'usage exclusif des habitants des réserves ; ce sont cependant des terres publiques qui peuvent être exploitées autrement, à condition d'être entretenues. Les terres de catégories III, 84,3 % du territoire, sont du domaine public et les Autochtones peuvent y exercer leurs activités traditionnelles, de chasse, de pêche et de piégeage légalement mais de manière non-exclusive (Lepage, 2002, p.56).

Les événements mohawks à Oka en 1990, d'une durée de 78 jours, sont devenus un symbole de résistance des Indiens à la dépossession de leurs terres au-delà de la province du Québec.

Billy Diamond, chef du Grand Conseil des Cris entre 1974 et 1984 et ancien chef de Waskaganish, visualise une plus grande autonomie pour les membres de sa propre nation, ainsi qu'un territoire qui leur est propre (S.A., *Les Indiens dressés contre les gouvernements*, 2000, p.A16):

Si cet homme revendique un territoire autonome pour les Cris, il reconnaît néanmoins que l'avenir de sa nation passe par une création d'emplois et que la seule façon d'y parvenir est en établissant un partenariat avec le Québec (Ibid., p.A16).

L'accord, *La Paix des Braves*, signé en 2002 entre les Cris et le gouvernement provincial, implique justement une création d'emplois pour les neuf prochaines années; si une solution vient d'être trouvée pour les jeunes Cris du Québec et pour d'autres jeunes amérindiens, respectivement aux accords passés entre leurs nations et

le gouvernement provincial, l'enjeu n'est pas le même concernant la question des territoires. La reconnaissance des revendications territoriales implique des résolutions à long terme. Mais à ce sujet, d'une part, le gouvernement fédéral est long à considérer les décisions de la cour suprême en ce qui a trait aux droits de propriété, d'autre part, il existe des désaccords entre les différents conseils de bande d'une même nation, comme c'est le cas chez les Innuat entre le conseil tribal de Mamit Innuat et celui de Mamuitun. Ces mésententes ne facilitent pas les négociations avec les gouvernements (Bisson, 2000, p.A6).

### c) La paix des Braves

En 2002, nous avons donc assisté à la signature d'une entente *La Paix des braves* entre la nation crie du Québec et le gouvernement provincial représenté par l'entreprise Hydro-Québec. Selon Ted Moses, chef du Grand Conseil des Cris, cet accord reconnaît les droits des Autochtones à exercer leurs traditions sur les terres ancestrales. En outre, cet accord reconnaît l'existence des Cris tandis que lors de la convention de la Baie James leurs droits ancestraux ont été cédés. Il s'agit là d'un partenariat d'une durée de cinquante ans au cours desquels les Cris recevront la somme de 3,5 milliards de dollars soit environ 70 millions par an. Hydro-Québec, pour sa part, construira un vaste complexe hydroélectrique, d'une valeur de 4 milliards de dollars, constitué d'un réservoir, Eastmain 1 (480 mégawatts) et d'une centrale Eastmain 1A (770 mégawatts), lesquels devraient générer ensemble une puissance d'environ 1200 mégawatts. Ce projet impliquera la dérivation de la rivière

Rupert, qui longe le village de Waskaganish, vers les réservoirs Eastmain 1 et les centrales hydroélectriques LG1 et LG2 situées plus au nord sur la rivière La Grande.

En plus de revenus annuels conséquents, cette entente entraînera d'autres revenus générés par l'exploitation du territoire, une compensation pour les 3 % du territoire de la Baie James qui seront inondés et assurera au peuple cri des emplois sur une période de neuf ans dans le cadre de la construction du complexe. L'accord encourage de même les entreprises forestières impliquées à engager des travailleurs cris et à accorder des contrats aux entreprises cries, ce qui se faisait difficilement auparavant. Par ailleurs, cette entente devrait régler les litiges juridiques qui ont surgi à la suite de la signature de la convention de la Baie James, en référence à plusieurs engagements relatifs au développement économique et communautaire du territoire mais qui n'ont pas été tenus. Les Cries devront donc abandonner toute poursuite judiciaire à l'égard de leurs partenaires, le gouvernement provincial et Hydro-Québec (Breton, 2002, p.A1, A4).

La *Paix des Braves* a été finalement signée le 7 février 2002 entre Bernard Landry et Ted Moses au nom des douze mille Cries du Québec et à la suite de nombreuses consultations et négociations au sein des neuf communautés impliquées (cet accord sera effectif sous réserve des résultats des études d'impact). Un seul village s'est prononcé en défaveur de cette entente, celui de Chisasibi situé à côté de Radisson lieu de l'actuelle centrale LG2 ; quant au village de Waskaganish, 56 % des votants se sont exprimés en faveur du partenariat, mais seulement 37 % des habitants ont voté.

Il semble que cet accord soit un moyen de prévenir une grave crise sociale, étant donné les faibles opportunités professionnelles dans cette partie géographique du

Québec. Considérant que la moitié de la société crie a moins de 25 ans, près de cinq cents jeunes arrivent sur le marché du travail chaque année.

Pour cette décision économique, par rapport à laquelle ils n'avaient probablement pas le choix, les Cris subiront une perte considérable de leurs ressources naturelles : de vastes territoires de chasse seront inondés, des habitats fauniques dévastés, des sites de pêche appauvris, une harmonie du paysage détruite, une inspiration disparue, une moindre chance de perpétuer les traditions ancestrales évoquées. Car il faut reconnaître que ces traditions crie sont mises en péril au profit du développement économique des peuples. Qu'arrivera-t-il dans dix ans quand les emplois créés n'auront plus lieu d'être, dans cinquante ans lorsque les milliards de dollars auront été dépensés, les Cris devront-ils à nouveau se départir du peu de nature sauvage qui leur reste ? Autant d'interrogations auxquelles seul l'avenir pourra répondre.

La constitution de groupes de travail, la création de commission, la définition de droits, jusqu'à la ratification de traités en faveur des Premières Nations, laissent entrevoir une volonté de changement, un désir d'apporter des éclaircissements à leurs égards sur les scènes nationales et internationales. Malheureusement, la lenteur des procédures à cet effet et l'influence de groupuscules opposés retardent voire remettent en question la jouissance de ces droits et ce, même si les cours de justice canadiennes donnent raison aux Premières Nations.

Mais revenons à notre étude et explorons maintenant l'évolution du système scolaire au sein de la population crie. Avec l'introduction de l'école dans la vie des

Amérindiens, d'autres changements se sont opérés et non les moindres. C'est ce que nous allons constater dans le chapitre suivant.

## Chapitre 5

### *Le contexte scolaire chez les Cris du Québec*

Dans le domaine de l'éducation, il existe deux documents récents déterminants. Le premier a été écrit par la Fraternité nationale des Indiens du Canada, le second par l'Assemblée des Premières Nations. L'un réalisé en 1972 est intitulé La maîtrise indienne de l'éducation indienne et revendique le droit des Premières Nations à contrôler les programmes d'éducation de leurs enfants. L'autre date de 1987 et s'intitule Tradition et éducation : vers une vision de notre avenir. Ce dernier rapport reconnu comme étant capital dans l'histoire des Premières Nations par le Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canadien traite de tous les aspects de l'éducation au Canada. Il est important de savoir qu'il a été réalisé à la suite d'une consultation globale auprès des communautés indiennes du Canada.

#### A) Rétrospective : L'éducation traditionnelle

##### 1) Une forme pratique

L'éducation traditionnelle est en partie décrite dans le livre Indians Without Tipis, comme le mentionne MacPherson dans son rapport du document Tradition et éducation : vers une vision de notre avenir. Avant de subir l'influence des colons, l'éducation était de type pratique dans un milieu naturel. Ce sont les parents et les grands-parents qui transmettaient leurs connaissances aux jeunes enfants, afin qu'ils



puissent vivre en société, ainsi que subsister dans leur environnement quel qu'il soit. Parfois, les grands-parents prenaient la responsabilité d'éduquer leurs petits-enfants dès les premières années, pour soulager les jeunes parents qui manquaient encore d'expérience. L'assimilation des connaissances et du savoir-faire se faisait par observation et expérimentation, de façon plutôt informelle. Ces *enseignements* s'exerçaient par le biais des événements de la vie comme la naissance, l'engagement des aînés, le respect de la faune et de la flore, la chasse, la mort.

Les garçons et les filles avaient des tâches bien distinctes (McPherson, 1991, p.2) :

*Les filles apprenaient, entre autres, à coudre des vêtements de cuir, à monter des camps, à préparer la nourriture pour l'empêcher de se gâter et à s'occuper des enfants. Les garçons apprenaient à être courageux et à devenir des chasseurs habiles. La bravoure était valorisée.*

Pour les uns et les autres, la préparation à l'âge adulte était très importante.

## 2) Les femmes

Traditionnellement, la mère avait la responsabilité de l'éducation des enfants. Michel Noël affirme que c'est grâce à la femme si les immenses richesses de la culture amérindienne existent encore aujourd'hui, car ce sont ses semblables qui se sont chargées au cours des siècles de transmettre leurs connaissances aux enfants. La femme indienne est plus sédentaire que l'homme et de ce fait a moins été influencée par ses rencontres à l'extérieur de la communauté. En l'absence de son mari qui chassait, trappait, troquait avec l'homme blanc, son rôle était varié au foyer. Elle s'occupait de l'entretien de sa maison, de ses enfants, de la fabrication d'outils, de

raquettes, de paniers d'écorces, de la préparation des peaux, de la confection des vêtements, de l'approvisionnement en nourriture et en bois et autres tâches semblables (Noël, 1982, p.49). Au campement, les femmes et les jeunes filles tapissaient le sol du logement de branches de sapins fraîches qu'elles venaient de couper.

L'auteur évoque une habitante de Waskaganish, image de la condition des Amérindiennes à l'époque (Noël, 1982, p.50) :

*Elle est pourtant habituée, cette vieille dame de Fort-Rupert, aux longues marches en raquettes en portant de gros sacs et un enfant en équilibre sur son dos, traînant en plus derrière elle un lourd toboggan dans la neige épaisse. Elle a connu, plus souvent qu'à son tour, des semaines entières à ramer, assise au fond du canot, sous un soleil brûlant ou des pluies torrentielles. Elle sait ce qu'est d'endurer la faim sans dire un mot, d'attendre avec patience le retour des chasseurs, scrutant l'horizon chaque fois qu'elle en avait le loisir.*

C'est aussi à la mère que revenait le devoir de transmettre les valeurs spirituelles et de faire en sorte que ses enfants constituent un peuple distinct ayant ses propres caractéristiques.

Dans son article *Damburst of dreams*, Jim Boothroyd décrit l'enseignement traditionnel que reçut Emily Farie, aujourd'hui enseignante aux adultes dans l'une des communautés cries. Avec ses neuf autres frères et sœurs, sa mère, élevée elle-même de façon très traditionnelle, lui apprit à parler cri chez elle, à coudre des mocassins, à réaliser des ouvrages de perles, à tanner des peaux et à s'occuper des enfants (Boothroyd, 1992, p.25).

Malgré la forte influence de la culture étrangère, la femme amérindienne a persisté à transmettre à ses enfants une partie des connaissances que lui ont léguées ses ancêtres.

Pourtant l'école a remplacé son rôle d'éducatrice, puisque les enfants ont été placés sous la responsabilité des membres du clergé. Les droits de la mère envers son enfant ont été annihilés par la présence d'un système étranger et inconnu (Bouchard, 1997, p.120-121).

### 3) Les hommes

En dehors de la maison, c'est à l'homme qu'il incombait d'éduquer ses garçons aux vertus de la chasse. L'article de Jim Boothroyd, intitulé *Damburst of dreams*, rapporte le témoignage de Ricky Jolly, concernant son éducation traditionnelle crie dans les bois. Celui-ci enseigne aujourd'hui la culture crie auprès des enfants de Waskaganish. À l'âge de 14 ans, son initiation au métier de trappeur fut supervisée par son père et d'autres chasseurs. Il apprit à débusquer un orignal dans la neige épaisse, à sculpter un appât en forme d'oie et à le peindre avec de la boue et du charbon. Il sut comment survivre plusieurs jours dans les bois sans pouvoir se déplacer à cause du mauvais temps et apprit ainsi à respecter les animaux, la nature, et ses propres compagnons. Chaque mois d'octobre, avant la période de gel, son père et lui faisaient leurs provisions avant de partir chasser dans les bois ; cet homme semble exprimer un sentiment de plénitude (Boothroyd, 1992, p.25) :

*Nobody except a trapper, or a hunter, knows how great it is – you are free out there, you can go wherever you want to go, nobody tells you what to do.*

Ils rentraient chez eux à Noël pendant près de deux semaines, repartaient dans les bois et revenaient ensuite au mois d'avril, au moment du dégel, pour l'événement annuel, le retour des oies sur les côtes de la Baie James encore nommé aujourd'hui *goose break*.

L'été qui suivait était une saison de fêtes, de mariages et de pêche car les membres des familles se retrouvaient et installaient leur camp (Ibid., p.23).

Les écarts ont toujours existé entre les générations, mais dans la région de la Baie James les changements dans le mode de vie sont survenus très rapidement. Les jeunes Cris sont donc loin de vivre l'existence de leurs grands-parents ou même celle de leurs parents. Certaines valeurs leur paraissent aujourd'hui insignifiantes. C'est pourtant dans ce contexte que doivent être transmises les traditions ancestrales, si ce peuple veut les conserver.

## B) Rétrospective :L'éducation coloniale

Au début de la Nouvelle-France, les missionnaires avaient un intérêt spirituel. L'œuvre jésuite du XVII<sup>e</sup> siècle, Les Relations et plus récemment l'ouvrage de Magnuson intitulé Education in New France, nous fait part du récit des Récollets puis des Jésuites et nous donne une idée de ce qu'était l'éducation des Indiens au Québec. Les Récits de la Congrégation de Notre-Dame et des Ursulines évoquent l'éducation des *Indiennes*. Envers les garçons comme envers les filles, il est fait mention d'une éducation avant tout religieuse.

L'éducation coloniale remonte aussi loin qu'au début du XVII<sup>e</sup> siècle lorsque les colons, souvent des missionnaires, ont commencé à s'ingérer dans l'existence des Amérindiens. Elle s'est poursuivie aussi longtemps que les Européens, devenus entre-temps Canadiens, leur ont dicté les principes et valeurs auxquels ils devaient adhérer. Elle s'est terminée il y a moins de trente ans.

### 1) Rôle des missionnaires

Au cours du XVII<sup>e</sup> siècle, les ordres religieux surgirent de toute part dans le paysage français. Parmi les plus actifs au niveau de l'éducation primaire, on retrouvait la Congrégation de Notre-Dame, les Sulpiciens, les Récollets, les Ursulines, les Port Royalistes, les Piaristes et Les Frères de l'École Chrétienne (Magnuson, 1992, p.5). Néanmoins, nous n'évoquerons dans ce paragraphe que les trois premiers cités, ainsi que les Jésuites.

Jusqu'en 1625, les Récollets eurent le monopole comme missionnaires au Canada. Pourtant, il semble qu'en ce temps peu d'âmes indiennes furent converties au

christianisme. Vraisemblablement, ni les Montagnais, ni les Algonquins, ou encore les Hurons n'étaient attirés par la religion de l'homme blanc. D'après les Récollets, qui exerçaient à Québec, les *Indiens* acceptaient d'être instruits et baptisés afin de recevoir en contrepartie des cadeaux de la part des missionnaires. L'obstacle principal à l'expansion du christianisme parmi les différentes tribus amérindiennes était non pas politique, mais culturel et spirituel. Magnuson met en cause la complexité des doctrines chrétiennes aux yeux des Aborigènes (Ibid., p.21).

C'est pourquoi, en 1632, lorsqu'il fallut renvoyer une mission en Nouvelle-France, le choix du Cardinal de Richelieu se porta non vers les Récollets, mais vers les Jésuites dont le statut financier et les relations avec les Amérindiens semblaient les avantager. Alors que la stratégie des premiers était de civiliser les Indiens, les seconds ne voulaient que les christianiser (ibid., p.19). Les Jésuites ou Robes Noires, puisque tel était le nom que leur donnaient les Indiens, s'intéressaient particulièrement aux Abénakis, aux Algonquins, aux Montagnais et aux Hurons (ibid., p.20). Au début, les missionnaires se devaient d'expérimenter le nomadisme des Amérindiens en les accompagnant. À cette époque, ils profitaient de l'été pour inculquer leurs valeurs chrétiennes aux enfants. Mais le temps accordé à l'enseignement religieux était trop court. C'est pourquoi, dans la première et la seconde moitié du XVIIe siècle, les Jésuites tentèrent de sédentariser ces nomades dans le cadre d'un projet nommé *la réduction de Sillery*. Le registre de Sillery, qui témoigne de la population qui vivait en ce lieu, est l'un des plus anciens registres de l'état civil du Québec conservé aujourd'hui aux Archives de l'Archevêché de Québec. Le site de la Seigneurie de Sillery devait comporter une résidence pour les Jésuites, une chapelle, un hôpital et

des habitations pour les Amérindiens. Ainsi, l'hôpital érigé en 1640 était un moyen calculé pour attirer la population des Montagnais, puis celle des Abénakis. Les Hospitalières qui le tenaient eurent cependant peur des Iroquois et se réfugièrent quatre ans plus tard à Québec (Bouchard, 1997, p.38). Sillery devint néanmoins un lieu de rencontre entre Autochtones provenant de différents groupes sédentaires ou nomades qui venaient se faire convertir avant de retourner dans leurs villages. À l'époque, on enregistrait des noms comme les Hurons, les Iroquois, les Montagnais, les Abénaquis et d'autres encore disparus aujourd'hui comme les Abitibiens, les Papinachois, les Mistassins, les Tadoussaciens, les Témiscamingues..

Ce projet permit de recenser la nationalité des baptisés, leur âge et leur sexe, les conditions d'instruction de la foi, la mobilité des Amérindiens, leur passage à Sillery, leur lieu de provenance. On put donc entrevoir, jusqu'à un certain point, les structures de la société amérindienne (ibid., p.29). Sillery fut aussi un endroit d'acculturation, aussi bien pour les Indiens que pour les Français. En 1645, plus de cent cinquante Indiens christianisés y vivaient, et ce malgré les ravages de la petite vérole. En 1649, la réserve de Sillery ne dénombrait plus que deux français ; les résidents algonquins étant partis en expédition de chasse. En 1688, l'endroit était abandonné, les terres ne produisant plus de maïs, et ses derniers habitants furent transférés dans d'autres réserves (Magnuson, 1992, p.45-46). Sillery n'est qu'un exemple, mais le succès des Jésuites fut dans son ensemble limité. Donc s'ils étaient prêts à recevoir les biens européens, les Amérindiens l'étaient manifestement moins pour accepter les idées et conventions de ce continent étranger. Les raisons invoquées sont la difficulté d'adaptation à laquelle devaient faire face les enfants, le manque de confiance

accordé par les parents, les coûts élevés qu'impliquaient le fonctionnement des écoles et le fait que les garçons ne vulgarisaient pas assez leur foi au sein de la communauté. Montréal, fondée après Québec, accueillit deux autres communautés religieuses : les prêtres Sulpiciens, responsables de l'éducation des garçons et les sœurs de la Congrégation de Notre Dame, en charge de l'instruction des filles. Les premiers dispensaient des cours de catéchisme, de lettres françaises et les arts de l'agriculture. Les secondes, s'inspirant de leur fondatrice Marguerite Bourgeoys, dispensaient des cours de religion chrétienne dans le dialecte de leurs élèves, des cours de lettres françaises et d'arts ménagers puisque l'objectif était d'en faire des mères de famille chrétiennes. Elles étaient donc, comme les Françaises, initiées à la couture, au tricot, à filer la laine. Il est dit que deux d'entre elles, une Iroquoise et une Algonquine, joignirent l'ordre des sœurs et devinrent enseignantes à leur tour (Ibid., p.58).

Avec l'accroissement de la population coloniale française, les missionnaires accordèrent moins de temps et d'efforts à l'instruction de la population amérindienne. Que ce soit à Québec ou à Montréal, les écoles, séminaires et pensionnats, construits au profit des Autochtones si l'on adopte le point de vue des missionnaires, furent majoritairement abandonnés à la fin du XVIIe siècle.

Le XIXe siècle fut le témoin d'une grande innovation dans l'univers des Amérindiens et spécifiquement des Cris, innovation dont un missionnaire méthodiste britannique, James Evans (1801-1847), fut à l'origine. Ce dernier inventa le syllabique cri, système d'écriture de la langue crie et grâce à quelques modifications, d'autres dialectes écrits autochtones.



En 1823, il s'installait au Canada où quelques années plus tard il se fit nommer comme enseignant dans une école indienne du Haut-Canada ; il y apprit rapidement la langue ojibway dans laquelle il évolua lors de ses premières missions. En 1837 il traduisait dans cette langue une partie des saintes écritures et publiait des hymnes ojibway. C'est à Norway House au nord du lac Winnipeg que James Evans poursuivit son travail de missionnaire, ainsi qu'à York Factory à l'ouest de la baie d'Hudson en octobre 1840. Après des Cris, son objectif, qu'il atteint, fut alors de construire une machine de façon à imprimer les caractères syllabiques cris (Murdoch, 1981, p.114). On raconte que ce missionnaire s'inspira des dessins brodés de perles parsemés sur les vêtements des habitants pour déterminer la forme des caractères (Murdoch, 2001, p.5). Dès le début de sa carrière, James Evans, comme nombre de missionnaires avant lui, réalisa à quel point les Amérindiens appréciaient les services religieux empreints d'hymnes sacrés. Profitant de ce goût particulier, lui et sa famille développèrent certaines pratiques musicales qui le rapprochèrent de ses paroissiens. Comme le souligne l'auteur (Murdoch, 1981, p.103) :

*James Evans, his wife Mary, and daughter Clarissa, were all able to play the accordion. With his translations and his organization of religious services, Evans made hymn-singing an important part of worship. Not needing an interpreter, Evans was able to engage his Indian parishioners much more intimately than most of his missionary peers.*

On constate que depuis le début du colonialisme, les événements ont toujours favorisé les missionnaires d'origine britannique auprès de la nation crie plutôt que les congrégations religieuses françaises. Ces premières relations sont probablement à

l'origine de la tendance qui caractérise le peuple cri aujourd'hui, à savoir une prédominance de l'usage de l'anglais par rapport au français.

## 2) Contraste des méthodes françaises et amérindiennes

Plusieurs caractéristiques différenciaient les Amérindiens des Européens, tant leurs valeurs respectives étaient éloignées (Trigger, 1978, p.3) :

*Sommairement, on peut considérer les rapports entre Indiens et Européens comme le choc des valeurs tribales avec celles d'une société techniquement plus complexe, à mi-chemin entre la féodalité et le capitalisme.*

### a) Le langage

Déjà, la question du langage était déterminante pour les missionnaires, puisque c'est par son intermédiaire qu'ils devaient transmettre la foi chrétienne. Lors de leurs premières rencontres avec les missionnaires, les Autochtones n'avaient pas de langue écrite, mais une tradition seulement orale qui avait peu en commun avec le français ou l'anglais. En arrivant en Nouvelle-France, en terre amérindienne, les missionnaires devaient donc s'immerger dans la langue locale en apprenant un dialecte iroquois ou algonquin, selon le lieu de leur mission. Il était difficile pour ces enseignants respectés dans leur pays d'origine, de reprendre la place de l'étudiant afin d'apprendre les dialectes autochtones, sous parfois les moqueries de leurs hôtes (Magnuson, 1992, p.25) :

*The Jesuits reported being ridiculed into silence when they could not express themselves clearly in the native tongue.*

Mais les Jésuites avaient déjà une expérience multilingue grâce à leur éducation fort complète ; en plus du français leur langue maternelle, ils lisaient, écrivaient et parlaient le latin, connaissaient le grec ancien et l'hébreu. Il existe toutefois peu de similarités entre ces langues européennes et les langues amérindiennes, comme le précise la remarque suivante (Ibid., p.25).

*Living among the Montagnais in 1625, Brébeuf noticed that in speaking the Indians did not use their lips or mouths as did the French. Rather, they spoke in a guttural fashion, giving the impression that their words originated in the stomach.*

À partir de la moitié du XIXe siècle, l'emploi du système syllabique va prévaloir dans l'univers de plusieurs nations algonquines, sans dépendre d'une quelconque institution scolaire et ce malgré les critiques des représentants du système politique, les Euro-canadiens, qualifiant cette innovation d'inefficace et incompatible avec les principes scientifiques alors en place. Avec le dessein d'une politique d'intégration, il semblait bien plus facile alors de ne pas rendre légitime ce nouveau système, mais de le remplacer par l'orthographe roman, en français ou en anglais (Murdoch, 1981, p.87).

La période pendant laquelle le système syllabique évolua fut assez difficile puisque les Amérindiens devaient faire face à des famines, à des épidémies qui décimaient les Premières Nations. Ces années furent aussi caractérisées par la baisse du cours des fourrures en raison de la fusion de la CBH et de la Compagnie du Nord-Ouest, événement qui n'améliora pas le sort des Indiens (Ibid., p.5).

Les caractères syllabiques rencontrèrent un grand succès auprès de la population crie qui l'adopta rapidement. Il se répandit en quelques mois au sein des différentes

familles crie, car il correspondait aux valeurs et aux besoins de ce peuple en constante relation les uns avec les autres, que ce soit dans les bois, dans les camps ou lors de regroupements l'été (ibid., p.65-66). Murdoch donne l'exemple d'un enfant ayant reçu une lettre alors qu'il était résident dans une école : cette lettre contenait la charte des syllabes lui permettant de traduire et de comprendre le message de ses parents ; n'ayant jamais été initié au cri syllabique, il fut néanmoins capable de répondre à ses parents lesquels, soutenait-il, avaient eux-mêmes appris à écrire grâce aux autres membres de leur famille (ibid., p.54). Paradoxalement, il semble que le système syllabique cri enseigné de façon plus formelle fut jugé trop difficile par les apprenants (ibid., p.53). On apprend par ailleurs qu'en 1862, un dénommé Jacob originaire de Waskaganish, aurait été le premier prêcheur à sortir du programme d'enseignement légué par Horden (Chism, 1996, p.29).

Il existe aujourd'hui deux styles syllabiques : l'un employé dans l'ouest du Canada encore très proche du système originel de James Evans et l'autre utilisé plutôt dans l'est du pays, auquel fut ajouté des syllabes afin de mieux correspondre aux dialectes des peuples de langue algonquine et inuit (Murdoch, 1981, p.14).

#### b) La mobilité

Le réel problème auquel les missionnaires devaient faire face était celui du nomadisme des Amérindiens. Les Cris, en tant que chasseurs, pêcheurs, commerçants et non fermiers et cultivateurs, étaient souvent en déplacement. Les hommes adultes, les familles entières partaient en expédition au début du printemps jusqu'à la fin de l'automne. Le modèle suivi alors fut celui instauré par les Jésuites

espagnols. Ces derniers avaient réussi à sédentariser les tribus errantes en Amérique du Sud (Magnuson, 1992, p.42-43). Les missionnaires de Nouvelle-France espéraient alors qu'une fois devenus cultivateurs, les Indiens pourraient bénéficier de leur instruction. Ce fut donc le rôle des séminaires établis dans la région de Québec. Croyant fermement que ces institutions formeraient de fervents croyants, les Jésuites y concentrèrent leurs efforts. Pour atteindre des peuples nomades comme les Cris, le système d'écriture syllabique fut une révélation. Puisque le style de vie des Cris chasseurs-cueilleurs ne leur permettait pas de s'installer en un seul lieu et que ce peuple ne se rassemblait que quelques mois l'été, il est tout à fait étonnant que l'écriture syllabique se vulgarisa aussi vite. La technique se transmet parmi les membres des familles, d'abord à York Factory, puis à Fort Severn et enfin à Moose Factory en 1842 (Murdoch, 1981, p.176). Comme le rappelle Murdoch, l'écorce des bouleaux sur lesquels on appliquait des bouts de crayons noircis permettait l'inscription de messages le long des chemins, auxquels tous les passants pouvaient se référer (ibid., p.5).

### c) Principes d'éducation

Un autre conflit entre les deux peuples intervient dans la notion d'éducation.

Les Amérindiens élevaient leurs enfants avec indulgence et liberté, caractéristiques qui se heurtaient aux principes rigides des Européens.

Selon une approche informelle, les jeunes Indiens se familiarisaient aux coutumes de la tribu par le biais d'exemples. Ainsi, l'enfant d'une société de chasseurs-cueilleurs

apprenait par répétition et par observation. Très jeune, chaque enfant accomplissait un certain nombre d'actions qui contribuaient aux besoins de la famille comme la préparation de la nourriture, la construction de l'hébergement, la garde des frères et sœurs. Dans ce contexte, l'apprentissage provient donc du milieu physique ou social dans lequel l'enfant grandit (Murdoch, 1981 p.168). L'historien Charlevoix ajoute que la nature et l'expérience sont les meilleurs professeurs du monde et que les enfants y étant exposés bénéficient de la meilleure éducation (Magnuson, 1992, p.28-29).

Alors que l'approche traditionnelle crie donne des opportunités à l'enfant pour contribuer aux besoins de la famille, différemment, le style d'apprentissage Euro-canadien semble condamner ces labeurs avant l'adolescence (Murdoch, 1981, p.184). Par ailleurs, pour les Indiens l'apprentissage ne pouvait en aucun cas s'exercer dans une institution aussi formelle que l'école. En effet, les Européens qui prônaient un enseignement sévère et avaient éventuellement recours aux lourdes punitions faisaient face à des élèves rebelles. Pour cette raison, les parents redoutaient parfois de confier leur progéniture aux soins de ces français, de peur qu'ils ne soient maltraités.

La notion d'école telle que nous la connaissons, soit la transmission d'un sujet dans une institution formelle à un groupe d'élèves, n'avait alors pas de parallèle en territoire indien. Habitué donc à un apprentissage par observation et répétition où le jeune cri assumait sa propre éducation, lorsqu'il entrait à l'école, l'enfant était soudain confronté à un apprentissage de type narratif, centré autour d'un enseignant où le jeune perd sa liberté à déterminer lui-même ses activités d'apprentissage ; de

plus il devait évoluer au sein d'un groupe dont le regard critique menaçait l'estime de soi ; pour toutes ces raisons, il se sentait parfois mal à l'aise (Murdoch, 1981, p.183-184).

Avec l'avènement de l'école, la culture dans laquelle les enfants furent plongés fut donc d'une autre nature. Il s'agissait d'une culture d'adaptation que les euro-canadiens croyaient universelle. Afin de survivre, les Cris n'eurent pas d'autre choix que celui de se familiariser à ces valeurs et comportements étrangers (Murdoch, 1992, p.168).

Pour faciliter l'apprentissage de leurs élèves, les Jésuites employaient un système de récompense. D'une part, les prix accordés motivaient les enfants dans leur apprentissage ; d'autre part, ils avaient pour but d'attirer les adultes, lesquels encourageaient leurs enfants à s'instruire dans l'espoir de recevoir des gâteaux ou du tabac. Il faut d'ailleurs considérer que le système de cadeaux faisait déjà parti du protocole entre blancs et Indiens, et les Jésuites ne faisaient que reprendre à leur avantage cette coutume (Magnuson, 1992, p.38).

Au cours des temps, les instructeurs et les enseignants ont dû trouver des stratégies d'apprentissage qui correspondaient le mieux possible à celles de l'élève cri, ce qui était et reste encore un véritable défi puisque les compétences traditionnelles crie diffèrent et diffèrent toujours des compétences euro-canadiennes.

### 3) Les élèves

Chez les différents peuples amérindiens, les rôles attribués aux garçons et aux filles se distinguaient.

#### a) L'instruction des garçons

Il est important de considérer cette notion à la fois d'après les Amérindiens et d'après les missionnaires.

Selon le point de vue amérindien, en tant que futurs guerriers et étant responsable du bien être de la famille, les garçons devaient apprendre les secrets de la chasse, ceux de la trappe, la pêche et la lutte. Ils étaient tenus de faire preuve de courage face au danger, d'endurer la privation, la douleur et un dur labeur sans se plaindre (Ibid., p.29). De plus, les garçons étaient encouragés à imiter les meilleurs orateurs de la communauté.

Dans les séminaires établis par les Jésuites, prenant parfois l'allure de pensionnats, les élèves indiens étaient d'abord tenus séparés des autres enfants, puis ils furent rassemblés afin que les deux groupes puissent bénéficier pédagogiquement les uns des autres. Les élèves non-autochtones servaient alors de modèles d'apprentissage aux autres. Dans ce contexte, malgré une tradition exemplaire de rigidité, les Jésuites semblaient accorder plus de liberté à leurs pensionnaires indiens afin de ne pas complètement les dénaturer. De même, ils adaptaient les menus de l'école pour y inclure des plats traditionnels amérindiens. Une journée au séminaire était organisée de la façon suivante ; elle débutait avec des prières et se poursuivait toute la matinée avec des cours d'instruction religieuse. Les Indiens apprenaient à lire et à écrire dans



leur propre langue, grâce aux dictionnaires et livres de grammaire que leur avaient confectionnés les Jésuites. Par respect pour leurs habitudes, les après-midi étaient libres et les enfants en profitaient en allant chasser, pêcher, fabriquer des arcs et des flèches et même cultiver la terre. À chaque enfant était confié un lopin de terre près de l'école, que celui-ci se devait de débroussailler, où il devait semer des graines de maïs et dont il devait prendre soin jusqu'aux semailles des épis en automne (Ibid., p.49).

Cette activité pratique avait pour dessin de favoriser la sédentarisation de ce peuple.

#### b) L'instruction des filles

Une fois encore, il est important de considérer cette notion selon les Amérindiens et selon les missionnaires, quoique à un certain point les deux courants se rejoignent. Selon le point de vue des Amérindiens, comme futures épouses et mères, les filles devaient apprendre à cuisiner, à fabriquer leurs vêtements, ramasser puis entreposer du bois et s'occuper des enfants. On s'attendait à ce qu'elles soient modestes et réservées surtout en présence des hommes et devaient se montrer tendres et aimantes envers les enfants (ibid., p.29).

Les écoles jésuites d'Europe étaient des institutions exclusivement pour les garçons. Même dans cette terre sauvage, il était difficile de déroger à cette règle essentielle.

L'arrivée de Samuel de Champlain à Québec accompagné de sa femme Hélène, avait été le premier pas pour l'éducation des Indiennes de la région de Québec. Jusqu'en 1626, cette femme se dévoua entièrement à sa tâche : leur rendre visite, leur enseigner le catéchisme, prendre soin des malades, apprendre leurs langues. Pour

cette raison Hélène de Champlain est considérée comme la première éducatrice au Québec (ibid., p.51). Mais, bien entendu, il s'agissait davantage d'une éducation communautaire, comme on l'entend aujourd'hui, que d'un enseignement académique. Par la suite, certaines fillettes furent même envoyées en France dans l'espoir qu'à leur retour elles vulgarisent cette éducation. L'idée de faire venir de France des enseignantes qui s'occuperaient de l'éducation des jeunes filles n'était pas inconsiderée. C'est pourquoi, en 1639, le Père Le Jeune, un Jésuite, accueillit avec enthousiasme Madame La Peltrie, fondatrice de l'Ordre des Ursulines au Canada, et parmi d'autres, une religieuse devenue célèbre, Marie de l'Incarnation. Leur instruction se dirigeait vers les Amérindiennes et les Françaises et parfois même les jeunes garçons. Elles communiquaient grâce au langage des signes tout en se familiarisant peu à peu avec les dialectes montagnais, huron et algonquin (ibid., p.52-53). En utilisant le matériel pédagogique établi par les Jésuites, elles enseignaient la lecture et l'écriture dans la langue maternelle des jeunes Indiennes, comme véhicule de la foi chrétienne. En enseignant en plus la langue française et le latin aux plus douées, l'école des Ursulines peut-être associée à une institution multilingue. La broderie et la couture étaient aussi un complément à leur instruction (ibid., p.54). Pour les Ursulines comme pour les Jésuites, il était difficile de retenir leurs pensionnaires. Il est dit que nombre des jeunes filles quittèrent le séminaire avant d'avoir terminé leur éducation, car elles ne s'adaptaient pas à cette nouvelle vie loin de leur famille. Durant l'été, les mères n'aimaient pas se séparer de leurs enfants qui les aidaient dans les champs. Mais pendant l'hiver, lorsque les Amérindiens partaient chasser, ils laissaient leurs filles aux soins des Ursulines. En 1663, les Ursulines

comptaient entre soixante et quatre-vingts fillettes dans leur école. En 1681, il ne restait plus que neuf d'entre elles. La dernière classe de jeunes indiennes, à Québec, semble dater de 1725 (ibid., p.56).

#### 4) Les écoles résidentielles

Nous avons décrit en quoi consistait l'éducation des Indiens au cours des XVIIe et XVIIIe siècle en Nouvelle-France. Les institutions religieuses ont continué à jouer un rôle prépondérant dans le domaine de l'éducation jusque vers la fin du XIXe siècle où une autre institution, cette fois-ci gouvernementale, en prend partiellement le contrôle : ces établissements seront communément appelées *écoles résidentielles*.

##### a) Vocation des écoles résidentielles

Il faut savoir que ces écoles ou pensionnats ont commencé à être construits en 1872, peu après la confédération, à travers les provinces et territoires canadiens, pour servir à la fois les enfants d'origine indienne, inuit et métis. Seules les provinces du Nouveau-Brunswick, de l'Île du Prince Édouard et de Terre-Neuve n'en possédaient pas. Même si les trois-quarts d'entre elles étaient localisées dans l'ouest canadien, quelques écoles étaient situées au Québec et en Ontario.

Ces pensionnats étaient dirigés par les diverses organisations religieuses, catholique, anglicane, méthodiste et presbytérienne, ainsi que par leurs œuvres missionnaires. Vers 1876, le gouvernement fédéral a commencé à jouer un rôle dans l'établissement et l'administration de ce système scolaire. L'une des raisons était de satisfaire aux obligations découlant de la *Loi sur les Indiens*, en vertu de laquelle le gouvernement devait offrir un enseignement aux peuples autochtones et les aider à s'intégrer à la

société canadienne (S.A., Affaires indiennes, Programmes et services fédéraux. p.1). Comme exprimé dans le texte suivant, l'intégration au peuple canadien devait passer pas l'élimination des traditions, des valeurs et de la langue maternelle des sociétés amérindiennes (Andersson, 1997).

*Ottawa's program for assimilation also required the destruction of aboriginal languages and culture and supplanting the children's aboriginal spirituality with Christianity.*

La justification apportée était de *civiliser l'enfant*, faire disparaître son âme d'Indien, et le préparer à vivre dans la société non-amérindienne (ibid., 1997). Les enfants étaient donc retirés de leurs communautés, de leur noyau familial, tout au long de l'année scolaire et devaient apprendre l'anglais ou le français selon le lieu de l'établissement qui les recevait. La plupart ne rentraient chez eux qu'à l'occasion des vacances scolaires en été. Basil Johnston se souvient de son séjour dans l'école résidentielle Garnier en Ontario, de l'effort déployé par les enseignants pour inculquer aux jeunes pensionnaires le modèle de vie canadien. Les pères jésuites leur enseignaient les métiers de tailleur, de cordonnier, de fermier et divulguaient une instruction intellectuelle et artistique. Les jeunes garçons étaient initiés à la pratique de certaines danses comme le waltz et devaient savoir comment solliciter une femme à danser. La pratique de ces danses ne s'exerçait qu'entre garçons (Johnston, 1988, p.229). Même s'ils étaient forcés à porter des uniformes et à se couper les cheveux, cela n'empêcha pas la transmission de certaines valeurs qui pendant des siècles étaient au cœur de l'héritage du peuple indien (Hornebeck, 1994, p.87).

b) L'expérience des écoles résidentielles pour les Cris du Québec

Au début du XXe siècle, l'Église opérait non-seulement avec les écoles résidentielles situées dans les centres urbains, mais aussi avec *les écoles du jour* construites au cœur même des communautés cries. La première école catholique fut construite en 1930 à Fort George sous l'ordre religieux *Les Oblats de Marie-Immaculée*. Cette école était située sur l'île de Fort George, aujourd'hui près de Chisasibi. C'est l'ordre *Les Sœurs Grises de la Croix* qui s'est occupé à la fois de la clinique médicale et de l'école oblate nommée *Sainte-Thérèse*. En 1968, cette dernière était agrandie et rénovée afin de recevoir des élèves du secondaire, de maternelle et pré-maternelle. Il semble qu'elle ait pu accueillir et loger jusqu'à cent vingt-cinq étudiants provenant des villages cries de la côte de la baie James (Awashish, s.d., p.13). Parallèlement, la première école anglicane *St. Philip* était construite à Fort George au début des années trente. Dès le début, ces deux écoles reçurent des fonds du gouvernement du Canada destinés à l'éducation des Cris (Ibid., p.13).

Témoignant de son enfance, à l'âge de neuf ans, Rickie Jolly se souvient avoir été envoyé dans l'école résidentielle *St. Philip*. Comme d'autres enfants résidant sur la côte de la Baie James il s'estime chanceux, car en 1971 le système était déjà beaucoup plus tolérant vis-à-vis des jeunes Indiens. Cela faisait quelques années déjà qu'il avait perdu toute crédibilité en raison du taux élevé d'échecs et d'abandons. À cette époque, la direction de l'école comptait des Amérindiens et le cri n'était plus proscrit comme lors des décennies précédentes. L'enseignement était essentiellement

en anglais. Cinq ans plus tard, à quatorze ans, il quittait l'école pour suivre son père dans les bois (Boothroyd, 1992, p.23).

D'autres écoles ont hébergé les jeunes Amérindiens de la région. L'école anglicane *St. John*, située à Chapleau en Ontario, a ouvert ses portes en 1915. Certains enfants rapportent avoir vécu dans cette école pendant neuf années consécutives (Awashish, s.d., p.13). On retrouve aussi l'école résidentielle Shingwauk de Sault-Saint-Marie en Ontario, l'école résidentielle à la mémoire de l'Évêque John Horden à Moose Factory, le pensionnat Saint-Marc-de-Figuerie à Amos au Québec. L'école anglicane de La Tuque fut la dernière école résidentielle à ouvrir ses portes en 1964 (Awashish, s.d., p.14).

Certains enfants étaient envoyés quelques années dans les écoles résidentielles, d'autres restaient chez eux avec leurs mères, ou partaient à la chasse avec leur père. George Shecapio de Chibougamau raconte avoir passé quelque temps dans l'école de Moose Factory en Ontario, puis être retourné chez lui à quatorze ans afin d'aider son père qui, s'étant blessé lors d'un accident de chasse, avait besoin de son aide. D'autres parents ne voyaient pas la nécessité d'éduquer leurs enfants dans un environnement scolaire.

John Shecapio Blacksmith de Chibougamau témoigne de son choix professionnel (Frenette, 1985, p.74):

*School never really helped me. I only went for a year and I never had problems finding a job... I even worked under ground, in the mines, though I only had this job for a few months. I had a lot of other jobs, such as in prospecting. That's what I've done most of my life : worked in mining exploration.*

La politique fédérale qui voulait faire disparaître la culture crie au Québec a échoué et les Cris ont continué plus ouvertement à se manifester comme société distincte (Awashish, s.d., p.15). Pourtant le prix a été chèrement payé : tous ont souffert de la tentative de destruction de leur fierté et de leur identité (Toulouse, 2001, p.14).

c) L'héritage négatif des écoles résidentielles

Bien qu'on entende le témoignage heureux d'anciens pensionnaires parler de ce qu'ils ont vécu au sein des écoles résidentielles, d'autres, par le biais d'essais, d'articles de journaux, d'entrevues, évoquent négativement les événements qui ont entouré leur existence dans ces pensionnats ; ils font de douloureuses révélations, qui encore aujourd'hui nous laissent entrevoir l'aspect négatif de leur fonctionnement et particulièrement les mauvais traitements que subissaient les enfants dans plusieurs d'entre elles.

Ces procédures s'inséraient dans le cadre de la politique d'assimilation, comme mentionné ci-dessous (Hornebeck, 1994, p.86) :

*Nevertheless, in the Indian schools of Canada, and elsewhere, punishment was considered a necessary part of the program for assimilating young people into the dominant society. It was one of the agents of civilization.*

Les Indiens étaient opposés aux punitions corporelles infligées dans les écoles ; en outre, il est reconnu en psychologie qu'un enfant battu engendrera lui-même de la violence en tant qu'adulte.

La Commission royale sur les peuples autochtones a exposé les lourdes séquelles laissées par les pensionnats à de nombreuses personnes les ayant fréquentés.

Aujourd'hui encore, il semble que ces adultes ont une existence difficile en raison des mauvais traitements et des abus physiques et psychologiques dont ils étaient l'objet en tant qu'enfant. Comme le reconnaît le gouvernement dans la déclaration de réconciliation prononcée le 7 janvier 1998 (S.A., Affaires indiennes, Le régime des pensionnats, s.d., p.4)

*Ce système a séparé de nombreux enfants de leur famille et de leur collectivité et les a empêchés de parler leur propre langue, ainsi que d'apprendre leurs coutumes et leurs cultures. Dans les pires cas, il a laissé des douleurs et des souffrances personnelles qui se font encore sentir aujourd'hui dans les collectivités autochtones. Tragiquement, certains enfants ont été victimes de sévices physiques et sexuels.*

Les répercussions sont toujours présentes au sein de leur famille actuelle, par le biais d'agressions physiques et sexuelles, de violence, de toxicomanie et d'alcoolisme. Les réserves amérindiennes sont largement touchées ; lorsque la pauvreté s'ajoute à ces problèmes la situation empire.

#### d) Autres conséquences

Pour les raisons évoquées plus haut, un conflit entre générations est très marqué chez les Amérindiens nés à la fin des années cinquante, car les rôles ont alors été inversés. Les vieillards comparés aux sages, traditionnellement les chefs, ont un temps été relégués au profit des jeunes étant scolarisés. Ces jeunes ont dû s'adapter à de nombreux changements. De la campagne, ils sont allés goûter à la vie urbaine. De leurs foyers, ils se sont retrouvés dans des pensionnats ou dans des familles d'accueil. Dans ces pensionnats, leur langue était dépréciée par les éducateurs et ressentie



comme une honte par les Amérindiens. Un grand nombre d'étudiants ont alors perdu leur héritage et leur identité. Ils ont appris le français ou l'anglais, parfois même les deux. Mais une fois rentrés dans leur communauté, ils ne pouvaient plus converser avec leurs parents, ni communiquer avec leurs grands-parents. Les liens intergénérationnels avaient disparu.

On estime qu'environ cent mille enfants ont fréquenté les écoles résidentielles. Le gouvernement fédéral, en partenariat avec les ordres religieux, a exploité ces écoles jusqu'au 1<sup>er</sup> avril 1969. Puis il a pris l'entière responsabilité de ce système scolaire, jusqu'au milieu des années soixante-dix où la plupart des établissements ont fermé. Les deux dernières écoles résidentielles à fermer leurs portes au Québec furent celles de Fort George et de La Tuque au cours des années soixante-dix. Il semble que seulement sept, à l'échelle nationale, étaient encore ouvertes dans les années quatre-vingts et la dernière située en Saskatchewan fermait ses portes en 1996 (S.A., Affaires indiennes, Le régime des pensionnats, s.d., p.1). Le 7 janvier 1998, le gouvernement du Canada rendait public un document intitulé *Rassembler nos forces : le plan d'action du Canada*, dans lequel il proposait un plan d'avenir conjoint avec les sociétés autochtones, reconnaissait les injustices passées et exprimait ses regrets aux personnes ayant subi des sévices. Au mois de mai de la même année, la Fondation pour la guérison des Autochtones était établie pour mettre en œuvre et gérer une stratégie de guérison communautaire. Il semble que le gouvernement étudie encore des solutions sur une base individuelle, en vue de répondre aux besoins des personnes concernées (ibid., p.2).

Entre le rôle des missionnaires et l'instauration des pensionnats, l'éducation des jeunes Amérindiens n'a pas bénéficié du libre-arbitre. L'ingérence des Euro-canadiens a eu des répercussions négatives dans les relations intra-générationnelles des Amérindiens. En conséquence, les traditions ancestrales ont été lourdement affectées.

### C) L'éducation aujourd'hui

Il aura fallu attendre la seconde partie du XXe siècle pour que les Cris reprennent leur éducation en main selon leurs propres valeurs. C'est ce que nous allons découvrir par la suite.

#### 1) Intervention des Autochtones en matière d'éducation

Depuis la fin des années soixante, on a assisté à des changements évidents en matière d'éducation dans le mode de vie des Autochtones. Il s'agit en vérité d'un accroissement du contrôle de l'éducation par les Premières Nations.

Jusqu'en 1973, le système scolaire était passablement étranger aux Autochtones. Le gouvernement fédéral avait pris la relève du système des écoles résidentielles et quand ces dernières s'éteignirent, c'est encore le gouvernement fédéral, par le biais du MAINC, qui en fut responsable.

Pourtant dès 1969, le gouvernement fédéral annonçait une nouvelle politique qui visait à transférer aux provinces son droit traditionnel concernant l'éducation des Autochtones habitant dans les réserves. C'était sans considérer le point de vue des Autochtones lesquels répondirent avec le document intitulé : La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Ce rapport revendiquait le droit qui incombe aux Premières Nations, plutôt qu'à n'importe quelle autre juridiction provinciale ou nationale, de contrôler les programmes scolaires qui s'adressent à leurs enfants afin que ces documents pédagogiques reflètent les valeurs indiennes. Cette requête fut acceptée par le gouvernement fédéral en 1973 (McAlpine, 1998, p.44).

L'extrait suivant en est une confirmation (S.A., Indian control of Indian education, 1979, p.2) :

*On February 2, 1973, the honourable Jean Chrétien, then Minister of Indian Affairs and Northern Development, gave official recognition to the education policy of the National Indian Brotherhood, Indian Control of Indian Education, thereby also recognizing its principles of local control and parental responsibility.*

Ce document indique que le gouvernement fédéral du Canada a une responsabilité de fournir des fonds en éducation envers tous les Indiens, qu'ils vivent en dehors ou à l'intérieur des réserves.

Par ailleurs, la déclaration spécifie l'importance de certaines valeurs. Ainsi, l'éducation doit être le moyen pour les enfants de développer des attitudes et des valeurs fondamentales représentatives des cultures et des traditions indiennes. Celles-ci se retrouvent dans l'histoire, dans les légendes et dans la culture de ces peuples. Quelle que soit son origine, un enfant doit apprendre l'histoire, la langue, les valeurs et les coutumes qui caractérisent son peuple. Les leçons qu'un Indien apprend à l'école doivent donc permettre de renforcer cet héritage.

Si les enfants sont conscients de l'importance de ces valeurs, ils pourront être fiers de leur origine donc de leur identité. Le ministère de l'éducation a le devoir de définir un curriculum approprié et celui d'offrir aux écoles du matériel pédagogique qui rende compte de l'histoire, des coutumes et de la culture des premiers habitants du Canada (ibid., p.2). À ce propos, un ouvrage à but pédagogique, intitulé Mythes et réalités sur les peuples autochtones, vient d'être édité afin d'être utilisé par les enseignants des classes de secondaire. L'objectif de l'auteur, en collaboration avec le

ministère de l'Éducation, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, ainsi que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, est de permettre à tous les élèves canadiens de se familiariser à l'histoire et au mode de vie des Premières Nations afin que disparaissent les préjugés à leur égard.

La déclaration spécifie en outre que l'école est le lieu où doivent se prolonger l'apprentissage des attitudes et de l'éducation transmises par la famille, comme la confiance en soi, le respect pour la liberté de chacun, la générosité, le respect de la nature et la sagesse. Le système de valeurs enseigné doit être compatible avec celui de la culture indienne (ibid., p.2).

De plus, l'accent doit être mis sur la réalisation de livres d'école appropriés au mode de vie de chaque nation autochtone, selon leur région (ibid., p.10) :

*Material for reading classes must be developed: material which is relevant to the experience of the Indian child living in isolated or northern areas.*

Des communautés isolées et situées au nord comme Waskaganish répondent évidemment à des besoins spécifiques.

Le nouveau système devait donc remédier à un manque évident et contribuer à développer un sentiment de respect envers cette culture, chez les élèves qui ne sont pas indiens. Par le biais du curriculum scolaire, les parents amérindiens souhaitaient atteindre leur objectif en matière d'éducation, c'est-à-dire trouver un équilibre entre les matières académiques fondamentales et les habiletés culturelles des Indiens. En conséquence, la mise en place de ce programme d'éducation impliquait une coopération entre les gouvernements provincial et fédéral vis-à-vis du peuple autochtone (ibid., p.9). Bien que le MAINC concluait des accords avec des conseils

de bande capables d'administrer leur école locale, la politique de développement, d'administration réelle et le contrôle financier lui revenait en premier lieu (Awashish, s.d., p.20). Par exemple, il a permis la construction d'écoles élémentaires et de résidences pour les enseignants des communautés cries ; de plus, il a maintenu un contrôle ultime et une responsabilité vis-à-vis de l'éducation élémentaire, secondaire et post-secondaire des étudiants cris.

Considérant l'histoire en matière d'éducation, que ce soit la politique d'assimilation ou de contrôle par des agents extérieurs, les Cris ont compris que d'avoir leur éducation en main était un moyen d'exercer un contrôle sur un des aspects significatifs de la Nation et, en conséquence, de parvenir à l'autodétermination avec comme objectif celui de survivre en tant que nation distincte. Après tout, la socialisation de l'enfant à travers l'éducation forme tous les aspects de l'identité, la connaissance de la langue, celle de l'histoire et de la culture (Ibid., p.22-23). Le contrôle de l'éducation indienne est un principe significatif pour les Cris du Québec qui relève de l'autonomie gouvernementale, comme le précise le paragraphe suivant (Ibid., p.10) :

*[...] the principle goes to the heart of the concept of Eenou/Eeyou self-government as it simply applies that Eenouch/Eeeyouch exercise jurisdiction, responsibility and authority over fundamental principles respecting the process, concept and provision of education which must take into account the culture and heritage as well as the realities, needs and aspirations of the Cree people and Cree nation of Quebec and the non-Native families residing in Cree communities.*

La mise en œuvre graduelle des objectifs et des principes du document mentionné ont permis de réaliser de nombreux progrès, comme l'accroissement de la responsabilité des parents et de l'administration locale dans le système d'éducation ainsi que l'élévation du taux de réussite scolaire au primaire comme au secondaire.

Des problèmes ont aussi surgi, notamment pour ce qui est de la question de l'élaboration des programmes et du financement. McPherson ajoute (McPherson, 1991, p.4) :

*L'attribution de plus de pouvoirs aux Indiens sur l'éducation ne permettra pas de ranimer l'identité chez les enfants indiens si les écoles administrées par des Indiens copient simplement les programmes d'étude, les programmes et les politiques des écoles provinciales en raison de l'absence du soutien et des fonds nécessaires pour la promotion des programmes encourageant les différences des Indiens .*

Il faut se rendre compte que chaque peuple autochtone au Canada, particulièrement au Québec, a sa propre histoire concernant la prise de contrôle de l'éducation. En effet, les Amérindiens qui vivent en ville ou près des métropoles n'ont pas les mêmes nécessités que ceux vivant dans les communautés rurales isolées. Certaines collectivités n'ont d'ailleurs pas encore élaboré les structures qui établissent le contrôle local de l'éducation. Il faut réaliser, par ailleurs, que la prise en main de l'éducation par les Autochtones n'est qu'un premier pas dans un long processus dont le but est l'autonomie gouvernementale (McAlpine, 1998, p.46).

La Fraternité nationale des Indiens du Canada a joué un rôle déterminant dans le contrôle de l'éducation par les Premières Nations. Elle reste encore aujourd'hui très active puisqu'en 1980 elle devenait l'Assemblée des Premières Nations.

## 2) La commission scolaire crie

La commission scolaire crie est née à la suite de la Convention de la Baie James et du Nord québécois en juillet 1978 et a permis l'implication de nombreux Amérindiens dans le système éducatif, que ce soit en tant qu'enseignants, administrateurs ou membres des comités.

### Ses pouvoirs

La commission scolaire crie est l'une des rares commissions contrôlées par les Autochtones au Québec ; le pouvoir qu'elle exerce dans le domaine de l'éducation en fait une institution unique. C'est la section 16 de cet accord qui en a établi l'existence. La section 16.0.9 de l'accord, par exemple, précise l'unicité de ses activités et préconise un fond plus conséquent et des arrangements spécifiques de la part des gouvernements. L'énumération de ses pouvoirs, spécifiés dans la section 9, sont les suivants (Awashish, s.d., p.30):

- Conclure des accords avec le gouvernement du Canada pour des programmes d'éducation et de formation n'étant pas proposés par le gouvernement du Québec.
- S'assurer que l'année scolaire et le calendrier scolaire sont limités au nombre total de jours par an, tel que demandé dans la loi.
- Conclure des accords concernant l'éducation post-secondaire.
- Acquérir, construire et maintenir les services de résidences pour les enseignants.
- Déterminer quel sera le nombre d'Amérindiens et de non-Amérindiens nécessaires par école, dans chaque école.



- S'occuper de l'emploi et de la formation des enseignants amérindiens et non-amérindiens.
- Sélectionner les cours, les livres d'étude et le matériel pédagogique approprié pour les Amérindiens.
- Développer des cours et le matériel pédagogique afin de préserver et de transmettre la langue et la culture des Amérindiens.
- Conclure des accords avec les universités, les collèges, les individus et les institutions pour le développement de cours et de matériel pédagogique concernant les programmes offerts dans les écoles.
- Instruire et guider les enseignants concernant l'utilisation du matériel pédagogique et selon les méthodes d'enseignement employées pour ces cours.
- Établir des cours et des programmes pour de former des enseignants amérindiens qualifiés.
- Établir des cours et des programmes de formation à l'intention des non-Amérindiens qui veulent enseigner dans les écoles crie.
- Conclure des accords avec les universités, les collèges et les institutions pour donner une formation aux enseignants de la commission scolaire et aux futurs enseignants.

En pratique, il semblerait que cette commission scolaire ait parfois été considérée de la même façon que tout autre commission scolaire provinciale et que ses besoins spécifiques ne lui aient pas valu les fonds espérés (Diamond, 1987, p.91). Néanmoins entre 1978 et 1997, elle est devenue la plus grande institution administrative

contrôlée par les Cris (Awashish, s.d., p.28). C'est elle qui décide de ses propres conditions de travail à l'endroit de ses cadres.

La commission scolaire crie et le ministère de l'éducation sont régulièrement en négociation. Depuis 1989, l'entente financière qui lie les deux parties s'insère dans un plan renouvelable tous les cinq ans. Celle-ci, d'après la présidente de la commission scolaire, doit être renégociée à tous les niveaux et doit considérer, par exemple, les nouveaux projets. Notons que la convention de la Baie James apporte une sécurité financière à cette institution. Son budget, en augmentation constante, ne peut subir des coupures, mais tout projet doit être justifié.

#### Ses responsabilités

La commission scolaire a entière juridiction et responsabilité en matière d'éducation sur les communautés cries du Québec et se doit d'offrir des opportunités d'apprentissage pour tous les Cris. Elle a entière juridiction et responsabilité sur l'éducation élémentaire, secondaire, post-secondaire et l'éducation aux adultes des résidents des neuf communautés cries concernées.

La Commission scolaire crie souhaite donner à chaque étudiant l'opportunité de se développer pleinement en tant qu'individu et en tant que membre de la société. Sa philosophie rappelle que la langue crie et la culture crie sont à la base du système d'éducation cri. Elle insiste notamment sur le fait que l'enfant doit avoir le droit d'apprendre et d'être instruit dans sa langue maternelle, le droit de pratiquer sa culture ainsi que l'ensemble de ses valeurs ; de plus, il doit avoir l'opportunité de

suivre n'importe quel niveau académique, technique, professionnel et une éducation crie traditionnelle ([www.cscree.qc.ca](http://www.cscree.qc.ca), philosophie, p.1).

Chaque communauté crie désigne ou élit un ou une personne crie en tant que commissaire de la commission scolaire. Toute personne affiliée à cette commission doit exercer ses devoirs et responsabilités, selon la philosophie existante en matière d'éducation de la nation crie ([www.cscree.qc.ca](http://www.cscree.qc.ca), mission, p.1).

Le conseil des commissaires est donc constitué d'un représentant élu pour chaque communauté, c'est-à-dire neuf aujourd'hui, plus un représentant désigné par l'autorité régionale crie.

Billy Diamond fut le premier président de la commission scolaire et Ted Moses en fut le premier directeur général (Awashish, s.d., p.9).

### Ses actions

La position de la Fraternité nationale des Indiens du Canada spécifiait qu'il doit y avoir une représentation indienne proportionnelle au nombre d'enfants indiens, pour chaque commission scolaire, afin de participer à la prise de décision dans les régions concernées. Les provinces et les territoires doivent passer des lois à cet effet qui en assurent la représentation (National Indian Brotherhood, 1979, p.7). Dans le cas de la commission scolaire crie, cette proportion est respectée puisqu'elle emploie environ six cents personnes dont 65 % sont des Cris pour environ quatre mille étudiants.

Dans chaque communauté, un comité de parents qui représente les parents du village exerce son pouvoir de décision quant aux sujets spécifiquement liés à l'école. À ce sujet, la fraternité des Indiens du Canada stipulait en 1979 qu'une formation, incluant

tous les aspects de l'administration de l'éducation, doit être divulguée dans les réserves qui souhaitent établir le contrôle local de l'éducation. Il est important que les conseils de bande qui se dirigent vers cette voie puissent s'y préparer. Une fois que les parents ont obtenu ce contrôle, il est conseillé de leur fournir une forme d'assistance lors de la phase opérationnelle (ibid., p.7). À l'échelle de la commission scolaire crie, cet enjeu a été respecté puisque ce comité fonctionne de façon autonome.

En 1978, les bâtiments scolaires et les résidences des enseignants situés dans les réserves furent transférés à la commission scolaire crie. Ils durent néanmoins subir d'importantes rénovations. Certaines communautés n'avaient pas de logements appropriés, ni d'écoles convenables ou encore de services adéquats. Dans ces conditions, la commission scolaire crie s'engagea dans des travaux de rénovation et développa des projets spécifiques à chaque communauté crie du Québec (Awashish, p.36).

Depuis 1996, la Commission scolaire crie exige que l'enseignement de la maternelle et des trois premières années du primaire soit divulgué dans la langue maternelle, le cri. À partir de la 4<sup>e</sup> année, les familles choisissent une des deux langues officielles, pour assurer la suite de l'éducation académique de leurs enfants. Cette action est censée représenter une volonté commune des parents vivant au sein des communautés cries du Québec.

### 3) La formation des enseignants

La Commission scolaire crie a passé un accord avec deux universités afin d'améliorer la formation de ses enseignants. En ce qui concerne la formation en français, les futurs enseignants bénéficient d'un programme spécialisé à l'Université de Chicoutimi. Pour ceux souhaitant se former en anglais, l'Université McGill dispense un ensemble de programmes d'enseignement accompagnés de stages dans les communautés autochtones. Il s'agit généralement de stages réalisés dans les villages d'origine des futurs enseignants. L'anglais étant la langue seconde la plus répandue parmi les communautés du littoral de la baie James, la majorité des enseignants en formation de Waskaganish se rattachent à l'Université McGill. Prenons cette université en exemple pour comprendre comment s'est développé leur programme de formation envers les communautés autochtones.

Le département de formation des maîtres, des Inuit et des Premières Nations, autrefois appelé Programme de McGill en formation des maîtres du Nord et des Amérindiens, a été créé vers le milieu des années soixante-dix afin d'offrir aux enseignants autochtones une formation en enseignement au sein même des communautés. À l'origine, ce programme, élaboré par Jack Cram et Hélène Beauchemin, s'adressait aux enseignants du primaire parlant l'inuktitut, au sein de la commission scolaire du Nouveau-Québec. La réussite des cours menait à un certificat de 45 crédits reconnu par l'Université McGill et les diplômés recevaient un permis provenant du Ministère de l'Éducation du Québec. Répondant aux besoins des enseignants, ces cours furent peu à peu divulgués en langue Inuktitut (S.A., History of the office of First Nations and Inuit Education, p.1). En 1986, deux programmes

existaient alors au Québec, un s'adressant aux Inuit du Nunavik et un autre à ceux qui vivent aujourd'hui au Nunavut.

En 1989, les programmes atteignirent les communautés amérindiennes micmac, algonquine et mohawk de la province. Il fallait néanmoins revoir le contenu du certificat pour y mettre en valeur les traditions économiques, politiques et sociales de chaque nation. De plus, il fallait développer des cours de langues amérindiennes, en considérant que chaque enseignant n'avait pas forcément le même niveau de langue maternelle que ses congénères. Ces cours de langue furent ainsi élaborés avec la collaboration du département de linguistique de l'Université McGill et des personnes ressources des villages concernés. Par ailleurs, il fut décidé que trois cours seraient offerts pendant l'année scolaire au sein même des communautés et que les enseignants s'engageaient à assister à deux cours d'été sur le campus de l'université (ibid., p.2) .

Avec le développement des cours de langue crie, McGill élaborera un certificat, pour les Cris, semblable à celui dispensé aux autres nations amérindiennes. Il est important de considérer que la commission scolaire crie, grâce à l'accord de la Baie James, a le droit de former ses propres enseignants et de les recommander au Ministère de l'Éducation du Québec.

Chaque année le département de formation des maîtres de McGill offre environ soixante-quinze cours, donnés par des instructeurs sous-contrats, parmi lesquels nombreux viennent des communautés autochtones où les cours sont divulgués. Les fonds proviennent à la fois du Ministère de l'éducation et des communautés individuelles, commission scolaire, centre ou conseil d'éducation autochtones.

Au cours des années quatre-vingt-dix, de nouveaux certificats ont vu le jour, comme le certificat de maîtrise de la langue aborigène ; ce dernier est en fait l'amélioration en lecture et en écriture de la langue amérindienne choisie (ibid., p.4). La Commission scolaire crie a d'ailleurs été la première institution à mettre en place ce programme donné en langue crie ; le premier groupe comprenant près de cinquante enseignants provenant des neuf communautés cries obtenait leur diplôme en 1998. Le certificat impliquait la réussite de dix cours donnés à mi-temps au sein des villages de la Baie James, les fins de semaines ou en soirée. La majorité des étudiants enseignaient déjà à temps plein. Ce programme se caractérisait par trois objectifs principaux, soit développer la langue crie à l'oral et à l'écrit, encourager une expression écrite de type créatif et enfin donner à l'enseignant les moyens d'organiser son programme, ses activités ainsi que d'évaluer les élèves. Il semble que même certains parents aujourd'hui se montrent prêts à suivre ce certificat pour d'aider leurs jeunes au cours de leurs études (Sweet, 1988, p.A5).

Désormais, le certificat de 45 crédits évoqué plus tôt est constitué de 60 crédits afin de répondre aux besoins croissants des étudiants en éducation.

Un autre enjeu concerne la formation et la préparation des enseignants non-autochtones qui veulent aller enseigner et vivre dans les communautés autochtones (History of the Office of First Nations and Inuit Education, 1999, p.5). Il existe un certificat en éducation aborigène, à l'intention des enseignants qui souhaitent bien se préparer à enseigner dans les communautés autochtones ; en plus de faciliter l'adaptation du nouveau venu à un environnement culturellement distinct, ce programme offre également un cours d'introduction à une langue autochtone au

choix. Néanmoins, pour accéder à cette formation, il faut avoir l'autorisation de l'employeur et s'assurer qu'il existe bien un accord entre l'Université McGill et cette institution autochtone ; en effet ces certificats sont subventionnés par l'employeur.

Ces programmes de formation ne sont pas le lot du Québec. Au Manitoba en 1971, des professionnels ont participé à l'élaboration d'un programme IMPACTE, dans le but de certifier des étudiants métis et indiens qui puissent enseigner dans les écoles primaires, pour participer à la mise en place d'une échelle de carrière pour cette même clientèle et enfin pour recruter de futurs enseignants provenant d'un milieu rural. L'admission au programme n'exigeait pas d'avoir terminé tous les cours pré-universitaires puisqu'une formation complémentaire était prodiguée. Il fallait compléter 60 crédits étalés sur une période d'environ trois ans avant d'obtenir le diplôme (McIvor, 1994, p.5-6). D'après Betty-Ann McIvor, formée dans le cadre de ce programme, IMPACTE a joué un rôle déterminant au Manitoba et a été un modèle pour le reste du Canada. En 1975, l'Université de Brandon au Manitoba reprenait IMPACTE grâce à un accord de subventions conclu entre les gouvernements provincial et fédéral. Le programme BUNTEP qui en résultait reprenait les objectifs précédents, tout en s'inscrivant dans la lignée du baccalauréat en éducation de quatre ans offert aux étudiants réguliers, et offraient aux Amérindiens un support à la fois financier et moral (ibid., p.7).

Un autre programme s'adressant cette fois aux aide-enseignants a vu le jour la même année au Manitoba, mais fonctionnait différemment. Le programme PENT impliquait d'employer ces aides dans les écoles, de septembre à avril, sous la supervision d'un enseignant. Le reste de l'année ces étudiants suivaient une formation académique à



l'université, pour d'obtenir le certificat en enseignement. Depuis 1982, les étudiants impliqués se sont engagés dans le programme de baccalauréat en éducation qui s'étend sur quatre années. Entre 1975 et 1982, au Manitoba, 265 enseignants ont été formés dans le cadre du programme PENT (ibid., p.7).

Ces succès ont mené plus récemment à la formulation de plusieurs observations concernant les populations amérindiennes du Manitoba, valables pour le Québec : il s'agit :

- de l'augmentation des jeunes fréquentant les écoles secondaires à l'extérieur et à l'intérieur des réserves
- de la création d'écoles autochtones et la fermeture de toutes les institutions résidentielles
- de l'émergence de personnalités marquantes dans tous les domaines dans l'ensemble du Canada
- d'une prise de conscience de l'importance du contrôle de l'éducation dans la société autochtone
- du développement des départements d'études amérindiennes et celui des curriculum de langues amérindiennes.

Néanmoins, conscient de l'accroissement rapide des populations autochtones, il reste encore des efforts à fournir dans plusieurs domaines : la formation en culture traditionnelle, style d'apprentissage et multiculturalisme des enseignants autochtones, l'implication des non-Autochtones au sein des communautés, la formation des enseignants autochtones au niveau de l'école secondaire et post-secondaire, les matières spécifiques comme les mathématiques et les sciences (Ibid., p.11).

Comme le rappelle Betty-Ann McIvor, l'éducation de la jeunesse autochtone est une priorité mais pas au point de minimiser l'importance de la culture traditionnelle (ibid., p.12) :

*Although education is highly valued by the Aboriginal population, the message is quite clear... We will not sacrifice our language, culture or identity for sole academic success. So let's prepare ourselves and our children well in finding that balance between our traditions and the demands of modern society with education serving as our backbone.*

#### 4) Les écoles cries

Aujourd'hui, de nombreuses localités amérindiennes contrôlent leur propre système scolaire qu'elles transforment peu à peu afin d'établir une certaine continuité entre la communauté, la maison et l'école.

Le comité de parents, qui a vu le jour en 1978, peut être constitué de cinq à onze membres par école. À Waskaganish, il est de dix membres, soit neuf parents et un commissaire qui font le lien entre l'école et la maison. Le commissaire n'a pas le droit de vote et pour adopter une résolution il faut qu'au moins 50 % de ses membres votent en sa faveur. Le comité de parents se base sur le règlement de 1978 mais s'adapte chaque année selon le contexte.

Dans les communautés de la Baie James, le complexe scolaire est souvent le bâtiment le plus important du village, rivalisant parfois avec les bâtiments qui forment le conseil de bande. Au sein des villages, chaque foyer a désormais au moins un enfant qui se rend chaque jour à l'école. Celle-ci comprend les salles de classe pour l'éducation des enfants et des adultes, un gymnase qui fait office de lieu de rassemblement lors d'événements spéciaux, une bibliothèque et une salle

d'ordinateur. La plupart de ces écoles furent construites dans les années soixante-dix. À Waskaganish, après les écoles de jour, le Ministère des affaires indiennes s'impliqua dans la construction d'une petite école d'une seule salle. L'école actuelle fut terminée en 1983 pour accueillir les élèves de l'élémentaire. En 1985, une section fut ajoutée pour le secondaire. C'est en 1989, que la première promotion d'élèves, c'est-à-dire sept filles et un garçon, terminaient leur secondaire et célébraient leur graduation (S.A., Facts about Waskaganish, s.d, s.p.). Enfin en janvier 2003, on inaugurait la nouvelle école de Waskaganish, l'école Annie Whiskeychan, abritant désormais les élèves de la pré-maternelle jusqu'à la quatrième année du primaire, le nombre de salles de classe n'étant plus suffisant dans l'ancienne école.

L'expansion du complexe scolaire est simplement attribuée à l'explosion démographique. Il est certain que le nombre d'étudiants, qui a doublé entre 1971 et 1981, a favorisé la création d'école au sein même des communautés (Salisbury, 1986, p.120). Néanmoins, la demande est de plus en plus grande en ce qui concerne l'éducation préscolaire et la proportion des étudiants terminant leur secondaire s'est accrue (Salisbury, 1986, p.117).

Étant donné que le contenu du programme n'était pas forcément adapté au mode de vie du nord du Québec, en 1972 un groupe de recherche a élaboré un recueil de textes incluant des animaux, des activités, des mythes et des scènes familiales aux Cris. À cette époque, ils pouvaient disposer d'une petite littérature en cri. Entre 1972 et 1979, les enseignants avaient l'occasion de passer un mois par an à perfectionner leur langue (Salisbury, 1986, p.129). Grâce au programme de formation divulgué à McGill, les Cris ont aujourd'hui à leur disponibilité un choix de spécialisations.

Ces paramètres ont eu des conséquences directes sur l'instruction scolaire des enfants. Les enfants nés à la fin des années quatre-vingt ont été privilégiés, si on les compare avec la génération de leurs parents élevés dans les écoles résidentielles. Au sein de leurs communautés, la langue crie est aujourd'hui valorisée, parfois même enseignée lors des premières années d'école. Les enfants renouent désormais avec leurs grands-parents, donc avec leur culture et forment le chaînon manquant entre les générations.

La scolarisation a amené deux fois plus de filles que de garçons à poursuivre des études au niveau universitaire. Il est difficile pour le garçon de concilier travail manuel et travail intellectuel, vis-à-vis de sa société. La femme, ayant plus perdu que l'homme dans le changement social, a développé avec une certaine audace l'envie de relever les défis de la scolarisation et de se réaliser dans une société dominée par les règles patriarcales. Si elle se concentre néanmoins sur son rôle de mère, elle reste proche de la vie sociale et culturelle de la communauté. Une autre vocation est celle de transmettre les valeurs de son peuple, puisque tel était son rôle traditionnellement. Une formation plus poussée lui permettrait de réaliser des actions concrètes. La femme est sur le point de retrouver sa place au sein de la société amérindienne (Bouchard, 1997, p.124-125).

Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas la passivité de leurs parents ni la patience de leurs grands-parents. Les signes d'exaspération se manifestent de plus en plus dans les communautés. Il faut agir avec efficacité car cette génération de jeunes ne se contente plus d'attendre la venue d'un autre avion ! (Noël, 1982, p.51). Un avenir décent requiert des emplois durables.

### 5) Les problèmes perçus dans les écoles crie

En 1999, Henry Mianscum complétait un rapport lequel, une fois adopté par le conseil des commissaires de la commission scolaire crie, fut rendu publique en l'an 2000. Ce rapport fut effectué à la suite de consultations au sein des communautés crie du Québec, identifiant les divers problèmes rencontrés par les écoles des communautés, et ceux du programme post-secondaire. Conséquemment, l'objectif est de réaliser les changements nécessaires afin d'améliorer le taux de réussite scolaire. Des représentants des écoles et des villages ont été nommés et sont actuellement en train de s'organiser pour palier à ces manques.

Ce qui suit s'inspire donc essentiellement des remarques contenues dans ce rapport, mais aussi du point de vue de Betty-Ann McIvor, Amérindienne résidant au Manitoba, qui partage son expérience vis-à-vis de l'éducation.

#### a) Les problèmes structureaux

D'après le rapport Mianscum, ces problèmes sont de plusieurs ordres.

Le fait que le secteur élémentaire et le secteur secondaire soient regroupés dans une même enceinte influence négativement les plus jeunes. Ces derniers ont effectivement tendance à copier les attitudes, intérêts et comportements de leurs aînés, comme des retards fréquents ou des absences prolongées. Les parents ont aussi peur que les élèves du primaire soient manipulés par ceux du secondaire. À Waskaganish, la nouvelle école permet déjà de séparer le secteur primaire du secteur secondaire, à l'exception des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire qui, faute de place dans la nouvelle école, restent dans l'ancienne avec les élèves du secondaire.

Par ailleurs, certaines communautés crie fonctionnent encore avec des classes de multiples niveaux dans lesquelles un seul enseignant assume la responsabilité de transmettre la matière pour deux ou trois niveaux différents. Non seulement, il est difficile pour les enseignants de respecter le temps d'enseignement et les objectifs prédéterminés, mais aussi d'accorder à chaque élève l'attention qui lui est nécessaire. Dans ces conditions les élèves peuvent ressentir une frustration non négligeable (Mianscum, 1999, p.7).

Ensuite, les élèves déplorent l'inexistence de cours optionnels dans le cursus académique ce qui conduit à créer un désintérêt par rapport à l'école. Il est vrai qu'à l'école Wiinibekuu aucun cours au choix n'est proposé aux élèves pour varier leurs connaissances (ibid., p.8). Il faut considérer que les cours de langue et de culture crie, imposés entre la 4<sup>e</sup> année du primaire et le secondaire 5, occupent déjà beaucoup de place dans l'emploi du temps des jeunes.

En ce qui concerne l'enseignement des langues, anglais, français, cri, et bien que l'introduction de l'éducation en cri les trois premières années du primaire corresponde à la philosophie de la commission scolaire crie, bien qu'elle renforce le développement et l'organisation de la pensée ainsi que les habiletés d'apprentissage, on s'interroge encore sur les aboutissements de ce programme qui ne pourront être évalués avant que les étudiants poursuivent leur éducation à un niveau post-secondaire (ibid., p.8).

Quelques écoles manquent encore de matériel pédagogique, qu'il s'agisse de manuels ou d'équipement plus technique. Parfois, la réforme des programmes dans certaines

matières, comme celui de la langue crie à la suite de l'introduction du CLIP, n'est pas accompagné des livres pédagogiques requis avant plusieurs années (ibid., p.8).

D'autres manques sont identifiés comme l'absence dans les classes de curriculum explicite pour chaque niveau qui corresponde aux objectifs déterminés dans le plan d'éducation de la commission scolaire crie. Les enseignants utilisent de préférence le curriculum du Ministère de l'éducation du Québec (ibid., p.9).

Le fait que les élèves reçoivent toutes leurs fournitures scolaires gratuitement au fur et à mesure que l'année s'écoule est dénoncé. En effet, cette particularité a tendance à diminuer la notion de responsabilité que les enseignants tentent de transmettre aux jeunes et à accroître la dépendance de ces derniers. De plus, les élèves détruisent ou ne prennent pas soin du matériel qui leur est donné puisque, à leur demande, il est renouvelé (ibid., p.9).

Betty-Ann McIvor évoque sa désillusion lorsqu'elle quitta sa réserve pour aller poursuivre ses études secondaires en ville. Elle regrette que sa culture n'ait pas été reconnue, que la politique d'assimilation ait prévalu sur celle d'intégration (McIvor, 1994, p.4) :

*Up until this point in my life, I thought everyone was like us but in this new world our culture was neither acknowledged, appreciated or accepted. Denial of Native ancestry was becoming an evident means of fitting into the sea of assimilation.*

Cette dernière comme d'autres étudiants se sont découragés et n'ont pas poursuivi leur scolarité en ville. Certains ont même complètement abandonné le cycle des études.

Dans des cas semblables, le problème n'est pas attribuable aux écoles sur les réserves, ni à celles à l'extérieur, mais il dénonce un problème de société. On ne peut attribuer la faute à une entité en particuliers. Chaque enseignant en relation avec une population amérindienne ou plus généralement multiethnique devrait éventuellement se remettre en question et revoir ses stratégies d'enseignement ; cependant, dans une société diversifiée comme la nôtre, c'est à l'institution qui administre l'instruction publique de lui en fournir les moyens, de lui communiquer les habiletés. L'université devrait être un agent de diffusion de cette information.

#### b) Les problèmes liés à la famille

Les familles se reposent parfois sur l'école pour transmettre à leurs enfants les comportements adéquats en société et non pas seulement les connaissances académiques. Les écoles ont l'impression qu'on leur demande plus que le rôle qui leur est assigné au départ (Mianscum, 1999, p.10).

Certains parents n'encouragent pas leurs enfants à faire leurs devoirs, car ils n'en voient pas l'utilité et transmettent naturellement cette attitude à leur progéniture. En conséquence, les enseignants ne se donnent plus la peine de préparer des devoirs, estimant que cela ne sert à rien de s'obstiner (ibid., p.13).

De même, les parents qui n'assistent pas aux réunions organisées par l'enseignant ou l'administration ont une influence parfois négative sur leur enfant, qui à leur tour témoigne d'une certaine indifférence par rapport à l'école. D'autre part, les parents ne sont pas toujours au courant de leur rôle et de leur responsabilité quant à l'éducation de leur enfant. Ils se limitent à participer aux soirées des bulletins et aux



activités organisées par l'école, alors qu'ils pourraient s'impliquer davantage dans le processus d'éducation de ce dernier (ibid., p.23 ).

Les jeunes qui vivent des problèmes de violence ou de négligence au sein de leur famille ne peuvent faire autrement qu'apporter ces problèmes à l'école. Pourtant l'école n'est pas toujours prête à faire face à ces situations. On estime que des programmes éducatifs impliquant les ressources communautaires comme les services sociaux, les services de santé et le conseil de bande seraient bénéfiques pour aider les enfants et leurs parents (ibid, p.11).

De plus, avec une bonne coopération entre la psychologue ou l'assistante sociale de l'école et l'enseignant, une amélioration s'ensuivrait.

#### c) Les problèmes liés aux enseignants

Les élèves se plaignent d'un manque de professionnalisme de la part de quelques enseignants ce qui entraîne une perte de motivation (ibid., p.9).

Si l'absentéisme est un problème chez les jeunes Cris, il l'est aussi chez les enseignants qui exercent dans ces communautés et ce pour plusieurs raisons reliées aussi bien à l'entourage des étudiants qu'à l'école (ibid., p.16). En conséquence, les écoles doivent remplacer les enseignants et souvent elles n'ont pas d'autre choix que de faire appel à du personnel non qualifié affectant la qualité de l'instruction (ibid., p.22).

Les écoles crées reconnaissent manquer d'enseignants crées qualifiés qui puissent enseigner au niveau du secondaire, c'est pourquoi la commission scolaire poursuit ses efforts dans le dessein de former adéquatement du personnel (ibid., p.22).

La majorité des enseignants non cris au primaire ou au secondaire change fréquemment ; ceci a pour effet de ralentir l'instauration de relations de confiance avec les jeunes de l'école et avec la communauté (ibid., p.22).

Non mentionné dans ce rapport mais exposé précédemment, il existe généralement un décalage entre le mode cognitif des Cris et des non-Cris. Aussi il semble que les activités pédagogiques préparées par les enseignants venant de l'extérieur du village sont parfois inappropriées à leurs élèves. Quant aux enseignants cris, ils paraissent moins à l'aise à l'idée de suivre un programme dans un système qui leur est, à l'origine, étranger. On a observé par exemple que si le système d'éducation met en priorité le développement de l'enfant par le travail, les Cris préfèrent mettre en avant le jeu et les activités ludiques pour stimuler leurs aptitudes (Murdoch, 1983, p.121).

De plus on reproche aux enseignants non cris de ne pas ou peu participer aux activités communautaires. En agissant ainsi ils peuvent offenser les habitants qui se sentent rejetés. De leur côté, les enseignants sont influencés par des informations qui ne sont pas toujours fiables, et de ce fait finissent par ne fréquenter que les personnes de leur propre groupe social (Mianscum, 1999, p.20).

Enfin, le manque de rapports avec les habitants du village leur donne l'impression de ne pas être à leur place lors d'événements spéciaux regroupant la communauté. Ils n'osent pas s'impliquer.

#### d) Les problèmes liés aux jeunes

Les jeunes du secondaire développent une attitude négative vis-à-vis de l'école en général et se donnent une excuse pour ne pas réussir ou ne pas faire leurs

devoirs. Il semble que cet aspect soit lié à un manque de confiance en soi (ibid., p.12).

On dénote chez les élèves des difficultés d'apprentissage, de lecture et d'écriture et d'expression orale. Les problèmes d'écriture sont significatifs quand les jeunes atteignent un niveau post-secondaire, avec parfois deux ou trois niveaux en dessous du niveau requis par l'institution. Mais avant même de terminer leur secondaire, les étudiants qui éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'écrit se sentent frustrés et pensent à décrocher. Un faible niveau de lecture est aussi une source de frustration lorsque les jeunes doivent résoudre un problème, il l'est davantage quand il s'agit de comprendre un texte employant une terminologie spécifique (ibid, p.12-13). Quant à l'expression orale, il faut remarquer que dans les écoles criées, l'accent n'est pas mis sur cet aspect et les étudiants ont rarement l'occasion de communiquer oralement leurs idées. Le concours oratoire annuel est le seul événement impliquant toutes les écoles des villages où les jeunes ont l'occasion d'exercer et d'améliorer les techniques de communication en cri, en français ou en anglais et ce devant un public (ibid., p.14).

Chez les jeunes Cris, le décrochage scolaire est une réalité. Les écoles criées ont même un des taux les plus élevés, dépassant en moyenne les 40 % (ibid., p.17). Les facteurs qui occasionnent ce décrochage sont nombreux. Tout d'abord, il faut savoir que le jeune se désintéresse de l'école longtemps avant de la quitter officiellement. Il est important de reconnaître que lorsqu'un étudiant quitte l'école de façon répétée, c'est sa façon indirecte de demander de l'aide. Les raisons peuvent être très diversifiées, comme la pauvreté, le chômage, l'assistance sociale, la malnutrition ou

l'exclusion sociale. De plus, il faut souvent considérer l'absence de valorisation, par la famille, de l'éducation académique telle qu'elle est diffusée dans les écoles. Le fort taux d'analphabétisme qui caractérise certains parents, le manque d'encadrement qu'ils consacrent aux enfants, l'éclatement au sein de la famille, la violence familiale, l'alcoolisme, la situation des familles monoparentales sont autant de facteurs qui occasionnent le décrochage scolaire et que l'on retrouve au sein des villages criés (Bouchard, 1997, p.112). Enfin, il ne faut pas négliger non plus les facteurs relatifs à l'individu même, certains explicités plus haut, comme les troubles d'apprentissage, les handicaps, le manque de motivation, la maladie, la maternité des jeunes adolescentes, l'absence d'estime ou de confiance en soi, la difficulté à s'identifier ou encore le manque de travail académique (ibid., p.113), voire même, comme nous l'avons déjà évoqué, le choc culturel lorsque les jeunes quittent la réserve afin de poursuivre leurs études en ville.

Si l'on considère le profil québécois, les conséquences du décrochage scolaire touchent différents domaines de l'économie, comme le manque à gagner du gouvernement en revenus fiscaux, l'accroissement de la demande en services sociaux comme le bien-être social, l'accroissement de la criminalité, la réduction de la mobilité intergénérationnelle, l'augmentation du suicide...

Les communautés criées sont heureusement assez préservées des problèmes de drogues ou de suicide existant malheureusement chez d'autres nations autochtones du Québec, comme une communauté innue du Labrador, dont on a pu observer des reportages dans les médias.

Le Service Jeunesse Canada, à l'intention des jeunes des Premières Nations dans les collectivités, a pour objectif de mettre en œuvre des projets à l'intention des jeunes décrocheurs et des jeunes sans emploi qui vivent dans les réserves. Ce service vise les personnes âgées de dix-huit à vingt-quatre ans, sur une période de neuf mois (S.A., Affaires indiennes, Programmes et services fédéraux, p.3).

Pour faire face au décrochage, un programme alternatif a été mis en place il y a deux ans dans le village de Waskaganish. Il consiste à offrir au jeune la possibilité de retrouver une certaine confiance en soi en vivant une expérience de trappeur en forêt, combinée avec du travail académique. Il faut réaliser que tous les enfants ne sont pas formellement initiés à la vie dans les bois et elle nécessite certaines conditions. Ainsi, la présence des grands-parents au camp est indispensable pour contribuer à cette éducation. C'est aussi à cette occasion que l'enfant est en contact permanent avec ses oncles, tantes et cousins, créant des liens dans les villages et parfois au-delà. Il est certain que l'immersion dans les bois entre l'âge de cinq et quinze ans n'a rien à voir avec le passé puisque les motoneiges, mais aussi les avions, les hélicoptères et les voitures remplacent les chiens de traîneaux lors des expéditions de chasse et que les outils employés sont plus perfectionnés. Néanmoins, l'école alternative est une option passagère pour les adolescents qui ne se sentent pas bien dans l'enceinte de l'école.

Avec près de trente années de négociations vigoureuses, au niveau national, provincial, les Premières Nations du Canada ont acquis une longue expérience de succès et de défaites. L'appropriation de l'éducation est une étape heureuse pour les Cris ; un long chemin a été parcouru en peu de temps ; toute une organisation scolaire

a été édifiée et les traditions ancestrales ont désormais leur place ; mais d'autres défis restent à venir. Il est souhaitable que le récent accord *La Paix des Braves* ait assez à offrir au peuple cri pour répondre aux besoins des écoles, régler les problèmes des communautés et que ses répercussions n'ébranlent pas les traditions enseignées.

**TROISIÈME PARTIE :**

**ENQUETE**

**ET**

**RÉSULTATS**

## Chapitre 6

### *Le déroulement de la scolarité à Waskaganish*

#### A) Organisation scolaire au primaire et au secondaire

##### 1) Généralités

L'école Wiinibekuu comptait cinq cent vingt et un étudiants pour l'année scolaire 2000-2001 et cinq cent treize étudiants pour 2001-2002. Dans l'ensemble de ces dernières années néanmoins, on remarque que le nombre d'étudiants dans l'école est en légère augmentation ; en effet, il était inférieur à cinq cents élèves il y a dix ans. En 2003, on comptabilisait deux cent quatre-vingt-six élèves dans l'ancienne école *Wiinibekuu* incluant les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, tout ceux du secondaire et les élèves du programme alternatif ; dans la nouvelle école *Annie Whiskeychan*, ils étaient deux cent soixante-seize incluant les élèves du préscolaire de la maternelle jusqu'en 4<sup>e</sup> année du primaire. Avec trois cent soixante-dix-sept élèves au primaire et cent quatre-vingt-cinq au secondaire, le nombre total d'élèves en 2003 s'élevait à cinq cent soixante-deux.

L'organisation de la scolarité à Wiinibekuu et dans les écoles de la commission scolaire crie est globalement semblable à celle des autres commissions scolaires du Québec.



Le calendrier scolaire comprend au moins cent quatre-vingts jours d'école. L'école a au plus vingt journées pédagogiques au cours d'une année scolaire. Les cours sont répartis sur un cycle de six jours.

Les élèves peuvent avoir accès à des services de spécialistes : deux psychologues interviennent plusieurs fois par année puisqu'ils font le tour des écoles de la commission scolaire crie ; une conseillère en orientation est présente en permanence à l'école Wiinibekuu ; elle a un rôle d'écoute auprès des élèves et au même titre que les enseignants peut référer des élèves au psychologue, avec l'accord des parents. La conseillère est en contact avec les services sociaux de la communauté et d'un commun accord avec la direction demande parfois leur intervention ou celle de la psychologue.

La Commission scolaire crie entend appliquer graduellement la réforme scolaire au sein de ses écoles, au cours des prochaines années. Les changements engendrés par cette réforme interviennent au primaire avec la division des classes en trois cycles, mais elle n'a encore aucun effet au niveau du secondaire.

Les enfants doivent être âgés de six ans au 30 septembre, lorsqu'ils rentrent en première année. À douze ans, ils rentrent au secondaire ; un enfant de treize ans au 30 septembre doit être inscrit au secondaire.

Au primaire, avant la réforme, les étudiants ne pouvaient redoubler qu'à la fin du premier cycle et à la fin du second cycle, soit en 3<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année, car chaque cycle était perçu comme une continuité dans l'apprentissage. Si les élèves complétaient les deux cycles de l'élémentaire sans trop de problèmes, ils poursuivaient au secondaire pendant cinq ans jusqu'à obtention du diplôme de fin du secondaire. Par contre, les

élèves qui prennent du retard dans leur scolarité ou qui ont de graves difficultés au cours de l'élémentaire sont dirigés dans le programme de cheminement particulier. Ce dernier prolonge la scolarité d'au moins une année en répartissant les cours de secondaire I sur deux ans et en offrant un service presque individualisé, rendu possible grâce au nombre réduit de jeunes dans la classe. Par la suite, selon leurs résultats et comportement, les élèves ont la possibilité de réintégrer le cycle régulier, de poursuivre en cheminement particulier si nécessaire ou de se diriger vers le programme destiné aux 16 ans et plus. Ce programme 16+ dure deux ans, alterne des cours magistraux, des cours pratiques et des stages en milieu professionnel. Son succès varie d'une école à l'autre en fonction de la relation entre l'élève et l'enseignant et selon la volonté d'implication de la communauté.

## 2) Langues enseignées

Le cri est la langue d'instruction, depuis la pré-maternelle jusqu'à la troisième année du primaire. Ensuite, les parents choisissent entre le secteur anglais et le secteur français, depuis la 4<sup>e</sup> année du primaire jusqu'en Secondaire V.

En 4<sup>e</sup> année commence donc l'immersion dans la langue seconde, soit le français ou l'anglais, pour toutes les matières, à l'exception des cours de langue crie, de culture crie et de sciences humaines, enseignés en cri. Toutefois, il se peut que les sciences humaines soient enseignées en français ou en anglais si l'enseignant ne parle pas le cri.

Finalement, en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année toutes les matières sont enseignées dans la langue seconde, sauf la culture crie et la langue crie.

Après trois années dans la langue d'immersion, les services pédagogiques de la commission scolaire estiment que les jeunes sont capables de se débrouiller dans la langue seconde et ce pour toutes les matières du curriculum. Ils devraient avoir l'habileté de parler, de lire, d'écrire et de comprendre la langue seconde, pour graduer en fin de 6<sup>e</sup> année et passer au secondaire. Néanmoins, il faut considérer que les enfants ont plus de facilité à comprendre qu'ils n'en ont à lire, à écrire ou à parler. Le concours oratoire est un défi car s'exprimer oralement dans la langue seconde exige beaucoup de courage de la part de l'élève, surtout en ce qui concerne le français, puisqu'il est presque exclusivement employé dans l'enceinte de l'école. Même en mathématique, les élèves du secteur francophone auront davantage le réflexe de compter en anglais, plutôt qu'en français. Dans le village, il n'est pas rare que de jeunes enfants en âge préscolaire s'adressent en anglais aux personnes provenant de l'extérieur de la réserve, mais jamais en français. Même les parents ayant étudié en langue française dans leur jeunesse optent souvent pour l'anglais, langue dans laquelle ils doivent se sentir plus à l'aise.

La lecture dans la langue seconde représente également un grand défi, étant donné qu'il ne s'agit pas d'une activité culturelle pratiquée naturellement dans les foyers. Le nomadisme traditionnel de ce peuple, accompagné de la création d'une langue écrite tardive, le cri syllabique, n'a pas permis d'établir au sein des familles un patrimoine livresque comme c'est le cas dans notre société. Si les jeunes apprennent à lire à l'école, peu ont l'habitude de lire régulièrement à la maison, ils n'ont donc pas la chance d'améliorer leur niveau de compréhension à moins d'être fortement encouragés à la fois par leurs enseignants et leurs parents.

Le niveau d'écriture dépendant des habiletés en lecture et de la compréhension de la langue seconde est particulièrement affecté. Cela demande plusieurs années avant qu'un élève soit capable de composer un texte en français.

### 3) Autres matières

Les mathématiques, les sciences pures, les sciences humaines, les arts plastiques sont enseignés par le titulaire et les cours d'éducation physique, de culture crie, de langue crie, de morale et religion ont chacun un enseignant spécifique au primaire.

Au secondaire, les matières varient d'une année à l'autre de même que le nombre de crédits qui leur correspond. Leur valeur s'échelonne entre un et six crédits et correspond au nombre de périodes (50 minutes par période) qui les caractérise sur six jours. Par exemple, le cours de mathématiques est enseigné pendant quatre ou six périodes, selon l'année scolaire, et rapporte quatre ou six crédits à l'élève. En outre, on considérera que les cours de culture crie et de langue crie correspondent à deux crédits chacun et ce pour chacune des cinq années du secondaire.

Les cours obligatoires représentent 34 périodes en secondaire I, 36 en secondaire II, 32 en secondaire III, 32 en secondaire IV et 24 en secondaire V sur un maximum de 36 périodes.

Pendant le secondaire les cours donnés à l'école Wiinibekuu sont les suivants : français ou anglais, mathématiques, langue crie, culture crie, morale et religion, éducation physique, arts plastiques, sciences physiques, histoire, biologie, géographie, développement personnel et social, introduction à la technologie, choix

de carrière, être parent, économie générale, économie familiale. Les écoles peuvent proposer quelques cours optionnels qui varient entre les écoles de la commission scolaire crie. À Wiinibekuu les cours optionnels sont inexistantes, mais il est prévu qu'un cours de poterie soit offert dès l'automne 2003.

## B) Programmes spécifiques

### 1) Le programme de culture crie

L'enseignement de la culture crie est particulier aux écoles de la Commission scolaire crie et cependant différent d'une école à l'autre. Il est le résultat d'un changement dans les mentalités de la société et celui d'un processus de réflexion par quelques agents désignés. L'élaboration de ce programme de longue haleine a permis de rassembler deux modes cognitifs différents : celui correspondant aux compétences euro-canadiennes, présentant un modèle d'éducation plutôt formel et général ; celui correspondant aux compétences cries présentant un modèle plus traditionnel, c'est-à-dire pratique et spécifique. Si la culture crie, sous forme d'expédition dans les bois, fut intégrée à l'école de Wemindji en 1971, puis à celle de Waskaganish en 1973, ce n'est pas avant l'été 1984 que le curriculum fut défini et approuvé (Murdoch, 1986, p.181) :

*The majority of strategies used by Euro-Canadian educators or administrators for developing Cree formal education have failed because they were not framed in the terms in which Crees determine coherence and reality. Most often Euro-Canadian strategies have been developed and expressed in general rational terms rather than in specific contextual terms preferred by Crees.*

L'auteur souligne une évolution des mentalités entre les générations cries, par le biais d'une métaphore historique, celle de *Dress-up Creek*, qui rappelle qu'au temps de la traite des fourrures les Cris adoptaient les vêtements et le comportement de leurs partenaires, pour préserver leur propre intégrité culturelle et afin de faciliter les échanges commerciaux. Cette tradition témoignant d'une culture d'adaptation

stratégique a été faussement interprétée comme le rejet de leur propre culture pour une autre étrangère plus puissante. Plus récemment donc, l'avènement de l'école dans la vie des Cris fut en principe accepté par tous, de même que les normes euro-canadiennes qui lui étaient rattachées, et ce même si les enfants cris devaient assumer deux vies distinctes, celle de l'école et celle en famille. L'auteur qui enseignait à Moose Factory (Ontario) en 1968 témoigne de cette discontinuité dans l'existence des jeunes :

*Even at this early stage the dichotomy between Cree student life at school and life at home in the bush was striking. The students seemed to wear scholarship like a poorly fit suit. Every action in school, to be successful, needed to be deliberately thought out before execution. Most students did not seem to anticipate any familiar logic to the daily routines of school (ibid., p.149-150).*

Comme le souligne la métaphore suivante, il y a eu confusion dans l'interprétation du message. Celle-ci s'est faite au détriment des Cris. Elle a contribué à créer un déséquilibre dans la relation entre les deux peuples au cours des siècles qui ont suivi.

*Rather than continuing to support or preserve Cree cultural integrity, the tradition of dressing up has confounded Cree adaptive culture and offered false support to Euro-Canadian ethnocentrism.*

(...)

*Subsequently, the deterioration of Cree cultural integrity is not irreversible.*

(...)

*More recently, there is ample evidence to indicate the revival and renewed vigor of a Cree adaptive culture (ibid., p.187-188).*

Plus tard ce sont donc ces générations de précurseurs, ayant connu les écoles résidentielles, qui une fois devenus parents ont décidé de réagir à cette situation et ont provoqué les changements déterminants des années soixante-dix.

Dans l'intention de rapprocher l'école de la vie familiale et communautaire, au début des années soixante-dix, le directeur de l'école Wiinibekuu permit l'introduction d'un programme d'expéditions dans un camp situé dans les bois, au cours desquelles les enfants et les adolescents apprenaient entre autres choses à poser des collets et à se débrouiller en forêt. Cet événement se reproduisit les années suivantes jusqu'en 1978 (ibid., p.151). Puis en 1974, le projet *Cree Way* fut développé consistant à promouvoir les thèmes traditionnels criés, en impliquant les parents, ainsi que les membres du conseil de bande. Bien que ce projet ait eu des répercussions positives dans les communautés criées, il dut faire face à un manque de fonds et d'objectifs précis à long terme (ibid., p.153-154). Il fallut attendre quelques années après la création de la commission scolaire criée pour que le programme de culture criée soit officiellement établi au sein des écoles et que des instructeurs qualifiés soient engagés. Dans l'extrait suivant, on dépeint cette situation lors des premières années d'existence du programme de culture criée (ibid., p.157) :

*Typically, instructors were hired by the local school committee and included an older woman for the girls and an older man for the boys. Often the instructors were husband and wife. For the first two or three years, the Cree Culture Program operated largely without incident and usually with positive student and parental reactions.*

Néanmoins, comme en témoigne les études réalisées au début des années quatre-vingts, des critiques furent peu à peu formulées reprochant au programme un manque



de diversité dans l'enseignement des traditions crie et de ce fait une répétition des activités d'une année à l'autre. En outre, les chercheurs de la commission scolaire comme Deines s'interrogeaient sur les répercussions de l'enseignement de la culture crie, craignant une mauvaise interprétation de la part des jeunes quant aux débouchés, ou quant au rôle stéréotypé de l'homme et de la femme au sein de la famille. L'école n'est-elle pas censée donner à l'enfant les moyens de se trouver un emploi rémunéré ; la répartition des tâches selon le sexe n'est-elle pas une tradition dont la société canadienne veut se libérer ; en d'autres termes, les jeunes sauront-ils faire la différence entre les coutumes traditionnelles et la société actuelle ? (ibid., p.159-160)

À la suite de consultations auprès des différents membres, enseignants, parents, administrateurs, membres des comités, étudiants, et profitant d'une session de formation regroupant tous les instructeurs de culture crie des communautés, les chercheurs développèrent un programme, au cours de l'été 1984, en se basant sur les photographies des activités culturelles réalisées par ces instructeurs les mois précédents. C'est donc avec un support visuel et la reconnaissance des efforts des enseignants de culture crie qu'un curriculum pour le primaire fut finalement conçu à l'intention des écoles crie. Il en revenait désormais à chacune d'entre elles de créer des cours qui lui étaient reliés (ibid., p.173-174).

## 2) Le CLIP

Nous l'avons évoqué plus tôt, auparavant les familles crie devaient choisir entre le secteur anglais et le secteur français, dès la première année d'école de leurs enfants. Depuis 1996, un programme d'immersion en langue crie, le CLIP, a été mis

en place. Le cri est désormais la langue d'instruction lors des trois premières années d'école. La langue seconde choisie, le français ou l'anglais, est enseignée en parallèle au cri, quelques heures par semaine. Les autres matières sont enseignées en cri. En conséquence, il semblerait que les jeunes enfants viennent à l'école beaucoup plus motivés et confiants qu'ils ne l'étaient avant de pouvoir employer librement leur langue maternelle en classe. Dans une entrevue à un journaliste, la coordinatrice des programmes d'éducation à Waskaganish se prononce en faveur du CLIP, car en plus d'attirer les jeunes enfants vers l'école, il comble le fossé de la langue qui séparait les jeunes des aînés (Sweet, 1988, p.A5) :

*You don't see kids being dragged to school any more. (...) We found kids being very responsive to it. They were able to respond to it because it is in the language spoken at home. (...) I think the students over-all enjoy school a lot more. And they're able to talk to their grandparents a lot more. There was this big gap between kids and their elders.*

Ce programme a été mis en place afin d'assurer la survie de la langue crie qui avait presque disparu pendant des décennies. Que ce soit la politique canadienne d'assimilation à l'endroit des Amérindiens, l'environnement exclusivement francophone ou anglophone qui caractérise le Canada comme le Québec, ou l'influence flagrante de la radio et surtout de la télévision dans la vie des gens du nord, il fallait trouver une solution radicale qui favorise l'emploi du cri, et ce même au détriment des langues officielles.

Les conséquences de ce changement en fin de secondaire V n'ont pas encore été mesurées. L'apprentissage du français est encore plus restreint, puisque

contrairement à l'anglais qui se parle dans la communauté et au sein de la plupart des familles, le français est à peine utilisé par les habitants.

### 3) Programmes en marge

La commission scolaire a voulu répondre aux besoins spécifiques de quelques adolescents, en leur proposant des programmes alternatifs à celui du secondaire régulier.

Deux programmes sont offerts aux plus jeunes entre treize et seize ans : d'un côté, il s'agit de l'école alternative qui allie l'expérience de la culture traditionnelle au travail académique ; de l'autre côté, ceux qui ne souhaitent pas sortir des sentiers battus se dirigent vers le programme de cheminement particulier, en anglais ou en français.

Les étudiants âgés de plus de seize ans, ayant quitté le cycle régulier de l'éducation secondaire mais qui ne se sentent pas assez autonomes pour rejoindre les bancs de l'éducation aux adultes, peuvent suivre un programme alternatif d'insertion professionnelle ; en effet, les jeunes ont l'occasion de suivre des stages professionnels qui les familiarisent au marché de l'emploi dans la communauté, et ce dans des domaines bien définis.

Pour les étudiants plus âgés, un programme de formation professionnelle de deux ans, rattaché à l'éducation aux adultes, a été suggéré à la commission scolaire, mais reste pour le moment en attente.

Il est capital de reconnaître le rôle positif de ces programmes alternatifs dans une communauté comme Waskaganish, où le cycle scolaire régulier ne répond pas toujours aux besoins des jeunes : on observe que le taux de décrochage entre le

secondaire III et le secondaire V varie entre 1 % et 5 %, sachant que les garçons abandonnent davantage que les filles. N'oublions pas non plus que dans l'ensemble des communautés autochtones, seulement la moitié des jeunes amérindiens complètent leur secondaire (Lepage, Mythes et réalités, p.61). Il faut donc encourager les jeunes qui en ont le profil à intégrer ces programmes. Il reste encore du travail pour que les préjugés qui les entourent disparaissent auprès des parents et de la population étudiante. Leur popularité dépend des activités qui les constituent et du succès avec les adolescents auxquels ils sont destinés.

Rapprochons-nous maintenant de notre communauté de référence et prêtons attention à l'opinion de ses habitants.

## Chapitre 7

### *Observation et enquête sur les traditions ancestrales au sein de la communauté*

Voici quelques traditions que nous avons pu observer et que l'on retrouve, aujourd'hui, dans le contexte scolaire cri, notamment à propos du calendrier scolaire cri, les sorties avec la classe, le carnaval d'hiver, l'implication des aînés. Par ailleurs, nous avons récolté des informations au cours de nos entrevues se rapportant à la langue crie, la culture crie, la marche Aashuumiih, la spiritualité, l'école alternative. Au cours de cette étape nous répondrons aux questions de recherche annoncées au commencement de cette étude.

*Première question :* Comment l'école, ce corps étranger introduit par la société euro-canadienne, aujourd'hui principalement administrée par la nation crie, perpétue-t-elle ces traditions ancestrales ?

*Deuxième question :* Quels sont les objectifs des traditions enseignées au sein de l'école Wiinibekuu ?

*Troisième question* : Quelles critiques accordent les parents, les jeunes et les enseignants à la transmission des traditions, en comparaison aux autres matières plus académiques enseignées à l'école ?

*Quatrième question* : Y aurait-il des changements, des améliorations à apporter au programme actuel qui permettrait une meilleure diffusion des traditions crie, selon l'administration scolaire, les parents, les enseignants et les jeunes ?

1) L'adaptation du calendrier scolaire aux périodes de chasse

Le début de l'automne et le retour du printemps ont toujours été reliés à la chasse aux caribous, aux orignaux, aux outardes. Avec, de surcroît, la pêche de la fin de l'été pendant la période de frai, le piégeage des animaux à fourrure pendant l'hiver, les Indiens ont survécu en profitant d'une variété de ressources naturelles. Ainsi ils tentaient d'éviter les famines qui pouvaient survenir en hiver. Mais lors des années les plus difficiles, les Cris n'avaient que le choix de dépendre des postes de traite de la région (ibid., p.157).

Avec la venue de l'école, la mise en place d'un calendrier scolaire spécifique et l'introduction des cours de culture crie en son sein, les familles furent séparées. Plus récemment, lorsque les parents partaient chasser une longue période, les enfants se retrouvaient dans des maisons d'accueil, parfois dans la famille éloignée, parfois même dans les écoles résidentielles. Non seulement ces enfants développaient un minimum de relations avec leurs parents, mais leur style de vie, activités, alimentation, en était affecté. Pour toutes ces raisons, il n'était pas rare que les jeunes

manquent fréquemment l'école. Afin de pallier à cette situation, le directeur de l'école de Waskaganish, en place en 1972, eut l'idée de modifier le calendrier scolaire. Tout en conservant les cent quatre-vingts jours d'école obligatoire au Québec, il proposa d'établir la période de vacances entre la mi-avril et la fin mai, c'est-à-dire au cours de la chasse aux oies du printemps (Murdoch, 1986, p.151). Après consultation auprès des parents de la communauté cette proposition fut joyeusement adoptée et ses conséquences se répandirent dans les autres villages cris (Ibid., p.152) :

*When the start of the first Spring Goose Hunt Break, seventy-one of seventy-five families left the village for spring camps leaving a veritable ghost-town behind. More startling were the events which took place in the other east coastal communities of Eastmain, Wemindji and Chisasibi. Notwithstanding they had not been involved in this experiment, those communities' schools were closed for lack of students.*

Afin de perpétuer ces traditions, les habitants des villages vivent aujourd'hui en fonction des périodes de chasses aux outardes. Les enfants les attendent aussi avec impatience car elles marquent un départ imminent en forêt. Si en automne ce sont essentiellement les hommes parfois accompagnés de leurs fils qui partent chasser, au printemps le départ est en famille. Dès que les oies passent au-dessus du village, qu'elles poussent des cris très reconnaissables, un étrange rituel survient : quel que soit leur âge, les enfants assis en classe se lèvent de leur chaise, courent vers les fenêtres, les ouvrent et se mettent à imiter les cris des outardes. C'est un concert très particulier. Essayer de les retenir ne mène à rien, il est préférable de les observer et de s'en amuser. Ce rituel est le signal des vacances du printemps appelées

communément *Goose Break* ou proprement *les vacances de la chasse à l'oie*. Quand les premières oies passent au-dessus de l'école, les enfants savent que d'ici quelques jours ils partiront en famille dans les bois, chasser les oies et les caribous. Le calendrier scolaire est toujours élaboré en fonction de cet événement annuel, mais il est de moindre durée car le syndicat des enseignants a demandé un minimum de six semaines de vacances successives pendant l'été, pour ces derniers. Les vacances de printemps, d'une durée de deux semaines normalement, peuvent exceptionnellement s'étirer d'une à deux semaines, comme cela est arrivé au printemps 1998, car pour des raisons climatiques, la neige commençait à fondre donc les oies étaient de retour dans la région plus tôt que d'habitude ; une semaine de plus et les habitants n'auraient pu traverser la baie en motoneige pour se rendre à leurs camps de chasse. Par ailleurs, une semaine dite *flottante* est prévue selon la date d'arrivée des outardes, c'est-à-dire que les vacances pourraient commencer et se terminer une semaine plus tôt si les oies étaient en avance. L'adaptation du calendrier scolaire au mode de vie des Cris est une façon de respecter leurs traditions.

On notera toutefois que jusqu'à récemment, chaque école de la commission scolaire crie était libre de choisir sa propre date pour les vacances du *goose break*, puisque la distance entre deux communautés peut dépasser 600 km du nord au sud ; la saison de la chasse aux outardes peut donc commencer avec une semaine d'avance dans le village de Waskaganish situé plus au sud par rapport au village de Chisasibi. Pourtant la commission scolaire, qui a élaboré le calendrier scolaire 2001-2002, a opté cette fois-ci pour une plus grande unité en imposant une date semblable à toutes les écoles.



Les communautés crie regrettaient cependant que le calendrier actuel ne comporte pas de vacances au début de l'automne, puisqu'il s'agit d'une autre période de chasse très attendue par les Amérindiens. Ce changement s'est produit pour le calendrier scolaire 2002-2003, puisqu'une semaine de vacances a été introduite autour de la fin de semaine de l'action de grâce, en contrepartie la durée des vacances de Noël en était écourtée.

## 2) La langue crie

Avec la création de la commission scolaire crie en 1978, la nation crie du Québec a choisi de rendre obligatoire l'enseignement de la langue crie au sein de ses écoles. Cette mesure visait à ramener l'emploi de cette langue en perte de vitesse parmi les communautés du territoire de la Baie James. Aujourd'hui, elle est l'une des rares langues autochtones du Canada dont l'avenir semble assuré. Les habitants des villages, aînés, adultes et enfants conversent aisément dans leur langue maternelle même si tous ne l'écrivent pas, ne la lisent pas. De nombreux adultes ont dû réapprendre ce dialecte qu'ils n'avaient pu employer pendant leur jeunesse, puisqu'il était proscrit dans la plupart des écoles résidentielles. Au fil du temps, des livres ont été créés pour que la langue écrite soit accessible à la population d'adultes et d'enfants, mais aujourd'hui encore les écoles manquent de documents en cri.

Le cri, ainsi que les autres langues algonquiennes, utilisent des mots formés selon une juxtaposition de plusieurs images, contrairement aux langues d'origine européenne.

Cette langue a subi quelques modifications en raison du nouveau contexte qui caractérise ses utilisateurs : il s'agit désormais d'un peuple sédentaire qui ne vit plus

que quelques semaines, voire quelques jours par an dans les bois. Certains mots reliés à leur existence en forêt ont disparu, d'autres mots ne sont employés que dans cet environnement et le plus souvent par les aînés, d'autres encore, correspondant à un style de vie plus moderne, ont été rajoutés ; en outre, cette langue est désormais caractérisée par un emploi fréquent de termes anglais à cause de l'influence de l'Ontario à l'ouest de la baie ; en effet de nombreux habitants ont des membres de leur famille dans les villes comme Moosonee, Moose Factory, ou Timmins. Enfin, il faut remarquer que la langue est légèrement différente entre les communautés de la côte de la baie James et celles de l'intérieur des terres, probablement en raison des influences qui les touchent : le Nord-Ouest du territoire reste influencé par les anglophones de l'Ontario et le Sud-Est par les francophones du Québec. Cette différence dans le dialecte crée une sorte de conflit et en rend l'enseignement plus difficile car les livres déjà peu nombreux ne sont pas adaptés à tous.

### 3) La culture crie

Dans la vision spirituelle autochtone, les univers surnaturel et naturel forment un tout. La plus grande qualité de la spiritualité amérindienne est de mettre en avant une intimité maternelle entre l'homme et la terre. C'est un peu cette philosophie qui veut être transmise aux jeunes générations cries.

Culturellement, la chasse chez les Cris n'est pas un sport, ni un passe-temps, ni un simple moyen de trouver de la nourriture ; c'est un trait culturel prédominant dans leur mode de vie. À l'origine, attraper un animal était perçu comme le résultat des actions de l'animal et son intention de se donner au chasseur. Le chasseur cri aimait

croire qu'il amorçait une relation avec sa proie, que l'animal était donné au chasseur pour combler ses besoins et en retour, ce dernier avait certaines obligations envers la bête. Cette relation est aussi celle du Cri face à son environnement et implique que l'animal, comme l'humain, est doté d'intelligence et capable d'action sociale à son endroit (Morrison, 1996, p.175). Les légendes crie, rappelant d'ailleurs qu'il y a longtemps les animaux pouvaient parler avec les êtres humains, illustrent cette relation. Finalement, la croyance établit que c'est Dieu ou Jésus et une multitude d'acteurs, comme l'esprit du vent, qui jouent un rôle clé dans le processus de chasse (ibid., p.177). Aujourd'hui, la considération que l'être humain se devrait d'accorder à l'animal, à la forêt, ainsi qu'à son environnement n'est pas toujours respectée, mais la philosophie du cours de culture crie est de transmettre cet état d'esprit. L'enseignement de la culture crie est relativement différent d'une école à l'autre. Ainsi dans la communauté crie de Waswanipi, proche de Chibougamau, les élèves passent une semaine dans le bois ; ils n'ont pas deux périodes de 45 minutes aux six jours. À Mistassini, l'enseignement de la culture crie n'est pas au programme.

Dans les cours de culture crie dispensés à l'école Wiinibekuu, on utilise des matériaux provenant de la nature, des matériaux qu'employaient les générations antérieures, quand les Cris étaient encore nomades et que les écoles du jour n'existaient pas. Reflétant la distinction qui est entretenue dans l'éducation amérindienne traditionnelle, ces cours de culture crie sont donnés séparément aux filles et aux garçons. De la même façon et à tout âge, les filles sont instruites par une femme et les garçons par un homme. Les filles fabriquent des objets à la fois utilitaires et esthétiques par le biais de la couture, de la broderie et du travail du cuir

des animaux chassés ; elles apprennent aussi à cuisiner quelques plats typiques. Quant aux garçons, ils sculptent des outardes en bois qu'ils peignent pour servir d'appelants pendant la chasse ; ils fabriquent aussi des raquettes et toutes sortes d'objets ludiques ou plus utiles confectionnés à partir de la faune et de leur environnement.

En culture crie, on s'applique à conserver certains jeux traditionnels qui se transmettent oralement entre les membres des familles, jeux qui s'oublient aisément en ville, mais dont on se souvient une fois en forêt où la créativité et l'imagination dépassent l'entendement. Ces jeux ont en commun plusieurs aspects. Ils semblent tous naître de la nature, de la forêt et des animaux. On imagine aisément que les familles de chasseurs ne disposaient que de ces éléments pour se créer des occupations et qu'ils ont ingénieusement inventé ces passe-temps, faciles à fabriquer et à transporter. De plus, certains comportent une dimension spirituelle, au moins hasardeuse, où l'avenir, l'inconnu est interrogé et doit donner une réponse au mortel. L'enseignant de la culture crie, au cycle du primaire de l'école Wiinibekuu, est le gardien de quelques-uns de ces jeux dont il a bien voulu nous livrer les secrets.

### Le jeu de la toupie

Son origine crie n'est pas assurée, car les changements se sont multipliés au cours des vingt-cinq dernières années. Néanmoins, ce jeu en forme de toupie et sculpté en bois a été adapté par les Cris.

### Le jeu de l'abi

C'est un jeu fait avec des clous, du bois et du métal. Récemment le métal a été remplacé par du plastique, plus léger. Jeu en deux parties, dont une qui s'envole sur le modèle des feuilles hélicoptères.

### Le jeu des pattes de loutre

Les pattes de loutre sont coupées et conservées. Il s'agit de les poser sur le front du joueur, de lui demander de faire un vœu ou de poser une question, puis de les lancer en l'air. Si les deux pattes retombent, coussinets sur le sol, le souhait ne se réalisera pas ou la réponse sera négative. Si les pattes retombent de l'autre côté, la réponse sera positive. S'il y en a une dans chaque sens, il n'y a pas de réponse donnée, si ce n'est *on ne sait pas*.

Ce n'est pas un jeu très sérieux, mais c'est divertissant et les enfants y croient. Certains hésitent d'ailleurs à poser des questions.

### Le jeu du rat musqué

Ce jeu simple est constitué d'un crâne de rat musqué dans lequel est inséré un petit bâton de bois pointu. Le jeu implique de poser une question telle que :

Qui attrapera le premier lapin demain ?

Les gens intéressés s'assoient en cercle autour du jouet, puis il faut faire tourner rapidement le bâton de bois jusqu'à ce qu'il désigne une personne. Celle-ci sera donc la personne du groupe qui attrapera le premier lapin le lendemain. Ce jeu n'est pas

non plus tellement pris au sérieux par les participants, mais c'est un passe-temps divertissant dans un environnement comme la forêt.

Dans la littérature, ce jeu était déjà pratiqué dans le courant des années trente, mais les questions posées étaient plutôt du genre : *Qui est le plus gros menteur ?* ou encore *Qui est le plus adorable ?* (Flannery, 1936, p.53).

#### Le jeu des osselets (the bone game)

Il est constitué de six parfois sept os des phalanges animales, du caribou ou de l'orignal. Ces osselets sont bouillis puis creusés à chaque extrémité. L'objet comporte aussi une partie en peau, provenant de ces mêmes animaux, laquelle forme une lanière et une languette. Cette lanière passe à travers tous les osselets. À l'autre bout du cordon est attaché un os long, fin, pointu et poli que le participant tient en main à l'extrémité. Cet os provient de la cuisse d'un animal ; il est préférable qu'il provienne d'un ours que d'un autre animal, car dans ce premier cas, il est plus solide. Le but est de faire en sorte que les osselets emmanchent l'os pointu. Les règles du jeu, le calcul des points sont laissés à l'initiative des joueurs. C'est un objet léger qui peut être emporté lors des déplacements des Autochtones, utilisé aussi bien par les enfants que par les adultes.

Dans la littérature, ce jeu était courant dans les années trente. On ajoute que le bout de la queue d'un caribou dans laquelle un trou était percé était attaché à la toute fin de la lanière de cuir, à l'opposé de l'os pointu ; c'est cette ouverture dans la queue de l'animal qui rapportait le plus de points aux joueurs quand l'os s'y logeait (Rogers, s.d., p.119). Bien que ce jeu s'apparente aux jeux de hasard, il est démontré que les

Cris ne l'employaient pas à cet effet. Il est d'ailleurs précisé que les Cris, comme les autres peuples amérindiens de la région de la Baie James, n'accordaient pas d'importance à la dimension hasardeuse de leurs jeux et que la magie et la religion étaient complètement à part (Flannery, 1936, p.55-56).

Aujourd'hui, les jeux de hasard plus modernes sont l'un des passe-temps préférés des Cris de Waskaganish. Les jeux de lotos sont répandus dans le village et donnent lieu à de vastes levées de fonds pour divers événements. Le bingo est devenu une activité hebdomadaire des habitants, diffusée sur les ondes de la radio crie.

#### 4) Les activités parascolaires

##### a) Les sorties avec la classe

Traditionnellement, dès la fin du mois d'août, les Indiens de Fort-Rupert se rassemblaient près des rapides de Smokey Hill, situés à environ 25 km du village actuel, et ce dans le but d'entamer une période de pêche et de chasse qui se poursuivait jusqu'à la fin du mois d'octobre. Les poissons qui n'étaient pas consommés étaient séchés en guise de provisions pour les mois à venir. Lors de l'établissement des postes de traite, les Indiens se chargeaient eux-mêmes d'entreposer les poissons séchés qu'ils venaient chercher, pour se nourrir au cours de l'hiver (Morantz & Francis, 1983, p.157).

Afin de poursuivre cette tradition, qui n'est qu'un exemple parmi tant d'autres, deux expéditions sont prévues annuellement dans les classes du primaire de l'école Wiinibekuu. Il s'agit en fait d'une prolongation des cours de culture crie, où les enfants, garçons et filles réunis, mettent en pratique leur connaissance de la culture

crie. Les deux sorties, auxquelles la profession nous a amenée à participer, impliquaient les deux professeurs de culture crie et les élèves âgés de neuf et dix ans. L'une a eu lieu au début de l'automne, la seconde au milieu de l'hiver. Dans le premier cas, nous étions partis passer la journée dans les bois, dans un camp que connaissaient les enfants, puisqu'ils y allaient eux-mêmes en famille. La deuxième fois, c'était une expédition en motoneige jusqu'à un autre camp où les jeunes pêchaient sur la glace.

Ce qui peut paraître surprenant pour notre culture non-autochtone est l'usage par les jeunes des outils employés. En effet, ce qui semblerait dangereux pour les enfants de la société non-autochtone fait partie des mœurs dans ces communautés. Les garçons utilisent la hache. Celle-ci, introduite par les Européens au début de la traite des fourrures, a rapidement remplacé le tomahawk au sein des communautés amérindiennes. Elle est non seulement utilisée pour l'abattage des arbres, mais aussi pour tailler les perches qui soutiennent les tentes, pour élaborer des pièges ou fendre le bois du foyer, pour sculpter des outils, pour casser la glace des lacs gelés lors d'une pêche à blanc ; elle joue enfin un rôle important pour dépecer le gros gibier comme les caribous, les orignaux, les ours. Les chasseurs amérindiens connaissent parfaitement l'ossature de ces animaux et les découpent à la hache sur le lieu même de leur mort (Noël, 1982, p.137). C'est un outil commun du mode de vie traditionnel amérindien, que l'on retrouve encore aujourd'hui.

Par ailleurs, il est étonnant que les enfants de cet âge conduisent si facilement des motoneiges sur une distance de plusieurs heures, et ce sans la surveillance de leurs



parents. La motoneige, qui a remplacé les chiens de traîneaux ces dernières années, semble avoir été aisément adoptée par les grands et les petits des communautés criées.

La motoneige et la hache sont deux instruments apportés par les euro-canadiens à des époques différentes, qui se sont intégrés dans la vie des Amérindiens, sans pour autant que les traditions qui les employaient ne disparaissent ou en soient affectées.

La seconde année, nous avons à nouveau participé à deux sorties : la première sortie était au camp de pêche de Smokey Hill. Le programme de la journée consistait à attraper au filet les poissons, les vider, les nettoyer, les faire frire et en ramener chez soi pour la famille.

Les garçons devaient débusquer les poissons sous les roches à l'aide de grands pics de bois qu'ils martelaient dans la rivière. Pendant ce temps, un autre tenait une grande époussette qui avait été disposée de façon à attraper tous les poissons qui tentaient de sortir du cercle aménagé. Ce processus durait dix minutes et était répété toutes les trente minutes, tout en prenant soin de laisser aux autres familles du camp le temps d'en attraper également. La pêche fut très abondante, car la veille il avait plu et venté, conditions favorables. Une fois les poissons sortis, les enfants, filles et garçons, les mettaient dans des seaux et les apportaient à la table où les femmes et les filles commençaient à les découper et à les nettoyer. L'enseignante de culture crie montrait l'exemple sous l'œil plus ou moins attentif des enfants. Certains étaient plus habiles, plus expérimentés et plus intéressés que d'autres.

Nous aurions pu en pêcher davantage, mais l'enseignant de culture crie nous a rappelé de ne pas en pêcher plus que nécessaire. Déjà chacun des trente que nous étions en avait mangé au moins deux et en ramenait une dizaine à la maison.

Par la suite, ceux qui le souhaitent se sont éloignés du camp afin d'aller ramasser des bleuets sur la colline qui surplombait le camp de pêche. Ramasser des bleuets et des canneberges, selon la saison, sont des activités traditionnelles auxquelles s'adonnent toujours les habitants de la région. Ils mélangent ces fruits sauvages à du pain banique, des muffins, en font des sauces qu'ils peuvent déguster avec le gibier.

Il faut observer que si les élèves du primaire ont la chance de réaliser deux sorties annuelles avec leur classe, les élèves du secondaire n'en ont pas toujours l'occasion, car ces sorties ne sont pas prévues étant donné le grand nombre de matières à enseigner au secondaire.

#### b) Le carnaval d'hiver

Au début du mois de mars 2001, un événement intitulé carnaval d'hiver - festival des trappeurs a été organisé dans la communauté de Waskaganish, invitant les habitants du village à participer à une ou plusieurs activités pendant trois jours. Les enfants de l'école étaient divisés en groupe d'âge et participaient eux aussi à diverses activités extérieures. Des jeux étaient proposés comme des courses en traîneaux, en raquettes, en canots, du patinage sur la rivière, un concours de trous dans la glace, un concours de sciage, de bûchage, ainsi que quelques jeux déjà populaires dans le courant des années trente parmi la population crie du sud de la Baie James. On retrouve le souk à la corde, qui à l'époque avait du succès aussi bien auprès des hommes que des femmes, mais n'était pratiqué que par des équipes composées uniquement d'hommes ou de femmes plutôt que par des équipes mixtes (Flannery, 1936, p.53) ; dans ce jeu, deux équipes comparaient leur force en tirant

chacune de leur côté la même corde ; l'équipe gagnante arrivait à déplacer le groupe adverse sur plusieurs mètres. Le serpent sur la neige était également apprécié des hommes et des garçons de 16 ans et plus ; ils devaient faire glisser, sur une neige molle et poudreuse, un mince tronc d'arbre de près d'un mètre cinquante, fuselé et noirci aux extrémités ; l'objectif était de projeter le tronc le plus loin possible (Flannery, 1936, p.52). Le jeu, tel que réadapté lors du carnaval, consistait simplement à faire glisser le tronc sur la glace.

En 2002 et en 2003, le carnaval d'hiver de l'école Wiinibekuu a été réorganisé pendant deux jours, quelques semaines avant les vacances de la chasse à l'oie.

#### c) La marche Aashuumiih

L'ouverture du nouveau centre récréatif en février 1999, dans la communauté, a été soulignée par l'organisation d'un premier voyage de quelques jours du 18 au 25 février, de Waskaganish à Waapshcatmattauwow, un camp de chasse et de trappe. Les personnes impliquées dans ce déplacement ont voyagé en raquette et en traîneau, comme dans le passé. Parmi les participants, six jeunes provenaient de l'école secondaire de Wiinibekuu. Les objectifs de cet événement étaient variés : il s'agissait d'encourager les jeunes à accroître leurs connaissances de la culture crie et de poursuivre leur apprentissage dans divers domaines, de s'amuser dans le cadre de la culture crie, d'être fier de leur culture et de leur identité, de renforcer leur confiance en soi, leur propre estime tout en acquérant des qualités de chef, de travailler en équipe plutôt qu'individuellement et de prendre des risques dans certaines situations. Les participants incluaient également des aînés, des trappeurs et

des personnes ressources capables de réaliser les tâches suivantes : installer un camp d'hiver de chasse et de trappe, savoir pêcher sur la glace de façon traditionnelle, voyager en raquettes et en traîneau, fabriquer des outils traditionnels, transmettre les précautions d'usage en hiver, connaître la culture, la langue et l'histoire des Cris, ainsi que les valeurs familiales cries ; enfin l'objectif était de prévenir les abus de drogues et d'alcool. Ce voyage hivernal fut baptisé Aashuumiih, c'est-à-dire *donne-le-moi* ou *transmets-le-moi*, en évoquant les connaissances des aînés.

Chaque année, depuis 1999, la marche Aashuumiih est organisée dans la communauté. Cet événement a lieu en février ou en mars pendant une vingtaine de jours. Les jeunes participent sur une base volontaire, mais doivent écrire une lettre expliquant leurs motivations respectives. Les juges, une dizaine, les choisissent en fonction de ces lettres, lesquelles sont pour la plupart écrites en anglais. Les jeunes sélectionnés doivent obtenir l'approbation de leur enseignant et celle de leurs parents. Cet événement est subventionné conjointement par l'école, le centre de bien-être de la communauté, l'association des Premières Nations de Waskaganish et l'association des trappeurs cris. Cette dernière joue un rôle important dans la communauté pour préserver les activités de trappe et de chasse ; elle est aussi en charge de garder un contact radio avec les chasseurs et d'organiser par hélicoptère le ramassage des familles de chasseurs, depuis les camps dans les bois jusqu'au village, au printemps, après la fonte des neiges.

Au retour de l'expédition Aashuumiih, une cérémonie et un festin sont organisés pour féliciter les participants, festin autour duquel se retrouvent aussi bien les parents, les amis que les personnes de la communauté qui le souhaitent.

En 2001, treize jeunes étaient impliqués dont onze provenant du secteur secondaire de l'école Wiinibekuu et deux ayant *décroché* de l'école.

En 2003, la marche s'est effectuée du 15 au 27 mars avec treize jeunes, sélectionnés parmi vingt-quatre, un de 6<sup>e</sup> année du primaire, onze du secteur secondaire et un déjà diplômé du secondaire V. Deux guides accompagnaient les sept filles à un camp situé 20 km au nord-est et trois guides accompagnaient les garçons à un camp situé 40 km au nord-est du village. Parmi les objectifs à atteindre, l'accent est mis sur le travail d'équipe, l'instauration de bonnes relations entre les participants, l'accroissement de la confiance et de l'estime de soi, l'encouragement dans la connaissance de la culture crie, compte tenu du fait que seul le cri est parlé lors de cette aventure.

Depuis 1999, les mêmes camps, la même route sont utilisés, mais pour 2004 les organisateurs planifient quelques changements : des camps situés cette fois-ci au sud de la communauté, donc un nouveau chemin à établir, avec un séjour d'au moins trois semaines pour les candidats.

##### 5) L'implication des aînés au sein de l'école

Les Anciens étaient respectés car ils étaient les historiens de la tribu ; ils avaient la responsabilité de transmettre, d'une génération à l'autre, la mythologie de leur peuple, ainsi que ses us et coutumes. L'un des passe-temps favoris des tribus algonquiennes, famille des Cris, était justement d'écouter les Anciens raconter des histoires surnaturelles et des récits de personnages légendaires terrifiants.

Lors de notre première année d'enseignement à l'école Wiinibekuu, à quelques reprises nous avons remarqué la présence d'un groupe d'aînés au sein de celle-ci.

Ceux-ci avaient été invités dans l'enceinte de l'école, afin de parler à chaque classe dans la bibliothèque. C'était une période difficile de l'année scolaire ; les enfants se battaient beaucoup entre eux, ne respectaient pas les règlements de l'école et les conflits avec les enseignants étaient répétés. Les aînés du village avaient donc été sollicités pour palier à cette crise, en espérant que leur parole allait améliorer la situation.

L'année suivante, au cours de l'automne, un terrible événement est arrivé impliquant des personnes de la communauté. Un garçon de l'école en secondaire I a tiré par inadvertance sur son oncle et l'a tué. Cet accident est survenu alors qu'ils effectuaient une sortie de chasse en dehors de la région de Waskaganish. Au retour, un groupe de trois aînés est venu informer les employés et les enseignants de l'école de ce qui s'était passé. La semaine suivante, le chef du village, Robert Weistche, accompagné de l'un des aînés, est venu à l'école parler aux enfants de cet événement et de l'attitude qu'ils devraient avoir vis-à-vis de leur camarade. Ils ont installé les jeunes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en cercle dans le gymnase, leur ont demandé de s'asseoir par terre ; puis le chef, suivi de l'aîné leur a parlé en cri pendant une demi-heure. Nous avons appris par la suite qu'il leur expliquait que ce qui s'était passé n'était qu'un accident ; il insistait sur cette idée en évoquant des histoires qui nous arrivent à tous sans le vouloir : se taper sur le doigt avec un marteau est un accident ou trébucher en marchant et tomber par terre est aussi un accident. De plus, ils demandaient aux enfants de ne pas en parler au jeune garçon quand il reviendrait à l'école, ni de lui poser des questions à ce propos, ou encore moins de faire des réflexions ironiques à

ce sujet. Il fallait oublier et faire comme si de rien n'était si on voulait l'aider, lui et sa famille, à surmonter cette épreuve.

En cours d'année, d'autres aînés sont intervenus dans les classes du primaire. À nouveau, à l'occasion d'événements inhabituels comme l'inscription de graffitis sur la façade de l'école, deux aînés se sont rendus dans chaque classe. À cette époque, une stagiaire japonaise était en visite dans l'école. Les aînés ont voulu faire prendre conscience aux enfants de l'importance de l'image qu'ils véhiculent aux personnes de l'extérieur : que dira-t-elle sur les Cris lorsqu'elle retournera dans son pays ?

L'administration de l'école Wiinibekuu consacre un budget de dix mille dollars aux aînés et aux personnes ressources de la communauté, qui pourrait être utilisé pour rapprocher les jeunes de leurs grands-parents.

Justement, une enseignante crie de 3e année reçoit régulièrement des aînés dans sa classe, lorsqu'elle souhaite leur intervention sur des thèmes précis. Toutefois, il n'est pas possible pour les enseignants non-cris d'avoir recours aux services des aînés, quand leur rôle est de mettre en avant la langue seconde, soit l'anglais ou le français, alors que la plupart des aînés sont unilingues en cri. Il ne serait pas non plus naturel d'inviter un traducteur pour le besoin de l'enseignant, plutôt que celui des élèves.

Ces exemples démontrent toutefois que le rôle des aînés est relativement important dans le village, que leurs paroles sont respectées comme celles des sages, ceux qui ont la connaissance et l'expérience. Au sein d'une institution moderne comme l'école les aînés ont une petite place.

Le questionnaire 4 rend compte de nos interrogations soumises à un aîné du village.

L'entrevue qui suit y répondent :

- Selon le répondant, le rôle des aînés auprès des adultes de la communauté est de répondre à leurs interrogations à propos de la vie traditionnelle autrefois, de renseigner les professionnels qui réalisent des livres pour enfants sur les thèmes des animaux ou de la terre. Lui, par exemple, a été élevé dans le bois et dans les années soixante, il fut un guide pour la chasse à l'outarde.

- Le rôle des aînés auprès des enfants, autrefois, était de leur montrer comment faire quelque chose et pas seulement leur expliquer, car de cette façon ils oublient. Il a vingt petits-enfants qui vont à l'école ou qui y sont allés. Il a transmis à l'un de ses fils ce qu'on lui a appris, il lui a confié sa terre car c'est un trappeur. Lui en est satisfait, car c'est une tradition chez les Cris de transmettre la terre et la culture à au moins un fils. Les autres enfants ont un avenir à part.

- Le répondant fait remarquer que les aînés aimeraient s'impliquer ponctuellement dans l'école d'aujourd'hui. Lors de réunions entre aînés qui siègent sur un même comité, il en a entendu déclarer qu'ils aimeraient rencontrer les jeunes pour leur parler des problèmes que certains d'entre eux ont avec l'alcool et les drogues.

- Il dit aimer la manière dont l'école fonctionne. Lui-même est allé à l'école jusqu'en 4<sup>e</sup> année à Moose Factory, puis il a vécu dans les bois, mais il aime apprendre. Il trouve qu'aujourd'hui la télévision est trop présente et interfère avec les devoirs des enfants. Il pense qu'avant c'était plus facile de se concentrer. Néanmoins, selon lui, il est tout aussi important de connaître la culture traditionnelle et l'enseignement de l'école. Les deux sont nécessaires. Il regrette qu'avec le système scolaire d'aujourd'hui, les parents ne puissent plus sortir leurs enfants de l'école pour les emmener dans en forêt quand ils le veulent.



- Le répondant n'est entré dans l'école que lors des cérémonies de graduation de ses petits-enfants. Il n'a jamais été invité à parler aux élèves. Il serait prêt à y aller s'il était invité.

- La tradition la plus importante est de passer du temps en famille, en forêt, de même qu'ils passent du temps à l'école. Pour lui, ces deux apprentissages les rendent plus forts. Il regrette que tous les enfants n'aient pas l'occasion d'aller dans le bois pendant les vacances de la chasse à l'oie. D'autant plus que les jeunes d'aujourd'hui fument et boivent. Autrefois, les portes des maisons n'étaient jamais fermées à clé (aujourd'hui il y a des vols dans les maisons de la communauté). Il pense que c'est à cause de la télévision qui véhicule des images négatives.

- Question spiritualité, depuis trente ans, le répondant est pentecôtiste. Il dit qu'il a donné sa vie au seigneur.

- Il a juste entendu parler de la spiritualité traditionnelle et n'en a jamais vraiment suivi les principes. Il ajoute que ce n'était pas bien, que la bible dit qu'il ne faut pas idolâtrer. Il pense qu'il y a davantage de pratique de ce genre dans l'ouest canadien. Il ne se sent pas à l'aise d'en parler.

#### 6) La spiritualité

Étant donné la variété des religions pratiquées dans la communauté, on peut affirmer que la spiritualité joue un rôle prépondérant dans l'existence des Cris. Mais la question de la spiritualité amérindienne est rarement visible au sein de la communauté de Waskaganish et absente du milieu scolaire. Pour comprendre ce qui est advenu de la spiritualité crie, nous avons voulu en savoir plus sur cette question

énigmatique. C'est grâce aux entrevues auprès des parents, enseignants et un aîné du village que nous avons pu évoquer dans quel contexte la spiritualité est vécue aujourd'hui à Waskaganish et comprendre ainsi cette situation hors du commun.

Pour se familiariser à la spiritualité amérindienne et particulièrement à la spiritualité crie aujourd'hui, il est important de constater l'évolution encourue par cette dernière depuis les observations des voyageurs comme Swindlehurst à la fin du XIXe siècle, jusqu'à des observations plus contemporaines en ce début de XXIe siècle.

D'après le révérend Swindlehurst qui voyageait dans la région de Moose Factory, située à l'ouest de la baie James, en 1897, les tribus crie et ojibbway accordent aux guérisseurs de nombreux pouvoirs comme celui de répandre la chance et la malchance, celui de favoriser l'abondance ou la famine, de frapper un ennemi où qu'il soit et de converser avec le monde des esprits. En plus de ses pouvoirs, le guérisseur est aussi considéré comme un ami et joue un rôle d'intermédiaire entre l'humain mortel et le monde surnaturel (Swindlehurst, 1897, p.29-30). Le révérend voyageur remarque même que l'homme, quelle que soit son origine, a tendance à devenir superstitieux dans un environnement qu'il qualifie de mystérieux et d'obscur, comme celui où vivent les Amérindiens. Il donne l'exemple d'employés blancs de la CBH qui par superstition se devaient de porter des amulettes avant de partir chasser (Ibid., p.28).

Aujourd'hui, l'environnement des Crie a changé. Au Québec, il est surprenant de constater à quel point ils sont devenus de fervents adeptes des religions modernes. Il existe cinq courants spirituels reconnus dans le village de Waskaganish.

L'Église catholique, dont le prêtre oblat, encore présent aujourd'hui, est arrivé en 1960. Le prêtre est responsable de la mission catholique dans les cinq villages cris de la baie James. Le terrain de la mission oblate de Fort Rupert avait alors été octroyé par la compagnie commerciale Révillon et frères.

L'Église anglicane, dont le pasteur n'est pas en permanence dans le village, comprend le cimetière ; c'est aussi dans cette église que les baptêmes ont lieu. La plupart des habitants du village ont d'ailleurs été baptisés dans la religion anglicane, même s'ils suivent aujourd'hui un courant plus actuel du protestantisme.

L'Église évangélique, laquelle vers 1960 était une mission baptiste, s'est transformée peu à peu en congrégation évangélique amérindienne dont la doctrine est semblable : *nous naissons en tant que pécheur, nous devons renaître en chrétien*. Le pasteur parle en anglais et en cri.

La Maison de mon Père, la plus récente des cinq, dont les services se donnent dans différents endroits du village, même à l'extérieur l'été, suit une philosophie qui se rapporte à celle du fils prodigue et à l'amour infini de son père : elle accueille les gens blessés par la vie et ceux qui se sentent rejetés par les autres.

L'Église pentecôtiste est celle qui retient le plus de disciples dans le village, car par tradition, elle offre un réconfort aux personnes ayant des besoins spirituels et corporels et génère même parfois une guérison spirituelle.

Il faut considérer qu'à la grandeur du Québec l'Église pentecôtiste regroupe trente mille membres, quatre cent mille au Canada et deux cent trente millions de fidèles dans le monde. Sa particularité fait qu'elle offre nourriture, vêtements et soutien aux gens ayant des problèmes d'alcoolisme et de toxicomanie. Le service religieux est

une originale mise en scène où le pasteur joue un rôle déterminant, en employant parfois un langage incompréhensible, reconnu cependant par ses disciples comme une manifestation du Saint Esprit. Ces scènes soulèvent l'émotion du public et trouvent un succès évident auprès des habitants de la communauté ciblée.

À l'heure d'un retour aux traditions, il semble surprenant de constater la ferveur des Cris pour ces nouvelles religions nées en Amérique du Nord, plutôt que pour les traditions spirituelles amérindiennes ou les religions apportées par les missionnaires européens, au cours des siècles précédents. On réalise pourtant rapidement le réconfort et la force qu'elles donnent à ces générations de gens qui combattent les blessures de l'existence. Où l'alcoolisme et la violence ont pénétré, la foi s'impose. Un besoin essentiel de spiritualité dans l'existence de ces habitants est décelé. Que ce soit avec les enfants ou les adultes, les chants sont particulièrement employés pendant les services religieux des différentes congrégations.

Il existe encore quelques personnes du village tournées vers une spiritualité purement amérindienne, comme par le passé. À cette époque, les gens croyaient en toutes sortes de pouvoirs reliés aux animaux et aux éléments naturels. La mort d'un ours tué à la chasse entraînait une grande fête. Parfois même ce sont les aînés qui honoraient le jeune chasseur ayant tué son premier ours. Ce dernier était considéré comme un invité parmi les hommes et pour lui souhaiter la bienvenue, du tabac était déposé dans sa bouche ; toutes les parties de son corps étaient ensuite cuisinées : la graisse de son corps était fondue et employée pour diverses raisons, comme pour faire pousser les cheveux, soigner les coupures et cuisiner les aliments (S.A., Facts about Waskaganish, s.d., s.p.). D'autres croyances étaient reliées à cet événement : par

exemple, une femme ne devait pas manger le bassin de l'ours avant d'avoir enfanté, les pattes antérieures de l'animal étaient réservées aux hommes et la tête aux femmes. Comme aujourd'hui, les gens avaient besoin de se tourner vers une force supérieure qu'ils nommaient le Grand Esprit.

Ceux qui ont choisi de perpétuer cette tradition exécutent diverses actions, comme brûler une herbe dont la fumée est une stimulation pendant la prière, jeter un morceau de viande dans le feu lorsque l'on mange la première outarde, le premier orignal, ou le premier castor de la saison de chasse, écouter les préceptes des aînés plus expérimentés, ou encore passer du temps dans le sauna amérindien, symbole de l'utérus féminin, du retour à la conception et synonyme d'équilibre.

Mais peu de personnes, à Waskaganish, perpétuent cette tradition spirituelle. Les habitants, comme nous l'avons décrit, préfèrent se tourner vers des religions plus conventionnelles mais aussi plus modernes, des religions qui correspondent davantage à un mode de vie sédentaire. C'est comme s'il y avait eu un décalage entre la pratique de la spiritualité traditionnelle et la modernisation du village caractérisé par la construction de véritables maisons, l'installation de l'électricité et de l'eau courante.

Si une majorité des habitants ne souhaite pas discuter des croyances spirituelles amérindiennes, les jeunes parents d'aujourd'hui semblent n'avoir aucune connaissance à ce sujet car cette tradition ne leur a pas été léguée. Quelques-uns cependant perpétuent ces traditions comme une philosophie de vie qu'ils savent commune à diverses nations amérindiennes ; ils partagent ce patrimoine avec leurs enfants sans forcément pratiquer les croyances. Les jeunes quant à eux ont diverses

réactions : certains se sentent vraiment détachés par rapport à ces traditions spirituelles, d'autres démontrent de l'amusement, du respect.

La pratique du shamanisme, qui est la faculté de communiquer avec les esprits, est donc condamnée par les autres religions et les gens du village évitent d'en parler. Il semble qu'auparavant les shamans usaient à leur avantage de leurs pouvoirs, qu'ils faisaient preuve de méchanceté envers d'autres personnes et envoyaient des malédictions afin de servir leurs propres intérêts. De nombreuses histoires existent à ce propos, mais là encore les habitants de Waskaganish préfèrent se taire.

Ces croyances ancestrales ont donc été rejetées par la communauté, car ainsi pratiquées elles n'apportaient ni la paix intérieure, ni la sagesse. Selon un habitant du village, la sagesse peut s'acquérir par le biais de la spiritualité amérindienne, mais elle se mérite ; c'est une longue quête : il faut être bon chasseur, être en accord avec la nature et vouloir utiliser à bon escient les pouvoirs du shaman. Le problème, selon cette même personne, est qu'aujourd'hui les gens n'ont pas assez de patience ; lorsqu'ils décident de revenir vers leur culture, ils tentent d'atteindre le spiritualisme dès le début grâce aux danses, aux chants et aux tambours, alors que cet aspect devrait venir à la fin de leur quête. Il ajoute que dans son enfance, seuls les aînés, soit ceux qui avaient acquis une certaine sagesse, utilisaient les tambours. En effet, les tambours, dans la société amérindienne, ont pour tradition d'offrir deux dimensions : une dimension musicale et une dimension spirituelle ; ils étaient donc employés à des fins religieuses (Rogers, s.d., p.123). En conclusion, cet habitant, fréquentant l'une des églises du village, estime que ces croyances ancestrales pourraient éventuellement être transmises, en parallèle à la religion chrétienne. Ainsi, il est dit

qu'avant de faire un long trajet sur la neige, il faut toujours porter une paire de raquettes neuves avec une la tête vers l'avant et l'autre la tête vers l'arrière, pour être sûr de ne pas se perdre mais de retourner sain et sauf au campement. Des croyances comme celles-ci pourraient être ramenées et transmises afin d'enrichir la culture de chacun.

Le centre de bien-être de la communauté, The Wellness Center, reçoit les habitants qui viennent lui rendre visite et se préoccupe particulièrement des personnes dans le besoin, parfois en état de crise. Il soutient les événements comme la marche Aashuumiih, organise des camps d'été en forêt, élabore des projets qui permettent d'améliorer les conditions de vie des habitants. Il est en relation avec l'école et a permis en 2003 de recevoir les services d'une conférencière sur le thème de l'intimidation en milieu scolaire. Cette personne s'est adressée aussi bien aux jeunes qu'aux enseignants. La directrice de ce centre a également choisi d'inviter un spécialiste pour familiariser les habitants aux plantes médicinales. Par ailleurs, depuis quelques années, elle organise des cérémonies de *sweat lodge* au sein du village. Lors de cet événement particulier, les gens prient, se purifient le corps et l'esprit ; même si elle n'est pas certaine d'avoir l'encouragement de tous les habitants, elle suit ses propres convictions. Elle sait que cette cérémonie impliquant le sauna, les tambours, les grelots, ne nuit à personne et qu'elle répond aux besoins physiques, mentaux et spirituels de la population. Peut-être qu'avec le temps les habitants seront à même de réaliser qu'ils peuvent concilier la spiritualité ancestrale à un mode de vie plus moderne.

Certaines pratiques n'ont plus la même portée que par le passé, mais se perpétuent néanmoins. C'est le cas de *la cérémonie des premiers pas*, laquelle est encore de mise à Waskaganish une fois par an : elle symbolise l'entrée d'un enfant dans la société crie et sa volonté de vivre en harmonie avec la nature et les animaux. Cette cérémonie commence à l'aube, autour d'une grande tente où l'un après l'autre les jeunes enfants d'un an, garçons et filles, exécutent ce qui symbolise leurs premiers pas sur la terre. Ils sont vêtus du costume traditionnel, caractérisé pour le garçon par un pantalon et un veston en peau de caribou, des mocassins et des mitaines en peau d'orignal et un serre-tête, et pour la fille, une robe en peau de caribou brodée de perles, des mocassins et des mitaines et un châle à carreaux. Ils portent également les attributs de l'homme, c'est-à-dire un fusil en bois dans son étui, un petit sac de chasse ou ceux de la femme, une mini pelle à neige de bois, une petite hache de bois et un mince bâton dont on se sert pour faire cuire la nourriture sur le feu à ciel ouvert. Aujourd'hui, les enfants naissent à l'hôpital et non plus dans la forêt ; leurs véritables premiers pas sont réalisés dans une maison et non sur la terre ferme ; enfin, les hommes ne sont plus encouragés à devenir chasseur et les femmes ne sont plus destinées à s'occuper uniquement de leur famille et de leur maison.

Bien que les traditions spirituelles amérindiennes ne soient pas enseignées au sein de l'école Wiinibekuu, et qu'elles sont apparemment absentes de la communauté de Waskaganish, nous avons voulu en savoir plus sur cette question énigmatique. C'est grâce aux entrevues auprès des parents, enseignants, un aîné du village que nous avons pu évoquer dans quel contexte la spiritualité est vécue aujourd'hui à Waskaganish et comprendre ainsi cette situation hors du commun.



### 7) L'école alternative

De 1998 à 1999, un projet d'une durée de plus d'un an a vu le jour et dont l'objectif était de permettre aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement de poursuivre à la fois un travail académique et de vivre selon leur propre culture. Il s'agissait de développer l'autonomie du jeune en forêt grâce à la maîtrise de certaines habiletés. Finalement, l'objectif était de retirer les adolescents d'un milieu où ils ne s'adaptaient pas (l'école), pour les plonger dans un autre milieu que l'on espérait mieux approprié (la forêt). Il faut tout de même considérer que si le bois est encore un milieu naturel pour les grands-parents, il ne l'est plus pour l'enfant cri ; un besoin de réadaptation est nécessaire.

L'organisation de ce projet impliquait deux responsables, soit un guide autochtone et un coordinateur de projet non autochtone. Le coordonnateur de projet était un psycho-éducateur et le second un guide cri ayant passé neuf années en école résidentielle et ayant vécu avec ses grands-parents. À dix-huit ans, il était parti s'initier au bois avec des chasseurs. Son initiation avait été sanctionnée par une épreuve : retrouver seul son chemin, depuis un lieu éloigné de 80 km de son village, épreuve qu'il réussit en déchiffrant les messages de la nature.

Les jeunes de ce programme avaient de graves problèmes d'adaptation à tous les points de vue c'est-à-dire, familial, social et scolaire. Ils étaient tous issus du programme de cheminement particulier ou du programme 16+ d'intégration au travail.

Au point de vue académique, au début du projet, le matériel pédagogique était inexistant ; il n'y avait aucun document académique relié aux activités du bois. Le

travail demandé était par exemple d'écrire un journal quotidien en français ou en anglais. Les mathématiques étaient, autant que possible, reliées aux activités dans le bois. Les jeunes disposaient d'un tableau transportable, livres, cahiers d'écriture, crayons et effaces. Peu à peu le matériel pédagogique est devenu plus approprié. Il faut cependant considérer les conditions précaires dans le bois : études à la belle étoile et avec une lampe à l'huile. Aucune rigidité dans le temps alloué au travail académique ; environ deux heures tous les deux jours y étaient consacrées.

Au point de vue pratique et culturel, toutes sortes de traditions étaient impliquées, que ce soit dans le cadre de la chasse, la pêche et le piégeage :

- Comment apprêter l'animal, connaître les différentes façons de le faire cuire, comment conserver la nourriture, la faire fumer.
- Comment préserver la fourrure de l'animal sachant que celle-ci peut-être conservée par les familles ou bien vendues.
- Puisque le bois est un lieu propice pour fabriquer des objets comme des canots et des raquettes, ils apprenaient à fabriquer des appâts, sans esthétisme, mais avec habileté et rapidité. La seule fin étant pratique celle d'attirer les proies ; ainsi, une motte d'argile avec une tête de bois grossièrement sculptée servait d'appât pour les outardes.
- Comment survivre, soit leur faire prendre conscience de la différence de vie de leurs ancêtres par rapport aux gens d'aujourd'hui.
- Comment fabriquer un piège soi-même, ou encore comment chasser sans fusil avec une branche et un fil .

-Comment s'installer pour la nuit sans toit, en utilisant le feu, la neige et les branches de mélèze.

Quand ils ont tué un ours, on leur a enseigné qu'il fallait respecter l'animal, on a raconté des légendes à ce propos. Ils ont organisé un souper avec les jeunes, les parents et les coordonnateurs. Les familles étaient heureuses de partager cet événement.

Les répondants ont remarqué un manque de confiance des jeunes envers eux-mêmes. Mais ils précisent que la nature donne une récompense sur le vif : l'animal est capturé ou pas.

Ils ont également observé un besoin d'être valorisé verbalement, une bonne relation fraternelle de solidarité entre les jeunes, une facilité à communiquer avec les adultes et entre eux.

Ce projet a apporté plusieurs qualités individuelles : la confiance en soi, une discipline personnelle en dehors de la communauté, la volonté commune d'atteindre un objectif et son succès. Mais il semble que lorsque ces jeunes sont revenus au village, ils ont tout oublié de leur apprentissage et certains ont recommencé à s'impliquer dans de mauvais coups. 50 % d'entre eux voulaient retourner dans le bois après un an.

Les autres ont eu une possibilité d'accéder au programme 16+ et de se trouver un métier.

D'après les coordonnateurs, ce projet était un succès dépendamment de l'encouragement et la valorisation que les jeunes recevaient de leur famille.

Généralement ils continuaient à participer au projet selon l'image et l'idée qu'en avaient leurs parents.

D'après ces mêmes répondants, il existe un certain nombre de faiblesses observables à ce projet : un manque de soutien de la part de la communauté, aussi bien vis-à-vis des parents, des jeunes impliqués, que vis-à-vis des encadreurs. Un manque de programmes communautaires pour rapprocher les parents de leurs jeunes, comme des festins, des jeux.

D'après l'un des coordonnateurs, ce projet aurait été viable s'il y avait eu l'engagement des services sociaux envers la communauté, afin de prouver le bien fondé du projet.

Une journée typique, quelle que soit la saison, est brièvement décrite de la façon suivante.

Des heures précises pour le lever, le déjeuner, le dîner, le souper.

Des activités pratiques, le matin, comme couper du bois.

Des activités et des loisirs en après-midi.

Des tâches ménagères.

Une personne pour garder le feu la nuit.

Des repas préparés par les éducateurs et par les jeunes.

Des loisirs, des jeux de cartes, de dames, crible, guitare, ordinateur et des contes ou légendes le soir. La tradition des légendes orales, des exploits racontés le soir autour du feu est conservée par les éducateurs.

Depuis 2000, un autre programme alternatif, suivant les mêmes grands principes, fonctionne avec des élèves ciblés de l'école. Les coordonnateurs, uniquement cris, ne

sont plus les mêmes, les élèves non plus. Mais une volonté anime chacun d'entre eux : mieux vivre dans un environnement qui inclut à la fois l'école et la forêt.

En 2003, les étudiants de l'école alternative sont au nombre de sept, soit trois filles et quatre garçons. Ils passent une semaine sur deux en forêt dans le camp de l'école qu'ils ont aménagé à cet usage, l'autre semaine au sein de l'école. Celle-ci est perçue difficilement par les élèves car elle requiert une motivation qui n'est pas toujours présente. Par contre, la semaine dans le bois est mieux appréciée. Une fois en forêt, les tâches des garçons s'effectuent essentiellement à l'extérieur et sont en rapport avec la chasse, alors que celles des filles sont davantage à l'intérieur car elles restent au camp. Un adulte est responsable de chaque groupe. Ces activités se rapprochent de celles pratiquées lors des cours de culture crie, dans un environnement plus naturel donc mieux adapté aux activités.

Le programme est en perpétuel ajustement afin d'offrir à ces jeunes en marge un enseignement adapté à leurs besoins.

À la lecture de ce chapitre, on ne peut que témoigner de la diversité des traditions ancestrales crie, encore présentes dans le mode de vie des habitants de Waskaganish. Traditions qui impliquent les écoles de la commission scolaire crie, une organisation culturelle et sociale tout à fait à part, en comparaison aux autres écoles du Québec. L'école Wiinibekuu, davantage peut-être l'école Annie Whiskeychan sont désormais des lieux de préservation et de transmission de l'identité crie.

Quelle perception ont les jeunes, les parents, les enseignants de ces traditions ? C'est ce que nous découvrirons à la lecture des résultats de notre enquête.

## Chapitre 8

### *Résultats et Synthèse*

#### A) Réponse des étudiants et synthèse

##### Méthodologie

Tous les résultats qui suivent ont été recueillis auprès de cinquante-quatre élèves du secondaire, et seulement sept élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire, soit un total de soixante et un questionnaires. Les remarques qui en découlent ne représentent donc pas vraiment le point de vue des élèves du primaire, mais s'appliquent essentiellement aux jeunes du secondaire. Les sept élèves de 6<sup>e</sup> année appartiennent au secteur anglophone. La faiblesse du niveau de langue n'aurait pas permis aux élèves de répondre à chaque questionnaire sans l'aide d'un adulte à leurs côtés. Pour les élèves du secteur francophone, la difficulté aurait été la même voire supérieure.

Dans l'ensemble des élèves interrogés, vingt-deux sont des garçons et trente-neuf sont des filles. Parmi les questionnaires destinés aux garçons onze ont été remplis en français et autant en anglais ; parmi les questionnaires destinés aux filles vingt-cinq l'ont été en français et quatorze en anglais. Parmi les soixante et un formulaires d'enquêtes remis par les jeunes ou leurs enseignants, dix ont été jugés incomplets, c'est-à-dire que deux questions au plus avaient été considérées. Les questionnaires incomplets ont néanmoins été pris en compte dans l'énonciation des opinions et dans les résultats de l'étude.

Les quelques pages suivantes, les questionnaires 1 et 2, présentent le questionnaire en français, puis en anglais, tel qu'il a été remis aux élèves.

Nous tenons quand même à souligner que notre intention était également de réaliser des entrevues orales avec au moins deux jeunes ayant participé à la marche Aashuumiih. Malheureusement les tentatives pour rencontrer l'un de ces jeunes n'ont pas abouti ; à trois reprises, le jeune auquel nous avons donné un rendez-vous dans l'école ne s'est pas présenté. Ne connaissant pas personnellement les adolescents du secondaire l'approche individuelle était plus difficile que l'approche de groupe. Finalement, nous avons décidé de ne pas prendre en compte cette option.

Dans le cas des questionnaires, pour chaque question adressée aux jeunes nous avons suivi un processus semblable :

D'un questionnaire à l'autre nous avons comparé les réponses que nous avons regroupées en fonction de leurs similitudes ; les idées qui étaient le plus souvent citées ont été parfois traduites de l'anglais au français, de rares fois interprétées quand les réponses n'étaient pas claires, mais toujours plus ou moins reformulées, puis listées par ordre de préférence des jeunes ; ainsi dans notre grille de réponses, la première phrase est l'idée la plus fréquemment dévoilée et la dernière la moins commune. Mais la grille de réponses ne présente que les idées qui ont été citées plus d'une fois, sinon nous pourrions avoir près de soixante réponses différentes à une même question : la liste serait très longue et vaine. Néanmoins, les réponses uniques ayant le mérite d'être originales ont parfois été reprises tel quel ou reformulées comme témoignage de la diversité des points de vue.



Pour chaque question et en fonction des réponses, nous avons adapté la présentation des résultats pour qu'ils soient le plus significatif possible des sentiments de nos répondants.

Ainsi pour la deuxième question, traitant de l'appréciation des jeunes vis-à-vis de l'implication des aînés au sein de l'école, nous avons dû diviser les réponses en deux catégories étant donné la diversité de celles-ci :

- les activités des aînés au sein de l'école
- les qualités que les filles et les garçons attribuent aux aînés

Au sein de ces deux catégories, nous avons à nouveau construit notre grille de réponses en tenant compte de la fréquence de citation des idées reçues.

De plus, nous avons choisi de constamment séparer les réponses des garçons et des filles, en suivant la tradition de partage des tâches de la culture crie, par prudence, sans trop savoir au départ si en fonction du sexe, les perceptions respectives des répondants pouvaient être catégorisées.

## Questionnaire 1

**Questionnaire destiné aux élèves de 6<sup>e</sup> année et du secondaire de l'école Wiinibekuu**

Age : \_\_\_\_\_ Garçon : \_\_\_\_\_ Fille : \_\_\_\_\_

1) Encerle tes deux matières scolaires préférées ?

L'éducation physique

Le français

La culture crie

Les mathématiques

La langue crie

L'histoire, la géographie

Les sciences

Autres : \_\_\_\_\_

2) Dans notre école, on retrouve certaines traditions amérindiennes ; que penses-tu des traditions suivantes ?

**a) L'implication des aînés dans l'école** (Choisis une des deux réponses suivantes) :

Je trouve ça bien car \_\_\_\_\_

Je ne trouve pas ça bien car \_\_\_\_\_

Aimerais-tu que les aînés s'impliquent davantage ?      oui      non

Pourquoi ? \_\_\_\_\_

**b) L'enseignement de la langue crie à l'école :**

Je trouve ça bien car \_\_\_\_\_

Je ne trouve pas ça bien car \_\_\_\_\_

Aimerais-tu avoir plus d'heures de langue crie ?      oui      non

Pourquoi ? \_\_\_\_\_

**c) L'enseignement de la culture crie :**

Je trouve ça bien car \_\_\_\_\_

Je ne trouve pas ça bien car \_\_\_\_\_

Aimerais-tu avoir plus d'heures de cours de culture crie ?      oui      non  
 Pourquoi ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**d) Les sorties de culture crie pendant l'année scolaire :**

Je trouve ça bien car \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Je ne trouve pas ça bien car \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Aimerais-tu faire plus de sorties en culture crie ?      oui      non  
 Comment imagines-tu ces sorties ?  
 \_\_\_\_\_

**e) Les vacances du printemps pour la chasse aux oies**

Je trouve ça bien car \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Je ne trouve pas ça bien car \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Que vas-tu faire pendant le *goose-break* ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Aimerais-tu faire autre chose pendant le *goose-break*? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**f) La marche Aashuumiih**

As-tu déjà participé à la marche Aashuumiih ?      oui      non

Qu'en penses-tu ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) Y a-t-il d'autres traditions que tu souhaiterais voir à l'école ?      oui      non  
 Lesquelles ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4) Quelle est l'école idéale selon toi ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5) Encerle ce que tu veux faire après ton secondaire V :

étudier au CEGEP

travailler

être parent

sivre une formation spécialisée

vivre dans les bois

autre chose \_\_\_\_\_

6) Quel métier aimerais-tu faire plus tard ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Es-tu fier d'être cri ? Pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Questionnaire 2

### Survey for Grade 6 and Secondary students of Wiinibekuu School

Age : \_\_\_\_\_ Male : \_\_\_\_\_ Femelle : \_\_\_\_\_

1) Circle your two favorite subjects ?

Physical education

Language arts

Cree culture

Mathematics

Cree language

Geograghy, History

Science

Other subjects : \_\_\_\_\_

2) At school, we experience native traditions in different ways :

**a) Elders' involvement in school life:**

I like it because \_\_\_\_\_

I do not like it because \_\_\_\_\_

Would you like the Elders to get more involved in school activities ?    yes                  no

Why ? \_\_\_\_\_

**b) Cree language teaching:**

I like it because \_\_\_\_\_

I do not like it because \_\_\_\_\_

Would you like to spend more time studying Cree language ?    yes                  no

Why ? \_\_\_\_\_

**c) Cree culture teaching**

I like it because \_\_\_\_\_

I do not like it because \_\_\_\_\_

Would you like to spend more time learning about Cree culture ?    yes                  no

Why ? \_\_\_\_\_

**d) Cree culture outings during the school year :**I like it because \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Would you like to do more outings during the school year ?                      yes                      no

What activities would you prefer to do during these outings ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**e) Spring break or goose-break to go hunting**I like it because \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_I do not like it because \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_What do usually you do during goose-break ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Would you like to do something else during goose-break? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**f) The Aashuumiih walk**

Have you ever participated to Aashuumiih ?                      yes                      no

What do you think about it ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Are there more traditions you would like to see at school ?    yes                      no

Which ones ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_4) Describe briefly an ideal school according to you \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Circle what you would like to do after secondary V :

Go to CEGEP

Work

Be a parent

Get professional training in some specific field

Live in the bush

Something else \_\_\_\_\_

6) What carrer are you aiming for ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) Are you proud to be Cree ? Why ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **À propos des matières scolaires préférées**

On note que deux tiers des jeunes interrogés choisissent la culture crie comme l'une de leurs deux matières préférées. Si l'on porte des observations en fonction des sexes, on remarque que plus des trois quarts des garçons interrogés et plus de la moitié des filles interrogées désignent la culture crie comme étant l'une de leurs deux matières préférées. On en conclut donc, que la culture crie a plus de succès auprès des garçons qu'auprès des filles.

Par ailleurs, on note que plus du tiers des jeunes interrogés choisissent la langue crie comme l'une de leurs deux matières préférées. Le même pourcentage de garçons et de filles, soit plus du tiers des sondés, s'entend pour faire de la langue crie l'une de leurs deux matières favorites.

Près du quart des filles et autant de garçons ont choisi la langue crie et la culture crie comme étant leurs deux matières élues.

L'éducation physique est l'une des deux matières préférées de la moitié des répondants. Elle est le choix de deux tiers des gars et de plus d'un tiers des filles.

Finalement, on observe que presque la moitié des jeunes interrogés, avec une majorité de filles, a au moins une autre matière préférée qui n'est ni la culture crie, ni la langue crie, ni l'éducation physique.

### **À propos de l'implication des aînés au sein de l'école**

Tous les élèves, ayant répondu au questionnaire, souhaiteraient que les aînés s'impliquent davantage au sein de l'école Wiinibekuu, à l'exception d'une élève qui les trouve trop âgés et d'un élève qui admet ne pas comprendre leur langage. À la



suite des résultats, nous avons pu dresser la liste des qualités qui sont attribuées aux aînés, ainsi que celle des activités citées le plus fréquemment dans lesquelles les jeunes aimeraient les voir jouer un rôle.

#### Activités au sein de l'école

Avant tout et plus que toute autre réponse, les jeunes, garçons et filles, veulent entendre leurs aînés leur raconter des histoires d'antan.

Mais aussi :

Selon les filles, les aînés peuvent s'impliquer dans l'école car :

- 1) Ce sont les aînés qui enseignent le respect
- 2) Les aînés connaissent les traditions
- 3) Les aînés encouragent les jeunes
- 4) Les aînés enseignent aux jeunes ce qu'ils doivent connaître, ce qu'ils sont

Selon les garçons, les aînés peuvent s'impliquer dans l'école car :

- 1) Les aînés peuvent conseiller les jeunes
- 2) Les aînés peuvent passer du temps avec eux
- 3) Ils peuvent leur apprendre des jeux et de nouvelles choses

#### Qualités que les filles attribuent à leurs aînés

- 1) Elles les considèrent comme les gardiens du passé
- 2) Elles disent qu'ils sont importants pour eux
- 3) Ce sont de bonnes personnes

Qualités que les garçons attribuent à leurs aînés

- 1) Les aînés ont une plus grande expérience
- 2) Les aînés appartiennent à la communauté

### À propos de l'enseignement de la langue crie au sein de l'école

Dans l'ensemble, les jeunes filles ainsi que les jeunes garçons interrogés se disent contents d'étudier la langue crie à l'école. Tous y prennent plaisir. On retrouve le rôle traditionnel de la mère, de la femme, quant à sa volonté de conserver puis de transmettre le patrimoine linguistique.

La plupart des élèves seraient même prêts à avoir davantage de périodes de langue crie ; parmi ceux qui s'y opposent, deux regrettent la difficulté de la langue crie, déplorant des mots incompréhensibles, un estime que ça n'en vaut pas la peine car elle n'est pas enseignée au collège et une autre pense que c'est un surcroît de travail qui n'est pas nécessaire pour entrer au collège.

Vingt-trois élèves sur soixante et un la désigne comme étant l'une de leurs deux matières favorites.

### Perceptions des filles afin de favoriser l'enseignement de la langue crie

- 1) Elles apprennent à bien parler leur langue maternelle
- 2) Elles aiment cette langue
- 3) C'est une langue qu'elles vont transmettre à leurs enfants

### Perceptions des filles quant à l'idée d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement de langue crie

Les deux raisons évoquées le plus souvent sont les suivantes :

- 1) Il s'agit d'un moyen d'apprendre des mots nouveaux ou des mots peu utilisés dans les conversations.

2) C'est une façon de bien parler et comprendre sa langue maternelle. En l'étudiant plus longtemps elles craindront moins de la perdre.

#### Perceptions des garçons afin de favoriser l'enseignement de la langue crie

1) Ils ont une volonté de bien maîtriser la langue syllabique crie, soit la langue écrite et en même temps d'apprendre de nouveaux mots.

2) Ils estiment que la langue crie est celle qu'ils parlent le mieux, comparé à l'anglais ou au français, ils se sentent donc plus à l'aise, ou plus en confiance.

#### Perceptions des garçons quant à l'idée d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement de la langue crie

Ceux qui sont prêts à y passer plus de temps en classe souhaitent améliorer leur niveau à l'écrit, car ils jugent important de connaître leur langue maternelle.

Dans ces résultats, il faut tenir compte du fait que les élèves interrogés n'ont pas eu l'occasion de bénéficier du programme CLIP, c'est-à-dire l'enseignement en langue crie à l'école dès la première année du primaire, puisque ce programme est très récent. Peut-être se sont-ils sentis lésés dans leur apprentissage de la langue maternelle compte tenu du moindre nombre d'heures de langue crie qu'on leur a accordé à l'école. Ils seraient donc prêts aujourd'hui à y passer davantage de temps d'étude.

### À propos de l'enseignement de la culture crie au sein de l'école

Les cours de culture crie ont un grand succès auprès de la population d'étudiants interrogés. Encore plus populaires que les cours d'éducation physique, ils sont cités par trente-deux élèves sur soixante et un comme matière favorite, dont une proportion majoritaire de garçons ; en effet, elle a été citée par dix-sept garçons sur vingt-deux. Comme dans le cas des cours de langue crie, la plupart des élèves se disent prêts à avoir plus d'heures de cours de culture crie et ce pour diverses raisons.

### Perceptions des filles qui veulent favoriser l'enseignement de la culture crie à l'école

Les filles s'accordent pour vanter l'utilité de cette activité car d'une part elles se sentent plus expertes vis-à-vis des traditions cries, d'autre part elle leur permet de réaliser ce qui suit :

- 1) Fabriquer des objets traditionnels
- 2) Se familiariser à la couture indépendamment de qui que ce soit
- 3) Cuisiner des plats typiques
- 4) Transmettre ces connaissances à leurs futurs enfants

### Certaines seraient prêtes à y consacrer plus de temps pour les raisons suivantes :

Elles pourraient terminer les objets commencés en classe. Elles aiment particulièrement fabriquer des mitaines et faire de la broderie. Les filles moins enthousiastes regrettent la répétition des activités.

Perceptions des garçons qui veulent favoriser l'enseignement de la culture crie à l'école

- 1) Ils aiment fabriquer des objets de façon traditionnelle ; ils évoquent la fabrication de rames, d'appelants, de petits canots.
- 2) Ils disent aimer apprendre à chasser
- 3) Ils veulent connaître le manière crie (*the cree way*) de faire les choses
- 4) Ils veulent être capable de montrer à leurs futurs enfants ce qu'ils ont appris

Certains seraient prêts à y consacrer plus de temps pour la raison suivante :

Ils y prennent du plaisir et veulent en apprendre davantage quant aux traditions cries.

Il est possible que le vaste succès que remporte la culture crie auprès des garçons, plus encore qu'auprès des filles, vienne du fait que la chasse, activité dynamique principale de cette culture, encore très présente au sein de la population crie d'aujourd'hui, est une activité pratiquée avant tout par les hommes de la communauté. Nous pouvons également déceler une envie d'aller chasser chez quelques adolescentes interrogées, désir qui transparait dans les réponses données ; mais cette envie n'est-elle pas en contradiction avec la séparation des tâches, des rôles, qui caractérise la culture crie traditionnelle. En effet, on peut se demander si les activités traditionnelles réservées aux femmes ne sont pas moins attrayantes pour les femmes crie de la société moderne et si ces tâches caractérisées par le travail de la peau, la cuisine, la broderie, n'appartiennent pas davantage à des générations de

femmes peut-être plus soumises et moins polyvalentes. Mais peut-être est-ce là un point de vue uniquement subjectif au chercheur.

Une perception commune aux garçons comme aux filles est la volonté de transmettre leurs connaissances traditionnelles à leurs futurs enfants, garantie d'un certain avenir.

### À propos des sorties de culture crie pendant l'année scolaire

À l'unanimité, les jeunes garçons et filles interrogés sont favorables aux sorties traditionnelles de culture crie. On rappellera qu'au primaire, deux sorties annuelles sont prévues dans l'année scolaire, ce qui n'est plus le cas au secondaire. À moins d'en organiser en collaboration avec l'enseignant titulaire de la classe et l'enseignant de culture crie, les jeunes ne bénéficient pas automatiquement de ces expériences de culture crie sur le terrain. Les raisons sont liées à la difficulté de planifier ces sorties en fonction des emplois du temps de chacune des classes du secondaire. Il faut, réellement, la motivation de tous les élèves de la classe pour organiser ces sorties d'une journée entière. Plusieurs évoquent même l'envie d'aller camper, de passer la nuit dehors, voire de partir en forêt pendant une semaine.

D'après les commentaires reçus, on comprend que la forêt est un lieu encore plus motivant pour y parler le cri que ne l'est l'école ; dans l'esprit des jeunes Cris, la forêt est associée à leur langue, c'est leur environnement. La forêt est aussi un lieu de sociabilité, où les jeunes se retrouvent dans un autre contexte. Les commentaires reflètent, plutôt clairement, la division des tâches entre les hommes et les femmes, les premiers s'associent à la chasse, les femmes davantage à la cuisine, au maintien du feu où cuisent les aliments ; une fille a même proposé de cuisiner pour les garçons pendant qu'ils chassent. Ces rôles traditionnels, en forêt au moins, leur semblent tout à fait naturels et correspondent aux rôles attribués aux autres membres de leurs familles, parents, oncles et tantes, grands-parents, avec lesquels ils partagent des camps dans les bois et passent des fins de semaine, même des semaines de vacances.



Dans l'ensemble, les jeunes regrettent de ne plus sortir régulièrement avec leur classe, à partir du secondaire I jusqu'en secondaire V. Pour cette raison, beaucoup attendent avec impatience la période de la chasse à l'oie, où ils prendront le temps de se ressourcer en forêt.

#### Perceptions des filles vis-à-vis des sorties de culture crie au cours de l'année scolaire

Les filles interrogées ont une réaction positive vis-à-vis de ces sorties traditionnelles, pour les raisons suivantes :

- 1) Elles aiment se retrouver en forêt, où règne la paix ; par exemple, elles aiment particulièrement y aller pour pêcher, poser des pièges, cuisiner le pain banique, la viande, le poisson.
- 2) Ensuite, elles avouent ne pas vouloir perdre leur mode de vie traditionnel.

#### Elles souhaitent faire plus de sorties pendant l'année scolaire et les imaginent de la façon suivante :

Elles aimeraient découvrir la forêt, apprendre à y faire des feux, être capable d'y survivre, apprendre de nouveaux mots en cri.

#### Perceptions des garçons vis-à-vis des sorties de culture crie au cours de l'année scolaire

Les garçons, de leur côté, aiment sortir en forêt avec les autres étudiants. C'est une façon de sortir de l'enceinte de l'école, de prendre l'air.

Ils souhaitent faire plus de sorties pendant l'année scolaire et les imaginent de la façon suivante :

S'ils avaient l'occasion, leur premier choix serait d'aller chasser, par exemple l'oie, l'orignal ou même le castor, ensuite d'aller pêcher et de poser des pièges.

### À propos des vacances du printemps pour la chasse aux oies

La période de la chasse à l'oie semble être fortement attendue et appréciée par les jeunes, même si quelques-uns préféreraient passer du temps à Montréal, à Matagami, ou simplement ailleurs pour faire des activités différentes ; deux ou trois avouent s'ennuyer pendant ces vacances car ils sont éloignés de leurs amis, autant veulent juste dormir ; pour deux autres ces vacances sont d'abord synonyme des deux mots suivants : *pas d'école* (on ne sait pas si c'est avec soulagement ou avec regret). Une a prévu de gagner de l'argent. Un travaille.

Enfin, on comprend que tous les jeunes n'ont pas non plus la possibilité d'aller en forêt lors du retour des oies.

Outre la chasse, on remarque que cette période est associée à deux notions distinctes dans l'esprit des adolescents cris : la nourriture et la famille. En effet, le vocabulaire employé par les répondants est lié à la nourriture, puisque les activités décrites et répétées par les jeunes sont de cuisiner les oies, d'apprêter les oies et les canards, de cuire les mets, de les manger. Les réponses données renvoient aussi largement à la famille, aux parents, aux frères et sœurs, aux grands-parents, aux aînés, aux cousins, lesquels sont tous cités à un moment ou un autre, à l'idée de passer du temps en famille, de s'amuser, de chasser, de faire des activités ensemble.

Les vacances de la chasse à l'oie sont avant tout liées à la chasse aux oies, aux outardes et quelques filles semblent regretter ne pas être incluses dans ces expéditions de chasse ; traditions obligent !?

### Perceptions des filles par rapport à la période de vacances de la chasse aux oies

Pendant les vacances du printemps, lors de la chasse aux oies, les filles sont contentes de réaliser les activités suivantes :

- 1) Aller chasser, les oies, les outardes ; elle évoquent aussi le lapin.
- 2) Rester camper en forêt.
- 3) Manger tout le gibier qui vient d'être chassé : les oies avant tout, mais aussi, la viande sauvage en général, l'orignal, le castor.
- 4) C'est un temps pour relaxer et se reposer que ce soit en forêt, au village ou ailleurs.

### Ce qu'elles ont prévu de faire lors des prochains *goose break* :

- 1) Rester dans le bois (est encore évoqué) ainsi que 1) Faire des activités en famille
- 2) Aller chasser
- 3) Se promener en motoneige
- 4) Déplumer des oies
- 5) Apprendre les traditions crie.

### Si elles aimeraient faire autre chose que ce qui est prévu pendant le *goose break*

Toutes les filles, qui vont habituellement en forêt, semblent satisfaites à l'idée d'aller y passer leurs vacances, mais certaines ajoutent quelques précisions. Une, qui a l'habitude d'apprêter les oies, dit qu'elle aimerait aussi profiter de la vie en forêt ; une adolescente qui habituellement regarde les autres membres de sa famille chasser aimerait bien chasser à son tour ; une autre ajoute qu'en plus des nombreuses

activités qu'elle fait pendant les vacances, elle aimerait aller passer du temps en forêt avec un aîné pour qu'il lui transmette ses connaissances dans cet environnement.

Quelques filles souhaiteraient vraiment changer d'activités lors de ces vacances : plutôt qu'apprendre des traditions crie, une préférerait se promener en motoneige et faire des jeux ; une autre précise que plutôt que passer du temps au camp de son grand-père où elle y prépare du thé, elle aimerait chasser avec son père; il en est de même pour une élève qui a l'habitude de se promener en motoneige avec des amis. Une, ayant prévu de dormir, préférerait faire des activités voire des voyages ... autour du monde.

#### Perceptions des garçons par rapport à la période de vacances de la chasse aux oies

Les garçons aiment les vacances de la chasse à l'oie, car avant toute chose ils vont chasser, comme l'ont précisé la moitié des garçons interrogés. Pour quelques autres, c'est le temps d'aller dans le bois et comme le souligne l'un d'entre eux en anglais : *That's where we the Natives, the Cree, belong and it gives us freedom.* L'un semble heureux de pouvoir passer 24 heures auprès de sa famille, un autre se dit impatient de manger le délicieux *shakaboon*, c'est-à-dire l'oie cuite sur le feu à l'air libre.

#### Ce qu'ils ont prévu de faire lors du prochain *goose break* :

- 1) Aller chasser
- 2) Etre en famille, incluant leurs grands-parents
- 3) Couper du bois.

S'ils aimeraient faire autre chose que ce qui est prévu pendant le *goose break*

Dans l'ensemble ils ont l'air satisfait de cette perspective, sauf un garçon qui devant aller rendre visite à sa sœur au collège regrette de ne pas aller chasser où son grand-père chassait ; un autre qui va sculpter des appelants souhaiterait fabriquer des pièges et pêcher sur la glace. Enfin, deux d'entre eux disent regretter que le *goose break* ne dure que deux semaines, car parfois les oies survolent la baie James plus tard que la date choisie pour les vacances.

### À propos de la marche Aashuumiih

On le rappellera, la marche Aashuumiih n'est pas une activité proposée par l'école, mais par la communauté de Waskaganish. Néanmoins, si des élèves de plus de 13 ans veulent se lancer dans cette expédition, ils peuvent obtenir une autorisation spéciale de l'école, car cette tradition implique de manquer des journées d'école. Peu de jeunes du secondaire en ont fait l'expérience, bien que tous en aient entendu parler. Parmi ceux interrogés, aucun garçon et une seule fille l'avait expérimenté ; parmi les sept jeunes du primaire trois ne semblent pas savoir en quoi cette activité consiste, deux la perçoivent trop fatigante, un la juge positive et une serait prête à l'entreprendre un jour.

Nous verrons par la suite que certains garçons et filles font quelques reproches ; peut-être est-ce pour cette raison que d'après l'entrevue réalisée plus récemment avec les organisateurs il devrait y avoir des améliorations pour la marche de 2004 qui tiendront compte des remarques déjà formulées.

### Perceptions des filles

Une quinzaine d'entre elles imaginent cette activité intéressante voire *le fun*. La plupart ont entendu des commentaires positifs à son propos, provenant d'amis ou de membres de leurs familles qui ont pris part à l'expédition. La marche Aashuumiih est aussi perçue comme une façon originale de transmettre les connaissances crie, d'une génération à l'autre. Les activités en coopération avec les jeunes et les aînés sont bien vues. Cette *aventure*, telle que nommée par une élève, est un moyen de voir comment leurs ancêtres vivaient, et de réaliser à quel point c'était difficile à l'époque propose

une autre. Quelques jeunes ont quand même entendu les aînés reprocher un manque d'authenticité lors des expéditions et regretter qu'un seul et même camp, plutôt que plusieurs, soit utilisé lors des marches.

#### Perceptions des garçons

Les garçons du secondaire interrogés ont une attitude positive vis-à-vis de la marche Aasshuumiih ; deux adolescents n'avaient pas d'avis à apporter. Tous trouvent ça bien, bien d'enseigner aux jeunes comment survivre dans le bois et qu'avec l'effort et la persévérance on peut y arriver, bien car c'est comme aller dans le bois, bien car c'est une autre façon d'apprendre la culture crie. Pour l'un d'entre eux, c'est aller à l'école à la manière des Cris.

Beaucoup n'ont fait que répondre oui ou non en fonction de leur participation à la marche et n'ont pas dit ce qu'ils en pensaient.



### À propos des traditions absentes

On rappellera qu'à cette question aucune option n'était donnée aux répondants. Ils devaient se prononcer sur les autres traditions qu'ils souhaiteraient voir dans l'école et n'étaient influencés d'aucune manière, si ce n'est peut-être par les questions précédentes. Ainsi un garçon et une fille demandent des sorties de culture crie pour les élèves du secondaire.

### Perceptions des filles

Les trois traditions, les plus souvent citées, que les filles aimeraient voir dans l'école sont les suivantes :

- 1) Écouter les aînés raconter des histoires d'antan
- 2) Avoir une école alternative ouverte à tous qui transmette les traditions
- 3) Pouvoir travailler les peaux des animaux en suivant toutes les phases requises

Autrement, d'autres idées sont proposées, comme celle d'élire annuellement la princesse d'une parade traditionnelle organisée par l'école : vêtue d'une robe en peau de caribou, de fourrures animales, parée de perles, elle défile sur un des traîneaux et salue les spectateurs. D'autres traditions évoquées sont d'aller pêcher au cours de l'été, de découper la viande d'animaux comme le castor et l'orignal, de fumer des poissons, ou de construire des tipis.

Trois filles n'estiment pas nécessaire d'ajouter d'autres traditions à celles actuellement enseignées au sein de l'école Wiinibekuu.

### Perceptions des garçons

Les idées des garçons ne se recoupent pas, à l'exception d'une seule citée par deux garçons qui proposent de cuisiner davantage de plats traditionnels cris. Sinon, ils aimeraient apprendre à fabriquer des tamaracks, apprendre des danses et fabriquer les vêtements traditionnels, savoir piéger un ours, poser des collets, des pièges, des filets à poisson, et aussi apprendre à construire des tipis. Un garçon propose même de partir chasser en automne avec les enseignants de culture crie.

Les suggestions des garçons requièrent davantage de mobilité lors des activités, ce qui ne peut donc être réalisé en restant dans une classe au sein de l'école : il est parfois bien difficile d'accorder les principes de l'école aux activités de culture crie.

Quant aux filles, le travail des peaux des animaux utilisées demande d'une part un investissement important, puisqu'une peau d'orignal vaut autour de 700\$. Les familles n'ont pas toujours les moyens d'assumer ces frais, sans compter les autres matériaux nécessaires comme la fourrure, les fils, les aiguilles, les perles, etc. La préparation de la peau de l'orignal, ou de celle du caribou est d'autre part un travail de longue haleine, réalisé sur plusieurs mois, puisqu'il suit le cycle des saisons et exige des heures de travail physique.

### À propos de l'école idéale

La notion d'école idéale fait appel à l'imagination fertile des adolescents et, dans ce contexte, les traditions sont quelque peu dispersées. Les jeunes des deux sexes rêvent d'une piscine, d'une cafétéria et d'une deuxième école ; dans ce dernier cas c'est un souhait comblé puisqu'en janvier 2003, une nouvelle école, destinée aux élèves du primaire, a été inaugurée. En outre, si les filles veulent plus d'activités et de sorties offertes aux étudiants, les garçons aimeraient une semaine moins chargée, par exemple sans école le vendredi ou qui débute plus tard le matin.

On observera tout de même que quatorze garçons n'ont pas répondu à cette question, c'est-à-dire près des deux tiers. Il en est de même pour dix-sept filles, c'est-à-dire près de la moitié d'entre elles.

#### Perceptions des filles

Pour trois filles, l'école idéale c'est faire l'école dans le bois. Deux mentionnent de faire plus d'activités traditionnelles, qu'elles ne précisent pas, et une autre qu'il y ait davantage d'aînés dans l'école.

#### Perceptions des garçons

Pour un garçon, l'école idéale comporte une pièce réservée aux aînés ; pour un autre l'école idéale est composée d'enseignants cris.

On peut interpréter le silence des jeunes à l'égard de cette question par une satisfaction évidente que l'école procure, telle qu'elle est actuellement. Mais, ce

silence peut être également dû à la longueur du questionnaire : arrivés en dernière page, les sondés n'ont plus le courage de poursuivre.

### À propos des perspectives après l'école (voir tableau 1)

Les jeunes interrogés semblent fiers de la culture acquise jusqu'à ce jour. Évidemment, il est difficile de mesurer l'impact direct de l'enseignement des traditions crie sur leur personnalité, mais on peut admettre, d'après la satisfaction éprouvée, que celles-ci ont un effet positif sur la construction de leur identité.

Si les jeunes Cris sont fiers des connaissances acquises au sein de la réserve de Waskaganish, on peut s'interroger sur leur résistance à l'extérieur de celle-ci comme dans les villes, où les coutumes ne sont pas exercées aussi fréquemment, où la langue crie n'est pas employée, où la pression de la culture majoritaire est omniprésente. En conséquence on peut se demander si cette identité est assez solide pour résister et s'affirmer dans une société étrangère, mais également si l'adolescent est capable d'y inscrire ses objectifs personnels, comme poursuivre des études collégiales, universitaire ou professionnelles. La difficulté d'adaptation, le choc culturel qu'éprouvent les jeunes Cris en s'installant dans un nouvel environnement non-autochtone sont courants.

Dans l'ensemble, les professions visées à cette étape de leurs vies sont assez diverses, parmi les filles et les garçons et en comparant les sexes.

Une fille a spécifié ne pas vouloir travailler. Une veut vivre dans les bois, ainsi que deux garçons. Deux autres garçons s'interrogent encore quant à leur future profession, mais dix n'y ont pas répondu. Parmi les filles, huit n'y ont pas répondu.

En considérant le métier d'enseignant, cité dix fois par des adolescentes, celui d'infirmière trois fois, celui de médecin et celui de chef de village deux fois l'un et l'autre, les filles citent des professions que l'on retrouve au sein de la communauté

comme celui d'animatrice de radio, de secrétaire, de comptable ; de plus, une veut travailler au centre récréatif, une au conseil de bande et une autre dans le village.

Du côté des garçons, trois veulent être policier, profession exercée par les membres de la communauté dans les réserves criées.

Le tableau 1 donne la liste et la répartition des métiers cités par les élèves.

On peut se demander si les nombreux choix qui se portent sur la profession d'enseignante sont favorisés par la volonté qu'ont les adolescentes de trouver un métier dans leur village d'origine, qui comporte non seulement l'avantage de vivre proche de leur famille, mais aussi celui de ne pas être imposé financièrement en travaillant sur la réserve. Les jeunes sont en effet conscients de cet avantage propre aux Amérindiens. En outre, le métier d'enseignant, majoritairement exercé par les femmes, chez les Cris et chez les non-Cris, est probablement celui qui leur est le plus familier et assez accessible, dans un environnement où nombre de professions n'ont pas l'occasion d'être représentées.

Le choix de policier est un peu étonnant puisque ce métier est encore plus difficile au sein d'une petite communauté comme Waskaganish : les policiers dont la mission est de faire régner l'ordre se mettent souvent à dos une partie des habitants en intervenant directement chez les gens, que ce soit pour des questions de violence vis-à-vis d'autrui ou des abus reliés à l'alcool. De plus, les tenants de ce métier et leurs familles peuvent faire l'objet de menaces. Mais ce métier est également synonyme de pouvoir et de contrôle, ce qui le rend attrayant.

Le silence des uns et des autres, vis-à-vis de cette question, peut avoir deux origines.

Un questionnement tout à fait légitime à l'âge de ces adolescents quant à leur future

profession, ou bien comme la question précédente, une moindre volonté de s'exprimer en fin de questionnaire.

**Tableau 1**  
Professions visées  
par les adolescents  
de l'École Wiinibekuu

<b>FILLES</b>	<b>GARÇONS</b>
Enseignante : 8 Enseigner les mathématiques : 1 Enseigner les arts plastiques : 1	Policier : 3
Infirmière : 3	Enseigner la culture crie : 1
Médecin : 2	Administrer le sport : 1
Chef du village : 2	Premier Ministre du Canada : 1
Femme d'affaires : 1	Ingénieur : 1
Comptable : 1	Mécanicien : 1
Architecte : 1	Vivre dans les bois avec ses grands-parents : 1
Avocat : 1	Chasser, être dans les bois : 1
Animatrice de radio : 1	Ne sait pas : 2
Coiffeuse : 1	N'ont pas répondu à la question : 10
Secrétaire : 1	
Vivre dans les bois : 1	
Travailler au centre récréatif : 1	



Travailler au conseil de bande : 1	
Travailler dans le village : 1	
Ne veut pas travailler : 1	
Ne sait pas : 2	
N'ont pas répondu à la question : 8	

**À propos de l'identité cri : Es-tu fier d'être cri ? (voir tableau 2)**

Nous l'avons évoqué plus tôt, il est parfois difficile pour un peuple dont la culture a été bafouée, de conserver sa propre estime, d'être fier de son identité. Pour cette raison, nous avons choisi de recueillir les opinions et les sentiments des élèves sur cette question assez personnelle. Afin d'en rendre compte le plus fidèlement possible, nous avons classé les réponses en fonction de quatre catégories qui expliquent pourquoi les jeunes sont fiers d'être Cris.

Oui, je suis fier d'être cri car :

- j'appartiens à un groupe distinct
- j'ai des connaissances que d'autres n'ont pas
- j'ai des avantages financiers
- cela me procure un sentiment agréable

4 enfin se disent fiers d'être cri par simple fatalisme.

Dans le tableau 2, les réponses des adolescents, filles et garçons, ont été volontairement confondues. Leurs commentaires se répartissent également dans les quatre catégories énoncées.

Deux filles et un garçon ne se disent pas fiers d'être ce qu'ils sont ; l'un d'entre eux précise qu'il préférerait parler mieux l'anglais.

Dans l'ensemble des jeunes interrogés, près de la moitié des garçons et près du quart des filles n'ont pas répondu à cette question.

**Tableau 2*****"OUI, Je suis fier (fière) d'être cri(e) car..."***

(Toutes les réponses des garçons et des filles sont confondues)

<b>J'appartiens à un groupe distinct :</b>
Je fais partie des Premières Nations : 1
Je parle la langue crie : 3
J'ai une origine différente de la majorité de la population : 2
C'est un synonyme de survie : 1
Je ne suis pas comprise par les blancs : 2
J'ai un style de vie spécifique : 1
Je vis de la terre : 1
Je vis dans une petite ville tranquille : 1
Je chasse : 1
<b>J'ai des connaissances que les autres n'ont pas :</b>
J'apprends des choses en cri dans le bois : 1
J'apprends beaucoup de mes aînés : 1
Je fais des activités traditionnelles : 1
Je goûte à la nourriture traditionnelle : 1
Je parle trois langues : 1
Etre cri demande un apprentissage particulier : 1
Les Cris savent survivre dans les bois : 1
<b>J'ai des avantages financiers :</b>

Je ne paye pas mes études : 1
Je ne paye pas de taxes : 3
Je ne paye pas d'électricité : 2
<b>Cela me procure un sentiment agréable :</b>
Beaucoup de gens aiment les Cris : 1
Les Cris sont plus forts : 1
Je suis fier de ma culture : 1
<b>C'était ma destinée : 4</b>

B) Réponse des adultes et synthèse:

**Méthodologie**

Les résultats qui suivent ont été recueillis principalement entre janvier et septembre 2001, et pour avoir des informations à jour, au cours du mois de mars 2003. Les enquêtes ont eu lieu auprès d'adultes, habitant à Waskaganish, pour la plupart cris, mais également auprès de quelques non Cris parmi les parents appartenant à d'autres nations amérindiennes du Canada, ainsi que quelques enseignants non amérindiens.

Parmi les dix-huit personnes ayant fait l'objet d'une entrevue, quatre d'entre elles ont été réalisées en français, les autres en anglais, dont une ayant été administrée par le biais d'une traductrice entre le cri et l'anglais. Ces questionnaires oraux se sont adressés précisément à huit parents (questionnaire 3), un aîné (questionnaire 4), cinq enseignants (questionnaire 5), deux éducateurs, la présidente de la commission scolaire et trois représentants d'un mouvement religieux au sein du village ; notons qu'une personne a été interrogée à la fois comme parente et comme enseignante.

Par ailleurs, six entrevues orales moins formelles ont été entreprises directement ou par téléphone, afin d'obtenir quelques renseignements, éclaircissements et points de vue sur des sujets précis. Au sein de l'école, nous avons interrogé un enseignant à propos des jeux traditionnels et de la spiritualité amérindienne, un éducateur concernant l'école alternative, une employée administrative nous a donné les statistiques quant au nombre d'élèves ces dernières années. Une employée du conseil de bande nous a communiqué des statistiques récentes quant à la population de la communauté, un autre nous a donné des précisions récentes à propos de la marche

Aashuumiih. La directrice du Centre de bien-être nous a informé des activités qu'elle organisait et de son rôle dans la communauté.

Pour ce qui est des entrevues plus formelles, en majorité elles ont été réalisées dans l'enceinte de l'école ; néanmoins deux l'ont été chez des enseignants, une chez l'enquêtrice, trois dans un restaurant, une dans la mission catholique et l'entrevue avec l'aîné s'est déroulée chez lui. Le plus souvent nous avons sollicité les personnes à l'avance, en expliquant le but de la recherche et le sujet sur lequel elles seraient interrogées ; les rendez-vous étaient fixés après une journée d'école ou les fins de semaine dans le lieu qui leur convenait. L'enquêtrice posait les questions et écrivait les réponses à la main, pendant que les personnes sondées lui répondaient. Parfois, les entrevues étaient réalisées à l'école de façon inattendue : l'enquêtrice profitait de la rencontre avec un parent et de sa disponibilité pour proposer une entrevue.

Concernant les entrevues informelles, nous sommes allée rencontrer les personnes dans leur milieu de travail, pour prendre des notes et recueillir des documents que nous avons intégrés essentiellement à la troisième partie de la recherche.

Notons enfin que les diverses réponses à une question sont exprimées les unes à la suite des autres, aussi bien dans le cas des parents que dans celui des enseignants. Chaque tiret répond donc, de diverses manières, à une question de l'entrevue, en suivant l'ordre établi dans le questionnaire.

### Questionnaire 3

destiné aux parents

(nom du parent, date, heure, lieu)

Entrevue réalisée en anglais ou en français

#### Sujet : les traditions

- 1) Qu'est-ce qui est le plus important pour l'éducation de votre enfant ?  
Suggestions possibles : Quelle matière ? l'enseignement des mathématiques, du français, de l'anglais ou bien la culture crie, la langue crie.
- 2) Pensez-vous que l'école est adaptée au peuple crie ?  
Qu'en est-il en ce qui concerne ?
  - Le calendrier scolaire
  - Le temps d'enseignement de la langue crie
  - Le temps d'enseignement de la culture crie
  - L'implication des grands-parents
  - Les activités extrascolaires (les sorties traditionnelles avec la classe...)
- 3) L'école est-elle représentative du peuple crie au point de vue de l'identité du peuple, des valeurs transmises ?
- 4) Quels changements apporteriez-vous dans l'école?
- 5) Quelles sont vos attentes vis-à-vis de l'école ?
- 6) Quel avenir souhaitez-vous pour votre enfant ? (métier, activités, lieu d'établissement...)
- 7) Avez-vous fréquenté une école résidentielle ? Combien d'année ? Était-ce une expérience plutôt positive ? Était-ce en français ou en anglais ?
- 8) Quelle religion était transmise ? Avez-vous toujours cette religion ? Sinon, pourquoi ?
- 9) Comment expliquez-vous que les traditions spirituelles aient disparu aujourd'hui ?

## Questionnaire 4

Entrevue réalisée avec un aîné (nom de la personne, date, heure et lieu)

Entrevue réalisée en cri et en anglais : présence d'un traducteur

Sujet : Les traditions à l'école

1) Selon vous, quel est le rôle des aînés au sein de la communauté ?

-auprès des adultes ?

-auprès des jeunes ?

Est-ce que ce rôle a changé ?

2) Est-ce que les aînés devraient se rapprocher davantage des jeunes ?

3) Etes-vous déjà allé dans l'école ?

4) Que pensez-vous du système scolaire pour les Cris ?

5) Iriez-vous rencontrer les jeunes à l'école si vous étiez invité ?

6) Quels changements apporteriez-vous au système scolaire, si vous le pouviez ?

7) Pourquoi, selon vous, les traditions spirituelles ont-elles disparu aujourd'hui ?



## Questionnaire 5

**destiné aux enseignants**

(nom de l'enseignant, la date, l'heure, le lieu)

**Entrevue réalisée en anglais ou en français**

**Sujet : culture crie, langue crie**

- 1) Quel est l'objectif de ce cours ?
- 2) Quelle formation avez-vous reçue ? ( éducation, cours, propre expérience...)
- 3) Quelles sont les habiletés enseignées ?
- 4) Que changeriez-vous dans ce cours si vous le pouviez ?
- 5) Quelle est l'attitude des jeunes vis-à-vis de ce cours?
- 6) Quelle est celle des parents ? Ont-ils des attentes particulières ?
- 7) Quelle est la tradition la plus importante à transmettre aux enfants ?
- 8) Quel aîné pourrai-je rencontrer ?

### **1) Réponse des parents**

#### **Concernant la matière la plus importante dans l'éducation des enfants**

Certains estiment que tous les sujets, toutes les matières sont importantes si leurs enfants veulent vivre en dehors de Waskaganish, ou s'ils veulent aller au collège et à l'université.

D'autres parents mettent en avant la maîtrise des langues, avant tout le trilinguisme, français, anglais, cri, voire le bilinguisme français et anglais, ou encore le français ou l'anglais, afin, là encore, de poursuivre des études et travailler à l'extérieur de la communauté.

Quelques parents placent au premier rang la langue crie, devant le français ou l'anglais, en souhaitant que leurs enfants sachent la lire et l'écrire. Pour un parent, la langue crie est importante pour communiquer avec les habitants du village. Un autre, souligne que le cri est constamment parlé à la maison, qu'ils écoutent la radio en cri et la télévision en anglais. Par contre, un parent, spécifiant que le vocabulaire du bois n'est connu qu'en langue crie, regrette que l'environnement de l'école ne se prête pas à la transmission de ce vocabulaire ; d'après ce même parent, les phrases échangées en forêt sont plus riches et plus complètes que celles échangées dans le village, car la langue crie est davantage liée à un mode de vie traditionnel.

La culture crie est également mentionnée par les parents, à plusieurs reprises, car d'après l'un d'eux les enfants aiment ce qui se rapporte aux traditions, le temps passé dans les camps, les animaux, la chasse, vivre de ce que la terre a à offrir. Ils ajoutent qu'il est important que leurs jeunes sachent qui ils sont, c'est-à-dire qu'ils

connaissent leurs racines et ce que c'est de vivre dans le bois. La culture crie à l'école, selon ce même parent, est un moyen de transmettre leur culture aux enfants, sachant que les parents qui travaillent n'ont pas toujours l'occasion de sortir dans le bois, en famille, pendant les fins de semaine, et que certains ne s'y rendent que lors des vacances scolaires. Ce répondant précise profiter de toutes les opportunités pour envoyer ses enfants dans le camp de Gravel Pit, passer du temps avec leur grand-père maternel ; il précise qu'ils en reviennent toujours calmés et apprennent ainsi à mieux se respecter les uns les autres, même s'il y a une journée d'adaptation pour passer d'un milieu à l'autre, du village au camp, et du camp au village. Un autre parent dit qu'il passe toujours les vacances scolaires, en forêt avec ses enfants.

Finalement, on peut établir que le cri, l'anglais, le français ainsi que la culture crie sont les sujets les plus importants aux yeux des parents interrogés. On remarque cependant, que si la langue crie est valorisée que ce soit dans le village ou en forêt, aucun des parents interrogés ne mentionne à quel point la langue crie est nécessaire pour communiquer avec les aînés.

**Concernant les traditions enseignées dans le cadre de l'école : sont-elles adaptées au peuple cri ?**

La réponse à cette question générale est assez positive pour l'ensemble des parents sondés. Le questionnaire se poursuivait en les interrogeant spécifiquement sur les traditions suivantes.

**Le calendrier scolaire**

La majorité des parents interrogés sont d'accord avec l'organisation du calendrier scolaire de l'école ces dernières années. Ils le considèrent bien adapté, et difficile à changer de toute façon.

Les autres parents proposent d'une part, une similitude quant au premier et au dernier jour d'école entre les différentes écoles cries et une liberté d'organisation le reste du temps ; d'autre part, quelques parents estiment que la période de vacances allouée pour la chasse à l'oie au printemps est trop courte, que trois semaines seraient préférables à deux semaines : un parent ajoute que le congé de la chasse à l'oie est une période où les membres des familles se rapprochent les uns des autres et s'écoutent davantage : il précise qu'il n'y a pas d'interférences à cause du téléphone ou de la télévision. Enfin, on propose une semaine de vacances au cours de l'automne, comme dans les autres communautés, congé qui ouvre la voie sur la chasse à l'original durant cette période.

Les parents sont donc satisfaits du calendrier scolaire actuel, puisqu'il respecte les périodes de chasse si chères à leur culture.

### **La langue crie**

Un parent pense que l'apprentissage de la langue crie sert avant tout à augmenter le sentiment d'importance et d'estime de la communauté, qu'il est un moyen de préserver la langue crie, car c'est une partie d'eux-mêmes, de leur identité ; il précise que certaines paroles semblent crues en anglais, alors qu'en cri elles n'ont pas la même intensité ; il faut réaliser qu'il n'y a pas toujours d'équivalence entre les deux langues. Un autre parent demande plus de temps d'enseignement du cri, comme trois ou quatre périodes (45 minutes la période) par semaine. Deux répondants remettent en question le programme du CLIP, qui implique l'enseignement exclusivement en cri jusqu'en troisième année du primaire, car ils trouvent que le défi d'apprendre une langue comme le français ou l'anglais à partir de la 4<sup>e</sup> année est trop difficile. L'un propose d'ajouter trois ou quatre périodes par semaine de la langue seconde, avec par exemple des émissions télévisuelles en français ou en anglais.

En conclusion, les parents sont satisfaits du temps accordé pour l'enseignement de la langue maternelle, puisqu'elle est un élément de survie identitaire du groupe. Plusieurs se demandent néanmoins si la rigueur de l'enseignement de la langue crie ne se fait pas au détriment de la langue seconde.

### La culture crie

Les parents souhaitent davantage de sorties traditionnelles, pour que les jeunes en sachent plus en matière de culture crie. En outre, étant donné le haut coût de revient de certaines activités de couture comme la broderie, il faut acheter la peau et la fourrure ; ces activités traditionnelles sont dénigrées à la maison. Un parent propose même que les jeunes passent, non pas une journée de temps en temps, mais une semaine entière en forêt, comme c'est le cas d'une autre communauté crie, Waswanipi. Ainsi, l'enseignant aurait plus de liberté et il y aurait moins de répétitions dans les activités.

Par ailleurs, deux parents pensent qu'il devrait y avoir une meilleure intégration de la culture crie, dans les matières scolaires, comme avec l'éducation physique, les mathématiques et la langue crie.

Un autre parent demande plus de temps d'enseignement par semaine, de la culture crie, comme trois ou quatre périodes en tout.

Enfin, un répondant précise qu'en culture crie on devrait consacrer plus de temps à raconter aux élèves des histoires du passé, à leur parler de la chasse et des traditions cries.

On en conclut que les parents soutiennent pleinement l'enseignement de la culture crie, sous une forme ou une autre et souhaitent accentuer son intégration à la vie courante.

### **L'implication des grands-parents**

Tous les parents s'entendent pour augmenter le temps d'implication des grands-parents et aînés au sein de l'école, car les aînés peuvent apporter leurs connaissances du mode de vie traditionnel.

L'un réalise que c'est le rôle des jeunes, d'aller les chercher plutôt que de les attendre, car ils se déplacent plus facilement que les personnes âgées. Un parent pense qu'ils devraient pouvoir visiter les classes, et l'école devrait leur accorder une journée honorifique. Un autre défend la même idée ; il ajoute qu'un calendrier par classe puisse rendre compte de différents événements, ou thèmes comme la médecine traditionnelle, les valeurs crie, la vie traditionnelle, savoir poser un filet de pêche ; d'après ce même répondant les jeunes respectent beaucoup les aînés et reconnaissent l'existence d'un lien étroit entre les membres des familles.

Les autres parents proposent des activités, au cours desquelles les aînés seraient présents : ils pourraient raconter des histoires, expliquer comment ils vivaient en tant qu'enfants, quels étaient les outils employés ; en comparaison, un parent estime que les jeunes d'aujourd'hui sont trop statiques, ils donnent moins de coups de main. Un parent aimerait que les aînés viennent raconter ce qu'ils faisaient dans le bois, avant l'existence de motoneiges et de véhicules, en expliquant comment écouter autrui ; il ajoute que l'école pourrait organiser des sorties en leur compagnie.

On peut conclure que l'implication des grands-parents dans l'école serait un moyen de leur montrer le respect qui leur est manifesté depuis des générations, d'enrichir la

relation entre les jeunes et leurs aînés et d'accroître la mémoire collective du peuple  
cri en écoutant des récits authentiques.



### **Les sorties traditionnelles de culture crie**

Un parent, dont les enfants sont à l'école primaire, est satisfait des deux journées annuelles consacrées aux sorties traditionnelles. Néanmoins, il souhaiterait plus de sorties dans le bois, ou précisément dans les camps pour les jeunes du secondaire. Un autre propose trois journées. Un répondant souligne le fait qu'il est plus intéressant d'apprendre dans un environnement différent de celui de l'école ; il est bien que les élèves du primaire aient droit à des sorties, mais ceux du secondaire devraient également en profiter. Ce répondant dit également que des activités devraient être organisées en fin de semaine pour les adolescents plus âgés, afin que ceux qui en ont besoin retrouvent une certaine paix avec eux-mêmes ; cela diminuerait les problèmes sociaux dus à la consommation démesurée d'alcool.

En conclusion, les parents interrogés sont d'accord et encouragent l'idée que les sorties de culture crie se poursuivent au sein du secteur primaire, mais ils souhaitent qu'elles s'étendent aussi aux élèves du secondaire.

**Concernant l'école, en tant que représentante du peuple cri**

Vis-à-vis de cette question, les sentiments sont partagés. Pour la majorité des parents interrogés l'école Wiinibekuu représente assez bien le peuple cri, ses valeurs, l'identité de ses habitants. D'autres sont plus circonspects ; un parent estime qu'il faudrait plus d'aînés dans l'école, que les enseignants devraient aller vers eux. Il remarque, par ailleurs, que le sentiment d'identité crie est fort parmi les jeunes, mais qu'il est pris pour acquis et que les jeunes n'ont plus rien à prouver. Un autre parent est plutôt positif, il observe qu'il y a quelques livres en langue cri, mais est-ce assez ?

Enfin, un dernier parent s'interroge quant à l'administration de l'école en perpétuel changement ces cinq dernières années ; celle-ci parfois trop rigide s'est mal adaptée à la clientèle crie.

### **Concernant l'avenir que les parents souhaitent pour leurs enfants**

Les parents veulent avant tout autre chose une bonne éducation, un bon style de vie, pour que leurs enfants s'intègrent facilement à la société canadienne. Cela commence par un respect mutuel entre l'enfant et son enseignant, que les enfants adoptent un comportement acceptable dans la société, qu'ils arrivent à l'heure par exemple, qu'ils sachent lire, qu'ils parlent bien plusieurs langues et qu'ils puissent transmettre ces bons usages de génération et génération, comme dans la tradition crie. Un parent précise qu'il faut aussi leur donner les moyens de se débrouiller, en dehors de la communauté et les préparer à affronter une séparation avec la famille et le village avant la fin du secondaire V. Un autre souligne que ses enfants doivent représenter leur peuple, qu'ils doivent en être fiers, et savoir s'intégrer aux autres sans perdre leur identité.

Un groupe de parents insistent sur la réussite académique de leurs enfants, comme terminer leur secondaire V, prendre un cours de formation professionnelle, ou aller au collège puis à l'université, obtenir des diplômes et un bon métier, avoir une carrière et de la reconnaissance dans leur profession. Un parent souligne qu'au départ les matières doivent leur être bien enseignées, que plus de temps d'apprentissage leur soit accordé au besoin. Un parent précise qu'il espère un diplôme au sens propre ou figuré, ce qui veut dire que cela peut être un diplôme dans le cœur, tant que ses enfants réussissent ce qu'ils entreprennent, tant qu'ils exercent un métier qu'ils aiment. Le même parent ajoute qu'en tant qu'adolescent il faut leur laisser le choix de faire ce qu'ils veulent, et que plus tard ils auront la possibilité de revenir aux études. Un autre espère que son enfant sera capable de profiter de l'enseignement de culture

crie et de fabriquer des objets, qu'il saura écrire et lire en langue crie. Le répondant veut que son enfant ait la chance de faire ce qu'il n'a pu faire.

Tous souhaitent à leurs enfants un métier qui leur plait. Un précise, qu'il ne veut pas devoir supporter financièrement ses enfants, ni qu'ils soient sur le bien-être social ou qu'ils aient un travail saisonnier comme c'est le cas de nombre d'habitants du village. Aucun parent n'exige de métier, ou de carrière en particulier.

Les parents veulent que leur famille reste unie, que les jeunes reviennent partager avec leurs proches et la communauté leur expérience et leurs connaissances. Un répondant dit parler librement avec ses enfants, de leur avenir, de leurs attentes et préférences et leur laisse une grande liberté dans leurs choix. Un autre espère que ses enfants reviendront vivre chez eux, quand ils auront une famille. Un autre se dit prêt à accepter que son enfant travaille en dehors de la communauté, jusqu'à ce qu'il trouve un travail dans le village.

Tous les parents mettent donc l'accent sur leur volonté que les enfants reviennent vivre et travailler dans la communauté, ou qu'ils s'établissent assez proche afin qu'ils puissent se rendre visite fréquemment quand leurs enfants auront une famille. En attendant, ils sont prêts à les laisser partir du village pour aller étudier, mais pour quelque temps seulement !

**Concernant les autres traditions que l'école pourrait transmettre ou les changements qu'elle pourrait apporter**

Une critique, évoquée par plusieurs parents, concerne le manque de liens évidents entre l'école, les enseignants, les jeunes, les administrateurs et la communauté, ses habitants et ses entreprises. Face à cette absence de liens, les parents font diverses propositions. Un parent veut offrir une alternative aux adolescents du secondaire I et II qui ont moins d'aptitudes aux études mais qui se sentent plus à l'aise en forêt ; certains d'entre eux pourraient reprendre l'école plus tard. Créer un cursus professionnel, organiser des sorties, consolider un pont entre les cultures crie et non-crie peut contribuer à favoriser ces liens. Un autre parent demande plus de temps pour aller chasser en famille, et peut-être même avec les étudiants si ces derniers sont d'accord. Un autre demande de créer des liens entre l'école et le centre de bien-être de la communauté, comme des ateliers, des programmes reliés aux traditions, d'avoir un conseiller qui règle les problèmes avec les jeunes qui en ont besoin avant que leur cas ne s'aggrave, qu'il y ait aussi davantage de prévention pour que les jeunes ne refassent pas les mêmes bêtises une fois parents ; il pense également que les aînés devraient être capables d'intervenir dans ce processus grâce à leur expérience. Par ailleurs, un parent demande d'accueillir les enseignants qui viennent de l'extérieur de la communauté de Waskaganish, lesquels ont souvent besoin d'un ajustement en arrivant : il propose une initiation à la vie dans la communauté, du temps pour travailler ensemble, pour partager un repas avec les parents, ainsi que des journées portes ouvertes où les gens de la communauté et ceux de l'école se retrouvent.

Enfin, et ce changement sort un peu des traditions, tout en restant dans le vif du sujet, un parent observe qu'il faudrait réviser le programme d'histoire, qu'il soit différent de celui enseigné dans le reste du Québec, en mettant l'accent sur l'histoire amérindienne, la politique et les événements actuels et que ce cours soit donné par un Amérindien.

### Concernant la place accordée à la spiritualité amérindienne

Un parent raconte, qu'à une époque, il y avait beaucoup de problèmes dans la communauté, notamment des problèmes d'alcoolisme. Les nouvelles religions, baptiste ou pentecôtiste, dont le mot d'ordre est *born-again Christian*, ont récemment fait leur place dans la communauté. Selon le répondant, ces religions ont suivi le mouvement de modernisation du village. Il y avait un décalage entre les traditions ancestrales et les progrès au village, caractérisés par l'utilisation de l'électricité et de l'eau courante. Selon ce même répondant, les habitants ont trouvé une paix intérieure grâce à ces nouvelles croyances et une continuité dans la façon de conjuguer la spiritualité à leur existence. Le parent observe une contradiction entre la modernité et la spiritualité traditionnelle, à laquelle il est d'ailleurs ouvert et a été quelque peu initié dans une autre communauté : *sweet grass* et *sweat lodge*.

Selon un autre parent, la religion a tué la plupart des croyances traditionnelles. Ce dernier tente de transmettre ce qu'il connaît aux jeunes qu'il fréquente. Le répondant conserve une certaine spiritualité traditionnelle, parle de *Mother Earth*, donne des exemples de rites qu'il suit, mais regrette que tous ses enfants ne réagissent pas de la même façon.

Un autre parent avoue ne rien connaître à la spiritualité traditionnelle crie. Mais il pense que la religion est importante pour vivre sa vie. Un semble regretter qu'on ne lui ait jamais transmis la spiritualité amérindienne. Les aînés ne l'ont pas transmise et aujourd'hui ils sont partis.

Le répondant suivant trouve que l'église pentecôtiste a beaucoup trop de pouvoir, ce qui lui enlève ses illusions. Il s'intéresse à l'aspect philosophique de la spiritualité

amérindienne et en parle avec ses enfants. Ses connaissances lui viennent des Micmacs et des Mohawks lesquels ont la même philosophie.

Un autre assiste aux services de l'église pentecôtiste ou anglicane, selon son humeur. Il écoute le sermon, et ne semble pas vouloir essayer une autre église. Il est conscient que certaines personnes pratiquent encore la spiritualité traditionnelle, mais il n'a pas eu envie d'essayer lui-même, même s'il entend les aînés en parler positivement.

Un parent trouve que l'église pentecôtiste est pleine de vie, mais il assiste à différents services dans plusieurs églises. Il n'est pas à l'aise avec la spiritualité traditionnelle, car les gens s'amuse avec des concepts inconnus qu'il réfère à la magie noire. Il a entendu des histoires négatives à ce propos et sa propre grand-mère avait été retrouvée morte dans le bois quand il n'avait que 10 ans ; peut-être, lui avait-on jeté un mauvais sort.

Bien que cela disparaisse, des personnes emploient des moyens traditionnels pour guérir les gens (sweet grass...)

Ce parent-répondant fréquente toutes les églises. Il n'est pas intéressé par la spiritualité traditionnelle, mais il sait que ça existe. Il dit que dans le passé les gens avaient peur, c'est pourquoi ils ne voulaient pas en parler. Dans l'ensemble, les aînés sont contre, même si certains pensent que c'est une façon de guérir. Certaines personnes reviennent à cette spiritualité, pour expérimenter les croyances amérindiennes.



## 2) Réponse des enseignants

### Objectif des cours de culture crie et de langue crie

- Première enseignante : L'objectif au primaire est de transmettre, aux générations plus jeunes, la manière de vivre et les valeurs cries. Avant l'école, les gens vivaient continuellement dans le bois. Il est important de ne pas perdre ces valeurs.

- Deuxième enseignante : Son cours s'adresse aux filles: elle remarque que la plupart d'entre elles ne connaissent pas leur propre culture : elles ne sont pas familières aux activités faites en classe, ni à celles en dehors de l'école et ni à celles dans le bois. Chaque chose a une utilité, que ce soit pour guérir un mal de gorge, ou pour fabriquer des objets comme des mitaines.

Dans la classe, les filles apprennent tout ce que l'on peut faire dans le bois : de la banique, des beignets, de la broderie, des mitaines : selon l'enseignante l'artisanat réalisé en classe est de meilleure qualité, car dans les magasins les mitaines ne sont jamais aussi chaudes.

- Premier enseignant : Une importance de connaître le bois, que ce soit pour fabriquer des outils traditionnels ou des objets utiles (de l'équipement). Par exemple, le meilleur bois est le bouleau, que ce soit pour fabriquer des rames, des raquettes, des brochettes pour faire cuire le gibier sur le feu, des outils qui permettent de faire des trous dans la glace, des cercles de bois sur lesquels sont tendues les fourrures de castor. Si le bois de bouleau se tord facilement, le bois de cèdre, plus tendre, est employé pour sculpter des appelants.

- Troisième enseignante : Elle s'adresse aux filles comme aux garçons, à la classe dans son entité, contrairement au cours de culture crie. Elle a enseigné six ans au

niveau du primaire, et cela fait cinq ans maintenant qu'elle enseigne au niveau du secondaire. Elle remarque qu'au début de son enseignement, il n'y avait pas de livres disponibles en langue crie, sauf quelques-uns avec des erreurs ; il n'y avait pas de programme spécifique non plus. Aujourd'hui les livres affluent, à la fois pour le primaire et pour le secondaire. Les Amérindiens, qui prennent des cours à McGill, écrivent des livres en cri. Quant au programme, on lui a attribué des objectifs en 1998, mais en 2000 un programme plus détaillé aurait été introduit dans les écoles de la commission scolaire crie ; malheureusement, le matériel pédagogique correspondant n'était pas encore disponible en 2001. L'enseignante est donc responsable de préparer ses propres documents et de se familiariser au nouveau programme.

### Formation reçue

- Première enseignante : Ses connaissances proviennent de sa grand-mère, qui l'a élevée. Cette dernière lui a montré pas à pas ce qu'elle savait, elle-même l'a observée puis a essayé. Une fois mariée, elle en a appris davantage de sa belle-mère.

- Deuxième enseignante : Elle a acquis son expérience en vivant dans le bois de dix-huit à dix-neuf ans et grâce à l'enseignement de deux femmes, d'une part sa belle-mère, d'autre part sa tante et amie. Elle avait elle-même décidé d'en savoir davantage, quant à la façon dont les gens vivaient autrefois. Elle a appris à travailler les fourrures du renard, de la marte, du loup, de la loutre et du castor, à poser des pièges et des collets. De plus, elle précise qu'il faut plus d'un mois pour préparer la peau d'un orignal, avant de la vendre.

Avant cela, elle avait vécu dans le bois jusqu'à sept ans, âge où elle a commencé l'école en anglais à Waskaganish. Elle précise, qu'à l'époque, en 1955, il n'y avait qu'une classe pour les niveaux 1 à 6. Elle a parlé le cri toute son enfance, mais n'était pas capable de l'écrire, ni de le lire.

- Premier enseignant : Ses connaissances lui viennent de son père, qui fabriquait beaucoup d'objets et de son grand-père qui racontait de nombreuses histoires et légendes. Il vient d'un autre village cri, dans les terres, Nemaska, où il habitait dans un bungalow. En été, il voyageait seulement par canot, c'était le seul moyen. À l'époque, il n'y avait pas de motoneiges, c'était donc très silencieux. Il a vécu dans le bois et a passé cinq années (9 à 14 ans) dans une école résidentielle.

- Troisième enseignante : Elle-même a appris le cri dans le bois avec ses parents, où elle était initiée à la vie traditionnelle. Elle fréquentait l'école d'été. Après deux

années, elle a été retirée de l'école résidentielle pour être soignée de la tuberculose ; elle a donc passé deux autres années à l'hôpital où elle a appris l'anglais ainsi que le cri syllabique qui lui était enseigné par une patiente de l'hôpital. Son mari l'aide aujourd'hui, avec la langue crie car il a grandi dans le bois, n'a jamais été à l'école (juste l'école d'été) et parle seulement quelques mots d'anglais.

### Habilités enseignées en culture crie

- Première enseignante : Elle enseigne plusieurs choses :

Quoi faire avec une peau d'orignal : racler la peau pour enlever les poils, puis pour enlever la chair, travailler la peau pour l'affiner (en été), graisser et savonner la peau pour la nourrir, tremper la peau pour la ramollir, enfin il s'agit de fumer la peau de chaque côté, au-dessus d'un feu, dans un tipi.

- Deuxième enseignante : En tant qu'enseignante (14 années d'enseignement de la culture crie) elle veut transmettre certaines habiletés : comment travailler une peau de castor et celle d'un rat musqué, c'est-à-dire l'écorcher, nettoyer le cuir et tendre la fourrure dans un cadre ovale de bois ; comment fabriquer des mitaines, des mocassins, des chaussons, des sacs, des barrettes, comment les broder, les coudre et finalement monter le filet des raquettes.

- Premier enseignant : Il n'y a pas de programme précis de culture crie en Secondaire 1, alors c'est selon ce qui vient. Ainsi, la classe de cheminement particulier est allée chasser l'orignal. Ensuite les objectifs varient pour chaque niveau.

### Changements à apporter dans le cours

- Première enseignante : Mais toutes ces étapes ne peuvent être réalisées dans la classe de culture crie, il faut en sortir. Il serait préférable d'être dehors. Elle travaille beaucoup sur des livres, des photos, des images pour donner des exemples aux élèves.

- Deuxième enseignante : Elle fait remarquer que certaines activités ne peuvent être entreprises qu'une seule fois par an, comme celle de tondre la fourrure du castor en l'occurrence en hiver, ou écorcher l'animal aussi en hiver. Les filles aimeraient sortir de la classe et chasser un orignal.

Plus d'aînés pourraient visiter leur classe et en profiter pour leur raconter de vraies histoires, c'est-à-dire comment survivaient-ils avant l'introduction de l'école.

- Premier enseignant : Il aimerait pouvoir donner un cours la nuit, en dehors du village, afin d'expérimenter la vie traditionnelle, sans bruit, sans technologie, seulement dans la nature à écouter le vent souffler, observer les outardes, les oiseaux chanter à l'aube, la luminosité matinale, ramer le long de la rivière, sentir l'odeur des feuilles, de l'herbe, de l'eau, de la nature en fait, avec la présence du brouillard. Il souhaiterait aussi pouvoir passer une semaine entière dans la nature, mais contrairement à Waswanipi, autour de Waskaganish il n'y a ni lacs ni montagnes. Il fait remarquer qu'à Nemaska ,les jeunes aiment rester dehors, faire un feu sur le sommet de la montagne. C'est ainsi que l'on apprend à connaître la terre (sans carte). À Waskaganish on trouve des criques avec des castors et l'on attrape ces derniers au moyen de filets plutôt que de pièges, puis on frappe la tête de l'animal avec un bâton.

Il aimerait aussi pouvoir disposer de plus de films décrivant les modes de vie traditionnels.

À ce sujet, il propose de réaliser lui-même un film vidéo, en guise d'outil pédagogique : il passerait une période de cinq mois dans le bois, au cours de laquelle il filmerait les camps, les abris traditionnels comme les tipis, leur construction, comment nettoyer un castor étape par étape, diverses façons traditionnelles de cuisiner et en ferait des diapositives. Mais il faudrait que l'administration accepte de le rémunérer pour ce travail, ce dont il doute.

- Troisième enseignante : Au primaire les jeunes apprennent à lire et à écrire ; au secondaire, cette enseignante remarque que certains élèves ne savent pas écrire, les autres apprennent de nouveaux mots. Elle précise que les consultants en langue crie ajoutent de nouveaux mots à la langue crie, des mots qui n'existaient pas avant car relèvent tous du modernisme, de l'école et de la société de consommation à laquelle les Amérindiens ont adhéré plus tardivement. Ces mots étaient néanmoins plus récemment diffusés en anglais (télévision, machine à laver, noms de fruits, taille-crayon, craie, tableau...). L'enseignante avoue apprendre en même temps que les élèves.

Elle précise qu'un objectif du nouveau programme est d'apprendre à prédire de façon traditionnelle le temps qu'il va faire, comme d'observer la façon dont les animaux agissent et prédire le rythme des saisons ; si une oie s'envole tôt vers le Sud ou si un ours rejoint tôt sa tanière, on dit que l'automne est proche. Un autre objectif concernant le style de vie cri est de survivre dans le bois.

Elle admet par ailleurs que la salle de classe n'est pas toujours appropriée pour enseigner la langue et que quelques mots meurent. Elle ajoute mot pour mot : *Every time an elder dies, words die* (chaque fois qu'un aîné disparaît, des mots disparaissent).

Elle pense qu'il serait bénéfique d'enseigner les mots les plus difficiles en classe afin de ne pas les perdre à tout jamais.



### Attitudes des jeunes vis-à-vis du cours

- Première enseignante : Les étudiantes ne veulent pas se rendre au tipi juste pour une heure, elles l'accepteraient pour une journée entière. Elles n'aiment pas sentir la fumée. Elles préfèrent rester dans la classe et fabriquer des mitaines pour elles-mêmes et toute la famille. Elles sont fières de savoir coudre et souvent mieux que leurs mères disent-elles. Les filles aiment cuisiner que ce soit du pain banique, des biscuits ou de l'oie.

- Deuxième enseignante : La plupart des élèves aiment ce qu'elles font dans le cours car ce sont des objets qu'elles ne fabriquent pas chez elles. Elles prennent plaisir à créer des objets qui leur seront utiles. Les plus jeunes sont vraiment motivées et insistent auprès de leurs parents pour qu'ils achètent le matériel nécessaire.

- Premier enseignant : La plupart des jeunes aiment ce qu'ils font à l'exception de un ou deux. Ceux qui lâchent l'école vont passer du temps dans le bois, où ils sont leur propre chef, avec quand même un mentor en la personne du père ou d'un aîné. Le répondant se rappelle que ses parents ont toujours appris de leurs propres parents. Selon le répondant, il est plus facile aujourd'hui de vivre dans le bois grâce aux motoneiges et à la radio.

- Troisième enseignante : Certains étudiants sont motivés, d'autres pas.

### Attitude des parents vis-à-vis du cours

- Première enseignante : L'enseignante remarque que les parents ne viennent jamais la voir le soir de la remise des bulletins. Ceux-ci doivent payer la moitié des coûts des matériaux achetés pour le cours (les peaux, la fourrure coûtent cher et elle enseigne à une centaine d'étudiantes du secondaire). Certains parents ne payent pas ou n'achètent pas ce que les jeunes ont fabriqué et cela démotivent les enfants : ils ne sont plus intéressés. Les parents de leur côté disent qu'ils vont revenir acheter l'artisanat plus tard, mais ils ne reviennent pas. Lorsque les aînés viennent regarder les filles coudre, elles se sentent encouragées.

- Deuxième enseignante : Les parents sont contents que leurs enfants aient une chance de se familiariser à la culture crie, surtout ceux qui n'ont pas la possibilité de les emmener dans le bois. Elle fait remarquer que les jeunes apprennent davantage de leurs grands-parents que de leurs parents. Les grands-parents sont fiers de leurs petits-enfants et les encouragent à conserver ces traditions (don't loose it !). Eux les initient au bois. Elle remarque que plus de familles sortent dans le bois qu'il y a quinze ans, parce qu'aujourd'hui elles se retrouvent dans leurs camps. Elle pense que la tradition revient. Grâce à la langue crie, les gens communiquent. Certains enfants apprennent très rapidement à lire et à écrire.

- Premier enseignant : Pour ce qui est des aînés, il propose une salle de classe où ces derniers seraient reçus et où les classes d'élèves iraient les rencontrer. Pour ceux qui veulent venir ce serait agréable, mais tous ne savent pas quoi dire ou quoi faire et tous ne peuvent pas non plus se déplacer jusqu'à l'école.

À tout moment certains parents viennent regarder ce que les jeunes réalisent et montrent qu'ils sont intéressés. D'autres parents s'en moquent, *mais c'est parce qu'ils n'y connaissent rien.*

- Troisième enseignante : Beaucoup de parents parlent le cri-anglais c'est-à-dire des mots de cri et d'anglais mélangés. Les parents ne montrent pas tellement d'intérêt vis-à-vis de la langue crie. Quelques-uns demandent comment va leur enfant et surtout comment il se comporte. Ils ne cherchent pas à savoir comment il écrit, ni comment il lit.

### La tradition la plus importante à transmettre aux enfants

- Première enseignante : Il est important de faire comprendre aux élèves de fabriquer quelque chose d'utile et d'esthétique pour être certain qu'elles le porteront ou l'utiliseront.

- Deuxième enseignante : Elle place la langue crie avant la culture crie

- Premier enseignant : Selon le répondant, le calendrier n'est pas adapté car il n'y a pas de vacances en automne pour la chasse à l'orignal, comme il y a la chasse aux oies au printemps (à noter qu'en octobre 2002 une semaine de vacances à cet effet a été incluse dans le calendrier scolaire).

Il regrette de ne pouvoir employer ses journées pédagogiques pour aller chasser dans le bois puisqu'il enseigne la culture crie, il a besoin de matériel qu'il prend dans la nature.

Selon lui, la langue crie est aussi un aspect important, sachant que certains mots cris ne sont jamais employés dans la salle de classe, mais uniquement dans le contexte de la forêt. Ces mots peu employés sont très vite oubliés.

- Troisième enseignante : La tradition la plus importante à transmettre est de savoir faire un feu dans le bois, savoir quel bois utiliser pour qu'il brûle bien afin de survivre. Avant que les allumettes n'existent, ils coupaient du bois de bouleau et frottaient des pierres blanches et du cuivre jusqu'à ce que des étincelles tombent sur le bois et que le feu prenne.

Les jeunes demandent à entendre les histoires d'autrefois. L'enseignante a remarqué que pendant la période de Noël, dans le bois, les jeunes écoutent ces histoires avec

attention. Elle précise néanmoins que les jeunes d'aujourd'hui aiment le confort (que leur procure leur maison dans le village).

## Synthèse des questions de recherche et conclusion générale

*Première question :* Comment l'école, ce corps étranger introduit par la société euro-canadienne, aujourd'hui principalement administrée par la nation crie, perpétue-t-elle ces traditions ancestrales ?

Que ce soit avec l'adaptation du calendrier scolaire aux périodes de chasse, l'usage de la langue crie, la revivance de la culture crie, le large éventail de sorties traditionnelles, l'organisation de la marche Aashuumiih ou du carnaval d'hiver, l'implication des aînés au sein de l'école, le renouveau de la spiritualité crie, et avec la création d'un programme scolaire alternatif, les traditions ancestrales se retrouvent aujourd'hui très présentes dans l'existence des jeunes de l'École Wiinibekuu.

L'école moderne est désormais imprégnée par la culture de la nation crie, mais elle n'est pas vraiment garante de la perpétuation de ses traditions ancestrales puisque dans un tel contexte on dénonce un manque d'authenticité.

*Deuxième question :* Quels sont les objectifs des traditions enseignées au sein de l'École Wiinibekuu ?

L'enseignement ou l'apprentissage des traditions ancestrales dans l'école d'aujourd'hui a plusieurs objectifs :

Pour les jeunes, il s'agit de découvrir la façon de vivre de leurs ancêtres, de renouer avec leurs grands-parents ou leurs arrière-grands-parents ; à court terme de passer du temps en famille, dans la nature ; à plus long terme de se construire une identité qui leur permette de mener à bien leur existence et de transmettre à leurs enfants tout ce

qu'ils ont appris, coutumes, jeux, langue maternelle, expérience dans les bois, relation avec les animaux, mais aussi développer la fraternité entre les enfants, consolider le travail d'équipe et la confiance en soi.

Pour les enseignants, il s'agit de transmettre aux générations plus jeunes la manière de vivre des Cris avant l'avènement de l'école, de leur faire connaître les bois, ainsi que les outils et les techniques de chasse, de pêche. Ils doivent apprendre l'écriture syllabique crie, la langue et ne pas négliger les nouveaux mots, ceux plus compliqués ou ceux uniquement employés dans le contexte de la forêt.

Pour les parents, l'objectif de l'enseignement des traditions est de transmettre les racines crie, l'expérience du bois, la connaissance de la langue afin de communiquer avec les gens du village ; tous les parents qui travaillent n'ont pas aujourd'hui la possibilité de passer du temps en forêt avec leurs enfants ; l'école doit prendre le relais. Ceci permet de construire l'identité des enfants et de s'assurer qu'en quittant la communauté ils ne perdront pas cette identité, mais qu'ils en seront fiers.

*Troisième question :* Quelles critiques accordent les parents, les jeunes et les enseignants à la transmission des traditions, en comparaison aux autres matières plus académiques enseignées à l'école ?

Les parents accordent de l'importance à l'enseignement de la culture crie qui rapproche les enfants de la nature. L'enseignement de la langue crie semble jouer un rôle au moins aussi important. Le bilinguisme, cri-anglais ou cri-français, est un atout majeur, puisqu'il donne à leurs enfants les moyens de communiquer avec les

habitants du village, mais aussi celui d'étudier ou de travailler à l'extérieur de la communauté s'ils le souhaitent.

On peut dire que les jeunes interrogés sont dans l'ensemble satisfaits d'apprendre la langue crie et plus encore de connaître la culture crie ; ainsi le partage des tâches entre les sexes ne semble pas jouer en sa défaveur. Parmi les autres cours enseignés, l'éducation physique est le seul qui remporte un succès semblable.

Les enseignants de culture crie sont conscients de l'intérêt manifesté par les jeunes envers cette matière. Ils aimeraient pouvoir passer plus de temps dans des camps afin de donner davantage d'authenticité aux apprentissages, ce qui n'est pas forcément le cas dans une salle de classe contrairement aux autres matières enseignées plus académiques. Pour ce qui est de la langue crie, le manque de ressources pédagogiques est un problème sérieux.

Pour la culture crie, comme pour la langue crie, les enseignants apprécieraient plus d'intérêt ou d'implication des parents.

*Quatrième question* : Y aurait-il des changements, des améliorations à apporter au programme actuel qui permettrait une meilleure diffusion des traditions cries, selon l'administration scolaire, les parents, les enseignants et les jeunes ?

La certitude est que les choix, les décisions, les changements en matière d'éducation sont du ressort des parents, de leur volonté commune.

Ceux-ci paraissent plutôt satisfaits de l'organisation du calendrier scolaire dans l'école, à l'heure actuelle. Ils réaffirment leur intérêt vis-à-vis de l'apprentissage de la langue crie, mais parallèlement ils s'inquiètent de la baisse du niveau de langue



seconde depuis l'introduction du programme CLIP. Par ailleurs, ils souhaiteraient que les jeunes du secondaire puissent également profiter des sorties dans les camps, comme c'est le cas au primaire. Enfin, ils aimeraient que l'école propose des activités régulières impliquant les aînés du village. Pour la culture crie, s'ils le pouvaient les enseignants se retrouveraient le plus souvent possible dans un environnement authentique, plutôt que dans une salle de classe ; peut-être serait-il souhaitable de modifier les cours de culture crie actuels pour satisfaire cette exigence : passer plusieurs jours dans un camp serait à considérer, plutôt que quelques heures par semaine en classe. Ils aimeraient également que les parents démontrent un intérêt pour les objets fabriqués par leurs enfants, que ce soit pour l'achat du matériel nécessaire, lors de leur confection ou lors de l'exposition de fin d'année.

En ce qui concerne la langue crie, l'enseignante interrogée aimerait empêcher la disparition d'une partie du vocabulaire cri, que ce soient les mots les plus longs et les plus difficiles de la langue ou ceux qu'emportent avec eux les aînés en mourant.

Les jeunes aimeraient écouter des histoires du passé de la bouche des aînés, souhaiteraient que ces derniers soient présents dans l'école, qu'une salle leur soit réservée. De plus, ils préféreraient que l'école alternative et ses traditions soient plus accessibles à tous. Les filles souhaiteraient pouvoir travailler les peaux des animaux chassés, en respectant toutes les étapes de leur préparation ; cette volonté implique un environnement naturel. Désigner annuellement la princesse de l'école est également un de leurs vœux. Les garçons seraient prêts à apprendre à fabriquer toutes sortes d'outils qu'ils utiliseraient dans le cadre de la chasse.

Si la présidente de la CSC reconnaît qu'il y a une demande quant à l'implication des grands-parents dans la vie de l'école, aussi bien de la part des parents, des enseignants, que des commissaires, ce besoin reste minoritaire. Elle explique cette réaction par l'absence de relations familiales entre la génération des parents qui ont connu les écoles résidentielles et leurs propres parents. Pour la plupart, ils n'ont vécu en famille qu'entre l'âge de un et six ans. Le modèle du noyau familial leur est étranger, c'est pourquoi impliquer leurs parents dans la routine scolaire, c'est-à-dire les aînés d'aujourd'hui, n'est pas une préoccupation.

Toujours d'après la présidente de la CSC, l'idée d'un CEGEP destiné uniquement aux Cris présente deux limites. D'une part, le nombre d'élèves prêts à poursuivre leurs études après le secondaire V n'est pas assez élevé. D'autre part, l'idée de limiter les Cris à un seul CEGEP ne fait pas l'unanimité. Enfin, elle précise que le projet d'offrir une formation technique et professionnelle aux jeunes pourrait commencer très prochainement dans certaines écoles ; d'une durée de deux ans, elle serait accessible après le secondaire III.

En matière d'éducation, la présidente de la CSC a les espoirs suivants : 80 % de diplômés en fin de secondaire V, des professionnels qui offrent de nouvelles possibilités aux jeunes, des étudiants tout à fait trilingues, la transmission de la langue crie maintenue, un CEGEP cri d'ici dix ans, l'offre de l'expérience et de l'expertise des Cris aux non Cris.

Au terme de cette recherche nous réalisons l'ampleur du travail accompli par les Cris, ces soixante dernières années, pour passer à un mode de vie sédentaire semblable à celui de la majorité des occidentaux, puis ces trente dernières années, pour reprendre le contrôle de leur existence.

Un contrôle en matière d'éducation est un investissement à long terme puisque le nombre d'enfants en âge scolaire n'a cessé d'augmenter ces dernières années. Deux écoles, bientôt deux garderies à pleine capacité laissent entrevoir un avenir des plus prometteur pour la communauté de Waskaganish, mais qui devra faire appel à la créativité, au bon jugement et à la rigueur des habitants pour guider ces adolescents dans la vie, afin de leur donner les meilleures chances de réussite.

Allier l'éducation traditionnelle à l'éducation académique tout en se donnant les moyens de s'inscrire dans la société majoritaire est un enjeu de taille pour cette population grandissante. D'autant plus que pour les habitants de Waskaganish, *la Paix des Braves*, une fois approuvée, aura des répercussions titanesques sur leur environnement et leur culture. Mais qui sait vraiment à quoi s'attendre ? L'étude d'impact débutant en juin 2003 devrait nous renseigner à ce propos et en fonction des résultats une décision finale sera prise. Quels que soient leur choix, souhaitons que les traditions ancestrales ne soient pas remises en question.

Nous avons évoqué trois générations de la société crie : les grands-parents, les parents et les enfants actuels. Trois générations marquées par de profonds changements culturels. Quels ont été les impacts de l'école sur ces trois générations

d'individus, et entre ces générations, si l'on considère les concepts retenus dans le premier chapitre?

Au point de vue de *l'identité*, l'école actuelle permet la reconstruction de l'identité des parents, le renforcement de l'identité des enfants, et par projection de celle des grands-parents.

Au point de vue de *la culture*, l'école facilite sa transmission à la jeune génération. L'école crie joue donc un rôle d'intermédiaire entre les grands-parents et les enfants en remplaçant partiellement le chaînon manquant, celui de la génération des parents privée de sa culture maternelle.

Au point de vue de *l'idéologie*, l'école est le reflet d'un consensus entre culture traditionnelle crie et culture majoritaire, par rapport auquel les trois générations ont donné leur approbation ; la plus jeune en se rendant chaque jour à l'école, les deux autres en l'y encourageant.

Au point de vue de *la langue* maternelle employée à l'école, c'est sa vulgarisation qui a renforcé les liens entre les trois générations et fait renaître un sentiment de fierté dans le cœur des grands-parents. C'est également la langue qui a permis d'unir les enfants à leurs grands-parents.

Concernant le rapport entre *le passé et la modernité*, l'école est un lieu de cohabitation de ces deux concepts. Dans son ensemble, la jeune génération a adopté les valeurs propagées dans l'école, relevant aussi bien du passé que du modernisme. Mais c'est à l'extérieur de celle-ci, dans le village, que la distinction entre passé et modernité est la plus frappante et qu'elle touche les trois générations selon les besoins et les aspirations de chacune.

Au point de vue de son rapport à la famille, l'école s'est attribuée le rôle autrefois tenu par les adultes, mais a récemment favorisé la création de comités de parents contribuant à assurer la propagation de valeurs et de traditions choisies par la génération des parents, et peut-être indirectement par celle des grands-parents. L'enseignement fourni par des personnes issues de la culture majoritaire, étrangère à la société crie, peut-être un frein à la transmission des valeurs familiales crie.

À la suite de notre étude, on peut affirmer que les jeunes interrogés sont fiers de la culture acquise jusqu'à ce jour. Évidemment, il est difficile de mesurer l'impact direct de l'enseignement des traditions crie sur leur personnalité, mais on peut admettre d'après la satisfaction éprouvée, que celles-ci ont un effet positif sur la construction de leur identité.

Si les jeunes Crie sont fiers des connaissances reçues au sein de la réserve de Waskaganish, on peut s'interroger sur leur résistance à l'extérieur de celle-ci comme dans les villes, où les coutumes ne sont pas exercées aussi fréquemment, où la langue crie n'est pas employée, où la pression de la culture majoritaire est omniprésente. En conséquence on peut se demander si cette identité est assez solide pour résister et s'affirmer dans une société étrangère, mais également si l'adolescent est capable d'y inscrire ses objectifs personnels, comme poursuivre des études collégiales, universitaire ou professionnelles. La difficulté d'adaptation, le choc culturel qu'éprouvent les jeunes Crie en s'installant dans un nouvel environnement non autochtone sont courants. Il serait pertinent de suivre plusieurs adolescents ayant décidé d'aller étudier au CEGEP, de mesurer leur attachement aux traditions crie, de

déterminer le temps qu'ils accordent encore à la pratique de ces traditions pendant leurs études ; finalement, il faudrait comparer la capacité d'adaptation de chacun des jeunes ainsi que leur réussite dans leur nouvelle entreprise.

Enfin, en tant que nouvelle société vivant à l'heure des Nord-Américains, si les Cris de Waskaganish doivent apprendre à côtoyer la population majoritaire dans l'exercice de leurs traditions, ils ne doivent cependant pas négliger d'autres aspects mis en péril par de mauvaises habitudes alimentaires (problèmes de santé), et environnementales (concept de récupération).

Encourageons les programmes d'information, de formation, de prévention auprès des jeunes populations amérindiennes et de leurs parents.

## Bibliographie

ANDERSSON, Erin, *Natives to get \$ 200 million fund*, The Globe and Mail, Toronto, 16 décembre 1997.

AWASHISH, Philip, Eeyou Control of Eeyou Chiskotamachaoun – Milestone of the Cree School Board, s.d., 48 pages.

BISSON, Bruno, *Les questions autochtones avancent ... à petits pas*, La Presse, dimanche 2 juillet 2000, p.A6.

BOOTHROYD, Jim, *Damburst of Dreams*, McGill News, pp.20-25, automne 1992.

BOUCHARD, Huguette, Sciences et sociétés autochtones partenaires pour l'avenir, Collection dossier no3, Montréal, Recherches amérindiennes du Québec, 1997.

BRETON, Pascale, La Presse, *Les Cris disent oui au projet Rupert contre une compensation de 3,5 milliards*, vendredi 8 février 2002, p.A1, A4.

CHARTRAND, Luc, *Je suis un Cribécois*, L'actualité, août 2000, pp.14-26.

CHISM, Jim, Ancient Peoples And New Beginnings : An Introduction to the History and Archeology of Waskaganish, Cree Regional Authority and Waskaganish Cree Nation, 1996, 34 pages.

DIAMOND, Billy, *The Cree Experience*, Indian Education in Canada : The Challenge, Vol.2, Vancouver, UBC Press, 1987.

DIAMOND, Lillian, OLSEN, Bjorn, SCIPIO, Caroline, Position Paper on Alternative Education Programs, Commission scolaire crie, 26 novembre 1998, s.p.

DUCHESNE, André, *Où va l'argent ?*, La Presse, 3 juillet 2000, p.A6.

FLANNERY, Regina, *Some Aspects of James Bay Recreative Culture*, Quarterly Bulletin of the Catholic Anthropological Conference, Vol IX, No4, octobre 1936, pp49-56.

FRENETTE, Jacques, The History of the Chibougamau Crees : An Amerindian Band Reveals its Identity, Chibougamau, Cree Indian Center of Chibougamau, 1985.

GIRARD, Marie-Claude, *Un message pour le Canada et le Québec*, La Presse, Montréal, 14 juillet 2000.

GIRARD, Marie-Claude, *Coon Come forcera Ottawa à plus de réceptivité*, La Presse, 15 juillet 2000, p.A17.

GOUGH, Laurie, *Sad Lessons in a Northern Classroom*, The Globe and Mail, 12 octobre 1993.

GRENON, Maurice (père), À la conquête de Rupert's House, 28 février 1949, pp.1-13 (Archives du Châtelet, Ottawa)

HAMPTON, Eber, *Towards a Redefinition of Indian Education*, The Circle Unfolds, Vancouver, UBC Press, 1998, pp.5-46.

HORNBECK TANNER, Helen, SIOUI, George, *Personal Reactions of Indigenous People to European Ideas and Behavior*, Culture et colonisation en Amérique du Nord, Sillery, les Éditions du Septentrion, 1994, pp.77-92.



JOHNSTON, Basil H., Indian School Days, Toronto, Key Porter Books, 1988.

KIRKNESS, Verna J., BOWMAN, Sheena, First Nations and Schools : Triumphs and Struggles, Toronto, Canadian Education Association, 1992.

LALIBERTÉ, Marcel, Les schèmes d'établissement des Cris de la Baie James (mémoire de M.A., anthropologie), Montréal, Faculté des études supérieures, Université de Montréal, octobre 1978.

LEBLANC, Gérald, *Qu'avons-nous appris d'Oka ?*, La Presse, le 8 juillet 2000, p.B4.

LEPAGE, Pierre, Mythes et réalités sur les peuples autochtones, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 2002, 88 pages.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald, La recherche qualitative : fondements et pratiques, Montréal, Éditions Nouvelles, s.d.

MAGNUSON, Roger, Education in New France, Montreal, McGill-Queen's University Press, 1992.

MALBOEUF, Marie-Claude, *New Aiyansh, première capitale du Canada*, La Presse, Montréal, mardi 4 juillet 2000, p.A8.

MANDELBAUM, David, The Plains Cree : An Ethnographic, Historical, and Comparative Study, Regina, Canadian Plains Research Center, 1979.

McALPINE, Lynn, *We Can Change Tomorrow by What We Do Today : Aboriginal Teacher Education in Canada*, Education and Change in the Pacific Rim, Editor Keith Sullivan, pp.37-58, 1998.

McALPINE, Lynn, HERODIER Daisy, *Schooling as a Vehicle for Aboriginal Language Maintenance : Implementing Cree as the Language of Instruction in Northern Quebec*, Canadian Journal of Education, 19 :2, 1994, pp.128-141.

McIVOR, Betty-Ann, *C.I.T.E.P. '94 – 20 Years of Progress*, Keynote address, Brandon, Manitoba, 11 mai 1994, 12 pages.

McLEAN, John, James Evans – Inventor of the Syllabic System of the Cree Language, Toronto, Methodist Mission Rooms, 1890.

McPHERSON, James, Rapport -tradition et éducation : vers une vision de notre avenir, Ottawa, Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada, septembre 1991.

MIANSCUM, Henry, Report on Community Consultation of Organizational and Administration Review of the Cree School Board, décembre 1999, 25 pages.

MORANTZ, Toby, FRANCIS, Daniel, Partners in Furs : A History of the Fur Trade in Eastern James Bay 1600-1870, Montréal, McGill-Queens University Press, 1983.

MORRISON Bruce, WILSON Roderick, Native peoples : The Canadian Experience, Toronto, M&S, 1996.

MURDOCH, John, Syllabics : A Successful Education Innovation, Maîtrise en éducation, Université du Manitoba, 1981.

MURDOCH, John, *Le mode de connaissance des Cris et l'élaboration d'un programme scolaire*, Recherches amérindiennes au Québec, Vol.XIII, No2, 1983, pp.115-123.

MURDOCH, John, The legacy of Dress-Up Creek : Formal education for Northern Algonquian hunters, Doctorat en philosophie, Université du Manitoba, juillet 1986.

MURDOCH, John, How Cree Syllabics Came to Be, 2001, 6 pages.

NOËL, Michel, Carnet de voyage – Le vieux comptoir de la baie James, Ottawa, Éditions Léméac, 1982.

PEPIN-LEVÈBVRE, Lorraine, La socialisation de l'agressivité chez l'Indien cri du Québec, mémoire de maîtrise en psychologie, Université de Montréal, Montréal, 1975.

PETERS Brad, *Un art inspiré de la nature*, Air Creebec-Destinations, s.d., pp.14-15.

PICARD - KANAPÉ, Marcelline, *La femme dans la société autochtone*, Apostolat, Vol.67, No4, Montréal, Centre Missionnaire Oblat, juillet-août 1996, p.21.

PLOUFFE, Éric, *L'arrivée du nouveau chef vue d'un bon œil au Québec*, La Presse, Montréal, 14 juillet 2000.

PRESTON, Richard et MACKENZIE, Marguerite, A Comprehensive Study of the Educational Needs of the Communities Comprising the Grand Council of the Crees of Quebec, 31 mars 1976

PRESTON, Sarah et JACOB, Alice, Let the Past Go : A Life History, Collection Mercure, Ottawa, Musée canadien des civilisations, Musées nationaux du Canada, 1986.

ROCHER, Guy, Introduction à la sociologie générale, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Hurtubise HMH, 1992, 685 pages.

ROGERS, Edward S., *Recreation and Amusements*, The Material Culture of the Mistassini, Bulletin 218, National Museum of Canada, s.d., pp.118-123.

ROSS, Rupert, Dancing with a Ghost – Exploring Indian Reality, Toronto, Reed Books, 1992, 195 pages.

S.A., Affaires indiennes et du Nord Canada, Les Indiens et les Inuit du Canada, Ottawa, Ministère des approvisionnement et Services Canada, 1990.

S.A., Cree School Board Instructional Services, Parent Handbook 2000-2001, 2000.

S.A., Facts about Waskaganish, Communauté de Waskaganish, s.d.

S.A., *Les Inuit du Québec progressent lentement vers leur autonomie*, La Presse, Agence France Presse, 2 avril 2000.

S.A., National Indian Brotherhood, *Position on Education*, Indian Control of Indian Education, Ottawa, juin 1979.

S.A., National Indian Brotherhood & Assembly of First Nation, Towards a Vision of our Future, vol.1, Ottawa, 1988.

S.A., Office of First Nations and Inuit Education, History of the Office of First Nations and Inuit Education, McGill, août 1999, 6 pages.

S.A., Presse Canadienne (L'Actualité), *Les Indiens dressés contre les*

*gouvernements ?*, La Presse, Samedi 15 juillet 2000, p.A16.

S.A., *Projet de déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, Sciences et Sociétés partenaires pour l'avenir, août 1993, pp-54-67.

S.A., Students of the Native Infant Education and Care Program, The Teaching of The Elders, Duncan, Santé et Bien-être Canada, 2<sup>e</sup> édition 1982, s.p.

S.A., *Waskaganish Cultural Center : Digging up the Past – Time Travelling*, The Nation, Vol.7 No12, 5 mai 2000, pp.10-11.

SALISBURY, Richard F., A Homeland for the Cree : Regional Development in James Bay, 1971-1981, Montréal, McGill University Press, 1986.

SPRADLEY, James, Participant Observation, Holt, Rinehart and Winston, États-Unis, 1980, 195 pages.

STEWART Rob, DIAMOND Lillian, and their students, Waskaganish Long Ago, Waskaganish, s.e., 1986, s.p.

SWEET, Doug, *First of their Class : Cree Teachers Graduate from McGill's Aboriginal-Literacy Program*, The Gazette, 9 juin 1988, p.A5.

SWINDLEHURST, Frederick, The Great Lone Land of Moosonee, 1897, 56 pages.

TAYLOR, Donald M., The Quest for Identity : The Plight of Aboriginal People, Ethnic Minorities, and Generation X, Montréal, P.S. Presse, 1997.

TOULOUSE, Coleen, *Cree Elder Speaks out in Support of First Nations Languages and Environmental Concerns*, First Nations Messenger, mars-avril 2001, p.14.

TREMBLAY, Armand, Anna Andagonne brise d'été, Québec, éditions Garneau, 1974.

TRIGGER, Bruce, Les Indiens et l'âge héroïque de la Nouvelle-France, Ottawa, La Société Historique du Canada, 1978.

WOLFORTH, John, *The Native Teacher*, McGill Journal of Education, Vol.26, No2, 1991, pp.83-91.

YIN, Robert K., Case Study Research : Design and Methods, Newbury Park (Ca) Sage Publications, 1984.

[www.ainc.gc.ca](http://www.ainc.gc.ca), Affaires indiennes et du Nord Canada, Programmes et services fédéraux pour les Indiens inscrits, 22 pages.

[www.ainc.gc.ca](http://www.ainc.gc.ca), Affaires indiennes et du Nord Canada, Document d'information ; le régime des pensionnats, 4 pages.

[www.cscree.qc.ca](http://www.cscree.qc.ca).commission scolaire crie, Philosophie, 1 page.

[www.cscree.qc.ca](http://www.cscree.qc.ca).commission scolaire crie, Mission, 1 page.

[www.saa.gouv.qc.ca/docum/nations.html](http://www.saa.gouv.qc.ca/docum/nations.html), Secrétariat aux affaires autochtones, Brochure :Les Amérindiens et les Inuit du Québec d'aujourd'hui, 22 pages, s.d.

Émission, *La vague pentecôtiste* : Second Regard, Radio-Canada, dimanche 10 décembre 2000, 13h30.

Film, Commission scolaire crie, *Alternative Pathways*, Alternative Education Program, 2000.