



Alphabétisation : les autochtones font le point

Comité permanent des
Affaires autochtones

KEN HUGHES, député
Président

BIBLIOTHÈQUE DU PARLEMENT
LIBRARY OF PARLIAMENT



3 2354 00143 658 6

J	Canada. Parlement.
103	Chambre des communes.
H7	Comité permanent des
34-2	affaires autochtones.
A182	"Ma langue à moi",
A124 ^f _{TE}	alphabétisation, <small>NOM</small>

J
103
H7
34-2
A182
A124F



CHAMBRE DES COMMUNES

HOUSE OF COMMONS

Division n° 43

Division No. 43

Le jeudi 18 octobre 1990

Thursday, October 18, 1990

Le lundi 22 octobre 1990

Monday, October 22, 1990

«MA LANGUE À MOI»

ALPHABÉTISATION : LES AUTOCHTONES FONT LE POINT

Président: Ken Hughes, député

Chairman: Ken Hughes, M.P.

Procès-verbal de la séance du Comité permanent des

Minutes of the meeting of the Standing Order

Affaires autochtones

Aboriginal Affairs

LIBRARY OF PARLIAMENT
CANADA

1990 12 14

BIBLIOTHÈQUE DU PARLEMENT

CONCERNANT:

RESPECTING:

En conformité avec les pouvoirs de vote de l'article 103(2) du Règlement, du Règlement

In accordance with the authority under Standing Order 103(2) a study of

Y COMPRIS:

INCLUDING:

Le quatrième rapport à la Chambre

the fourth report to the House

**QUATRIÈME RAPPORT
DU**

COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES

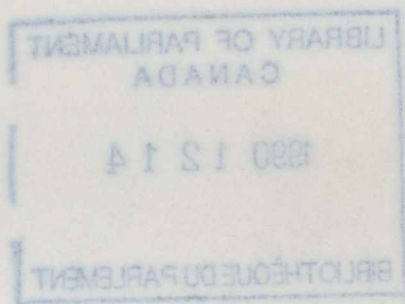
DÉCEMBRE 1990



100% recyclé

Imprimé en vertu de l'autorité de la Chambre des communes

Printed by authority of the House of Commons



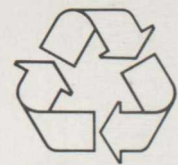
Couverture :

Tribute to a Pathmaker
de Jane Ash Poitras

Intérieur :

Photographies, prises durant les audiences du Comité,
par Martine Bresson

Pensez à recycler !



Think Recycling!

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes
par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule n° 43

Le jeudi 18 octobre 1990
Le lundi 22 octobre 1990
Le mercredi 24 octobre 1990
Le lundi 5 novembre 1990

Président: Ken Hughes, député

HOUSE OF COMMONS

Issue No. 43

Thursday, October 18, 1990
Monday, October 22, 1990
Wednesday, October 24, 1990
Monday, November 5, 1990

Chairman: Ken Hughes, M.P.

Procès-verbaux et témoignages du Comité permanent des

*Minutes of Proceedings and Evidence of the Standing
Committee on*

Affaires autochtones

Aboriginal Affairs

CONCERNANT:

En conformité avec son mandat en vertu de l'article
108(2) du Règlement, étude sur l'Alphabétisation

Y COMPRIS:

Le quatrième rapport à la Chambre

RESPECTING:

In accordance with its mandate under Standing Order
108(2), a study on Literacy

INCLUDING:

The Fourth Report to the House

Deuxième session de la trente-quatrième législature,
1989-1990

Second Session of the Thirty-fourth Parliament,
1989-90

COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES

PRÉSIDENT: Ken Hughes
VICE-PRÉSIDENT: Allan Koury

MEMBRES

Ethel Blondin
Wilton Littlechild
Robert Nault

Robert E. Skelly
Stanley Wilbee

AUTRES DÉPUTÉS QUI ONT PARTICIPÉ

L'honorable Jean Charest
Mary Clancy
Doug Fee
Al Horning
Derek Lee
Ricardo Lopez

Ronald MacDonald
John Rodriguez
Larry Schneider
Pat Sobeski
Bob Speller
Walter Van de Walle

LA GREFFIÈRE DU COMITÉ

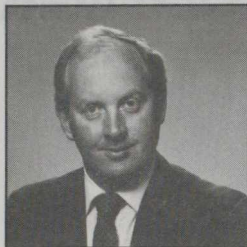
Martine Bresson

DE LA BIBLIOTHÈQUE DU PARLEMENT

Wendy Moss, Attachée de recherche
Teresa Nahanee, Attachée de recherche
Helen McKenzie, Attachée de recherche
Peter Niemczak, Adjoint à la recherche



MEMBRES DU
COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES



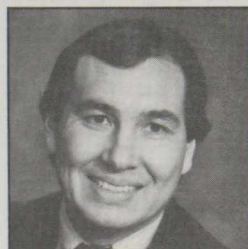
Ken Hughes
Macleod
Président



Allan Koury
Hochelaga—Maisonneuve
Vice-président



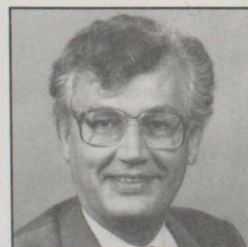
Ethel Blondin
Western Arctic



Wilton Littlechild
Wetaskiwin



Robert Nault
Kenora—Rainy River



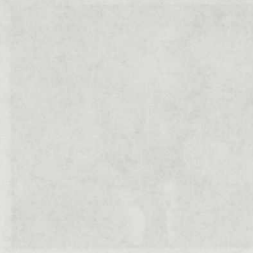
Robert E. Skelly
Comox—Alberni



Stanley Wilbee
Delta

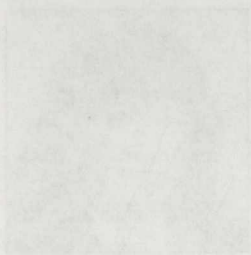
COMITE PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES
MEMBRES DU COMITE PERMANENT

VICE-PRÉSIDENT



Mr. [Name]

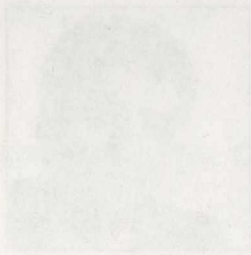
MEMBRE



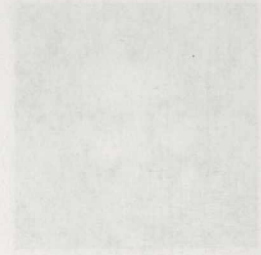
Mr. [Name]



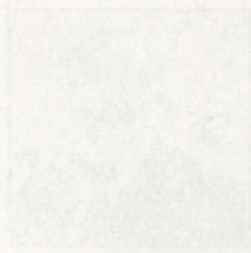
Mr. [Name]



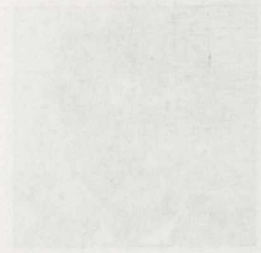
Mr. [Name]



Mr. [Name]



Mr. [Name]



Mr. [Name]

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉFACE	ii
LE COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES	
CONCLUSIONS	1
RECOMMANDATIONS	1
a l'honneur de présenter son	
QUATRIÈME RAPPORT	
CHAPITRE 1. INTRODUCTION	1
A. Définitions de l'alphabétisation	2
B. Statistiques relatives à l'alphabétisation	6
CHAPITRE 2. ALPHABÉTISATION ET ÉDUCATION	13
A. Généralités	13
B. Conformément au mandat qui lui est imparti en vertu du paragraphe 108(2) du Règlement et à l'ordre de renvoi daté du 14 février 1990, votre Comité a entendu des témoignages concernant l'alphabétisation et fait part à la Chambre de ses conclusions et recommandations.	13
CHAPITRE 3. L'ESTIME DE SOI-MÊME	22
A. Les femmes et l'alphabétisation	28
B. Le rôle ancien et l'alphabétisation	39
CHAPITRE 4. ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE	43
A. Alphabétisation et emploi	47
CHAPITRE 5. ALPHABÉTISATION ET GOUVERNEMENT	53
A. L'alphabétisation, un des fondements et un moyen d'acquiescer aux capacités	53
B. Alphabétisation et autonomie gouvernementale	54
C. Conflits intergouvernementaux de compétences	56
D. Financement gouvernemental des programmes et services d'alphabétisation	58

Le titre du rapport du Comité s'inspire du poème intitulé «I Lost My Talk» qu'écrivait Rita Joe en 1988 et publié dans *Song of Eskasoni* (protégé par le droit d'auteur) :

J'ai perdu ma langue,
La langue que vous m'avez prise,
Quand petite fille,
J'étais à l'école Shubenacadie.

Vous me l'avez dérobée.
Aujourd'hui, je parle comme vous,
Je pense comme vous,
Je trace comme vous
Ces mots que j'ai fait miens.

Que je le dise dans mes mots
Ou dans les vôtres
Vous êtes les plus forts.

Mais je vous tends la main et vous demande
De me rendre ma langue
Pour que je puisse enfin vous parler de moi.

Reproduit avec la permission de Ragweed Press, Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard)
(1988)

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉFACE	iii
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	iv
RECOMMANDATIONS	
Cri	xi
Inuktitut	xv
Ojibway	xix
CHAPITRE 1. INTRODUCTION	1
A. Définitions de l'alphabétisme	2
B. Statistiques relatives à l'alphabétisation	6
CHAPITRE 2. ALPHABÉTISATION ET ÉDUCATION	13
A. Généralités	13
B. L'alphabétisation et l'école	19
C. L'enseignement en langue autochtone	24
D. L'éducation à distance	24
E. Alphabétisation et éducation permanente	24
CHAPITRE 3. L'ESTIME DE SOI : UN PRÉREQUIS	29
CHAPITRE 4. L'ALPHABÉTISATION ET LA FAMILLE	35
A. Les femmes et l'alphabétisation	38
B. Le rôle des anciens et l'alphabétisation	39
CHAPITRE 5. ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE	43
Alphabétisation et emploi	47
CHAPITRE 6. ALPHABÉTISATION ET GOUVERNEMENT	53
A. L'alphabétisation, un droit fondamental et un moyen d'acquérir des capacités	53
B. Alphabétisation et autonomie gouvernementale	54
C. Conflits intergouvernementaux de compétences	56
D. Financement gouvernemental des programmes et services d'alphabétisation des autochtones	59

CHAPITRE 7.	DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION EFFICACES POUR LES AUTOCHTONES	67
CHAPITRE 8.	ALPHABÉTISATION ET LANGUE	73
ANNEXES		
ANNEXE A	- Témoins aux audiences publiques	91
	Mémoires reçus	97
ANNEXE B	- Données du MAINC sur les niveaux de scolarité et les taux d'emploi	99
ANNEXE C	- Articles 26, 27 et 28 de la Convention 169 de l'O.I.T. (peuples autochtones et tribaux)	111
ANNEXE D	- Nombre d'autochtones parlant leur propre langue ..	113
ANNEXE E	- Table des matières (Recommandations des témoins)	120

PRÉFACE

Au cours de la présente session de l'actuelle législature, le Comité permanent des affaires autochtones de la Chambre des communes faisait rapport des résultats d'une série d'audiences de consultation générale avec les organismes représentant les peuples autochtones⁽¹⁾ du pays. Dans le cadre de ces audiences, les organismes en question ont été invités à exposer leurs principales préoccupations et à formuler leurs commentaires sur un aspect ou l'autre de la politique relative aux affaires autochtones. Une vaste gamme de sujets ont été abordés, témoignant des nombreux enjeux juridiques et constitutionnels encore en suspens concernant les autochtones et de l'écart persistant qui sépare les collectivités autochtones du reste du Canada au chapitre des conditions socio-économiques. Le dernier rapport du Comité⁽²⁾ visait à sensibiliser de toute urgence le pays à l'importance de la politique relative aux affaires autochtones et à la situation générale des peuples autochtones au Canada. Le Comité insistait aussi sur la nécessité de mettre en oeuvre sans délai des mesures à l'échelle nationale pour améliorer les conditions de vie des peuples autochtones et faciliter leur accession à l'autonomie gouvernementale.

Après les audiences de consultation, le Comité a décidé d'étudier la question de l'alphabétisation, à titre de projet à court terme, avant d'entreprendre une vaste étude sur le processus de règlement des revendications territoriales à l'automne 1990.

Les audiences sur l'alphabétisation se sont tenues du 26 avril au 20 juin 1990, à Ottawa, Vancouver, Regina, Winnipeg et Halifax ainsi qu'à la réserve Siksika en Alberta. Le Comité a reçu 68 mémoires au total, dont la plupart de peuples ou d'organismes autochtones (voir l'Annexe A).

(1) La Constitution du Canada définit les «peuples autochtones» comme étant les Indiens, les Inuit et les Métis. Les «Indiens inscrits» sont des autochtones ayant un statut juridique en vertu de la *Loi sur les Indiens*. L'expression «Indiens non inscrits» s'entend des personnes qui, du point de vue de l'ethnie, s'identifient aux peuples autochtones mais qui, pour des raisons d'ordre technique, ne sont pas visées par la définition d'«Indien» en vertu de la *Loi sur les Indiens*. Les Inuit (autrefois appelés «Esquimaux») sont expressément exclus de l'application de la *Loi sur les Indiens*, même si du point de vue de la compétence législative définie aux fins de la Constitution, ce sont des «Indiens» au sens du paragraphe 91 (24) de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Le terme «Métis» désigne habituellement une personne de descendance mixte, c'est-à-dire autochtone et non autochtone, qui possède une culture autochtone différente de celle des «Indiens».

(2) Chambre des communes, *Questions en suspens : Programme d'action pour tous les Canadiens dans les années 1990*, deuxième rapport du Comité permanent des affaires autochtones, deuxième session de la trente-quatrième législature, 1989-1990, mars 1990.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Langues autochtones et alphabétisation en langue maternelle

Les langues autochtones sont des richesses culturelles irremplaçables qui doivent être protégées par des mesures concrètes. L'alphabétisation en langue autochtone et l'alphabétisation dans l'une ou l'autre des langues officielles sont deux objectifs également valables et importants dont la réalisation ne saurait être possible sans un engagement et une participation concertés de la part de tous les paliers de gouvernement et des communautés intéressées.

RECOMMANDATION 1

Le gouvernement du Canada, de concert avec les gouvernements provinciaux et territoriaux, devrait favoriser l'alphabétisation en langue maternelle et chercher à convaincre le Conseil des ministres de l'Éducation de la nécessité et des avantages de l'alphabétisation en langue maternelle pour tous les autochtones, qu'il s'agisse d'enfants d'âge scolaire ou d'adultes.

RECOMMANDATION 2

Le Comité recommande la création d'un organisme ou d'une fondation ayant pour objectif de promouvoir la survie, l'essor et l'utilisation des langues autochtones. Toutes les formes de soutien et d'activités possibles devraient être encouragées.

RECOMMANDATION 3

Le Comité recommande que le gouvernement publie le texte des mesures législatives sur l'autonomie gouvernementale en langues autochtones en même temps qu'en anglais et en français.

Alphabétisation et système d'éducation

Pour que l'alphabétisation ne demeure pas qu'un vague projet, elle doit être jugée valable en soi, quelle que soit la langue dans laquelle elle s'effectue. Elle devrait être une expérience qui dure toute la vie, commençant à la maison durant la petite enfance et se poursuivant à l'école et même à l'âge adulte.

RECOMMANDATION 4

Le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) devrait, de concert avec le Conseil des ministres de l'Éducation, former un groupe de travail national sur l'éducation des autochtones, groupe qui aurait pour mandat de formuler des recommandations et d'encourager l'adoption de mesures concernant :

- a) les valeurs véhiculées au sujet des autochtones dans tous les programmes d'études primaires et secondaires, en tenant compte de divers facteurs comme la quantité, la qualité et l'exactitude des faits rapportés, les stéréotypes, etc.;
- b) l'utilisation de valeurs culturelles appropriées dans les programmes, en tant que facteur susceptible de rehausser la perception que les étudiants autochtones ont d'eux-mêmes;
- c) Le financement d'une conférence nationale au cours de laquelle de jeunes autochtones seraient invités à faire le point sur leurs expériences scolaires, à faire ressortir les interventions qui ont eu un effet positif ainsi que les points forts de leur culture et à recommander des mesures précises au Conseil des ministres de l'Éducation;
- d) l'enseignement des langues autochtones;
- e) le niveau d'alphabétisation des étudiants autochtones par rapport à l'ensemble des étudiants non autochtones, à des stades représentatifs de leur cheminement scolaire;
- f) les obstacles à l'embauche d'enseignants autochtones dans l'ensemble du réseau scolaire et les moyens de les aplanir;
- g) la reconnaissance des études de langues autochtones dans le système d'éducation.

RECOMMANDATION 5

Le Groupe de travail national sur l'éducation des autochtones doit compter, parmi son effectif, des représentants autochtones des professions pertinentes (p. ex. : enseignants, linguistes,

spécialistes des langues autochtones) de même que des parents, des étudiants et d'autres personnes intéressées.

Dans plusieurs provinces, des témoins ont laissé entendre que les autochtones, du fait qu'ils ne participent pas aux négociations relatives aux ententes-cadres sur le financement des frais de scolarité, se sentent en quelque sorte exclus du système d'éducation. Ils ont en outre dit déplorer le manque de contrôle exercé sur les fonds transférés au titre de ces ententes aux fins de l'instruction des étudiants autochtones dans des écoles des différentes provinces.

RECOMMANDATION 6

Lorsque le gouvernement fédéral négocie des ententes-cadres sur les frais de scolarité, il devrait le faire de manière à respecter l'obligation fiduciaire du Canada, notamment :

- a) en invitant les représentants autochtones dûment mandatés et visés par ces ententes à participer aux négociations;
- b) en faisant intervenir les représentants autochtones dûment mandatés en tant que parties consentantes, et en insérant dans les ententes des critères d'évaluation du rendement ou d'autres mécanismes de surveillance.

RECOMMANDATION 7

Le MAINC devrait publier un rapport annuel sur les ententes de financement susmentionnées, où figureraient le texte de toutes ces ententes et une appréciation de la mesure dans laquelle les critères d'évaluation du rendement ou les autres conditions qu'elles comportent ont été respectés.

Compétences fédérales-provinciales

Les progrès de l'alphabétisation en milieu autochtone ont été entravés par les polémiques sur les compétences respectives du gouvernement fédéral et des provinces dans ce domaine et par les conflits qui surgissent entre les ministères au sujet de leurs responsabilités par rapport à divers segments de la population autochtone (p. ex., Indiens vivant dans des réserves, Inuit, Métis).

RECOMMANDATION 8

Le gouvernement du Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation, en collaboration avec les associations autochtones représentatives et par l'entremise du Groupe de travail national sur l'éducation des autochtones, devraient s'employer à trouver une solution aux conflits de compétences touchant tous les aspects de l'alphabétisation des autochtones de manière à promouvoir celle-ci dans toutes les collectivités autochtones.

Soutien permanent et financement à «un seul créneau» des programmes d'alphabétisation des autochtones

Il est essentiel que les programmes d'alphabétisation des autochtones se poursuivent et soient encouragés au-delà de l'Année internationale de l'alphabétisation. Toutefois, il n'est actuellement pas facile de déterminer de qui relève, au sein de l'appareil fédéral, la prestation des services d'alphabétisation aux autochtones.

RECOMMANDATION 9

Nous recommandons que le gouvernement s'engage à clarifier cette situation et établisse un mécanisme de financement à «un seul créneau» dans le cas des programmes d'alphabétisation des autochtones.

RECOMMANDATION 10

Le gouvernement fédéral devrait notamment, par l'entremise d'une agence unique et en collaboration avec les gouvernements provinciaux et les populations autochtones, créer un conseil de la planification du maintien des langues autochtones et de l'alphabétisation (ci-après appelé le «Conseil de planification»), qui veillerait à préserver les langues autochtones ainsi qu'à promouvoir l'alphabétisation des populations autochtones dans leurs langues maternelles et dans les langues officielles. Le mandat principal de ce conseil consisterait à inciter les collectivités à fixer elles-mêmes leurs objectifs en matière d'alphabétisation et à élaborer des stratégies pour aider ces dernières à les atteindre.

RECOMMANDATION 11

Le Comité recommande de privilégier l'adoption d'un mode de financement à long terme afin d'assurer la continuité des programmes d'alphabétisation des autochtones.

RECOMMANDATION 12

Le Conseil de planification devrait avoir un droit de regard sur l'application des politiques et sur l'utilisation de tous les fonds destinés aux programmes d'alphabétisation des autochtones. Il devrait en outre avoir pour mandat de veiller à ce que la gestion des programmes fédéraux de langues autochtones et d'alphabétisation en langues autochtones ainsi que des budgets lui soit confiée d'ici à deux ans. Son fonctionnement pourrait être calqué sur celui du Conseil canadien de la planification stratégique de l'essor économique des autochtones.

Programmes d'alphabétisation administrés et contrôlés par les collectivités autochtones

Le Comité s'est laissé dire que les programmes d'alphabétisation pour adultes porteront leurs fruits

- s'ils sont pris en charge par les autochtones;
- s'ils puisent leur inspiration dans une approche holistique;
- s'ils sont personnalisés et axés sur les besoins du milieu;
- s'ils sont accessibles aux femmes, aux personnes handicapées et aux résidents des localités éloignées;
- si l'enseignement est donné en langues autochtones;
- s'ils font appel et à des enseignants rémunérés et à des bénévoles;
- si le matériel pédagogique reflète les valeurs culturelles de ceux à qui ils sont destinés.

RECOMMANDATION 13

Le Conseil de planification dont nous proposons la création devrait avoir pour mandat de veiller à ce que la formation et le suivi en alphabétisation soient offerts, lorsque cela est possible, à toutes les collectivités autochtones (réserves indiennes,

collectivités métisses, etc.), afin qu'elles puissent atteindre les objectifs d'alphabétisation qu'elles se sont fixés.

RECOMMANDATION 14

Le mandat du Conseil de planification, qui sera appelé à collaborer avec les gouvernements provinciaux et territoriaux, devrait être assez vaste pour qu'on puisse lui confier les responsabilités suivantes :

- élaboration des programmes d'études
- mise en réseau et perfectionnement des spécialistes en alphabétisation
- aide aux étudiants (services d'orientation, services de garde d'enfants, transport, etc.)
- constitution d'équipes d'enseignants et de bénévoles
- établissement de bibliothèques
- fourniture de matériel pédagogique
- édition
- recherche linguistique
- règlement des conflits de compétences qui pourraient entraver l'alphabétisation des autochtones.

Campagnes de promotion de l'alphabétisation des autochtones

Motivation et confiance en soi sont deux conditions de base essentielles pour apprendre à lire et à écrire. Celles-ci doivent donc être stimulées.

RECOMMANDATION 15

En collaboration avec tous les secteurs (public, privé et bénévole), des campagnes de sensibilisation à l'intention des autochtones et dirigées par eux devraient être organisées pour convaincre ceux-ci des avantages de l'alphabétisation. Ces campagnes pourraient s'inspirer de l'exemple de la campagne ParticipAction.

Détenus autochtones et autochtones en milieu urbain

Les détenus autochtones constituent l'un des groupes qui ont le plus besoin d'être alphabétisés.

RECOMMANDATION 16

Nous recommandons que les Services correctionnels du Canada améliorent leurs programmes d'alphabétisation à l'intention des détenus autochtones.

Le réseau national de Centres d'amitié autochtones rend de précieux services aux autochtones de toutes les régions du Canada dans une foule de domaines, y compris dans celui de l'alphabétisation.

RECOMMANDATION 17

Les centres d'amitié devraient être considérés comme des canaux importants pour la prestation des programmes d'alphabétisation destinés aux autochtones des centres urbains.

Δσση.Δ Δ/Ρ.λ.Δα ρ'C Γλα.∇ Δ/Ρ.λ.Δ.
b ΔC/αΔβσ.Δ' x

Δσση.Δ Δ/Ρ.λ.Δα Ja 9.6. C P Γ'δΓΠCσ.Δ' Δσση.Δ ΔC.Δσ', ΓCσ αC.∇.C.6.
PΓ ΓΓΓσβU' ρ'C PΓ βα.∇σβU' x b ΔC/αΔβσ.Δ' ∇ Δσση.Δσ.Δ', ∇.6σ V.6.6. .ΓΓ
∇'ΛΓ P'CKC' b Δ/ ΔCΓCσ.ΔP dCP/ Δ/Ρ.λ.α x

b Δ/ ΔC/ΔΓΓ' ρ'C .Δ.ΔΓΔCΓ' ΔC b Δ/ C.C46ΛΓ' PΓ ΔPΛ.Δ' ΔCΔCΠΓ.Δσ.Δ'
b Δ/α'δΓCσ.Δ' ρ'C .ΔΓ.ΔCσ.Δ' b.C46ΛΓ' PΓ ΔPΛ.Δ' ∇.ΔΓ.ΔδΓ' Δ σβσ
'CL9.Δ Δσση.Δ ΔΠ PΓ αC.∇σC.6. PΓ ΔΠ P/σC.ΔP< ∇ σCσ.ΔP ΔΔ Δσση.Δ/αΔ9.Δα
ρ'C Δσση.Δ Δ/Ρ.λ.Δα x

1. βαC PΓ ΔPΛ' ∇ .ΔΓΔCΓ' b Δ/ <Λ'P ΠV.Γ9Γ' ρ'C b Δ/ ΠV.CP' Δ'Pσ;
αC.∇σCδΓ.Δ' PΓ .ΔΓ.CΓ' Δσση.Δ/αΔ9.Δα Δσση.Δ Δ/Ρ.λ.Δσ', ρ'C PΓ /PΛ.Δ'<
ΔσΔ b σβσ'CGσΓ ∇ σCσΓ P'PσΔ 9.Δσση; ∇ PΓ ΔC' .Δα ρ'C .ΔΓΔδασ.Δ'
Γλα.∇ Δ/Ρ.λ.Δ., PΓ Δσση.Δ/αΔβσ.Δ' ΔC b Δ/ CC/9Γ' ΔPP.Δ', ρ'C Δ.Δ' b
P/Δ.ΔΓ' PΓ ΔCΓCΓ' x

2. .ΔΓβU' ∇ <δ/σJaσ.Δ' PΓ ΔC.6' ΔC 9 ΔΓ LΓCσ.Δ' ∇ σC.ΔCσ.Δ' σβ. ΔU9
∇ .Δ βα.∇.ΓβU' ρ'C α'P<σCσ.Δ' PΓ ΔΠ ΔC/CP Δσση.Δ Δ/Ρ.λ.Δα x ΔU9
Γ.∇ Λδ ΓP CΓβUP< ∇ .ΔCδσβU' Δσση.Δ.6C .ΔΓ.C< PΓ ΔPΛ' x

3. .ΔΓβU' ∇ <δ/σJaσ.Δ' PΓ ΔPΛ' PΓ P'9σCδC' < ∇ ΔΔΓΠ.Δ' Δσση.Δσση ∇
.9'β/αΔβU' ∇ ΔσΓΓβUP Δσση.Δ ΠVσΓΠΓ.Δ. Δα.∇.Δ. x b .∇Γ'Πδ/ΛβσσP ρ'C
b ΔΛ'Π.9/ΛβσσP

Δσση.Δ/αΔ9.Δα ρ'C P'PσΔL9.Δ. b ΔC'Cσ.Δ'

PΓ PΔC' PΓ ΔΠ αP<σ' Δ/Ρ.λ.Δ. αC.∇σC.6. PΓ Γ/UKσ' ΔC Λδ C.C4' b Δ/
ΔCΓ' Δσση.Δ' x αC.∇σC.6. L/αΔ9.Δ. PΓ σβσ.ΓβU' PΓ P βα.∇.C' b Δ/Ρ.λ.C
Δ.∇α x ΔσL Lb b ΔC/αΔ9Lb' Δ/Ρ.λ.Δ., .ΔP', ρ'C Γ.6' ∇ P'PσΔLΓ' ρ'C ∇
P/Δ.ΔC

4. Δσση.Δ PΓΔPΛ' ρ'C P.∇ΠωC' b ΠV.Γ9Γ' bC σCσ' ΔΓσ ∇ .ΔΓ.ΔΓ'
PΓ ΔPΛ.Δ b σCσΓ P'PσΔL9.Δσση, PΓ Δα'CΓ' Δ'β. PΓ ΔΠ Γ/UKσσ' Δσση.Δ P'P
σΔL9.Δσση, PΓ .ΔC/9Γ' ρ'C Γβ'CΓ' ΔΔ 9.6α x
- Δα.∇.Δα ∇ ΔσΠCσ.Δ' Δσση.Δ., P'PσΔ C.ΔβΓ.6 ρ'C b Δ'<P P'PσΔLΔ.ΔβΓ.6
PΓ ΔΓΓΠP Γ.∇ 9.6α 9 P'PσΔ βσ.Δ.6< x ρ'C PΓ LΓP .ΔΓβUP Cσ .Δ Δ.UΛb'
Δ.U.Δ. ∇ Δσση.Δσ.Δ', b ΔCΠP b Δ/ P'UσCδΔ.∇Lb' Δ/Ρ.λ.Δ., ρ'C JΓΓ b Δ
.Cσ.Δ' ρ'C ΔΠC.6' ∇ .6/β.β'Cσ.Δ' ∇ <β'U'δ'Cσ.Δ' ΔC ∇/ΔβΓ.Δβσ.Δ'
- PΓ P/ΓC/ΔCΓ' ρ'C LΓC/ΔCΓ' b Δσση.Δ P'PσΔLΓ' αC.∇σC.6. PΓ .ΔΓΔδΓ'
b ΔC'Cσ.ΔσσP Δσση.ΔΠΓ.Δ P'PσΔL9.Δα b ΔσΠCσ.ΔσσP x
PΓ <PΠσC σβ. αP'βC.Δσ' b Δ'P ΛLΠΓ' PΓ σΓC.ΔαP' ∇/L'β.ΔΓ βσσ' ∇ σ
ΓCΓ' ρ'C ∇ ΛΓ.ΔCΓ' Δσση.ΔΠΓ.Δ P'PσΔL9.Δα PΓ σ.βσσP, ρ'C PΓ αC/CL' PΓ ΔPΛ'
.ΓΓ ΔσΔ 9.6α b αC.∇σC.6P Δσση.Δσ' x

- .ΓΓ b ΔC'U' Δσση.Δ. PΓ Δ/ P'PσΔLβσ.Δ' x
b Δ/α.6' Λδ b ΔΠC'U' P'PσΔL9.Δ. ∇Π'ΛΓΓ' b P'PσΔLΓ' bC Δ/αδCσ.Δ., b
ΔC'Cσ.ΔP Λδ dCP/ P'PσΔL9.Δα ∇b b Δσση.ΔΓ' ΔΓ x

- b PΛ'βδΓ' PΓ P ΔCΓΔΓ' Δσση.Δ P'PσΔL9.Δ' P/σC.6< Γ.∇ βCΓβU' ∇
P'PσΔLβσ.Δ' ∇ ΔC.∇σΓΓ' bC <β.β'<σ' ΔΔ b PΛ'βδΓ' x

11. 6 • ΔΓ•ርΓ• Բ՚ ԲժՎԼԳ•Δժժժ Կձ ԻժԼ՜ ՎΔ՝ԿԿ ԸԼժ ԲԴ ԿՈ ԺԴ՝Կժ•ԿԻ ԸԼ
Δժժ•ԿԴձձԳ•Կ՜ Վ Ըձ՜Կժ•ԿԻ ՎԵ ԲԴ ՉժԿժ

12. 6 ΔԼ Ըձ՜•ԿԴԴԵՍԲ 9 ՉԴԵՍԲԿ՜ ԵԿ Դ•ձԼժԿ՜ ԲԴ ԸԼԿժ•ԿԻ Ըձ՜•Վ•Կ՜ 9 Ոձ՜Կ
ժ•Կժ•ԿԲԴ ԴժԿժ ԻժԼ՜ժ ԿՍԳ 9 ՉԴԵՍԲԿ՜ ԸԸ ԸԴ Δժժ•ԿԴձձԳ•Կձ 9 Բ ԸԴ
ձԵԿ•ԿԿԴԿՉԿ 9 ΔԼ ԿԿԲՈժՉԿ Δժժ•Կ ԲԴ ԸԲԼ՜ 9 ΔԼ ԿԿԴԴ՝ԿԿ Δժժ•Կ•Կժ՜ ԿԼ՜
Կժժ•ԿԴձձԳ•Կժ՜ , Ոժ՜ ժ՜ ՈձձԵԳ Կ՜Կ ԵձԿ՜ ԼԵ Ե ԸԴԼԵԲ ԸԸ Ըձ՜•Վ•Կ՜
Δժժ՜ ԿՍԳ Ե ΔԼ Ո՜Կ•ԵԲ ԲԴ Վ՜Կ ժԿ•ԿԼԵ•ԵԿ՜

Ե ԸԴ ԲԴԿժ՜ ԼԵԵ Ե ΔԼԿԼԵժժ•ԿԻ ժ՜Կ ԼԵ 9 ΔԼԴԴժԿժ•Կժ•ԿԲԿ՜ ԸԼ Δժժ•ԿԴձձԳ•Կ՜

Ե ԼԴ•ձ՜•ՎԴԻ ԼԵ Բ ԼԲԼԵժժ•ԿԻ ԿԻ ԿժԴժժ Բ՜ԿԿԿ•Կ ΔԿԴձձԳ•Կժժժ Լ•ԿԻ 9Դ•ձԼԲԿ՜

- Բ՜Ո՜ ԼԴժՈԴԵՍԻ

- ԲԴ ԴժԿժժ•ԿԻ Ե ΔԼ ԿԼԼ՜ Կժժ•ԿԴձձԳ•Կ՜

- Ե ΔԼ Բ՜ ԲժՎԼԵժժ•ԿԻ Ե ΔԼԿԼԵժժ•ԿԻ

- 9•Եձ ժ՜Կ •Կձժ Ե ՎԴ •ԿԿԴԴԻ

- ԿԲՈձ՜ ԲԴ Բ՜ ԲժՎ ԵԵժժ•ԿԻ

- Δժժ•ԿԴձձԳ•Կ՜ ΔԼԲ•Ն•Կձ

- ԿԿԴ՝ԿԻ Վ Բ՜ ԲժՎԼԳԿԻ Δժժ•Կ ΔԼԴԳ•Կժ՜ Ե ԿԿձԿԿԲ

13. 6 ΔԼ ձձԿԼԳԴԻ ԼԵ Ե ԸԿՈ•Կժ•Կժ•ԿԻ ԲԴ ԿԲՈձ•ԿԻԿ՜ Ե ձձԿԼԳԻԿԼԳժԴ
ԲԴ 9ԴձԸ•ԿԻԿ՜ ԸԼ Բ՜ ԲժՎԼԳ•Կ՜ Δժժ•ԿԴձձԳ•Կ՜ ԲԴ ԸԼԸԼԵԲԿ՜ ԴԴ•Վ Ե ΔԼ
ԿԿԴ՜ Δժժ•ԿԻ Δժժ•ԿԻԲԻ ԿԴԻ •ՎԴ՜ՈձՆԵձԻ ԲԴ ΔԲԲԿ՜ ԲԴ •ԿԵ•Գ ՉԴԵՍԻ ԵԲ՜ՈձԻ
Կ՜Կ Ե ΔԼ ԿԿԿժ•ԿԻ ԲԴ ԿՈ Ե՜ԲԸԼԵԻ Վ ԼԴձԵժժ•ԿԻ՜

14. 6 ΔԼ Ըձ՜•ԿԴԴԵՍԻ 9 ՉԴԵՍԲԿ՜ Վ ԿԿԴ՝ԿԿ •ՎԴ՜ՈձՆ•Կ ԲԴ ԸԲԼժ ժ՜Կ Կ
ԻԲ•Կ ԲԴ ԸԲԼժ ԲԴ ԿԼԿԲ՝ԴԵՍԲ ԸԸ 9•Եձ ԲԴ ԼԴձԵՍԲ 9 ΔԼ Ո՜ ԿԼԼ՜Ի 9 ԿՈ Կ
ԴԵՍԲԿ՜ Ե ΔԼ ձԿ•ՎժԴԵՍԲԿ՜

- Ե ΔԿ՜Կժ•ԿԻ Բ՜ ԲժՎԼԳ•Կ՜

- Ե ԼԴձԳԿ ԸԿ ԿԿՈԴ՜Կ՜ Ե •Կ•ԿԿԼԳԿ Ե ժԵժժ՝Կ•ԵժժԲ ԿԿՈԴ՜Կ՜

- 9 ΔԼ •ԿԴ՝ԿԿ Ե Բ՜ ԲժՎԼԴԿ՜-Ե ԼԴժԴ•ՎԴԻ

- Կ•ԿԼ՜ Ե ձԵԴԿԴԻ

- ՈԴՈԴ՜Կ՜

- Ե ԿԿՈԴ՜ԿԻ 9Դ•ԿԻ ժ՜Կ ԼԵ ՆԵ Ե ԿԿՈԴ՜ԿԻ

- ԼԴձԵԵձ Ե ձԵԴԿԴԻ Ե ԿԿԿԲ 9•Եձ

- Ե ԼԴձԸԿժժ•Կժ•ԿԲ

- Վ ձԿ•ԿԿԴԴԵՍԻ ΔԼԲ•Ն•Կձ

- ԲԴ Δ•Ս•Կժ՜ ձ՜ԿԿ՜Կ՜ Δժժ•ԿԴձձԳ•Կժ՜

Δժժ•ԿԴձձԳ•Կձ 9 ΔԼ Ո՜Կժ•Կժ•ԿԻԿ՜ ԲԴ ΔԿ՜Կժ•ԿԻ Վ Լ՜Ե•ԿԴԼԵԻ Ե •Կ
ՉԴԵՍԻ ժ՜Կ Վ ԼԴՆԿԿԴձժժ•ԿԻ Բ՜ԿԿԿԳժժ•Եձ Լ•ԿԻ Ե ԿԿԿԲ ԲԴ ԸԴ ԴժԿժ՜ Ե
Լ Ո՜Կ•ԵԻ ΔԼԲ•Ն•Կձ ΔԿԴձձԳ•Կ՜

15. Վ •Կ Ո՜Կժ•Կժ•ԿԻ Վ ժԴԿժ•ԿԲ ԸԸ Δժժ•ԿԴձձԳ•Կձ ΔՍ՜Կ•Ե՜ ԲԴ ԴԴԴձԲԻ
•Կձ•Կժժ Կժժ•ԿԻ Վ Ըձ՜Կժ•ԿԻ Վ ԼԼ•Կ•ԿԴԿԿԴԻ ԴԴ•Վ Ե ժԴԿԴԻ ԸԴժ՜

14. ላዎታዊ ስነ ምግባር ስርዓት ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
- ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
ለሰነድ ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

15. ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
ሰነድ ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡
ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

16. ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

17. ስርዓተ ስነ ምግባር ላይ ስለሚከተሉት ጉዳዮች ማረጋገጫ ማድረግ፡

GII-MIKIGAADE AANI GAYE JI-IZHICHIGENG

Anishinaabe Inwewinan Dago Anishinaabebiiwigewin

Anishinaabe Inwewinan ji-gagwe ganwaabandamaang dago ji-gagwe ganawendaamaang. Daabishkoo mooniyaag inwewiniwaan gaa-ozhibii'igaadegin amii gaye, Anishinaabemowinan ji-gagwe maaji-ozhibii'aamaang. Gaa-niigaanitamwaad dago ogimaakaanag ji-maaji gagwe wiijiwidiwaad Anishinaabeg ji-maaji nita ozhibii'igewaad oni-inwewiniwaan dago Zhaaganaashiimowin.

1. Canada Gichi-Ogimaakaani Izhichigewin, dago odogimaamaa, ji-wiisokaazowaapan gegoo ji-doodamwaad, Anishinaabeg ji-maaji nitabii'igewaad. Bigo awiya gichi-ayaag apooshke abinoojiiyag.
2. Ikidom da'ashko gegoo jimaajitowaad ji-ganwaabanjigaadegin, ji-ganawenjigaadegin, dago ji-aabajitoong Anishinaabe Inwewinan. Bigo ji-izhi gashkitoong ji-aabajichigaadegin.
3. Ikidom Gichi-Ogimaakaanag onjida ji-Anishinaabebii'igewaapan ozhibii'aamwaad gegoo gaa-ezhichigewaad onji Anishinaabe ji-oko Bamenidiziwaad daabishkoo gaa-Memitigoozhiibii'aamwaad mooniyaa.

Ozhibii'igewin dago Gikino'amaage Izhichigewin

Ji-gichi inwenjigaadegin Anishinaabe Inwewinan giishpin nandawendamaang Anishinaabeg ji-nitabii'igewaad. Giishpin maaji-bii'igewaad awiyag endaawaad jibwaa apooshke gikino'amaa-windawaa amii igo minik ji-giizhigewaad nawaj odaabijiigonawaa ozhibii'igewaad.

4. Ongoo Anishinaabe gaa-anokiitowaad ji-niigaanitamwaapan gegoo ji-gagwe izhichigeng Anishinaabeg ji-gikino'amaagewindawaa gwayag, amii ongoweg ogimaakaanag ji-ganwaabandamwaad;
 - a) Aaniin minik eyaamagak Anishinaabemowin dago Anishinaabe izhichigewin gikino'amaadewigamiganong, aani gaye daga ji-gwayagi gikino'amaagewaad Anishinaabe Obiimaadiziwiinawaa.
 - b) Ji-ganwaabanjigaadeg aaniin ezhi-gikino'amaagewaad aanind ini Anishinaabe izhichigewinan gaa-gichi inwendamwaad Anishinaabeg.
 - c) Ji-izhichigeng, mama'obiiwidiwaad ji-gagwejimaawaad ongoweg ozhiki-Anishinaabe aaniin wiinawaa enendamwaad gaa-gikino'aamwiindwaa, wegogogwen gaye nandawendamwaad ji-gikino'aamawiindawaa. Amii owe miinawaa bezhig ji-wiindamawiindawaa aanind gichi-ogimaakaanag imaa gaa-inanokiiwaad. Council of Ministers gaa-inaawaad.

- d) Daga gwayag ji-gikino'amaageng Anishinaabe Inwewinan.
- e) Ji-mikigaadeg aan ezhigaabwewaad Anishinaabe gikino'amwaaganag dago mooniyaa gikino'amwaaganag gaa-ozhibii'igewaad goda.
- f) Ji-ganwaabandamwaad aanishiin wenji-anokiisawiindawaa Anishinaabe Gikino'amaageg miziwe.
- g) Ji-agindaamwaapan awiya odaapinang Anishinaabe Inwewin.

5. Ongoweg gaawii-ganwaabandamwaad Anishinaabe gaa-gikino'amaa-wiindawaa ji-nanaandog inanokiiwaapan (daabishkoo: gikino'amaageg, gaa-nita Anishinaabebii'igewaad, Anishinaabe Inwewinan gaa-inanokiiwaad) apooshke ongo gaa-oniijaanisiwaad, gaa-gikino'amaawiindawaa bigo sago awiya noondewiiji'iwed.

Aanind omaa Kaanada-odaakiikaanensan ikidowag iwe Master Tuition Agreement gaa-izhinikaadamwaad gaawiin gwayag gii-onji dazhikigaademagasiinon amii gaa-onji niibowa awiya wiiji'iwesiwaad. Aanind gaye ikidowag gwayag gii-dibajimosiwaad aan gaa-izhichigaanaawaad ini zhooniyaan gaa-aabajiwaad onji Anishinaabeg gaa-gikino'amaawiindawaa.

6. Apii gaa-dazhiikigaademagak iwe Master Tuition Agreement, amii ongowe Gichi-Ogimaakaanag jigii-izhichigewaad gwayag ji-naagaajichigaadenig, apooshke:

- a) Anishinaabeg memindage ingiwe gaawii-izhichigaanindwaa gegoo onji i'we Master Tuition Agreement;
- b) Noonde agwaamiziwag bakaan awiya gwayag ji-onji ganwaabandasiziinig iwe izhichigewin. Debinaak Anishinaabeg bagindindawaa ji-bamendamwaad dago ji-naagaajitowaad.

7. (DIAND) Amii ingi Gichi-Ogimaakaanag jigii-izhichigewaad ji-ozhibii'igaadenig wegonen gaagii-doodamwaad ango'aki ingi gaagii-dazhiikamwaad i'we MTA daga gwayag jigii-izhichigewaad.

Kaanada-Oda'akiikaanensan dago Bimenjigewin

Aandigo bezhigwan Anishinaabeg gii-bimi'awaawag ozhibii'igewaad ozaam ondamiziwag michi-dazhindamwaad daga awenen ji-onji ganwaabamawwaad Anishinaabe miziwe (da'ashkoo ishkoniganing, giiwetinong Inuit, Aabita-goozhaan).

8. Kaanada odogimaamaa dago gaa-niigaanitamwaad gikino'amaagewin dago miinawaa ongo anokaatamwaad Anishinaabe Gikino'amaagewin ji-maamiinidiwaad awenen waa-dazhiigaang wegonen miziwe aapiich michi-dazhindamwaad, nawaj daa-minoseni Anishinaabeg ji-gagwe-maaji-nita-ozhibii'igewaad.

Bezhigwan Ji-onji Wiji'indawaa Daabida I'uwe Ji-ozhibii'igewaad

Bizhishig ji-gagwe wiisookaasowaapan Anishinaabe ji-nitabii'igeng ongo Gaa-niigaanitamwaad awashime aapiich eta iwe International Literacy Year gaa-ijigaadeg. Amii igo eta gaawiin mashi gikenjigaadesinon awenen jigii-anokaadang.

9. Ndikidomin ongoweg Gichi-Ogimaakaanag ji-gwayagochigiiwaad awegwen wii-anokaadang dago bezhigwan ji-onji wiinji'indawaa daabishkoo zhooniyaan. Iwe onji ji-nitabii'igewaad awiyag.

10. Memindage inigwe Gichi-Ogimaag, ji-onashiwewaapan ngoji ji-ozhichigewaapan daabizhkoo "Strategy Board" ndizhinikaadaamin. Amii dash ingiwe wiinawaa ji-anokaadaamwaad ji-ganawendamang Anishinaabe Inwewinan dago aani gaye ji-izhi nitabii'igeyang. Amii dash mawaanj niigaan ji-atenig aaniin waa-izhi maajikamwaad gewiihawaa Anishinaabebii'igewin Anishinaabeg.

11. Ongoo gaa-ganwaabandamwaad Committee inaawag, ikidowag ginwenzh ji-bamichigaadeg minik Anishinaabeg jinitabii'amwaad odinawewiniwaan.

12. Amii dash owe Strategy Board ozhitoowaapan ji-izhichigeng gwayag ji-onji aabajichigaazonid zhooniyaan iwe onji Anishinaabe ji-ozhibii'igewaad. Minik ji-booniseeg iwe niizhwaa'aaki. Maagizhaa naabinootamwaad i'uwe Canadian Aboriginal Economic Development Strategy (CAEDS) gaagii-izhichigewaad wiinawaa.

Gaa-onjiwaad Dago Imaa Gaa-daawaad Anishinaabeg wiinawaa
Naanaagajitowaad Anokiijigaadenig

Amii sa ikidom Anishinaabeg gaa-gikino'amaawindawaa
ji-ozhibii'igewaad nawaj daaminose giishpin:

- Anishinaabeg bamendamwaad wiinawaa igo
- Gete gaagii-izhi gikino'amaagewaad ji-izhi gikino'amaageng
- ji-nigikendaasowaad dago ji-ondinamwaad gegoon wiinawaa igo
imaa gaa-ayaawaad nitam gaawii-gikino'amaawiindawaa.
- ji-dago baakinamwaad ji-gikino'amaawaad ikwewa, gaa-maakizininid,
apooshke ono waasekamig gaa-daanid.
- Gikino'amaagewaad ji-Anishinaabemowaad
- Gakina anokiiwaaganag imaa apooshke gaa-michi wiisookaazowaad.
- Gwayag Anishinaabe Izhichigewinan ji-gikino'amaageng

13. I'iwe "Strategy Board" Gaawii-ozhichigaadeg ji-indawaa
gakina Anishinaabe ishkoniganan ji-wiiji'iwindawaa gegoon
ji-aabaajitowaad gewiinawaa ji-gikino'amaadiziwaad. Bigo sago
imaa gaa-ayaawaad Anishinaabeg.

14. Miinawaa ingi, bebakaan ogimaakaanag waawiiji'iwidiwaad,
ji-miinidawaa minik ji-ganwaabandamwaad ono:

- ozhibii'igaadegin gikino'amaagewinan
- awiyag ji-naaniigaanitamwaad anokiiwaaganag
- gikino'amaawaaganag ji-waawiiji'iwindawaa (ji-gaaganoonindawaa,
ji-ganawaaswiindamewindawaa, aazhoog ji-ezhawaad, da'ashkoo)
- onjida gaye ji-ayaawaad anokiiwaaganag dago awiyag gaa-michi-
wiisookaazowaad
- mazina'iganan gaaganwenjigaadegin
- ji-ozhitoong mazina'iganan ji-aabaajichigaadegin
- gaa-naagachitowaad ozhibii'igewinan ji-mazina'igewindawaa
- gaa-onji aginzowaad ogimaakaanag amii imaa wiinawaa ji-onji
bammendamwaad

Ji-Wiindamaageng Nandawenjigaadeg Anishinaabe Inwewinan
Ji-Maaji Bii'igaadegin

Aaniin ji-izhi wiindamawindawaag Anishinaabeg ji-noonde
maaji-ozhibii'amwaad odinawewinawaa minik ji-nitabii'igewaad.

15. Ikiidom Anishinaabeg ji-wiindamawiindawaa, wiinawaa igo
ji-anokaadamwaad, gakina dash eta debinaak bangii wiiji'iwawaad
daabishkoo ongo gaa-znokiitowaad ogimaakaanaa gemaa apooshke
ongowe gaa-anokiitomaasowaad. Maagizhaa amii eta ge-izhi
minosegiban.

Gibo'odwigamigong gaa-ayaawaad dago Oodenaang gaa-ayaawaad
Anishinaabeg

Aanind mawaanj gezhkitoosigwaa ji-ozhibii'igewaad
gibo'odwigamigong ayaawag Anishinaabeg.

16. Ndikidomin ingiwe gaa-niigaanitamwaad gibo'odwigamigoon
nawaj geyaabi ji-gagwe wiiji'iwaad ji-ozhibii'igenid ini
gagi-aadaakwanawaad.

Gonage ini Native Friendship Centres oada-wiijiwigowaa miziwe
jigagwe gikino'amaawaad Anishinaabe ji-ozhibii'igenid, memindage
ingiwe ga-aadaadwanigaasowaad.

17. Apooshke ingiwe Anishinaabeg gaa-daawaad oodenaawaning
Friendship Centre oada-wiijiwigonawaa.

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

11-11-1944
11-11-1944

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

« . . . l'analphabétisme est souvent profondément enraciné dans le tissu social, culturel et économique et étroitement lié à la pauvreté, aux handicaps et à l'exclusion. C'est pourquoi la lutte pour l'alphabétisation est en même temps une lutte pour le développement, pour la justice, pour plus d'égalité, pour le respect des cultures et pour la reconnaissance de la dignité de tous les êtres humains et des aspirations de chacun à participer au progrès économique, social et politique et à en récolter les fruits. C'est cela qui rend la lutte si difficile; c'est cela aussi qui la rend si indispensable et si propre à justifier les efforts consentis. » (« Plan d'action pour éliminer l'analphabétisme d'ici l'an 2000 », Document de l'UNESCO 25c/71, Conférence générale, Vingt-cinquième session, Paris, 1989, p. 4)

L'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé 1990 Année internationale de l'alphabétisation. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été chargée de diriger les préparatifs en vue de la célébration de cette Année, étant donné que, depuis plus de 40 ans, l'UNESCO surveille l'évolution globale de l'alphabétisation. Selon ses données, le monde comptait 899 millions d'adultes analphabètes (plus du quart de la population adulte) en 1985, et plus de 100 millions d'enfants de pays en développement en âge de fréquenter l'école primaire, n'y étaient pas inscrits.⁽¹⁾ La proclamation de l'Année internationale de l'alphabétisation fait suite à un appel lancé par l'UNESCO en faveur de l'établissement d'un plan d'action pour aider les États membres à réduire sensiblement, voire à éliminer l'analphabétisme.

L'UNESCO a incité les États membres à concentrer leur attention sur les populations dont les besoins sont les plus pressants, comme les plus démunis, les détenus, les femmes, les chômeurs chroniques et les peuples autochtones. Le Secrétariat de l'Année internationale de l'alphabétisation (UNESCO) s'est récemment engagé à examiner et à recueillir des données sur les questions relatives à l'alphabétisation chez les peuples autochtones dans les pays industrialisés.

(1) 1990 : *Année internationale de l'alphabétisation (AIA)*. Secrétariat de l'UNESCO pour l'Année internationale de l'alphabétisation. Document d'information, juin 1989.

La proclamation de 1990 Année internationale de l'alphabétisation a contribué à porter cette question particulière à l'attention du Comité, certes, mais ce qui est plus important encore, c'est qu'elle lui aura permis de constater que l'éducation est une préoccupation fondamentale des peuples autochtones et qu'elle est liée à d'autres enjeux d'envergure, comme le développement économique, l'autonomie gouvernementale et la qualité de la vie en général. Le Comité a également pris connaissance de certaines préoccupations concernant la qualité de l'enseignement élémentaire et secondaire au cours d'une étude antérieure sur le financement de l'enseignement postsecondaire pour les peuples autochtones au Canada (août 1988).⁽²⁾ Enfin, il est clair pour à peu près tout le monde que l'alphabétisation est un élément fondamental de l'éducation et des compétences essentielles pour jouir d'un niveau de vie décent au Canada de nos jours.

Les Nations Unies et l'UNESCO voient l'Année internationale de l'alphabétisation comme un moyen d'inciter les gouvernements à réfléchir à l'alphabétisation et à poser des actes concrets en la matière, non pas de façon ponctuelle, c'est-à-dire au cours de la seule année 1990, mais plutôt dans le cadre d'engagements permanents démontrant leur véritable détermination à satisfaire aux besoins en alphabétisation. L'objectif est de rendre l'alphabétisation accessible à tous ceux qui le désirent, et non simplement comme un moyen d'arriver à une fin mais comme un droit fondamental de toute personne. L'alphabétisation est tellement essentielle dans le contexte industriel et technologique actuel, que sa présence ou son absence peut faire toute la différence dans les chances offertes aux particuliers et aux collectivités.

L'Année internationale de l'alphabétisation est également une occasion de reconnaître la pertinence de l'expérience internationale. Il se fait, à l'échelle internationale, des recherches sur les avantages de l'enseignement dans la langue maternelle. Or, ces travaux sont directement reliés aux préoccupations formulées au Canada concernant le maintien de la langue autochtone et le désir de nombreux peuples autochtones d'avoir accès à l'enseignement dans leur langue dans les écoles administrées par le gouvernement fédéral, la province ou les bandes et dans le cadre des programmes d'éducation permanente et d'alphabétisation.

A. Définitions de l'alphabétisme

Les définitions de l'alphabétisme sont fonction de chaque culture et dépendent de l'objectif recherché par le groupe ou le particulier à alphabétiser. Voici ce qu'en dit un spécialiste en la matière :

«Puisque l'alphabétisme est un phénomène culturel convenablement défini et compris seulement dans la culture au sein de laquelle il existe — il n'est guère étonnant qu'il soit

⁽²⁾ Chambre des communes, *Examen du Programme d'aide aux étudiants du niveau postsecondaire du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien*, Deuxième session de la trente-quatrième législature, juin 1989.

sans doute impossible à définir de manière définitive. Il englobera l'informatique, le calcul mental ou l'instruction civique, si de l'avis des pouvoirs publics et des décideurs de la société en question, l'apprentissage de telles matières est primordial.» (Daniel A. Wagner, «Alphabétisation et recherche : passé, présent et avenir», Alphabétiser? Parlons-en!, Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990)

Tout au long de ses 40 années de travail dans le domaine de l'alphabétisation, l'UNESCO a essayé de définir l'alphabétisme. Elle a établi plusieurs définitions au cours des ans, notamment pour décrire les notions d'«alphabétisation de base» et d'«alphabétisation fonctionnelle». L'utilité de ces définitions est réservée à la collecte de renseignements auprès des États membres. L'UNESCO prend toutefois bien soin de préciser qu'il n'existe pas de définition universelle de l'alphabétisme applicable à toutes les cultures et à tous les pays et qu'il ne servirait guère, par conséquent, d'essayer de classer les pays selon leur taux d'alphabétisation.

Cette précision étant apportée, le Comité a examiné quelques-unes des définitions actuelles de l'alphabétisme. Les lignes directrices de l'UNESCO concernant la normalisation des statistiques relatives à l'éducation publiées en 1978 définissent l'«alphabétisation de base» comme un niveau correspondant habituellement à une quatrième année d'école élémentaire : « . . . une personne est alphabétisée lorsqu'elle est capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne».

Il faut plus qu'une alphabétisation de base pour faire face aux exigences de la vie dans les pays industrialisés. La notion d'«alphabétisation fonctionnelle» suppose une capacité de lire, d'écrire et de compter plus grande. Elle correspond au niveau d'alphabétisation nécessaire pour fonctionner efficacement dans une société donnée. Même s'il existe d'autres définitions de cette expression, voici celle proposée par l'UNESCO en 1978 : «Est fonctionnellement alphabète une personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul en vue de son propre développement et de celui de la collectivité.»

Les témoins qui ont comparu devant le Comité ont presque tous lié la notion d'alphabétisme à la culture. Ainsi, M^{me} Johanna Faulk de Winnipeg, au Manitoba, qui travaille depuis plusieurs années dans le domaine de l'alphabétisation auprès de la communauté autochtone, a indiqué que l'alphabétisme ne pouvait être défini que par les collectivités concernées en fonction de leurs propres usages :

«Chacun a sa propre raison de s'alphabétiser, et tant que pour nous ce sera une valeur dominante, nous avons la responsabilité morale de donner accès à l'alphabétisation, et

c'est dans cet esprit qu'on devrait offrir des services de ce genre . . . Il faut que la communauté décide si l'alphabétisation va au-delà de la simple lecture et de l'écriture. Les membres de chaque communauté peuvent concevoir différemment la capacité de savoir lire et écrire, et il ne faut pas craindre la complexité. Il n'y a pas de solution-miracle; il faut que nous écoutions.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 35:20)

Pauktuutit (Association des femmes inuit), dans un mémoire écrit à l'intention du Comité, s'inquiète de ce que les statistiques et les définitions relatives à l'alphabétisation au Canada ne tiennent habituellement aucun compte de la capacité de lire et d'écrire dans la langue autochtone ni d'autres facteurs culturels comme l'alphabétisation dans le contexte de l'enseignement traditionnel et officiel; ni d'ailleurs de l'alphabétisation adaptée à l'emploi dans le cadre de l'économie de subsistance et salariale. Pauktuutit affirme qu'«en redéfinissant l'alphabétisation dans le contexte de vie inuit, on remet aux intéressés le contrôle et la responsabilité des moyens à prendre pour atténuer le problème de l'analphabétisme».⁽³⁾ L'Association nationale des centres d'amitié a exprimé pour sa part le point de vue suivant :

«Dans son sens le plus large, cette capacité désigne la façon dont nous communiquons avec les générations qui nous succéderont, avec nos descendants. C'est ainsi que nous pourrions transmettre notre culture, nos valeurs, nos espoirs et les objectifs que nous nous sommes fixés. De nombreuses civilisations y parviennent grâce à une forme quelconque de langage écrit. D'autres, comme les autochtones nord-américains, le font grâce aux traditions orales de contes et de légendes, qui constituent aussi une forme d'alphabétisation.» (M^{me} Karen Collins, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 28:5)

Les peuples autochtones du Canada sont plus ou moins alphabétisés dans leur langue et dans les langues officielles, c'est-à-dire l'anglais et le français. Comme l'indique un mémoire de la Commission des écoles publiques d'Edmonton, les besoins des enfants autochtones en matière d'acquisition linguistique varient. Certains parlent couramment une langue autochtone, mais ne savent pas un mot d'anglais lorsqu'ils arrivent à l'école. D'autres ont à peine quelques notions d'une langue autochtone et connaissent très peu l'anglais. D'autres encore ont grandi dans un milieu où l'usage de l'anglais (ou du français) et d'une langue autochtone est répandu, ou dans une collectivité où deux ou plusieurs langues sont comprises. Enfin, certains ont une maîtrise de l'anglais ou du français suffisante pour leur âge et désirent apprendre leur langue autochtone. Comme la définition d'«alphabétisation» est étroitement liée à l'«objet» de l'alphabétisation, elle se rapporte, chez la population autochtone, à une région ou à une

(3) *Mémoire au Comité permanent des affaires autochtones sur la question de l'alphabétisation*, Pauktuutit, Association des femmes inuit, 15 août 1990, p. 4.

collectivité, et chaque groupe ou collectivité doit définir l'alphabétisation dans un contexte qui tient compte de sa culture et de ses objectifs.

Tout en reconnaissant la possibilité de variantes dans les définitions de l'alphabétisation fonctionnelle, l'UNESCO a déterminé que la norme de l'alphabétisation fonctionnelle serait une 9^e année. La plupart des pays industrialisés, dont le Canada, ont accepté cette norme. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a reconnu que cette norme se justifie au pays, étant donné que l'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et que la société s'attend à ce que les jeunes terminent leur 9^e ou 10^e année et sachent lire et écrire avant la fin de leurs études. Le Comité spécial sur les perspectives d'emploi a adopté la formulation suivante pour définir l'analphabétisme fonctionnel : «Les analphabètes fonctionnels forment cette partie de la population, âgée de 15 ans et plus, qui ne fréquente pas l'école à plein temps et dont le niveau de scolarité est inférieur à une 9^e année.»

L'alphabétisation peut englober à la fois l'alphabétisation fonctionnelle (remplir une demande d'emploi) et l'«alphabétisation humaine» (lire et comprendre les oeuvres de poètes et de philosophes). L'alphabétisation fonctionnelle concerne habituellement les activités quotidiennes liées à la survie de l'intéressé dans son milieu. Voici, à cet égard, ce que dit Jean Reston des besoins en alphabétisation des peuples autochtones vivant traditionnellement de la chasse :

«Même ceux qui souhaitent avoir un mode vie traditionnel trouvent de plus en plus difficile de se tirer d'affaire à l'aide d'une alphabétisation de base. Le trappeur qui échangeait autrefois ses fourrures contre des biens de consommation, doit désormais posséder un compte en banque, remplir des demandes de permis et des déclarations d'impôt sur le revenu.» («Les besoins d'alphabétisation de l'ouest de l'Arctique», exposé au Colloque circumpolaire sur l'alphabétisation, avril 1990, p. 1-2)

L'«alphabétisation humaine» chez les autochtones peut englober à la fois la tradition orale et la littérature. Même s'il y a de plus en plus de poètes, de philosophes et d'écrivains autochtones, il est souvent difficile de se procurer leurs oeuvres, et on se retrouve ainsi privé d'un important outil pour promouvoir l'alphabétisation au sein de la collectivité autochtone. Les récentes compressions gouvernementales dans le financement des médias autochtones sont perçues par bon nombre des organismes ayant comparu devant le Comité comme des mesures susceptibles de compromettre les efforts déployés pour promouvoir l'alphabétisation dans la collectivité autochtone. L'une des principales motivations des autochtones à s'alphabétiser réside dans l'existence de textes ayant un rapport avec leur propre vie.

La situation des langues autochtones est intimement liée aux questions relatives à l'alphabétisation de la collectivité autochtone. De récentes études gouvernementales

révèlent que cinquante des cinquante-trois langues autochtones au Canada sont en grave danger d'extinction et qu'elles disparaîtront si l'on n'intervient pas de quelque façon. L'alphabétisation est importante dans la mesure où elle peut contribuer à protéger et à promouvoir ces langues en péril et à accroître l'estime de soi chez les autochtones. L'alphabétisation en langue autochtone peut en outre stimuler leur intérêt à l'égard de l'alphabétisation en anglais et en français. À l'occasion du Colloque circumpolaire sur l'alphabétisation, James Arvaluk a émis l'opinion suivante : «...nous devons commencer à considérer l'inuktitut comme une forme d'art et comme une littérature. De cette façon, on s'assurera que l'inuktitut continuera d'être lu pour le plaisir. Lorsqu'on est instruit, on est capable d'exprimer son point de vue, ses sentiments et ses émotions.» **Les recherches démontrent de façon non équivoque que l'acquisition de la langue maternelle peut faciliter l'apprentissage d'une deuxième langue : en d'autres termes, les compétences linguistiques d'abord acquises dans la langue maternelle sont transférables dans les langues secondes.**⁽⁴⁾ La politique linguistique fait donc partie intégrante de la question relative à l'alphabétisation de la collectivité autochtone.

B. Statistiques relatives à l'alphabétisation

L'alphabétisation fonctionnelle est une notion indissociable de la culture, et les statistiques relatives à l'alphabétisation qui sont établies en fonction du nombre d'années de scolarité sont au mieux des repères approximatifs. Les récentes études faites au Canada pour vérifier les niveaux d'alphabétisation à partir de tests d'aptitudes excluent la population autochtone. Les témoins entendus par le Comité sont divisés sur la question de savoir si de telles études sont nécessaires au sein de la collectivité autochtone et si des ressources financières devraient être consacrées à la mise en oeuvre de programmes d'alphabétisation. Il ne fait aucun doute que les gouvernements doivent veiller à ce que la population dispose des ressources et des possibilités voulues pour atteindre le niveau d'alphabétisation dont elle a besoin. Le Comité estime cependant aussi nécessaire

(4) Voir, par exemple.

(a) Coulmas, Florian, éd., *Linguistic Minorities and Literacy : Language Policy Issues in Developing Countries*, Berlin, New York, Amsterdam : Mouton, 1984;

(b) Danesi, Marcel, «The Utilization of the Mother Tongue in the Educational Experience of the Minority-Language Child : A Synopsis of Research Findings», *Multiculturalism*, vol. 11, n° 3, 1988, p. 6;

(c) Danesi, Marcel, «Heritage Languages in Canadian Elementary Schools : An Educational Experiment Comes of Age», *Polyphony*, 11:49-55, 1989;

(d) Cummins, Jim, «Ancestral-Language Maintenance : The Roles of School and Home», *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2, 1980, p. 23;

(e) Robinson, Clinton D.W., «L'alphabétisation dans les langues des minorités : quelles espérances?», dans *Alphabétiser? Parlons-en!*, Genève: UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990;

(f) Swartz, Beverly, «Vernacular Literacy for Warlpiri Adults», dans *Literacy in an Aboriginal Context*, Documents de travail du SIL-AAB (*Summer Institute of Linguistics, Australian Aborigines Branch*), série B, vol. 6, Darwin, avril 1981, p. 101-113;

(g) Commission scolaire crie/James Bobbish, *Mother Tongue Literacy : Indian Languages*, Exposé au Colloque circumpolaire sur l'alphabétisation, Yellowknife, Territoires du Nord-Ouest, avril 1990.

d'évaluer de façon plus juste la situation de la collectivité autochtone au chapitre de l'alphabétisation plutôt que de s'en tenir simplement aux statistiques sur le nombre d'années d'études. Les chiffres relatifs au niveau de scolarité sous-estiment parfois grandement la situation de l'analphabétisme en raison des facteurs suivants : 1) les connaissances acquises laborieusement se perdent dès que l'étudiant quitte l'école; 2) certains étudiants sont promus d'une année à l'autre même s'ils ne satisfont pas aux critères (promotion dite «sociale»); 3) la proportion de retards pédagogiques est élevée (ce qui est peut-être un indice des difficultés éprouvées à s'alphabétiser).

Même si la politique relative aux peuples autochtones a fait l'objet de modifications importantes qui semblent avoir eu des résultats positifs dans l'ensemble du pays, une réforme plus approfondie s'impose. Malgré l'amélioration d'ensemble des niveaux de scolarité, il existe encore à cet égard un énorme écart entre les autochtones et les non-autochtones. Les statistiques récemment rendues publiques par le gouvernement fédéral et compilées à partir des résultats du recensement canadien de 1986, font état des pourcentages suivants en ce qui a trait aux autochtones de plus de 15 ans n'ayant pas fréquenté l'école secondaire :⁽⁵⁾

Indiens inscrits (réserve)	45 %
Indiens inscrits (hors réserve)	24 %
Inuit	53 %
Métis	35 %
Canada	17 %

Les chiffres du recensement (1986) relatifs aux personnes de plus de 15 ans ayant fréquenté l'école secondaire (qu'elles ne l'aient fréquentée que quelques années ou qu'elles aient obtenu leur certificat) donnent également une idée de la précarité de la situation socio-économique des peuples autochtones au Canada :⁽⁶⁾

Indiens inscrits (réserve)	22 %
Indiens inscrits (hors réserve)	38 %
Inuit (avec certificat) *	3 %
Inuit (sans certificat)	23 %
Métis (avec certificat)	6 %
Métis (sans certificat)	39 %
Canada	56 %

* Nota : «avec certificat» s'entend de ceux qui ont obtenu leur certificat d'études secondaires.
«sans certificat» s'entend de ceux qui ont fréquenté l'école secondaire mais n'ont pas obtenu leur certificat.

(5) Ces statistiques sont tirées des deux publications fédérales suivantes : *Faits saillants des conditions des autochtones 1981-2001*, Partie III, Conditions économiques (1989), Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 27; et *Recensement Canada 1986, Programme des autochtones, tâches reliées aux produits du recensement* (1989), Statistique Canada, p. 14.

(6) *Ibid.*

Le ministère fédéral des Affaires indiennes est conscient de la gravité de la situation mais soutient que les niveaux de scolarité augmentent graduellement avec le temps. Par exemple, lorsque l'on compare le pourcentage de diplômés (Indiens inscrits) des réserves pour l'année scolaire 1988-1989 à celui de 1978-1979, on constate que la proportion d'étudiants terminant leurs études secondaires (12^e ou 13^e année selon la province) est passée de 17,2 p. 100 en 1978-1979 à 44,4 p. 100 en 1988-1989.⁽⁷⁾

De façon générale, on reconnaît que la tendance récente à confier au gouvernement local la responsabilité des écoles des réserves a contribué à réduire les taux d'abandon. La majorité des réserves ne sont cependant pas dotées de leurs propres écoles et les collectivités qui ont exposé leurs instances au Comité ont presque toutes fait état de taux d'abandon de l'ordre de 80 à 90 p. 100 (par exemple, M^{me} Seaneen O'Rourke, Conseil tribal de Yellowknife, fascicule no 32:67; M. Ben Kawaguchi, directeur de l'enseignement, Conseil scolaire piégan, fascicule n^o 32:54; M^{me} Margaret Waterchief et M^{me} Darlene Lauka, Collège communautaire Old Sun, fascicule n^o 32:19 et 22). M. Ben Kawaguchi, directeur de l'enseignement, Conseil scolaire piégan, a apporté les précisions suivantes :

«Lors d'une étude faite par mon personnel, nous avons découvert qu'entre 1974 et 1984, quelque 93 p. 100 de nos étudiants avaient cessé de fréquenter l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'enseignement secondaire. En outre, nous avons découvert que 75 p. 100 de nos étudiants avaient cessé de fréquenter l'école avant d'avoir terminé la dixième année, ce qui nous porte à croire que la majorité de nos étudiants n'ont même pas terminé l'équivalent d'une neuvième année. Parmi ceux qui ont obtenu un diplôme d'école secondaire, c'est-à-dire 7 p. 100, seulement deux étudiants réunissaient les exigences nécessaires pour entrer à l'université. La majorité des étudiants qui avaient obtenu un diplôme d'école secondaire ont dû suivre des cours d'enrichissement pour être admis dans un établissement postsecondaire. Pendant cette période de dix ans, allant de 1974 à 1984, on n'a constaté aucune amélioration du nombre des diplômés ou de la fréquentation des écoles.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n^o 32:54)

Selon le sondage de Southam News effectué en 1987 (Broken Words),⁽⁸⁾ environ un Canadien sur quatre est fonctionnellement analphabète, et selon un sondage de Statistique Canada,⁽⁹⁾ 30 p. 100 des Canadiens diplômés de l'école secondaire le sont. Le nombre d'années d'études est le seul indice national actuellement utilisé pour évaluer le niveau d'alphabétisation des autochtones. **Si les statistiques sur la population non autochtone sont surprenantes, les chiffres susmentionnés selon lesquels au moins 45 p. 100 de la population indienne vivant dans les réserves et plus de 50 p. 100 de la**

(7) Tableau 14, dans *Données ministérielles de base* — 1989. Affaires indiennes et du Nord Canada, 1989, p. 37.

(8) Peter Calamai, *Broken Words : Why Five Million Canadians are Illiterate*. Sondage spécial de *Southam News*, Toronto : McLaren, Morris et Todd, 1987.

(9) Statistique Canada, *Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement*, 1990.

population inuit seraient fonctionnellement analphabètes, devraient sonner l'alarme. (Comme il est mentionné plus haut, si l'on tient compte d'autres facteurs, comme le fait que les connaissances acquises à l'école se perdent après peu de temps et que certains étudiants sont promus même s'il ne satisfont pas aux exigences, on constate que ces chiffres ne sont qu'un pâle reflet de la réalité.) La situation des Inuit est particulièrement révoltante puisqu'en 1986, 97 p. 100 de la population adulte totale de plus de 15 ans n'avait pas de certificat d'études secondaires et seulement 0,2 p. 100 avait un diplôme universitaire.

L'analphabétisme sévit dans toutes les couches de la société et n'est pas uniquement le fait des populations défavorisées et autochtones. Par conséquent, dans la mesure où le système d'éducation échoue pour 25 p. 100 de la population canadienne, comme l'indique le sondage de Southam News, et pour 30 p. 100 des diplômés de l'école secondaire, selon le sondage de Statistique Canada, il ne faut pas se surprendre qu'il échoue aussi dans le cas de la population autochtone. **Selon les témoignages entendus par le Comité, il est tragique de constater que les lacunes de l'ensemble du système d'éducation au Canada sont exacerbées, dans le cas des peuples autochtones, par des facteurs comme l'influence persistante de l'expérience de l'internat, les questions de langue, la pénurie d'écoles dans les collectivités et le manque de programmes adaptés à la culture autochtone.**

Outre le taux de décrochage très élevé, beaucoup de collectivités constatent que leurs jeunes, lorsqu'ils passent à d'autres systèmes scolaires ou qu'ils commencent leurs études collégiales ou universitaires, ont un an ou deux de retard sur les autres étudiants. Lorsque cela se produit, parents et enfants doivent éprouver une profonde désillusion et avoir le sentiment d'avoir été trahis. En effet, après avoir persisté malgré tout dans des études mal adaptées à leurs besoins et à leurs valeurs, beaucoup de jeunes autochtones découvrent que l'éducation qu'ils ont reçue n'était pas de première qualité et que même lorsqu'elle l'était, les employeurs et les établissements d'enseignement sont souvent persuadés du contraire. Tout cela porte à croire que le système d'éducation n'offre pas des chances égales aux autochtones, et ce, pour des raisons complexes dont la principale semble être le manque de programmes d'études tenant dûment compte de l'existence et de l'apport des autochtones et de leurs diverses cultures (anciennes et actuelles) ou en donnant une image valorisante. L'absence de contenu autochtone (qu'il s'agisse de l'enseignement des langues autochtones ou de l'utilisation de manuels et de matériel didactique adaptés à la culture autochtone dans les programmes d'études sociales et les cours d'histoire) a miné l'amour-propre de nombreux étudiants — peut-être de la majorité — et a fini par les inciter à abandonner ce système scolaire qui, dans les faits, les laissait tomber.

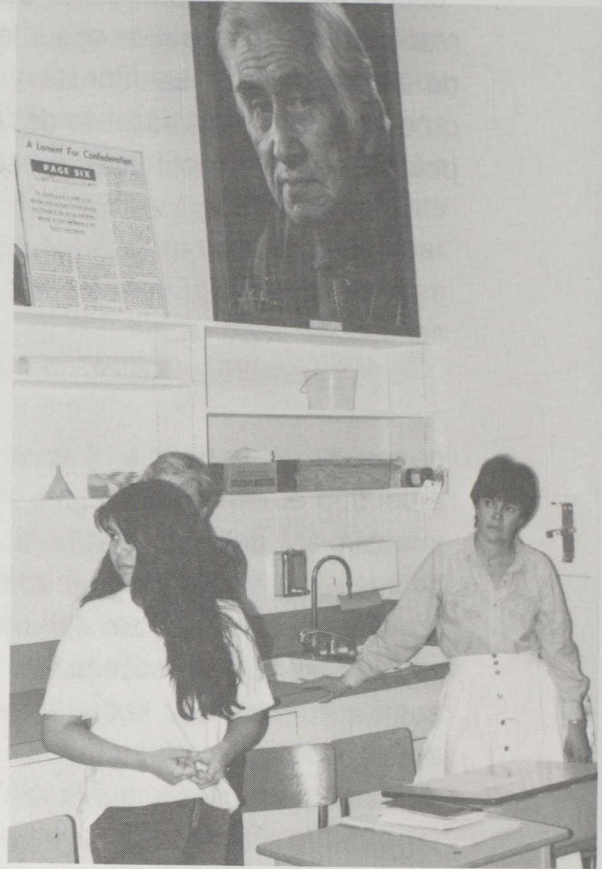
L'attention que le Canada porte depuis quelque temps à l'alphabétisation des autochtones remet en cause certaines questions relatives à l'éducation, notamment le lien qu'il y a entre l'éducation des adultes et la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue aux niveaux élémentaire et secondaire. Des constantes apparaissent, comme la mesure dans laquelle ils retiennent les langues autochtones apprises, le rapport entre la pertinence culturelle des programmes d'études, d'une part, et le respect de soi et les résultats scolaires des élèves, d'autre part, ainsi que la nécessité du contrôle de leur éducation par les autochtones et d'une approche holistique de l'élaboration des programmes d'alphabétisation qui tienne compte du contexte socio-économique dans lequel les collectivités autochtones doivent s'attaquer au problème de l'analphabétisme.

Les autochtones accordent de plus en plus d'importance à l'alphabétisation, tant en langues autochtones qu'en anglais et en français, et leurs dirigeants de même que leurs éducateurs tiennent beaucoup à l'alphabétisation. Les étudiants de tous les niveaux obtiendraient de bien meilleurs résultats si les collectivités autochtones exerçaient un contrôle accru sur leur éducation et disposaient à cette fin des ressources nécessaires, comme en font foi le succès de certains programmes d'alphabétisation administrés par des organismes autochtones, le nombre croissant de commissions scolaires contrôlées par les autochtones, le dévouement et la compétence remarquables des éducateurs autochtones, les témoignages entendus par le Comité et l'historique, même mal connu, de l'alphabétisation des autochtones. Il existe des cas de réussite, tant passés qu'actuels, mais on peut les attribuer au fait que les programmes d'études ou d'alphabétisation en question étaient conçus et contrôlés par les collectivités visées plutôt que d'être imposés dans le cadre d'un processus plus vaste d'assimilation (qu'il ait été avoué ou qu'il ait constitué un effet secondaire non voulu du système). Qui plus est, le succès est presque impossible sans des ressources financières et humaines adéquates.

Les systèmes d'éducation fédéral et provinciaux préoccupent beaucoup les autochtones, et des témoins ont établi un lien étroit entre le taux de décrochage élevé, d'une part, et le manque de programmes d'études adaptés et pertinents sur le plan culturel, d'autre part, notamment la rareté des cours de langues autochtones et l'absence de points de vue autochtones dans les cours d'histoire et de sciences sociales.

Des témoins ont dit estimer que le contrôle exercé par les Indiens sur leur éducation n'est pas aussi étendu que le ministère le laisse entendre, que la «dévolution» ou le transfert du contrôle de la gestion des programmes d'éducation locaux aux collectivités concernées n'a pas tellement réduit le pouvoir ou l'influence du ministère des Affaires indiennes dans ce domaine, et que la tendance à confier presque exclusivement l'élaboration et le contrôle des politiques à des non-autochtones persiste.

Le présent rapport porte sur certains problèmes qu'éprouvent les autochtones en matière d'alphabétisation et sur les éléments constitutifs des programmes qui ont donné de bons résultats. Le Comité y recommande des mesures constructives en espérant qu'elles feront progresser le débat sur le rôle que le gouvernement devrait jouer dans la poursuite de l'objectif visé, c'est-à-dire enrayer complètement l'analphabétisme.



CHAPITRE 2

ALPHABÉTISATION ET ÉDUCATION

«L'éducation est la préparation et l'adaptation nécessaires à une vie intéressante dans un monde en changement.» (M^{me} Cynthia Bear, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 35:4)

«Soulignons, dès le départ, que l'analphabétisme chez les autochtones ne résulte pas d'un déficit culturel, mais est plutôt lié à un manque d'instruction ou à une instruction inadéquate chez les peuples autochtones du Canada. Cet héritage historique a donc gravement limité les collectivités autochtones du point de vue juridique et politique, ce qui a entraîné des iniquités structurelles dans les réseaux d'éducation et dans les ressources consacrées à l'éducation chez les autochtones. Autrement dit, l'égalité d'accès aux mêmes ressources n'existe pas, puisque le matériel adéquat du point de vue culturel en est encore à ses balbutiements : en effet, il n'y a toujours pas d'écoles secondaires dans les réserves, par exemple . . . Par conséquent, l'analphabétisme et ses causes chez les autochtones les empêchent de participer pleinement et efficacement à la société. À l'inverse, l'alphabetisation des autochtones ne peut être réussie que si ceux-ci participent pleinement et efficacement au processus éducationnel et à l'élaboration des programmes d'alphabetisation qui leur sont destinés.» (M^{me} Seaneen O'Rourke, adjointe du directeur, Conseil tribal de Yellowhead, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:67)

A. Généralités

Les autochtones au Canada ont depuis une quinzaine d'années seulement la possibilité d'intervenir dans l'élaboration de la politique d'éducation et dans les décisions des conseils scolaires au sein de leurs propres collectivités. Le système d'éducation officiel a trop souvent représenté pour eux une expérience pénible. La société dominante a tenté dans le passé de faire disparaître les cultures et les langues autochtones et elle continue de négliger les besoins culturels et pédagogiques particuliers des minorités autochtones. Cette situation remet sérieusement en cause la politique des affaires autochtones du Canada. Les résultats peu enviables obtenus à ce jour par les

autochtones mettent en évidence les politiques mal avisées dont ils ont fait et dont ils continuent de faire l'objet. L'assimilation culturelle ne fait plus partie intégrante de la politique d'éducation, mais les témoignages recueillis par le Comité indiquent que nul compte n'est tenu des besoins culturels des autochtones. Autrement dit, **le système d'enseignement public au Canada expose trop souvent les autochtones à un processus d'assimilation culturelle.** Cela ne veut pas dire pour autant que les autochtones ne se considèrent pas comme des Canadiens ou qu'ils estiment n'avoir aucune valeur en commun avec les autres Canadiens. En fait, le système d'éducation n'accorde pas suffisamment d'importance aux cultures autochtones, au «fait autochtone». Le système devient dès lors insensible à la réalité culturelle autochtone et agit comme un outil d'assimilation culturelle. Les autochtones en éprouvent un sentiment d'aliénation extrême, une piètre estime d'eux-mêmes, et ils sont incapables de considérer l'éducation officielle comme quelque chose d'important ou d'utile. Le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest a identifié comme l'un des principaux défis à la réussite de son effort d'alphabétisation la nécessité de «créer un système d'éducation axé sur la culture et sur l'étudiant, un système qui permette aux jeunes autochtones de réussir dans un milieu scolaire qui reconnaisse et mette en valeur la langue et la culture de chaque collectivité autochtone». (Extrait d'un mémoire présenté au Comité) D'autres gouvernements et d'autres autorités éducationnelles au Canada commencent aussi à reconnaître cette nécessité, et des efforts encourageants sont faits pour élaborer, en consultation avec les autochtones, des politiques d'éducation et des politiques linguistiques. Toutefois, les témoignages des autochtones indiquent qu'en raison du caractère nouveau et encore restreint de ces efforts, le sentiment de rejet qu'ils éprouvent à l'endroit du système d'éducation officiel ne s'est pas encore vraiment atténué.

L'expression «assimilation culturelle» peut sembler assez inoffensive à certains. Pourtant, les politiques d'assimilation des autochtones appliquées dans le système d'éducation ont eu des effets qui sont loin d'être inoffensifs. Le système des pensionnats qui a existé entre les années 1890 et la fin des années 1960 en est l'exemple le plus évident. Il y a une vingtaine d'années, une étude comparative des systèmes d'éducation du Canada et du Groenland a décrit la politique canadienne comme un programme de «remplacement culturel». Cette expression faisait référence au fait que le but ultime du système d'éducation pendant cette période était de supprimer toute trace de langue ou de culture autochtone dans chacun des enfants autochtones éduqués dans le système. L'objectif a été en grande partie atteint. Les enfants qui fréquentaient des écoles résidentielles revenaient chez eux incapables de communiquer avec leurs parents et grands-parents parce qu'ils avaient perdu la maîtrise de leur langue première et qu'ils étaient en rupture presque totale avec leur système de valeurs culturelles. Les enfants que le système n'avait pas réussi à assimiler complètement se retrouvaient avec une langue

hybride, et sans aucune véritable identité culturelle. Les conséquences socio-culturelles de cette politique dévastatrice, dénoncées par la plupart des témoins, sont toujours très évidentes.

Les représentants du Conseil tribal carrier-sekani ont déclaré ce qui suit :

«Jusqu'au début des années 1970, les Carrier-Sekani allaient essentiellement dans des pensionnats pour Indiens gérés par les Églises pour le ministère des Affaires indiennes. Dans ces pensionnats, les élèves carrier-sekani étaient soumis à des conditions qui les empêchaient systématiquement de profiter du système d'enseignement. Ils étaient séparés de leurs parents, de leurs frères et soeurs pendant de longues périodes; ils étaient éloignés des anciens de la tribu qui sont les enseignants traditionnels du mode de vie carrier-sekani; ils étaient soumis à des punitions physiques et psychologiques sévères s'ils parlaient leur langue maternelle; ils étaient tenus d'apprendre un programme dont étaient totalement absentes l'histoire, la culture et les valeurs des Carrier-Sekani, à moins qu'elles n'y figurent par bribes, ou grossièrement dénaturées. On leur présentait des modèles adultes culturellement inappropriés, tout en leur interdisant l'accès aux modèles de la famille carrier-sekani saine, naturelle et traditionnelle. Tout cela a eu un effet dévastateur sur la vie familiale des Carrier-Sekani et sur la capacité des étudiants à atteindre leur potentiel scolaire.» (M. Joseph P. Michell, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:5)

Brandt et Hobart ont décrit en ces termes le système des pensionnats qui existait dans l'Arctique canadien au début des années 60 :

«Chaque année, dès l'âge de six ans les enfants quittent l'ambiance chaleureuse et les liens parentaux étroits qui caractérisent les petites collectivités de la côte arctique. Un avion les emmène vers des pensionnats immenses, étranges, impersonnels, axés sur l'efficacité et dotés d'un personnel insuffisant. Le rassemblement général de la communauté que suscite le départ des enfants à la fin de l'été n'est pas attribuable à un enthousiasme généralisé et sans réserve des parents à l'occasion de ce départ, mais au fait que dans la plupart des collectivités, ne pas partir signifie ne pas avoir accès à l'éducation . . . Nous avons également constaté qu'il ne faut pas non plus se fier à l'attitude relativement impassible des enfants en présence de leurs professeurs et surveillants. En effet, conformément à la tradition, les parents conseillent à leurs enfants de contenir leurs émotions, de peur d'indisposer les blancs à l'école. C'est pourquoi le personnel de l'établissement interprète les sourires figés des enfants qui les entourent comme la preuve que ces enfants issus d'un peuple naturellement enjoué s'adaptent bien à leur nouvel environnement. Les signes révélateurs d'un traumatisme dû à la séparation de la famille et à l'éloignement d'un milieu familial, notamment l'incontinence nocturne, le fait de sucer son pouce, les cauchemars, un sommeil profond excessif et les pleurs étouffés la nuit sont ou bien banalisés ou tout simplement ignorés. La privation émotionnelle que subissent quant à elles les mères séparées de leurs enfants échappe totalement au personnel scolaire.» (C.S. Brandt et C.W. Hobart, «Sociocultural Conditions and Consequences of Native Education in the Arctic: A Cross-National Comparison», document non publié et non daté)

À l'opposé, les premiers contacts entre les peuples européens et autochtones ont souvent été caractérisés par une plus grande tolérance envers les langues autochtones et par une ingérence culturelle moins marquée (mis à part les efforts persistants de conversion religieuse). Les contacts ont été établis à des époques différentes selon les régions du pays. Dans la plupart des cas, on instituait des systèmes d'instruction informels où la famille et la collectivité jouaient un rôle actif. L'alphabétisation pendant cette période était de toute évidence motivée par la volonté de répandre la foi chrétienne. Là où l'alphabétisation s'est accompagnée d'un minimum d'ingérence culturelle, elle a rapidement et fermement pris racine, au point que le niveau d'alphabétisation des autochtones dépassait souvent celui des colons blancs. On trouve dans l'histoire du Labrador, du nord de l'Ontario, des Maritimes et du Groenland des exemples très réussis d'alphabétisation des collectivités autochtones du Nord.

À la fin du 18^e siècle, l'Église morave a eu recours à l'alphabétisation comme un moyen essentiel de conversion des autochtones du Labrador, mais avec le moins d'ingérence culturelle possible, comme elle l'avait fait auparavant au Groenland. L'approche adoptée se caractérisait par l'utilisation de l'inuktitut comme langue d'apprentissage de l'écriture, de la lecture et d'autres matières scolaires.

«Les postes moraves comprenaient une mission, une école, une église, et un magasin. Les adultes et les enfants allaient à l'école, où la langue d'enseignement n'était ni l'anglais ni l'allemand. L'inuktitut a été enseigné pour la première fois à l'école en 1791 à Nain, et le premier livre de chants en inuit du Labrador a été imprimé en 1809. À partir de 1826, une édition intégrale du Nouveau Testament était disponible en langue inuit et quinze ans plus tard à peu près tous les Inuit attachés à l'Église morave savaient lire et écrire.» (Robin McGrath, «The History of Inuit Literacy in Labrador», p. 2)

De 1771 jusqu'au début du 20^e siècle, alors que la tendance assimilationniste a commencé à s'imposer, l'alphabétisation était courante chez les Inuit et il semble bien que la vaste majorité de la population inuit du Labrador savait lire et écrire. (McGrath) L'alphabétisation a été accomplie par les Inuit qui enseignaient la religion à leur propre peuple, et dans les écoles que les Moraves avaient construites dans les collectivités autochtones. L'entrée du Labrador dans la Confédération en tant que partie intégrante de la province de Terre-Neuve a ouvert la voie à l'assimilation culturelle complète car, à partir de ce moment, la langue maternelle des Inuit ne fut plus la langue d'enseignement utilisée dans le système d'éducation officiel. Le niveau d'alphabétisation a dès lors connu une baisse dramatique.

L'implantation de l'alphabétisation chez les Inuit du nord du Labrador peut apparaître comme un réalisation remarquable compte tenu que le nomadisme qui caractérisait le mode de vie des Inuit limitait nécessairement leur accès à l'éducation. Toutefois, le calendrier scolaire a été modifié afin de permettre aux Inuit de continuer de pratiquer la

traditionnelle chasse de subsistance, et un réseau officieux d'instruction a été créé, sous la responsabilité des familles et des chefs autochtones. En outre, l'alphabétisation s'est rapidement implantée à d'autres fins que l'enseignement religieux. Tout au long des 18^e et 19^e siècles, les Inuit ont rédigé de la correspondance, tenu des journaux intimes et même, quoique dans une moindre mesure, écrit des livres. McGrath s'est demandé pourquoi l'alphabétisation avait connu un tel succès chez un peuple de chasseurs qui avait peu de loisirs et un accès limité à l'enseignement officiel :

«Cela s'explique, du moins en partie, par le fait que l'alphabétisation n'était pas perçue comme le privilège des spécialistes, mais comme une source de confort et un moyen de survie quotidiens, tout comme la capacité de manier une arme à feu ou d'installer un piège; bref un savoir acquis des parents, des frères plus âgés ou des voisins. La réponse se trouve aussi en partie dans le fait que pour les Inuit, sinon pour les colons métis, l'éducation qu'ils recevaient était dispensée dans leur langue maternelle, l'inuktitut. L'inuktitut est resté la langue d'enseignement dans les écoles du Labrador jusqu'en 1950, année où ce territoire a adhéré à la confédération canadienne et a conséquemment été soumis à des changements politiques et éducationnels. L'usage de l'anglais, devenu obligatoire dans les collectivités, a eu pour effet d'empêcher les Inuit d'accéder à l'éducation. On trouvera peut-être aussi en partie la réponse dans le fait qu'à l'ère des télécommunications, l'alphabétisation n'est plus essentielle pour les communications à longue distance ni pour les loisirs, et bien qu'elle soit indispensable pour obtenir un emploi elle n'est plus essentielle à la survie.» (McGrath, p. 8)

Deux sociologues, M^{me} Jo Anne Bennett et M. John Berry, de l'Université Queen, ont étudié l'histoire et l'état actuel de l'alphabétisation chez les Cris du nord de l'Ontario. Dans un mémoire qu'ils ont présenté au Comité, ils indiquaient :

«Au tournant du siècle, les autochtones de langue crie au Canada avaient sans doute l'un des taux d'alphabétisation les plus élevés au monde. Ils pouvaient lire et écrire leur langue dans une écriture syllabique conçue pour eux. Créée dans les années 1830 par le missionnaire méthodiste James Evans, cette forme d'écriture s'est répandue par un enseignement de personne à personne, si bien que dès les années 1850 elle était couramment utilisée partout dans le Nord. En 1851, des missionnaires oblats de la côte ouest de la Baie James rapportaient que tous les adultes maîtrisaient un «type d'écriture sténographique» . . . Le succès de l'écriture syllabique, sa pénétration rapide et presque totale dans la population crie se sont effectués sans les outils pédagogiques si propres à la tradition euro-canadienne : sans écoles ni enseignants (au sens spécialisé du terme), sans aucun matériel d'écriture courant et avec très peu de documentation imprimée ou écrite pour la lecture.»

Toutefois, Bennett et Berry arrivent à la conclusion que l'écriture syllabique est de moins en moins utilisée et que si la tendance actuelle se maintient, elle aura complètement disparu d'ici une génération.

Les Micmacs se sont également alphabétisés très tôt dans leur langue maternelle, mais ils ont rapidement régressé à partir du moment où l'enseignement n'a plus été dispensé qu'en anglais :

«Au début du siècle, la majorité de la population de Conne River pouvait couramment lire et écrire le micmac. Le système d'éducation a été instauré vers 1908 et a exigé que les gens commencent à apprendre à lire et à écrire l'anglais. Évidemment, vous savez quel résultat cela a donné. Les Micmacs sont devenus illettrés tant en langue micmaque qu'en anglais. À l'heure actuelle, 99 p. 100 des gens âgés de plus de 40 ans savent à peine lire et écrire et je dirais que 70 p. 100 de ceux qui ont moins de 40 ans peuvent lire et écrire de façon très rudimentaire.» (M^{me} Edwina Wetzel, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:28)

Dans les années 60, une étude comparative de la politique d'éducation des Inuit au Canada et au Groenland décrivait le système groenlandais, administré par les autorités danoises, comme un système de continuité culturelle qui s'est orienté vers la synthèse culturelle dans les années 50 et 60 :

«Pendant plus de deux siècles, les Danois ont appliqué au Groenland une politique de conservation de la culture traditionnelle esquimaude dans tous ses aspects, sauf la religion. Les enseignants étaient recrutés au sein de la population locale . . . la langue d'enseignement et des manuels scolaires était l'esquimau [sic]. Le programme d'enseignement était représentatif de la réalité locale et l'enseignement théorique était complété par un apprentissage pratique des métiers traditionnels . . . » (C.S. Brandt et C.W. Hobart, «Sociocultural Conditions and Consequences of Native Education in the Arctic : A Cross-National Comparison»)

Par contraste, au moment où Brandt et Hobart ont fait leur étude, le système canadien était, «de fait, sinon en intention, un système de remplacement de culture comportant quelques rares éléments de synthèse culturelle». L'approche danoise-groenlandaise, elle, a notamment «permis de préserver un fort sentiment d'amour-propre collectif, tout en mettant en valeur la plupart des aspects de la culture traditionnelle».

Durant les années 60 et 70, après l'époque des pensionnats, le ministère des Affaires indiennes a encouragé l'inscription des étudiants indiens dans les écoles provinciales. À cette fin, il a conclu des accords conjoints sur les frais de scolarité avec des commissions scolaires provinciales. Il voulait ainsi satisfaire les attentes des parents indiens qui souhaitaient pour leurs enfants les mêmes normes que dans l'enseignement provincial. Durant cette période, le ministère a également repris aux communautés religieuses le contrôle des écoles dans les réserves. (M. Harvey McCue, directeur général, Éducation, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:6)

Les représentants carrier-sekani ont résumé ainsi leur expérience des systèmes d'éducation fédéral et provincial :

«Les écoles dans les réserves n'ont pas le financement et les aides techniques nécessaires pour fournir un enseignement de qualité. Les écoles extérieures à la réserve sont destinées à accueillir principalement des élèves non autochtones et n'ont pas su créer un milieu d'enseignement capable d'intégrer les méthodes d'apprentissage particulières, les traditions culturelles et les capacités personnelles des étudiants autochtones. Trop souvent, ceux-ci sont dirigés sur des programmes qui ne leur apportent ni stimulation intellectuelle, ni enrichissement culturel, ni développement personnel.»

(M. Joseph P. Michell, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:5)

«Obligés de s'adapter à des systèmes scolaires qui n'avaient pas pour objectif d'assurer le succès des élèves autochtones, de nombreux Carrier-Sekani se sont sentis totalement aliénés du système d'enseignement officiel. Ils n'ont pas pu apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue, et n'ont pas obtenu le genre de formation qui aurait pu leur permettre de s'alphabétiser en anglais.

Les autochtones sont intimidés par le système scolaire ordinaire, qui échappe à leur contrôle, qui les met face à leur échec plutôt qu'à leur succès personnel.»

(M. Doug Brown, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:6)

Durant les années 70 et 80, le ministère des Affaires indiennes a accepté le principe de la gestion de l'éducation des Indiens par les Indiens, réclamée en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada dans un document d'orientation intitulé «La maîtrise indienne de l'éducation indienne». Durant la même période, on a vu une augmentation des prises de contrôle par les bandes indiennes de l'administration scolaire aux niveaux primaire et élémentaire. (M. McCue, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:6) Dans leur témoignage, les représentants du ministère ont affirmé que la gestion de l'éducation des Indiens par les Indiens s'est accrue et que les taux de participation connaissent aussi une augmentation. Le ministère a aussi indiqué qu'en dépit des améliorations survenues, la situation est encore loin d'être acceptable : «En ce qui concerne les taux de succès des étudiants autochtones, (. . .) la majorité des étudiants qui font des études secondaires fréquentent des écoles provinciales. Le taux de réussite des étudiants autochtones au secondaire ne cesse de s'améliorer, mais ne dépasse toujours pas 50 p. 100. Pour le groupe d'âge de 6 à 15 ans, le taux de participation atteint presque celui des provinces, mais les rapports traitant de la réussite scolaire de ce groupe continuent d'indiquer l'existence de graves problèmes.» (M. McCue, fascicule n° 29:7)

B. L'alphabétisation et l'école

Le problème du faible niveau de réussite scolaire qu'incarnent les décrocheurs et les diplômés ayant une maîtrise incertaine de la lecture et de l'écriture, est mis en évidence dans les statistiques contenues dans l'introduction du présent rapport. La moitié au moins des autochtones éprouvent actuellement des difficultés à lire, à écrire et à compter, au point d'être considérés comme des illettrés fonctionnels. La solution à ce grave problème semble résider dans un effort concerté de tous les niveaux de gouvernement pour qu'il y

ait rattrapage aux niveaux primaire et secondaire, et parmi les adultes qui retournent à l'école.

«Il n'existe pas d'argument ni de preuve qui nous permette de croire que l'école, maintenant devenue quasiment universelle, ne puisse en principe amener l'alphabétisation à un niveau satisfaisant. Réciproquement, il n'existe aucune base scientifique pour réfuter l'hypothèse politique sous-jacente à l'éducation universelle, selon laquelle tous les segments de la population peuvent théoriquement maîtriser la langue beaucoup mieux qu'ils ne le font actuellement et atteindre en fait un niveau de maîtrise proche du niveau d'alphabétisation idéal.» (Leon Botstein, «Damaged Literacy: Illiteracies and American Democracy», *Daedalus*, 119:55-84, printemps 1990, p. 57)

L'éducation universelle au service de l'alphabétisation universelle ne signifie pas que tous les enfants ont les mêmes besoins et qu'ils doivent ou devraient recevoir le même enseignement. Des méthodes d'enseignement identiques ne conviennent pas à tous. La façon d'apprendre varie d'une culture à l'autre. Il faut donc se garder de croire que des méthodes mises au point dans un milieu culturel donné produiront nécessairement de bons résultats une fois transposées ailleurs.

M^{me} Leslie Limage, du Secrétariat de l'UNESCO pour l'Année internationale de l'alphabétisation, fait valoir le même argument :

«L'école repose sur l'hypothèse implicite que tous les enfants sont pareils. Nous savons cependant qu'il n'en est rien : chaque enfant est unique. Dans les écoles, l'enseignement est en général dispensé dans les langues principales du pays, mais il arrive que beaucoup d'élèves parlent chez eux une langue minoritaire ou qu'ils proviennent de milieux culturels différents. Ainsi, en appliquant le même traitement à tous, on aboutit à des résultats très inégaux. Alors que tel enfant est prêt à apprendre aisément une chose, tel autre n'y parviendra qu'au prix d'un travail de rattrapage préalable. Or, dans certains pays, la seule forme de rattrapage consiste à redoubler la classe, c'est-à-dire à absorber une nouvelle dose de la potion qui a déjà fait la preuve de son inefficacité.» (Leslie Limage, «L'analphabétisme dans les pays industrialisés : mythe et réalité», étude de fond de l'UNESCO, 1990, p. 3)

L'absence quasi totale d'un programme d'enseignement adapté à la culture, à l'histoire, aux valeurs ou à la réalité contemporaine des autochtones a été la critique la plus fréquente formulée à l'endroit du système d'éducation au Canada. Les témoins ont déclaré que la solution de ce problème pourrait avoir un effet positif, sans pour autant sacrifier la qualité de l'enseignement, sur divers problèmes flagrants dans la population étudiante autochtone, notamment le nombre élevé de décrocheurs et de redoublants.

Pour M^{me} Pam Heavyhead, représentante de la Blood Tribe Education Society, les programmes scolaires des étudiants non autochtones devraient contenir systématiquement des sujets autochtones :

«Nous vivons aux abords de la ville de Lethbridge depuis 100 ans. Or, les habitants de cette ville ainsi que leurs enfants ne connaissent rien au sujet de notre culture, de notre histoire et de nos traditions. J'ai toujours déploré le fait que les programmes scolaires ne mentionnent même pas notre existence, car, de toute évidence, nous ne sommes pas prêts de partir, et les habitants de Lethbridge non plus. Si une cohabitation pacifique se révèle impossible pour nous, faut-il qu'il en soit de même pour nos enfants? . . . Les commissions scolaires provinciales rechignent à inclure des sujets autochtones dans les cours d'anglais ou de sciences sociales.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:31-32)

Un peu partout au Canada, les témoins ont insisté sur l'importance d'avoir des programmes scolaires culturellement adaptés afin de rehausser l'amour-propre des étudiants autochtones et d'apporter des améliorations absolument essentielles à l'actuel système d'éducation des autochtones. Malgré ce consensus apparent, les décisions concernant le contenu autochtone des programmes scolaires appartiennent aux collectivités et aux parents autochtones concernés. Certains témoins ont dit que le faible contenu autochtone des programmes scolaires dans les écoles provinciales est, au mieux, superficiel et qu'il ne permet pas aux étudiants d'améliorer leur image de soi ni de trouver la motivation nécessaire pour terminer leurs études secondaires. M. Arshinoff, du Plain Indian Cultural Survival School de Calgary (Alberta), a dit craindre qu'on ne crée, dans des secteurs urbains à forte concentration indienne, des écoles séparées pour Indiens qui n'offriraient pas de programme scolaire autochtone de qualité :

«Lorsque l'ambiance et le programme d'études sont identiques à ceux des autres écoles du milieu urbain, l'école devient simplement une école de ghetto. Elle devient l'endroit tout désigné pour recevoir le jeune autochtone qui s'assoit au fond de la classe et qui dérange. Si c'est tout ce qu'une école autochtone permet d'accomplir, il vaudrait mieux ne pas en avoir du tout. Je crois donc que tous les centres où la population autochtone est suffisamment élevée devraient être dotés d'une véritable école de survie (culturelle), qui englobe toutes les classes depuis la première année.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:12)

L'unique recommandation de M. Arshinoff au Comité permanent des affaires autochtones est qu'il faudra favoriser un changement fondamental d'attitude face à la nécessité d'élaborer des programmes scolaires à contenu autochtone :

«C'est l'attitude, la façon dont on perçoit l'éducation des autochtones. Ce n'est pas une question d'argent. À court terme, cela coûtera plus cher mais, à long terme, il n'en sera rien. Il s'agit simplement d'envisager convenablement l'éducation des autochtones. Il ne coûte pas plus cher d'élaborer un programme scolaire autochtone que tout autre programme. Je crois que tout dépend donc de l'attitude de ceux qui peuvent prendre ces décisions.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:16)

Des témoins de tous les coins du pays ont affirmé croire que l'on continue d'élaborer la politique d'éducation sans la participation ni l'apport des communautés autochtones

visées. Or, la diversité culturelle et linguistique des communautés autochtones du Canada est telle que l'on ne saurait répondre à leurs besoins respectifs sans une politique d'éducation souple. Il est donc essentiel de faire participer systématiquement les autochtones à l'établissement de la politique canadienne en matière d'éducation et, surtout, d'élaborer une politique distincte à l'égard de l'enseignement de leurs langues.

Dans leurs mémoires au Comité, les gouvernements provinciaux et territoriaux affirment que dans certains cas, les politiques et programmes ont été établis pour régler des questions comme celles de la représentation des autochtones dans les systèmes scolaires des provinces et territoires et de l'établissement de programmes d'éducation autochtones. Le gouvernement de l'Alberta a signalé au Comité certains de ses énoncés de politique dans ce domaine. Dans un énoncé de mars 1987 intitulé *Native Education in Alberta's Schools*, le ministère de l'Éducation reconnaît que «l'enseignement dispensé aux autochtones doit être adapté aux divers besoins, cultures et styles de vie des élèves afin qu'ils puissent acquérir le respect d'eux-mêmes et se mieux connaître grâce à l'étude de leurs patrimoines et cultures propres». Le ministère affirme aussi dans ce document que tous les élèves de la province doivent apprendre à l'école l'histoire, la culture et le style de vie des peuples autochtones, et qu'il faut leur donner l'occasion de se familiariser avec la culture et la contribution sociale de chaque peuple autochtone et de l'apprécier à sa juste valeur.

Au Yukon, la nouvelle loi sur l'enseignement confère aux autorités autochtones du territoire le droit de demander que la langue d'enseignement soit une langue autochtone. Elle oblige aussi la direction de chaque école à intégrer à son programme d'enseignement des activités conçues en fonction de la culture, du patrimoine, des traditions et des usages des autochtones qui la fréquentent.

Un représentant du Conseil scolaire piégan a fait état du manque de manuels pertinents sur le plan culturel et de la nécessité de concevoir des outils d'évaluation appropriés aux besoins des jeunes autochtones. Il a déclaré qu'il faut «trouver les ressources financières pour former des enseignants qualifiés, mettre au point du matériel d'enseignement et créer des réseaux de soutien qui contribueront à la préservation des langues autochtones». (M. Ben Kawaguchi, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:53) Il faut des manuels scolaires conçus «par les autochtones, révisés par les autochtones et publiés pour les écoles autochtones». (Ibid., 32:60) Les témoins ont réclamé l'établissement de programmes d'études pertinents sur le plan culturel et pour tous les secteurs du système scolaire. Ce matériel est nécessaire non seulement dans les programmes d'études autochtones, mais dans chaque matière et à tous les niveaux.

À l'heure actuelle, les élèves autochtones vivant dans les réserves fréquentent une école administrée par le fédéral, le provincial ou leur bande. En 1988-1989, ils étaient

85 582, dont 14 000 dans des écoles fédérales, près de 41 000 dans des écoles provinciales et environ 31 000 dans des écoles de bande. (MAINC, — Données ministérielles de base — 1989, p. 41) La plupart des élèves autochtones du niveau secondaire fréquentent des écoles provinciales. (M. Harvey McCue, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:7)

Au cours des trois dernières décennies, le nombre d'élèves vivant dans les réserves qui fréquentaient des écoles élémentaires et secondaires a approximativement doublé. (MAINC, Données ministérielles de base — 1989, p. 33) Les données du ministère démontrent une augmentation constante du taux de fréquentation des élèves autochtones. «Au cours des cinq dernières années, le taux de fréquentation des élèves indiens âgés de 6 à 15 ans a oscillé entre 93 et 95 p. 100. Pour les jeunes de 16 ans, ce taux est passé de 72 p. 100 en 1984 à 80 p. 100 en 1989.» (M. Harvey McCue, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:6)

Les mêmes données montrent aussi que les résultats scolaires des élèves autochtones s'améliorent d'année en année; le pourcentage d'élèves ayant accumulé 12 ou 13 années consécutives de scolarité est passé de 3,4 p. 100 en 1960-1961 à 44,4 p. 100 en 1988-1989. (MAINC, Données ministérielles de base, p. 35) En 1988-1989, près de 15 000 Indiens inscrits faisaient des études post-secondaires. (Ibid., p. 37) Ces taux demeurent toutefois très en-dessous des taux nationaux. En outre, si les autochtones poussent leurs études plus loin, ils sont encore loin de répondre aux normes d'instruction de plus en plus élevées du marché du travail.

En somme, s'il existe une grande diversité d'expériences et d'initiatives chez les autochtones du Canada dans le domaine de l'éducation, il y a aussi des difficultés et des obstacles à la scolarisation qui sont communs à tous les peuples autochtones, d'un océan à l'autre.

Par exemple, le fait que beaucoup d'élèves habitent très loin des écoles constitue en soi un obstacle de taille. L'isolement géographique et le manque d'écoles secondaires sont des problèmes communs à toutes les réserves du pays. De plus, à cause du manque d'enseignants autochtones et de matériel pertinent sur le plan culturel, les jeunes autochtones progressent beaucoup moins vite. C'est encore pire dans le cas de ceux qui ont des besoins particuliers. Par exemple, le système scolaire actuel, dit-on, ne fait rien pour les élèves plus talentueux. (M. Eddie Makokis, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:79)

Sur l'ensemble des questions soulevées par les témoins, les plus importantes concernaient la nécessité de permettre aux autochtones d'exercer un contrôle accru sur leur système d'éducation et de leur offrir un enseignement dans leur langue.

C. L'enseignement en langue autochtone

Il est essentiel que les langues autochtones soient enseignées à l'école, en particulier aux enfants qui parlent une langue autochtone à la maison, si l'on veut que le système scolaire atteigne ses objectifs d'alphabétisation et d'instruction. Une enseignante d'expérience a signalé au Comité que si les enfants pouvaient utiliser leur langue natale à l'école, ils auraient une image plus positive d'eux-mêmes, ce qui faciliterait leur alphabétisation. (M^{me} Edith Baker, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:60)

À l'heure actuelle, les langues autochtones sont en voie de disparition. «Si cette langue se perd, il n'est pas étonnant que des enfants indiens aient des difficultés à suivre dans les écoles publiques.» (M^{me} Christine Saulis, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:22) Il existe très peu de choses dans le système scolaire pour insuffler aux enfants indiens le sens de la fierté; ce système ne leur ressemble en rien. (Ibid.)

Il faut subventionner l'enseignement des langues autochtones, appuyer, par exemple, les programmes d'immersion linguistique et fournir les aides techniques nécessaires, ordinateurs, etc., pour assurer l'épanouissement, la préservation et la promotion des langues autochtones.

D. L'éducation à distance

L'éducation à distance a été recommandée par le Comité d'accès provincial de la Colombie-Britannique comme étant «une solution possible aux obstacles géographiques et sociaux à l'éducation». (M. Doug Brown, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:7) Dispensée à l'aide des moyens électroniques, l'éducation à distance permet à presque n'importe quel étudiant, quel que soit son lieu de résidence, de poursuivre des études. Cette méthode souple peut être adaptée aux différentes situations d'apprentissage. Elle n'est soumise à aucun cadre ni à aucun horaire prédéterminés.

E. Alphabétisation et éducation permanente

Bien que ce soit d'abord à l'école que revient la responsabilité de l'instruction, le processus d'apprentissage se poursuit bien au-delà de l'âge scolaire. La notion d'apprentissage en tant que processus permanent est conforme aux traditions autochtones et au mode de pensée moderne des autochtones qui s'intéressent aux questions d'éducation. M^{me} Cynthia Bear a signalé dans son témoignage :

«Ce type de démarche progressive et graduelle vers un apprentissage permanent, est conforme au génie de la langue maternelle de l'enfant, la langue autochtone. Il est fidèle aux principes d'éducation, aux traditions, à l'histoire et aux valeurs autochtones, mais il tient compte en même temps de la nécessité de s'adapter à un monde en évolution constante, dominé par la langue anglaise. Il faut, pour parvenir à cet équilibre entre

éducation traditionnelle et éducation théorique formelle, reconnaître la valeur des langues et leur incidence sur la capacité de chacun de s'adapter à ce monde en évolution.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 35:5)

M^{me} Edwina Wetzel de Conne River, à Terre-Neuve, a signalé que «l'éducation ne commence pas à 6 ans et ne s'arrête pas à 16 ans. Elle doit commencer dès que l'enfant est prêt à apprendre et doit se poursuivre jusqu'à ce que l'individu décide qu'il ne veut plus apprendre.» (M^{me} Edwina Wetzel, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:29) Pour pouvoir suivre le rythme d'évolution de la société, l'éducation doit savoir s'adapter aux exigences de l'heure. Le Secrétariat de l'UNESCO pour l'Année internationale de l'alphabétisation insiste pour dire que l'alphabétisation doit être «un processus continu, qui se poursuit toute la vie, les besoins d'instruction évoluant chez chacun en fonction de l'âge, du contexte et de l'environnement». (M^{me} Leslie Limage, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 25:10)

Au Canada, les programmes d'alphabétisation pour adultes sont dispensés par le gouvernement fédéral et les provinces et parfois par les municipalités, les entreprises privées et les organismes bénévoles. Leur financement est souvent assuré au moyen d'ententes ponctuelles et coopératives entre les divers paliers de gouvernement; des subventions sont aussi versées à l'occasion par un ou plusieurs gouvernements aux entreprises privées ou aux organismes bénévoles qui organisent ces programmes.

À titre d'exemple, mentionnons certains projets de coopération dans le cadre desquels le gouvernement fédéral et les provinces ont mis sur pied des programmes d'alphabétisation à l'intention des autochtones. L'un de ces projets a été mis en oeuvre par le Collège communautaire du Labrador, de Terre-Neuve. En collaboration avec les communautés inuit, ce collège élabore actuellement un programme d'alphabétisation adapté à la culture et au mode de vie inuit. «Ce programme, qui offre une alphabétisation de base en langue inuktitute, constitue un exemple de solutions locales adaptées à un besoin local.» (M^{me} Catherine Lane, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:31) D'autres exemples ont été cités au Manitoba, où la Division scolaire Frontier «s'est jointe aux centres d'accueil autochtones et à cinq réserves du nord de la province pour offrir des services d'alphabétisation aux collectivités intéressées». (Ibid., 29:31)

Le financement, qui est souvent inadéquat et régi par des mécanismes mal adaptés, constitue l'un des plus grands problèmes des programmes d'alphabétisation pour adultes. Un témoin a décrit les difficultés que représente la planification à long terme des programmes d'éducation pour adultes, lorsque le financement n'est pas assuré. Il a expliqué que la survie du programme offert au Centre Enowkin, par exemple, «dépend à l'heure actuelle d'une demande de crédits présentée chaque année. . . nous ne savons jamais si nous allons pouvoir commencer à travailler en septembre, en octobre, en

novembre ou au mois de mai suivant. Nous ne savons jamais combien de places nous allons pouvoir offrir.» D'où des problèmes de planification à long terme. (M. Joseph P. Michell, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:50)

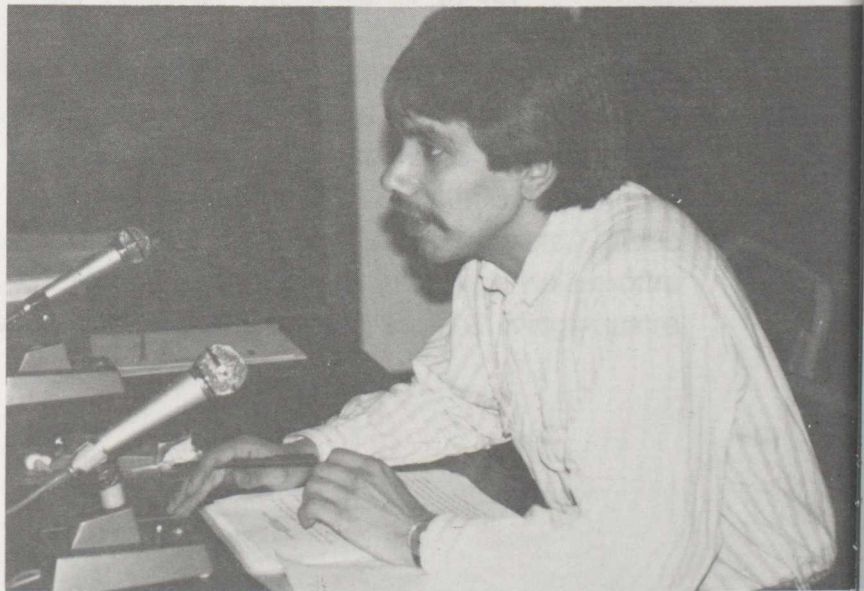
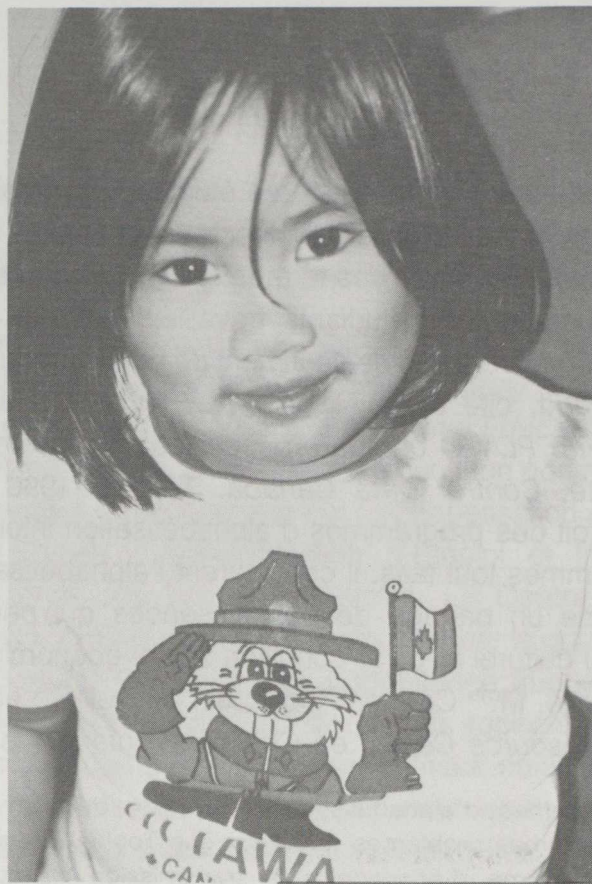
En plus du financement, la nature des cours offerts importe beaucoup. M. Howard Green, conseiller spécial en matière de politiques et de programmes autochtones à Emploi et Immigration, a décrit le travail accompli par le *Native Education Centre* de Vancouver, un des plus importants centres de formation et d'éducation contrôlés par des autochtones au Canada. Le Centre offre un programme sur l'alphabétisation en langue autochtone, en collaboration avec l'Équipe d'alphabétisation d'Emploi et Immigration Canada. Ce programme vise à former des tuteurs bénévoles. Le Centre administre en outre un programme d'éducation de base pour adultes, financé par le gouvernement provincial, qui accueille environ 170 étudiants. Le témoin a mentionné que les programmes d'études doivent refléter la culture autochtone, c'est-à-dire ses aspects tangibles et non tangibles. «Les valeurs et les croyances des autochtones doivent constituer la très large part des programmes. L'expérience des autochtones doit entrer en ligne de compte, et il faut que leurs nouvelles connaissances soient reliées à leurs activités.» (Ibid., 29:48) Il a préconisé l'adoption d'une approche holistique de l'alphabétisation. **«Il est impossible de dissocier un programme d'alphabétisation, d'éducation ou d'apprentissage de la communauté»**, a-t-il dit. (Ibid., 29:49) Malheureusement, «très souvent. . . les programmes gouvernementaux, collégiaux . . . sont trop rigides face aux besoins de la communauté en matière d'éducation, d'alphabétisation et de recyclage». (Ibid., 29:49) La souplesse, insiste-t-il, est un facteur essentiel pour la réussite d'un programme s'adressant à des étudiants autochtones.

Pour que les cours destinés aux adultes soient efficaces, il faut, en plus de prévoir un financement suffisant ainsi que des programmes et des outils adaptés aux besoins des apprenants, encourager les autochtones à y participer et leur faciliter la tâche. Au nom de son peuple, le chef Lawrence Paul a lancé l'avertissement suivant : «Il faut nous assurer que les adultes micmacs profitent des programmes actuels de perfectionnement, qu'ils soient donnés dans des collèges communautaires ou par des organismes bénévoles.» (Chef Lawrence Paul, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:38)

Des logiciels didactiques sont utilisés depuis peu pour l'alphabétisation. Certains témoins ont semblé miser beaucoup sur leur potentiel, tandis que d'autres ont exprimé de sérieuses réserves quant à leur utilité à l'égard d'autochtones qui ne possèdent même pas les connaissances de base et quant à la possibilité d'adapter leur contenu au contexte autochtone (p. ex. : noms géographiques, récits culturellement pertinents, etc.). Avec l'aide financière d'Emploi et Immigration, le Centre d'apprentissage micmac d'Halifax offre un programme personnalisé de rattrapage scolaire, sur ordinateur PLATO. Vingt-quatre

autochtones de plus de 19 ans y sont inscrits. Les étudiants sont en outre encouragés à parler la langue micmaque dans la classe. Le directeur du Centre, Noel Knockwood, a expliqué le succès de ce programme en ces termes : «L'enseignement sur ordinateur est très personnalisé et sécurisant. Les étudiants travaillent par eux-mêmes en vue de terminer leurs leçons et n'éprouvent pas de sentiment de honte lorsqu'il n'ont pas la bonne réponse.» (Noel Knockwood, cité dans Alison Piper, éd., «Halifax's Micmac Native Learning Centre trains with PLATO computerbased learning system», *Education and Training Services Update, Control Data Canada*, Toronto 1990, p. 3) Le principal reproche formulé à l'endroit des programmes d'alphabétisation informatisés porte sur le fait qu'en tant que programmes tout faits, ils considèrent l'alphabétisation comme un bien de consommation, comme un bagage de connaissances qui peuvent être acquises indépendamment du vécu culturel et de la condition socio-économique des apprenants. Dans un mémoire au Comité, M^{me} Carmen Rodriguez, conseillère en alphabétisation, du *Native Adult Education Resource Centre* en Colombie-Britannique, signalait :

«L'utilisation de programmes d'alphabétisation tout faits, dans le cas des adultes autochtones, pose les mêmes problèmes que ceux que Toohey soupçonne d'être à la base de l'échec du système d'éducation : la transmission de connaissances non pertinentes et aliénantes, d'une manière inefficace et aliénante. Il n'est donc pas étonnant que ces programmes, qu'il s'agisse de matériel imprimé ou informatisé, se soient révélés carrément improductifs chez les autochtones. Ce qu'il faut aux adultes autochtones qui souhaitent apprendre à lire et à écrire pour leurs propres besoins et ceux des leurs, ce sont des programmes adaptés à leur milieu et conçus en fonction de l'étudiant.»



CHAPITRE 3

L'ESTIME DE SOI : UN PRÉREQUIS

L'estime de soi est ressortie comme thème tout au long des audiences du Comité. De nombreux témoins ont en effet souligné l'importance de l'estime de soi en tant qu'élément essentiel du processus d'apprentissage. Une image positive de soi-même est considérée comme un prérequis à l'acquisition de connaissances dans quelque langue que ce soit. La plupart des témoins se sont dits d'avis que les étudiants autochtones ne parviennent souvent pas à s'épanouir dans le système d'éducation publique en raison de nombreux facteurs ayant sur eux une influence négative, dont des méthodes d'enseignement et des programmes de cours inappropriés, l'utilisation d'une langue d'enseignement autre que la leur, la discrimination et la pauvreté.

L'inclusion d'une perspective autochtone dans toutes les matières du programme de cours est considérée comme nécessaire à la revalorisation des étudiants autochtones. M^{me} Sala Padlayat, par exemple, du Centre d'éducation des adultes de Salluit, a dit au Comité qu'elle se proposait d'instaurer pour la Commission scolaire Kativik un programme d'éducation des adultes qui comporterait l'alphabétisation en inuktitut et un programme d'études inuit :

« . . . j'envisage de faire avec les étudiants inuit des études inuit. . . je voudrais faire toutes sortes d'études sur la culture, la géographie, les mathématiques, etc, en inuktitut. Je sais que les étudiants pourraient comprendre ces sujets dans une autre langue s'ils les avaient d'abord étudiés dans leur langue maternelle; ils parviendraient alors à faire les transferts et interprétations nécessaires dans une autre langue et cela leur faciliterait beaucoup la tâche. S'ils connaissaient bien leur langue maternelle, cela leur rendrait confiance en eux-mêmes. Il faudra du temps, certes, pour préparer et mettre au point des sujets différents, mais ce n'est pas impossible. » (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 36:20-21)

Aux niveaux élémentaire et secondaire, de nombreux enseignants préconisent l'intégration de la culture autochtone à chaque matière plutôt que la prestation d'un cours

unique en études autochtones. Voici, par exemple, ce qu'a dit au Comité M^{me} Kathy Knockwood de la Confédération des Micmacs du continent :

«Je ne prône pas nécessairement un programme d'études autochtones. Je pense plutôt que dans chaque matière abordée, il faudrait pouvoir, dans la mesure du possible, mentionner l'histoire des Micmacs. Après tout, il existe des livres sur les Micmacs qui ont été écrits, dans certains cas, par des Micmacs. Il faudrait pouvoir mentionner l'histoire des Micmacs dans toutes les matières, plutôt que de mettre sur pied un cours d'études autochtones, parce que la plupart du temps, ce genre de cours est optionnel ce qui fait que ceux qui ne sont pas des autochtones ne s'y inscrivent pas, pas plus que les autochtones d'ailleurs, bien souvent.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:39)

M. Jerry Arshinoff estime pour sa part que le programme offert dans les écoles doit véritablement être imprégné de la culture autochtone :

«Tout récemment, des livres ont été préparés en Alberta pour tous les étudiants, à tous les niveaux, dans le domaine des études sociales. Chaque niveau scolaire différent étudie une tribu ou une collectivité autochtone en Alberta. C'est un très bon effort, mais je ne crois pas que le résultat sera très encourageant, parce qu'habituellement ce programme d'études ne porte que sur des questions superficielles. Les cromlechs, les pow wow, les rodéos, et ce genre de choses sont abordées. Cependant, les questions quotidiennes qui touchent les jeunes d'âge scolaire ne sont pas du tout abordées. On ne parle pas des questions de revendications territoriales, du règlement de ces revendications, du bien-être social, des perspectives économiques ou de leur absence, des perspectives en matière d'éducation ou de leur absence, de l'alcoolisme ou de la toxicomanie. On n'aborde absolument rien qui pourrait être jugé trop politique. Je crois que c'est un cas unique dans le domaine de l'éducation au Canada.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:6)

Les témoins ont également soutenu qu'il était nécessaire de donner aux programmes de cours une saveur autochtone locale (cours sur l'histoire des peuples autochtones de la région et enseignement en langue autochtone, par exemple) pour insuffler un sentiment de fierté aux jeunes autochtones, non seulement en tant qu'autochtones mais aussi en tant que membres d'une nation particulière ayant sa propre culture. M^{me} Pam Heavyhead de la *Blood Tribe Educational Society* s'est exprimée en ces termes : «Les élèves de la tribu des gens-du-sang sont fiers lorsque l'histoire de leur tribu ou de la nation des Piéguans est enseignée à l'école.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:35)

M. Clarence Smith, directeur de l'éducation dans la réserve d'Eskasoni, a fait ressortir la nécessité d'utiliser la langue autochtone comme langue d'enseignement lorsque c'est la langue maternelle des élèves :

«Ce n'est pas en remplaçant le micmac par l'anglais qu'on assure le succès des études. En opérant cette substitution sans s'assurer d'un fondement solide, on porte atteinte au potentiel de chaque Micmac en tant qu'être humain, on détruit sa fierté et son sens de l'initiative et on supprime toute possibilité d'analyse de son existence culturelle et économique.»

C'est un phénomène auquel nous avons assisté à Eskasoni. D'après nos études, la plupart des étudiants ont une connaissance et une maîtrise superficielles de la langue anglaise. Ils peuvent l'utiliser pour présenter une demande, demander une précision ou pour des échanges sociaux. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs études, ils ont de plus en plus de mal à comprendre les complexités de la langue anglaise en l'absence d'un contexte. Les livres de classe et les cours des professeurs donnés en anglais s'avèrent si difficiles à comprendre que les étudiants ne peuvent plus faire leurs devoirs, prennent du retard par rapport aux autres étudiants et finissent par éprouver de telles frustrations qu'ils abandonnent définitivement l'école.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:43)

M^{me} Sala Padlayat, directrice du Centre d'éducation des adultes de Salluit, voit également un lien entre l'éducation dans la langue maternelle et l'estime de soi :

«Je suis fermement convaincue que ma force et le sentiment que j'ai de ma valeur en tant qu'Inuk sont dus en partie au fait que j'ai eu accès à une forme de communication, notre langue écrite, qui nous est particulière. C'est ce qui m'a aidée à tenir bon contre ceux qui cherchaient, délibérément à un moment donné, à faire disparaître notre langue et à la remplacer, d'abord par l'anglais, puis par le français. Ainsi, quand je suis allée à l'école avec vos enseignants du Sud, c'était pour moi un défi, non pas une menace. Ce que j'ai appris n'a fait qu'ajouter à la conscience que j'avais déjà de ma propre valeur, au lieu de me diminuer. Je n'avais pas peur des choses nouvelles. Je pouvais les évaluer, pour ne retenir que ce qui me convenait, car je savais qui j'étais. Cette assurance, je la dois aussi à mes parents. Ils avaient confiance en la valeur de leurs coutumes, et ils m'ont transmis cette confiance.

Nos jeunes gens n'ont pas tous la chance d'avoir ce genre de soutien de la part de leur famille. Quand on cherche à leur imposer des coutumes étrangères, ils ne peuvent pas distinguer entre ce qui est réel et ce qui est superficiel, entre ce qui est essentiel et, en réalité, est très trivial. Ils sont confus, perdus, amers parce qu'ils sentent abandonnés.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 36:5)

De nombreux témoins croient que le système d'éducation devrait contribuer au développement personnel de l'enfant en lui fournissant le matériel et l'enseignement dont il a besoin pour apprendre à connaître son histoire et sa culture et démontrer un jour que les autochtones sont eux aussi capables de grandes choses (dans le domaine des mathématiques et des sciences, par exemple). Certains témoins ont indiqué que les jeunes autochtones répugnent à s'identifier en tant qu'Indiens. M^{me} Christine Saulis a décrit en ces termes l'attitude de ses élèves avant que l'enseignement ne leur soit dispensé en langue autochtone dans une école élémentaire du Nouveau-Brunswick :

«Il y avait au départ un problème d'attitude désastreux. Même quand je leur parlais en langue malicite, les étudiants se fermaient sur eux-mêmes ou souhaitaient disparaître. Ils ne voulaient pas être reconnus comme Indiens ou que l'on enseigne quoi que ce soit sur les Indiens à l'école. Ils ne voulaient pas en entendre parler. C'était comme s'ils avaient eu honte d'être Indiens dans ce milieu-là. Ils ne voulaient pas participer aux activités de l'école, même pas à la gymnastique ou à la chorale.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:25)

M^{me} Saulis a observé un changement d'attitude radical chez ses élèves malicieux, lequel s'est manifesté par une plus grande confiance en soi et une fierté culturelle, lorsque l'occasion leur a été donnée d'apprendre leur propre langue à l'école :

« . . . nous avons monté une pièce où il y avait des rôles d'Indien cette année-là, et à ce moment-là nous avons de nombreux étudiants mais aucun d'entre eux ne voulait accepter le rôle d'un Indien. Mais l'année où le programme a commencé, nous avons monté une pièce semblable, et tous voulaient jouer un rôle d'Indien. Ils voulaient tous se costumer en Indiens et jouer ces rôles-là. Quant à nous, nous nous sommes alors sentis acceptés à l'école.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:25)

M. Clarence Smith a lui aussi dit que les élèves micmacs exposés à un programme d'éducation en langue micmacque avaient désormais une plus grande estime d'eux-même :

«Notre programme micmac connaît pas mal de succès. Nous ne nous contentons pas d'enseigner la langue, nous avons une démarche intégrée qui tient compte de l'histoire et de la culture en même temps que de la langue. Les enfants apprennent donc des choses sur leur propre histoire, et cela, d'un point de vue différent. Ils ont l'air de s'intéresser plus à l'école. C'est un programme qui les attire beaucoup. Ils se sentent mieux dans leur peau et nous espérons que ce regain d'intérêt leur permettra d'avoir de meilleurs résultats dans les autres sujets.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:46)

L'enseignement de la culture autochtone à tous les étudiants canadiens, peu importe leur ascendance, est considéré comme tout aussi important :

«J'invite dans ma classe d'autres classes et je parle aux enfants blancs comme aux enfants indiens de notre peuple, de la façon dont il a accueilli les gens qui sont venus ici, de la façon dont il les a traités, etc. Après la discussion, les étudiants indiens se sentent grandis.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:27)

Le chef Stewart Paul de la nation Tobique a fait éloquemment ressortir le lien entre l'orientation du programme d'enseignement dans une perspective autochtone et l'estime de soi :

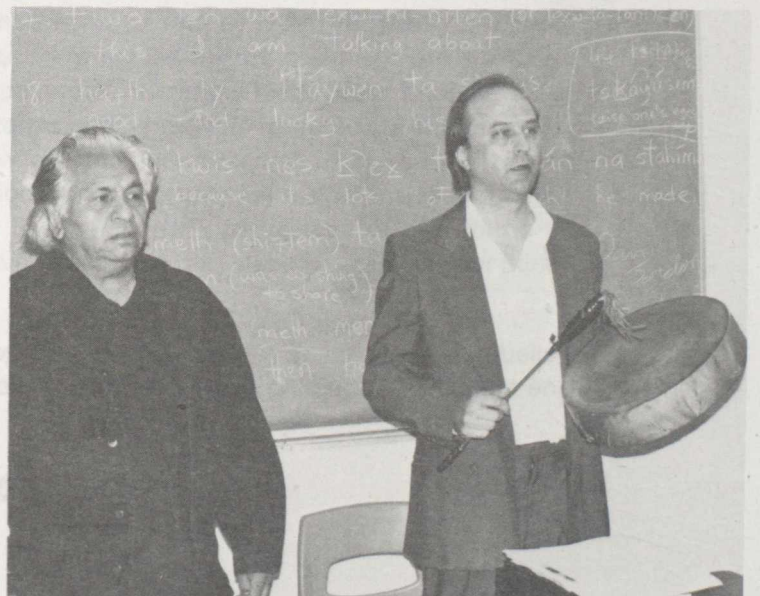
« . . . est-il étonnant que l'analphabétisme des Indiens soit un problème au Nouveau-Brunswick? Pour apprendre à lire et à écrire, il faut être motivé. Mais comment pousser un jeune Indien à lire des ouvrages qui reflètent les valeurs d'une société aisée de la classe moyenne alors qu'il grandit dans la pauvreté? Comment l'intéresser à l'histoire de sa province quand elle ne donne des autochtones que l'image de militants qui cherchent la bagarre, dont les droits sont nébuleux, qui vivent dans des réserves repoussantes et qui vivent de l'assistance sociale, ou dans laquelle ils ne sont que les «bons sauvages», jouets des guerres coloniales, qui ont aidé une poignée d'explorateurs et de prêtres à survivre, qui ont ravagé leur propre société avec l'alcool et qui viennent de se dissiper dans les brumes du temps?

Dans quel livre d'histoire parle-t-on de nos héros? Quel grand anniversaire ou quelle victoire militaire ou politique autochtone célèbre-t-on dans notre province? . . . c'est en

vain que vous chercheriez au Nouveau-Brunswick des plaques historiques relatant le passé des autochtones. Pourtant, les monuments loyalistes et les témoins du passé acadiens foisonnent. J'ai mal quand je vois du bétail brouter là où s'élevait jadis Ekpaak, le plus haut lieu historique de mon peuple, centre militaire et politique malicite qui prospéra pendant plus d'un demi-siècle. Mais cela, les non-Indiens l'ignorent et ils ne s'en soucient guère.

Peu à peu, les enfants indiens apprennent que l'anglais est la langue de l'opresseur, que l'histoire de la province est l'histoire de l'opresseur et que la littérature anglaise est la littérature de l'opresseur. Les jeunes Indiens n'en éprouvent pas de haine ouverte, mais restent indifférents devant l'acquisition de connaissances non indiennes. Les enseignants indiens deviennent eux aussi indifférents devant la transmission de connaissances non indiennes. À cause du manque de collaboration des gouvernements et des enseignants non indiens et de ce qui semble être leur manque de sensibilité aux préoccupations autochtones, les collectivités d'Indiens se rebiffent.

Elles ne collaborent pas avec un système d'éducation qui ne cherche pas à répondre à leurs besoins. Nos peines et notre analphabétisme sont la rançon de ce conflit.»
(Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:60)



CHAPITRE 4

ALPHABÉTISATION ET FAMILLE

Le passé et les faits rapportés par les témoins nous portent à conclure que les autochtones du Canada s'empresseront de s'instruire si on leur en donne vraiment la possibilité. Bien qu'on soit fondé de s'interroger au sujet des effets éventuels de l'alphabétisation sur la capacité de préserver et de transmettre les traditions orales autochtones, il n'y a pas lieu de croire que l'alphabétisation aura forcément un effet négatif sur les cultures ancestrales.

Toute remise en question de l'alphabétisation dans une perspective holistique suppose qu'on tienne compte de l'influence prépondérante que peut avoir la famille sur la perception de l'alphabétisation comme acquis utile et comme activité ayant une valeur en soi. La famille est la principale responsable du maintien de la culture et elle constitue un élément vital du cadre social dans lequel s'acquiert l'instruction. Mais les anciens pensionnats avaient pour principe d'exclure les familles autochtones. Leur but avoué était de remplacer les valeurs culturelles autochtones touchant tous les aspects de la vie courante par des valeurs européennes. Les enfants autochtones devaient donc être gardés loin de l'influence de leur famille immédiate et de leur parenté. Bien que ce type de pensionnats n'existe plus aujourd'hui, l'attitude négative qu'ils ont inspirée à propos de l'éducation officielle et qui s'est transmise d'une génération à l'autre subsiste encore, notamment chez bien des parents et grands-parents actuels.

«Dans la plupart des pensionnats, l'oppression régnait. Des punitions corporelles étaient infligées pour la moindre infraction aux règles de conduite, et les comportements qui étaient une seconde nature pour les enfants indiens et inuit inscrits à ces écoles, comme celui de parler une langue autochtone ou de donner libre cours à l'une ou l'autre des manifestations de leur culture, étaient réprimés avec une brutalité telle que bon nombre d'autochtones sont encore traumatisés aujourd'hui par la mémoire de cette répression . . .

Les experts en alphabétisation s'accordent à dire que les attitudes et l'indifférence manifestées par les enfants à l'endroit du système scolaire leur viennent de leurs parents. Il y a donc de fortes chances que leur réussite scolaire soit semblable à celle de leurs parents, et le souvenir du pensionnat à lui seul pourrait être un facteur important, qui contribue au pourcentage élevé d'analphabétisme chez les autochtones, mais il y en a de nombreux autres.» (M. Bob Belfry, directeur exécutif, Société nationale des communications autochtones, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 28:30-31)

La présidente de la Coalition autochtone de l'Ontario sur l'alphabétisation, M^{me} Florence Gray, a mentionné que son travail de préposée à l'alphabétisation l'avait amenée à conclure que les autochtones qui cherchent à s'instruire doivent mettre de côté leurs préjugés négatifs à propos de l'éducation. Voici ce qu'elle a dit :

«Ils entendent dire depuis tellement longtemps que ce système est mauvais. Plusieurs des nôtres ont étudié dans des pensionnats. Quand on leur en parle, on se rend compte qu'ils n'en ont pas gardé de bons souvenirs. C'est ce message qu'ils transmettent à leurs enfants. Pour eux, l'éducation, c'est tout cela, c'est tous ces mauvais souvenirs, toutes ces mauvaises impressions.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 26:27)

Les témoins qui ont comparu devant le Comité ont expliqué que la famille autochtone et les autochtones eux-mêmes se sentent toujours exclus du système d'éducation, parce qu'on ne tient à peu près pas compte de leur présence dans les programmes d'études, ou pire, parce qu'on les y représente inexactement et de manière stéréotypée. Il n'y a à peu près pas de professeurs autochtones, de sorte que les enfants autochtones n'ont pas vraiment de modèles dont ils pourraient s'inspirer. Les étudiants et les parents ne se reconnaissent pas dans les programmes. **Cette absence leur enseigne implicitement que les autochtones ne sont pas importants, qu'ils n'ont pas leur place dans le monde d'aujourd'hui, étant donné que leurs pairs ne sont pas représentés dans les manuels scolaires et que leurs légendes, leurs cultures, leurs valeurs, leurs acquis collectifs ou leurs préoccupations courantes ne s'y retrouvent pas.** Cette omission, intentionnelle ou non, contribue à la désaffection des enfants autochtones et de leurs familles à l'endroit du système scolaire et à leur exclusion de la société en général. Le programme offert actuellement dans presque tous les systèmes scolaires au Canada ne convient peut-être pas plus aux populations autochtones et à leur mode de vie quotidien que s'il avait été conçu en Europe ou en Afrique.

Les autochtones sont bien conscients de l'importance des connaissances de base et de l'instruction supérieure. Leur condition socio-économique le leur rappelle quotidiennement. Ils ont toutefois été forcés de se défendre contre une éducation définie par d'autres, contre l'assimilation culturelle et contre la dévalorisation systématique de leurs cultures par des programmes ethnocentriques.

Le fait que les parents soient souvent obligés d'envoyer leurs enfants à l'extérieur de la réserve, loin de chez eux, dans des écoles provinciales où dominent les blancs,

constitue un autre facteur aliénant. Ce problème, qui touche particulièrement les étudiants des écoles secondaires, explique peut-être en partie le taux élevé d'abandon des études à ce niveau.

«Quand les enfants sont obligés d'aller à l'école à l'extérieur de la réserve, les parents n'ont pas grand mot à dire sur leur éducation et ils n'y participent pas non plus. Le problème classique sans cesse cité par les instituteurs des écoles provinciales est que les parents autochtones ne se rendent pas aux rencontres parents-professeurs. C'est donc un facteur qui contribue à la distance qui sépare l'école de la maison. C'est simple, l'école ne se trouve pas dans la communauté.» (M. Ben Kawaguchi, Conseil scolaire piégan, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:57)

Le processus d'assimilation culturelle non seulement détruit l'estime de soi, mais il réussit rarement à vraiment intégrer l'individu dans la culture dominante. Trop souvent, il en ressort des individus sans affinité véritable avec une culture en particulier.

Selon M^{me} Shirley Fredeen, il faut admettre que la famille autochtone s'est désintégrée à peu près en même temps que ses traditions orales. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 33:75) Ce bouleversement culturel a eu des répercussions négatives sur les langues, les collectivités et les familles autochtones. C'était par les traditions orales que se maintenaient et se transmettaient la langue et la mémoire collective. Pour sauvegarder les langues autochtones, il faudra raviver les traditions orales et transcrire l'histoire par écrit. M^{me} Fredeen dit : «La tradition orale, c'est la mémoire collective de la culture d'un peuple. Perdre une langue, c'est quasiment souffrir d'amnésie collective.» (Ibid., 33:75)

Le comportement des parents et l'utilisation de la langue au foyer sont donc des facteurs extrêmement importants qui non seulement influent sur le développement de la vision du monde de l'enfant et sur sa socialisation globale, mais qui facilitent également son adaptation aux modes d'apprentissage plus formels de la lecture et de l'écriture. Les parents qui lisent des livres à leurs enfants, par exemple, stimulent leur désir d'apprendre à lire, première étape pour l'acquisition de l'instruction. De nombreuses études ont confirmé «l'importance de l'interaction entre le parent et l'enfant à l'étape pré-scolaire, interaction qui s'actualise notamment par la participation à certaines activités comme la lecture, pour le développement des habiletés cognitives et langagières qui seront ultérieurement utiles à la réussite des études». (Thomas G. Sticht et Barbara A. MacDonald, «Teach the Mother and Reach the Child : Literacy Across Generations», Literacy Lessons, Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990, p. 7)

Les gouvernements comme les autochtones admettent que l'alphabétisation a des effets qui se répercutent d'une génération à l'autre. Prenant la parole au Colloque circumpolaire sur l'alphabétisation en avril 1990, le ministre de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest a cité en exemple le cas d'un vieillard de Hay River qui s'était inscrit à un

programme d'alphabétisation pour pouvoir faire la lecture à ses petits-enfants. En parlant du grand nombre de jeunes parmi la population croissante des Territoires du Nord-Ouest, l'honorable Stephen Kakfwi a déclaré : «Nombre de nos jeunes adultes sont déjà parents de plusieurs enfants dès le début de la vingtaine. À cause de nos caractéristiques démographiques, il nous faut faire certaines expériences, alphabétiser la famille ou plusieurs générations en même temps. Pendant que les jeunes adultes s'emploient à parfaire leurs connaissances, ils prennent conscience de l'importance de faire participer leurs enfants d'âge pré-scolaire à des activités préparatoires à l'apprentissage de la lecture.» Il se pourrait que cette observation s'avère aussi pour l'ensemble des autochtones, compte tenu que la plupart vivent dans des conditions démographiques similaires à celles des résidents des Territoires du Nord-Ouest (38,5 % de la population autochtone du Canada avait moins de 15 ans, au moment du recensement de 1986; ce groupe d'âge formait 38,8 % de la population des Territoires du Nord-Ouest, tandis que dans l'ensemble de la population canadienne, il ne représentait que 21,5 %).

A. Les femmes et l'alphabétisation

Surtout à cause de leur rôle de mères et parce qu'elles donnent l'exemple en s'instruisant, les femmes peuvent exercer une grande influence sur leurs enfants.

En Ontario, une partie des 29 projets d'alphabétisation destinés aux autochtones sont conçus, administrés et exécutés par des femmes autochtones dans des Centres pour femmes autochtones. Dans son article intitulé «Native Women and Literacy», Kim Anderson note toutefois qu'il existe peu d'ouvrages ou de documentation sur l'alphabétisation chez les femmes autochtones (Canadian Woman Studies, Vol. 10, No 2-3, 1989, p. 79) et que «c'est malheureux, étant donné que l'alphabétisation constitue un outil de pouvoir, d'autodétermination et d'indépendance . . . [et que] dans l'avenir, elle sera essentielle pour survivre». Le recensement de 1986 révèle que plus de femmes autochtones que d'hommes sont diplômées des écoles secondaires et des universités, bien que ce taux, chez les femmes comme chez les hommes, demeure sensiblement plus faible que dans l'ensemble de la population canadienne.

M^{me} Florence Gray, présidente de l'Ontario Native Literacy Coalition sur l'alphabétisation et coordonnatrice du programme d'alphabétisation du Centre d'amitié autochtone de Sault Ste-Marie, estime que le faible degré d'estime de soi qu'ont les femmes autochtones constitue un problème. «À mesure qu'elles acquièrent certaines notions, bien des femmes autochtones inscrites à ces programmes découvrent qu'elles ont de la valeur et qu'elles peuvent avoir confiance en elles-mêmes.» M^{me} Edwina Wetzel, de la bande indienne de Conne River, à Terre-Neuve, mentionne que plusieurs femmes de la réserve sont retournées à l'école pour parfaire leur éducation, dès l'instant où le conseil

scolaire a été pris en charge par le conseil de bande. Le fait de ne plus avoir à aller ailleurs pour poursuivre leurs études a été un important facteur dans leur décision de retourner à l'école. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:30) M^{me} Kim Anderson signale qu'il est souvent difficile de convaincre les femmes qui ont de jeunes enfants de s'inscrire aux programmes d'alphabétisation :

«Comme il existe peu de services de garderie, les jeunes mères sont exclues des programmes quand, bien souvent, ce sont elles qui en ont le plus besoin. Les besoins fondamentaux de survie et de garde des enfants sont, bien entendu, prioritaires, mais parce que bien des femmes sont analphabètes, elles se retrouvent prises dans l'engrenage du chômage, de l'insatisfaction et de la dépendance.»

Certains préposés à l'alphabétisation croient qu'il est préférable de donner les cours d'alphabétisation à domicile. Un projet inspiré de cette méthode a été expérimenté dans l'Arctique et le taux de réussite des apprenants a été probant. Le Projet d'alphabétisation du lac Baker avait été initialement conçu pour les parents qui étaient forcés de rester à la maison à cause de leurs responsabilités familiales. Quatre-vingt-huit pour cent de la population du lac Baker (T.N.-O.), qui compte 1 100 habitants, sont des Inuit; au moins 54 p. 100 d'entre eux ont moins qu'une neuvième année. Le Projet du lac Baker utilise divers moyens d'apprentissage : éducateurs à domicile, sessions de groupe avec services de garderie et groupes de soutien formés d'apprenants. Créé en février 1990, il a déjà contribué à hausser le niveau d'alphabétisation et à renforcer l'estime de soi chez la population. Grâce à ce programme, les femmes ont constitué un réseau d'entraide, et peuvent partager leurs points de vue et leurs aspirations concernant d'autres aspects de la vie quotidienne, brisant ainsi l'isolement dans lequel sont souvent confinées les jeunes mères dans la société moderne. (Mémoire et document vidéo présentés au Colloque circumpolaire sur l'alphabétisation, Yellowknife, avril 1990, «A Community Approach to Family Literacy: The Baker Lake Literacy Project.»)

B. Le rôle des anciens et l'alphabétisation

L'isolement s'installe aussi progressivement chez les anciens des populations autochtones. Traditionnellement, les anciens jouaient un rôle vital pour la transmission des traditions et de la culture. Ils vivaient dans des familles élargies très unies, et c'est à eux que revenait surtout le rôle de transmettre aux générations suivantes les connaissances historiques, culturelles et linguistiques ancestrales. Ce rôle est de nos jours en pleine transformation, car la famille élargie se meurt. Les anciens étant de plus en plus isolés, ils ont de moins en moins l'occasion de participer à l'éducation de leurs petits-enfants. (James Arvaluk, Mémoire présenté au Colloque circumpolaire sur l'alphabétisation, à Yellowknife, en avril 1990). M. Arvaluk croit que l'alphabétisation pourrait contribuer à revaloriser ce rôle d'autorité des anciens, car elle permettrait de documenter et de

consigner par écrit leurs connaissances, leurs techniques, leurs récits, leurs expériences et leur expression créatrice. Un peu partout au Canada, de nombreuses collectivités autochtones ont mis sur pied des projets en vue de colliger et de transcrire les légendes, les récits, les noms géographiques autochtones et d'autres données qui seront perdues, d'ici une ou deux générations, si l'on ne fait rien.

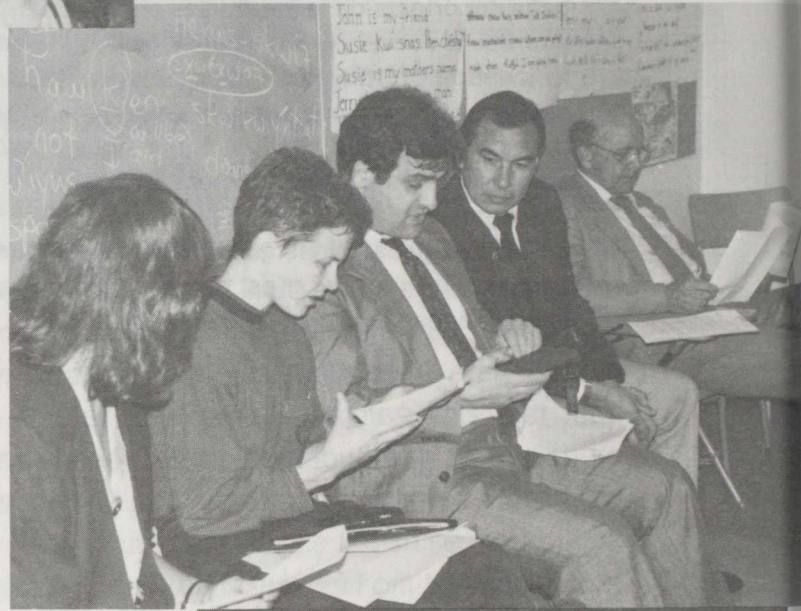
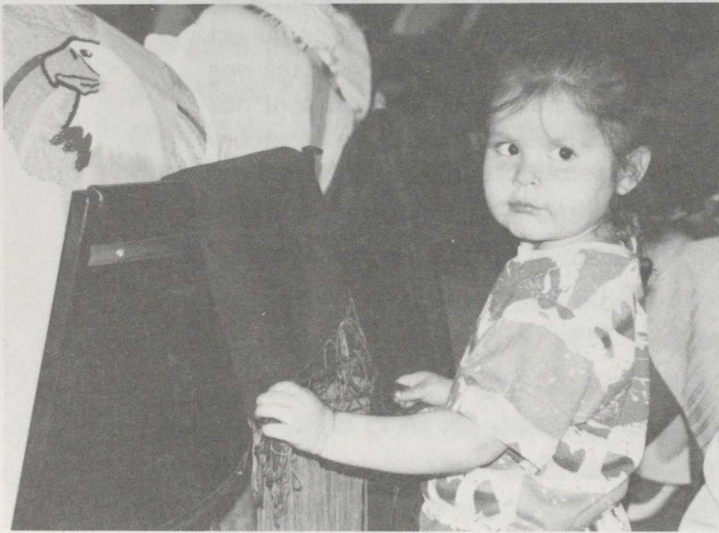
Mais surtout, les anciens sont les gardiens de nombreuses langues autochtones dont la survie est menacée. Les collectivités autochtones de toutes les régions du Canada espèrent que la promotion de l'alphabétisation dans les langues autochtones et la récupération des connaissances des anciens contribueront à contrer la dégradation de ces langues et à susciter chez les autochtones un intérêt accru pour l'instruction en général. Au moins quatre des cinquante-trois langues autochtones existantes ne sont parlées que par un seul ancien. Dans un reportage sur Angela Sidney, qui avait alors 87 ans et qui est la dernière de sa nation à parler la langue tagish, le journaliste Ken McQueen de Southam News racontait qu'assez ironiquement, M^{me} Sidney pouvait encore parler couramment sa langue maternelle parce qu'elle avait eu le courage d'aller à l'école : «M^{me} Sidney s'est remémoré sa seule année malheureuse, passée au pensionnat anglican de Carcross. C'était aux environs de 1912. *Je n'avais pas le droit de parler indien. Je n'avais pas le droit de communiquer avec mon propre frère . . . J'aurais été punie, on m'aurait envoyée au lit sans manger ou on m'aurait gifflée. C'était la règle à l'école de la mission.*» M^{me} Sidney a été interviewée maintes fois par des anthropologues et des linguistes au cours des années. Elle a contribué à la promotion de l'alphabétisation chez les autochtones, et pour son apport, on l'a décorée de l'Ordre du Canada. Mais maintenant, comme le signale M. McQueen, la langue tagish se meurt. «On l'a mise en hibernation sur bandes magnétoscopiques. Les linguistes l'ont transcrite, bon gré mal gré, en alphabet romain. Certaines des légendes tagish ont également été traduites en anglais. Mais la langue tagish ne vit vraiment qu'à un endroit : dans la tête d'une femme qui ne peut plus s'en servir pour communiquer avec d'autres humains.» (The Ottawa Citizen, 16 septembre 1989)

Il est évident que lorsque la génération actuelle d'anciens aura disparu, ceux qui les remplaceront, dans bien des collectivités autochtones, ne parleront plus assez bien leur langue natale pour la transmettre aux générations suivantes. M^{me} Shirley Freeden a signalé au Comité que les anciens doivent être mis à contribution, car ils sont les «dictionnaires, les encyclopédies, les professeurs de la culture indienne». (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 33:82) Dans bien des communautés, on a demandé aux anciens d'enseigner la langue, parce ce sont eux qui la connaissent et non parce qu'ils sont des enseignants compétents. Il est donc important de donner aux anciens les connaissances dont ils ont besoin pour transmettre efficacement leur savoir à des élèves. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:62-63, M^{me} Baker) Des

témoins ont mentionné que si les anciens sont les gardiens des langues autochtones, il faudrait se concerter pour enregistrer et transcrire ces langues, sans oublier d'aller chercher les crédits nécessaires, évidemment. (M. Clarence Smith, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:46-51)

En guise de conclusion à ce chapitre sur l'alphabétisation et la famille, il nous semble approprié de reproduire les paroles de M. Noel Knockwood, directeur du Centre d'apprentissage micmac :

«Le respect des anciens est une chose très importante dans notre culture. Dans toutes nos activités, les autochtones font appel à l'expérience des anciens. Nos anciens sont des gens importants dans les églises chrétiennes, parce que ce sont eux qui commencent les prières. Ils sont importants dans nos écoles, parce que nous leur demandons des conseils. Ils joueront un rôle très important à l'avenir. Toutes les organisations administratives et politiques micmaques ont cela en commun : elles respectent les anciens. Pour ce qui est de notre langue, si jamais un jour nous utilisons notre langue et l'enseignons dans nos établissements d'enseignement, nos anciens seront de la partie parce qu'ils sont nos précepteurs et qu'ils sont respectés par les jeunes et tous les membres de la nation. . . . Ce sont les jeunes qui donneront les cours, mais ils seront conseillés par les anciens dans leur langue, car c'est par la langue que se transmet la culture.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:14)



CHAPITRE 5

ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

«Le problème de l'analphabétisme se pose d'abord en termes d'inégalités, entre les individus, entre des groupes spécifiques ou des catégories de population, entre des zones délimitées dans un même pays, entre pays. Ces inégalités persistantes et les frustrations qui en résultent génèrent des tensions, elles-mêmes à l'origine de conflits, d'autant plus que l'accès au savoir va de pair avec l'inégalité dans l'accès au bien-être.» (Ali Hamadache, «Alphabétisation, droits de l'homme et paix», Bureau international d'éducation, UNESCO, 1989)

Les coûts économiques de l'analphabétisme au Canada s'élèveraient à plus de quatre milliards de dollars par an selon une étude faite en 1987 par Woods Gordon pour le Groupe d'action canadien des entreprises pour l'alphabétisation. En outre, l'étude conclut que les coûts indirects attribuables, par exemple, à l'augmentation du nombre des accidents de travail, aux pertes de productivité, à l'accroissement du chômage et aux besoins de formation, représentent pour le pays une charge de dix milliards de dollars par an. (UNESCO : *Le Défi — Nouvelles de l'Année internationale de l'alphabétisation*, no 1, mai 1989, p. 11)

Le ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord a récemment décrit dans les termes suivants la situation économique des Indiens :

«Il existe une grande disparité en matière de développement économique entre les Indiens et les non-Indiens au Canada. Ainsi, les revenus de la famille indienne habitant dans une réserve restent sensiblement inférieurs à ceux des familles voisines à l'extérieur de la réserve. D'après le recensement de 1986, près de 48 p. 100 des revenus des Indiens dans les réserves proviennent des paiements de transfert gouvernementaux (comparativement à 28 p. 100 dans le cas de leurs voisins non indiens). Le revenu moyen d'un Indien habitant dans une réserve s'établit à la moitié du revenu moyen de la population en général. Il existe une entreprise indienne par groupe de 50 Indiens habitant dans une réserve alors qu'au

Canada, en général, le rapport est d'une entreprise par 30 Canadiens. Seulement 12 p. 100 des entreprises indiennes existent depuis plus de 10 ans, par rapport à quelque 55 p. 100 des entreprises canadiennes en général. Ces conditions engendrent une importante demande à l'endroit des ressources et notamment envers les programmes de création d'emplois et de développement d'entreprises, les programmes destinés aux nouveaux actifs et les programmes de maintien des revenus.» (Affaires indiennes et du Nord Canada, *Budget des dépenses principal 1989-1990, Partie III, Plan de dépenses*, p. 2 à 30)

Il est clair d'après le témoignage de la communauté autochtone que l'alphabétisation représente l'un des nombreux problèmes et enjeux intimement liés qui caractérisent aujourd'hui la situation socio-économique des autochtones et que les besoins en matière d'alphabétisation ne peuvent être traités indépendamment d'autres questions. Il est évident qu'il y a corrélation entre la pauvreté et l'analphabétisme.

Par exemple, les données du recensement de 1986 indiquent que 45 p. 100 de la population indienne vivant dans les réserves et 53 p. 100 de la population inuit ne poursuivent pas d'études secondaires, comparativement à 17 p. 100 seulement pour l'ensemble des Canadiens. De même, 57 p. 100 de la population vivant dans les réserves n'est pas sur le marché du travail par rapport à 34 p. 100 de l'ensemble de la population canadienne. Les niveaux de revenu des autochtones varient de la moitié aux deux-tiers des niveaux de revenu des non-autochtones; en outre, les taux d'aide et de bien-être sociaux chez les Indiens représentent plus du double de la moyenne nationale. (Groupe de travail sur l'emploi et la formation des autochtones — projet d'article — *Pathways to Success : Aboriginal People And The Labour Force Development Strategy*, mai 1990, p. 5) En 1986, 26 p. 100 des Indiens inscrits vivant dans les réserves occupaient des logements surpeuplés; il en était de même pour 31 p. 100 des Inuit. Dans l'ensemble du Canada, le taux n'était que de 2 p. 100. Depuis 1981, les taux de mortalité infantile ont décru chez les Indiens, mais ils restent encore deux fois plus élevés que la moyenne nationale. L'espérance de vie des autochtones est inférieure d'environ dix ans à la moyenne nationale.

Le chef Alan James Ross, de la bande indienne de Norway House au Manitoba, a commenté en ces termes le lien existant entre les besoins en alphabétisation et un contexte socio-économique plus vaste :

«Je suis convaincu que l'éducation n'est pas le seul problème. Nous avons un pourcentage de chômage très élevé. Nous avons une communauté à laquelle il manque les infrastructures de base. Nous avons une communauté à laquelle il manque toutes les bonnes choses ou les choses fondamentales de la vie que toutes les autres communautés considèrent comme allant de soi. Toutes ces choses n'existent pas à Norway House. Personne ne semble trop s'en contrarier, parce que c'est comme ça depuis trop longtemps.

Toutes ces choses constituent des forces, des facteurs, des influences sur les enfants, sur les parents, sur la communauté tout entière dans sa vie quotidienne. Elles affectent tout le

monde. Il ne s'agit pas seulement des programmes ayant un rapport avec l'éducation. Un grand nombre de ces choses deviennent évidentes et visibles lorsque les jeunes progressent dans leurs études. Au début, cela ne se voit pas vraiment, mais lorsque vous arrivez au premier puis au deuxième cycle de l'école secondaire, et à plus forte raison lorsque vous sortez de la communauté, vous vous rendez vraiment compte alors de ce qui s'est passé. Un certain nombre de forces, d'influences et de facteurs contribuent au résultat tangible au bout du système éducatif.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 35:34, 42, 43)

En Colombie-Britannique, M. Joe Michell, du Conseil tribal carrier-sekani, a déclaré que les études réalisées ces dernières années ont fait ressortir le lien qui existe dans la population carrier-sekani (composée de 13 bandes et de 14 000 personnes) entre le faible taux de scolarité et la pauvreté :

«Nous nous sommes rendu compte, par exemple, que 73 p. 100 des adultes n'avaient pas de 12^e année et que 24 p. 100 d'entre eux avaient une 7^e année ou moins. Environ 42 p. 100 des adultes sont au chômage ou travaillent à temps partiel. Le taux de chômage des Carrier-Sekani est trois fois plus élevé que le taux régional pour la population en général. Quelque 70 p. 100 des logis ont besoin de réparations et 44 p. 100 d'entre eux sont en mauvais état. Les logements surpeuplés continuent de présenter un problème grave dans la plupart des réserves. La moitié des familles a un revenu annuel moyen inférieur à 10 000 \$.

Ces chiffres démontrent que pour les Carrier-Sekani il y a un lien étroit entre le faible niveau d'éducation et les mauvaises conditions de vie. Comme l'alphabétisation est essentielle à l'éducation, il est évident que le faible niveau d'alphabétisation est un obstacle grave au progrès socio-économique des Carrier-Sekani.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:4-5)

Les alphabétiseurs qui ont témoigné devant le Comité ont affirmé à maintes reprises que la pauvreté et la sous-estime de soi font obstacle à la réussite scolaire; ils ont souligné combien il est important d'insuffler aux élèves autochtones le sentiment qu'ils ont des possibilités à exploiter, qu'ils sont capables de prendre leur vie en main et que c'est un point de départ sur le chemin qui les mènera à l'acquisition de compétences utiles et leur permettra d'échapper à la pauvreté :

«Ces programmes, collectivités et organismes ont exprimé à maintes reprises les mêmes préoccupations, qui sont essentielles au bien-être des Premières nations. **Comme nous considérons la personne dans sa globalité, il faut nous assurer la participation de tous les secteurs si nous voulons que les programmes d'alphabétisation répondent adéquatement aux besoins de la collectivité autochtone.**

...

Très souvent, le participant a besoin d'aide dans d'autres domaines : le logement, l'emploi, la santé, ses rapports avec la loi ou ses relations personnelles. **Comme ces problèmes ont une influence sur l'estime de soi, tout comme le niveau**

d'alphabétisation, les programmes doivent contenir une bonne part de développement des aptitudes à la vie quotidienne. On me dit que le dénominateur commun des participants au programme, c'est qu'ils veulent se sentir mieux dans leur peau en tant qu'autochtones. Le système d'éducation n'a pas toujours répondu à ce besoin, à cause de ses méthodes d'enseignement et de ses programmes inadéquats.» (M^{me} Priscilla Hewitt, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 26:7-8)

M^{me} Florence Gray, présidente de l'Ontario Native Literacy Coalition (réseau de plus de 25 programmes d'alphabétisation à l'intention des autochtones de l'Ontario), a expliqué le lien entre la réalisation de son potentiel, l'estime de soi et l'alphabétisation, de même que le rôle qui revient aux organismes autochtones dans la mise en oeuvre d'une approche holistique :

«De nombreux peuples autochtones ont l'impression d'avoir peu de contrôle sur les décisions qui ont des incidences sur leur vie. Par conséquent, ils n'ont pas suffisamment confiance en eux pour s'attaquer au problème d'une façon qui les rendra plus indépendants. En augmentant les aptitudes à lire et à écrire des autochtones, à titre individuel, on leur donnera la confiance en soi dont ils ont besoin pour trouver des solutions à leurs problèmes.

J'administre un programme d'alphabétisation à Sault-Ste-Marie, et, quand les élèves se présentent au cours, ils apportent avec eux tout leur bagage de problèmes. Ils nous disent qu'ils viennent apprendre à lire et à écrire mais, dès qu'on se met à travailler avec eux, on constate qu'ils ont aussi d'autres problèmes qu'ils doivent surmonter. Pour la plupart d'entre eux, ce problème domine tout le reste et il faut s'y attaquer avant de faire autre chose.

Je travaille aussi dans un centre d'amitié indien qui est en quelque sorte un service social et chacun des travailleurs s'occupe des problèmes d'ordre judiciaire ou de logement, par exemple, et est en mesure de partager cette expérience dans le cadre du programme d'alphabétisation. Nous travaillons avec les élèves et nous les aidons à surmonter d'abord leurs autres problèmes. Ils doivent comprendre qu'ils sont en mesure de régler ces problèmes; après quoi, ils pourront plus facilement apprendre l'anglais, les mathématiques ou n'importe quoi d'autre. Il faut dans un premier temps trouver des solutions à ces problèmes plus immédiats.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 26:11, 14)

Ces observations sont appuyées par l'expérience internationale. Dans «Analphabetisme et pauvreté» (Alphabetiser? Parlons-en!, Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990), Malcolm S. Adiseshiah déclare qu'il existe un lien étroit entre l'analphabetisme et la pauvreté à tous les niveaux, mondial, national et sous-national, et que les données empiriques révèlent une corrélation entre pauvreté et analphabetisme. Même s'il n'existe pas de relation de cause à effet, M. S. Adiseshiah soutient que **la pauvreté renforce l'analphabetisme et que l'analphabetisme renforce la pauvreté**. Pour comprendre cette relation, dit-il, il est nécessaire de considérer l'analphabetisme comme partie intégrante d'un ensemble complexe de

privations et de discriminations que l'on peut définir comme «la culture de la pauvreté». Des études en Amérique latine ont montré une forte corrélation entre le type de logement et la réussite scolaire et, plus généralement, entre la situation socio-économique et la réussite scolaire. L'alimentation et la composition de la famille sont d'autres variables de cette réussite. (Juan Carlos Tedesco, «Analphabétisme et déperdition scolaire en Amérique latine», *Alphabétiser? Parlons-en!*, Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990.)

On a aussi noté que la nature de la pauvreté, avec ses multiples facettes, a des répercussions sur les politiques et programmes touchant l'alphabétisation. **Des organismes bénévoles ou des gouvernements qui essaient isolément de s'attaquer à l'analphabétisme en se lançant dans des programmes et des tentatives spécialement conçus à cette fin, n'ont aucune chance de réussir** (M. S. Adiseshiah). Dans le monde en développement, on s'aperçoit à présent que le combat contre l'analphabétisme doit faire partie d'un combat sur plusieurs fronts contre une pauvreté aux multiples facettes dont l'analphabétisme fait intégralement partie (M. S. Adiseshiah).

L'approche holistique des programmes d'alphabétisation préconisée par la plupart des organismes autochtones canadiens reflète le fait que l'analphabétisme n'est pas un problème distinct, vécu en dehors d'autres problèmes tels que l'insuffisance du logement, le racisme ou l'impact des cultures étrangères. Tenir compte de l'environnement est si important dans l'établissement des programmes d'alphabétisation que, d'après la plupart des témoins, on ne saurait compter sur leur réussite s'ils n'étaient pas conçus et mis en oeuvre en fonction de la communauté. Spécifiques, ils doivent viser à combler les besoins des élèves afin qu'on puisse espérer les faire accepter comme valables et opportuns, dans la vie quotidienne.

Alphabétisation et emploi

Le gouvernement fédéral semble s'intéresser aux liens existant entre l'éducation et l'emploi. Un fonctionnaire des Affaires indiennes, établissant le lien entre les taux d'emploi et les niveaux d'éducation, en effet a déclaré ce qui suit :

«Ce n'est pas seulement parce que les jeunes Indiens quittent l'école avant la neuvième année, mais c'est aussi parce qu'un grand nombre n'ont pas terminé leurs études secondaires. La capacité de se trouver un emploi est liée de très près aux niveaux d'instruction.» (Témoignage de M. Mike Simms, directeur général, Élaboration des politiques, Développement économique, Affaires indiennes et du Nord Canada, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:21)

Les statistiques préparées par le MAINC et basées sur le recensement de 1986 montrent qu'en ce qui concerne les Indiens vivant dans les réserves, le pourcentage des

chômeurs est plus élevé qu'il ne l'est pour tous les Canadiens dans chaque groupe d'âge et à tous les niveaux d'éducation. (Voir l'Annexe B — Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986)

L'effet combiné d'un taux élevé de croissance dans la population autochtone (qui aboutit à un profil très jeune de la population), d'un taux d'alphabétisation très faible et des exigences de plus en plus grandes du marché du travail en matière d'études, porte à croire que les taux d'emploi chez les autochtones ne s'amélioreront pas de façon notable à court terme, sauf quelque intervention spectaculaire.

«L'alphabétisation et le rattrapage scolaire s'imposent pour tous les Canadiens, en particulier les autochtones, puisqu'ils sont essentiels à l'acquisition de la formation professionnelle nécessaire à l'intégration au marché du travail. D'après le gouvernement fédéral, entre 1986 et l'an 2 000, 64 p. 100 des emplois créés exigeront plus de 17 années d'études et de formation.» (Groupe de travail sur l'emploi et la formation des autochtones, *Pathways to Success, Aboriginal People and the Labour Force Development Strategy*, mai 1990, p. 20)

De toute évidence, le gouvernement et la communauté doivent s'engager dès maintenant à éliminer les problèmes d'alphabétisation et d'éducation chez les jeunes autochtones. Sinon, les perspectives pour un jeune autochtone d'obtenir un emploi et d'être capable de l'occuper sont très sombres. Chaque année, au cours de la prochaine décennie, on compte qu'en moyenne 6 000 jeunes autochtones atteindront l'âge d'entrer sur le marché du travail. Selon les tendances actuelles, 30 p. 100 d'entre eux quittent l'école en neuvième année. Si la neuvième année est utilisée comme norme pour mesurer le degré d'alphabétisation, les autochtones sont moins alphabétisés que les autres Canadiens, et cela d'une façon disproportionnée. La représentation des jeunes autochtones sur le marché du travail en témoigne d'ailleurs. Entre 16 et 34 ans, les jeunes Indiens ont, en général, un taux d'activité de 30 p. 100. Pour ceux qui n'ont pas une neuvième année, ce taux tombe à 16 p. 100.

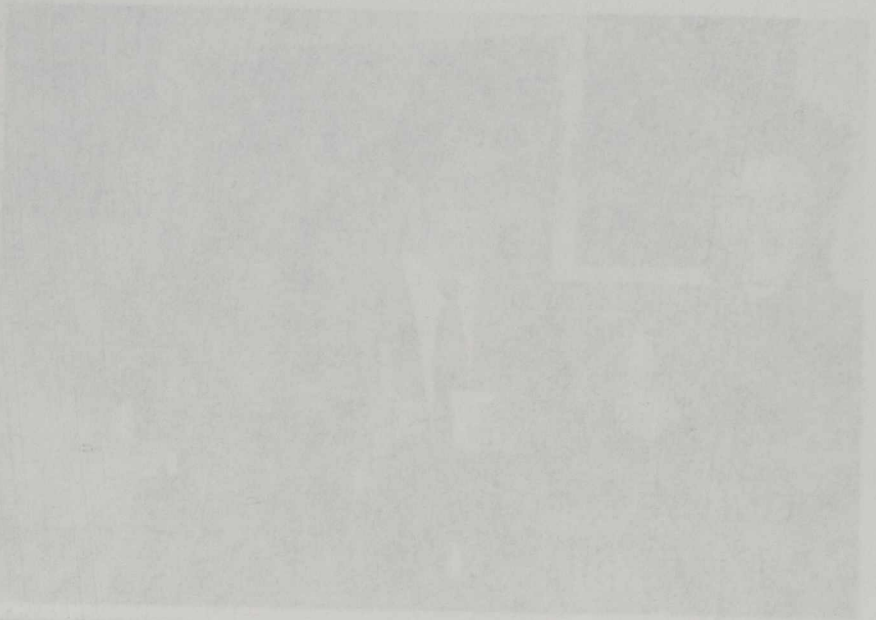
Il est évident que toute main-d'oeuvre insuffisamment équipée pour répondre aux normes d'instruction de base exigées pour obtenir un emploi dépendra beaucoup plus du bien-être social. Le coût de l'analphabétisme chez la population autochtone peut se mesurer en partie par le montant élevé des programmes de transfert d'aide sociale. Dans les réserves, jusqu'à 45,6 p. 100 de la population autochtone vit de l'aide sociale contre 19,4 p. 100 dans la population non autochtone vivant à l'extérieur des réserves. Pauktuutit note la corrélation directe entre l'érosion de l'économie du Nord, basée sur le piégeage, et le problème de l'alphabétisation. (*Présentation au Comité permanent des affaires autochtones concernant l'alphabétisation*, Pauktuutit/Association des femmes inuit, 15 août 1990) L'effondrement de l'économie traditionnelle reposant sur les activités de chasse et de piégeage, qui a suivi l'interdit jeté sur les peaux de phoque par la CEE, a

aussi entraîné de profondes perturbations culturelles et sociales : accroissement de la consommation d'alcool et de drogue, violence familiale, suicide chez les jeunes. Pauktuutit a fait valoir qu'il existe une relation directe entre la détérioration de l'assise économique des Inuit et le problème de l'alphabétisation. «Le facteur stabilisant de la cellule familiale a disparu et rien d'autre n'a été mis en place, si ce n'est qu'on a tenté de le compenser par la perpétuation de la plus grosse industrie du Nord, soit le bien-être social ou l'administration du Nord.» (*Présentation au Comité permanent des affaires autochtones concernant l'alphabétisation*, Pauktuutit/Association des femmes inuit, 15 août 1990, p. 10)

Les taux d'emploi pour le peuple autochtone font ressortir la corrélation existant entre l'emploi et l'éducation, mais il serait utile également de les comparer aux taux d'emploi pour tous les Canadiens ayant les mêmes niveaux d'éducation. Plusieurs témoins ont parlé de la discrimination raciale dont sont victimes les travailleurs autochtones, y compris les diplômés des collèges, ce que les taux comparatifs de l'emploi semblent confirmer. Comme l'a déclaré au Comité un représentant du Ralliement national des Métis, «l'éducation, c'est parfait, mais il faut également pouvoir travailler». (M. Larry Desmeules, Président, Association des métis de l'Alberta — Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 41:13) **Ainsi, la discrimination systématique est un problème qui vient s'ajouter à celui de l'alphabétisation et qui touche à l'emploi et aux objectifs de développement socio-économique. Sa solution repose sur l'émergence de nouvelles attitudes et de nouvelles pratiques d'emploi dans la population non autochtone. Il s'agit aussi d'une question liée à l'alphabétisation dans la mesure où elle décourage les autochtones qui ne voient plus l'utilité d'améliorer leur niveau d'éducation.**

Une étude sur les programmes d'emploi du ministère de l'Emploi et de l'Immigration et sur leur efficacité en ce qui concerne les autochtones a été effectuée par le Groupe de travail sur l'emploi et la formation des autochtones. Cette étude a fait l'objet d'un rapport en mai 1990 (*Pathways To Success : Aboriginal People And The Labour Force Development Strategy*). Le Groupe de travail est composé de représentants de six organismes autochtones, d'enseignants auprès des autochtones et du ministère de l'Emploi et de l'Immigration. L'étude du Groupe de travail a permis de délimiter un certain nombre de faits et de problèmes importants se rapportant à l'emploi et à l'alphabétisation dont il est utile de faire état ici : par exemple, 5 000 autochtones devront s'intégrer à la main-d'oeuvre salariée chaque année, et cela pendant les cinq prochaines années, pour que le taux de chômage des autochtones soit maintenu à son niveau *actuel*; ce taux représente déjà le double de la moyenne nationale et, dans certaines régions, il est même cinq ou six fois plus élevé que celui des non-autochtones. Du fait que la population autochtone est plus jeune dans l'ensemble que la population canadienne, elle verra

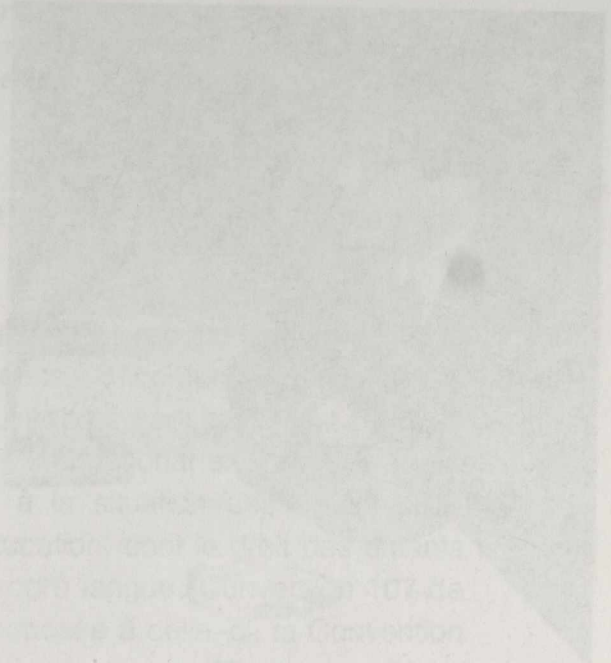
s'accroître au cours des dix prochaines années le nombre de ses membres qui atteindront l'âge d'entrer sur le marché du travail. En même temps, étant donné les tendances actuelles en matière de niveaux scolaires, le nombre des autochtones qui ne termineront pas leur douzième année s'accroîtra, pense-t-on, dans les 20 prochaines années, en particulier dans les régions où l'on trouve de vastes concentrations d'autochtones. Ces statistiques mettent en évidence la nécessité de prendre en faveur des autochtones des mesures d'urgence en matière d'alphabétisation et de rattrapage scolaire. Les témoignages devant le Comité ont constamment fait ressortir la nécessité d'établir des programmes d'éducation de base pour aider les nombreuses personnes de tout âge considérées comme des analphabètes fonctionnels (8^e année et moins).



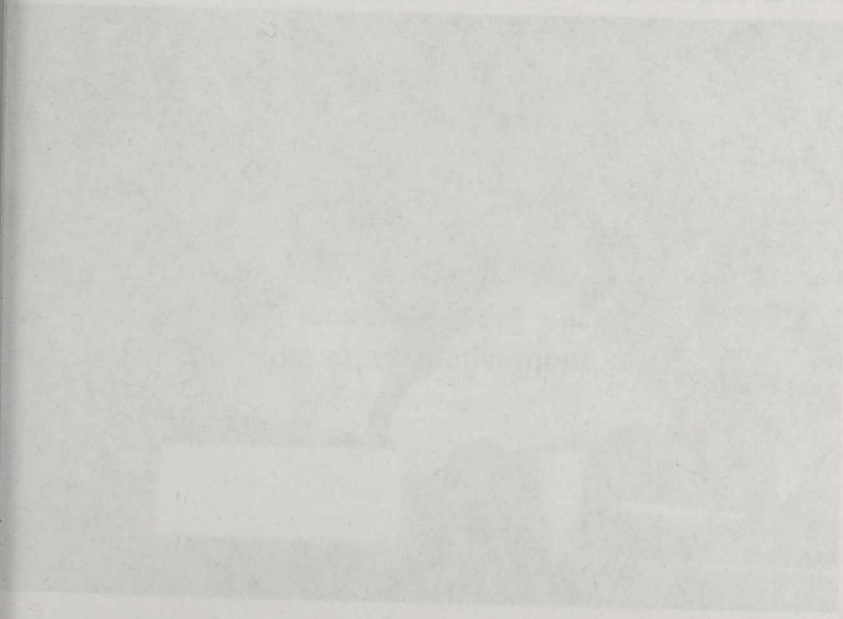
ALPHA



... la réalisation du principe de l'égalité
et de l'accès à l'éducation, mais aussi
sur l'écart de statut des autres droits

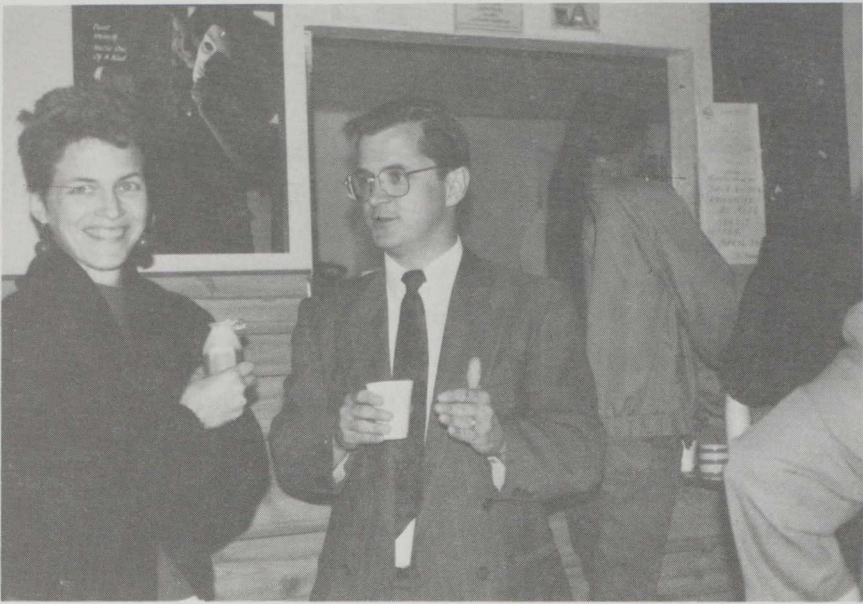


... sur les droits de la personne
universelle des droits de l'homme des Nations Unies. Le droit
inclure celui de savoir lire et écrire. Le seul instrument
droits de la personne qui s'applique spécifiquement à l'éducation
renferme un certain nombre de principes touchant l'éducation, dont le droit des enfants

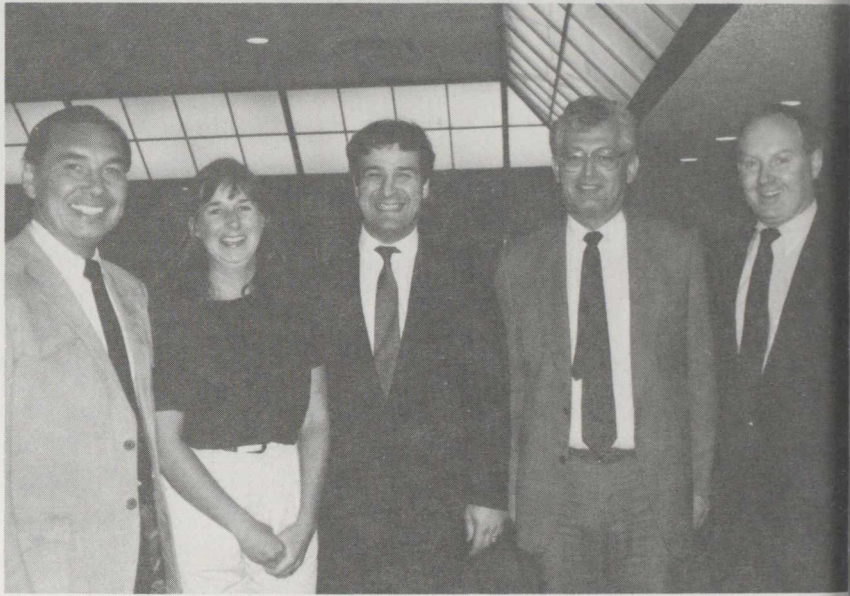


leur propre langue (Convention n° 107 de
l'Organisation des Nations Unies sur
l'éducation des enfants de moins de quinze ans)

... dans les langues
propres de leur communauté, ce qui
permet d'acquiescer des capacités à
participer à la vie de la communauté, elle permet



... ses membres qui attendront
... étant donné les tendances
... autochtones qui ne termineront
... les 20 prochaines années, en
... concentrations d'autochtones. Ces
... en faveur des autochtones des
... de rattrapage scolaire. Les
... la nécessité d'établir des
... personnes de tout âge
... (voir la page 10)



CHAPITRE 6

ALPHABÉTISATION ET GOUVERNEMENT

«L'analphabétisme apparaît comme un obstacle à la réalisation du principe de l'égalité... car il constitue non seulement une violation du droit de l'individu à l'éducation, mais aussi l'une des principales difficultés qu'il rencontre dans l'exercice effectif des autres droits reconnus à l'homme. Outre une atteinte à la dignité humaine, l'analphabétisme est un facteur de fragilité de la démocratie et une des premières causes d'exclusion sociale.» (Ali Hamadache, «Alphabétisation, droits de l'homme et paix», Bureau international d'éducation, UNESCO, 1989)

A. L'alphabétisation, un droit fondamental et un moyen d'acquérir des capacités

Le droit inaliénable de tout être humain à l'éducation est reconnu dans plusieurs documents internationaux sur les droits de la personne, y compris la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies. Le droit à l'éducation est supposé inclure celui de savoir lire et écrire. Le seul instrument international existant relatif aux droits de la personne qui s'applique spécifiquement à la situation des autochtones renferme un certain nombre de principes touchant l'éducation, dont le droit des enfants autochtones d'apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue (Convention 107 de l'Organisation internationale du travail et modification proposée à celle-ci, la Convention 169, qui a été adoptée par l'OIT mais qui n'est pas encore en vigueur. Elle le sera dès sa ratification par un nombre minimum de membres).

L'alphabétisation dans les langues autochtones, ou dans les langues officielles, constitue pour une personne un moyen d'acquérir des capacités, ce qui élargit nécessairement ses horizons. L'alphabétisation donne des capacités à l'individu, et, collectivement, peut renforcer celles de la communauté; elle permet,

en effet, d'accéder à l'emploi, de saisir les chances offertes par le développement économique et de disposer des moyens nécessaires pour participer plus pleinement au processus politique.

B. Alphabétisation et autonomie gouvernementale

«On nous a fermé les portes de la créativité en cherchant à nous imposer des solutions. Aujourd'hui encore, malgré un léger assouplissement des pouvoirs des ministères, le gouvernement fédéral conserve le contrôle des ressources.

Tout cela a fait que les structures, les plans, les projets et les décisions des peuples des Premières nations ont été forcés d'épouser les contours d'un système de prestations gouvernementales qui ont eu pour résultat de retirer aux gouvernements des Premières nations toute capacité de formuler des politiques et de créer des programmes. La seule latitude qui nous a été laissée est celle de gérer notre propre misère.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 35:50, M^{me} Rebecca Ross de l'Assemblée des chefs du Manitoba)

L'éducation est l'un des nombreux domaines dans lesquels la population autochtone cherche à exercer un certain contrôle car elle ouvre une voie à l'autonomie gouvernementale. Les représentants du Conseil tribal carrier-sekani ont expliqué en quelques mots la relation entre l'alphabétisation, l'estime de soi et l'autonomie gouvernementale :

«Pour apprendre à lire et à écrire, il est d'abord essentiel d'avoir une bonne image de soi, qui tire sa force d'un milieu familial encourageant et d'une bonne compréhension de son identité culturelle. Cet élément manque aux Carrier-Sekani depuis plusieurs générations car ils n'ont pas pu contrôler leur propre système d'éducation.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:5)

Certains témoins, aussi divers que le Conseil tribal carrier-sekani, l'Association nationale des centres d'amitié, le Ralliement national des Métis et le Conseil tribal de Yellowhead, ont dit considérer l'environnement politique actuel comme fragmenté et surtout assujéti au contrôle des non-autochtones :

«Actuellement, l'aide accordée par les organismes gouvernementaux non autochtones à l'éducation des autochtones est extrêmement fragmentée, limitée par d'innombrables contraintes bureaucratiques, souvent imposée par des administrateurs non autochtones qui comprennent mal les besoins des communautés carrier-sekani. Le portefeuille de l'éducation du Conseil tribal, en collaboration avec les organismes d'éducation et de formation au sein de notre territoire, est le mieux en mesure de mettre au point des systèmes efficaces pour administrer l'aide aux services d'éducation autochtone.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:9)

Le Conseil tribal carrier-sekani a formulé des critiques sévères à l'endroit du ministère qui prétend avoir délégué le contrôle de l'éducation aux communautés indiennes :

«Si on prend l'exemple des écoles administrées par les bandes, lorsque le gouvernement transfère des écoles aux bandes, il ne cherche pas à déléguer ses pouvoirs, mais à réduire ses dépenses. La délégation des pouvoirs s'explique par une volonté de réduire les dépenses. C'est la politique de la terre brûlée. Le gouvernement donne des écoles aux bandes, mais étant donné qu'il ne leur fournit pas suffisamment de ressources pour les administrer de manière appropriée, ces écoles sont vouées à l'échec. Étant donné que les écoles de bande sont isolées à l'intérieur de la province, elles sont incapables de réaliser les économies d'échelle possibles pour un réseau d'écoles affiliées.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:15, M. Doug Brown)

Le Ralliement national des Métis a proposé une loi nationale sur l'éducation des autochtones qui ouvrirait la voie à l'obtention d'un degré satisfaisant de contrôle et d'apport autochtones. Cette loi exigerait que tous les fonds fédéraux destinés à financer des entreprises de nature éducative à l'intention des autochtones ne puissent être dépensés qu'à une condition, savoir que les autochtones concernés participent adéquatement à la planification et à la mise en oeuvre des projets ainsi que, par la suite, à leur fonctionnement et à leur évaluation. Si cette condition n'était pas remplie, cela entraînerait la perte du financement. (M. Larry Desmeules, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 41:7)

Les Carrier-Sekani envisagent la mise en place d'un contrôle autochtone dans le secteur de l'éducation, y compris l'établissement d'une association fructueuse entre les organismes des Premières nations et les organismes non autochtones. Ils préconisent la mise en commun des ressources financières provenant de sources gouvernementales diverses, fédérales et provinciales, qui alimenteraient un fonds régional en fiducie à la disposition des Carrier-Sekani et destiné à satisfaire les besoins en matière d'éducation. Ce fonds serait contrôlé par le Conseil tribal carrier-sekani, un consortium autochtone étant chargé d'élaborer les politiques et de le gérer. Dans cette association, le rôle du gouvernement fédéral serait d'assurer le maintien des ressources financières et techniques afin que les Carrier-Sekani puissent élaborer et mettre en oeuvre leurs propres politiques en matière d'éducation. (M. Doug Brown, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:6-9)

Quelques témoins ont insisté sur le fait que le gouvernement fédéral ne retire pas d'avantages des montants qu'il transfère actuellement aux provinces en vertu des ententes-cadres sur les frais de scolarité et qui sont destinés à l'éducation des étudiants ayant le statut d'Indiens inscrits. M. Bill Wilson recommande que ces montants soient confiés directement aux gouvernements indiens concernés pour leur permettre de négocier des accords avec les conseils scolaires intéressés. Selon M. Wilson, la maîtrise de l'éducation doit nécessairement s'accompagner du contrôle des ressources financières.

Les observations concernant l'éducation des Indiens émises par le Comité spécial sur l'autonomie politique des Indiens dans son rapport de 1983 recourent un grand nombre des préoccupations et des problèmes soulevés devant le Comité permanent en 1990. Par exemple, le Comité permanent, comme le Comité spécial sur l'autonomie politique des Indiens, a appris que **les autochtones ont une très faible marge de contrôle dans les cas où le financement est fourni directement aux commissions scolaires provinciales et que le versement par le gouvernement fédéral de sommes globales aux provinces au titre de l'éducation des Indiens ne favorise pas suffisamment la prise de responsabilités.** Il est clair également que la délégation de la responsabilité administrative concernant les services éducatifs dans les réserves n'est pas perçue comme une mesure vraiment adéquate de «la maîtrise par les Indiens de l'éducation indienne».

C. Conflits intergouvernementaux de compétences

Les autochtones sont d'avis que les efforts de divers organismes gouvernementaux travaillant à la promotion de l'alphabétisation dans la communauté autochtone sont fragmentaires et manquent de coordination, en particulier en ce qui touche à l'éducation des adultes. Les ministères fédéraux et provinciaux, chacun souhaitant contrôler ses propres initiatives, créent collectivement un ensemble disparate de programmes d'alphabétisation dans la communauté autochtone.

«La difficulté, c'est que l'alphabétisation relève de plusieurs ministères, parce qu'elle touche à la fois à l'éducation, à l'éducation supérieure, au développement économique, à l'emploi et à la formation, et qu'elle fait appel non seulement à Santé et Bien-être social Canada, mais aussi à bien des organismes de service social. En divisant les responsabilités pour tous les programmes qui précèdent l'alphabétisation, on perd en efficacité, en variété et en intégration, et on offre plutôt une solution fragmentée qui répond très mal aux besoins des autochtones ne sachant ni lire ni écrire.

Les organes gouvernementaux ne peuvent isoler des autres un des besoins spécifiques des autochtones pour y répondre par le biais d'un seul programme : ce n'est pas efficace. Si l'on veut maximiser le programme d'alphabétisation, les divers organes et ministères qui s'occupent de ces apprenants adultes doivent conjuguer leurs efforts et leurs attentes.»
(M^{me} Anita Arcand, adjointe au directeur du Conseil tribal de Yellowhead, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:67-68)

Dans de nombreux domaines, y compris l'éducation, les Métis doivent faire face à des discussions entre les divers paliers de gouvernement au sujet des compétences respectives de ces derniers. Cela tient au fait que l'on n'a pas résolu le problème constitutionnel posé, à savoir si «ce qui touche aux Métis» relève de la compétence fédérale ou provinciale. D'après le Ralliement national des Métis :

«Il a fallu attendre 1954 pour que tous les enfants métis de Saskatchewan aient la possibilité d'être scolarisés. Il n'est donc pas surprenant de constater que d'après le recensement de 1986, 40,5 p. 100 des Métis de la Saskatchewan de plus de 15 ans ne possédaient pas une 9^e année, ce qui permettait de les désigner comme des illettrés fonctionnels. En 1990, les Métis sont le seul peuple autochtone dont on ne sait pas vraiment s'il relève du gouvernement fédéral ou du gouvernement provincial. Le gouvernement fédéral prétend que les Métis relèvent de la province, mais celle-ci prétend que les Métis relèvent du fédéral. Le Ralliement national des Métis considère que les Métis relèvent de la compétence fédérale aux termes du paragraphe 91(24) de [la Loi constitutionnelle de 1867].» (M. Larry Desmeules, Ralliement national des Métis, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 41:6)

Les Indiens inscrits et les Inuit sont généralement considérés comme relevant de la responsabilité du gouvernement fédéral en vertu du paragraphe 91(24) de la Loi constitutionnelle de 1867 concernant «les Indiens et les terres réservées aux Indiens». Cependant, pour ce qui est des programmes d'alphabétisation des adultes, ils font face aux mêmes problèmes de compétences que les Métis. Ces problèmes, dans la mesure où ils concernent le rôle du gouvernement fédéral dans l'alphabétisation des autochtones, ont été bien résumés dans l'étude préliminaire du Groupe de travail sur l'emploi et la formation des autochtones intitulée *Pathways To Success* (p. 19). On y lit que :

«L'alphabétisation est une question d'éducation et non de formation; donc, le gouvernement fédéral maintient que c'est une responsabilité provinciale. Malheureusement, cette prise de position ne se traduit pas nécessairement pour les autochtones par de plus grandes chances d'obtenir des classes d'alphabétisation.

D'autres ministères du gouvernement ont établi de petits programmes relatifs à l'alphabétisation, dont l'utilité est limitée. Les Affaires indiennes, grâce au programme «Stratégie de mise en valeur des ressources humaines des collectivités indiennes», permettent aux populations autochtones des réserves d'accéder à des classes d'alphabétisation, voire d'en établir; de son côté, le Secrétariat d'État, par le biais de son programme d'aide à l'alphabétisation, fournit des fonds aux provinces à cette fin. Ces programmes n'atteignent qu'une fraction du nombre de personnes qui ont besoin de classes d'alphabétisation afin d'améliorer leurs possibilités d'accéder au marché du travail. Les chances pour ces autochtones d'accéder à nouveau à un système officiel de formation sont perdues et c'est toute une richesse en ressources humaines qui est tenue pour nulle.

EIC [Emploi et Immigration Canada] fournit quelques ressources pour des classes d'alphabétisation sous forme de subventions à des organismes bénévoles et non gouvernementaux. Le Programme d'équipes d'alphabétisation permet à ces groupes de former des enseignants bénévoles pour aider les jeunes qui ont besoin d'acquérir des capacités par l'alphabétisation. En 1989, la somme de un million de dollars a été affectée à ce programme dans le cadre du budget de 1,8 milliard de dollars du programme Planification de l'emploi. Sur vingt-six projets financés, il n'y avait que deux projets autochtones.»

Le Groupe de travail conclut qu'il est nécessaire de mettre fin rapidement au conflit portant sur la responsabilité de la prise en charge de l'alphabétisation. Les recommandations du Groupe de travail du Manitoba sur l'alphabétisation (avril 1989) pressent le gouvernement provincial de prendre des initiatives pour résoudre avec le gouvernement fédéral les problèmes de compétences en finançant des programmes communautaires d'alphabétisation dans les réserves; le groupe invite en outre le gouvernement fédéral à reconnaître une certaine responsabilité à l'égard du financement et il encourage le gouvernement provincial à financer l'alphabétisation de tous les autochtones du Manitoba et à apporter tout autre soutien à la réalisation des objectifs en ce domaine.

Le ministère des Affaires indiennes et du Nord n'est engagé qu'au minimum dans l'établissement de programmes d'alphabétisation pour adultes, et ses efforts se bornent à des initiatives liées à l'emploi de personnes qui ont atteint ou presque un niveau fonctionnel d'alphabétisation. Le ministère de l'Emploi et de l'Immigration est engagé sur une voie semblablement limitée. Depuis 1974, il a pour règle de ne fournir aucune formation de base, aux fins du perfectionnement, à un niveau inférieur à la 8^e année. Le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest a déclaré, dans une présentation écrite au Comité, que le financement accordé par le gouvernement fédéral à la formation professionnelle, selon la formule des frais partagés, dans le cadre des Accords de formation d'Emploi et Immigration Canada et du programme Planification de l'emploi, n'est habituellement pas assuré pendant assez longtemps (en moyenne 26 semaines) et que cela limite le temps consacré à l'alphabétisation ou à l'éducation de base dans l'ensemble du programme de formation. Le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest affirme dans ce document qu'«en fait, ces programmes ne permettent d'offrir aucun cours d'alphabétisation de base et ne servent qu'à ceux qui sont les plus préparés à occuper un emploi». De semblables témoignages venus de l'ensemble du Canada indiquent qu'une grande partie de la population autochtone qui aurait besoin d'une alphabétisation de base n'a pas accès à des programmes adaptés à ce niveau. Selon une coordonnatrice de l'alphabétisation à l'Institut des sciences appliquées et de la technologie de la Saskatchewan :

«Les autochtones qui s'inscrivent à des programmes d'éducation de base pour adultes sont plutôt ceux qui ont une connaissance de l'anglais écrit supérieure au niveau d'alphabétisation de base. Ce sont des personnes qui se sont assimilées à la culture urbaine, qui savent lire et écrire ou qui sont en voie d'être assimilées. Très rares sont les cours d'alphabétisation de base, car il faut avoir atteint en lecture un niveau équivalent à celui d'une 5^e ou 6^e année pour terminer les programmes de la 5^e à la 10^e année dans les délais prescrits.» (Présentation de Rosemary Sturge, coordonnatrice de l'alphabétisation, Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology, Wascana Campus, juin 1990)

Des fonctionnaires entendus par le Comité ont qualifié les efforts actuels du ministère des Affaires indiennes et du Nord et du ministère de l'Emploi et de l'Immigration d'approche holistique. Cependant, les programmes fédéraux laissent de côté les

personnes (autochtones et non autochtones) qui n'ont pas atteint le niveau d'une 8^e année d'études. Peter Calamai, éditorialiste à l'*Ottawa Citizen*, a décrit ce type d'approche comme une façon «d'écrémer le meilleur et d'abandonner le reste» (présentation à la *Spotlight on Literacy Conference*, Saskatoon, Saskatchewan, mai 1990). Des témoins ont aussi identifié plusieurs populations spécifiques qui exigent des gouvernements, des éducateurs et des organismes de formation une attention particulière, dont les autochtones des villes et les handicapés pour ne mentionner que ces derniers.

D. Financement gouvernemental des programmes et services d'alphabétisation des autochtones

Le chevauchement des compétences et des responsabilités a abouti à une approche gouvernementale fragmentée et dépourvue de coordination en matière d'alphabétisation des autochtones. Des témoins ont parlé de la nécessité d'une «approche à un créneau» du financement des projets d'alphabétisation des autochtones (adultes); ainsi, les alphabétiseurs et les collectivités autochtones pourraient consacrer leur énergie à promouvoir et à améliorer les capacités en ce domaine plutôt que de la gaspiller en paperasseries bureaucratiques. Les discussions sur les compétences semblent aussi avoir abouti à un financement des projets d'alphabétisation des autochtones aussi maigre qu'inadéquat par rapport aux besoins.

«Maintenant que l'alphabétisation est sous les feux de la rampe, on apprend que les autochtones veulent sortir de leur ornière, mais sans qu'on leur donne, ou si peu, d'argent pour établir leurs propres programmes. Les fonds alloués ont déjà été distribués par le truchement des programmes destinés aux bandes, qui, à leur tour, répondent à un plan à long terme fixé selon les critères du ministère des Affaires indiennes et du Nord.

À l'heure qu'il est, il y a très peu d'argent à consacrer aux programmes d'alphabétisation destinés aux autochtones.

Depuis l'introduction du Programme de planification de l'emploi en 1985, le ministère de l'Emploi et de l'Immigration n'a plus pour mandat de subventionner l'instruction de base aux adultes. En outre, comme l'alphabétisation est maintenant considérée comme faisant partie de l'éducation en général, elle relève donc désormais de la province. Pourtant, les autochtones continuent de relever du gouvernement fédéral.

Par conséquent, le ministère des Affaires indiennes et du Nord, par le truchement du Programme de stratégie de mise en valeur des ressources humaines des collectivités indiennes, a subventionné certaines collectivités autochtones pour leur permettre d'aider financièrement leurs membres qui veulent s'alphabétiser. Mais le problème reste toujours le peu de fonds alloués aux autochtones à cette fin. En effet, on n'a prévu aucun budget pour le programme de stratégie dont je viens de vous parler pour le prochain exercice.» (M^{me} Anita Arcand, adjointe au directeur, Conseil tribal de Yellowhead, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n^o 32:68)

Il faut néanmoins reconnaître que certaines provinces telles que l'Ontario semblent avoir compris quel était le problème de l'alphabétisation des autochtones; elles ont financé

des projets et pris des initiatives en dépit des difficultés attribuables aux conflits de compétences encore irrésolus.

L'une des composantes importantes du financement fédéral de l'alphabétisation est le fonds spécial de un million de dollars créé en 1986 pour être affecté à des projets dans l'ensemble du Canada au cours d'une période de cinq années. Le Programme national d'alphabétisation du Secrétariat d'État administre ce fonds qui doit servir à compléter les programmes offerts par d'autres ministères fédéraux, des gouvernements provinciaux ou des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, ou à financer la recherche en de nouveaux domaines. Les fonds du programme d'alphabétisation doivent être affectés à trois secteurs clés : le soutien aux organismes bénévoles et non gouvernementaux; les initiatives conjointes avec les provinces; enfin, le fonctionnement du Secrétariat national à l'alphabétisation.

Dans une lettre à l'éditorialiste de l'*Ottawa Citizen*, le 20 avril 1990, l'honorable Gerry Weiner déclarait : «Le Secrétariat national à l'alphabétisation, de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, a toujours reconnu les très réels problèmes des autochtones en ce qui concerne l'alphabétisation; il a prêté son appui à des projets nombreux et divers, à différents niveaux, provincial, régional ou local, en association avec les gouvernements provinciaux et territoriaux.» D'après les renseignements fournis au Comité, au total, 1 837 434 \$ ont été affectés à des projets d'alphabétisation des autochtones au cours des années 1987 à 1990.

Les témoins comparaisant devant le Comité ont émis l'opinion qu'il était difficile d'avoir accès au financement du Secrétariat national à l'alphabétisation en raison des critères imposés par le Secrétariat d'État.

Dans une présentation écrite au Comité, l'Assemblée des Premières nations déclarait :

«Le processus d'accès au financement par l'intermédiaire du Secrétariat national à l'alphabétisation a été une source continue de frustration pour les peuples autochtones étant donné la structure du programme et les exigences d'association. De nombreux peuples et organismes autochtones refusent de s'adresser aux provinces en raison des obligations qu'a envers eux le gouvernement fédéral, et ceux qui le font obtiennent rarement une réponse claire.» (Addendum à *la Présentation de l'Assemblée des Premières nations au Comité permanent des affaires autochtones concernant l'alphabétisation*, août 1990)

L'Assemblée des Premières nations a aussi déclaré qu'elle n'avait pas réussi à obtenir de fonds pour financer l'élaboration de politiques en vue de l'établissement de stratégies nationales d'alphabétisation. «Ainsi, des efforts de recherche fondamentaux sur le plan national ont été contrecarrés et notre organisme national autochtone n'envisage plus aucune tentative dans le cadre de ce programme.»

D'après la publication du ministère «Partenaires dans le domaine de l'alphabétisation : renseignements généraux», les candidats doivent faire la preuve que d'autres groupes n'ont pas déjà eu la même idée et indiquer comment le projet sera financé lorsqu'il se sera avéré utile. En outre, le Secrétariat national à l'alphabétisation ne financera pas la fourniture de services directs et permanents d'alphabétisation ni de projets exigeant un financement intégral. Ces critères sont conformes à l'approche orientée vers la recherche du Secrétariat national à l'alphabétisation, mais cela exclut aussi les tentatives d'alphabétisation les plus utiles, savoir certaines techniques utilisées dans le cadre de programmes permanents qui ont fait leurs preuves. La nécessité de trouver d'autres sources de financement signifie que les groupes autochtones sont à la merci des divers critères et des priorités respectives de toute une série d'entités gouvernementales qui vont du ministère des Affaires indiennes aux ministères territoriaux et provinciaux de l'éducation.

Du point de vue de nombreux organismes autochtones, le manque de fonds et le conflit de compétences entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux entravent sérieusement les efforts pour éliminer l'analphabétisme chez leurs peuples. M^{me} Margaret Waterchief, présidente du Conseil d'administration du Collège communautaire Old Sun, en Alberta, est d'avis que le collège et ses étudiants se trouvent dans un labyrinthe inextricable. Ainsi, dit-elle, nous avons fait tout ce que nous pouvions pour essayer d'obtenir des subventions. «Nous nous sommes adressés à la province qui nous a déclaré que les réserves ne relevaient pas de sa compétence, que c'était de la compétence fédérale. Nous nous sommes alors adressés au ministère des Affaires indiennes et du Nord qui, jusqu'ici, nous a dit qu'il pouvait nous offrir des subventions pour les études postsecondaires, mais non pas pour des cours de perfectionnement.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:21)

M^{me} Karen Collins de l'Association nationale des centres d'amitié a fait observer que :

«Les autochtones éprouvent d'énormes difficultés de ce côté; l'analphabétisme les empêche de participer pleinement au développement de leur famille, de leur collectivité et de la société en général. La plupart d'entre eux sont condamnés à des emplois sans débouchés et peu rémunérateurs, quand ils ont la chance d'en avoir un. En outre, ils dépendront toujours du bien-être social, à moins qu'ils ne parviennent à un certain degré d'alphabétisation fonctionnelle. Un triste fait demeure : le petit nombre de programmes d'alphabétisation et d'apprentissage des langues autochtones ne suffit pas à combler les énormes besoins qui existent. La raison en est fort simple : le manque d'argent. Il n'y a pas d'argent pour engager un nombre suffisant d'enseignants à plein temps qui alphabétiseraient les autochtones et leur enseigneraient leur langue. Il n'y a pas assez d'argent pour acheter le matériel didactique ni pour élaborer des programmes.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 28:6)

M. Jake Bholat, du Collège communautaire Old Sun, a dit croire que les critères du Secrétariat d'État en ce qui concerne les demandes des réserves indiennes sont absolument inadaptés dans la plupart des cas; le financement, en effet, ne paraît accessible que pour des choses vraiment exceptionnelles. M. Bholat, qui a présenté un certain nombre de demandes au cours des deux dernières années au nom du Collège communautaire Old Sun, désespère d'obtenir du gouvernement des fonds pour l'alphabétisation. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:23) Le Collège communautaire Old Sun a transmis au Comité la correspondance appuyant son expérience des critères de financement du Secrétariat national à l'alphabétisation. La correspondance des fonctionnaires fédéraux montre clairement que les fonds du Secrétariat ne sauraient servir à la fourniture directe de services d'alphabétisation, sauf si le projet est «de caractère particulier, innovateur ou expérimental», c'est-à-dire s'il fait appel à des méthodes originales ou expérimentales. Cela signifie que, dans les provinces, le Secrétariat national à l'alphabétisation se limite strictement à des objectifs de recherche et abandonne au ministère des Affaires indiennes et du Nord ainsi qu'au ministère de l'Emploi et de l'Immigration, dont les efforts actuellement sont plutôt limités, le soin d'assumer la responsabilité fédérale en matière de services d'alphabétisation permanents ou directs.

Le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest a également fait ressortir un manque de financement adéquat de l'alphabétisation de même que la nécessité d'un système global de programmes d'alphabétisation et de perfectionnement des adultes qui réponde aux besoins de la population autochtone, en particulier des jeunes adultes.

«Il existe un manque de financement adéquat pour des classes qui combinent l'alphabétisation, la dynamique de la vie et la préparation à l'emploi; l'accent n'est mis que sur la préparation à l'emploi. Les classes d'alphabétisation sont souvent financées pour de courtes durées; il n'est pas facile alors pour ceux qui y sont inscrits d'apprendre à lire et à écrire suffisamment pour pouvoir occuper un emploi. Le financement ne permet pas de répondre à un besoin et à une demande énormes. Le soutien financier disponible pour les élèves adultes est inadéquat, en particulier pour ceux qui sont chargés de famille et qui doivent payer des frais de garde . . . Il importerait de mettre au point des stratégies à long terme qui puissent conduire l'élève de l'alphabétisation de base à la capacité d'occuper un emploi.» (*Literacy and Aboriginal People in the Northwest Territories*, mémoire présenté au Comité permanent des affaires autochtones de la Chambre des communes, ministère de l'Éducation, gouvernement des Territoires du Nord-Ouest et Arctic College, juillet 1990, p. 5)

De nombreux témoins ont déclaré que les professeurs d'alphabétisation passent une bonne partie de leur temps à former des bénévoles, à préparer du matériel didactique et à essayer de trouver les fonds nécessaires au fonctionnement du programme. Voici ce qu'avait à dire à ce sujet M^{me} Karen Collins, de l'Association nationale des centres d'amitié : «La confusion qui règne, voire souvent les conflits qui surgissent, au chapitre

des politiques adoptées par les différents organismes de financement rendent cette tâche encore plus ardue. Alors que les autochtones relèvent du gouvernement fédéral, les programmes d'alphabétisation qui leur sont destinés sont de compétence provinciale. Aucun de ces deux gouvernements ne finance les programmes d'apprentissage des langues autochtones. On se retrouve alors avec un fouillis de programmes qui diffèrent d'une province à l'autre.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 28:6)

Il est très peu de programmes d'alphabétisation des autochtones dont le financement soit assuré. Il faut des engagements financiers permanents pour obtenir la continuité nécessaire à la création d'un impact durable sur les communautés concernées. Comme l'a noté le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest dans son mémoire, il n'existe pas de financement à long terme, étalé sur plusieurs années, et, par conséquent, la possibilité d'une planification globale pour instaurer solidement un programme d'alphabétisation des autochtones s'en trouve extrêmement réduite. M^{me} Lorraine Fox s'est dite exténuée par les difficultés qu'elle éprouve à diriger un programme d'alphabétisation et de leçons particulières qui relève du *Native Education Centre* de Vancouver. Voici ce qu'elle a déclaré au sujet du financement :

«J'aimerais revenir sur ce point. J'ai dit tout à l'heure que j'étais quelque peu préoccupée par le fait que je suis en quelque sorte la femme orchestre de la lutte contre l'analphabétisme des autochtones au sein de ma communauté. La tâche est immense et le fardeau est très lourd à porter. L'un des principaux obstacles en ce qui me concerne est celui du financement. Tous les ans, notre programme reçoit des crédits de la part du *Native Education Centre* ainsi qu'une petite subvention du gouvernement fédéral. Chaque fois qu'il me faut redemander le renouvellement de notre subvention, je deviens très nerveuse. Je remplis la demande. Je la relis plusieurs fois pour être sûre que tout est en ordre, que je n'ai rien oublié et que je n'ai rien mis de trop. Puis je me croise les doigts en attendant que la subvention arrive. Je suis constamment sur des charbons ardents parce que je ne sais jamais si les subventions vont être accordées.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:42-43)

Dans le contexte des études élémentaires et secondaires, le chef Stewart Paul de la nation indienne Tobique, au Nouveau-Brunswick, a précisé que le problème de l'analphabétisme chez les autochtones ne tient pas uniquement à un manque d'argent et à des conflits de compétences. Il est beaucoup plus grave, pense-t-il :

«En effet, la société et les pouvoirs publics non autochtones n'ont ni le désir ni la volonté de soutenir l'effort nécessaire pour corriger l'analphabétisme autochtone dans le respect de la culture.

Le gouvernement et les instituteurs sont bien peu de choses pour changer ces attitudes qui sont monnaie courante dans la société et en milieu scolaire. De fait, ils font tout leur possible pour forcer les enfants indiens à se conformer à un système pénétré des valeurs de la classe moyenne blanche, qui présente les Indiens comme une singularité préhistorique et qui refuse d'admettre l'existence d'une crise de l'enseignement

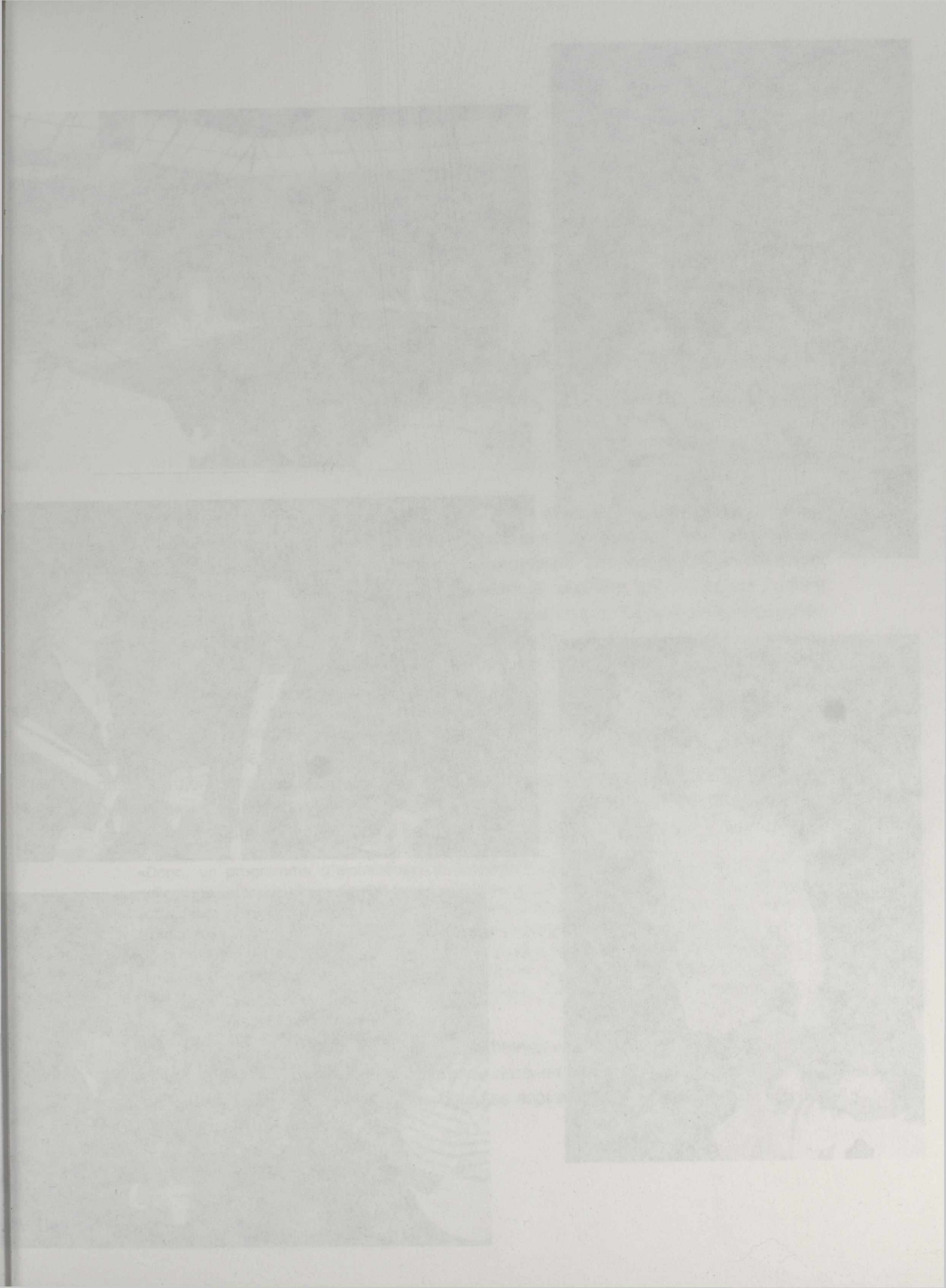
autochtone. Pourtant, il y a crise. Les statistiques sont éloquentes.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:57-59)

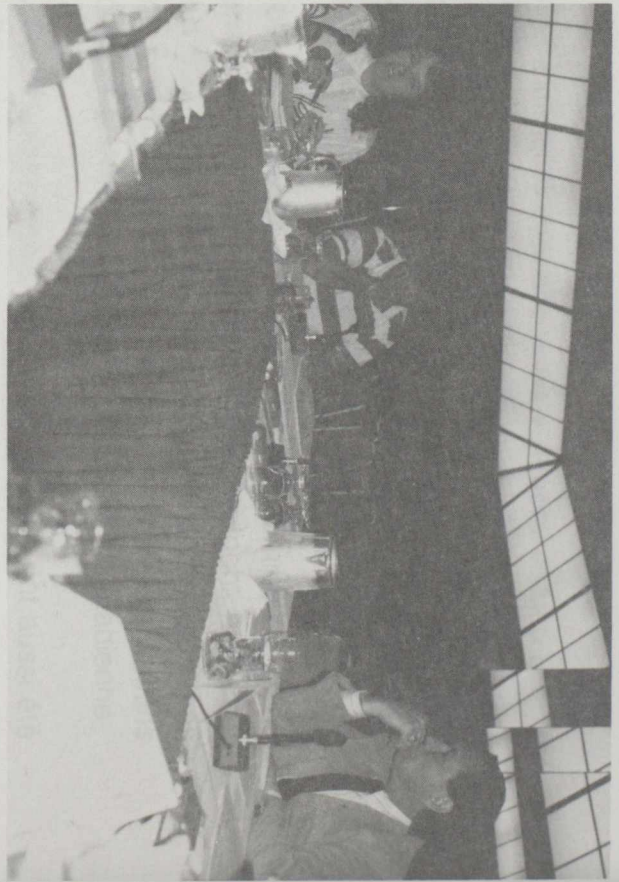
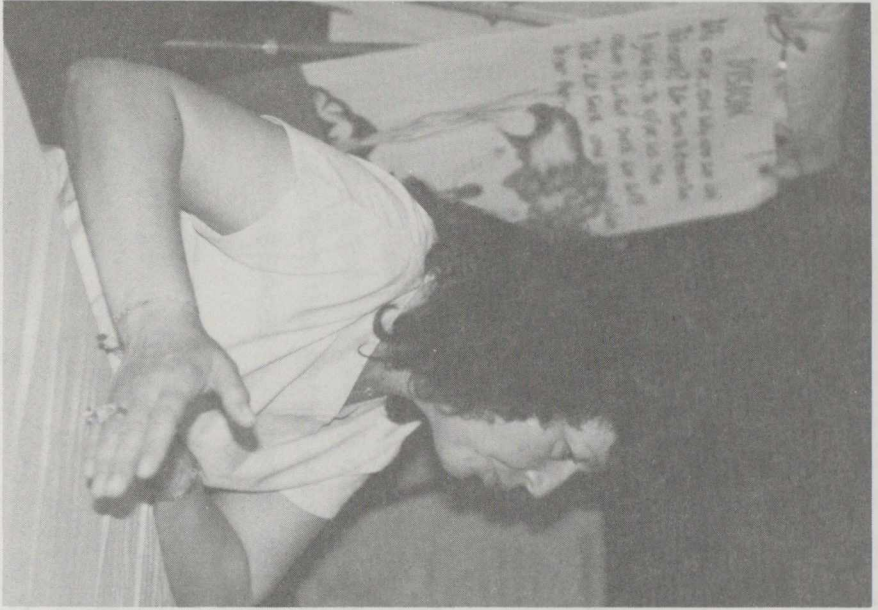
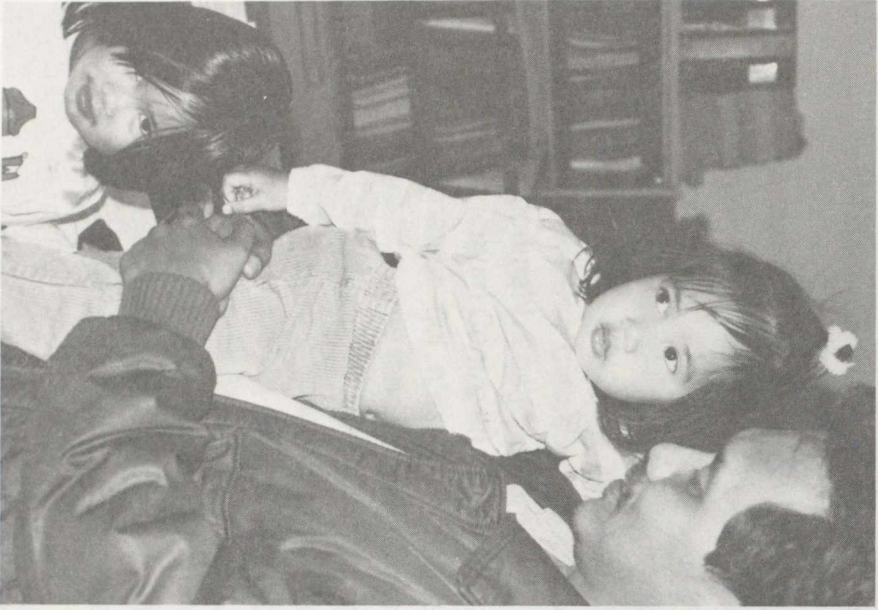
Certains témoins ont indiqué que des dollars pour les programmes sont bien plus nécessaires que la recherche. D'autres ont affirmé pouvoir désigner au sein de leur communauté toutes les personnes qui auraient besoin de cours d'alphabétisation.

Les programmes fédéraux en ce domaine exigent habituellement comme condition préalable que les candidats aient terminé leur 7^e année. Or, bien des autochtones n'ont pas atteint ce niveau et, s'ils ont plus de 20 ans, ils ne peuvent suivre les programmes réguliers des écoles élémentaires ou secondaires. Sans emploi, sans instruction, sans compétences ni formation, ces autochtones vivent en marge de la société canadienne.

Les critères de financement du Secrétariat national à l'alphabétisation ont aussi été appliqués de façon illogique. Le Comité s'est laissé dire, par exemple, que cet organisme a institué une politique qui interdit le financement de projets d'alphabétisation dans le cadre desquels la langue d'enseignement est une langue autochtone; pour ce motif, il aurait rejeté toutes les demandes de ce genre sauf une. (Un groupe du Labrador a réussi à obtenir un tel financement, sa demande ayant été traitée avant l'élaboration de cette politique.) La politique excluant les projets d'alphabétisation en langue autochtone ayant été arrêtée par le gouvernement, c'est en fait celui-ci qui définit les priorités en matière d'alphabétisation *pour* les communautés autochtones.

Le Comité s'est aussi aperçu que, dans un cas, il y aurait eu entorse à plusieurs critères de financement du Secrétariat national à l'alphabétisation. Le *Columbia Training Centre*, en Alberta, dirige un programme d'alphabétisation qui peut accueillir 30 autochtones adultes chaque année et dont le but est d'amener leur capacité de lecture au niveau de la 9^e année. Selon un employé du Centre, ce programme a été financé pendant deux années consécutives par le Secrétariat d'État qui aurait été sa seule source de financement. Les fonds ont servi à acheter des ordinateurs et des logiciels au *Computer Curriculum Centre* en Californie, pour fournir un programme d'alphabétisation assistée par ordinateur qui n'est pas adapté au contexte autochtone ni, d'ailleurs, au contexte canadien. Les fonds ont également été utilisés pour payer les frais imposés aux élèves par le Centre pour l'introduction du programme ainsi que les salaires du personnel. Selon les témoignages entendus, le Centre est un organisme à but lucratif qui a reçu jusqu'ici un tiers de million de dollars. Cette situation se révèle évidemment en conflit avec presque tous les critères établis. Elle est tout à fait inhabituelle du fait que la plupart des organismes autochtones qui ont rencontré le Comité ont vu leur demande rejetée ou ont eu les plus grandes difficultés à obtenir des fonds pour des programmes sans but lucratif, appliqués par des autochtones qui travaillent comme bénévoles.





CHAPITRE 7

DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION EFFICACES POUR LES AUTOCHTONES

Il y a unité de vues parmi les témoins autochtones et les alphabétiseurs entendus par le Comité au sujet des éléments qui contribuent au succès des programmes d'alphabétisation à l'intention des collectivités autochtones. Les alphabétiseurs travaillant auprès d'elles croient en outre pouvoir les aider à atteindre leurs buts en matière d'alphabétisation s'ils disposent des fonds et de l'appui voulus. Dans la présente section du rapport, le Comité cherchera à faire ressortir quelques-uns des nombreux facteurs qui, selon les alphabétiseurs et les groupes autochtones, contribuent au succès de pareils programmes.

Les alphabétiseurs travaillant dans un contexte interculturel sont d'avis que ce sont les collectivités et les participants eux-mêmes qui sont le mieux à même de déterminer ce que devraient être les objectifs des programmes d'alphabétisation. La politique du gouvernement à l'égard de l'alphabétisation des autochtones devrait donc être souple et leur offrir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans un cadre adapté à leur culture.

«Donc, un programme d'alphabétisation autochtone doit prendre sa source dans la collectivité, c'est-à-dire qu'il doit traduire les besoins et les aspirations de la collectivité autochtone. Par conséquent, nous vous recommandons de trouver des ressources financières qui seront distribuées aux collectivités autochtones pour que celles-ci puissent par elles-mêmes concevoir et élaborer des programmes d'alphabétisation qu'elles pourront appliquer de la façon qui leur conviendra le mieux.» (M^{me} Seaneen O'Rourke, adjointe au directeur, Conseil tribal de Yellowhead, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n^o 32:69)

Toute politique d'alphabétisation des autochtones canadiens devrait leur reconnaître le droit d'acquérir des connaissances de base dans un milieu qui respecte leur héritage culturel et linguistique de même que les buts, les aspirations et les intérêts de l'individu.

Dans ce contexte, le droit à l'alphabétisation devrait englober le droit des autochtones d'apprendre dans leur langue maternelle (c'est-à-dire la langue de leur collectivité), ainsi que dans l'une ou l'autre des deux langues «officielles» du Canada.

Le Native Adult Education Resource Centre (NAERC) de Vancouver et plusieurs autres témoins ont fait allusion aux recommandations préliminaires d'un groupe de travail national qui s'affairait à élaborer un plan d'action national d'alphabétisation à l'intention des autochtones, sous la conduite du Saskatchewan Indian Institute of Technologies (SIIT). Le groupe de travail, qui se compose de diverses organisations s'intéressant de près à des projets d'alphabétisation des autochtones, avait, au moment des audiences du Comité, élaboré les recommandations suivantes. Les organismes et les particuliers autochtones des diverses régions du pays qui ont exposé leurs vues au Comité permanent se sont fait l'écho de toutes ces recommandations.

«Les programmes d'éducation des adultes autochtones devraient avoir pour objet de leur permettre de mieux prendre leur vie en main et de se réaliser pleinement. De tels programmes comportent habituellement les caractéristiques suivantes :

1. Les programmes sont organisés et gérés au niveau communautaire.
2. L'apprentissage est centré sur la coopération et l'interaction entre les divers membres du groupe.
3. Dans le cas de l'alphabétisation, les méthodes utilisées reposent sur une approche intégrée de la langue et supposent l'utilisation de matériel produit par les étudiants.
4. Les méthodes utilisées sont axées sur l'étudiant et doivent lui permettre de participer à la conception et au fonctionnement du programme.
5. La dynamique de la vie est intégrée au programme.
6. Les méthodes pédagogiques utilisées sont conformes à la culture et au mode d'apprentissage de l'apprenant.
7. Le contenu du programme cadre avec la culture des participants et favorise l'acquisition de l'estime de soi et d'une identité autochtone propre.
8. Les services d'orientation nécessaires sont fournis.
9. Les programmes reconnaissent et affirment la langue de l'apprenant.
10. Les buts, les méthodes, la structure et le contenu des programmes reflètent l'expérience, les besoins et les antécédents de l'étudiant.

11. Les programmes sont liés au développement économique, social, politique et spirituel global de la collectivité.
12. Les moniteurs sont sensibles à la culture des collectivités au service desquelles ils oeuvrent et ils s'intéressent de près à la vie de celles-ci.
13. Les programmes comportent une composante interculturelle marquée.
14. La programmation est suffisamment souple pour permettre de tirer parti des points forts de chaque apprenant et de répondre aux besoins individuels.
15. Les étudiants sont préparés à bien fonctionner dans le monde autochtone et non autochtone.»

Mentionnons au nombre des autres éléments qui contribuent au succès des programmes communautaires d'alphabétisation des autochtones et sur lesquels le Native Adult Education Resource Centre a attiré l'attention du Comité, les facteurs suivants :

- Les buts reflètent les réalités locales.
- Les méthodes pédagogiques utilisées sont fonction des recherches effectuées sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- Les résultats obtenus profitent à toute la collectivité.
- Le programme de cours est centré sur les questions et les problèmes locaux.
- Le niveau de langue et les activités conviennent au niveau d'alphabétisation des étudiants.
- Le contenu a un sens pour les apprenants.
- Les cours sont donnés dans la collectivité.
- Les moniteurs s'intéressent à la vie de la collectivité et y participent.
- Les programmes font appel à la collectivité en tant que ressource.
- Les programmes sont élaborés par la collectivité qui a son mot à dire.
- L'alphabétisation s'inscrit dans le contexte du développement global de la collectivité.
- Les méthodes utilisées conviennent aux apprenants autochtones.
- La culture fait partie intégrante du programme.

- L'apprentissage se fait à l'échelle de la collectivité.
- L'accent est mis sur le dialogue et l'interaction.

Le Comité a appris que de nombreux projets avaient été entrepris un peu partout dans le pays. Quelques exemples en sont donnés ici. De nombreux autres projets tout aussi valables sont en cours. Le Native Adult Education Resource Centre a décrit plusieurs de ses projets concernant l'alphabétisation des autochtones en Colombie-Britannique. Il est en voie de terminer la Phase I de son centre de ressources. Une imposante bibliothèque contenant des livres, des périodiques et des documents sur l'éducation des adultes autochtones et des questions connexes sera ainsi à la disposition du personnel du Centre, des investigateurs et d'autres personnes intéressées. Le Centre a rédigé un manuel à l'intention des enseignants travaillant avec des étudiants autochtones adultes aux prises avec des problèmes d'alcool et de drogue et il a élaboré un programme de huit semaines à l'intention des enseignants qui souhaitent travailler surtout auprès d'adultes autochtones (Native Adult Instructor Diploma Program). Grâce à l'aide financière du ministère des Études supérieures de la Colombie-Britannique, le NAERC a en outre enregistré six programmes sur vidéo qui passent en revue, au moyen d'interviews et de séquences filmées en classe, les techniques et les méthodes d'enseignement qui se sont révélées efficaces auprès des adultes autochtones (Effective Instruction of Native Adults Video Series).

Le NAERC a mis en oeuvre un projet-pilote d'alphabétisation en langue autochtone financé par le ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest à Snowdrift (Territoires du Nord-Ouest). Ce programme devait répondre aux besoins des résidents de Snowdrift, collectivité où le chipewyan est la langue maternelle de la majorité, mais où l'enseignement a toujours été dispensé presque uniquement en anglais. Le NAERC a indiqué qu'un manuel à l'intention des personnes chargées de l'alphabétisation des autochtones avait été rédigé à partir du projet-pilote de Snowdrift (Chipewyan Literacy Program).

En janvier 1990, le Centre a également organisé un atelier parrainé par l'Adult Basic Education Social Studies Articulation Committee et le ministère des Études supérieures de la Colombie-Britannique, lequel avait pour thème l'intégration de la culture autochtone aux cours de sociologie, ainsi que l'éducation et les styles d'apprentissage des autochtones. Le NAERC prévoyait d'avoir terminé, en octobre 1990, la rédaction d'un manuel sur l'alphabétisation des autochtones. Financé par le ministère des Études supérieures de la Colombie-Britannique et le Secrétariat d'État du gouvernement canadien, le manuel a pour objet :

- d'identifier les groupes-cibles au sein de la population autochtone et leurs besoins en matière d'alphabétisation et d'examiner l'objet, par le biais

d'interviews et de questionnaires, de l'alphabétisation des autochtones telle que la perçoivent les apprenants éventuels;

- de répertorier et de résumer les programmes d'alphabétisation des adultes autochtones existants;
- d'examiner les techniques d'alphabétisation efficaces utilisées auprès des adultes autochtones;
- d'offrir des lectures choisies à partir d'histoires vécues en langue autochtone.

Le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, par l'entremise du ministère de l'Éducation et de l'Arctic College, a adopté une approche à facettes multiples des problèmes liés aux faibles taux d'alphabétisation de la population adulte et aux taux élevés de décrochage chez la population d'âge scolaire. En 1989, le ministère de l'Éducation annonçait une stratégie d'alphabétisation comportant un certain nombre de projets, dont des programmes communautaires d'alphabétisation, à l'intention notamment des collectivités trop petites pour qu'y soit établi un centre d'apprentissage pour adultes ou qu'y soient offerts des cours à temps plein d'éducation des adultes. Par l'entremise de l'Arctic College, des résidents travaillant avec un éducateur spécialisé ou un coordonnateur de l'alphabétisation ont conçu des programmes et des projets d'alphabétisation qui ont un sens pour eux dans leur travail et leur vie quotidienne. La plupart des programmes sont bilingues et le matériel de cours est rédigé en deux langues (l'anglais et une langue autochtone).

Le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest a indiqué que les textes rédigés par les apprenants portent sur divers sujets, dont l'histoire d'une collectivité particulière, les remèdes traditionnels, les sages-femmes ou la fabrication d'un Qamutiiq (traîneau). La stratégie d'alphabétisation fait également appel à la participation d'organismes du secteur privé, dont des organisations de bénévoles. La somme de 250 000 \$ avait été mise de côté à cette fin et, aux dires du gouvernement, les demandes de fonds ont largement dépassé les attentes. À Pelly Bay, plus de 20 adultes ont signé une pétition en faveur d'un programme d'alphabétisation. Le Conseil socio-culturel a établi un programme à temps plein de cinq jours auquel les étudiants n'ont pas à contribuer financièrement. De 13 à 17 étudiants y sont inscrits en moyenne, lesquels réussissent à rattraper en un an ou deux années scolaires pour ce qui est de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.



CHAPITRE 8

ALPHABÉTISATION ET LANGUE

«Quel que soit le nombre des locuteurs qui existent pour une langue donnée, quelle que soit la taille de la nation, ces gens ont droit à leur langue, ils ont le droit de la faire survivre et se perpétuer.» (M^{me} Deborah Jacobs, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:71)

«Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les cultures orales et les cultures écrites doivent être interdépendantes, tant pour se renouveler que pour survivre. Les cultures orales disparaissent rapidement. Les cultures ne peuvent plus se perpétuer oralement. L'alphabétisation doit se faire dans la langue maternelle; cette dernière témoigne de la fierté ethnique et culturelle de l'individu et demeure le principal instrument de la solidarité sociale. La culture peut être démocratisée en universalisant l'alphabétisation. La personne récemment alphabétisée peut apporter aux autres ce que ses traditions comptent de meilleur.» (H.S. Bholá, p. 13, «L'alphabétisation : mieux qu'une simple survie!», *Alphabétiser? Parlons-en!*, Genève: UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990)

Il existe 53 langues autochtones au Canada et la vaste majorité d'entre elles sont en danger d'extinction. Une étude des mesures visant la conservation des langues autochtones, effectuée en 1985, a révélé que dans toutes les régions, exception faite du Québec, le déclin des langues autochtones s'accroissait rapidement. Le Québec s'est également avéré la seule province où des sommes importantes ont été investies dans la formation des ressources humaines et l'infrastructure institutionnelle nécessaires à la recherche et à l'enseignement sur le chapitre des langues. (Anastasia M. Shkilnyk, *Canada's Aboriginal Languages : An Overview of Current Activities in Language Retention*, Secrétariat d'État, octobre 1985) Cette étude a fait ressortir, dans la plupart des régions, l'absence de réseaux professionnels, financiers et institutionnels de soutien des langues autochtones, de même qu'une fragmentation extrême et le chevauchement des efforts.

Les auteurs d'un autre rapport gouvernemental en sont récemment arrivés à la conclusion que les langues autochtones ont survécu malgré les énormes pressions

exercées par les langues officielles du Canada, mais que la plupart sont menacées d'extinction et qu'elles ne sauraient, seules, survivre. Certaines ont d'ailleurs déjà disparu. (Barbara Burnaby et Robert Beaujot, *L'utilisation des langues autochtones au Canada*, Secrétariat d'État, octobre 1986) M. Bill Wilson, vice-chef de l'Assemblée des Premières nations en Colombie-Britannique, a dit que seulement 22 des 27 langues autochtones de la Colombie-Britannique existent toujours. Aujourd'hui, par exemple, une seule personne parle la langue comoxe. «Elle peut toujours parler sa langue, mais personne ne va la comprendre.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:24)

Les programmes d'alphabétisation qui mettent l'accent uniquement sur les langues nationales officielles (la «langue de communication la plus répandue») pourraient accélérer par inadvertance le processus de détérioration. Le Secrétariat d'État a indiqué que la relation entre les campagnes d'alphabétisation et la politique des langues officielles n'avait fait l'objet d'aucune étude au Canada. L'on ne connaît donc pas l'incidence que pourraient avoir les programmes d'alphabétisation en langue officielle sur l'alphabétisation dans la langue maternelle.

Dans environ 64 % des pays du monde, il se parle plus de six langues. Il existe entre 5 000 et 8 000 langues dans le monde, la plupart d'entre elles parlées par de très petites populations. (Florian Coulmas, éd., *Linguistic Minorities and Literacy*, Berlin; Amsterdam; New York : Mouton, 1984, p. 8-10) Il existe au Canada 53 langues autochtones, deux langues officielles et environ 60 autres langues. Le Canada fait partie des 18 % qui comptent plus de 50 langues vivantes.

« . . . Quand une société se voit refuser toute forme d'expression dans la langue qu'elle utilise normalement, et lorsque ses besoins ne sont satisfaits qu'à travers une langue qui lui a été imposée, c'est alors l'injustice qui l'emporte.» (D.P. Pattanayak (Inde), cité dans Clinton D.W. Robinson, «L'alphabétisation dans les langues des minorités : Quelles espérances?», *Alphabétiser? Parlons-en!*, Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990)

Un expert a fait observer que la langue peut être l'un des nombreux facteurs (comme l'isolement géographique et le manque de possibilités d'éducation) contribuant à la marginalisation au niveau de la vie nationale, du développement socio-économique et du pouvoir politique. Qui plus est :

«Qu'une langue de minorité soit ignorée ou supprimée pour des considérations nationales, ou qu'elle soit malgré les meilleures intentions, supplantée par une autre langue autorisant une plus ample communication, le groupe parlant cette langue se trouve lui-même dans une position désavantagée. Par conséquent, que ce soit intentionnel ou que ce soit par négligence, une langue peut être mise en marge du processus de communication et entraîner la population entière dans la marginalisation.» (Clinton D.W. Robinson, «L'alphabétisation dans les langues des minorités : Quelles espérances?» *Alphabétiser? Parlons-en!*, Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990)

Cette tendance à la marginalisation des groupes minoritaires ne veut pas dire pour autant que ceux-ci devraient renoncer à leur langue sous prétexte qu'elle fait obstacle à leur avancement socio-économique. Bien au contraire. Les autochtones qui ont témoigné devant le Comité ont clairement indiqué que la connaissance des langues autochtones écrites et parlées était aussi importante que celle de l'anglais et du français, comme moyen de renverser le processus de marginalisation.

«Nous estimons qu'il est temps qu'ils [les gouvernements] reconnaissent nos langues patrimoniales comme propres aux Premières nations de ce pays et leur accordent le respect qu'elles méritent. Pour avancer ce processus, les gouvernements pourraient prendre l'engagement à long terme de garantir des programmes d'alphabétisation communautaire en langues autochtones et en anglais, et d'appuyer le projet de loi C-269, Loi visant à établir la fondation des langues patrimoniales, qui expose très bien notre position concernant l'alphabétisation en langue autochtone.» (M^{me} Cynthia Bear, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 35:5)

Les deux forces que sont la langue et la culture aident les collectivités à asseoir leur identité. C'est par l'alphabétisation et la langue que l'individu peut se connaître. M. Clarence Smith a indiqué que «notre liberté de pensée est liée directement à notre langue autochtone» et que les programmes en langue autochtone contribuent à la fierté, à la dignité et au développement de la personnalité. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:42-43) Un professeur de langues du Nouveau-Brunswick à qui il est extrêmement difficile d'enseigner le malicite, faute de ressources et d'outils pédagogiques, a précisé que son programme à l'intention des élèves de l'élémentaire avait eu sur eux un impact considérable :

«Ce programme de langue a complètement transformé nos élèves indiens. Les enfants qui avant se tenaient à l'écart des autres participent maintenant pleinement à toutes les activités scolaires.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:23)

Les propos le plus fréquemment cités au sujet de l'importance des langues autochtones au Canada sont ceux d'Eli Taylor, rapportés par Anastasia Shkilnyk dans *Canada's Aboriginal Languages: An Overview of Current Activities in Language Retention* :

«Notre langue ancestrale traduit un système de valeurs qui nous dicte notre comportement . . . elle donne un nom aux relations entre les membres de la famille, au rôle et aux responsabilités de chacun, aux liens avec le clan . . . Il n'y a pas d'équivalent dans la langue anglaise pour décrire ces rapports parce que votre vie sociale et familiale diffère de la nôtre. Si vous détruisez notre langue, non seulement vous porterez atteinte à ces relations, mais vous détruirez également d'autres aspects de notre mode de vie et de notre culture, particulièrement ceux qui touchent aux rapports entre l'homme et la nature, le Grand-Esprit et l'ordre des choses. Sans notre langue, nous cesserons d'exister en tant que peuple distinct.»

Il existe un lien important entre la politique en matière de langue et l'alphabétisation. Le dilemme qui consiste à éliminer l'analphabétisme tout en protégeant des minorités

linguistiques et culturelles, comme les peuples autochtones, caractérisées par une forte tradition orale et souvent une langue non écrite, en fait foi.

Il a été observé que les minorités linguistiques dont la langue n'est pas écrite sont habituellement désavantagées quand elles deviennent la cible des campagnes d'alphabétisation dans la langue nationale ou officielle. Apprendre à lire et à écrire signifie habituellement apprendre à lire et à écrire une autre langue que la sienne, parce qu'il n'existe pas de programmes de formation dans sa langue. Les groupes linguistiques minoritaires sont donc encore plus désavantagés face à la majorité dont les membres doivent apprendre à lire et à écrire, soit, mais pas dans une autre langue que la leur :

«On peut donc se demander comment cette situation, fréquente dans de nombreux pays, influe sur les chances sociales et économiques des minorités linguistiques, d'une part, et la situation et le développement des langues minoritaires, d'autre part. Sont-elles influencées par les campagnes d'alphabétisation dans la langue de la majorité et, le cas échéant, de quelle façon?» (Coulmas, p. 13)

Le problème est en partie attribuable au fait que les experts en alphabétisation n'ont pas souvent considéré l'alphabétisation comme un problème linguistique :

«L'examen, par exemple, d'un rapport récent du Conseil international d'éducation des adultes . . . sur les campagnes d'alphabétisation révèle une ignorance frappante des problèmes linguistiques en général et de ceux des langues minoritaires en particulier. Ces problèmes particuliers des minorités linguistiques sont donc, plus souvent qu'autrement, très peu pris en considération par les autorités responsables des campagnes d'alphabétisation. Un signe de ce manque d'attention est que les statistiques sur l'analphabétisme dans les divers pays sont rarement ventilées en fonction de la langue maternelle des populations concernées.» (Coulmas, p. 8)

Les avantages qu'il y a sur le plan de l'éducation à assurer l'accès à l'alphabétisation en langue maternelle sont très bien documentés dans les études scientifiques menées autour du monde et on a démontré qu'il joue également un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue seconde. Lorsqu'elle a témoigné devant le Comité permanent, M^{me} Limage, du Secrétariat de l'Année internationale de l'alphabétisation, a souligné l'importance de l'alphabétisation en langue maternelle ainsi que dans celle «qui constitue le principal moyen de communication» :

« . . . Dans nos recherches à l'UNESCO sur les questions linguistiques, des recherches dans les pays en voie de développement et dans le monde industrialisé, nous nous sommes aperçus qu'il est beaucoup plus facile d'apprendre à lire et à écrire dans votre langue maternelle, dans votre première langue. Cela dit, il ne faut pas négliger la langue qui constitue le principal moyen de communication, c'est-à-dire la langue qui est un élément de pouvoir dans les communications entre nations. Mais l'une est insuffisante sans l'autre. Évidemment, l'UNESCO a toujours soutenu l'éducation dans la langue maternelle et considéré que c'était un droit de l'homme fondamental, de même que l'accès à une langue qui permet de communiquer à l'extérieur, une langue qui constitue un outil de

pouvoir.» (Procès-verbaux et témoignages du Comité permanent des affaires autochtones, fascicule n° 25:9)

M^{me} Cynthia Bear a dit croire qu'il importe de savoir lire et écrire dans les deux langues pour avoir accès aux possibilités de formation et d'emploi, pour que la communication soit possible entre jeunes et vieux et pour pouvoir communiquer avec des visiteurs de l'extérieur. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 35:7)

Plusieurs témoins ont souligné l'importance d'utiliser l'aptitude naturelle à transférer à une deuxième langue les connaissances acquises dans sa langue maternelle. Voici ce qu'a dit à cet égard M. Doug Brown de la Colombie-Britannique :

«En ce qui concerne l'alphabétisation . . . le principe pédagogique fondamental que nous essayons de promouvoir, c'est celui du passage du connu à l'inconnu, ce qui signifie qu'il faut d'abord connaître sa propre langue avant de pouvoir apprendre l'anglais. Nous aimerions donc que les Carrier-Sekani de tout âge puissent apprendre leur propre langue. Nous sommes certains qu'ils pourraient ensuite transférer à l'anglais ces aptitudes à la lecture et à l'écriture de leur propre langue.» (Conseil tribal carrier-sekani, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:20-21)

Les Cris du nord du Québec ont adopté une politique sur la langue d'apprentissage fondée sur les principes suivants : la connaissance orale de la langue maternelle est essentielle à l'alphabétisation dans cette langue, et le fait de savoir lire et écrire dans une langue facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une deuxième langue. L'expérience internationale confirme cette façon de voir quoique l'on reconnaisse qu'il y a des exceptions. (Daniel A. Wagner, «Alphabétisation et recherche : passé, présent et avenir», *Alphabétiser? Parlons-en!*, Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation, 1990)

Les Territoires du Nord-Ouest semblent être à l'avant-garde puisqu'ils ont pris des mesures importantes relatives au statut des langues autochtones. Outre qu'un groupe de travail sur les langues autochtones a été créé en 1986, un comité spécial sur les langues autochtones de l'Assemblée législative a proposé des modifications à *la Loi sur les langues officielles* et pris d'autres mesures pour promouvoir leur utilisation. Cette loi doit entrer en vigueur en décembre 1990. Les langues officielles des Territoires du Nord-Ouest comprendront alors le cri, le dogrib, l'esclave, le gwich'in, l'inuktitut et le chipewyan en plus de l'anglais et du français. Ces langues sont toutes sur un pied d'égalité et leur usage s'accompagne des mêmes droits et privilèges dans toutes les institutions de l'Assemblée législative et du gouvernement territorial. Un commissaire aux langues examinera la nécessité de traduire certaines lois dans les langues officielles autres que l'anglais et le français. Une autre modification garantirait le droit du public de communiquer avec le gouvernement et ses organismes et de recevoir des services dans l'une ou l'autre des langues officielles là où la demande le justifie ou encore là où il est

raisonnable de s'attendre à ce que les services gouvernementaux soient offerts dans la langue concernée. D'autres réformes législatives sont envisagées. Le comité spécial sur les langues autochtones a recommandé que le ministre de l'Éducation soit chargé d'examiner la possibilité d'ajouter des droits à l'éducation en langue autochtone et de faire les recommandations qui s'imposent à cet égard à la *Loi sur l'éducation*.

Les langues autochtones au Canada remontent à des milliers d'années, mais elles sont aujourd'hui grandement menacées. D'ici une génération ou deux, des dizaines d'entre elles pourraient disparaître à moins que l'on intervienne de toute urgence. Voici ce qu'avait à dire à ce sujet un représentant des Affaires indiennes, M. Harvey McCue : «Nous savons que dans plusieurs régions de notre pays certaines langues risquent effectivement de disparaître complètement.» (M. Harvey McCue, ministère des Affaires indiennes et du Nord, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:13)

De nombreux témoins autochtones ont dit croire que si l'on ne fait rien pour conserver les langues autochtones, elles disparaîtront entraînant dans leur suite une vision différente du monde : « . . . si l'une de leurs langues disparaît, elle disparaît de la planète.» (Procès-verbaux et témoignages, Fredeen, fascicule n° 33:80; Fox, fascicule n° 32:33; Berthelette, fascicule n° 28:16) «J'ai l'impression que nous perdons notre culture, notre identité d'Innus sachant communiquer dans notre propre langue.» (M. Abraham Pone, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:6)

Cela serait une perte tragique pour les autochtones, les nations, cette société et le monde. «Les langues autochtones ne se parlent qu'ici, et lorsqu'elles se seront éteintes, c'est le monde tout entier, et pas seulement les peuples autochtones, qui pleurera la disparition d'une vision particulière de la vie.» (M. Hunka, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:15)

M^{me} Chabot, consultante en alphabétisation, de l'Association nationale des centres d'amitié, a déclaré ce qui suit :

«Le Secrétariat d'État avait aussi un programme pour la préservation des langues autochtones, mais, depuis qu'il a vu le jour, ce programme s'est trouvé amputé pratiquement chaque année si bien qu'à l'heure actuelle les centres d'amitié ne peuvent pas obtenir un sou pour créer des programmes d'enseignement dans les langues autochtones. Le manque d'argent nous pose des problèmes pour préserver nos langues.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 28:20)

M. Ben Kawaguchi, du Conseil scolaire piégan, a affirmé pour sa part que :

«L'annulation du financement accordé aux groupes de communication autochtones porte un nouveau coup à la promotion des langues autochtones. Sans promotion, les langues que l'on parlait couramment autrefois cèderont la place aux langues de l'ensemble de la population comme nous le constatons chez les jeunes enfants. Si la langue n'est pas

utilisée tous les jours, seul un nombre de plus en plus limité de vieilles personnes la parleront.» (M. Ben Kawaguchi, directeur de l'éducation, Conseil scolaire piégan, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:53)

Le rédacteur amérindien Doug Cuthand a donné à entendre que la réduction des fonds accordés aux médias autochtones entraînerait la disparition de sa publication anglaise/crie.

« . . . nous craignons de voir disparaître un important lien avec les Indiens quand ce journal disparaîtra. Ce qui est ironique, c'est que notre budget annuel au Secrétariat d'État était de 100 000 \$. Ce sont des pécadilles pour un gouvernement, mais pour nous, c'était la vie.» (M. Doug Cuthand, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 33:37)

De nombreux organismes et alphabétiseurs se sont également élevés contre les réductions imposées à la presse écrite autochtone qui aidait à combler le vide créé par l'absence de textes en langues autochtones dans les classes d'alphabétisation et les classes régulières. M^{me} Priscilla Hewitt a fait savoir au Comité que les articles publiés par la presse autochtone étaient une source inestimable de matériel pour les programmes d'alphabétisation en langue autochtone. (M^{me} Priscilla Hewitt, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 26:9)

M^{me} Diane Reid, présidente de la Société crie de communications de la Baie James, a souligné dans un mémoire l'importance des médias en langue crie à la Baie James :

«Dans bien des foyers cris, on trouve très peu de matériel écrit. La plupart de nos collectivités ne reçoivent ni journaux ni magazines. La Société crie de communications de la Baie James aimerait publier un magazine ou un journal en langue crie puisque c'est souvent la seule chose que de nombreux Cris liront. Entre-temps, la radio et la télévision (en langue crie) peuvent donner des informations intéressantes sur l'actualité, la météo, la santé, l'éducation et d'autres questions.»

La protection des langues minoritaires aux termes de la *Loi sur l'Institut canadien des langues patrimoniales* proposée a soulevé la controverse dans la communauté autochtone du fait que les langues autochtones sont considérées comme de simples langues minoritaires.

Des témoins entendus par le comité législatif à qui avait été confiée l'étude du projet de loi C-37, *Loi constituant l'Institut canadien des langues patrimoniales*, ont félicité le gouvernement d'avoir proposé pareille mesure, mais lui ont fait savoir que les langues autochtones ne sont pas des «langues patrimoniales». Ils ont demandé que les langues autochtones soient soustraites à l'application de la loi avant son adoption par la Chambre des communes. (M. Leo Fox, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32)

M^{me} Catharine Lane du Secrétariat d'État a indiqué que le ministre sait pertinemment que les autochtones, y compris l'Assemblée des Premières nations, souhaitent que leurs

langues soient exclues de l'application du projet de loi C-37 et qu'ils voudraient qu'une fondation des langues autochtones distincte soit créée. (M^{me} Catharine Lane, sous-secrétaire d'État adjointe par intérim, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:43) M^{me} Lane a dit :

« . . . l'APN lui a bien signalé son désir de mettre sur pied une fondation pour les langues autochtones. Comme vous le savez probablement, nous avons financé l'APN et le Conseil autochtone du Canada pour qu'ils effectuent des études sur la mise sur pied d'une fondation pour les langues autochtones. Nous continuons à envisager et à étudier cette possibilité. Je pense que le ministre a précisé lorsqu'il a rencontré des représentants de l'APN qu'il en tiendrait compte. » (M^{me} Catharine Lane, sous-secrétaire d'État adjointe par intérim, Secrétariat d'État, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:43)

Des témoins ont signalé que les systèmes scolaires actuels ont une incidence négative sur la langue et la culture autochtones :

«L'héritage linguistique et culturel a été étouffé dans les pensionnats, et cela n'a pas beaucoup changé dans les écoles publiques. On ne cesse d'ignorer la langue, la culture et la pensée micmaques.» (M. Clarence Smith, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:43)

Le Secrétariat national à l'alphabétisation s'intéresse principalement à l'alphabétisation dans les langues officielles, quoique M. Dick Nolan du Secrétariat d'État ait dit que son ministère finance «l'alphabétisation dans les langues maternelles». (Directeur général, Secrétariat national à l'alphabétisation, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:36) Pourtant, la majorité des témoins autochtones souhaitant mettre en oeuvre des projets en langues autochtones ont indiqué que le Secrétariat d'État avait rejeté leur demande d'aide. Un seul projet a été accepté avant que ne soient définis les critères, mais des fonds n'ont été versés qu'une seule fois. M. Jerome Berthelette a dit que :

« . . . si nous étions libres de structurer les programmes d'alphabétisation à notre guise, nous accorderions la priorité aux langues autochtones. Nous estimons que ces langues sont toutes aussi importantes que l'anglais et le français. » (M. Jerome Berthelette, directeur exécutif, Association nationale des centres d'amitié, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 28:21)

M. Abraham Pone souhaiterait que les langues autochtones soient traitées sur le même pied que les langues officielles. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:7) Selon M^{me} Diane Reid : «La langue crie devrait être reconnue comme langue officielle au Canada . . . La nation crie a des représentants non seulement au Canada, mais aussi dans la province de Québec et à la Baie James, et elle devrait pouvoir bénéficier du même appui que les groupes francophones et anglophones. Si l'on ne reconnaît pas nos droits linguistiques et que, par conséquent, nous n'avons pas droit à

l'appui du gouvernement, l'alphabétisation chez les Cris continuera de diminuer.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 41:30)

Les avis sont partagés quant à savoir si l'alphabétisation dans les langues officielles mène à l'assimilation des autochtones, individuellement ou collectivement, ou si elle leur donne un outil de pouvoir. Même en l'absence d'ingérence culturelle délibérée, l'alphabétisation peut interrompre le processus de transmission des valeurs culturelles traditionnelles d'une génération à l'autre.

Certains témoins sont d'avis que l'alphabétisation en langue maternelle ne doit pas être considérée que comme un instrument d'alphabétisation en anglais ou en français. Par exemple, M^{me} Betty Harnum, de Yellowknife, dit dans un mémoire :

«Enfin, il importe de souligner que l'alphabétisation dans une langue autochtone ne doit pas être considérée comme un instrument de l'alphabétisation en anglais ou en français. Elle doit être considérée comme un objectif en elle-même et comme la seule forme souhaitable d'alphabétisation pour certains individus. Certaines recherches ont démontré que le fait de chercher à enseigner à lire et à écrire à certaines personnes dans une langue seconde, qui ne leur est pas familière, avant de leur apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle, peut nuire au processus d'apprentissage. Il faut veiller à considérer l'alphabétisation non comme un instrument d'assimilation, mais comme un moyen pour les individus d'élargir leurs connaissances et de faire des choix éclairés.»

Or, on sait très peu de choses de l'incidence de l'alphabétisation sur les langues orales et sur ceux qui les parlent. (Coulmas, p. 14) Néanmoins, presque tous les témoins jugent souhaitable l'alphabétisation dans deux ou trois langues (une langue officielle et l'anglais ou le français). Ils considèrent que l'alphabétisation en anglais et en français leur ouvre des portes dans le domaine de l'éducation et du travail. M^{me} Edwina Wetzel a dit :

«La majeure partie d'entre nous ne pensent pas réapprendre leur propre langue et compte tenu des réalités de notre existence, nous devons traiter avec le gouvernement fédéral, le gouvernement provincial, les grandes sociétés et les entreprises si nous voulons obtenir justice. Nous devons connaître l'anglais ou le français, mais pour nous il s'agit de l'anglais, et nous devons aussi conserver notre propre langue de façon à préserver notre culture, car nous estimons que la langue traduit l'âme de notre culture.» (M^{me} Edwina Wetzel, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:28)

Malheureusement, l'alphabétisation dans les langues officielles du Canada est souvent le prix qu'ont à payer les autochtones pour acquérir et conserver leur propre langue. (Chef Lawrence Paul, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 39:36) De même, l'apprentissage de l'anglais ou du français sonne souvent le glas pour la langue autochtone. Comme le signalait M. Doug Cuthand :

«Dans bien des foyers, la langue indienne n'est plus la première langue. Tout le monde parle anglais. On regarde la télévision en anglais, on écoute la radio en anglais. On se fait

bombarder quotidiennement de partout d'informations en anglais. Ce n'est que dans des communautés très isolées qu'on parle encore tous les jours une langue autochtone. C'est donc très inquiétant. Les langues indiennes risquent un jour de devenir comme le latin : une langue que les universitaires connaissent, mais une langue morte.» (M. Doug Cuthand, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 33:38)

L'apprentissage en langue autochtone doit débiter tôt à l'école. «On a montré bien souvent un peu partout dans le monde que c'est surtout grâce à l'école qu'on arrive à préserver la langue des minorités.» (M^{me} Shirley Fredeen, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 33:76) Le représentant du ministère des Affaires indiennes, M. Harvey McCue, a dit :

«À mon avis, il y a encore beaucoup de chemin à faire avant d'arriver à un consensus dans la collectivité indienne sur la place à accorder aux langues indiennes dans les écoles indiennes.» (M. Harvey McCue, ministère des Affaires indiennes et du Nord, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 29:13)

Cependant, un consensus à l'échelle nationale ou provinciale n'est pas nécessairement requis pour que puissent être élaborées des politiques souples en matière d'apprentissage de la langue qui satisfassent aux priorités locales. Tout semble indiquer que le gouvernement fédéral et les provinces se préoccupent de plus en plus des questions de langue autochtone dans le domaine de l'éducation. Il reste à savoir si les politiques et les programmes actuels sont suffisants pour renverser le processus de détérioration des langues autochtones au Canada.

Dans quelques provinces (Manitoba, Saskatchewan, Alberta et Colombie-Britannique), les crédits obtenus par les étudiants du secondaire pour certains cours en langue autochtone peuvent entrer dans le calcul des crédits nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires. En outre, des pressions de plus en plus grandes sont exercées pour que les étudiants puissent, à leur choix, opter pour une langue autochtone plutôt que pour le français comme deuxième langue. En Colombie-Britannique et dans les Maritimes, le Comité s'est laissé dire que pour les étudiants autochtones ayant déjà de la difficulté à apprendre l'anglais, l'apprentissage obligatoire du français était un obstacle de plus à l'éducation. En 1988, le gouvernement de l'Alberta a adopté un énoncé de politique sur l'enseignement des langues qui est centré essentiellement sur l'anglais et le français, mais qui fait brièvement allusion à l'importance des langues et de la culture autochtones. (*Language Education Policy for Alberta*, novembre 1988)

Dans ses lignes directrices concernant l'éducation des autochtones, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique s'est engagé à veiller à ce que les enfants autochtones conservent leur patrimoine linguistique et culturel. Les écoles de la Colombie-Britannique comptant des étudiants autochtones peuvent, en vertu de

l'entente-cadre fédérale-provinciale sur les frais de scolarité ou d'une entente sur l'éducation locale, recevoir des fonds pour l'élaboration de programmes liés à la langue et à la culture autochtones. En Colombie-Britannique, le comité consultatif provincial de l'éducation postsecondaire pour les étudiants autochtones a recommandé que la province subventionne la formation de professeurs de langues autochtones, et le comité consultatif provincial de l'alphabétisation souscrivait dans son rapport au financement par le gouvernement de programmes en langue autochtone, y compris l'alphabétisation en langue autochtone. En outre, dix organisations de la Colombie-Britannique offrent des cours de formation de professeurs de langue autochtone au niveau postsecondaire et, depuis trois ans, le gouvernement de la Colombie-Britannique finance l'Institut de langues yinka déné offrant des programmes de formation d'enseignants.

Le gouvernement du Québec a rendu public un énoncé de politique concernant les langues autochtones intitulé *Maintien et développement des langues autochtones au Québec*, lequel repose sur les trois principes suivants :

- 1) les nations autochtones ont la responsabilité première de protéger et de développer leurs langues;
- 2) le gouvernement reconnaît qu'il faut assurer le soutien et l'appui à ceux qui désirent apprendre une langue autochtone;
- 3) le gouvernement reconnaît l'égalité des langues autochtones en les jugeant toutes dignes de support et de conservation, en privilégiant d'abord celles qui sont encore vivantes.

Le gouvernement du Québec s'est également fixé, dans ce domaine, douze objectifs qu'il cherchera à atteindre de concert avec le gouvernement fédéral et les autochtones :

- a) assurer la survivance au Québec des différentes cultures autochtones;
- b) protéger et sauvegarder l'héritage linguistique des nations autochtones;
- c) faciliter chez les nations autochtones la restauration de leur sentiment d'appartenance, par une reconnaissance officielle de la légitimité et de la valeur de leur langue maternelle;
- d) établir les fondements d'un renouveau culturel et d'une solidarité communautaire;
- e) favoriser l'élaboration de programmes de communication visant à maintenir et à développer les langues autochtones (radio communautaire, journaux, vidéos, etc.);
- f) soutenir les organismes nationaux dans leur effort d'uniformisation des termes et de l'orthographe;

- g) favoriser pour les différentes nations le développement d'instruments pédagogiques (programmes, guides, matériel didactique) pertinents à l'apprentissage des langues autochtones;
- h) soutenir les auteurs et écrivains qui désirent produire leurs oeuvres en langue maternelle;
- i) favoriser la formation d'interprètes, de traducteurs, d'écrivains, de rédacteurs et d'enseignants des langues autochtones;
- j) encourager les établissements scolaires à dispenser des cours qui familiariseront les élèves avec la langue ou la culture des nations autochtones;
- k) soutenir toutes les agences gouvernementales et les organismes desservant les autochtones dans leurs efforts en vue de sensibiliser leurs employés à la langue et à la culture du milieu;
- l) favoriser la cueillette, l'archivage et la diffusion de l'histoire orale et des légendes en langues autochtones.

En outre, en vertu de la Convention de la Baie James et du Nord québécois et de la Convention du Nord-Est québécois, les Cris, les Inuit et les Naskapis du Nord québécois jouissent de droits spéciaux à l'éducation dans leur langue au respect desquels veillent des commissions scolaires locales. Il y a quinze ans, ces groupes faisaient partie des premiers peuples autochtones à acquérir le contrôle de leur commission scolaire au sein de leur collectivité. Par conséquent, la Commission scolaire Kativik des Inuit et la Commission scolaire crie ont toutes deux eu le temps d'élaborer, de mettre en oeuvre et de perfectionner leur propre politique linguistique. Les deux commissions ont recommandé que la langue autochtone soit la seule langue d'enseignement, du moins au cours des premières années du primaire. La Commission scolaire Kativik a énoncé sa politique en ces termes :

«La politique en matière de langue s'inspire de recherches sur l'éducation des minorités selon lesquelles l'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité de l'enfant et facilite l'apprentissage par la suite dans les langues première et seconde. En outre, la Commission croit que l'école joue un rôle très important dans la conservation et la survie de l'inuttitut.» (*Program Development in Inuttitut, French, and English*, n.d., Commission scolaire Kativik)

La Commission scolaire crie du Nord québécois a été établie en 1978. Elle avait au départ adopté comme politique que l'anglais et le français seraient les langues d'enseignement, partant du principe que la langue crie était bien enracinée et serait enseignée à la maison. Les parents croyaient que leurs enfants apprendraient l'anglais et le français plus facilement s'ils leur étaient enseignés très tôt et que les connaissances

acquises dans ces deux langues augmenteraient leurs chances d'emploi. Depuis, la Commission scolaire crie a revu ses positions :

«Nous nous sommes bercés d'illusions et le réveil est aujourd'hui brutal. Nos enfants ne sont pas nombreux à obtenir leur diplôme, contrairement à ce que nous avons espéré. L'utilisation du cri n'est pas aussi répandue que nous l'aurions imaginé du fait que nous sommes bombardés par les multiples médias que la technologie moderne a fait pénétrer dans nos collectivités et nos foyers. Nous savons que nous ne pouvons continuer à utiliser un programme de cours qui a contribué à nous faire perdre notre identité et qui est ainsi allé à l'encontre du but recherché, soit la préservation de notre langue et de notre culture.»

(Commission scolaire crie/James Bobbish, *Présentation au Colloque circumpolaire sur l'alphabétisation*, Yellowknife (T.N.-O.), avril 1990)

Après avoir consulté la collectivité et effectué des recherches sur les mérites de l'enseignement dans la langue maternelle, la Commission scolaire a adopté en 1988 un plan global d'éducation qui favorise le cri comme langue première des enfants d'âge préscolaire et comme langue d'enseignement pour un nombre important d'élèves du primaire et un certain nombre d'étudiants du secondaire.

Au Yukon, la *Loi sur l'éducation* dispose que le ministère de l'Éducation peut autoriser l'enseignement en langues aborigènes de quelque partie que ce soit du programme d'éducation à la demande d'une commission scolaire, d'un conseil, d'un comité d'école, des autorités indiennes locales responsables de l'éducation ou d'une Première nation en l'absence de telles autorités. La loi impose également certains devoirs au ministre pour ce qui est de la mise au point des outils pédagogiques nécessaires, et d'autres questions concernant l'enseignement des langues autochtones.

Toutefois, malgré ces mesures gouvernementales encourageantes, des témoins ont indiqué que des ressources financières supplémentaires s'imposent pour que puissent être enseignées les langues autochtones. D'aucuns ont donné à entendre que le gouvernement fédéral devrait financer la préservation des langues et de la culture autochtones comme il le fait pour le français et que cela serait conforme à l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*. (M. Keith Goulet, député provincial, Saskatchewan, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 33:63)

Des témoins ont également recommandé que l'on s'efforce d'embaucher des professeurs de langues autochtones qualifiés et d'offrir des cours en langues autochtones dans les écoles. Dans son témoignage, M. Gary Baikie a indiqué que l'inuktitut au Labrador ne peut être enseigné aux enfants que jusqu'en troisième année en raison du manque d'enseignants qualifiés. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 38:72) M^{me} Baker a dit ceci : «Les enseignants de langue autochtone travaillent dans l'isolement et leur préparation pédagogique se fait pratiquement sur le tas. Habituellement, ils ne reçoivent aucune aide ni formation pour élaborer le matériel didactique nécessaire pour

motiver leurs élèves. Personne ne leur a appris les stratégies de gestion de classe et beaucoup d'entre eux ne bénéficient pas de stage de perfectionnement professionnel. Ils finissent donc par se désintéresser et par cesser de vouloir lutter pour conserver leur langue en dépit du fait qu'ils savent qu'elle ne survivra que grâce à leur enseignement.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:59)

M^{me} Fern Thompson a indiqué que dans presque chaque collectivité il y a une personne qui enseigne une langue autochtone dans les écoles pour la seule raison qu'elle peut la parler. Mais ces gens sont souvent frustrés parce qu'ils ne savent quoi faire; ils connaissent la langue, mais ne savent pas quoi en faire. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:86)

En principe, l'utilisation des langues autochtones est maintenant encouragée et certains croient que la technologie moderne pourrait aider à préserver et à susciter l'intérêt pour celles-ci. Selon M. Bill Wilson, il en coûterait 100 000 \$ par langue pour conserver et développer par ordinateur les langues autochtones. Pour deux ou trois millions de dollars, toutes les langues de la Colombie-Britannique pourraient être mises sur ordinateur. (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:29) M^{me} Deborah Jacobs a dit :

« . . . à l'heure actuelle, nous travaillons à des films vidéo dans notre langue pour les utiliser à la maison . . . Nous essayons d'avoir recours à diverses stratégies pour essayer d'intéresser les gens à leur langue. Nous les encourageons à utiliser leur langue lors de réunions politiques. Pour la première fois cette année dans notre communauté, nous nous sommes servis de notre langue pour les élections. Nous avons tout d'abord organisé des réunions dans notre langue et en suivant le modèle traditionnel. Nous avons également offert des services d'interprétation gratuits à nos nouveaux chefs politiques éventuels.» (Directrice de l'enseignement, Squamish Indian Nation, Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 30:67-68)

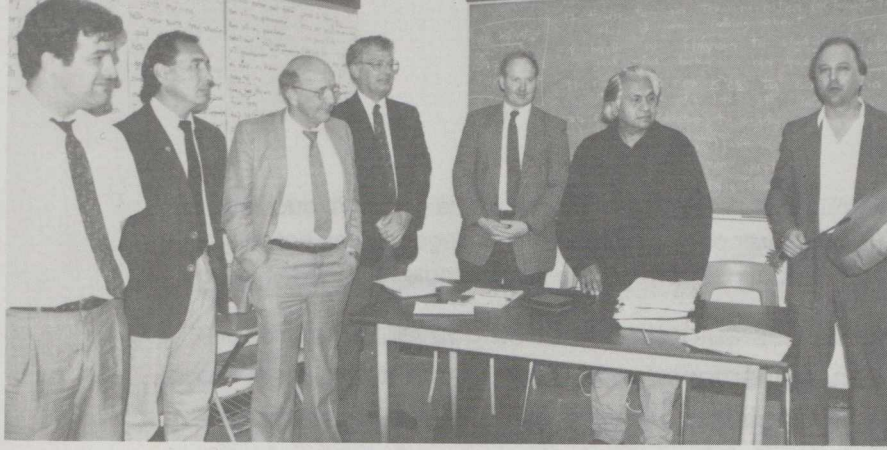
M^{me} Pam Heavyhead a indiqué que les Pieds-Noirs de l'Alberta envisageaient un programme informatique pour conserver et développer le pied-noir. M. Ben Kawaguchi du Conseil scolaire piégan a décrit un dictionnaire informatisé de pied-noir :

«La province était intéressée au début parce qu'elle pensait que le modèle pourrait s'appliquer à l'enseignement de n'importe quelle autre langue : le français, l'anglais, le cri, le chipewyan—ou n'importe quoi d'autre. N'importe quel groupe linguistique pouvait prendre ce programme et l'adapter à ses propres besoins. Sa principale qualité était la souplesse. Le moniteur pouvait limiter le dictionnaire aux mots qui convenaient à un groupe de gens particuliers. Pour certains enfants, le dictionnaire pouvait contenir 150 mots, non pas 4 000. Les moniteurs pouvaient préparer des leçons individuelles et les mettre sur disque; les enfants pouvaient choisir n'importe quel ordinateur dans l'école, insérer le disque et faire leurs leçons. Le programme informatique était plus efficace que l'enregistreuse et plus sûr que les livres . . . Le projet est long parce que nous n'enregistrons pas seulement les mots; nous enregistrons également les légendes. Nous sommes en train de mettre au point à l'intention des enseignants toute une série d'outils

faisant appel à divers médias, sur le modèle de Sesame Street; nous voulons que les enfants puissent prendre un ruban VHS, l'insérer dans une machine et regarder les actions qui se déroulent en pied-noir.» (Procès-verbaux et témoignages, fascicule n° 32:64-65)

Bref, le témoignage de représentants des autochtones et du gouvernement donne à entendre que les décideurs appuient l'enseignement dans les langues autochtones. **Tous semblent s'entendre pour dire que la décision quant à la langue d'enseignement dans les écoles devrait revenir aux collectivités autochtones concernées—soit par l'entremise de leurs propres commissions scolaires, soit par le biais de négociations avec les commissions scolaires provinciales compétentes.** Il est également clair que les langues autochtones sont considérées comme essentielles à la survie des cultures autochtones, mais il est moins évident que suffisamment de ressources financières et humaines sont consacrées au renversement de la tendance à la baisse de l'utilisation des langues autochtones. Les représentants autochtones sont certes d'avis qu'ils ne disposent pas de suffisamment de ressources.

ANNEXE E



TÉMOINS AUX AUDIENCES PUBLIQUES

ANNEXES

Organismes et particuliers

ANNEXE A	—	Témoins aux audiences publiques Mémoires reçus	
ANNEXE B	—	Données du MAINC (ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien) sur les niveaux de scolarité et les taux d'emploi	
ANNEXE C	—	Articles 26, 27 et 28 de la Convention 169 des peuples autochtones et tribaux	
ANNEXE D	—	Nombre d'autochtones parlant leur propre langue	
ANNEXE E	—	Recommandations des témoins	

ANNEXE A

Liste des témoins et des mémoires

TÉMOINS AUX AUDIENCES PUBLIQUES

Organismes et particuliers	Date	N° du fasc.
Affaires indiennes et du Nord	le 28 mai 1990	29
John Rayner, sous-ministre adjoint, Services aux Indiens		
Harvey McCue, directeur général, Éducation		
Mike Simms, directeur général, Élaboration des politiques, Développement économique		
Alberta Native Literacy Committee	le 31 mai 1990	32
Leona Shirt		
Assemblée des chefs du Manitoba	le 11 avril 1990	24
Jerry Fontaine, chef		
Ovide Mercredi, chef		
Assemblée des chefs du Manitoba	le 2 juin 1990	35
Rebecca Ross		
Assemblée des Premières nations	le 6 juin 1990	37
Joe Hair, sous-chef du Grand Conseil		
Ruth Norton, directrice de l'éducation		
Dorothy Lazore, directrice de l'École d'immersion mohawk		
Hazel Lazare, chef du conseil de bande		
Annette Jacobs, coordonnatrice des programmes, École d'immersion mohawk		
Jessica Hill, directrice du conseil culturel		
Assemblée législative de la Saskatchewan	le 1 ^{er} juin 1990	33
Keith Goulet, député		
Association des centres d'amitié de la Saskatchewan	le 1 ^{er} juin 1990	33
Peter Dubois, directeur exécutif de la Qu'Appelle Valley Friendship Centre et président de la Saskatchewan Literacy Network		
Association nationale des centres d'amitié	le 23 mai 1990	28
Karen Collins, présidente		
Jerome Berthelette, directeur exécutif		
Lynn Chabot, coordonnatrice		
Bande de Conne River	le 14 juin 1990	39
Edwina Wetzel, directrice de l'éducation		
Bande de Whycocomagh	le 14 juin 1990	39
Charles-Joseph Bernard		

Bande indienne de Norway House	le 2 juin 1990	35
Alan James Ross, chef George Campbell, conseiller principal, Politiques et Gestion		
Bande indienne de Saddle Brook	le 31 mai 1990	32
Eddy Makokis		
Blood Tribe Educational Society	le 31 mai 1990	32
Pam Heavyhead Leo Fox		
Camosun College Adult Basic Education	le 30 mai 1990	30
Edith Baker, monitrice, directrice des programmes		
Conseil tribal carrier-sekani	le 30 mai 1990	30
Joseph P. Michell Doug Brown, superviseur de l'enseignement		
Centre culturel Torngasok	le 13 juin 1990	38
Gary Baikie, directeur		
Centre d'apprentissage micmac	le 13 juin 1990	38
Noel Knockwood, directeur		
Centre de formation Columbia	le 31 mai 1990	32
Wendy Russell		
Centres éducatifs et culturels	le 14 juin 1990	39
Peter Christmas Paul Robinson, coordonnateur, Région atlantique, Conseil des arts		
Circle Project, Regina Literacy Project, Prison Projet, Women and Literacy	le 1 ^{er} juin 1990	33
Norma-Jean Dubray-Byrd, directrice de projet		
Collège communautaire Old Sun	le 31 mai 1990	32
Margaret Waterchief, présidente du conseil Y.A. (Jake) Bholat, président Darlene Lauka, monitrice, Programme d'alphabétisation		
Commission canadienne pour l'UNESCO	le 26 avril 1990	25
Bradley Munro		
Commission scolaire crie	le 20 juin 1990	41
James Bobbish, directeur de l'éducation		
Commission scolaire Kativik	le 4 juin 1990	36
Sala Padlayat, directrice du Centre d'éducation des adultes — Salluit Jim Deslauriers, directeur des services d'éducation aux adultes		

Confédération des Micmacs du continent	le 13 juin 1990	38
Judy Bernard Julian, conseillère en éducation, réserve d'Afton		
Conseil des autochtones de la Nouvelle-Écosse	le 13 juin 1990	38
Viola Robinson, présidente Roger Huska, adjoint administratif		
Conseil national des autochtones du Canada	le 18 juin 1990	40
Martin Dunn, coordonnateur constitutionnel		
Conseil scolaire piégan	le 31 mai 1990	32
Ben Kawaguchi, directeur de l'enseignement		
Conseil tribal d'Island Lake	le 2 juin 1990	35
Cynthia Bear, conseillère pédagogique spéciale Boniface Mason, coordonnateur de l'enseignement au foyer, St-Theresa Point, et représentant du comité d'alphabétisation régionale		
Conseil tribal de Yellowhead	le 31 mai 1990	32
Seaneen O'Rourke, adjointe du directeur Anita Arcand, adjointe au directeur de l'enseignement		
Emploi et Immigration	le 28 mai 1990	29
Howard Green, conseiller spécial en matière de politiques et programmes autochtones George Labour, directeur, Élaboration et conception, Service de l'emploi Virginia Miller, chef, Analyse de la politique relative au marché du travail		
Enowkin Centre	le 30 mai 1990	30
Henry Michel, surveillant des étudiants du post-secondaire		
Environment Mediation and Arbitration Group	le 31 mai 1990	32
Harry Zuurbier, médiateur et arbitre		
Farmer, Gary, comédien et expert en alphabétisation	le 6 juin 1990	37
Federation of Saskatchewan Indian Nations	le 1 ^{er} juin 1990	33
Pat Deider-McArthur, directrice exécutive, Morning Star: The Indian Employment Agency		
First Nations Council of B.-C.	le 30 mai 1990	30
Bill Wilson, président Kathryn Teneese, directrice exécutive		
Frontier School Division 48	le 2 juin 1990	35
Jim Rondeau, coordonnateur, Alphabétisation des adultes		
Institut de langue micmac	le 13 juin 1990	38
Bernie Francis, directeur et linguiste		

Institut Gabriel Dumont d'études autochtones et de recherche appliquée	le 1 ^{er} juin 1990	33
Christopher Lafontaine		
Ministère de l'Éducation	le 2 juin 1990	35
Johanna Faulk, coordonnatrice UNIAP, Collège communautaire de Red River		
Gwen Merrick, coordonnatrice du programme d'alphabétisation, Manitoba Literacy Office		
Ministère des Affaires indiennes et du Nord	le 16 mai 1990	26
Harry Sway, sous-ministre		
Harvey McCue, directeur général, Éducation		
Muskwachees Cultural College	le 31 mai 1990	32
Henry Sutherland, secrétaire		
Fern Thompson, doyen du département de l'enseignement		
N.P.D. de la Nouvelle-Écosse	le 14 juin 1990	39
Alexa McDonough, chef		
Nation Seksika	le 31 mai 1990	32
Fred Breaker, chef par intérim		
National Aboriginal Network on Disability	le 18 juin 1990	40
Johanne Francis		
James Smoky Thomkins, vice-président		
Charles Brooks, conseiller technique du Secrétariat d'État		
Native Adult Education Resource Centre	le 30 mai 1990	30
Carmen Rodriguez, consultante en alphabétisation		
Native Education Centre	le 30 mai 1990	30
Lorraine Fox		
Newfoundland-Labrador Literacy Coalition—Centre d'amitié du Labrador	le 14 juin 1990	39
Abraham Pone, vice-président		
Ontario Native Literacy Coalition	le 7 mai 1990	26
Joyce Wabano, secrétaire-trésorière et coordonnatrice au centre d'éducation de la Baie James		
Plains Indian Cultural Survival School	le 31 mai 1990	32
Jerry Arshinoff		
Première nation Millbrook		
Lawrence Paul, chef		

Première nation Tobique	le 13 juin 1990	38
Stewart Paul, chef Warren Tremblay, directeur, Post-éducation Delbert Moulton, directeur de l'éducation		
Programme autochtone de l'Ontario, Section alphabétisation	le 7 mai 1990	26
Priscilla Hewitt, coordonnatrice		
Ralliement national des Métis	le 20 juin 1990	41
Larry Desmeules, président, Association des Métis de l'Alberta, et membre du comité exécutif du Ralliement Ron Rivard, directeur exécutif Cathy Littlejohn, chercheuse et rédactrice à l'Institut Gabriel Dumont		
Réserve indienne d'Eskasoni	le 13 juin 1990	38
Clarence Smith, directeur de l'éducation		
Saskatchewan Adult Basic Education Association and North West Regional College	le 1 ^{er} juin 1990	33
Ed Merkoski, coordonnateur de l'alphabétisation		
Saskatchewan Indian Federated College	le 1 ^{er} juin 1990	33
Gloria Mehlman, vice-présidente, Enseignement Jack P. Trasoff, directeur, Department of Indian Education		
Saskatchewan Indian Federated College Student Association	le 1 ^{er} juin 1990	33
Lyle Morrisseau		
Saskatchewan Indian Institute of Technologies	le 6 juin 1990	37
Ronald L. Albert, président Roger Schindelka, directeur, Centre de production Joe Quewezance, représentant du Conseil tribal du district de la Saskatchewan		
Saskatchewan Indian Media Corporation	le 1 ^{er} juin 1990	33
Doug Cuthand		
Saskatchewan Indigenous Languages Committee and Saskatchewan Indian Cultural College, Federation of Saskatchewan Indian Nations	le 1 ^{er} juin 1990	33
Shirley Fredeen		
Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology	le 1 ^{er} juin 1990	33
Rosemary Sturge, coordonnatrice de l'alphabétisation, Wascana Campus Cowan Centre		
Saskatchewan Union of Indigenous Students Association	le 1 ^{er} juin 1990	33
Danielle Woodward		

Secrétariat d'État	le 28 mai 1990	29
Catherine Lane, sous-secrétaire d'État adjointe par interim, Citoyenneté		
Robert Legros, sous-secrétaire d'État adjoint, Pratiques de gestion		
Richard Nolan, directeur général, Secrétariat national à l'alphabétisation		
Jean-Pierre Breton, directeur général, Finances		
Roy Jacobs, directeur, Citoyens autochtones		
Secrétariat de l'Année internationale de l'alphabétisation UNESCO	le 26 avril 1990	25
Leslie Limage		
Service de coordination des langues autochtones du Nouveau-Brunswick	le 13 juin 1990	38
Christine Saulis, coordonnatrice des langues		
Société crie de communications de la Baie James	le 20 juin 1990	41
Dianne Reid, présidente		
Société nationale des communications autochtones	le 23 mai 1990	28
Bob Belfry, directeur exécutif		
Debbie Brisebois, directrice exécutive de la Corporation de radiodiffusion inuit		
Squamish Nation Education	le 30 mai 1990	30
Deborah Jacobs, directrice de l'enseignement		
Vancouver Indian Centre Society	le 30 mai 1990	30
Art Paul, directeur exécutif		
Wawatay Native Communications Society	le 2 juin 1990	35
Megan Williams, directeur, Wawatay News		

MÉMOIRES REÇUS

Arctic College
Bureau du président

Arctic College
Département de l'éducation

Bennett, M^{me} Jo Anne and M. John Berry

Communauté indienne de Woodstock

Conseil des autochtones de la Nouvelle-Écosse

Conseil tribal de Lilloet

Écoles publiques d'Edmonton

Fairview College

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest

Harnum, Betty

Kolstee, Anton

Maliseet Nation at Tobique

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

Ministère de l'Éducation de l'Alberta

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest

Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

Ministère de l'Éducation du Manitoba

Ministère de l'Éducation du Québec

National Working Group on the Status of Disabled Natives

Neoteric Educational Colleagues Incorporated

Northwest Regional College

Northwest Territories Culture and Communications

Première nation de Caldwell

Première nation de Mississauga

Pauktuutit (Association des femmes inuit)

Prince George Native Friendship Centre

Red Deer Native Friendship Society

Rodriguez, Carmen

Réserve indienne de Coldwater

Saddle Lake Tribal Administration

Sage Institute

Saskatchewan Indian Cultural Centre

Saskatchewan Indian Languages Institute

Saulis, Christine

Shearwood, Perry

ANNEXE B

Données du MAINC sur les niveaux de scolarité et les taux d'emploi

ANNEXE B —Données du MAINC (ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien) sur les niveaux de scolarité et les taux d'emploi

Contenu :

Tableau 1A	—	Activité de la main-d'oeuvre selon le niveau de scolarité Tous les Canadiens, pourcentage par groupe d'âge (Source : Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986 du Canada)
Tableau 1B	—	Activité de la main-d'oeuvre selon le niveau de scolarité Indiens vivant dans les réserves, pourcentage par groupe d'âge (Source : Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986 du Canada)
Tableau 1C	—	Activité de la main-d'oeuvre selon le niveau de scolarité Indiens hors réserve, pourcentage par groupe d'âge (Source : Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986 du Canada)
Tableau 1D	—	Répartition en pourcentage des Indiens inscrits et des Canadiens en général dont le niveau de scolarité est inférieur à la neuvième année Éducation, Canada, provinces / territoires, 1986 (Source : pages 16-17, Larocque et Gauvin, <i>1986 Census Highlights on Registered Indians: Annotated Tables</i> , MAINC, 1989)
Tableau 1E	—	Population active et taux d'activité selon l'âge et le niveau de scolarité Population inuit (Source : Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986 du Canada)

Tableau 1F

Étudiants indiens : Répartition selon l'âge et le niveau scolaire
 (Source : ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien)

Niveau scolaire	15-24 ans		25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans		55-64 ans		65 ans et plus		TOTAL
	Indiens	Total	Indiens	Total	Indiens	Total	Indiens	Total	Indiens	Total	Indiens	Total	
Primaire	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488
Secondaire	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488
Collège	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488
Université	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488
TOTAL	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488	121 488

**TABEAU 1A : ACTIVITÉ DE LA MAIN-D'OEUVRE SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ
TOUS LES CANADIENS, POURCENTAGE PAR GROUPE D'ÂGE
(SOURCE : TABLEAU 3, DONNÉES SPÉCIALES DU MAINC À PARTIR
DU RECENSEMENT DE 1986 DU CANADA)**

Groupe d'âge	Aucune scolarité	Scolarité inférieure à la neuvième année	Études secondaires partielles	Diplôme d'études secondaires	Études commerciales ou collégiales partielles	Diplôme collégial	Études universitaires partielles	Diplôme universitaire	Total
15-24 ans									
Emploi	23,1	28,4	40,7	65,2	65,8	78,1	73,6	76,1	56,3
Sans emploi	5,0	14,7	10,5	10,9	14,6	11,7	12,1	11,9	11,5
Hors de la population active	72,0	56,9	48,8	23,9	19,7	10,2	14,3	12,0	32,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
25-34 ans									
Emploi	37,1	51,3	66,3	74,3	75,3	81,5	81,6	85,9	75,5
Sans emploi	5,9	14,6	11,0	7,7	9,5	8,0	7,3	5,9	8,7
Hors de la population active	56,9	34,0	22,7	18,1	15,1	10,5	11,1	8,2	15,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
35-44 ans									
Emploi	44,9	58,0	71,2	75,4	77,6	82,4	84,1	89,4	77,3
Sans emploi	7,4	10,0	7,4	6,0	7,1	6,1	5,0	3,5	6,3
Hors de la population active	47,7	32,0	21,5	18,6	15,3	11,5	10,9	7,1	16,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
45-64 ans									
Emploi	36,5	47,1	57,5	62,3	64,3	72,7	73,4	84,2	60,8
Sans emploi	6,2	5,7	4,7	4,5	5,4	5,1	4,3	0,7	4,9
Hors de la population active	57,4	47,2	37,7	33,2	30,3	22,2	22,3	13,2	34,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
65 et plus									
Emploi	2,8	6,0	7,9	9,7	9,5	11,7	14,8	24,7	8,5
Sans emploi	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4
Hors de la population active	96,7	93,7	91,7	89,8	90,0	87,8	84,7	74,8	91,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total des 15 ans et plus									
Emploi	21,8	34,1	50,1	65,0	65,3	74,2	74,2	82,3	59,6
Sans emploi	3,7	5,6	7,7	7,1	8,9	6,9	7,1	4,7	6,9
Hors de la population active	74,5	60,3	42,2	27,8	25,8	18,9	18,7	12,9	33,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**TABEAU 1B : ACTIVITÉ DE LA MAIN-D'OEUVRE SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ
INDIENS VIVANT DANS LES RÉSERVES, POURCENTAGE PAR GROUPE D'ÂGE
(SOURCE : TABLEAU 3, DONNÉES SPÉCIALES ÉTABLIES PAR LE MAINC À PARTIR
DU RECENSEMENT DE 1986 DU CANADA)**

Groupe d'âge	Aucune scolarité	Scolarité inférieure à la neuvième année	Études secondaires partielles	Diplôme d'études secondaires	Études commerciales ou collégiales partielles	Diplôme collégial	Études universitaires partielles	Diplôme universitaire	Total
15-24 ans									
Emploi	6,6	10,8	14,7	32,4	33,2	45,3	44,0	58,3	17,2
Sans emploi	3,3	14,4	16,5	22,1	27,2	27,9	23,4	25,0	17,2
Hors de la population active	86,9	74,8	68,8	45,8	39,6	26,4	32,6	16,7	65,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
25-34 ans									
Emploi	15,8	26,9	37,0	52,9	44,5	57,2	60,7	81,8	40,1
Sans emploi	8,8	20,0	19,9	16,4	21,7	23,4	16,2	9,1	19,9
Hors de la population active	73,7	53,0	43,2	30,2	33,8	19,4	22,8	9,1	39,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
35-44 ans									
Emploi	18,9	30,9	45,6	63,0	53,2	63,9	70,3	78,9	44,6
Sans emploi	9,1	16,0	17,0	12,0	17,7	17,3	13,3	12,3	15,9
Hors de la population active	71,2	53,1	37,5	26,0	29,1	18,8	16,4	8,8	39,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
45-64 ans									
Emploi	16,5	27,6	39,6	55,6	46,7	58,6	64,1	81,0	31,0
Sans emploi	7,2	10,4	11,4	4,4	12,4	13,6	7,8	--	10,0
Hors de la population active	76,4	62,1	49,2	40,0	41,0	27,9	26,6	14,3	59,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
65 et plus									
Emploi	1,8	4,1	8,9	--	15,4	14,3	--	--	30,2
Sans emploi	0,5	1,0	--	--	--	--	--	--	16,2
Hors de la population active	97,8	94,9	88,9	85,7	84,6	85,7	90,9	50,0	53,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total des 15 ans et plus									
Emploi	10,7	20,5	25,7	44,1	42,2	56,4	59,4	78,3	28,2
Sans emploi	4,7	13,1	16,9	17,8	21,8	20,3	16,1	11,2	15,1
Hors de la population active	84,6	66,4	57,4	38,2	36,0	23,2	24,8	11,2	56,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

TABLEAU 1C : ACTIVITÉ DE LA MAIN-D'OEUVRE SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ INDIENS HORS RÉSERVE, POURCENTAGE PAR GROUPE D'ÂGE
(SOURCE : TABLEAU 3, DONNÉES SPÉCIALES ÉTABLIES PAR LE MAINC À PARTIR DU RECENSEMENT DE 1986 DU CANADA)

Groupe d'âge	Aucune scolarité	Scolarité inférieure à la neuvième année	Études secondaires partielles	Diplôme d'études secondaires	Études commerciales ou collégiales partielles	Diplôme collégial	Études universitaires partielles	Diplôme universitaire	Total
15-24 ans									
Emploi	11,1	12,8	21,6	41,8	42,7	52,4	48,3	81,0	27,6
Sans emploi	--	18,5	18,7	18,4	20,6	21,6	20,4	9,5	19,0
Hors de la population active	81,5	68,6	59,6	39,6	37,0	26,0	31,3	--	53,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
25-34 ans									
Emploi	11,1	25,7	37,9	53,9	38,4	59,8	56,9	66,4	44,4
Sans emploi	--	21,9	20,6	15,4	23,2	19,5	17,8	11,8	19,9
Hors de la population active	77,8	52,1	41,4	30,7	37,9	20,7	25,1	21,8	35,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
35-44 ans									
Emploi	32,1	28,3	46,1	57,4	52,0	65,1	63,0	84,2	50,3
Sans emploi	7,1	15,9	19,5	14,8	15,3	15,9	15,3	7,4	16,2
Hors de la population active	64,3	55,8	34,2	27,8	32,2	19,0	21,8	7,4	33,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
45-64 ans									
Emploi	17,9	27,3	40,7	55,8	45,8	71,9	70,7	81,3	38,2
Sans emploi	--	9,4	11,2	11,6	14,6	7,5	8,0	--	9,2
Hors de la population active	77,8	63,4	48,1	32,6	39,6	20,6	20,0	12,5	52,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
65 et plus									
Emploi	--	2,5	--	--	--	30,0	--	--	3,2
Sans emploi	--	5,0	--	--	--	--	--	--	1,6
Hors de la population active	98,3	94,6	98,0	60,0	83,3	70,0	100,0	--	95,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	---	100,0
Total des 15 ans et plus									
Emploi	12,5	21,2	30,0	48,5	42,7	60,8	56,9	76,0	36,8
Sans emploi	4,0	14,4	18,6	16,6	20,1	17,5	17,2	9,7	16,8
Hors de la population active	83,9	64,4	51,4	34,9	37,2	21,6	25,9	14,2	46,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tableau 1D : Répartition en pourcentage des Indiens inscrits et des Canadiens en général dont le niveau de scolarité est inférieur à la neuvième année, Canada, provinces et territoires, 1986

Province / Territoire	Proportion de la population ² dont le niveau de scolarité est inférieur à la neuvième année ³				
	Indiens inscrits			Population en général ⁴	Population près des réserves ⁵
	Dans les réserves	Hors réserves	Total		
Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve	38,5	22,2	34,9	20,7	32,5
Nouveau-Brunswick et Î.-P.-É.	36,0	28,7	34,4	23,2	30,6
Québec	50,7	28,4	46,2	23,8	34,5
Ontario	35,5	21,4	29,1	14,5	22,6
Manitoba	52,7	27,7	44,2	17,4	29,9
Saskatchewan	51,0	29,0	43,1	18,4	27,2
Alberta	44,9	19,8	35,1	10,6	15,5
C.-B.	35,6	22,5	29,8	11,1	13,7
Yukon	44,4	28,4	35,8	7,6	17,3
T. N.-O.	65,4	44,3	60,5	28,8	21,5
Canada	44,7	24,4	37,2	17,1	25,8

1. Mise en garde : le lecteur devrait consulter la section sur la méthodologie.
2. Personnes âgées de 15 ans et plus.
3. À des fins de statistiques, la neuvième année est considérée comme le seuil de l'alphabétisation fonctionnelle.
4. Comprend la population totale (15 ans et plus) de la région précisée moins les Indiens inscrits.
5. Comprend la population totale (15 ans et plus) des collectivités près des réserves, utilisées aux fins de comparaison, dans la région précisée.

Source : Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986 du Canada.

Document préparé par Analyse quantitative et recherche socio-démographique, Finances et Services professionnels, MAINC, 1989.

TOTAL DE LA POPULATION INUIT CANADIENNE

TABLEAU 1E: POPULATION ACTIVE
SELON L'ÂGE ET LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT
DONNÉES SPÉCIALES ÉTABLIES PAR LE MAINC D'APRÈS LE RECENSEMENT
DE 1986

groupes d'âge	No Education	Grades 1 to 8	Grades 9 to 13	High School Diploma	Any Trade or College	College Diploma	Any University	University Degree	Total
15 à 24 ans									
occupés	15	630	895	240	410	235	125	25	2 575
sans emploi	10	565	495	80	125	75	40	0	1 390
non inclus dans le PA	80	2 105	1 710	140	190	45	55	10	4 335
TOTAL	105	3 300	3 100	460	725	355	220	35	8 300
25 à 34 ans									
occupés	30	710	695	190	710	520	225	55	3 135
sans emploi	30	320	225	35	210	130	15	0	965
non inclus dans le PA	75	670	335	50	155	85	40	20	1 430
TOTAL	135	1 700	1 255	275	1 075	735	280	75	5 530
35 à 44 ans									
occupés	220	610	230	120	460	355	140	15	2 150
sans emploi	80	195	70	0	70	50	0	0	465
non inclus dans le PA	265	475	135	15	115	80	25	0	1 110
TOTAL	565	1 280	435	135	645	485	165	15	3 725
45 à 64 ans									
occupés	630	320	90	40	210	150	55	20	1 515
sans emploi	180	80	15	0	35	25	0	0	335
non inclus dans le PA	1 195	430	60	0	80	45	0	0	1 810
TOTAL	2 005	830	165	40	325	220	55	20	3 660
plus de 65 ans									
occupés	45	0	0	0	10	0	0	0	55
sans emploi	0	0	0	0	0	0	0	0	0
non inclus dans le PA	590	110	40	0	20	10	15	0	785
TOTAL	635	110	40	0	30	10	15	0	840
pop. totale de 15 ans +									
occupés	945	2 275	1 920	595	1 800	1 265	545	115	9 460
sans emploi	300	1 165	810	125	440	275	65	0	3 180
non inclus dans le PA	2 195	3 790	2 280	215	560	275	140	40	9 495
TOTAL	3 440	7 230	5 010	935	2 800	1 815	750	155	22 135

TOTAL DE LA POPULATION INUIT CANADIENNE

TABLEAU 1E: TAUX D'ACTIVITÉ
SELON L'ÂGE ET LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT
DONNÉES SPÉCIALES ÉTABLIES PAR LE MAINC D'APRÈS LE RECENSEMENT
DE 1986

groupes d'âge	No Education	Grades 1 to 8	Grades 9 to 13	High School Diploma	Any Trade or College	College Diploma	Any University	University Degree	Total
15 à 24 ans									
occupés	0,58%	24,47%	34,76%	9,32%	15,92%	9,13%	4,85%	0,97%	100,00%
sans emploi	0,72%	40,65%	35,61%	5,76%	8,99%	5,40%	2,88%	0,00%	100,00%
non inclus dans le PA	1,89%	48,56%	39,45%	3,23%	4,38%	1,04%	1,27%	0,23%	100,00%
TOTAL	1,27%	39,76%	37,35%	5,54%	8,73%	4,28%	2,65%	0,42%	100,00%
25 à 34 ans									
occupés	0,96%	22,65%	22,17%	6,06%	22,65%	16,59%	7,18%	1,75%	100,00%
sans emploi	3,11%	33,16%	23,32%	3,63%	21,76%	13,47%	1,55%	0,00%	100,00%
non inclus dans le PA	5,24%	46,85%	23,43%	3,50%	10,84%	5,94%	2,80%	1,40%	100,00%
TOTAL	2,44%	30,74%	22,69%	4,97%	19,44%	13,29%	5,06%	1,36%	100,00%
35 à 44 ans									
occupés	10,23%	28,37%	10,70%	5,58%	21,40%	16,51%	6,51%	0,70%	100,00%
sans emploi	17,20%	41,94%	15,05%	0,00%	15,05%	10,75%	0,00%	0,00%	100,00%
non inclus dans le PA	23,87%	42,79%	12,16%	1,35%	10,36%	7,21%	2,25%	0,00%	100,00%
TOTAL	15,17%	34,36%	11,68%	3,62%	17,32%	13,02%	4,43%	0,40%	100,00%
45 à 64 ans									
occupés	41,58%	21,12%	5,94%	2,64%	13,86%	9,90%	3,63%	1,32%	100,00%
sans emploi	53,73%	23,88%	4,48%	0,00%	10,45%	7,46%	0,00%	0,00%	100,00%
non inclus dans le PA	66,02%	23,76%	3,31%	0,00%	4,42%	2,49%	0,00%	0,00%	100,00%
TOTAL	54,78%	22,68%	4,51%	1,09%	8,88%	6,01%	1,50%	0,55%	100,00%
plus de 65 ans									
occupés	81,82%	0,00%	0,00%	0,00%	18,18%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
sans emploi	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
non inclus dans le PA	75,16%	14,01%	5,10%	0,00%	2,55%	1,27%	1,91%	0,00%	100,00%
TOTAL	75,60%	13,10%	4,76%	0,00%	3,57%	1,19%	1,79%	0,00%	100,00%
pop, totale de 15 ans +									
occupés	9,99%	24,05%	20,30%	6,29%	19,03%	13,37%	5,76%	1,22%	100,00%
sans emploi	9,43%	36,64%	25,47%	3,93%	13,84%	8,65%	2,04%	0,00%	100,00%
non inclus dans le PA	23,12%	39,92%	24,01%	2,26%	5,90%	2,90%	1,47%	0,42%	100,00%
TOTAL	15,54%	32,66%	22,63%	4,22%	12,65%	8,20%	3,39%	0,70%	100,00%

NOTES SE RAPPORTANT AU TABLEAU 1E

p. (106)

Source: Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986 du Canada, Analyse quantitative et recherche socio-démographique, 1989.

Le tableau se sert de la proportion d'Inuits âgés de 15 ans et plus par rapport à la population inuit totale. Comme le recensement de 1986 ne comportait pas de question sur la fréquentation scolaire au moment du dénombrement, les pourcentages incluent les personnes aux études.

p. (107)

Source: Données spéciales établies par le MAINC à partir du recensement de 1986 du Canada, Analyse quantitative et recherche socio-démographique, 1989.

Les taux d'activité sont calculés de la façon suivante:

Taux de participation	=	Nombre de personnes faisant partie de la population active par rapport à la population totale
Taux d'emploi	=	Nombre de personnes occupant un emploi par rapport à la population totale
Taux de chômage	=	Nombre de chômeurs par rapport à la population active

Population active s'entend des personnes âgées de 15 ans et plus, à l'exclusion

des détenus et autres personnes en établissement, qui, au cours de la semaine précédant le recensement, occupaient un emploi ou étaient sans emploi (à la recherche d'un emploi, en attente d'un emploi ou en disponibilité).

Bien que le taux de réussite des travailleurs augmente généralement avec le niveau d'instruction, la nature du lien existant entre ces variables demeure obscur. Un niveau de scolarité plus élevé peut faciliter l'obtention d'un emploi. Il se peut aussi qu'un certain nombre d'autres variables, comme la motivation et les valeurs culturelles, jouent dans le cas des personnes qui ont un niveau de scolarité plus élevé et qui occupent un emploi.

Tableau 1F : Étudiants indiens : Répartition selon l'âge et le niveau scolaire

Normalement, un étudiant monte d'un niveau scolaire par année, de sorte que s'il se trouve en première année à l'âge de six ans il devrait avoir atteint sa douzième année à l'âge de 17 ans. Le

Tableau 1F : Étudiants indiens : Répartition selon l'âge et le niveau scolaire

Normalement, un étudiant monte d'un niveau scolaire par année, de sorte que s'il se trouve en première année à l'âge de six ans il devrait avoir atteint sa douzième année à l'âge de 17 ans. Le retard qu'accuse un étudiant est appelé «écart âge—niveau scolaire», et peut être illustré dans un tableau de répartition selon l'âge et le niveau scolaire.

Répartition selon l'âge et le niveau scolaire de la première à la douzième année, 1988–1989

AGE	Niv.1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1807	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	4795	1236	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	1112	4020	1057	10	0	0	0	0	0	0	0	0
8	187	1457	3467	889	20	0	0	0	0	0	0	0
9	60	312	1427	3304	835	20	0	0	0	0	0	0
10	22	82	399	1593	2891	733	13	0	0	0	0	0
11	8	28	112	561	1548	2736	615	48	0	0	0	0
12	2	8	28	192	611	1646	2131	924	29	0	0	0
13	0	2	17	62	220	745	1512	2345	587	32	0	0
14	0	0	6	24	75	260	748	1725	1871	538	20	0
15	0	0	0	9	33	92	310	920	1639	1578	415	23
16	0	0	0	0	8	35	133	417	986	1405	1223	293
17	0	0	0	0	0	7	23	155	433	986	1087	912
18	0	0	0	0	0	0	11	57	174	496	715	855
19	0	0	0	0	0	0	0	12	66	237	367	502
20	0	0	0	0	0	0	0	6	29	117	148	284
21	0	0	0	0	0	0	0	0	26	145	156	301

Le tableau ci-dessus illustre la répartition des étudiants selon l'âge et le niveau scolaire pour 1988–1989. Par exemple, au niveau 2 on compte 1 236 enfants de six ans, 4 020 enfants de sept ans et 1 457 enfants de huit ans.

La partie ombragée du tableau correspond au nombre d'étudiants susceptibles d'atteindre la douzième année au plus tard à l'âge de 19 ans (soit avec un retard d'au plus deux ans par rapport à la courbe de progression «normale»).

Toutefois, si les nombres apparaissant dans la partie ombragée sont exprimés en tant que pourcentage de l'effectif total, on constate que seulement 82 p. 100 des étudiants sont susceptibles de se retrouver en douzième année au plus tard à l'âge de 19 ans.

Le pourcentage peut être établi pour chaque année, chaque région et chaque type d'école. Il s'agit simplement d'une façon de comparer les données année après année, ce qu'on appelle dans le tableau et les graphiques qui suivent l'«indice âge—niveau scolaire».

L'article 26, Partie VI, de la Convention des peuples autochtones et tribaux de 1989 (non encore en vigueur) de l'Organisation internationale du travail, dispose que :

«Des mesures seront prises pour faire en sorte que les membres des peuples concernés aient accès à tous les niveaux d'études au moins sur un pied d'égalité avec le reste de la collectivité nationale.»

L'article 27 de la Convention 169 des peuples autochtones et tribaux dispose que :

«1. Les programmes et services d'éducation des peuples concernés seront établis et appliqués en collaboration avec ces peuples de manière à répondre à leurs besoins particuliers, et intégreront leur histoire, leurs connaissances et technologies, leurs systèmes de valeurs et leurs aspirations sociales, économiques et culturelles.

2. L'autorité compétente assurera la formation des membres de ces peuples et leur participation à la formulation et à la mise en oeuvre des programmes d'éducation, en vue de transférer progressivement comme il se doit la responsabilité des programmes à ces peuples.

3. En outre, les gouvernements reconnaîtront aux peuples le droit de se doter de leurs propres institutions et établissements scolaires, à condition qu'ils soient conformes aux normes minimales établies par l'autorité compétente en consultation avec les peuples autochtones. Les ressources appropriées seront mises à leur disposition à cette fin.»

L'article 28 dispose que :

«1. Dans la mesure du possible, les enfants des peuples concernés apprendront à lire et à écrire dans leur propre langue ou dans la langue le plus couramment parlée au sein du groupe auquel ils appartiennent. Lorsque l'enseignement ne pourra être dispensé dans la langue première, les autorités compétentes consulteront les peuples concernés en vue d'adopter les mesures propres à la réalisation de cet objectif.

2. Les mesures voulues seront prises pour s'assurer que les peuples autochtones aient la possibilité d'acquérir la maîtrise de la langue nationale ou de l'une ou l'autre langue officielle du pays.

3. Des mesures seront prises pour préserver et promouvoir le développement et l'usage des langues des peuples autochtones concernés.»

L'article 20, Paragraphe VI, de la Convention des peuples autochtones et tribaux de 1989 (non encore en vigueur) de l'Organisation internationale du Travail dispose que :

«Des mesures seront prises pour faire en sorte que les membres des peuples concernés aient accès à tous les niveaux d'études secondaires sur un pied d'égalité avec le reste de la collectivité nationale.»

L'article 27 de la Convention 109 des peuples autochtones et tribaux dispose que :

«1. Les programmes et services d'éducation des peuples concernés seront établis et appliqués en collaboration avec ces peuples de manière à répondre à leurs besoins particuliers, et intégreront leur histoire, leurs connaissances et technologies, leurs systèmes de valeurs et leurs aspirations sociales, économiques et culturelles.

2. L'autorité compétente assurera la formation des membres de ces peuples et leur participation à la formulation et à la mise en œuvre des programmes éducatifs en vue de transférer progressivement comme il se doit la responsabilité des programmes à ces peuples.

3. En outre, les gouvernements reconnaîtront aux peuples le droit de se doter de leurs propres institutions et établissements scolaires, à condition qu'ils soient conformes aux normes minimales établies par l'autorité compétente pour garantir l'égalité avec les autres institutions. Les ressources humaines et matérielles nécessaires à cet effet...

L'article 28 dispose que :

«1. Dans la mesure du possible, les enfants des peuples concernés apprendront à lire et à écrire dans leur propre langue ou dans la langue la plus couramment parlée au sein du groupe auquel ils appartiennent. Toutefois l'enseignement ne pourra être dispensé dans la langue première, les autorités compétentes consulteront les peuples concernés en vue d'adopter les mesures propres à la réalisation de cet objectif.

5. Les mesures voulues seront prises pour assurer que les peuples autochtones aient la possibilité d'acquiescer la maîtrise de la langue nationale ou de l'une ou l'autre langue officielle du pays.

3. Des mesures seront prises pour préserver et promouvoir le développement et l'usage des langues des peuples autochtones concernés.»

Langues autochtones au Canada

Langue	Nombre d'autochtones parlant leur propre langue
Abenaki	100
Algonquin	100
Blackfoot	100
Cree	100
Delaware	100
Menominee	100
Montagnais	100
Crow	100
Ojibwa	100
Passamaquoddy	100
Potawatomi	100
Shoshone	100
Sioux	100
Carrier	100
Chippewyan	100
Dogrib	100
Haida	100
Kaska	100
Kutchikan	100
Louchan	100
Nahanni	100
Sarcee	100
Shuswap	100
Tahltan	100
Tsimshian	100
Yakima	100
Yukon	100

ANNEXE D

Nombre d'autochtones parlant leur propre langue

Les langues autochtones au Canada

Groupe linguistique	Langue/dialecte	Population	Nombre d'autochtones parlant leur propre langue
Algonkian/Algonquin	Abenakis	694	10
	Algonkin/Algonquin	4 648	---
	Blackfoot	9 875	4 000
	Cree	92 664	55 000
	Delaware	999	10
	Malecite	2 176	1 200
	Micmac	11 525	4 000
	Montagnais/Naskapi	7 376	5 000
	Ojibway	62 545	30 000
	Ottawa/Outaouais	1 874	---
	Potawatomi	998	100
		<u>195 374</u>	<u>99 320</u>
Athapaskan	Beaver	998	300
	Carrier	5 504	5 000
	Chilcotin	1 700	1 000
	Chipewyan	6 419	5 000
	Dogrib	1 565	800
	Han	---	10
	Hare	896	600
	Kaska	---	300
	Kutchin	1 201	500
	Loucheux	1 399	---
	Nahani	1 305	---
	Sarcee	613	10
	Sekani	586	500
	Slave	4 081	2 000
Tagish	---	5	

Les langues autochtones au Canada

Groupe linguistique	Langue/dialecte	Population	Nombre d'autochtones parlant leur propre langue
Athapaskan (suite)	Tutchone	---	1 000
	Tahltan	793	1 000
	Yellowknife	597	---
		<u>27 657</u>	<u>18 025</u>
Haida	Haida	<u>1 560</u>	<u>225</u>
Iroquoian	Cayuga	2 718	360
	Huron	1 205	---
	Mohawk	16 640	2 000
	Oneida	3 260	200
	Onondaga	597	100
	Seneca	365	25
	Tuscarora	841	7
		<u>25 626</u>	<u>2 692</u>
Kootenayan	Kootenay	<u>446</u>	<u>200</u>
Salishan	Bella Coola	730	200
	Comas	900	400
	Cowichan	7 118	---
	Halkomelem	---	500
	Lillooet	2 961	200
	Ntlakyapamuk	3 023	---
	Okanagan	1 753	100
	Puntlatch	49	---
	Seechelt	585	10
	Semiahmoo	25	---
	Shuswap	4 347	2 000
	Songish	1 418	---
	Squamish	1 430	10
	Straits	---	30

Les langues autochtones au Canada

Groupe linguistique	Langue/dialecte	Population	Nombre d'autochtones parlant leur propre langue
Salishan (suite)	Thompson	---	1 000
		<u>24 339</u>	<u>4 450</u>
Sioux	Assiniboine	1 376	---
	Dakota	6 335	5 000
	Sioux	182	---
		<u>7 893</u>	<u>5 000</u>
Tlingit	Tagish	582	---
	Tlingit	---	500
		<u>582</u>	<u>500</u>
Tsimshian	Gitksan	3 149	1 500
	Niska	2 893	---
	Tsimshian	3 452	2 005
		<u>9 494</u>	<u>3 505</u>
Wakashan	Haisla	989	500
	Heiltsuk	1 424	300
	Kwakiutl/Kwakwala	3 155	1 000
	Nitinat	---	60
	Nootka	4 175	1 500
		<u>9 743</u>	<u>3 360</u>
Eskimo-Alieut	Inuktitut	<u>22 000</u>	<u>16 000</u>
	TOTAL	<u>324 654</u>	<u>153 277</u>

LANGUES AUTOCHTONES			CHANCES DE SURVIE		
LANGUE	FAMILLE	NOMBRE D'AUTOCHTONES PARLANT LEUR PROPRE LANGUE	EXCELLENTE	MENACÉE	EN VOIE D'EXTINCTION
Abenaki	Algonquin	1	10		X
Beaver	Athapaskan	2	300		X
Bella Coola	Salishan	7	200		X
Black Foot	Algonquin	1	4 000		X
Carrier	Athapaskan	2	5 000		X
Cayuga	Iroquoian	5	360		X
Chilcotin	Athapaskan	2	1 000		X
Chipewyan	Athapaskan	2	5 000		X
Comox	Salishan	7	400		X
Cree	Algonquin	1	55 000	X	
Dakota	Siouan	8	5 000		X
Deleware	Algonquin	1	10		X
Dogrib	Athapaskan	2	800		X
Haida	Haida	4	225		X
Haisla	Wakashan	11	500		X
Halkomelem	Saliswan	7	500		X
Han	Athapaskan	2	10		X
Hare	Athapaskan	2	600		X
Heiltsuk	Wakashan	11	300		X
Inuktitut	Esquimo-Alieut	3	16 000	X	
Kaska	Athapaskan	2	300		X
Kutchin	Athapaskan	2	500		X
Kutenai	Kutenai	6	200		X
Kwakwala	Wakashan	11	1 000		X
Lillooet	Salishan	7	200		X
Malicite	Algonquin	1	1 200		X
Micmac	Algonquin	1	4 000		X
Montagnais-Naskapi	Algonquin	1	5 000		X
Mohawk	Iroquoian	5	2 000		X

Nitinat	Wakashan	11	60			X
Nootka	Wakashan	11	1 500			X
Nass-Gitksan	Tsimshian	10	1 500		X	
Ojibway	Algonquin	1	30 000	X		
Okanagan	Salishan	7	100			X
Oheida	Iroquoian	5	200			X
Ononoaga	Iroquoian	5	100			X
Potawatomi	Algonquin	1	100			X
Sarce	Athapaskan	2	10			X
Sechelt	Salishan	7	10			X
Sekani	Athapaskan	2	500			X
Seneca	Iroquoian	5	25			X
Slave	Athapaskan	2	2 000			X
Shuswap	Salishan	7	2 000			X
Squamish	Salishan	7	10			X
Straits	Salishan	7	30			X
Tagish	Athapaskan	2	5			X
Tahltan	Athapaskan	2	1 000			X
Tlingit	Tlingit	9	500			X
Thompson	Salishan	7	1 000			X
Tsimshian (Southern)	Tsimshian	10	5			X
Tsimshian (Coastal)	Tsimshian	10	2 000			X
Tuscarora	Iroquoian	5	7			X
Tutchone	Athapaskan	2	1 000			X

TABLE DES MATIÈRES RECOMMANDATIONS DES TÉMOINS

	Page
ALBERTA NATIVE LITERACY COMMITTEE	121
ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS	122
ASSOCIATION DES FEMMES INUIT (PAUKTUUTIT)	124
ASSOCIATION NATIONALE DES CENTRES D'AMITIÉ	125
BANDE INDIENNE DE CONNE RIVER	126
BANDE INDIENNE DE NORWAY HOUSE	127
CENTRES CULTURELS ET ÉDUCATIFS (MICMACS)	128
CONFÉDÉRATION DES MICMACS DU CONTINENT	128
CONSEIL DES AUTOCHTONES DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE	129
CONSEIL NATIONAL DES AUTOCHTONES DU CANADA	129
CONSEIL SCOLAIRE PIÉGAN	130
CONSEIL TRIBAL CARRIER-SEKANI	131
CONSEIL TRIBAL DE YELLOWHEAD	131
CONSEIL TRIBAL D'ISLAND LAKE	133
THE ENVIRONMENTAL MEDIATION AND ARBITRATION GROUP	133
GRAND CONSEIL DES MICMACS	133
McDONOUGH, ALEXA, CHEF DU NPD - N.-É.	133
MICMAC NATIVE LEARNING CENTRE	134
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST	134
MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST	135
MORNING STAR - THE INDIAN EMPLOYMENT AGENCY	136
NATIONAL ABORIGINAL NETWORK ON DISABILITY	137
NATIVE EDUCATION CENTRE	137
NEWFOUNDLAND-LABRADOR LITERACY COALITION	138
ONTARIO NATIVE LITERACY COALITION	138
PREMIÈRE NATION MICMAQUE	140
QU'APPELLE VALLEY FRIENDSHIP CENTRE	140
RALLIEMENT NATIONAL DES MÉTIS	141
SASKATCHEWAN ADULT BASIC EDUCATION ASSOCIATION AND NORTHWEST REGIONAL COLLEGE	141
SASKATCHEWAN INDIAN FEDERATED COLLEGE	142
SASKATCHEWAN INDIAN INSTITUTE OF TECHNOLOGIES	143
SOCIÉTÉ CRIE DE COMMUNICATIONS DE LA BAIE JAMES	144
SQUAMISH NATION EDUCATION	144
VANCOUVER INDIAN CENTRE SOCIETY	144
WAWATAY NATIVE COMMUNICATIONS SOCIETY	145
WHYCOCOMAGH BAND	145

TABLE DES MATIÈRES
RECOMMANDATIONS DES TÉMOINS

131	ALBERTA NATIVE LIBRARY COMMITTEE
132	ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS
134	ASSOCIATION DES FEMMES MULTICULTURELLES
135	ASSOCIATION NATIONALE DES CENTRES D'ARTS
136	BANDE INDIENNE DE COCHRAN RIVER
137	BANDE INDIENNE DE NORWAY HOUSE
138	CENTRES CULTURELS ET ÉDUCATIFS (CENEDS)
139	CONFÉDÉRATION DES MÉTIERS DU QUÉBEC
140	CONSEIL DES AUTOCHTONES DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE
141	CONSEIL NATIONAL DES AUTOCHTONES DU CANADA
142	CONSEIL SCOLAIRE PÉRIE
143	CONSEIL TRIAL CAREER-SEKAWIT
144	CONSEIL TRIAL DE WILLOWDALE
145	CONSEIL TRIAL D'ISLAND LAKE
146	THE ENVIRONMENTAL MEDIATION AGENCY
147	GRAND CONSEIL DES MÉTIERS
148	MCDONOUGH, ALEXA, CHEF DU MOU
149	MICMAC NATIVE LEARNING CENTRE
150	MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DES TERRETTORIUMS
151	DU NORD-OUEST
152	MINISTÈRE DES COLLES DU NORD-OUEST
153	DU NORD-OUEST
154	MORNING STAR - THE INDIAN EMPLOYMENT AGENCY
155	NATIONAL ABORIGINAL NETWORK ON DISABILITY
156	NATIVE EDUCATION CENTRE
157	NEWFOUNDLAND-LABRADOR LIBRARY COALITION
158	ONTARIO NATIVE LIBRARY COALITION
159	PREMIÈRE NATION MICMAQUE
160	DU VALLEY FRIENDSHIP CENTRE
161	RABBLEMENT NATIONAL DES MÉTIERS
162	SASKATCHEWAN ADULT BASIC EDUCATION ASSOCIATION
163	AND NORTHWEST REGIONAL COLLEGE
164	SASKATCHEWAN INDIAN FEDERATED COLLEGE
165	SASKATCHEWAN INDIAN INSTITUTE OF TECHNOLOGIES
166	SOCIÉTÉ CANADIENNE DE COMMUNICATIONS DE LA BASSE JACQUES
167	SOUAISHI NATION EDUCATION
168	VANCOUVER INDIAN CENTRE SOCIETY
169	WAYATAY NATIVE COMMUNICATIONS SOCIETY
170	WHYDONGMACH BAND

ANNEXE E

RECOMMANDATIONS DES TÉMOINS

ALBERTA NATIVE LITERACY COMMITTEE

Recommandations

- Pour améliorer l'éducation des autochtones et lui donner plus de valeur, que soient réalisés à l'avenir des programmes correspondant aux besoins, aux intérêts et aux modes d'apprentissage des peuples autochtones. Nous avons besoin de programmes de garde d'enfants sur place pour permettre aux femmes de suivre des cours d'alphabétisation et de recyclage. L'apprentissage de la langue maternelle est très important, tout comme la production de matériel pédagogique et de publications présentant une perspective autochtone et la constitution d'une bibliothèque d'ouvrages de référence autochtones de première catégorie.
- Que des efforts soient déployés pour convaincre les autochtones que l'éducation est une expérience avantageuse et que soit adoptée une approche d'équipe en matière d'alphabétisation: une équipe chargée de définir les programmes d'études autochtones, une équipe responsable de la culture autochtone, une équipe s'occupant de développement économique, etc. Chaque équipe serait constituée de personnes de diverses disciplines.
- Que des certificats de formation soient offerts aux formateurs bénévoles et aux conseillers en orientation professionnelle des autochtones. Un système de mesure ou d'évaluation précoce est nécessaire pour suivre les progrès accomplis. On pourrait mesurer le succès des étudiants en fonction du degré de réalisation des objectifs fixés.
- Que soit formé un réseau d'alphabétiseurs autochtones et un réseau d'apprenants. Adultes et parents devraient être encouragés à apprendre et à aider leurs enfants à apprendre.
- Que des prix d'alphabétisation soient décernés pour reconnaître et récompenser les efforts déployés, afin de réduire le taux de rotation, actuellement élevé, des coordonnateurs de l'alphabétisation des autochtones. Il faudrait également s'occuper des techniques d'évaluation.
- Que les écoles primaires et secondaires inscrivent à leur programme des éléments permettant de familiariser les étudiants avec une vaste gamme de carrières, que ce soit dans l'administration des bandes ou dans la société en général.
- Que l'alphabétisation des adultes bénéficie d'un financement suffisant, jusqu'à ce que les taux de succès scolaire soient comparables dans les réserves et à l'extérieur.

- Que soit établi un cadre pour le recrutement, le placement et le suivi des apprenants.
- Que soit établi un plan stratégique à long terme d'alphabétisation des autochtones, prévoyant la formation de comités consultatifs régionaux et l'élaboration d'un programme quinquennal complet.
- Que soient négociés des engagements financiers garantis à long terme, comprenant peut-être des protocoles d'entente avec les responsables fédéraux et provinciaux. On pourrait, par exemple, travailler de concert avec des organismes susceptibles de fournir du financement, comme le Secrétariat d'État.
- Que soit formée une association d'alphabétisation des autochtones ayant pour but d'améliorer la situation économique des peuples indiens de l'Alberta. Cette association établirait des programmes d'alphabétisation en collaboration étroite avec la province, le secteur privé et les organismes bénévoles, afin de veiller à ce que les autochtones albertains puissent acquérir les compétences nécessaires pour leur permettre de participer à l'économie de la province. La création d'une telle association est extrêmement importante.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS

Recommandations

- Que l'Assemblée des premières nations et le Programme d'alphabétisation du Secrétariat d'État entament des négociations le plus tôt possible, en vue d'établir un programme autochtone distinct; qu'une fois les conditions de ce programme définies, le secrétariat d'État et l'Assemblée des premières nations passent en revue l'alphabétisation des autochtones et constituent un comité de répartition, chargé d'administrer les fonds destinés aux autochtones.
- Que le gouvernement du Canada prévoie une participation communautaire aux recherches et déploie des efforts systématiques pour tirer parti des techniques de téléenseignement, comme moyen d'alphabétisation des autochtones; de plus, que ces efforts tiennent compte de la promesse d'établir un programme d'alphabétisation itinérant pouvant desservir les autochtones directement dans leurs localités et leurs maisons. L'immersion linguistique dans la collectivité est avantageuse tant au niveau préscolaire que dans le cadre des efforts d'alphabétisation.
- Que le projet de loi C-269, Loi constituant la Fondation des langues autochtones, fasse l'objet d'une étude soigneuse et d'un appui raisonnable. Pour résoudre le problème profondément enraciné de l'analphabétisme parmi les autochtones, il est clair qu'il faut accorder toute l'attention voulue à la question plus vaste et plus fondamentale du maintien et de l'épanouissement des langues autochtones.

- Que le Comité demande au Centre canadien de recherche pour le développement international de l'aider à examiner différents modèles d'alphabétisation appliqués dans le tiers monde, qui relient une première langue et une langue seconde. Cette recherche internationale devrait être essentiellement axée sur les méthodes, les outils et les procédés pouvant servir à assurer la transition entre l'alphabétisation en langues autochtones et l'alphabétisation en anglais ou en français, ou les deux.
- Que le Comité forme un sous-comité chargé particulièrement de formuler des recommandations précises sur la question du financement par le gouvernement fédéral de l'établissement et de l'exploitation de médias autochtones (radio, télévision et journaux). Dans son étude de la question, le sous-comité devrait consulter les organisations et les éducateurs autochtones ainsi qu'un nombre suffisant de représentants des collectivités autochtones.
- Que le Comité recommande l'octroi à l'Assemblée des premières nations de moyens suffisants pour entreprendre une étude indépendante des exigences stratégiques de la lutte contre l'analphabétisme parmi les autochtones; que les résultats de cette étude soient principalement destinés au Comité et servent à définir une position officielle sur la question à l'échelle internationale, et que le rapport de l'étude soit déposé au Comité.
- Que les composantes alphabétisation et amélioration des compétences de l'ensemble des programmes de MAINC et de la CEIC soient modifiées pour qu'il devienne possible d'offrir une formation de base aux adultes et aux jeunes autochtones en chômage ou sous-employés; que l'Assemblée des premières nations soit chargée de déterminer l'admissibilité à ces programmes, de concert avec les collectivités autochtones; et qu'on envisage des moyens de rendre ces programmes plus directement accessibles aux localités autochtones isolées.
- Que le gouvernement fédéral finance, par l'intermédiaire du Programme d'alphabétisation du Secrétariat d'État, une conférence sur les langues autochtones et l'alphabétisation, destinée à obtenir l'avis des chefs, des anciens et des experts sur les moyens d'élaborer un programme national complet d'alphabétisation des premières nations.
- Que le gouvernement fédéral finance l'établissement d'un Secrétariat national à l'alphabétisation des autochtones (SNAA), qui serait indépendant du gouvernement et aurait pour but d'éliminer l'analphabétisme parmi les autochtones du Canada d'ici à l'an 2000. Le SNAA aurait un double mandat: préserver et promouvoir l'alphabétisation en langues autochtones et promouvoir l'alphabétisation dans les deux langues officielles parmi les peuples autochtones.

- Que le mandat, la mission, les objectifs et les lignes directrices opérationnelles du SNAA soient établis dans le cadre d'une consultation et d'un dialogue sérieux avec les organisations représentatives des autochtones. Un groupe de travail technique composé de spécialistes autochtones en alphabétisation conseillerait les chefs autochtones à cet égard.
- Que, pendant ses dix premières années, le SNAA dispose d'un budget annuel de 22 millions de dollars.
- Que le gouvernement fédéral réserve 110 millions de dollars sur cinq ans ou 220 millions sur dix ans pour promouvoir l'alphabétisation dans les deux langues officielles parmi les autochtones, du niveau préscolaire jusqu'à l'éducation de base des adultes. Le gouvernement doit également s'engager à éliminer l'analphabétisme chez les adultes autochtones d'ici dix ans, tout en améliorant l'éducation autochtone, du niveau préscolaire jusqu'à l'université.
- Que, d'ici la création du SNAA, le Secrétariat national à l'alphabétisation fournisse directement des fonds à toutes les organisations autochtones. Les projets d'envergure nationale reliés à l'alphabétisation des autochtones devraient être réalisés de concert avec les organisations autochtones nationales compétentes, ou par leur intermédiaire. Les projets locaux ou régionaux devraient être réalisés de concert avec les autorités autochtones locales ou régionales compétentes, ou par leur intermédiaire.
- Que le gouvernement fédéral réserve 200 millions de dollars au cours des dix prochaines années pour préserver les langues autochtones et en favoriser l'apprentissage et l'emploi. Le gouvernement fédéral doit également réserver 5 millions de dollars par an pendant dix ans pour rétablir les médias autochtones dans le sud du Canada, y compris les journaux qui étaient auparavant financés. Il devrait également fournir des fonds pour créer des journaux autochtones en Ontario, au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve, dans l'Île-du-Prince-Édouard, au Québec et dans les autres régions du Canada qui n'en avaient pas précédemment.
- Que soit organisée une conférence nationale sur l'alphabétisation des autochtones et que soit créée une Fondation nationale des langues autochtones.

ASSOCIATION DES FEMMES INUIT (PAUKTUUTIT)

Recommandations

- Que les membres de l'Association des femmes inuit (AFI) soient chargées de mener une étude de base sur l'alphabétisation et les niveaux d'instruction dans leurs régions et leurs collectivités.

- Que cette étude soit financée par le Secrétariat d'État, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien ou Emploi et Immigration Canada, et que l'AFI soit autorisée à mettre au point un programme d'alphabétisation adapté aux conditions des Inuit.
- Que la formation des enseignants et la mise au point du matériel pédagogique soient assurées à tous les niveaux du système d'éducation, afin que le contenu des cours soit adapté à la culture inuit.
- Que le budget de base de l'Association des femmes inuit soit augmenté pour lui permettre de continuer à offrir des services dont la communauté inuit bénéficie considérablement.
- Qu'on envisage sérieusement de créer des écoles allant jusqu'à à la douzième année dans les collectivités inuit.
- Que soit établi et approuvé un plan décennal d'alphabétisation des Inuit, avec un budget de 60 millions de dollars.
- Qu'un plan d'action linguistique, doté d'un budget de 50 millions de dollars sur dix ans, vienne compléter le plan d'alphabétisation. Ce plan permettra d'assurer la survie des langues inuktitut.
- Que la maîtrise de l'éducation des Inuit par les Inuit constitue le principal objectif des Inuit en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants.

ASSOCIATION NATIONALE DES CENTRES D'AMITIÉ

Recommandations

- Que des fonds suffisants soient prévus pour faire participer deux employés à plein temps à chaque programme d'alphabétisation des autochtones.
- Que des fonds soient prévus, dans le programme d'alphabétisation des autochtones, pour la mise au point de matériel pédagogique adapté à la culture autochtone, aux niveaux local, régional et national.
- Que soient prévus, au niveau régional, des moyens de coordonner les projets, d'échanger du matériel pédagogique et de susciter de nouvelles idées pour la mise au point de matériel adapté à la culture autochtone, grâce à l'organisation de conférences ou de réunions régulières.
- Que le financement des projets d'alphabétisation des autochtones soit accru afin de permettre: (1) l'achat du matériel pédagogique nécessaire pour répondre aux

besoins des apprenants; (2) la mise au point de nouveau matériel pédagogique ou l'adaptation du matériel existant; (3) l'engagement d'un personnel suffisant pour s'occuper des projets d'alphabétisation; et (4) des échanges réguliers entre le personnel chargé des projets, afin de partager les renseignements et les ressources.

- Que le Comité recommande au gouvernement de rétablir le financement des journaux autochtones, au moins jusqu'au moment où ce financement pourra être retiré sans compromettre leur survie.
- Que le ministère des Affaires indiennes essaie de permettre à plus de bandes et à plus de collectivités inuit de contrôler l'éducation et les programmes de leurs étudiants. C'est là le seul moyen de surmonter l'obstacle culturel que doivent affronter les autochtones chaque fois qu'ils lisent dans un livre d'histoire qu'Adam Dallard, entouré seulement de ses six compagnons, a vaincu 1 000 sauvages.
- Que soit établi un programme de financement avec la participation des centres d'amitié.
- Que les programmes existants soient étendus de façon à assurer ce qui suit: financement permanent, davantage de personnel, employés autochtones compétents, matériel pédagogique adapté à la culture autochtone, possibilité de mettre au point du nouveau matériel pédagogique ou d'adapter le matériel existant, bibliothèques de prêt pour les apprenants, davantage de matériel pour enseigner les aptitudes de base, achat d'ordinateurs avec mise à niveau régulière du matériel et du logiciel, programmes de formation du personnel, installations plus grandes et plus accueillantes, budget publicitaire, enseignants bénévoles pour donner des leçons particulières et soutien financier des apprenants.
- Que le Comité examine le mandat du Secrétariat national à l'alphabétisation et, en particulier, son financement et les projets qu'il est disposé à parrainer, parce que ces facteurs ont des répercussions sur l'Association nationale des centres d'amitié.

BANDE INDIENNE DE CONNE RIVER

Recommandations

- Que l'éducation soit considérée comme un processus global, du début jusqu'à la fin, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes.
- Que soient établis des services d'appui, dotés notamment d'enseignants spécialisés, de bibliothécaires et de conseillers, afin de prévenir la déception et les frustrations qui mènent au décrochage.

- Que tous les secteurs de l'éducation (cours réguliers, recyclage et enseignement postsecondaire) fassent l'objet d'un contrôle local et bénéficient d'un financement suffisant du ministère des Affaires indiennes.
- Que l'on construise des installations appropriées offrant un milieu propice à l'apprentissage, pour éviter que les étudiants n'aient une impression défavorable dès leur arrivée.
- Que les programmes d'études à tous les niveaux comprennent l'enseignement des langues autochtones et de matières culturelles autochtones, afin de donner aux étudiants une impression positive de leur rôle dans la société et de leur permettre de conserver leur propre culture.

BANDE INDIENNE DE NORWAY HOUSE

Recommandations

- Que le gouvernement du Canada, par l'intermédiaire des ministères compétents, continue à appuyer et à financer d'une façon appropriée les quatre projets pilotes de centres d'emploi autochtones pendant au moins cinq ans.
- Que le gouvernement du Canada, par l'intermédiaire des ministères compétents, attribue des fonds suffisants pour réaliser une évaluation complète de ces projets pilotes.
- Que le gouvernement du Canada, par l'intermédiaire des ministères compétents, aide les collectivités et les organisations autochtones à évaluer non seulement le système d'enseignement Pathfinder, mais aussi d'autres programmes et systèmes, ainsi que du matériel pédagogique et des techniques d'alphabétisation adaptés à la réalité indienne.
- Que le gouvernement du Canada, en collaboration avec les ministères provinciaux compétents, aide les collectivités et les organisations autochtones à appliquer, dans les programmes existants, les résultats obtenus grâce à la mise en oeuvre des trois recommandations ci-dessus.
- Que le gouvernement du Canada, par l'intermédiaire des ministères compétents, appuie les stratégies de recherche et les programmes visant à intégrer les éléments d'alphabétisation décrits ci-dessus dans les programmes de transition entre l'école et le travail et d'autres services d'initiation à la vie professionnelle.
- Que le gouvernement du Canada, par l'intermédiaire des ministères compétents, reconnaisse que l'élaboration de politiques et de programmes d'alphabétisation constitue l'élément fondamental de l'alphabétisation fonctionnelle décrite ci-dessus.

- Que le gouvernement du Canada et les organismes provinciaux compétents appuient un processus complet de réforme des programmes d'études visant l'établissement de nouveaux programmes scolaires qui soient fonction de la manière de voir des peuples autochtones.
- Que le gouvernement du Canada appuie et soutienne financièrement les initiatives communautaires qui, comme celle que la bande de Norway House cherche actuellement à entreprendre, visent à établir un système d'éducation plus adapté à la culture des étudiants et, en même temps, à renforcer les liens entre l'école et la collectivité.
- Que le gouvernement du Canada appuie la mise au point de programmes d'études autochtones et leur intégration à diverses matières des programmes scolaires, non seulement dans les collectivités autochtones, mais dans tout le Canada.
- Que le gouvernement du Canada et les ministères provinciaux compétents reconnaissent l'importance de la langue maternelle pour les peuples autochtones et offrent des systèmes d'éducation bilingues aux collectivités qui le désirent.

CENTRES CULTURELS ET ÉDUCATIFS (MICMACS)

Recommandations

- Que le Comité permanent examine le programme des centres culturels et éducatifs en vue d'étendre le financement aux immobilisations.
- Que le Comité permanent examine les conditions d'inscription des étudiants en Nouvelle-Écosse et les exigences relatives au français, dans la mesure où elles se répercutent sur l'enseignement des langues autochtones dans la province.
- Que soit formé un groupe d'étude sur l'éducation des Indiens en Nouvelle-Écosse.
- Que le ministre provincial de l'Éducation nomme un représentant micmac au sein de tout conseil scolaire dont relèvent des étudiants micmacs.

CONFÉDÉRATION DES MICMACS DU CONTINENT

Recommandations

- Que soit définie la compétence en matière d'alphabétisation du peuple micmac.
- Qu'un groupe d'étude soit constitué pour déterminer les besoins d'alphabétisation des collectivités micmaques, tant en micmac qu'en anglais.

- Que des fonds soient prévus pour la mise au point, par des Micmacs, de cours d'histoire et de matières culturelles appropriées en langue micmaque.

CONSEIL DES AUTOCHTONES DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE

Recommandations

- Que le Comité permanent nous fasse savoir comment aborder toutes les personnes influentes du gouvernement pour connaître la meilleure façon de freiner l'assaut contre notre langue jusqu'au moment où le nombre de ceux d'entre nous qui la connaissent aura suffisamment augmenté.
- Que le gouvernement fasse adopter un projet de loi clair de deux pages libellé comme suit:

Page titre

Projet de loi C-1990

Loi concernant le respect envers les peuples autochtones du Canada, leurs cultures et leurs langues.

Seconde page

Sa Majesté, sur l'avis et avec le consentement du Sénat et de la Chambre des communes du Canada, édicte:

1. Loi sur le respect des cultures et des langues des peuples autochtones.
2. La définition qui suit s'applique à la présente loi.
«cultures et langues des peuples autochtones»
Les cultures et les 53 langues autochtones parlées par les peuples autochtones de 11 familles linguistiques autochtones du Canada.
3. S'inspirant des normes internationales sur la protection et la promotion des droits culturels et linguistiques des peuples autochtones, le gouvernement du Canada s'engage à respecter le droit des peuples autochtones du Canada de protéger, de promouvoir et de développer leurs propres cultures et leurs propres langues pour les générations actuelles et futures.

CONSEIL NATIONAL DES AUTOCHTONES DU CANADA

Recommandation

- Que la question de l'enseignement des langues autochtones soit examinée, étant donné que le programme d'alphabétisation a pour objet de favoriser l'apprentissage

des deux langues officielles. Nous croyons que cet examen incombe au Comité parce que c'est le seul groupe qui s'intéresse aux préoccupations des autochtones dans le contexte de l'alphabétisation. Le Comité doit sensibiliser ceux qui ne s'occupent pas des problèmes autochtones aux réalités de la situation. On évitera ainsi les erreurs commises par le passé dans l'application de ces programmes et de programmes semblables.

CONSEIL SCOLAIRE PIÉGAN

Recommandations

- Que les écoles enseignent les langues autochtones et que des ressources soient prévues pour former des enseignants compétents, mettre au point du matériel pédagogique et établir des réseaux de soutien, afin de préserver les langues autochtones.
- Que le Comité examine les dépenses relatives aux programmes culturels et linguistiques autochtones du ministère des Affaires indiennes et lui demande d'attribuer plus de ressources à la préservation des langues autochtones.
- Que le Comité demande au ministère des Affaires indiennes d'établir une Direction des programmes d'études qui chargerait des organisations autochtones régionales de mettre au point des programmes à contrat. Il est recommandé que cette initiative soit mise en oeuvre non par le Ministère, mais par des autochtones.
- Que le Comité demande au ministère des Affaires indiennes de mettre à la disposition des collectivités autochtones des fonds d'immobilisation et un financement de base pour leur permettre d'offrir une vaste gamme de cours comprenant l'alphabétisation de base, le développement personnel et la formation professionnelle.
- Que les autochtones vivant dans une réserve puissent continuer à bénéficier de l'aide sociale pendant qu'ils suivent des cours dans des établissements de la réserve, et qu'un nouveau fonds, regroupant tous les crédits affectés aux programmes, soit créé pour financer l'éducation des adultes.
- Que les collectivités autochtones disposent de fonds pour établir leurs propres programmes d'éducation des adultes en fonction de leurs priorités particulières. Ces fonds comprendraient actuellement les ressources affectées au Programme d'aide postsecondaire, à la formation professionnelle spécialisée et aux Centres d'emploi du Canada.
- Que le Comité examine les services d'orientation offerts aux collectivités autochtones et demande au ministère des Affaires indiennes d'accroître les ressources affectées

aux programmes de développement social. Seuls les autochtones et leurs organisations peuvent établir de bons modèles de développement.

- Que le ministère des Affaires indiennes finance des projets de démonstration destinés à mettre au point des modèles de solution pouvant être adoptés ailleurs. De plus, le Ministère devrait faire connaître aux collectivités autochtones les projets qui ont donné des résultats probants et les encourager à réaliser des projets semblables.
- Que l'utilisation des fonds d'éducation des adultes ne soit pas soumise à des restrictions, et que ces fonds soient regroupés avec d'autres pour être utilisés de la façon la plus efficace, en fonction des besoins des autochtones.

CONSEIL TRIBAL CARRIER-SEKANI

Recommandation

- Que soit reconnu le principe de la double compétence et que cette double compétence s'exerce dans un cadre unique, celui des gouvernements autochtones travaillant comme partenaires des gouvernements non autochtones.

CONSEIL TRIBAL DE YELLOWHEAD

Recommandations

- Que le Programme d'alphabétisation des autochtones ait sa source dans la communauté, c'est-à-dire qu'il reflète les besoins et les aspirations des collectivités autochtones. Par conséquent, nous recommandons que des fonds et des ressources soient attribués aux collectivités autochtones pour leur permettre de concevoir et de mettre au point des programmes d'alphabétisation et de les réaliser par les moyens de leur choix.
- Que l'alphabétisation de base des adultes cesse de dépendre de bénévoles, qu'elle fasse partie intégrante de l'éducation permanente et soit financée également sans discrimination, et que tous les groupes autochtones ou des premières nations aient la possibilité d'adopter des solutions multiples pour surmonter les obstacles.
- Que des programmes permettant d'apprendre à apprendre soient mis à la disposition de toutes les collectivités des premières nations du Canada.
- Que les installations matérielles nécessaires à l'éducation des adultes et aux programmes d'alphabétisation soient prévues dans les plans à court et à long terme des collectivités des premières nations. Le problème est souvent attribuable au fait

qu'il n'y a pas de locaux. Même si l'on dispose de fonds pour réaliser un programme d'alphabétisation, on n'a pas la place nécessaire pour le mettre en oeuvre.

- Que le processus de planification de l'alphabétisation ne modifie en rien les obligations fiduciaires existantes du gouvernement fédéral envers les peuples autochtones auxquels il est lié par des traités.
- Que soient pris en considération, dans la mise en oeuvre de tous les programmes d'alphabétisation, l'ensemble des aspects culturels, spirituels, intellectuels, émotifs et physiques du développement de la personne. Il est souvent nécessaire, par exemple, de conseiller les participants.
- Que les programmes d'alphabétisation soient adaptés aux besoins et aux vœux des collectivités et soient conçus en tant que partie intégrante d'un processus plus vaste de développement communautaire.
- Que les collectivités soient appuyées dans leurs efforts de rajeunissement des langues autochtones, dans le cadre du processus d'alphabétisation, et que les questions d'alphabétisation en langues autochtones et les approches bilingues soient envisagées et étudiées.
- Que le gouvernement fédéral, les provinces et les territoires s'engagent à fournir un soutien financier à long terme pour assurer la continuité dans la mise en oeuvre du programme d'alphabétisation des premières nations. L'analphabétisme est un problème chronique qu'on ne peut résoudre avec des solutions à court terme. Il est nécessaire d'établir des programmes d'alphabétisation à long terme.
- Que la politique d'alphabétisation s'attaque aux obstacles systémiques à l'alphabétisation. Nous recommandons qu'à tous les niveaux de gouvernement, les organismes de financement qui s'occupent de près ou de loin de l'éducation des autochtones et de la mise au point de programmes touchant d'une façon quelconque le problème de l'analphabétisme parmi les autochtones, coordonnent leurs efforts pour mettre un terme à la fragmentation des ressources et que les critères de financement soient modifiés de façon à tenir compte des besoins d'alphabétisation des peuples autochtones.
- Afin d'aider les collectivités dans leurs efforts de rajeunissement des langues autochtones, dans le cadre du processus d'alphabétisation, que les questions d'alphabétisation en langues autochtones et les approches bilingues soient envisagées et étudiées.
- Que les groupes des premières nations aient la possibilité de choisir entre diverses solutions pour surmonter les obstacles très particuliers auxquels doivent faire face les programmes d'alphabétisation dans chaque collectivité.

CONSEIL TRIBAL D'ISLAND LAKE

Recommandations

- Que les gouvernements reconnaissent que l'alphabétisation dans la langue maternelle constitue, pour les collectivités autochtones, un besoin aussi important que l'alphabétisation en langue officielle.
- Que le gouvernement fédéral et les provinces accordent la priorité en matière de financement aux programmes d'alphabétisation des autochtones ayant leur source dans la collectivité et axés sur les apprenants, et qu'ils prennent à cet égard des engagements à long terme.
- Que les chercheurs, les formateurs et les responsables de la mise au point des programmes d'études travaillant dans le cadre des programmes d'alphabétisation des autochtones connaissent couramment la première langue des apprenants.
- Que le gouvernement fédéral et les provinces appuient le projet de loi C-269, Loi constituant la Fondation des langues autochtones.

THE ENVIRONMENTAL MEDIATION AND ARBITRATION GROUP

Recommandation

- Que le processus de médiation soit appliqué à l'alphabétisation, à cause de l'importance cruciale de cette question.

GRAND CONSEIL DES MICMACS

Recommandation

- Les autochtones des Premières nations ne veulent pas être inclus dans le projet de loi C-37. Ils appuient plutôt le projet de loi C-269, *Loi constituant la Fondation des langues autochtones*.

McDONOUGH, ALEXA, CHEF DU NPD – N.-É.

Recommandation

- Que le gouvernement fédéral reconsidère sa décision de couper le financement du *MicMac News* et du Programme des communications sociales des autochtones. Le *MicMac News* a joué un rôle important dans la lutte contre l'analphabétisme linguistique des autochtones et l'analphabétisme culturel des non-autochtones de la Nouvelle-Écosse.

MICMAC NATIVE LEARNING CENTRE

Recommandations

- Les autochtones des premières nations ne veulent pas être inclus dans le projet de loi C-37. Ils appuient plutôt le projet de loi C-269, *Loi constituant la Fondation des langues autochtones*.
- Le Secrétariat d'État du Canada devrait immédiatement rétablir le financement des médias autochtones.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Recommandations

- Que le gouvernement du Canada s'engage à financer à long terme une initiative nationale d'alphabétisation et continue à partager avec les provinces et les territoires le coût des programmes d'alphabétisation au terme de l'actuel programme quinquennal administré par le Secrétariat national à l'alphabétisation. Dans le cadre d'un tel engagement, le gouvernement devrait encourager la conclusion d'ententes pluriannuelles de partage des coûts entre le Secrétariat national à l'alphabétisation et les provinces.
- Que le gouvernement du Canada modifie l'initiative d'alphabétisation actuellement réalisée par le Secrétariat national à l'alphabétisation, de façon à permettre le financement conjoint de contributions destinées à appuyer des services directs, en sus des éléments actuels du programme.
- Que le gouvernement du Canada entreprenne, par l'intermédiaire du Secrétariat national à l'alphabétisation, une campagne nationale de promotion de l'éducation, en tant qu'initiative valorisante à l'échelle tant individuelle que communautaire, et que cette campagne soit conçue avec tact et discernement, en fonction de la vie de tous les jours des peuples autochtones du Canada.
- Que le gouvernement du Canada appuie et renforce les initiatives favorisant l'alphabétisation, dans le cadre des programmes et des services offerts par Emploi et Immigration Canada et des ententes d'amélioration de l'aptitude à l'emploi conclues avec les provinces et les territoires. Ce faisant, le gouvernement doit tenir compte des besoins en matière d'alphabétisation de base et d'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle et être disposé, le cas échéant, à accorder une aide à long terme à certaines personnes. Il y a en effet des gens qui peuvent mettre cinq ans ou plus pour apprendre vraiment à lire et à écrire et devenir ainsi aptes à travailler.

- Que le gouvernement du Canada, par l'intermédiaire du Régime d'assistance publique du Canada, renforce les initiatives actuelles et offre des encouragements spéciaux pour promouvoir l'alphabétisation et aider les bénéficiaires de l'aide sociale à accroître leur niveau d'instruction. Ces encouragements pourraient comprendre le maintien de l'aide sociale pendant qu'on va à l'école et l'octroi d'une aide financière destinée à compenser les dépenses à assumer dans ce cas, comme les frais de garde d'enfants et l'achat de livres, de fournitures et de vêtements.
- Que le gouvernement du Canada reconnaisse les huit langues officielles des Territoires du Nord-Ouest et l'importance des programmes qui favorisent la préservation et l'épanouissement des langues autochtones.
- Que le gouvernement du Canada négocie avec le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest le renouvellement de l'Accord sur la promotion des langues autochtones.

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Recommandation

- Que des fonds soient affectés à la formation de spécialistes et d'enseignants en langues autochtones et au recyclage des personnes instruites qui devront modifier leur façon d'écrire par suite de la normalisation des orthographe autochtones; que soient financés des ateliers communautaires d'alphabétisation; que des ateliers d'alphabétisation soient organisés pendant les heures de travail pour les employés du gouvernement; et que l'apprentissage d'une langue autochtone soit inclus dans l'éducation des adultes, en tant que matière obligatoire.
- Que soient publiés des ouvrages de référence, comme des dictionnaires et des grammaires, afin de favoriser l'utilisation des orthographe normalisées. Des fonds doivent être disponibles pour mettre au point des programmes d'études en langues autochtones aux niveaux primaire et secondaire et pour réviser les programmes existants afin de les rendre conformes aux orthographe normalisées. Il faut également établir des centres de documentation régionaux dotés de coordonnateurs et d'employés de soutien permanent, afin de s'occuper de l'alphabétisation et d'offrir de la documentation et du matériel pédagogique pour aider à la promotion de l'alphabétisation.
- Que des mesures soient prises pour enseigner les langues autochtones comme langues secondes aux adultes et aux enfants qui ne les parlent pas. Cette formation doit comprendre l'enseignement des orthographe normalisées. De tels programmes

peuvent être réalisés par les écoles et les systèmes d'éducation permanente déjà en place.

- Que des fonds soient affectés à d'autres recherches linguistiques sur des questions telles que les différences dialectales, le discours des anciens et l'acquisition de la première langue. Il est nécessaire que les experts en langues autochtones reçoivent une formation en linguistique pour être en mesure de mettre au point du matériel pédagogique et de la documentation d'une grande qualité.
- Que tous les lieux portant des noms autochtones traditionnels soient rebaptisés en langue autochtone et que les nouvelles appellations soient écrites dans l'orthographe normalisée. Toute la signalisation devrait être modifiée en fonction de cette orthographe. Les gouvernements territorial et fédéral devraient officiellement reconnaître les noms de lieux traditionnels et leur orthographe normalisée.
- Qu'on ait recours aux artistes et aux écrivains locaux pour mettre au point les textes dans l'orthographe normalisée. Les réalisations des autochtones en matière d'alphabétisation devraient être reconnues afin de favoriser la parution de toutes sortes de publications.
- Le soutien financier des journaux autochtones étant essentiel à la promotion de l'alphabétisation en langues autochtones, que le financement des médias autochtones se poursuive à un niveau leur permettant de survivre et de continuer à être les porte-parole des peuples autochtones.
- Que les symboles utilisés dans les langues autochtones soient évalués en vue de l'établissement d'un système normalisé de codage informatique. Le codage ISO devrait être soumis à l'examen de spécialistes, d'éducateurs et de linguistes autochtones en vue de l'adoption d'une norme unique par tous les programmeurs.
- Que les orthographe normalisées soient officiellement reconnues, ce qui comprend leur utilisation exclusive dans les écoles et dans toutes les publications gouvernementales en langues autochtones.

MORNING STAR – THE INDIAN EMPLOYMENT AGENCY

Recommandations

- Qu'on examine soigneusement la question du contrôle des services d'emploi par les Indiens.
- Qu'un représentant indien soit nommé à la Commission de la fonction publique. La Commission comprend un représentant des minorités visibles et une représentante

des femmes, mais aucun de ses membres ne représente les peuples autochtones. Le gouvernement fédéral joue un rôle très important dans notre vie. La nomination d'un représentant autochtone à la CFP constituerait un geste très important pour les Indiens inscrits dans tout le pays.

- Que soit établi un conseil consultatif sur l'emploi des autochtones.

NATIONAL ABORIGINAL NETWORK ON DISABILITY

Recommandations

- Que toutes les activités liées à l'alphabétisation des autochtones soient dirigées par des autochtones, avec la participation active des autochtones handicapés.
- Que toutes les activités tiennent compte de la capacité des autochtones handicapés de contribuer à leur société.
- Que toutes les activités soient entreprises en collaboration avec les gouvernements, les organisations politiques autochtones, les groupes de consommateurs non autochtones et le secteur privé. Ces activités devraient se baser sur un partenariat authentique avec les autochtones handicapés et refléter des relations entre partenaires égaux, sur les plan juridique, financier et moral.
- Que toutes les activités servent à donner plus de pouvoirs aux autochtones handicapés, individuellement et collectivement, en leur inculquant plus de compétences et de connaissances et en leur assurant une organisation plus efficace pouvant accroître leur influence sur les politiques, les programmes et les services qui ont des répercussions sur leur vie.
- Que toutes les activités respectent la diversité régionale et culturelle des peuples autochtones du Canada, sans compromettre leur autonomie et leur aspiration à l'autodétermination.

NATIVE EDUCATION CENTRE

Recommandations

- Que des conseils d'alphabétisation soient établis dans la plupart des réserves indiennes.
- Que l'apprentissage de la langue maternelle constitue la priorité en matière d'alphabétisation.
- Que les plans d'alphabétisation soient établis à l'échelle locale. Un plan national ne permettra pas d'atteindre les résultats recherchés.

- Que l'alphabétisation en langues autochtones soit préconisée et favorisée dans les écoles et les réserves, ainsi que dans les écoles qui, comme les nôtres, forment des étudiants autochtones. La question de l'alphabétisation des autochtones devrait être abordée dans les discussions concernant la formation et l'éducation des autochtones.
- Que des autochtones soient recrutés comme formateurs et animateurs pour les programmes d'éducation et de formation des autochtones.
- Que l'alphabétisation des autochtones comprenne le développement de compétences en communications et en gestion organisationnelle, ainsi que la dynamique de la vie.
- Que des conseillers autochtones suivent les progrès des étudiants autochtones déjà inscrits dans des collèges communautaires et des établissements postsecondaires.
- Que des fonds soient mis à la disposition des collectivités autochtones pour leur permettre de concevoir leurs propres programmes. Les autochtones devraient au moins disposer des moyens de s'instruire eux-mêmes et d'établir des plans d'alphabétisation adaptés à leurs besoins particuliers.

NEWFOUNDLAND-LABRADOR LITERACY COALITION

Recommandation

- Que soient établis des centres de documentation offrant des services de traduction en langues autochtones.

ONTARIO NATIVE LITERACY COALITION

Recommandations

- La Coalition autochtone de l'Ontario sur l'alphabétisation propose les mesures suivantes destinées à mieux répondre aux besoins d'alphabétisation des autochtones dans la province de l'Ontario
 - Assurer un financement suffisant des programmes d'enseignement des langues autochtones, par l'intermédiaire de la Direction de l'alphabétisation;
 - Reconnaître que la préservation de la langue maternelle est un droit humain fondamental des peuples autochtones;
 - Reconnaître les peuples autochtones en tant que premières nations et, en conséquence, accorder à leurs langues le même statut que l'anglais et le français;

- Reconnaître que la culture et la langue sont indissociables;
- Mettre en oeuvre des politiques assurant la même accessibilité à l'enseignement des langues autochtones qu'à l'enseignement de l'anglais et du français;
- Accroître les niveaux de financement de façon à tenir compte du coût des programmes d'alphabétisation réalisés dans les localités isolées, de l'enseignement hors établissement et du maintien de la flexibilité nécessaire dans le cadre d'une approche axée sur les apprenants;
- Assurer des fonds suffisants pour payer des salaires comparables et équitables au personnel, afin de réduire les taux de rotation trop élevés;
- Offrir un financement suffisant pour assurer un niveau approprié de ressources humaines aux programmes communautaires;
- Établir des programmes de perfectionnement professionnel spéciaux pour les autochtones;
- Garantir des fonds suffisants pour qu'il soit possible d'augmenter, selon les besoins, le nombre de programmes communautaires autochtones. Cela est nécessaire, par souci de justice, parce que les peuples autochtones ont un taux d'analphabétisme en anglais supérieur à celui de n'importe quel autre groupe de la province;
- Reconnaître et promouvoir la diversité des cultures autochtones et les différences régionales;
- Reconnaître que, pour les peuples autochtones, l'alphabétisation ne se limite pas à l'aptitude de base à lire et à écrire, mais constitue l'un des moyens d'obtenir réparation;
- Reconnaître le fait que notre avenir dépend de nos jeunes, qui méritent donc d'être soutenus par le système d'éducation;
- Reconnaître que l'attribution de ressources financières suffisantes n'est qu'un début. Le gouvernement doit également s'engager à se tenir davantage au courant des questions autochtones, non en cherchant à imposer aux peuples autochtones les valeurs et les méthodes occidentales, mais plutôt en essayant de comprendre leurs traditions.

PREMIÈRE NATION MICMAQUE

Recommandations

- Il nous faut des programmes adaptés à nos besoins. Les méthodes de formation doivent être établies en fonction des différences subtiles qui existent entre les collectivités autochtones et non autochtones.
- Nous nous rendons compte depuis longtemps que les peuples autochtones n'ont pas les mêmes possibilités d'emploi que le reste de la société. Il est nécessaire de s'attaquer à ce problème. Nous devons nous renseigner davantage sur la différence entre les faits et les mythes concernant les peuples autochtones. Les différences qui existent peuvent constituer un moyen d'enrichir le milieu de travail plutôt qu'un facteur de discrimination.
- Nous devons veiller à ce que les Micmacs adultes aient la possibilité de bénéficier des programmes existants d'amélioration des compétences offerts par les collèges communautaires et les organismes bénévoles d'alphabétisation.
- Le gouvernement doit fournir des fonds pour la mise en oeuvre des programmes, faute de quoi une importante partie de la population micmaque ne pourra en bénéficier. Il faut toujours tenir compte des besoins des familles monoparentales, des personnes qui n'ont pas accès à des moyens de transport et des employés qui souhaitent tirer parti des programmes d'alphabétisation.

QU'APPELLE VALLEY FRIENDSHIP CENTRE

Recommandations

- Que le financement des projets d'alphabétisation des autochtones soit accru et garanti afin
 1. de confier la réalisation des projets d'alphabétisation des autochtones à un personnel salarié. Tout appréciés qu'ils soient, les services bénévoles ne constituent pas une solution au problème, étant limités à des activités à but essentiellement social et économique.
 2. d'engager plus d'employés autochtones qui, travaillant pour les autochtones, deviendraient des modèles pour ceux-ci.
 3. d'assurer la préservation de la langue maternelle et d'engager un personnel bilingue.
 4. de donner de la formation dans des locaux confortables et familiers: maisons privées, réserves, centres d'amitié, organismes autochtones (par exemple, SIFC et GDI) et autres établissements de formation autochtones.

RALLIEMENT NATIONAL DES MÉTIS

Recommandations

- ° Que le gouvernement fasse adopter la mesure suivante:

Loi sur l'éducation des autochtones

Cette loi du Parlement établirait

- (1) que le gouvernement du Canada accepte le point de vue de l'UNESCO selon lequel l'alphabétisation est un droit humain fondamental, accessible à tous;
- (2) que le gouvernement du Canada reconnaît que les peuples autochtones n'ont pas été bien servis par les établissements d'enseignement du pays;
- (3) que, depuis 1972, le gouvernement du Canada a pour politique de laisser aux Indiens le contrôle de leur propre éducation;
- (4) que le gouvernement du Canada appuie l'évolution vers le contrôle de l'éducation autochtone par les autochtones parmi les peuples métis, indiens et inuit;
- (5) que le gouvernement du Canada favorise l'essor des établissements d'enseignement autochtones;
- (6) que le gouvernement du Canada reconnaît l'urgence d'apporter des changements aux services éducatifs offerts aux peuples autochtones pour faire face aux défis du XXI^e siècle.

SASKATCHEWAN ADULT BASIC EDUCATION ASSOCIATION AND NORTHWEST REGIONAL COLLEGE

Recommandations

- ° Qu'un comité des programmes d'études soit formé pour examiner les besoins des adultes et, en particulier, des adultes autochtones et élaborer des programmes et du matériel pédagogique.
- ° Que soit établi un système permanent de soutien.
- ° Que la collectivité indienne assume le contrôle du programme d'alphabétisation et soit propriétaire des ressources et du matériel, y compris l'élaboration du matériel

pédagogique dont le contenu doit refléter positivement les valeurs et les expériences indiennes.

- Que le programme d'alphabétisation comprenne d'autres activités qui contribuent au développement de la personne: sports, arts, artisanat, musique, tambour, danse, etc. Parallèlement à l'alphabétisation, ces activités permettent de répondre à l'ensemble des besoins physiques, mentaux, émotifs et spirituels de la personne.
- Que les dirigeants de la collectivité appuient activement les initiatives d'alphabétisation.
- Que, dans la mesure du possible, le matériel d'alphabétisation présente des renseignements axés sur la profession, la carrière, le métier et l'emploi.
- Que le matériel d'alphabétisation comprenne des éléments qui présentent les Indiens dans un rôle positif au sein du gouvernement, dans les sports, l'éducation, les divertissements et les diverses professions.
- Que le matériel et les activités donnent la possibilité de développer tous les aspects du raisonnement, de la mémoire et de la créativité.

SASKATCHEWAN INDIAN FEDERATED COLLEGE

Recommandations

- Que soit établi un système permanent de soutien.
- Que la collectivité indienne assume le contrôle du programme d'alphabétisation et soit propriétaire des ressources et du matériel, y compris
 - i) l'élaboration du matériel pédagogique,
 - ii) le contenu du matériel pédagogique,ce matériel devant refléter positivement les valeurs et les expériences indiennes.
- Que le programme d'alphabétisation comprenne d'autres activités qui contribuent au développement de la personne: sports, arts, artisanat, musique, tambour, danse, etc. Parallèlement à l'alphabétisation, ces activités permettent de développer un bon jugement et des attitudes saines et de répondre à l'ensemble des besoins physiques, mentaux, émotifs et spirituels de la personne.
- Que les dirigeants de la collectivité appuient activement les initiatives d'alphabétisation.

- Que, dans la mesure du possible, le matériel d'alphabétisation présente des renseignements axés sur la profession, la carrière, le métier et l'emploi.
- Que le matériel d'alphabétisation comprenne des éléments qui présentent les Indiens dans un rôle positif au sein du gouvernement, dans les sports, l'éducation, les divertissements et les diverses professions.
- Que le matériel et les activités donnent la possibilité de développer tous les aspects du raisonnement, de la mémoire et de la créativité.

SASKATCHEWAN INDIAN INSTITUTE OF TECHNOLOGIES

Recommandations

- Que les principes sur lesquels se fondent l'action à entreprendre et les objectifs à atteindre soient définis par la collectivité. Pour être efficace, la solution doit provenir de la collectivité. Celle-ci doit commencer au commencement et progresser à partir du point où elle en est actuellement. Dans le passé, les programmes étaient en général définis étroitement et imposés de l'extérieur.
- Que les ressources nécessaires soient mises à la disposition de la collectivité en permanence. L'alphabétisation ne peut pas découler d'un seul projet. Une approche à long terme est nécessaire.
- Que les collectivités disposent des moyens nécessaires pour contrôler leurs propres programmes. Elles doivent pouvoir exercer des choix à toutes les étapes du processus. Elles doivent pouvoir décider de la nature des programmes à adopter. Elles doivent pouvoir choisir les partenaires dont elles ont besoin pour réaliser ces programmes. Elles doivent pouvoir choisir les personnes chargées de donner la formation.
- Que les aspects opérationnels des programmes d'alphabétisation ne soient pas limités. Les collectivités doivent pouvoir mettre en oeuvre des solutions multiples. Elles doivent disposer d'une gamme aussi complète que possible de moyens pour répondre aux besoins des apprenants, dont certains souhaitent obtenir des titres universitaires tandis que d'autres n'aspirent qu'à acquérir une aptitude de base à lire et à écrire.
- Que les programmes d'études correspondent à la situation des collectivités. La mise au point d'éléments locaux est un aspect. L'alphabétisation dans la langue maternelle en est un autre.
- Que les enseignants reçoivent une formation appropriée. L'agrément professionnel est insuffisant. Une formation correspondant à nos besoins particuliers est nécessaire.

- Que les apprenants disposent de toute l'aide nécessaire pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs personnels en matière d'alphabétisation. Pour certains, cette aide peut se limiter à des conseils. Pour d'autres, elle doit comprendre des leçons particulières, des services de garde d'enfants, des moyens de transport, etc.
- Que les collectivités aient les moyens de relier leurs initiatives à de plus grands processus. On peut envisager des liens avec le système scolaire, le système de développement social, les lieux d'emploi locaux et d'autres collectivités. L'alphabétisation fait partie intégrante de l'ensemble du processus de développement communautaire.

SOCIÉTÉ CRIE DE COMMUNICATIONS DE LA BAIE JAMES

Recommandations

- Que le gouvernement déploie de grands efforts pour augmenter, et non réduire, le financement de l'ensemble des moyens de communications autochtones.
- Que la langue crie soit reconnue comme langue officielle au Canada. À défaut d'une reconnaissance officielle de nos droits linguistiques, l'analphabétisme parmi les Cris continuera à progresser.

SQUAMISH NATION EDUCATION

Recommandation

- Que les peuples des premières nations de tout le pays s'opposent à ce que les langues autochtones soient comprises dans le projet de loi sur les langues ancestrales.

VANCOUVER INDIAN CENTRE SOCIETY

Recommandations

- Que soient établis des comités regroupant des représentants de toutes les organisations autochtones de la région entourant un centre d'amitié.
- Que des programmes d'alphabétisation appropriés soient réalisés dans la collectivité autochtone pour améliorer les conditions sociales et linguistiques.
- Que soit établi un réseau des organisations autochtones pour s'occuper des systèmes scolaires provinciaux et fédéraux.

WAWATAY NATIVE COMMUNICATIONS SOCIETY

Recommandations

- ° Que le gouvernement fédéral continue à appuyer trois genres de programmes d'alphabétisation des autochtones: enseignement de l'anglais comme première langue aux autochtones qui ne parlent pas leur propre langue; enseignement de l'anglais comme langue seconde aux autochtones qui ne connaissent que leur propre langue; et, bien sûr, enseignement d'une langue autochtone comme première langue.
- ° Que le gouvernement rétablisse aussitôt que possible les fonds attribués à toutes les sociétés de communications autochtones du Canada dans le cadre du Programme des communications sociales des autochtones, afin qu'elles puissent offrir du matériel d'alphabétisation, des nouvelles et des renseignements aux autochtones.
- ° Que le gouvernement considère la préservation des langues autochtones comme une priorité et en encourage l'emploi avant qu'elles ne disparaissent à jamais.

WHYCOCOMAGH BAND

Recommandation

- ° Que le Canada ratifie la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail, dont l'article 28 est ainsi libellé: «Dans la mesure du possible, les enfants... apprendront à lire et à écrire dans leur propre langue ou dans la langue le plus couramment parlée au sein du groupe auquel ils appartiennent.»

DEMANDE DE RÉPONSE GLOBALE DU GOUVERNEMENT

Conformément à l'article 109 du Règlement, le Comité prie le gouvernement de déposer dans les 150 jours une réponse globale à ce rapport.

Un exemplaire des Procès-verbaux et témoignages du Comité permanent des affaires autochtones (fascicules n^{os} 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40 et 41 qui comprend le présent rapport) est déposé.

Respectueusement soumis,

Le président,

Ken Hughes

VANCOUVER INDIAN CENTRE SOCIETY

Recommendations

- Que soient établis des comités regroupant des représentants de toutes les collectivités autochtones de la région entourant le centre d'amitié.
- Que des programmes d'alphabétisation appropriés soient réalisés dans la collectivité autochtone pour améliorer les conditions sociales et linguistiques.
- Que soit créé un réseau des organisations autochtones pour s'occuper des

PROCÈS-VERBAUX

LE JEUDI 18 OCTOBRE 1990

(60)

[Texte]

Le Comité permanent des affaires autochtones se réunit aujourd'hui à huis clos, à 15 h 40 dans la pièce 112-N de l'Edifice du Centre, sous la présidence de Ken Hughes (président).

Membres du Comité présents: Ken Hughes, Allan Koury, Robert Nault, et Stanley Wilbee.

Membres suppléants présents: Derek Lee pour Ethel Blondin, Larry Schneider pour Wilton Littlechild.

Aussi présentes: Du service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Wendy Moss et Teresa Nahanee, attachées de recherche.

Conformément au mandat que lui confie le paragraphe 108(2) du règlement, le Comité reprend l'étude de son rapport sur l'alphabétisation et continue à discuter de ses travaux futurs:

Il est convenu que:

- 3 000 copies supplémentaires du Deuxième rapport (Unfinished Business) soient imprimées en anglais, ainsi que – 1 000 copies supplémentaires du même rapport en français.

En ce qui concerne le rapport sur l'alphabétisation, il est convenu que:

- les dépenses liées au développement des photos utilisées dans le rapport soient imputées au budget du comité,
- la greffière soit autorisée à faire les arrangements nécessaires pour l'élaboration de la couverture, disposant d'un maximum de 3 000 \$,
- le quatrième rapport soit tiré à 8 000 exemplaires en anglais et à 2 000 exemplaires en français,
- les services d'un réviseur français soient retenus pour un maximum de 4 000 \$,

- les services de traducteurs, pour traduire les recommandations du rapport, en cri, en ojibway et en inuktitut soient retenus, pour un maximum de 2 500 \$,

À 16 h 20, le Comité suspend ses travaux jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE LUNDI 22 OCTOBRE 1990

(61)

Le Comité permanent des affaires autochtones se réunit aujourd'hui à huis clos, à 15 h 50, dans la pièce 208 de l'Édifice de l'Ouest, sous la présidence de Ken Hughes (président).

Membres du Comité présents: Ethel Blondin, Ken Hughes, et Robert E. Skelly.

Aussi présentes: Du service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Wendy Moss et Teresa Nahanee, attachées de recherche.

Conformément au mandat que lui confie le paragraphe 108(2) du règlement, le Comité se réunit pour discuter de ses travaux futurs:

Pour répondre à l'ordre de renvoi de la Chambre, de ce jour, un plan de travail sera élaboré et présenté à la prochaine réunion (24 octobre 1990).

Le Comité poursuit, ensuite, l'étude de son rapport sur l'alphabétisation.

À 18 h 30, le Comité suspend ses travaux jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MERCREDI 24 OCTOBRE 1990

(62)

Le Comité permanent des affaires autochtones se réunit aujourd'hui à huis clos, à 15 h 44, dans la pièce 208 de l'Édifice de l'Ouest, sous la présidence de Ken Hughes (président).

Membres du Comité présents: Ethel Blondin, Ken Hughes, Robert E. Skelly, et Stanley Wilbee.

Membres suppléants présents: L'honorable Jean Charest pour Allan Koury et Doug Fee pour Gabriel Desjardins.

Aussi présentes: Du service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Wendy Moss et Teresa Nahanee, attachées de recherche.

Conformément au mandat que lui confie le paragraphe 108(2) du règlement, le Comité poursuit l'étude de son rapport sur l'alphabétisation.

À 17 h 16, le Comité suspend ses travaux jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE LUNDI 5 NOVEMBRE 1990

(63)

Le Comité permanent des affaires autochtones se réunit aujourd'hui à huis clos, à 19 h 22, dans la pièce 208 de l'Edifice de l'Ouest, sous la présidence de Ken Hughes (président).

Membres du Comité présents: Ethel Blondin, Ken Hughes, Wilton Littlechild, Robert E. Skelly, et Stanley Wilbee.

Membres suppléants présents: L'honorable Jean Charest pour Gabriel Desjardins, Ricardo Lopez pour Allan Koury.

Aussi présente: Du service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Wendy Moss, attachée de recherche.

Conformément au mandat que lui confie le paragraphe 108(2) du règlement, le Comité poursuit l'étude de son rapport sur l'alphabétisation.

Il est convenu,—Que le titre du rapport soit *You Took My Talk: Aboriginal Literacy And Empowerment* (Ma langue à moi – Alphabétisation : Les autochtones font le point).

Il est ordonné,—Que le président soit autorisé à apporter les changements jugés nécessaires à la forme, pour améliorer la compréhension du texte, sans en modifier le fond.

Il est ordonné,—Qu'aux termes de l'article 109 du Règlement, le comité demande au gouvernement de déposer une réponse complète à son rapport, dans les cent cinquante jours.

L'ordre de renvoi de la chambre du 22 octobre concernant les événements d'Oka durant l'été est abordé.

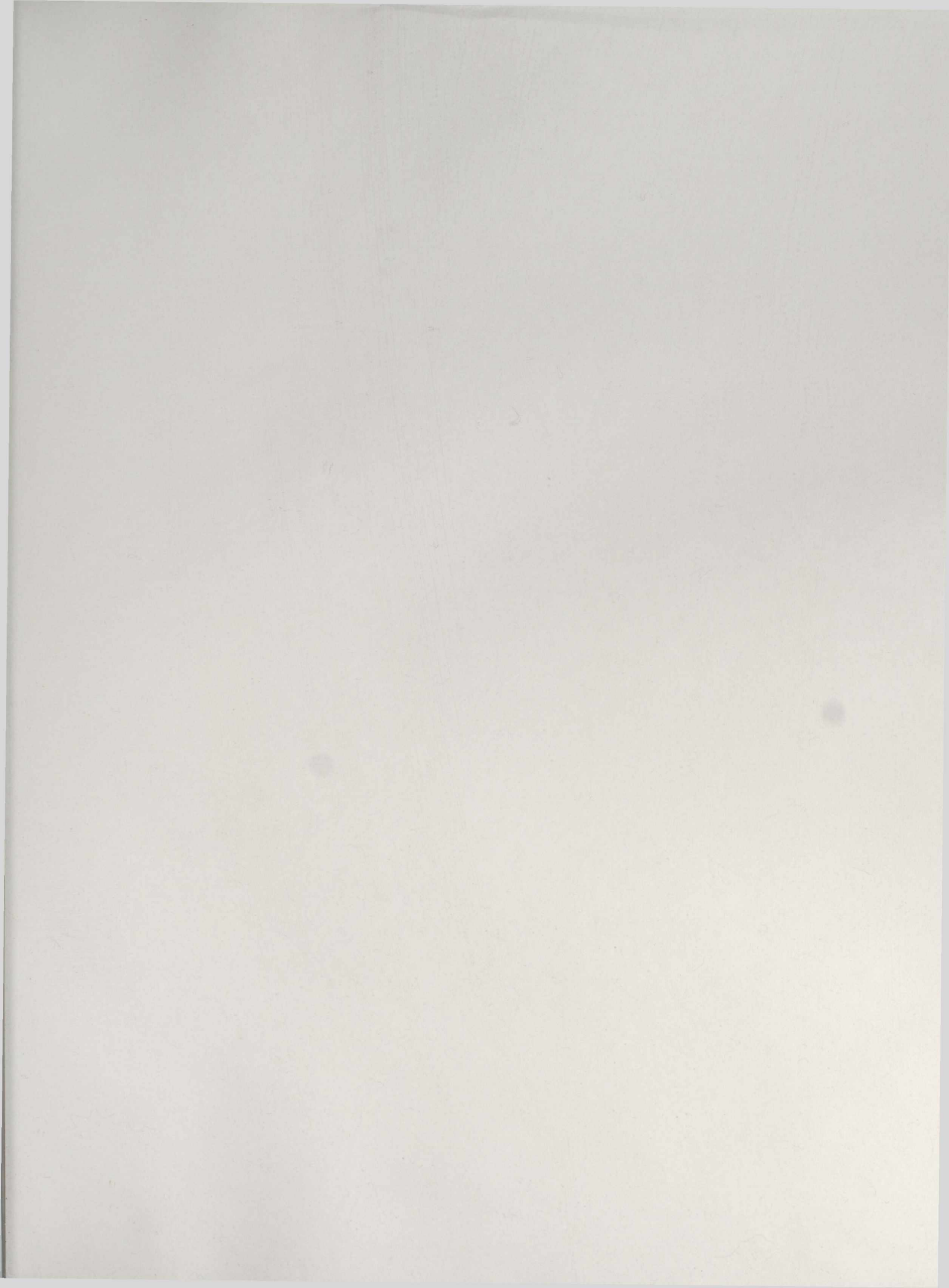
Il est convenu,—Qu'une proposition d'étude soit déposée lors de la prochaine réunion par les membres de l'opposition.

Il est convenu,—Que le contrat de Teressa Nahanee soit prolongé jusqu'au 30 novembre 1990.

À 22 h 13, le Comité suspend ses travaux jusqu'à nouvelle convocation du président.

La greffière du Comité,

Martine Bresson



Le mandat de l'Assemblée Nationale soit prolongé jusqu'au 30 novembre 1957.

Le mandat de l'Assemblée Nationale soit prolongé jusqu'au 30 novembre 1957.

Le mandat de l'Assemblée Nationale

Mandat de l'Assemblée Nationale

