

**PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT DES SERVICES
UNIVERSITAIRES SUR LE TERRAIN EN MILIEUX
ALGONQUINS ET DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE
COMMUNAUTAIRE**

FRANCOIS LAROSE,
Bande Algonquaine du lac Simon,
C.P. 98,
Val D'or, Quebec,
Canada, J9P IWO.

RESUME/ABSTRACT

Après avoir exposé, en les déplorant, les nombreux défauts qui abondent dans le système d'éducation des Amérindiens du Québec, tant au niveau universitaire qu'au niveau des autorités régionales des Affaires Indiennes, l'auteur dresse une liste de propositions qui permettront de remédier à la situation. Ces propositions se résument à l'établissement d'une structure de formation professionnelle planifiée en fonction d'une relation étroite entre formation de main d'oeuvre qualifiée et développement économique autochtone. Les universités du Québec sont sommées de jouer un rôle important dans ce processus.

The author exposes numerous problems, at the same time deploring them, that abound in the educational system of the Quebec amerindians, as much at university level as at the level of the regional authorities of Indian affairs and draws up a list of proposals which will permit the situation to be remedied. The universities of Quebec are urged to play an important role in this process.

AVANT-PROPOS.

Cet article constitue la mise à jour d'un texte soumis lors de la conférence du C.I.N.S.A. à Peterborough le 1^{er} novembre 1985. La situation vécue par les bandes algonquines que nous desservons dans le nord-ouest québécois ayant évolué depuis lors, plusieurs parties du texte ont subi des remaniements majeurs. Ainsi, la section de la présentation concernant l'histoire des services universitaires aux clientèles autochtones du Québec a été considérablement réduite dans le texte actuel. Par ailleurs, le Ministère des Affaires Indiennes ayant apporté des modifications majeures depuis deux ans au soutien financier au développement pédagogique en milieux amérindiens québécois depuis deux ans, la nécessité de services universitaires pouvant répondre aux besoins immédiats ainsi qu'à long terme des bandes autochtones se fait plus pressante.

Nous tenterons de présenter dans cet article les facteurs et événements récents qui nous ont amené à nuancer les positions que nous exprimions il y a de cela deux ans. Si le texte y perd du point de vue de la précision historique, il y gagne du point de vue du caractère pratique!

LES AUTOCHTONES ET LES UNIVERSITES DU QUEBEC: UNE HISTOIRE BREVE ET PEU PRODUCTIVE.

Les bandes et nations formant l'ensemble de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui les "Premières Nations" au Québec ont depuis fort longtemps développé une caractéristique commune: la diversité de leurs réalités socio-économiques et socio-culturelles. L'évolution plus ou moins parallèle qu'ont vécue les bandes de mêmes nations s'est trouvée amplifiée par l'intégration brutale de leurs ressortissants à la réalité des réserves créées successivement en vertu de diverses lois fédérales et provinciales des années 1850 aux années 1960.

Inversement, le développement des réserves ou les modifications juridiques apportées à la territorialité autochtone depuis une cinquantaine d'années (Larose, 1986a; 1986b) a eu des effets multiples et variés sur les diverses bandes et nations. Alors que certaines bandes du pré-nord et du moyen nord (zones subarctiques) du Québec purent continuer à fonctionner à l'intérieur d'un modèle socio-économique relié aux vestiges de l'économie des fourrures jusqu'au milieu des années '70, d'autres se trouvèrent intégrées, dès l'après seconde guerre mondiale, dans des secteurs marginaux du système économique dominant. On peut noter particulièrement que l'aide sociale est progressivement devenue la source principale des revenus de nombreuses familles amérindiennes alors que les enfants étaient plus ou moins bien intégrés au système scolaire développé au Québec depuis 1963.

Dans ce contexte historique la parution coup sur coup de l'oeuvre de H. Cardinal "LA TRAGEDIE DES INDIENS DU CANADA" (Cardinal, 1970) ainsi que de "LA MAITRISE INDIENNE DE L'EDUCATION INDIENNE" (F.I.C., 1972) situait la problématique de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la qualification des ressources humaines dans un contexte socio-économique précis. Après le constat de dégradation générale des conditions

de vie des autochtones et des assises matérielles et sociologiques des cultures amérindiennes fait par Cardinal, le document de la Fraternité des Indiens venait tracer les grandes lignes d'un processus éducatif compensatoire. Techniquement, si l'on se place du point de vue du chercheur scientifique, la Fraternité plaçait l'éducation dans son contexte réel, celui d'une variable dépendante contrôlée par la variable indépendante "développement économique". De même la variable "culture" était identifiée comme dépendante contrôlée (du moins partiellement) par la variable intermédiaire (De Landsherre, 1979) éducation.

La combinaison de l'absence de qualification technique des politiciens (autochtones ou blancs) en matière d'éducation et de l'influence des intérêts particuliers, circonstanciels des autorités régionales des Affaires Indiennes pour le Québec fit en sorte que l'on transforma la question du contrôle de l'éducation en "solution miracle" à tous les maux dont souffraient les Indiens du Québec. En effet, à partir des années '75, le contrôle par les bandes des écoles fréquentées par les jeunes Amérindiens devint un enjeu politique important, souvent au centre des problématiques locales. Ce contrôle, souvent administratif et financier, des institutions scolaires reçut circonstanciellement un appui (ou une tolérance) de la part des gens du M.A.I.N.C. dans la mesure où il augmentait "de facto" dans plusieurs cas la dépendance exclusive des autochtones par rapport aux Affaires Indiennes et dans la mesure où il renforçait l'influence du Bureau régional de Québec.

Dans le contexte des services universitaires offerts plus spécifiquement aux autochtones, il se produisit une évolution relativement parallèle à celle antérieurement décrite. Au début des années '70, dans l'esprit des lignes directrices du document de la Fraternité des Indiens du Canada, les Cris de la Baie de James avaient fait appel aux services de l'Université McGill afin d'obtenir une structure de formation pour des assistants maitres autochtones. A partir de 1971, la toute récente Université du Québec à Chicoutimi faisait des pressions politiques sur les deux paliers de gouvernement, et plus particulièrement sur le gouvernement provincial pour obtenir l'exclusivité des programmes universitaires destinés aux autochtones du Québec. En peu de temps, jouant sur divers facteurs socio-politiques importants à l'époque (notamment sur le nationalisme québécois et sur la rivalité entretenue entre l'opinion publique québécoise et McGill) l'Université du Québec à Chicoutimi obtenait le transfert du programme de formation des assistants-maitres de McGill (Bourque, 1979).

Dans la même foulée l'U.Q.A.C. allait obtenir, au travers du projet Manitou (1), la gestion de l'ensemble des programmes de formation du "Projet Amérindianisation" mis de l'avant par le Ministère des Affaires Indiennes. Ce projet, officiellement clos en 1985, visait essentiellement la formation de personnel enseignant autochtone destiné au niveau pré-scolaire et primaire ainsi que de technolinguistes autochtones devant généralement intervenir dans le cadre des écoles fédérales (niveau primaire) et ultérieurement dans celui des écoles de bande. Outre les programmes, programmes-courts et certificats destinés à des clientèles amérindiennes, l'U.Q.A.C. ne développa qu'une seule structure de formation spécifique ou "adaptée" aux besoins de ces clientèles. Il s'agit du département d'Etudes Amérindiennes.

A partir du début des années '80, la bande Mohawk de Kahnawake réussit à développer une pratique spécifique, de commune entente avec les autorités compétentes de l'Université McGill. Ayant procédé à une prise en charge de l'éducation de ses ressortissants dans des circonstances où les relations avec les autorités provinciales (gouvernement péquiste) étaient plutôt orageuses, Kahnawake réalisa une entente informelle (Deere, 1984) avec les autorités universitaires. Selon cette entente, moyennant une étude individuelle du curriculum de chaque candidat McGill reconnaissait l'équivalence de la certification accordée par l'autorité scolaire de la bande et pouvait négocier des aménagements (enrichissements) aux curricula universitaires réguliers afin de répondre aux besoins particuliers d'emploi déterminés par les autochtones.

Ces quelques interventions spécifiques, tant de la part de l'U.Q.A.C. (développement du département d'Études Amérindiennes) que de McGill constituent l'essentiel des développements et aménagements spécifiques fait par les universités québécoises à l'intention des autochtones dans le cadre des scolarités régulières. Outre cela, tant au niveau de l'U.Q.A.C., qu'à celui d'autres composantes du réseau de l'Université du Québec, un certain nombre de certificats à l'intention des autochtones furent offerts. Ces certificats constituent des reconnaissances de portions d'études relevant théoriquement d'un premier cycle (baccalauréat). Les certificats correspondent à des structures d'enseignement (ou de formation) temporaires et dont le niveau d'exigence à l'admission demeure généralement très bas (18 ans, un certificat d'études secondaires, ou une expérience jugée pertinente).

En principe le certificat (une spécialité des composantes de l'Université du Québec) s'adresse à une clientèle assez spécifique. La clientèle-cible est constituée des gens de qui l'on exige une augmentation des certifications académiques détenues pour l'obtention de la permanence d'emploi ou des améliorations au niveau salarial. Théoriquement, à l'intérieur d'une stratégie de transition, l'utilisation tactique d'une planification de certains programmes-courts ou de certificats peut être avantageuse pour les autochtones. Le problème rencontré c'est que cette stratégie n'a jamais été développée, ni au niveau des financeurs (essentiellement le Ministère des Affaires Indiennes), ni au niveau des institutions, ni même au niveau des organismes autochtones (politiques ou intervenant en éducation).

En conséquence, une très grande partie des programmes de certificats ou des programmes courts développés, l'ont été sur la base d'une analyse de rentabilité à courte-vue effectuée par les institutions universitaires. Dans le cas de l'U.Q.A.C. la majorité des ces certificats s'est trouvée concentrée dans les secteurs de l'éducation (vestiges du projet amérindianisation du M.A.I.N.) ainsi que dans celui du travail social. Compte tenu de la situation financière de l'Université ainsi que des contraintes budgétaires rencontrées par le financeur (M.A.I.N.C.) une grande partie de ces cours fut donnée par des chargés de cours. Ceux-ci, étaient souvent peu qualifiés académiquement (deuxième cycle en voie d'obtention ou très récemment terminé), sans expertise réelle par rapport aux clientèles et peu rompus au développement ainsi qu'à la validation d'instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages.

Dans le cas d'une autre institution ayant récemment eu des intentions de "pénétration du marché autochtone", l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (U.Q.A.T.), l'importance et l'attrait économique du client-cible devient particulièrement évidente. Toute la stratégie récente de l'U.Q.A.T. en matière de formation des autochtones a été orientée vers les populations criées indépendamment du fait que le marché régional autochtone soit algonquin. L'abitibi-Témiscamingue forme en effet l'aire de répartition géographique naturelle de la nation algonquienne (Larose, 1986a).

De 1984 à 1987, tout l'effort pour développer des certificats introduits par l'U.Q.A.T. s'est fait à l'intention de clientèles-cibles Cries et Inuit alors que l'université ne possédait ni expertise, ni proximité géographique, ni même le personnel enseignant adéquat à procéder au développement de programmes de formation adaptés aux besoins et aux caractéristiques cognitives et comportementales de cette clientèle. Cela simplement parce que les populations bénéficiaires de la Convention de la Baie de James semblaient posséder une autonomie financière suffisante pour assurer à l'institution des revenus externes intéressants. Cependant cette dernière était incapable de créer le dynamisme interne qui aurait permis d'offrir des services de haute qualité garantissant des certifications sérieuses correspondant à l'acquisition d'habiletés techniques mesurables et observables.

Cette incapacité des institutions universitaires francophones québécoises à mesurer, évaluer et certifier de façon sérieuse la réalisation d'apprentissages par des clientèles autochtones dans le cadre des certificats a d'ailleurs été l'une des principales caractéristiques de leurs interventions éducatives. Le résultat commence à se faire sentir, notamment au niveau de la perception qu'ont certains employeurs autochtones des certificats émis par le réseau de l'Université du Québec. Dans plusieurs écoles contrôlées par des bandes indiennes du Québec, il est virtuellement impossible à un titulaire amérindien d'un certificat en éducation de l'U.Q.A.C. d'obtenir un emploi d'enseignant même au niveau pré-scolaire ou primaire. D'une part, le niveau de certification est trop faible pour être concurrentiel et d'autre part, les institutions autochtones ont l'impression que le diplôme émis ne correspond à rien dans la mesure où jamais on a vu un amérindien ne pas obtenir sa note de passage dans le cadre d'un certificat.

DES SERVICES UNIVERSITAIRES DE QUALITE DANS LE CONTEXTE DE LA LUTTE POUR L'AUTONOMIE SCOLAIRE, ADMINISTRATIVE ET ECONOMIQUE DES AUTOCHTONES : UNE REALITE A CREER.

Il existe une justification majeure, souvent invoquée par les intervenants administratifs en milieux autochtones, en ce qui concerne la lenteur du processus d'accès à l'autonomie des bandes amérindiennes. Cette justification est double et se formule comme suit: les communautés autochtones représentent de trop petites entités pour que les gouvernements y investissent massivement et, les communautés autochtones ne disposent pas des ressources humaines qualifiées nécessaires à la gestion autonome de leurs activités. Les deux termes de cet énoncé sont, dans l'absolu, tout à fait réalistes actuellement. Malheureusement,

ment on utilise cet énoncé, circonstanciellement exact, pour justifier le statu quo, ce qui est tout à fait irrationnel dans la mesure où la situation actuelle est évaluée par tout le monde comme anormale et indésirable. Restituons donc la réalité telle qu'elle se présente et définissons les besoins.

Premier constat :

Les bandes amérindiennes du Québec se caractérisent par la diversité de leur statut culturel ainsi que par la relative homogénéité de leur statut socio-économique. Ainsi, à l'intérieur de mêmes nations, selon leur répartition géographique (implantation dans le sud, le pré-nord, le moyen nord ou le grand nord) le niveau d'utilisation de la langue vernaculaire et l'importance relative des activités reliées aux vestiges de l'économie des fourrures varie énormément.

Par ailleurs, sauf dans le cas des Cris conventionnés de la Baie de James ainsi que dans celui de certaines bandes urbaines du sud, l'Etat est le principal pourvoyeur des revenus familiaux. Cela essentiellement sous deux formes. Premièrement, pour la majorité des familles de ces bandes les revenus du Bien-être social et de l'assurance-chômage forment la base économique régulière. Deuxièmement, les emplois plus ou moins réguliers disponibles sont majoritairement dépendants du Conseil de Bande donc reliés au secteur des services. Les emplois productifs, ceux où le travail crée une plus-value sont tout à fait marginalisés et rarement stables ou à plein-temps.

Deuxième constat:

Il n'existe, au Québec, aucune infrastructure de formation professionnelle (au niveau secondaire ou collégial) qui soit spécifique aux autochtones. Il n'existe pas, non plus, de structure de formation professionnelle qui ait été planifiée en fonction d'une relation étroite entre formation de main-d'oeuvre qualifiée et développement économique autochtone (via l'entreprise privée ou collective).

La totalité des écoles prises en charge (ou contrôlées par les bandes) ainsi que la totalité des écoles secondaires implantées sur les réserves (peu important leur statut) sont des écoles qui ne dispensent qu'une formation générale. On agit donc comme s'il existait une hypothèse de travail selon laquelle la totalité des jeunes autochtones se dirigerait vers des secteurs d'emploi dépendant d'une certification dispensée par le réseau de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, à l'intérieur des écoles autochtones dispensant un enseignement de niveau secondaire, il n'existe virtuellement pas d'enseignants autochtones qualifiés aptes à occuper des postes réguliers.

Troisième constat:

Il n'existe pas d'infrastructure universitaire spécifiquement destinée à la formation des maîtres autochtones, notamment au niveau de l'enseignement secondaire et professionnel, ni d'ailleurs de structure d'appui à l'enrichissement

de la formation des maîtres blancs se destinant à l'enseignement en milieux autochtones. Il n'existe pas de structure d'appui permanent au développement de la recherche empirique en milieux autochtones. Il n'existe pas, enfin, de structure d'appui (au niveau de l'expertise universitaire) à la formation des cadres et du personnel technique autochtone qualifié pouvant générer le développement d'entreprises amérindiennes (privées ou collectives) dynamiques et rentables.

Quatrième constat :

Alors qu'une majorité des bandes se dirige vers la prise en charge de certaines ou de la totalité de leurs infrastructures scolaires, il n'existe virtuellement pas de personnel autochtone compétent et qualifié au niveau des tâches de gestion administrative et d'encadrement pédagogique. Le personnel disponible et désirant occuper certains postes-clés est en général sous qualifié du point de vue académique (scolarité secondaire non-terminée) et souvent inapte, pour des raisons sociologiques, à suivre une formation ou un enseignement de longue haleine loin du lieu de résidence.

En effet, en ce qui concerne les bandes qualifiées généralement de "rurales" et principalement implantées en zones sub-arctiques (Abitibi-Témiscamingue, Haute Mauricie, Moyenne et Basse Côte-Nord), les ressources humaines qui pourraient occuper des postes stratégiques autant au niveau de l'éducation que d'autres secteurs administratifs ont très souvent "charge de famille". On ne peut guère demander à une jeune dame ou à un jeune homme de 25 ans ayant famille à charge de partir pendant un an ou deux afin de compléter une formation académique. Ceci d'autant que les subventions d'études disponibles via les Affaires Indiennes ou d'autres ministères ne permettent pas au candidat d'imaginer vivre en zone urbaine avec ses enfants. Comme la fréquence des familles monoparentales en milieux amérindiens est en croissance, le problème ne fera que s'amplifier dans les prochaines années.

Ces quatre constats nous amènent à prendre conscience de la nécessité de développer une stratégie à plusieurs volets afin de répondre aux nombreux besoins des bandes amérindiennes en matière de formation. Cette stratégie, impliquant une intervention massive de certaines universités de la province, doit veiller à répondre à deux niveaux de besoins pour faire face aux problèmes vécus à court terme par les bandes ainsi qu'à la nécessité de planifier l'avenir de façon rationnelle. Des modalités d'organisation logistique ainsi que de la détermination précise des niveaux d'exigence académique et des niveaux de certification s'y rattachent étroitement.

Four répondre aux besoins à court terme:

Le développement de curricula scolaires, notamment au niveau secondaire, devrait être indissociable de la planification de stratégies de développement économique des bandes et nations autochtones. De la même façon, l'amélioration de la qualité académique de la formation des jeunes autochtones dans le

cadre des processus de prise-en-charge scolaire sont "en se" des conditions de survie à long terme d'identités autochtones au Québec. Ainsi, il est impératif pour les bandes de disposer d'autochtones aptes à déterminer selon les besoins locaux les axes de gestion et de planification du développement économique et pédagogique.

Compte tenu des retards cumulés au niveau de la scolarité obligatoire par la large majorité des Amérindiens et compte tenu de l'urgence du besoin auquel nous devons répondre, nous ne pouvons nous contenter d'attendre qu'un jour des adolescents actuellement en scolarité terminent des curricula universitaires réguliers de premier ou de second cycle. Nous devons pouvoir développer une production massive de programmes de formation adaptés aux besoins et aux priorités locales, même si ces programmes sont d'un niveau de certification académique minimal. Dans ce contexte le développement de certificats ou de programmes-courts (dits d'initiation) trouve sa raison d'être. Cependant ces certificats doivent répondre à trois critères:

- ils doivent être d'une qualité optimale au niveau des contenus instrumentaux;
- ils doivent être soumis à des critères d'évaluation sérieux de façon à donner une valeur maximale à la certification décernée à chaque candidat; ils doivent tenir compte, au niveau de la logistique, des impondérables auxquels les clientèles doivent faire face notamment au niveau du rattrapage de certains préapprentissage ainsi que de la faible mobilité et des contraintes financières que doivent affronter les jeunes autochtones ayant charge de famille.

Dans ce contexte nous devons faire face à certaines exigences au niveau pédagogique ainsi qu'à celui des infrastructures et du personnel requis. Chaque programme de certificat devrait impliquer une conception individualisée au maximum des services pédagogiques. La détermination des objectifs pédagogique devrait répondre aux critères et standards optimaux en matière de rédaction opérationnelle. Une approche qui pourrait s'avérer rentable tant pour le client que pour le (les) pédagogue(s) impliquerait la génération d'objectifs pédagogiques critériés, mesurables et observables de façon affinée au niveau de l'acquisition des habiletés-cibles, tenant compte des paradigmes propres à l'évaluation par domaines de référence (Cardinet, 1986; Hively, 1974; Martuza, 1977; Shrinkfield, 1984; Stufflebeam & Madaus, 1984).

Les certificats seraient définis par rapport à l'acquisition de compétences opérationnelles propres à un niveau de tâche déterminée (par exemple: la gestion scolaire; la planification de curricula et la rédaction des objectifs pédagogiques; la production de matériel didactique imprimé ou audio-visuel selon les caractéristiques cognitives et culturelles de la clientèle-cible). Chaque curriculum inclurait une formation compensatoire intensive au niveau des habiletés préalables aux apprentissages propres à la réalisation de la tâche cible. Il inclurait ensuite une phase de formation académique reliée à la tâche proprement dite. Cette phase de formation devrait être reliée à la réalisation d'un produit déter-

miné conjointement par l'apprenant, son organisme employeur (Conseil de Bande, Conseil de l'éducation, etc) et l'organisme dispensant et encadrant la formation.

Ce type de formation, dans le cadre de certificats ou de programmes-courts, devrait inclure de deux à trois blocs communs à l'ensemble des étudiants provenant d'une région, ces blocs communs pouvant être dispensés dans les locaux disponibles sur certaines réserves. Le reste du temps de formation devrait être basé sur une interaction individualisée entre l'apprenant et le formateur, sur les lieux de travail de l'apprenant. Afin que ce fonctionnement soit possible, la planification de chaque curriculum propre à un certificat devrait inclure la production préalable d'unités modulaires intégrant des instruments destinés à l'évaluation formative individuelle. Le feed-back permettant à l'apprenant de maintenir un rythme d'apprentissage approprié serait fourni par la présence, à raison de deux à quatre journées par mois, du formateur sur les lieux de résidence ou de travail des candidats autochtones.

Dans une telle perspective, la réalisation par l'apprenant d'un produit concret et utile, pré-déterminé conjointement et permettant l'amélioration de la gestion, de la planification ou du développement pédagogique sur la réserve devient un renforteur important. Il permet, tant à l'apprenant qu'à son environnement, de prendre conscience de l'importance des tâches qu'il sera amené à réaliser quotidiennement lorsqu'il sera responsable de son poste à temps plein. Il crée les bases d'une prise de conscience immédiate chez l'apprenant de l'utilité des concepts et habiletés qu'il apprend à maîtriser. Le produit lui-même lui permet de ressortir comme un élément important, un technicien efficace au sein de sa communauté.

Pour répondre aux besoins à moyen et long terme:

Si nous nous replaçons dans la logique de la déclaration de la Fraternité des Indiens, "La maîtrise indienne de l'éducation indienne", il doit exister une relation étroite entre développement économique, développement culturel et développement du contrôle autochtone sur les structures éducatives. Le contexte de la prise en charge des institutions scolaires autochtones doit donc être perçu comme celui de la mise en place des structures permettant aux milieux de produire leurs propres ressources humaines dans le cadre d'un développement économique particulier, celui des nations amérindiennes. Dans notre univers de référence nord-américain, trois niveaux institutionnels assument la responsabilité de la production de ressources humaines techniquement qualifiées destinées à un marché de l'emploi particulier. Il s'agit de l'enseignement secondaire (deuxième cycle), de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire.

Notre stratégie de développement de ressources de formation doit donc tenir compte des besoins au niveau du support technique vécus par les autochtones à chacun de ces trois paliers. La prise en charge de l'éducation, notamment au niveau secondaire, implique la disponibilité à moyen terme d'enseignants autochtones qualifiés et compétents. Ceci au niveau de l'ensemble

des champs ou des matières donc inclusivement au niveau des mathématiques et des sciences. En effet, il serait aberrant d'imaginer une situation où, à l'intérieur d'écoles de bandes ou d'écoles secondaires gérées par des Commissions Scolaires autochtones, nous aurions des enseignants autochtones spécialisés dans les matières relevant de ce que l'on entend généralement par la "culture" (langues vernaculaires, histoire et géographie) et des enseignants allochtones contrôlant l'enseignement des mathématiques et des sciences. Une telle situation risquerait de nous mener là même où la limitation de l'adaptation des programmes scolaires secondaires nous mène actuellement (Larose, 1984a; 1984b), au renforcement de la dépréciation que les jeunes autochtones tendent à faire d'une culture qui n'a de place à l'école que dans les matières à faible impact au niveau de l'évaluation et de la certification de l'enseignement secondaire.

Au Québec, actuellement, il n'existe aucune infrastructure spécifique destinée à la formation des maîtres autochtones devant oeuvrer au secondaire. Or, même si les conditions et critères préalables à l'accès aux études pédagogiques étaient les mêmes pour les autochtones que pour les blancs (avoir terminé un baccalauréat dans une matière déterminée) l'enseignant devant oeuvrer en milieu autochtone devrait posséder une solide formation en matière de psychologie, de théories de l'apprentissage, de méthodologie de la recherche, lui permettant de tenir compte des spécificités cognitives et comportementales de sa clientèle-cible lors de l'établissement de ses stratégies d'intervention pédagogique. Cet enseignant devrait avoir été mis en contact avec les plus récents développements en matière de recherche scientifique à ce propos.

Le premier élément d'une stratégie répondant aux besoins des autochtones à moyen et long terme en matière de formation devrait donc être la constitution d'infrastructures universitaires spécialisées. Ces infrastructures devraient permettre à la fois l'encadrement de la formation des maîtres autochtones se destinant à l'enseignement secondaire et permettre le soutien régulier au développement de la recherche scientifique (notamment au niveau des sciences du comportement) en milieux amérindiens. L'orientation des recherches développées devrait, en outre, être déterminée conjointement avec les organismes autochtones centraux (Conseil en Education des Premières Nations, Commissions Scolaires autochtones, etc) et les objets de recherche devraient l'être en collaboration avec les bandes. Il serait en effet cohérent que ces dernières définissent leurs priorités en tant que futurs employeurs des maîtres en formation et bénéficiaires des programmes scolaires et du matériel didactique adapté ou développé.

Le second élément d'une telle stratégie concerne l'établissement des bases du développement de filières de formation professionnelles spécifiques aux autochtones. La majorité des nations autochtones du Québec (outre les Mohawks et les Hurons ainsi que les Abénakis) vivent en zone "rurale". Excentrées par rapport aux zones de haute productivité du Québec, les bandes algonquines, montagnaises, attikamèques et crie sont souvent implantées dans des régions mono-industrielles de la province. Dans ces zones où l'industrie minière et forestière (instable faut-il le dire) a imposé des restrictions environ-

nementales importantes à l'exercice des métiers "traditionnels" autochtones.

Par ailleurs, la formation professionnelle secondaire régulière offerte par le secteur provincial est souvent obsolète et les Commissions Scolaires "blanches" n'en dispensent qu'une partie. Les métiers qui y sont reliés n'offrent le plus souvent que peu de perspectives d'emploi, les marchés régionaux étant saturés par une main-d'oeuvre au chômage possédant une vaste expérience pratique du travail (construction, mécanique automobile et lourde, etc). Le développement de filières particulières en formation professionnelle, destinées essentiellement à des clientèles autochtones, forme donc une priorité si l'on désire qu'il existe une relation entre l'éducation et la vie économique et sociale des bandes.

Ce second élément, dans le cadre de l'élaboration de notre stratégie, c'est la constitution d'un groupe de recherche universitaire en matière de formation professionnelle autochtone. Ce groupe de recherche, agissant en étroite collaboration avec les autorités autochtones en matière d'éducation devrait être en mesure de réaliser certaines tâches précises. Premièrement, il devrait être apte à procéder à une série d'analyse du potentiel numérique généré par certains bassins nationaux ou régionaux autochtones. Il devrait être en mesure de s'adjoindre les ressources humaines requises, en provenance de toute faculté ou université possédant l'expertise requise, afin de procéder conjointement avec les bandes à l'inventaire des besoins en matière de formation et d'emplois novateurs selon les caractéristiques économiques et infrastructurelles des régions d'implantation de la clientèle.

Ce même groupe de recherche devrait être en mesure d'explorer, conjointement avec les organismes autochtones bénéficiaires, les perspectives d'association avec l'entreprise privée lorsque cette dernière possède une expertise particulière pouvant trouver application en matière de développement pédagogique et de développement économique amérindien. Par exemple, un tel groupe de recherche ne devrait pas négliger l'expertise d'entreprises telles Control Data en matière de développement des applications pédagogiques de l'ordinateur, si ces applications peuvent former une approche didactique efficace dans l'élaboration de stratégies et de programmes d'apprentissage.

Enfin, le troisième volet de notre stratégie concerne les développements futurs des structures universitaires elles-mêmes. Les Universités du Québec ont, collectivement, accumulé un certain retard depuis dix ans en matière de renouvellement de leurs infrastructures ainsi qu'en matière de stimulation de la recherche scientifique et d'émulation de leur personnel enseignant. Ce retard a été causé, en grande partie, par diverses difficultés et restrictions imposées au financement des universités, notamment durant la période 1981-86. Depuis 1987, le gouvernement provincial a pris conscience de ce retard et de sa gravité et a accepté d'injecter de nouveaux fonds dans le réseau. Le gouvernement incite aussi les universités québécoises à se tourner vers les recherches conjointes avec l'entreprise privée dans la mesure où le développement scientifique devrait trouver des applications sinon au niveau du secteur privé, au moins au niveau du quotidien des citoyens.

Parallèlement à cela, les gouvernements fédéraux et provinciaux ont dû

prendre conscience depuis quelques années du statut juridique boiteux de la province, notamment en matière de souveraineté territoriale. Sous la pression des organismes autochtones, plusieurs processus de revendications territoriales globales ont été amorcés, notamment en ce qui concerne les nations dont les territoires sont situés au nord des limites de la Proclamation Royale de 1763 et au sud des limites du territoire occupé par les signataires de la Convention de la Baie de James. Il s'agit là d'un territoire couvrant plus du tiers de la superficie actuelle de la Province. Il s'agit aussi d'un territoire où 50 ans d'activités forestières et minières ont fortement endommagé l'environnement alors que les gouvernements accordant les droits d'exploitation aux entreprises canadiennes agissaient "ultra-rires" en accordant des permis hors de leur zone de juridiction ou de compétence constitutionnelle.

Ces divers processus de revendication devront aboutir à une entente ou à une série d'accords entre les Etats et les autochtones un jour ou l'autre. Les quelques exemples de dossiers en revendication actuellement disponibles permettent d'entrevoir que les autochtones ne limiteront pas leurs demandes à de simples revendications de compensations financières mais tendront à exiger des pouvoirs compensatoires ainsi que des clauses de réaménagement ou de remise en état des territoires concernés. Ces revendications devraient aussi inclure des aspects d'exclusivité ou de priorité en matière de développement économique et d'intervention d'entreprises autochtones en région.

Il y a là tout un champs de recherche et de formation ouvert à moyen et long terme aux institutions qui auront les compétences appropriées et qui seront prêtes à tenir compte des demandes et intérêts du "client", des bandes et nations amérindiennes dans l'établissement de relations contractuelles. Il est donc important que, dès maintenant, les universités du Québec (ou du moins certaines d'entre elles, convenablement équipées du point de vue des infrastructures et des ressources humaines) planifient le développement de secteurs, à l'intérieur des départements existants, pouvant potentiellement mettre leurs compétences au service d'une entité appelée à devenir économiquement très dynamique. Ceci tenant compte de l'implantation d'une majorité des nations autochtones dans des zones géographiques actuellement sous-desservies du point de vue académique et sous développées du point de vue de la diversification des structures de production.

Des groupes d'étude devraient être mis sur pied, regroupant les compétences d'universités tant "anglophones" que "francophones" au Québec, afin de procéder dès maintenant à l'inventaire des ressources humaines disponibles au niveau de facultés pouvant offrir des services de consultation efficaces aux autochtones. Cela concerne notamment des facultés telles celles de sciences, d'administration, d'économie et secondairement de psychologie et des sciences de l'éducation.

Ces groupes d'étude devraient, parallèlement à l'évaluation des ressources universitaires disponibles, procéder à l'évaluation des programmes de premier et de second cycle disponibles actuellement et développer une liste d'interventions prioritaires conjointement avec les autorités amérindiennes existantes. Dans la situation où des étudiants autochtones seraient en mesure de s'inscrire dans

le cadre de programmes de deuxième ou de troisième cycle dispensés par les universités concernées, ces étudiants devraient être invités à définir des projets de recherche dans le cadre de leurs activités de thèse, ces projets étant déterminés de commune entente avec les organismes politiques, économiques ou éducatifs autochtones. Les groupes d'études devraient être en mesure, à moyen terme, de générer une liste de thèmes de recherche classifiés par discipline (les recherches elles-mêmes pouvant avoir un caractère multi-disciplinaire) déterminés sur la base de l'étude des besoins spécifiques à court, moyen et long terme de chaque nation amérindienne du Québec.

CONCLUSION

L'établissement d'un contrôle autochtone sur l'éducation des élèves amérindiens, sans que les bandes ne disposent des ressources humaines nécessaires à la gestion financière et à la planification pédagogique des écoles amérindiennes est vide de sens. L'établissement de ce contrôle local ou régional autochtone sur l'éducation doit se faire en coordination étroite avec la planification du développement économique et social des bandes. Dans ce sens la prise en charge de l'éducation indienne doit se faire en tenant compte de la nécessité de produire rapidement des cadres autochtones efficaces, des enseignants amérindiens qualifiés et compétents destinés à l'enseignement secondaire. La prise en charge de l'éducation par les Indiens doit aussi tenir compte de la nécessité de planifier et de créer des infrastructures et des programmes novateurs en matière de formation professionnelle secondaire destinés spécifiquement aux clientèles autochtones. Ces "filières" de formation professionnelle doivent être créées à partir d'une analyse sérieuse des besoins et des débouchés économiques propres à chaque région d'implantation des nations amérindiennes.

Les universités du Québec ont un rôle important à jouer dans ce processus. Elles devraient dès maintenant amorcer l'adaptation de leurs infrastructures et de leurs programmes aux exigences et contraintes qu'imposent l'offre de services de qualité à ce nouveau "marché-cible". Par l'expansion de leurs activités vers un secteur appelé à moyen terme à devenir très dynamique du point de vue économique les universités rencontreront les nouveaux critères d'ouverture que tend à imposer le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Technologie. Par l'offre de services de qualité, tenant compte des priorités et des contraintes vécues par les clientèles autochtones, les universités pourront contribuer de façon active à la normalisation du rôle que doivent jouer les premières nations à l'intérieur d'une société moderne et démocratique.

Même si les coûts engendrés par la réalisation de nos propositions sont importants, ils ne représenteront en bout de ligne qu'une part infime des coûts en services sociaux qu'engendre la réalité actuelle. Par ailleurs, les investissements requis afin que le réseau universitaire acquière un caractère utilitaire pour des clientèles autochtones ne représenteront jamais qu'une goutte d'eau dans l'océan en comparaison de ce que coûteront inévitablement les réparations des torts causés aux nations autochtones dans le cadre des futurs règlements reliés aux revendications territoriales amérindiennes.

Du point de vue humain, nos propositions semblent représenter la seule alternative sérieuse aux solutions improductives appliquées jusqu'ici en matière de formation académique autochtone. Si nous refusons de faire l'effort requis au niveau financier ainsi qu'au niveau des aménagements structuraux, il y a fort à parier que la situation académique et sociale des autochtones québécois sera semblable dans vingt ans à celle vécue depuis douze ans. Nous contemplerons encore un tableau statistique nous apprenant que 90% des autochtones ne terminent pas d'études secondaires de deuxième cycle et que moins de .01% des amérindiens québécois ont accès aux études supérieures. Ce gâchis aussi implique des coûts sociaux importants. Aux décideurs gouvernementaux de faire leur choix!

NOTES

1. Collège Manitou: Projet de CEGEP, de collège (enseignement pré-universitaire) devant desservir essentiellement des clientèles amérindiennes. Amorcé en 1973, l'initiative avorta officiellement en décembre 1976 pour des raisons de gestion financière et d'incohérence administrative. La corporation assumant la responsabilité légale de Manitou n'ayant jamais été dissoute, le dossier relatif à l'histoire du Collège n'est pas accessible au public aux archives du M.A.I.N.C.

REFERENCES

- Bourque, V.
1979 *Projet Amérindianisation, rapport 1972-1979*. Québec: Affaires Indiennes et du Nord, Canada.
- Cardinal, H.
1970 *La tragédie des Indiens du Canada*. Montréal: Editions du Jour (1ère éd. française).
- Cardinet, J.
1986 *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles/Neuchâtel: De Boeck & I.R.D.P.
- De Landsheere, G.
1979 *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- F.I.C.
1972 *La maîtrise Indienne de l'éducation Indienne*. Ottawa: Fraternité des Indiens du Canada.

Hively, W.

- 1974 *Domain-Referenced Testing*. Englewoods Cliffs (NJ): Educational Technology Publications.

Larose, F.

- 1984a Du passif à l'actif: l'amérindien et l'école au Québec. *Recherches Amérindiennes au Québec*. XIV, 4, 66-71.

- 1984b *Native Curriculum in Quebec and Specific Matter Fields: Actual Problems and Development Perspectives in the Algonquin Context*. London: Paper presented to the first annual Mokakit Conference, July.

- 1986a *Manuel d'histoire a l'usage des élèves Algonquins du Lac Simon*. Niveau secondaire, tome 1: des origines à la confédération. Lac Simon: Centre Culturel Amikwan/A.I.N.C.

- 1986b *Manuel d'histoire a l'usage des élèves Algonquins du Lac Simon*. Niveau secondaire, tome 2: de la confédération à aujourd'hui. Lac Simon: Centre culturel Amikwan/A.I.N.C. (à paraître).

Martuza, V.R.

- 1977 *Applying Norm-Referenced and Criterion-Referenced Measurement in Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Shrinkfield, A.J.

- 1984 Designing Evaluations of Education and Social Progress, by Lee J. Cronbach: A Synopsis, in George F. Madaus, Michael S. Scriven, and Daniel L. Stufflebeam (Editors): *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Stufflebeam, D.L. and G.F. Madaus

- 1984 The Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials: A Description and Summary, in George F. Madaus, Michael S. Scriven, and Daniel L. Stufflebeam (Editors): *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pubhshing.