

Ne brûlons pas les étapes

par

Gilles Lesage

Archives des oblats du Manitoba
Winnipeg (Manitoba)

«Ni le Gouvernement, ni nous-mêmes, ne savons au juste quel but il faut se poser. Est-ce la ségrégation ou l'assimilation? Si c'est la ségrégation, alors on parlera des droits de l'Indien: droit à ses Réserves, à l'aide du gouvernement, droit à sa langue. Mais est-on bien sûr que c'est pour leur bien réel? Ce peuple n'a pas de civilisation propre, d'histoire, d'art; sa religion est un amas de superstitions incohérentes. La langue est gardienne de la foi: elle sera ici gardienne du paganisme, de la stagnation et le retour au vieux old Indian way [...] Si c'est l'assimilation alors on veut le vrai progrès social et le seul moyen d'assurer l'évangélisation.»

Guy de Bretagne (1949a, p. 42-43)

RÉSUMÉ

Cet article porte sur les écoles dites indiennes dirigées par les oblats de la Province oblate du Manitoba, de 1884 à 1970. Un rapide survol de la création des écoles industrielles, de leur développement et des évaluations qui en ont été faites au cours des quelque quatre-vingt-cinq années de leur existence permet d'aborder des questions de fond liées aux relations entre les Blancs et les Amérindiens. L'éducation des Amérindiens comprenait trois acteurs principaux: les Amérindiens eux-mêmes, le gouvernement fédéral et les Églises chrétiennes. Lorsque les oblats s'engagent dans l'entreprise d'assimilation du gouvernement, ils sont largement tributaires des idées du darwinisme social qui s'étaient fortement implantées dans les mentalités de l'époque. Pour eux, l'œuvre des écoles indiennes fait partie d'une stratégie missionnaire dont l'objectif premier est la conversion et le salut des âmes.

Dans l'ensemble, les oblats resteront insatisfaits des résultats obtenus. Les problèmes de justice sociale finiront par avoir la priorité sur les préoccupations d'une éducation chrétienne des enfants.

ABSTRACT

This article focuses on the so-named Indian schools which were administered by the Oblate Fathers of the *Province oblate du Manitoba*, from 1884 to 1970. Through a brief overview of the establishment and development of the vocational schools, and of the results of assessments conducted during the eighty-five years of the schools' existence, the author broaches basic questions regarding the relations between Whites and Natives. Three key players were involved in Native education: the Natives themselves, the Federal Government, and the Christian Churches. When the Oblates associated themselves with the government's assimilation policy, they largely applied the ideas of social Darwinism that were firmly anchored in the mentality of the time. The work performed by the Oblates in the Indian schools was, to their way of thinking, a component of their strategy as missionaries, the primary objective of which was to convert the Natives and save souls. In general, the Oblates remained unsatisfied with the results. The problems of social justice ultimately relegated the Christian education of children to a secondary role.

L'histoire des relations entre les Amérindiens et les Blancs a donné lieu à de multiples publications. L'analyse de cette historiographie est elle-même fertile (Trigger, 1992). Cinq paramètres balisent la nature des relations entre Amérindiens et Blancs: le commerce, l'évangélisation, l'exploration, l'éducation et l'agriculture (Miller, 1991). Dans ce contexte, les recherches sur l'histoire des Églises, et plus particulièrement sur l'histoire de l'évangélisation, sont primordiales pour qui veut comprendre le rapport qui s'est établi entre ces deux groupes.

Depuis quelques décennies, des remises en question ont été faites par les Églises chrétiennes au sujet de l'activité missionnaire. Ces remises en question n'ont pas été sans une certaine polarisation entre les partisans d'un bilan positif et ceux qui soulignent l'effet de déstructuration culturelle, voire d'«agent important d'oppression culturelle [...] à cause de la vision étroite que l'Église avait de ces cultures et à cause de son lien avec le pouvoir colonial» (Peelman, 1992, p. 227-228)¹.

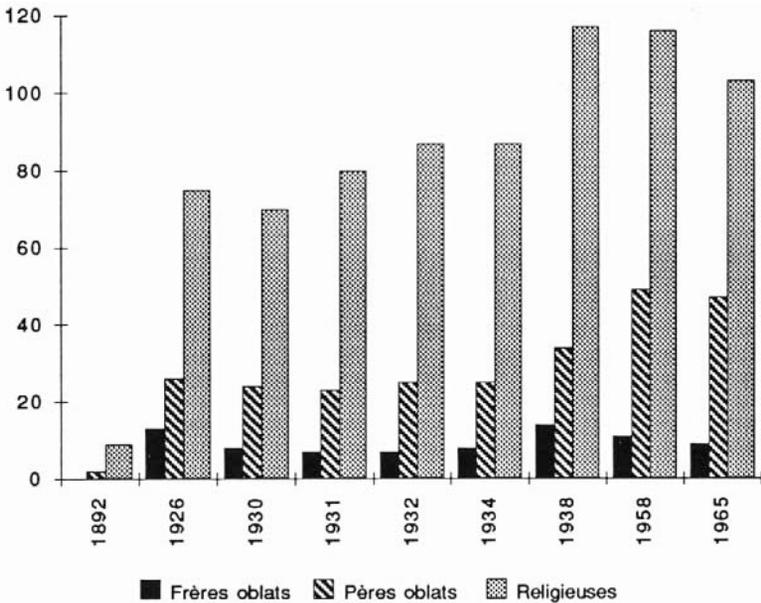
Officiellement, la reconnaissance des erreurs du passé et la présentation d'excuses aux premières nations ont pris une envergure dont l'importance est soulignée par l'aveu de la Conférence oblate du Canada formulé dans la déclaration du Lac Sainte-Anne: «Nous nous excusons du rôle que nous avons joué dans l'impérialisme culturel, ethnique et religieux qui a marqué la mentalité avec laquelle les peuples européens ont abordé les peuples autochtones [...]» (Crosby, 1991, p. 136). Cette déclaration se situe dans la foulée de nombreuses déclarations semblables de la part de plusieurs représentants des Églises chrétiennes. La question des écoles résidentielles a plus spécifiquement polarisé le débat en ce qui concerne le rôle des Églises dans la relation entre Amérindiens et Blancs: «Nous nous excusons de l'existence des pensionnats eux-mêmes, parce que nous reconnaissons que l'abus le plus fondamental n'est pas ce qui s'est passé dans les pensionnats mais bien les pensionnats eux-mêmes» (Crosby, 1991, p. 137).

Sur le plan international, «le rapport historique entre l'effort missionnaire de l'Église occidentale et le colonialisme» a été souligné (Goulet et Peelman, 1983, p. 150; Pettipas, 1988). Dans l'Ouest canadien, l'engagement missionnaire commence de concert avec une entreprise coloniale, la colonie de la Rivière-Rouge de Selkirk. C'est avec l'arrivée des oblats de Marie-Immaculée, en 1845, que l'essor missionnaire catholique prend de l'ampleur dans le Nord-Ouest. Ces missionnaires oblats joueront un rôle important dans la création et la gestion des écoles industrielles, et plus tard résidentielles, pour l'Église catholique de l'Ouest (figure 1). Quoique faisant partie d'un programme fédéral d'éducation, ces écoles seront des éléments intrinsèques de la stratégie missionnaire du vicariat des missions de la Rivière-Rouge, territoire qui comprend le Sud de la Saskatchewan et du Manitoba et le Nord-Ouest ontarien. Notre étude se limite aux écoles relevant de l'unité administrative appelée Vicariat religieux des missions de la Rivière-Rouge, qui deviendra, en 1904, la Province oblate du Manitoba. Cette approche offre l'avantage de traiter une unité administrative homogène qui fait montre de sa propre logique dont les éléments peuvent être étudiés à partir des documents générés par cette unité. Le territoire dont dépend cette administration s'étend sur approximativement 300 000 kilomètres carrés²; il reste à peu près le même pendant toute la période étudiée, soit de 1884 à 1970. Ce territoire ne correspond

pas à celui de la province civile du même nom, dont les frontières ne sont définitivement fixées qu'en 1912. Les oblats auront la responsabilité quasi exclusive des écoles industrielles et résidentielles de l'Église catholique dans cette région; ils s'adjoindront l'aide de plusieurs communautés religieuses. Nous présenterons d'abord les antécédents à l'origine de ces écoles; nous verrons ensuite l'instauration et le développement de ce régime scolaire et son mode de gestion; finalement, nous étudierons l'évaluation que les oblats en feront au cours des années.

FIGURE 1

Personnel religieux œuvrant dans les écoles résidentielles amérindiennes de la Province oblate du Manitoba (1884 -1965)



La nature de cet article, qui constitue la première partie d'une étude en trois volets, permet seulement de brosser un tableau général et d'effleurer certaines questions; il n'est donc pas possible de tenir compte de l'histoire individuelle de chaque école. Cette première partie se veut un cadre général d'approche qui permettra éventuellement d'élaborer une grille d'analyse. La deuxième partie portera plus spécifiquement sur l'enquête détaillée des différentes écoles, et la troisième partie reprendra

le cadre d'analyse pour en élaborer une interprétation à partir des éléments qui se dégageront des deux premières parties.

LES ANTÉCÉDENTS

L'arrivée des Blancs apporte bien des transformations dans les structures des sociétés amérindiennes et dans les relations entre ces sociétés. L'adaptation à l'environnement et l'entretien de relations avec les voisins faisaient la force d'une longue histoire amérindienne (Trigger, 1992). Les Amérindiens prennent l'initiative et s'adaptent à ces changements en puisant à même les ressources de leur propre histoire, se montrant perspicaces dans le choix des éléments européens qu'ils adoptent (Carter, 1990). Chez les Amérindiens, pendant longtemps, les connaissances et les habiletés se transmettent directement de génération en génération sans système scolaire. La langue, les arts, les métiers, les pratiques économiques, la connaissance détaillée de la nature, les valeurs communautaires, les coutumes et les pratiques sociales, les rituels et l'ensemble des croyances, récits, légendes et, de ce fait, la spiritualité qui leur est propre s'enseignent dans le milieu familial et communautaire par l'exemple, la communication verbale, le développement de l'observation attentive au côtoiement des membres adultes de la société, par l'expérience sous la conduite des Anciens et par des cérémonies d'initiation (Buckley, 1992; Long, 1942).

En 1851, écrivant au sujet des Dénés, Alexandre Taché observait:

Tous les Indiens sont meilleurs naturalistes, non seulement que le peuple de nos campagnes, mais même que la portion éclairée de nos populations [...] Un sauvage de quatorze ans connaît le nom de tous les animaux, oiseaux, poissons de son pays, de plus, leurs instincts, nourriture et habitudes (Taché, 1933, p. 235).

On fait état aussi de la complexité des langues amérindiennes. Sur la nature de la langue des Carriers, famille de Dénés, Adrien-Gabriel Morice note cinquante et une espèces de verbes différents «composés de radicaux, éléments personnels et désinences qui s'ajoutent, s'amalgament et s'entrelacent d'après des règles fort compliquées» (Morice, 1936, p. 106). Il remarque également que chaque verbe varie selon le négatif, le nombre, l'état d'âme, le genre d'énoncé, etc.

L'alphabétisation par l'écriture syllabique ne manque pas aussi d'intéresser les Amérindiens et illustre bien qu'ils adoptent les éléments de leur choix pour s'adapter aux nouvelles conditions économiques et sociales. L'écriture syllabique, inventée par James Evans en 1836, se répand dans les environs de Norway House, et les Cris l'apprennent et l'utilisent comme moyen de communication pratique dans le commerce des fourrures (Buckley, 1992).

Dans l'Ouest, le système d'éducation des Amérindiens au moyen d'écoles commence d'abord chez les protestants. En 1820, John West, ministre anglican de la *Church Missionary Society*, recrute un Cri de Norway House, Saskatchuwescam, baptisé sous le nom de Henry Budd. Il le confie à la *Red River School*, dirigée par George Harbidge. La philosophie pédagogique anglaise de l'époque est d'initier les nouveaux sujets à l'agriculture et aux principes du christianisme, communiquant ainsi à l'élève l'habitude de la vie sédentaire; ainsi, chacun a la responsabilité d'un petit jardin afin de pouvoir goûter «aux avantages et aux privilèges de la civilisation». Devenu instituteur, Henry Budd enseigne à Cumberland House et au Pas. En 1842, il réussit à rassembler trente-deux élèves dans une école-pensionnat. En juillet 1853, il est consacré ministre (Pettipas, 1974).

Du côté catholique, l'approche diffère. Si Georges-Antoine Belcourt, comme les anglicans, prône la sédentarisation des autochtones, M^{gr} Provencher favorise l'approche itinérante d'évangélisation, qui connaît cependant peu de succès étant donné le faible nombre du clergé (McCarthy, 1990). Le succès des écoles dépend en grande partie de la sédentarité des familles qui y envoient leurs enfants. Avec l'arrivée des sœurs grises et des oblats, le nombre des écoles va se multiplier. Un pensionnat de filles, un collège et des écoles du jour sont fondés. La clientèle est principalement métisse et canadienne. Du côté amérindien, le progrès est négligeable. En 1852, M^{gr} Taché écrit:

Je vois d'un côté des Métis et même des Sauvages élevés par des protestants et qui ont un degré bien passable d'instruction, tandis que parmi les nôtres il y en a si peu que ce n'est véritablement pas la peine d'en parler (cité dans Dauphinais, 1991, p. 200).

En 1853, les missions de la Rivière-Rouge ne comptent que quatre écoles catholiques. En 1888, il y en a 107 dans l'Ouest,

dont 74 dans le diocèse de Saint-Boniface. En 1888 toujours, M^{gr} Taché écrit qu'il y a «15 écoles fréquentées exclusivement par des enfants sauvages» (Taché, 1915g, p. 269). On trouve des écoles du jour dans les réserves d'Ellice, de la Pointe-aux-Lézards, de Pelley, du lac Croche, de la montagne de Lime, de la montagne de Tondre, de Paskwa, des Sioux et de Roseau. Il existe aussi, à ce moment-là, l'école résidentielle de Lebreton. Ce développement est le résultat de l'augmentation du nombre de communautés religieuses mais aussi d'enseignants laïques.

LA FONDATION DES ÉCOLES INDUSTRIELLES

Le système des écoles industrielles s'inscrit dans une tradition d'éducation des Amérindiens par les Blancs. En 1819, aux États-Unis, le Congrès approuve une somme à cet effet. On y voit l'occasion de «civiliser», c'est-à-dire de remplacer la vie tribale, le partage des biens et l'occupation du territoire en commun par un mode de vie «morale» et par l'assiduité au travail (Kennedy, 1970, p. 27). En 1847, Egerton Ryerson, surintendant de l'éducation au Haut-Canada, recommande un système d'écoles industrielles pour l'éducation des Amérindiens. En 1872, Hector Langevin, à la suite d'une visite en Colombie britannique, loue le travail d'éducation de M. Duncan de la *Church Missionary Society* et des sœurs de Sainte-Anne à Victoria et à l'école Sainte-Marie (Kennedy, 1970). John A. Macdonald, à titre de ministre de l'Intérieur, confie à Nicholas Flood Davin la mission d'enquêter sur l'expérience américaine des écoles industrielles et de consulter les autorités religieuses du Canada à ce sujet. En 1879, dans le rapport qu'il soumet, Davin recommande la création d'écoles industrielles gérées par les Églises catholique et protestantes. La mise en œuvre des recommandations de Davin est retardée; les énergies sont plutôt consacrées à venir en aide aux victimes de la grande famine qui sévit dans l'Ouest en 1878-1879, à la construction de la voie ferrée et à l'ouverture de l'Ouest à l'immigration. De plus, les négociations avec les Églises qui dirigeront ces écoles traînent en longueur (Gresko, 1986).

Avec l'entrée du Nord-Ouest dans la Confédération canadienne et la signature des traités avec les Amérindiens, ces derniers sont régis par la *Loi sur les Indiens* (1876) qu'administre le département fédéral des Affaires indiennes. Cette administration fédérale s'inscrit dans la tradition de deux lois: *The Gradual Civilization Act* (1857) et *The Enfranchisement Act*

(1869) (Carter, 1990; Dickason, 1992). La disparition du bison et les dépenses occasionnées par les famines qui s'ensuivent forcent le gouvernement à chercher un autre mode de subsistance pour les Amérindiens qui sont cantonnés dans des réserves. L'occupation du territoire que signale l'avènement de la construction de la voie ferrée apporte avec elle la crainte de soulèvements armés et intensifie le besoin de «civiliser» les Amérindiens par l'éducation des enfants qui seront formés au comportement du «bon citoyen». Ces facteurs mènent le gouvernement à la création d'écoles industrielles.

Aux termes de *la Loi sur les Indiens* (1876), le gouvernement a la responsabilité des Amérindiens inscrits, dans une relation de tutelle. Le département des Affaires indiennes se voit donc moralement responsable d'assurer l'éducation des enfants amérindiens. Cette approche va dans le sens de la politique d'affranchissement des Amérindiens qui préconise la transformation de l'Amérindien en homme blanc (Dickason, 1992; Turenne, 1970; Grant, 1984; Hendrey, 1969). Un fonctionnaire de l'époque explique cette approche dans la perspective d'une certaine conception de l'évolution sociale, à savoir que l'évolution de l'humanité se réalise par une série de stades allant du barbare au civilisé en passant par le chasseur nomade, le cueilleur, le pasteur, l'agriculteur, le producteur, le commerçant et le marchand. Ce fonctionnaire considère qu'avec la disparition du bison et la pénétration de la «civilisation» dans l'Ouest, l'Amérindien doit faire un saut du stade de nomade à celui de la civilisation marchande. On croit que les adultes ne peuvent pas franchir ces stades et qu'il faut concentrer ses énergies sur les enfants pour former leur caractère et les conduire à devenir des «citoyens autonomes». On considère que l'enfant blanc apprend l'art de vivre en bon citoyen sur les genoux de sa mère et que l'enfant amérindien n'apprend de sa mère que «l'indianité» et les préjugés des «Indiens», à savoir que le travail est une activité efféminée et accessoire plutôt que virile et nécessaire à l'existence. La solution préconisée à cette formation nécessaire de l'enfant amérindien est de le retirer de son milieu et de le former dans un environnement blanc. La meilleure solution dans ces circonstances, croit-on, est l'école industrielle³. Cette vision correspond aux idées élaborées par les théoriciens du darwinisme social du XIX^e siècle aux États-Unis, idées qu'ont adoptées des historiens comme William H. Prescott et Francis Parkman (Trigger, 1992).

Ces idées imprègnent les mentalités de l'époque. «Pour les sauvages il faut des écoles où on apprend autre chose qu'à lire et à écrire, des écoles où l'on donnera l'éducation de la famille qui manque absolument aux sauvages» (Grandin, 1883, p. 128). C'est à cause de cette mentalité imbue de ces idées qu'au début du siècle, en 1909, on présentait l'activité missionnaire comme un effet de civilisation. À l'occasion d'un discours pour souligner le cinquantième anniversaire de l'arrivée des sœurs grises en Alberta et du soixantième anniversaire de l'ordination du père Lacombe, le père Lewis déclare dans les termes les plus crus:

Au-dessus de cette nature âpre et sauvage régnait le Peau-Rouge: être disgracié de la nature, triste rejeton d'une race ignorée, affreux mélange de tous les instincts pervers, il avait planté sa tente ou construit son wigwam sur tous les cours d'eau [...] Sans culture intellectuelle, sans religion consolatrice, sans mœurs humaines, il promenait partout dans ces régions, une vie inutile, barbare, et souvent malfaisante⁴.

En 1884, la première école industrielle sous la direction des oblats du Manitoba ouvre ses portes à Qu'Appelle. Joseph Hugonnard en est le premier principal, poste qu'il occupe jusqu'en 1917.

Toutefois, M^{gr} Taché ne croit pas que les écoles industrielles soient utiles. Selon lui, une simple formation pratique à l'agriculture serait plus souhaitable comme ce que font sur les réserves les instructeurs agricoles qui obtiennent des résultats prometteurs: par exemple, à Muscowequan, en 1886, il y a 115 acres en culture. Il croit que les garçons ne resteront pas à l'école. Il appuie toutefois l'idée d'écoles résidentielles pour les filles, comme celle de Saint-Boniface, qui prépare les futures épouses aux arts ménagers (Kennedy, 1970). En 1877, à l'orphelinat et au pensionnat des sœurs grises, on trouve Saulteuses, Siouises, Maskégonnes parmi les onze premières nations représentées (Mitchell, 1987). M^{gr} Grandin et le père Lacombe réussissent à convaincre M^{gr} Taché d'accepter l'établissement d'écoles industrielles non seulement pour «gagner des âmes» et assurer une bonne publicité des missions catholiques, mais aussi pour bénéficier de l'aide financière du gouvernement et ne pas perdre de terrain dans la compétition avec les protestants (Kennedy, 1970; Grandin, 1883).

LA SECONDE ÉCOLE INDUSTRIELLE

En 1890, M^{gr} Taché obtient un financement pour la construction d'une école industrielle à Saint-Boniface. D'abord sous l'autorité du clergé séculier, elle est ensuite confiée aux oblats en 1895, les sœurs grises y assurant l'enseignement et la surveillance. Construite sur la rue Des Meurons, elle accueille au début 60 élèves et plus tard jusqu'à 110, recrutés principalement dans les réserves du Manitoba. En 1896, l'entente avec le gouvernement fixe la subvention annuelle à 110 \$ par élève pour les garçons et à 72 \$ pour les filles, ces montants étant réduits de moitié pour les enfants de moins de dix ans. Évidemment, quand l'école n'est pas remplie à capacité, son financement reste inadéquat. L'administration oblate presse alors les missionnaires dans les réserves d'intensifier le recrutement. En 1903, Jean-Baptiste Dorais mentionne qu'il n'y a que 73 enfants et qu'il est impossible d'en recruter davantage. On fait remarquer aussi que le terrain environnant l'école est insuffisant. «Il n'y a pas de terrain pour quoi que ce soit, même pas un pâturage pour cinq vaches»; il n'est donc pas possible d'y enseigner l'agriculture, encore moins de subvenir aux besoins de l'école par la récolte de céréales⁵. M^{gr} Langevin négocie alors la fermeture de l'école industrielle de Saint-Boniface. En 1903, il écrit à Clifford Sifton qu'en vue d'éviter un déficit dans la gestion de l'école, il serait peut-être préférable d'ouvrir des écoles-pensionnats à Fort-Alexandre, Fort-Francis et Fort-Pelley (Saint-Philippe) où il y aurait une présence plus assidue en classe et où il serait possible de donner une meilleure éducation. Le recrutement reste difficile même si, en 1894, sous Hayter Reed, surintendant général adjoint aux Affaires indiennes, *la Loi sur les Indiens* (1876) a été amendée afin d'obliger les jeunes Amérindiens à fréquenter l'école.

UNE NOUVELLE STRATÉGIE: LES ÉCOLES RÉSIDENTIELLES

Au tournant du siècle, le gouvernement remet en question le principe des écoles industrielles. La difficulté du recrutement et la maladie qui fait bien des victimes chez les élèves se rangent parmi les raisons invoquées (tableau 1). Les coûts d'opération sont aussi considérés trop élevés. On opte pour des écoles-pensionnats à même les réserves. Alors que les écoles industrielles sont la propriété du gouvernement et que ce dernier en défraie aussi les coûts de fonctionnement par des subventions aux institutions religieuses qui en assurent la

gestion, les écoles-pensionnats sont la propriété des institutions religieuses elles-mêmes, et le gouvernement donne une subvention de fonctionnement qui doit être suppléée par le travail des pensionnaires à la ferme, travail qualifié de «travaux forcés», en 1962, par Herbert Dunlop de l'école résidentielle de l'île Kuper (Colombie britannique). Ce régime de la demi-journée de classe et de la demi-journée de travaux remplace le régime de l'enseignement des arts et métiers intégré aux autres cours dans les écoles industrielles. Cette nouvelle orientation coïncide avec le *New Education Movement*, un mouvement de réforme de l'éducation au Canada, qui introduit le jardinage scolaire (Heap, 1992).

TABLEAU 1

Mortalité dans les écoles industrielles et résidentielles
(1884-1947)

Écoles	Années	Nombre
Fort-Frances (Ontario)	1906-1914	4
	1912-1922	12
	1922-1944	24
Kenora (Ontario)	1897-1907	10
	1908-1917	13
	1918-1927	8
	1928-1937	7
	1938-1947	4
Lebret (Saskatchewan)	1884-1916	157
	1920-1930	27
	1930-1940	8

Source: Bretagne (1948 et 1949b)

La pression qu'a connue le gouvernement avec la famine qui sévissait dans l'Ouest en 1879 et le soulèvement de 1885 a disparu. En 1881, la population amérindienne représente à peu près 53 % de la population de l'Ouest canadien; en 1901, elle n'en représente plus que 16 %. Le flot d'immigration qui déferle sur l'Ouest entre 1901 et 1911 augmente la population de l'Ouest d'un million d'habitants. En 1911, le pourcentage de la population amérindienne n'est plus que de 4 %. Cette situation

renforce l'idée que l'Amérindien va bientôt disparaître, lieu commun déjà dans les années 1880 (Grandin, 1883).

Pendant cette période, les écoles-pensionnats prennent leur essor. En 1905, l'école industrielle de Saint-Boniface ferme ses portes et est remplacée par trois écoles-pensionnats: Fort-Alexandre, Sandy Bay (Notre-Dame-du-Suffrage) à Marius et Fort-Frances (Sainte-Marguerite) à Cootchiching. Celles-ci s'ajoutent aux écoles de Lebret (Saints-Anges-Gardiens) (1884), de Muscowequan (Notre-Dame-de-l'Espérance) à Lestock (Touchwood Hills ou Montagne de Tondre [d'Amadou]) (1897), de Pine Creek (Notre-Dame-des-Sept-Douleurs) à Camperville (1890), de Kenora (Saint-Antoine-de-Padoue, plus tard Sainte-Marie) (1897) et de Cowesses (Saint-Cœur-de-Marie) à Marieval (lac Croche ou Crooked Lake) (1898). Trois autres écoles résidentielles sont établies dans la Province oblate du Manitoba: McIntosh (1925), Saint-Philippe (1928) et *Assiniboia High School* à Winnipeg (1958). En 1936, une tentative d'établir une école résidentielle est faite à Berens River. La construction à peine terminée, le bâtiment change de fonction et sert d'hôpital (*nursing station*). Selon Frederick Leach, cet échec est dû aux difficultés de recrutement. Plusieurs Amérindiens s'opposent à l'école résidentielle (Leach, 1982). L'initiative laïque n'est pas absente de ces fondations. M. Donnelly sera responsable de celle de Lestock qu'il a fondée et qu'il dirige jusqu'en 1897 (Bretagne, 1948).

Il est difficile d'établir le nombre précis d'enfants qui fréquentèrent ces écoles. En 1948, Guy de Bretagne relève des données, malheureusement incomplètes. Pour la période allant de 1884 à 1948, il obtient le nombre de 5 790 enfants dans les écoles de Saint-Boniface, de Fort-Alexandre et de Camperville (tableau 2).

C'est dans le cadre de la concurrence protestante que les oblats choisissent d'augmenter le nombre des écoles résidentielles. «Ils ont déboursé des sommes énormes pour ces diverses entreprises: pour achats de terrains requis pour des établissements, – constructions, installations, etc.»⁶. En 1910, selon un rapport soumis à M^{gr} Langevin, le bilan des dépenses en capital pour l'établissement d'écoles résidentielles par les oblats de la province du Manitoba se chiffre à 211 000 \$ sans compter les dépenses pour les écoles de Fort Pelley, de Cross Lake et de Norway House, d'un montant de 5 000 à 8 000 \$⁷.

TABLEAU 2

Le recrutement pour les écoles résidentielles de la Province oblate du Manitoba (1884-1948)

Écoles (année de fondation)	1884- 1890	1890- 1900	1900- 1910	1910- 1920	1920- 1930	1930- 1940	1940- 1948	Total	Capacité 1955 ¹
Lebret (1884)	205	337	367	325	308	416	337	2 295	385
Lestock (1890)								696 ²	165
Camperville (1890)		19	65	69	103	121	118	495	144
Marieval (1897)		56	73	131	132	141	115	648	126
Kenora (1898)			87 ³	53 ⁴	128	131	194	593 ⁵	124
Sandy Bay (1905)			32 ⁶		61 ⁷	96 ⁸	21 ⁹	210 ¹⁰	204
Fort-Frances (1905)					125	149	239	513	107
McIntosh (1925)					50	103	106	259	154
Saint-Philippe (1928)					907	1 157	1 130	5 709 ¹¹	104
Total	205	412	624	578	907	1 157	1 130	5 709 ¹¹	1 513

Sources: Bretagne (1948 et 1949b); *L'Apostolat*, mars 1955, p. 11.

1. *L'Apostolat*, mars 1955, p. 11.
2. «Maintenant [1948] on est rendu aux matricules 303 pour les garçons et 393 pour les filles» (Bretagne, 1948, p. 337).
3. Pour la période 1904 à 1914.
4. Pour la période 1914 à 1920.
5. Sont recrutés sous l'âge de 10 ans, de 1914 à 1949, 321 enfants; après l'âge de 10 ans, de 1914 à 1949, 272 enfants.
6. Recrutement de la première année seulement.
7. Pour la période 1926 à 1930.
8. Pour la période 1932 à 1939.
9. Pour les années 1947 et 1948.
10. Nombre incomplet.
11. Si on ajoute à ce total 450 élèves pour Camperville et 500 pour Fort-Alexandre, 200 pour Fort-Frances et 75 pour Saint-Boniface, on obtient un total approximatif de 6 866 élèves recrutés durant la période 1884 à 1948.

À peine construites, ces deux dernières écoles passent au Vicariat religieux du Keewatin, érigé le 21 juin 1911; elles ne feront donc plus partie de la Province oblate du Manitoba. En 1922, quatre des huit écoles sous la direction des oblats de la province du Manitoba appartiennent au gouvernement. Les quatre autres, Pine Creek, Cowesses, Muscowequan et Kenora, appartiennent à la Corporation des pères oblats du Manitoba⁸.

Durant les années vingt, les oblats s'interrogent sur l'avenir des écoles résidentielles. Les amendements à la *Loi sur les Indiens* (1876) laissent croire que les écoles publiques remplaceront les écoles résidentielles: d'une part, l'obligation d'aller à l'école entre les âges de 7 et 15 ans est mise en vigueur plus sévèrement; d'autre part, le surintendant général des Affaires indiennes est habilité à affranchir les Amérindiens qu'il considère qualifiés, sans même avoir à obtenir leur consentement (Dickason, 1992). C'est dans ce contexte qu'on lit dans la revue *Missions* de 1923, sous le chapitre du rapport de la province du Manitoba:

Mais, dans les circonstances actuelles, je ne sais si nous devons, plus que jamais, presser ce projet ou l'abandonner, – je veux parler de la nouvelle loi que fait voter, en ce moment le gouvernement provincial. [Le principe que les lois provinciales s'appliquent aussi aux réserves est mis en vigueur (Dickason, 1992).] Serait-il à propos de bâtir une école, si, dans dix ans, les Indiens doivent être affranchis? Ou, au contraire, devrions-nous nous presser, plus que jamais, de profiter du fait de l'instruction obligatoire, que le Gouvernement doit imposer aux sauvages, pour nous préparer à les recevoir? (Brouillet, 1923, p. 23)

En 1900, pour l'ensemble du Canada, 48 % des enfants amérindiens d'âge scolaire fréquentent une école; 16 % sont dans des écoles résidentielles ou industrielles; 32 % vont aux écoles du jour (Dickason, 1992). Les élèves des écoles résidentielles sont en majorité très jeunes. D'ailleurs, Charles Cahill croit que de meilleurs succès seraient obtenus avec de jeunes élèves:

L'école sera bientôt renouvelée et composée uniquement de jeunes enfants qui sont bien plus faciles à former et offrent de bien meilleures conditions de stabilité, chacun de ces enfants ayant cinq ou six ans à passer à l'école⁹.

En 1930, pour l'ensemble du Canada, 75 % des élèves autochtones sont en première, deuxième ou troisième année. Seulement 3 % des élèves franchissent la sixième année. Même dans les années 1940, seulement 33 % des élèves amérindiens se rendent au delà de la troisième année (Barman *et al.*, 1986). En 1949, Guy de Bretagne note qu'à McIntosh, 33 % des enfants ne complètent pas plus d'une première année (Bretagne, 1949b). Il fait remarquer qu'à Kenora, sur 377 enfants passés par l'école, 20 % sont restés un an ou moins; 20 % sont restés de deux à trois ans; 25 % de trois à quatre ans, tandis qu'à McIntosh sur 150 anciens, un tiers n'a pas dépassé le «grade 1» et un autre tiers a seulement complété les «grades 2 et 3» (Bretagne, 1950). En 1965, dans la Province oblate du Manitoba, 1 955 élèves sont au niveau élémentaire, soit 87 % de la population des écoles résidentielles (Lizée, 1966). Le niveau peu élevé de scolarité atteint par les élèves amérindiens peut s'expliquer en partie par le programme auquel ils sont soumis, à savoir une demi-journée de classe et une demi-journée de travaux manuels. Ainsi s'explique le fait qu'un élève de dix-huit ans ne soit pas allé au delà de la cinquième année (Dickason, 1992) (tableaux 3 et 4).

L'ÉCOLE RÉSIDENTIELLE, UNE STRATÉGIE MISSIONNAIRE

Les signataires des traités et les autorités responsables de la fondation d'écoles n'ont pas nécessairement tous les mêmes objectifs. Vers 1877, Sitting Bull déclare que les écoles résidentielles lui répugnent «car ce système [requiert] que l'on retire les enfants de leurs familles, qu'on leur coupe les cheveux et qu'on les habille à l'européenne» (Quenneville, 1992, p. 64). En 1894, Piapot, chef cri de Qu'Appelle, qui envoie son petit-fils à l'école industrielle, déclare au «Congrès sauvage» qu'il ne voit pas l'avenir avec optimisme. L'école ne semble que contribuer à la disparition des Amérindiens:

Cependant, je garde ma façon de prier le Grand-Esprit; je ne veux pas plus changer ma religion que je ne veux changer ma peau.

[...]

Je ne méprise pas la prière des blancs; j'envoie mon petit-fils à l'école de Qu'appelle [*sic*]. Au reste, je pourrais bien, moi aussi dire de belles paroles. Je sais comment on parle aux blancs quand on veut leur faire plaisir, mais j'ai promis de dire ce qu'il y avait dans mon cœur (cité dans Langevin, 1894, p. 362).

TABLEAU 3

Durée des séjours des élèves ayant fréquenté les écoles de Sandy Bay, McIntosh et Kenora (1914 à 1948)¹

Durée du séjour à l'école	Sandy Bay		McIntosh		Kenora ²	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
Moins d'un an	137	27,08	0	0	20	5,12
1 an	26	5,14	76	29,80	47	12,02
2 ans	32	6,32	40	15,69	26	6,65
3 ans	35	6,92	24	9,41	42	10,74
4 ans	39	7,71	19	7,45	43	11,00
5 ans	62	12,25	14	5,49	53	13,55
6 ans	44	8,7	4	1,57	36	9,21
7 ans	33	6,52	11	4,31	44	11,25
8 ans	43	8,50	20	7,84	32	8,18
9 ans	30	5,93	16	6,27	20	5,12
10 ans	15	2,96	7	2,75	13	3,32
11 ans	8	1,58	9	3,53	8	2,05
12 ans	2	0,40	7	2,75	7	1,79
13 ans	0	0	7	2,75	0	0
14 ans	0	0	0	0	0	0
15 ans	0	0	1	0,39	0	0
Total	506	100	255	100	391	100

Sources: Bretagne (1948 et 1949b)

1. Ce tableau ne tient pas compte des élèves recrutés à partir de 1914.
2. Renseignements incomplets pour la période 1938-1947.

En 1897, la question d'une école au Lac-des-Bois fait l'objet de négociations à l'occasion de la distribution des argents des traités. Les Anisnagbeg (Saulteux) du Lac-des-Bois exigent, dans leurs négociations, qu'on n'enseigne pas de religion et qu'on ne prie ni ne chante de cantiques religieux à l'école. Mais après un certain temps, les prières en commun du matin et du soir sont introduites, et on fait chanter des cantiques aux enfants. Si les parents n'ont pas protesté à ce revirement de circonstances, la permission d'être baptisé, demandée par leurs enfants, n'est cependant pas toujours donnée. En 1923, la situation est toujours semblable. Des parents acceptent d'envoyer leurs enfants à l'école à la condition expresse qu'ils ne soient pas baptisés (Brouillet, 1923).

TABLEAU 4

Niveau de scolarité des élèves ayant fréquenté les écoles de Sandy Bay, McIntosh et Kenora (1914-1948)¹

Année scolaire terminée	Sandy Bay		McIntosh		Kenora	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
1 ^{re} année	13	3,41	59	28,23	45	15,46
2 ^e année	27	7,09	34	16,27	32	11,00
3 ^e année	67	17,59	35	16,75	43	14,78
4 ^e année	104	27,30	21	10,05	55	18,90
5 ^e année	95	24,93	29	13,88	57	19,59
6 ^e année	46	12,07	29	13,88	52	17,87
7 ^e année	18	4,72	2	0,96	7	2,41
8 ^e année	11	2,89	0	0	0	0
Total	381	100	209	100	291	100

Sources: Bretagne (1948 et 1949b)

1. Ce tableau comprend les élèves recrutés avant 1914 pour déterminer le niveau académique obtenu des élèves quittant l'école dès 1914.

Pour les oblats, l'école résidentielle est un élément d'un ensemble administratif de l'activité missionnaire dont l'unité territoriale est le district de mission. L'école n'est pas une œuvre isolée mais fait partie d'un tout dans une stratégie missionnaire, qui comprend également le principal oblat, les religieuses, les frères, le personnel laïque, le missionnaire itinérant, les enfants autochtones, les missions et postes environnants. Cet ensemble comprend une double approche susceptible de créer des visions divergentes: d'une part, l'école et l'effort d'assimilation; d'autre part, le missionnaire itinérant s'acculturant pour mieux rejoindre ceux qu'il évangélise. Que l'école soit un élément de l'entreprise missionnaire est clairement rappelé à l'ouverture du Congrès missionnaire de Saint-Boniface d'août 1949: «Le Secrétaire rappelle que l'École est *un moyen missionnaire oblat* qui n'intéresse pas seulement les principaux mais tout missionnaire» (Bretagne, 1949c, p. 6).

Le principal a une tâche administrative qui le mène à transiger avec plusieurs niveaux d'autorité. Dans la gestion de l'école, il dépend des autorités administratives du ministère responsable des Affaires indiennes. En plus, il doit aussi rendre compte de ses activités au provincial de sa communauté. Il doit

transiger avec une communauté religieuse enseignante féminine, qui a sa supérieure locale, une supérieure provinciale et une supérieure générale. Toutes les communautés religieuses répondent à l'ordinaire du lieu qui est l'évêque du diocèse. Au cours des années, plusieurs diocèses se partagent le territoire compris dans la Province oblate du Manitoba: Saint-Boniface (1847), Duluth (1889), Prince-Albert (1907), Regina (1910), Winnipeg (1915), Gravelbourg (1930) et Thunder Bay (1952).

Avec le temps, l'œuvre des écoles résidentielles se dote d'organismes nationaux. En 1938, la Commission oblate des œuvres indiennes et esquimaudes est fondée avec siège social à Ottawa. Elle sert de liaison avec le gouvernement fédéral. Une certaine bureaucratie ne manquait pas d'être créée. En 1925, à une demande de la supérieure générale des sœurs grises de Montréal qui voulait que le principal habite dans une maison séparée de l'école, le provincial répond: «Ce sujet a déjà été plusieurs fois traité avec les Ordinaires et nous nous efforcerons d'amener le Département Indien à se conformer à nos vues»¹⁰. Et à une autre occasion, en 1957, on rappelle qu'

[un] principal qui, jadis, prenait sur lui de monter, par exemple, de \$20.00 par mois, le salaire de ses dix Religieuses, c'est-à-dire d'ajouter une dépense extraordinaire de \$2,000.00 pour 10 mois, avait certainement besoin, pour cela, d'une permission du Conseil provincial: sans parler des demandes semblables, qu'il occasionnait du même coup, en d'autres Écoles (La Rochelle, 1957, p. 52).

Plusieurs communautés religieuses féminines ont fourni le personnel enseignant et domestique aux écoles résidentielles: les sœurs grises de Montréal, les filles de la Croix (ou sœurs de Saint-André) – leurs règles «s'opposaient à leur présence dans la partie de l'école réservée aux garçons» (Geelan, 1923, p. 9) et elles ne pouvaient enseigner l'anglais –, les franciscaines (en plus de s'occuper des filles, de la classe, de la cuisine, du jardin et de la laiterie, elles passent chaque jour plusieurs heures devant le Saint-Sacrement exposé), les bénédictines, les missionnaires oblates du Sacré-Cœur et de l'Immaculée-Conception, les sœurs de Notre-Dame-des-Missions de Lyon et les sœurs de Saint-Joseph de Saint-Hyacinthe.

Aussi, on ne manquait pas de reconnaître le rôle essentiel que les religieuses jouaient dans la réussite de l'œuvre:

Quant à la question financière, je dois déplorer le peu de cas qui est fait, parmi les Catholiques, de nos écoles sauvages. À côté de nous, je vois une école protestante, qui n'a besoin de rien acheter et peut même vendre, au profit de l'école, par exemple, des habits fournis par les sociétés bibliques. Vous savez que nous ne pouvons compter sur cette ressource, et ce n'est que grâce au dévouement de nos Religieuses que nous pouvons nous maintenir. Ce devrait être le contraire, si les bonnes âmes – et il y en a aussi parmi les Catholiques – étaient intéressées à notre œuvre. Et l'œuvre des vieux habits pourrait fonctionner chez nous aussi bien que chez eux. Et alors, avec le dévouement de nos Religieuses et, je crois pouvoir l'ajouter, avec le nôtre aussi, nous serions bien supérieurs aux protestants (Brouillet, 1923, p. 24).

La charge de directeur donnait lieu à des critiques:

Le matériel absorbe trop l'attention de ceux qui sont chargés des écoles: ils sont trop occupés aux travaux de la ferme, du jardin, etc., nécessités par les besoins de l'école. Les achats de vivres, de vêtements, de chaussures et en un mot, des différentes fournitures de l'école sont un sujet de trouble continu pour le directeur; la surveillance des enfants et leur travail en sont un autre. Puis, le recrutement de l'école devient difficile. La correspondance avec le Département – inspecteurs et agents – demande beaucoup de temps. L'esprit religieux du Missionnaire se ressent, nécessairement, de toutes ces difficultés [...] (Geelen, 1923, p. 12)

Dans son rapport, Philippe Geelen ajoute: «C'est d'ailleurs, un fait constaté, non pas par un seul, mais par plusieurs autres qui pensent absolument comme moi» (Geelen, 1923, p. 13).

En 1899, Charles Cahill avait déjà soulevé cette incompatibilité entre le travail des missionnaires et la direction des écoles¹¹. Cette difficulté est de nouveau soulevée lors du congrès missionnaire de 1949. On dénonce l'institutionnalisme des écoles résidentielles, qui s'exprime dans la formule «l'enfant pour l'école plutôt que l'école pour l'enfant». Appelées à remplacer la famille dans la formation et l'éducation de l'enfant, les écoles résidentielles qui sombrent dans l'institutionnalisme, explique-t-on, menacent de contrecarrer ce rôle de suppléance à la famille. Ce que l'on déplore, ce sont les répétitions monotones, les classes trop livresques, abstraites, les exercices de piété imposés ou donnés comme punition, le nettoyage exagéré et perfectionniste, le manque de surveillance adaptée

qui conduit à l'oisiveté et le manque de suivi après la sortie de l'école (Bretagne, 1949c).

La gestion des écoles entraîne également d'autres difficultés:

Le Principal ne peut tout faire tout seul. D'ailleurs il est noyé par les soucis d'administration, sa ferme, ses engagés, ses machines, ses voyages. On reste sur l'impression nette que tout cet ensemble a fait du tort à nos écoles qui semblent être des maisons de rapport plutôt que des écoles de mission. Longtemps il a fallu faire comprendre aux Indiens qu'on n'était pas là pour faire de l'argent, il a fallu faire croire que le travail manuel demandé des enfants était pour leur éducation et non pour en profiter en "sauvant" des engagés; il a fallu parler fort pour décourager les emprunteurs; tout cela pour financer l'œuvre, payer ce que le Gouvernement ne payait pas, donner des contributions à la province (Bretagne, 1948, p. 343).

Enfin, cette collaboration avec le gouvernement à l'éducation dans les écoles résidentielles conduit à une perception que les religieuses et les clercs sont davantage des fonctionnaires du gouvernement que des agents de l'Église (Denis, 1972).

ÉVALUATION DES ÉCOLES RÉSIDENTIELLES

En analysant l'évaluation que les oblats font de leur propre œuvre dans les écoles résidentielles, il ressort clairement que leur principal objectif est la formation chrétienne; cet objectif passe bien avant la scolarisation. La première école industrielle des oblats du Manitoba, l'école de Qu'Appelle (1884-1973), connaît, au début, aux yeux des oblats, le plus de succès et sert de modèle. L'interprétation des règlements du gouvernement par Joseph Hugonnard se fait de la façon la plus large possible et permet l'interaction des familles et des élèves, isolant moins les enfants autochtones de leur milieu d'origine. Les prières et l'enseignement aux plus jeunes se font en cri (Gresko, 1992). Les succès académiques ne manquent pas. En 1895, à l'occasion d'une exposition scolaire tenue à Regina, on note:

Les petits Indiens de l'école catholique de Qu'Appelle y ont remporté: 1) huit prix, dont six premiers prix, en compétition avec tous les Blancs; 2) un prix décerné à la meilleure école industrielle sauvage; un autre prix décerné à la meilleure fanfare sauvage; 3) [...] huit prix pour les fruits du jardin¹².

Les rapports de mission font particulièrement état de l'influence des élèves qui retournent sur les réserves (J. P. Magnan, 1893). L'école est conçue comme un moyen privilégié d'évangélisation. Les enfants, après avoir été eux-mêmes initiés à la religion catholique, retournent auprès de leurs parents qu'ils cherchent à convertir à leur tour. On ne manque pas de raconter les récits d'enfants qui ont convaincu un parent de faire venir le prêtre pour le baptiser¹³. C'est encore le cas en 1931 (J. Magnan, 1931).

En 1894, Louis O'Shouppe, un chef de Qu'Appelle, à l'occasion du Congrès «sauvage» tenu à l'école industrielle de Qu'Appelle, remercie à profusion les oblats et le gouvernement. Il dit que

[I]es enfants qui sont gardés dans les grandes écoles apprennent les bonnes et grandes choses que les robes noires ont dans leurs têtes. Ils sortent pour ainsi dire de la grande nuit où ils se trouvaient pour entrer avec les robes noires dans la grande lumière (cité dans Langevin, 1894, p. 367).

Toutefois, ces succès et l'enthousiasme du début font place à des déceptions. Déjà en 1910, O'Shouppe fait remarquer qu'après avoir passé plusieurs années à l'école, aucun enfant n'a encore reçu suffisamment d'éducation pour faire sa vie (Carter, 1990). En 1923, les oblats expriment aussi leurs déceptions. Les écoles sont devenues un lieu entre deux mondes: d'une part, le monde des réserves, «[e]n sortant de l'école, nos enfants retournent chez leurs parents, païens ou indifférents; il n'est pas difficile de deviner l'influence néfaste de ce milieu sur leurs âmes jeunes et impressionnables» (Brouillet, 1923, p. 23) et, d'autre part, le monde de la culture dominante,

[...] nos Indiens ont, par contre-coup, subi davantage les mauvais exemples et les blasphèmes des Blancs, et ont senti se développer en eux l'esprit d'indépendance, le besoin de liberté et les attrait du plaisir. L'esprit de foi chez eux, commença dès lors, à s'affaiblir» (Geelen, 1923, p. 11).

On en vient à conclure que

[...] les jeunes gens et les jeunes filles qui sortent de notre école, loin de profiter de leur instruction, de l'éducation et des conseils qu'ils ont reçus pour bien faire sont souvent ceux qui se comportent le plus mal (Geelen, 1923, p. 11).

Les élèves qui, de leur tendre jeunesse à l'âge de seize ans, sont endoctrinés dans la foi chrétienne ne retournent ensuite dans leur réserve que pour découvrir qu'ils n'ont pas le savoir-faire requis pour survivre ou, se tournant vers la société blanche, découvrent qu'ils n'y sont pas acceptés (Dickason, 1992).

En 1938, Guy de Bretagne, pour sa part, loue le progrès accompli par les écoles et reprend le discours de l'assimilation.

Vous avez pu remarquer dans vos visites à l'exposition [à Regina], à côté des vieux Indiens traditionnels, toute une jeunesse, bien moderne d'allure, mieux lavée, et moins pouilleuse. Les pavillons de l'exposition étaient remplis de leurs travaux scolaires, de dessins intéressants aussi bien que de produits de leur industrie fermière et ménagère (Bretagne, 1938, p. 270).

Il considère que «[c]iviliser un homme, c'est donc changer [sa] mentalité, l'adapter à une religion, à une philosophie, à une culture, à une société, à une économie, et c'est là une tâche qui requiert des siècles» (Bretagne, 1938, p. 271). Il ajoute ensuite:

Parmi ce qu'on appelle les Indiens du Traité, il y a en effet un certain nombre d'indigènes de race pure, encore enfouis dans un paganisme abrutissant, et dont on ne sait s'ils appartiennent à une race primitive ou à une race déchue, à une race encore en enfance ou retournée en enfance (Bretagne, 1938, p. 272).

Il signale en passant: «Enfin, il reste un trait à signaler qui rend l'Indien très sympathique et lui fait pardonner bien des défauts. C'est l'amour immense qu'il a pour ses enfants» (Bretagne, 1938, p. 273). Les vues du gouvernement sont ici largement appuyées:

Mais dans la pensée génératrice de cette institution, préside un principe bien plus important, dû entièrement à la générosité et à la largeur de vue du Gouvernement: celui d'assumer, non simplement un rôle négatif de protecteur, mais un rôle positif, progressif d'éducateur, pour faire de l'Indien un citoyen utile et indépendant capable de prendre part à la tâche sociale commune. Dans ce but, furent créées les Écoles Indiennes, qu'on avait voulues "industrielles" (Bretagne, 1938, p. 270-274).

Le Congrès missionnaire de 1949, dont le thème est «Le problème missionnaire pastoral», s'inspire des conclusions d'une vaste enquête faite sur le terrain en 1948 et en 1949. Ces conclusions sont publiées dans deux rapports, et le compte rendu du Congrès est aussi publié. La perspective se situe dans

un cadre d'analyse évolutionniste où des stades identifient le passage du primitif au civilisé allant du nomade au sédentaire. L'objectif de l'action missionnaire est de passer d'un contexte de pastorale de mission à celui d'une paroisse, donc de permettre une «pleine assimilation chrétienne».

L'Indien du Nord vit selon un mode proprement indien: pêche, chasse, trappe, racines, bleuets, riz, chantiers de bois et guide de touristes. Cela impose une vie assez nomade qui n'est pas favorable au ministère et à la vie quasi paroissiale qui est la tendance des territoires où dominant l'agriculture et l'élevage sur des Réserves; seule l'industrie du bois plus évoluée, et là où il y a moulins à papier et scieries favorise la stabilisation d'habitation et des revenus (Bretagne, 1950, p. 2).

L'emploi des pronoms possessifs, «nos indiens», de descriptifs tels que «inchoatif» (missions ontariennes païennes), «évoluées» (missions manitobaines) et «retardées» (missions de la Saskatchewan) laisse bien voir l'esprit évolutionniste et paternaliste de l'approche.

Les écoles résidentielles jouent aussi des rôles différents selon les degrés d'évolution. Pour les régions païennes, on juge les missions itinérantes improductives et l'on mise sur les écoles résidentielles comme seul moyen de «pénétration apostolique». Les visites épisodiques de missions servent principalement au recrutement de l'école. Ce n'est qu'entre 1930 et 1940 que les missionnaires itinérants entreprennent l'évangélisation sur le terrain (Bretagne, 1950). Toutefois, on déplore la lenteur des conversions. On considère qu'un enfant sur sept seulement vit dans un foyer catholique, de nom au moins.

On calcule que le nomadisme ou la vie amérindienne favorise une résistance à la christianisation qui se manifeste par l'usage de la langue autochtone, des unions matrimoniales «non christianisées», des naissances illégitimes, par la laxité morale et la boisson (Bretagne, 1950). On entrevoit l'éventualité de ne plus avoir à se servir des langues autochtones: «[...] dans tel groupe, suffisamment évolué, la nécessité du sauteux ne s'impose plus [...]» (Bretagne, 1950, p. 8).

Même dans les régions où les missionnaires ont été présents depuis plus longtemps et où la population est plus sédentaire, on fait remarquer l'effet peu durable de la formation à l'école résidentielle, effet sans doute dû à la trop courte durée du séjour à l'école:

Sandy Bay, comme Fort-Alexandre, a souffert de carence d'éducation, l'école n'étant pas l'objet de la coopération des familles de la réserve, et, dont toutes deux présentent un problème de rééducation religieuse des adultes dont une grande partie n'ont pas été (ou insuffisamment longtemps) à l'école (Bretagne, 1950, p. 7).

Le résultat des écoles résidentielles en Saskatchewan reste fort ambigu. On juge que l'Amérindien y est plus évolué, travaille sur la ferme, parle moins sa langue, mais il est aussi plus pauvre: «un régime pastoral moins en évolution». La traditionnelle explication de l'influence des Blancs qui conduit à l'immoralité est toujours évoquée. Par contre, on reconnaît un sens autochtone du sacré, «christianisable»:

Là où ils sont isolés des Blancs, ils ont gardé la croyance à la divinité, le sens religieux, la nécessité de réparation pour mauvaise vie, le culte des morts. Greffer là-dessus notre approche apostolique. Parler du Dieu amour, alors que leur religion est plutôt crainte superstitieuse (Bretagne, 1950, p. 34).

Parmi les problèmes identifiés, on fait remarquer que beaucoup de principaux «ne parlaient pas l'Indien». L'impact de l'école n'a pas les résultats escomptés:

L'indifférence éclate manifestement par l'apathie de nos gens à l'assistance à l'église; il y a des pertes nombreuses par les mariages protestants; certaines réserves sont ravagées par la plaie immense du concubinage; les naissances illégitimes (stabilisées au Manitoba à 10 %), vont ici en progression continue (5, 10, 15 % et montant présentement à 25 % presque partout) (Bretagne, 1950, p. 9).

Un autre problème est celui de la concentration des effectifs dans les écoles au détriment des missions. Si, en Ontario, la concentration des effectifs dans les écoles résidentielles qui rassemblaient les enfants dans un lieu fixe avait été le résultat de la grande résistance des nomades à l'action apostolique, en Saskatchewan, l'immigration massive avait réclamé le service des oblats auprès des colons de la nouvelle vague d'immigration, et l'activité principale auprès des Amérindiens, faute de personnel, restait celle de l'école résidentielle.

L'idée qu'éventuellement les «Indiens» vont disparaître, conviction déjà tenue au début du siècle (Goulet et Peelman,

1983), trouve en 1949, pour Guy de Bretagne, sa confirmation dans le programme d'assimilation.

Le «problème indien» n'est pas un problème indien, c'est le problème social d'un groupe ethnique ordinairement «amérindien» en voie d'assimilation raciale et culturelle. Il n'y a plus de race indienne [...] Voyez leurs cheveux, la couleur de leur peau, leur moustache, leur barbe souvent. Depuis longtemps les coureurs des bois ont commencé ce qu'achève la laxité de nos filles-mères sans compter la miscéogénéation [*sic*]. La division légale de *Treaty Indian* est fictive et ne devrait pas arrêter l'attention du sociologue (Bretagne, 1949a, p. 40).

En 1950, on considère que le nouveau champ d'activité missionnaire est l'école du jour qui «permet la bonne influence du milieu familial, rend le sens de la responsabilité aux parents qu'ils ont perdu ou certes n'ont pas acquis par le paternalisme de l'État» (Bretagne, 1949a, p. 54). Tout en dénonçant l'effet négatif de l'école résidentielle qui prive les parents de leur responsabilité dans l'éducation des enfants, on souligne le succès qu'obtient l'école du jour à favoriser la sédentarisation et une influence plus grande de l'enfant sur ses parents (Bretagne, 1950). L'école du jour permettra de rejoindre les jeunes plus efficacement et d'assurer un meilleur endoctrinement. On propose de porter plus d'attention aux écoles du jour de Camperville et de Duck Bay tout en diminuant la priorité accordée à l'école résidentielle de Pine Creek. De même à Fort-Frances, l'école résidentielle doit jouer un rôle moins important et servir d'école secondaire aux réserves éloignées seulement (Bretagne, 1950). On qualifie Coutchiching de véritable paroisse. On en vient à conclure que l'objectif des écoles résidentielles, c'est-à-dire former une jeunesse qui permettra ensuite le développement des communautés chrétiennes, n'a pas été atteint et que la prémisse de départ était fautive: «Le fameux "commençons avec les jeunes" n'a abouti qu'avec de cruelles désillusions [...] Il prend du temps avant qu'on constate que le milieu réabsorbe ces efforts» (Bretagne, 1950, p. 21).

Aux dénonciations fréquentes d'éléments superstitieux et magiques de la religion «païenne» inspirée, croit-on, du démon, on introduit un nouveau discours, parfois en parallèle avec l'ancien. On reconnaît la mentalité amérindienne comme étant concrète, sociable, familiale et religieuse. On souligne donc l'importance de «christianiser» ces caractéristiques amérindiennes:

[...] utiliser tout ce qui sacramentalise, à commencer par un large emploi des sacramentaux, des fêtes liturgiques, processions, l'instruction catéchétique et biblique avec film en couleurs si possible, la christianisation de ces *rain dances* (Bretagne, 1950, p. 23).

En dernière analyse, les statistiques sacramentelles et la pratique morale sont l'étalon du succès: diminution du taux de concubinage et des naissances illégitimes, pratique religieuse plus régulière. Cela coïncide avec la sédentarisation et l'anglicisation.

Camperville, Fort-Alexandre et Fort-Frances sont de vraies paroisses. En gros, pourtant, surtout où il y a eu résidence et centralisation, et donc contact prolongé avec le missionnaire, on peut dire que la majorité est catholique, la foi profonde, les unions illégitimes et les naissances illégitimes, beaucoup plus rares que dans les missions de la Saskatchewan ou de l'Ontario (Bretagne, 1950, p. 6).

À l'aube des années 1960, certains oblats analysent les structures sociales et reconnaissent que l'évaluation des efforts d'éducation des Amérindiens ne peut se faire en vase clos. On note que la scolarisation n'assure pas une vie meilleure aux Amérindiens et ne leur garantit pas une place dans la société canadienne. Le «problème indien» n'est pas réglé car ceux qui quittent la réserve, même avec un peu d'éducation, pour se rendre en ville, se retrouvent «presque tous à la frange, géographique et sociale, de ces agglomérations» (Renaud, 1958, p. 12). On craint que

[...] la majorité des citoyens de ces villes et villages pour qui ces gens sont tous "des Indiens" sans distinction, en viennent à croire que c'est là la place normale de tout Indien qui ose s'émanciper de la tutelle fédérale et quitter sa réserve. De là à l'émergence d'un véritable "color bar", il n'y a qu'un pas, malheureusement trop bien préparé par l'ignorance et les fausses conceptions que la majorité des Canadiens entretiennent au sujet des Indiens et de leur contribution à l'histoire de notre pays (Renaud, 1958, p. 13-14).

Le ressort moral des Amérindiens persiste. En 1957, la revue *Vie Indienne* signale que plus de 2 000 jeunes Amérindiens sont dans des institutions de formation supérieure, universités ou écoles techniques. En 1971, la situation se renverse complètement. André Renaud décrit la difficulté à laquelle il

faut enfin faire face comme étant celle de transiger avec les premières nations sur un pied d'égalité.

L'école ne doit pas être une usine où des visages de cuivre sont transformés en Canadiens sans visage, mais plutôt un endroit où des porteurs de différents héritages culturels peuvent acquérir leur part de l'ensemble des découvertes de l'humanité tout en y apportant la contribution de leurs réalisations et aspirations culturelles (Renaud, 1971, p. 66).

À cette condition, ils définiront l'espace qui leur permettra de vivre à côté de leurs concitoyens.

LES DÉBOUCHÉS À LA SORTIE DE L'ÉCOLE

En examinant les perspectives de carrières de quelques-uns des premiers élèves, on s'aperçoit que les promesses d'avenir nourrissent de faux espoirs. Plutôt que les débuts d'une tendance qui va se maintenir, on voit se tracer des chemins qui ne mènent nulle part. À Cross Lake,

L'année dernière [1904], le Père Bonnard a construit une école qui a été confiée immédiatement à une des anciennes élèves de notre École Industrielle de Qu'Appelle. Cette école a déjà eu un succès tel que le ministre méthodiste a vu la sienne presque complètement désertée par ses élèves qui préféraient venir à la nôtre (J. P. Magnan, 1905, p. 132).

En 1904, un diplômé de Qu'Appelle devient professeur à Cross Lake (Carrière, 1967). D'autres s'inscrivent au Collège de Saint-Boniface, dont Ochankuga'he (Path Maker) aussi connu comme Daniel Kennedy (Gresko, 1992). En 1890, l'assistant commissaire écrit à M^{sr} Taché s'informant de la possibilité d'envoyer six garçons de Qu'Appelle au Collège de Saint-Boniface¹⁴. Le 27 juin 1890, dans une lettre à Edgar Dewdney, M^{sr} Taché mentionne le succès académique d'O'Shouppe au cours de la dernière année au Collège de Saint-Boniface et indique aussi que l'étudiant préfère continuer ses études plutôt que d'accepter une offre d'emploi à Ottawa¹⁵. Un rapport des Affaires indiennes rapporte qu'en 1893, deux garçons sont envoyés au Collège de Saint-Boniface. Malgré ces succès, l'enseignement et le contrôle des écoles restent entre les mains des Blancs. À Kenora, en 1897, Edwin Kipling et son épouse, tous les deux de l'«École de Saint-Boniface», prêtent main forte à l'ouverture de l'école. Le 2 novembre 1898, les «sœurs grises arrivent pour prendre la

charge de l'école» (Brouillet, 1923, p. 23). Chez ceux qui réussissent, comme Daniel Kennedy et Martha Tawigka, l'acquisition des compétences académiques n'entraîne pas nécessairement l'abandon des traditions. Daniel Kennedy mène la campagne pour les danses assiniboines, et Martha Tawigaka épouse un danseur (Gresko, 1992). En 1948, on remarque que «[l]e catéchisme est fait par une sœur dont la langue maternelle est le sauteux» (Bretagne, 1948, p. 220). On va même affirmer que «[l]es sœurs indiennes ont parfois montré bien plus de sens pédagogique» (Bretagne, 1949c, p. 24).

En 1949, Guy de Bretagne pose la question des débouchés qui s'offrent à la sortie de l'école. Il note que les perspectives d'avenir sont peu prometteuses. Des élèves, devenus enseignants, ne sont pas acceptés des leurs, «[d]ans le passé, il y a eu un cas à Valley River où les Indiens se plaignaient de leur «Teacher», une Indienne très bien qualifiée, certifiée l'Inspecteur: *But she only is one of ours*» (Bretagne, 1949a, p. 26). Celles qui se tournent vers les Blancs font face au racisme: «Au dire des autorités conduisant les écoles de garde-malades, la clientèle blanche objecte à se faire soigner par des gens de "couleur"» (Bretagne, 1949a, p. 26). Puis, il conclut au sujet d'un universitaire amérindien vendant des cartes postales à un kiosque touristique:

Où d'ailleurs pour ces pauvres gens trouver les contacts sociaux pour se faire des clients et trouver des affaires? L'énergie pour faire face à la concurrence sans pitié? Puis, les préjugés de race? Souvent tout aboutit à faire des déclassés, des désaxés, aigris. Ne brûlons pas les étapes. Commençons s'il le faut pour quelques-uns par des professions manuelles au plus: mécanicien, practical nurses, menuisiers [...] (Bretagne, 1949a, p. 27).

CONCLUSION

Il est clair que la conception qu'on se faisait de l'éducation représentait des objectifs différents pour le gouvernement, les Églises et les Amérindiens. Dans la perspective d'une politique d'assimilation selon le contexte de la *Loi sur les Indiens* (1876), le gouvernement favorisait le développement des écoles dans la mesure où elles permettraient d'assurer la transition le plus efficacement possible, variant les approches selon les circonstances des différentes périodes. Pour les Églises, les écoles étaient un moyen de mettre en œuvre leur visée missionnaire. Dans l'Église catholique, l'Église tridentine d'alors

pour qui la justification vient par les œuvres, l'évaluation des écoles se mesure à la pratique de la vie chrétienne qu'elle suscitera chez les élèves formés dans ses institutions. Les statistiques sacramentelles et le code de vie morale sont l'ultime étalon de mesure de la réussite.

En 1961, André Renaud expose la situation en termes peu équivoques: «Contrary to the usual ethnic local community, Indian and Metis settlements are responsible for very little locally except the birth rate» (cité dans Hendrey, 1969, p. 8). En 1970, cette situation prend tout son relief quand l'école Blue Quills (Alberta) est occupée par les Amérindiens jusqu'à ce que, suite à la contestation et après de longues négociations, il soit possible aux Amérindiens de contrôler la gestion de leur école.

Dans *Lost Harvest*, Sarah Carter (1990) a démontré que les autochtones réussissaient en agriculture. Ce n'était pas le fait que leur «race» n'avait pas les «qualités» requises pour réussir dans une expérience de sédentarisation qui ne leur était de toute façon pas complètement étrangère; au contraire, ils devaient faire face à des politiques gouvernementales qui leur mettaient des bâtons dans les roues.

Une théorie de victimisation des autochtones ne permet pas de rendre compte des potentiels, des succès réels, de l'intérêt pour la scolarisation tant dans les secteurs spécialisés (Carter, 1990) que de l'alphabétisation (Norway House). Ce n'était pas que ces «traits caractéristiques raciaux» les rendaient incompatibles à la scolarisation mais plutôt que les moyens d'assumer la mise en œuvre d'un système d'éducation leur étaient refusés. Le succès initial de l'éducation montre bien qu'ils pouvaient y exceller, mais les idées reçues de l'époque, enfermant l'Amérindien dans un concept de «primitif», à l'état quasi naturel, dont l'émancipation nécessitait plusieurs générations et l'abandon de ces «caractéristiques primitives», ne permettaient pas une éducation amérindienne dans les cadres fixés.

Pour les oblats, la valeur du succès des écoles est très tôt mise en question. En 1949, on revient sur des observations déjà formulées quelques décennies auparavant:

Il est un fait que ce système (étrange) met les enfants hors de leur élément. Tous les parents se plaignent de leur désobéissance, indépendance [...] Sans doute, ces pauvres

gens ne savent pas se faire obéir. Mais il y a quand même quelque chose de vrai dans cette plainte générale que les missionnaires sur les réserves corroborent en constatant que nos anciens élèves après un an ou deux sont vraiment les pires de leurs ouailles (Bretagne, 1949a, p. 53).

Cependant, on peut se demander pourquoi les oblats persévèrent dans l'œuvre des «écoles indiennes». Il faut voir dans quelle mesure la question du financement de l'œuvre missionnaire n'est pas un motif important. L'objectif d'assimilation fait aussi partie de l'agenda des oblats (J. P. Magnan, 1905). Mais l'assimilation ultime est celle à la vie chrétienne selon un modèle de chrétienté occidentale tridentine perçue comme indissociable de l'annonce de l'évangile.

En pastorale on a constaté aussi que si la communauté n'est pas réelle, on végète et que si on a brûlé les étapes c.-à-d. si on sacramentalise des baptisés qui n'ont pas été convertis par un catéchuménat postbaptismal au sein de vrais foyers chrétiens et de paroisses communautaires composées de multiples communautés (Foyers, A.C., œuvres, etc.) on aboutit à une religion formaliste, sans prise sur la vie réelle; et bientôt ce sera la déchristianisation malgré les "institutions", si celles-ci ne sont pas aussi des vraies communautés de vie chrétienne (Bretagne, 1966, p. 52-53).

Pour les Amérindiens, la spiritualité ancestrale forme une partie intégrante du tissu de leur identité culturelle (Couture, 1991). Dans cette perspective, l'histoire des écoles résidentielles reste intimement liée à l'histoire de l'activité missionnaire et de l'évangélisation des Amérindiens. D'une certaine façon, c'est dans l'école résidentielle que la «religion païenne» est remplacée par la vie chrétienne, coupant le lien naturel par lequel la tradition ancestrale se serait transmise. On sait par ailleurs que cette tradition n'excluait pas complètement l'influence chrétienne (Peelman, 1992). L'école résidentielle est devenue «la métaphore» du contact et le symbole de l'effort d'assimilation et d'intégration à la culture dominante.

Au moment où ce modèle est remis en question, que les écoles résidentielles sont abandonnées et que les débouchés dans le monde du travail et l'aménagement d'un espace viable pour assurer pignon sur rue aux premières nations au sein de la société canadienne dans le respect de leur intégrité culturelle sont pris en considération, les oblats se retrouvent à l'ère

post-Vatican II, à l'heure du prophétisme et de l'engagement pour la justice sociale, alors que leurs rangs diminuent, que des œuvres s'épuisent et que s'opère la laïcisation de bien des œuvres.

On peut aussi se demander dans quelle mesure la menace de poursuites judiciaires et l'utilisation des moyens médiatiques dans la dénonciation des torts subis dans les écoles résidentielles n'est pas une conséquence des écoles résidentielles elles-mêmes au même titre que la sculpture du Crazy Horse l'est pour le mont Rushmore:

Paradoxalement, cette condamnation du colonialisme américain est la preuve la plus tangible du succès de cette assimilation décriée. Crazy Horse donne la réplique au mont Rushmore; mais cette contrepartie, même si elle vient intervertir les rôles, contrecarrant quatre héros par un seul anti-héros quatre fois plus grand, n'en vient pas moins accepter les stratégies et les valeurs de l'autre comme paramètres de son propre discours. Ainsi, à jouer le jeu de la surenchère, à rivaliser avec le gigantisme des réalisations américaines, calquant leur discours sur celui de l'opposant, les Sioux ont avant tout démontré qu'ils avaient assimilé la rhétorique américaine et ses enjeux. Tenir le discours de l'autre est une des formes de l'assimilation (Gervais, 1987, p. 41-42).

NOTES

1. Voir aussi Hendrey (1969) et Berton (1969).
2. «Les missions indiennes du Manitoba», *L'ami du foyer*, 29^e année, n^o 11, p. 154.
3. Archives nationales du Canada (ANC), Commissaire des Affaires indiennes à Regina, le 18 décembre 1886, RG 10, vol. 3647, ref. file 8128.
4. «L'œuvre de nos religieuses dans l'Ouest», *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 8, n^o 22, p. 279-280 (279-284).
5. Archives Deschâtelets (AD) L1341 .M27R3, 11, 13.
6. AD L 482 .M27H 23 p. 6; «Rapport du vicariat de Saint-Boniface», *Missions*, 36^e année, n^o 143, p. 290-292 (261-296).
7. AD L482 .M27 19 p. 113.
8. AD L 104 .M27R 4, lettre de la Corporation des pères oblats à M. Duncan Scott, le 9 janvier 1922.
9. Lettre de Charles Cahill, provincial, à M^{gr} Langevin, le 30 mai 1913.

10. A.D. L136 .M27D26.
11. AD 1501 .M257 R3, Rapport de Charles Cahill.
12. «École industrielle catholique de Qu'Appelle», *Petites annales de la Congrégation des missionnaires oblats de Marie-Immaculée*, 5^e année, n^o 10, p. 359 (359-360).
13. «Missions sauvages de Saint-Boniface», *Petites annales de la Congrégation des missionnaires oblats de Marie-Immaculée*, 9^e année, n^o 12, p. 412-415.
14. AD Microfilm 952, lettre du 21 juin 1890.
15. AD Microfilm 962.

BIBLIOGRAPHIE

- BARMAN, Jean *et al.* (1986) *Indian Education in Canada* (volume I: «The Legacy»), Vancouver, The University of British Columbia Press, 168 p. (Nakoda Institute Occasional Paper No. 2)
- BERTON, Pierre (1969) *The Pierre Berton Show – the Indian Revolution* (Part One), CBC transcripts, 58 p.
- BRETAGNE, Guy de (1938) «La question indienne au Canada (conférence à l'Alliance française de Regina)», *Missions*, 72^e année, n^o 263, p. 269-276.
- _____ (1948) *Enquête sur le problème indien: Saskatchewan-Sud et un Centre manitobain*, Notes de recherche (non publiées), s.l., s.é., 473 p.
- _____ (1949a) *Enquête sur le problème indien dans les missions de Lebrét du sud de la Saskatchewan et de l'Ouest du Manitoba* (1^{re} partie: «L'œuvre éducationnelle scolaire en regard du milieu social, économique, politique et religieux: perspectives et suggestions pour la préparation du Congrès des missionnaires de la Province oblate du Manitoba»), Ottawa, Institut de missiologie de l'Université d'Ottawa, 60 p.
- _____ (1949b) *Enquête sur le problème indien: Manitoba et Ontario*, notes de recherche (non publiées), s.l., s.é., 335 p.
- _____ (1949c) *Minutes et Rapport du Congrès missionnaire tenu à Saint-Boniface*, s.l., s.é., 37 p.
- _____ (1950) *Enquête sur le problème indien de la province oblate du Manitoba* (2^e partie: «Pastorale missionnaire: perspectives et suggestions pour la préparation du Congrès des missionnaires de la Province oblate du Manitoba»), Ottawa, Institut de missiologie de l'Université d'Ottawa, 38 p.
- _____ (1966) *Congrès missionnaire de la province oblate du Manitoba*, s.l., s.é., 53 p.

- BROUILLET, Conrad (1923) «École Saint-Antoine, Kenora, Ontario (1897)», *Missions*, 57^e année, n° 219, p. 19-25.
- BUCKLEY, Helen (1992) *From Wooden Ploughs to Welfare: Why Indian Policy Failed in the Prairie Provinces*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 209 p.
- CARRIÈRE, Gaston (1967) *L'apôtre des Prairies: Joseph Hugonnard, o.m.i. 1848-1917*, Montréal, Rayonnement, 170 p.
- CARTER, Sarah (1990) *Lost Harvests: Prairie Indian Reserve Farmers and Government Policy*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 323 p.
- COUTURE, Joseph E. (1991) «The Role of Native Elders, Emergent Issues», dans FRIESEN, John W. (dir.) *The Cultural Maze Complex: Questions on Native Destiny in Western Canada*, Calgary, Detselig Enterprises, p. 201-217.
- CROSBY, Douglas (1991) «Des excuses aux Premières Nations du Canada au nom des 1 200 missionnaires oblats de Marie-Immaculée qui vivent et qui exercent leur ministère au Canada», *Kerygma*, vol. 25, p. 135-139.
- DAUPHINAIS, Luc (1991) *Histoire de Saint-Boniface* (tome I: «À l'ombre des cathédrales: des origines de la colonie jusqu'en 1870»), Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 335 p.
- DENIS, Margaret (1972) *Report Submitted to the Canadian Catholic Conference National Office of Religious Education on the Religious Education of the Indian and Metis Peoples*, s.l., s.é., 42 p.
- DICKASON, Olive Patricia (1992) *Canada's First Nations: A History of Founding Peoples from Earliest Times*, Toronto, McClelland & Stewart Inc., 590 p.
- GEELEN, Philippe (1923) «Mission du Fort Alexandre, Man. (1865)» *Missions*, 57^e année, n° 219, p. 1-13.
- GERVAIS, Bertrand (1987) «Éléments pour une rhétorique de l'assimilation», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 17, n° 3, p. 41-52.
- GOULET, Jean Guy et PEELMAN, Achiel (1983) «La réalité autochtone et la dimension socio-politique de la mission», *Kerygma*, vol. 17, p. 127-157.
- GRANDIN, Vital (1883) «Les missions sauvages du Nord-Ouest», *Missions*, 21^e année, n° 82, p. 119-142.
- GRANT, John Webster (1984) *Moon of Wintertime: Missionaries and the Indians of Canada in Encounter since 1534*, Toronto, University of Toronto Press, 315 p.

- GRESKO, Jacqueline (1986) «Creating Little Dominions Within the Dominion: Early Catholic Indian Schools in Saskatchewan and British Columbia», dans BARMAN, Jean *et al.* (dir.) *Indian Education in Canada* (volume I: «The Legacy»), Vancouver, The University of British Columbia Press, p. 88-109. (Nakoda Institute Occasional Paper No. 2)
- _____ (1992) «Everyday Life at Qu'Appelle Industrial School» dans HUEL, Raymond (dir.) *Western Oblate Studies 2 / Études oblates de l'Ouest 2*, Queenston, Edwin Mellen Press, p. 71-94. (Actes du deuxième colloque sur l'histoire des oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens, qui a eu lieu à la Faculté Saint-Jean, les 22 et 23 juillet 1991)
- HEAP, Ruby (1992) «Le mouvement de ruralisation scolaire au Québec au début du XX^e siècle», *Revue d'histoire religieuse*, n^o 58, p. 9-27.
- HENDREY, Charles E. (1969) *Does the Church really care? Towards an Assessment of the Work of the Anglican Church of Canada with Canada's Native Peoples Beyond Trailines*, s.l., Ryerson Press, 102 p.
- KENNEDY, Jacqueline (1970) *Qu'Appelle Industrial School: White "Rites" For the Indians of the old North West*, thèse de maîtrise non publiée, Carleton University.
- LANGÉVIN, Adélarde (1894) «Voyage du Très Révérend Père Général», *Missions*, 32^e année, n^o 127, p. 346-370.
- LA ROCHELLE, Stanislas-A. (1957) *Acte de visite de la Province oblate du Manitoba*, Rome, Maison générale, 60 p.
- LEACH, Frederick (1982) *59 years with Indians and Settlers on Lake Winnipeg*, s.l., s.é., 78 p.
- LIZÉE, Aimé (1966) «Province du Manitoba (1960-1965 incl.)», *Missions*, 93^e tome, n^o 320, p. 715-779.
- LONG, James L. (1942) *Land of Nakoda: The Story of the Assiniboine Indians*, Helena, State Publishing Company, 296 p.
- MAGNAN, Joseph Prisque (1893) «Rapport du Vicariat de St-Boniface au Chapitre Général de 1904», *Missions*, n^o 170, p. 121-149.
- _____ (1905) «Vicariat de Saint-Boniface – Maison du Sacré-Cœur, lettre du R. P. Magnan au T.R.P. Soulier, vicaire général», *Missions*, 31^e année, n^o 121, p. 59-89.
- MAGNAN, Josaphat (1931) «Exposé de l'état des missions indiennes», *L'ami du foyer*, 25^e année, n^o 11, p. 163-165.
- MCCARTHY, Martha (1990) *To Evangelize the Nations: Roman Catholic Missions in Manitoba 1818-1870*, Winnipeg, Manitoba Culture Heritage and Recreation, Historic Ressources, 245 p. (Papers in Manitoba History, Report No. 2)

- MILLER, James R. (1991) *Skyscrapers Hide the Heavens: A History of Indian-White Relations in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 351 p.
- MITCHELL, Estelle (1987) *Les sœurs grises de Montréal à la Rivière-Rouge 1844-1984*, Montréal, Éditions du Méridien, 395 p.
- MORICE, Adrien-Gabriel (1936) *Dans le champ des lettres canadiennes*, Winnipeg, Chez l'auteur, 109 p.
- PEELMAN, Achiel (1992) *Le Christ est amérindien: une réflexion théologique sur l'inculturation du Christ parmi les Amérindiens du Canada*, Outremont, Novalis, 346 p.
- PETTIPAS, Katherine (1974) *The Diary of the Reverend Henry Budd 1870-1875* (volume IV), Winnipeg, Manitoba Record Society Publications, 198 p.
- _____ (1988) *Severing the Ties That Bind: The Canadian Indian Act and the Repression of Indigenous Religious Systems in the Prairie Region, 1896-1951*, thèse de doctorat, University of Manitoba, 524 p.
- QUENNEVILLE, Jean-Guy (1992) «Le R. P. Alexis André, o.m.i., et quelques autres plénipotentiaires auprès des Sioux», dans HUEL, Raymond (dir.) *Western Oblate Studies 2 / Études oblates de l'Ouest 2*, Queenston, Edwin Mellen Press, p. 51-68. (Actes du deuxième colloque sur l'histoire des oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens, qui a eu lieu à la Faculté Saint-Jean, les 22 et 23 juillet 1991)
- RENAUD, André (1958) «Canadiens de descendance indienne, 1957-1958» (tiré à part), *Bien-être social canadien*, novembre-décembre 1957 et janvier-février, 1958 et mars-avril 1958, 15 p.
- _____ (1971) *Education and the First Canadians Lectures delivered under the Quance Lectures in Canadian Education*, Toronto, Gage Educational Publishing Limited, 72 p.
- TACHÉ, Alexandre (1915a) «Rapport de S. G. M^{gr} Taché, archevêque de Saint-Boniface, à Messieurs les directeurs de l'Œuvre de la Propagation de la Foi», *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 14, n^o 9 (suppl.), p.109-116.
- _____ (1915b) «Rapport de S. G. M^{gr} Taché, archevêque de Saint-Boniface, à Messieurs les directeurs de l'Œuvre de la Propagation de la Foi» (suite), *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 14, n^o 10 (suppl.), p. 129-136.
- _____ (1915c) «Rapport de S. G. M^{gr} Taché, archevêque de Saint-Boniface, à Messieurs les directeurs de l'Œuvre de la Propagation de la Foi» (suite), *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 14, n^o 11 (suppl.), p. 149-156.

- _____ (1915d) «Rapport de S. G. M^{gr} Taché, archevêque de Saint-Boniface, à Messieurs les directeurs de l'Œuvre de la Propagation de la Foi» (suite), *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 14, n^o 12 (suppl.), p. 169-176.
- _____ (1915e) «Rapport de S. G. M^{gr} Taché, archevêque de Saint-Boniface, à Messieurs les directeurs de l'Œuvre de la Propagation de la Foi» (suite), *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 14, n^o 14 (suppl.), p. 221-226.
- _____ (1915f) «Rapport de S. G. M^{gr} Taché, archevêque de Saint-Boniface, à Messieurs les directeurs de l'Œuvre de la Propagation de la Foi» (suite), *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 14, n^o 15 (suppl.), p. 243-246.
- _____ (1915g) «Rapport de S. G. M^{gr} Taché, archevêque de Saint-Boniface, à Messieurs les directeurs de l'Œuvre de la Propagation de la Foi» (suite et fin), *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 14, n^o 16 (suppl.), p. 263-270.
- _____ (1933) Lettre du R. P. Taché, Missionnaire Oblat, à sa mère (suite)», *Les cloches de Saint-Boniface*, vol. 32, n^o 10, p. 235-240.
- TRIGGER, Bruce G. (1992) *Les Indiens, la fourrure et les Blancs, Français et Amérindiens en Amérique du Nord*, Montréal, Boréal, 542 p.
- TURENNE, Edmond (1970) *New Trends in Indian Relationships with Government and Church*, Ottawa, s.é., 143 p.

(acceptation définitive en mars 1995)



L'École résidentielle de Marieval (Saskatchewan)
(Archives de la Province oblate du Manitoba)



Une classe de jeunes garçons à l'École résidentielle de Marieval
(Saskatchewan) (Archives de la Province oblate du Manitoba)



Les petites Amérindiennes à l'École industrielle de Qu'Appelle (Saskatchewan) (Archives de la Province oblate du Manitoba)



La classe de couture à l'École industrielle de Qu'Appelle (Saskatchewan) (Archives de la Province oblate du Manitoba)



L'École résidentielle Sainte-Marie de Kenora (Ontario)
(Archives de la Province oblate du Manitoba)



Les jeunes garçons à l'École résidentielle Sainte-Marie de Kenora
(Ontario) (Archives de la Province oblate du Manitoba)



La classe de couture à l'École résidentielle de Marieval (Saskatchewan)
(Archives de la Province oblate du Manitoba)



Les jeunes Amérindiens à l'École résidentielle de Camperville
(Manitoba) (Archives de la Province oblate du Manitoba)