

Cahiers **DIALOG**

Cahier n° 2015-01. Rapport de recherche

**UNE SYNTHÈSE DES CONNAISSANCES SUR LA RÉUSSITE
ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES DES ÉLÈVES
AUTOCHTONES AU QUÉBEC ET DANS LES
AUTRES PROVINCES CANADIENNES**

Carole Lévesque et Geneviève Polèse

avec la collaboration de
**Dominique de Juriew, Rolando Labrana,
Anne-Marie Turcotte et Stéphanie Chiasson**

Montréal 2015

INRS CENTRE
URBANISATION
CULTURE
SOCIÉTÉ
UNIVERSITÉ DE RECHERCHE



Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas

Cahiers DIALOG

Cahier DIALOG n° 2015-01. Rapport de recherche

Titre : *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*

Auteures : Carole Lévesque et Geneviève Polèse, avec la collaboration de Dominique de Juriew, Rolando Labrana, Anne-Marie-Turcotte et Stéphanie Chiasson

Éditeur : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS)

Lieu de publication : Montréal

Date : 2015

Carole Lévesque

Professeure titulaire, Centre Urbanisation Culture Société, INRS. Directrice de DIALOG.

Geneviève Polèse

Agente de recherche, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Dominique de Juriew

Associée de recherche, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Rolando Labrana

Agent de recherche, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Anne-Marie Turcotte

Candidate à la maîtrise, Centre Urbanisation Culture Société, INRS. Stagiaire DIALOG.

Stéphanie Chiasson

Candidate à la maîtrise, Université de Montréal. Stagiaire DIALOG.

Éditique

Céline Juin, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Révision linguistique

Catherine Couturier, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Diffusion

DIALOG. Le Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones

Institut national de la recherche scientifique

Centre Urbanisation Culture Société

385, rue Sherbrooke Est

Montréal, Québec, Canada H2X 1E3

reseaudialog@ucs.inrs.ca

Organismes subventionnaires

DIALOG – Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones est subventionné par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQ-SC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Université d'accueil du Réseau DIALOG



ISSN : 2291-4188 (imprimé)

ISSN : 2291-4196 (en ligne)

Dépôt légal : 2015

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada



Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas
www.reseaudialog.ca

Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones — DIALOG — est un forum de partage et de rencontre entre le monde autochtone et le monde universitaire fondé sur la coconstruction, la mobilisation et le transfert des connaissances, et voué au développement de rapports sociaux justes, égaux et équitables entre les peuples. Regroupement stratégique interuniversitaire, interinstitutionnel, interdisciplinaire et international créé en 2001, DIALOG est ancré à l'Institut national de la recherche scientifique (une constituante de l'Université du Québec). Subventionné par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQ-SC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), DIALOG réunit plus de 80 personnes et bénéficie de l'étroite collaboration de plusieurs partenaires universitaires et partenaires autochtones.

Les membres de DIALOG, qu'ils soient chercheurs, étudiants ou leaders, intervenants et intellectuels autochtones, proviennent d'horizons disciplinaires multiples, partagent des pratiques et des intérêts de recherche diversifiés et ont pour objectif commun l'avancement des connaissances pour une société plus égalitaire et une reconnaissance à part entière des cultures, des droits, des valeurs et des visions du monde des Premiers Peuples. Par ses travaux de recherche qui allient questionnements scientifiques et défis sociétaux, par ses activités d'animation scientifique, ses programmes de soutien à la recherche collaborative et partenariale, à la formation et à l'édition, ses initiatives en matière de mobilisation des connaissances, ses mécanismes de diffusion et ses banques de données interactives, DIALOG contribue à la démocratisation des savoirs relatifs au monde autochtone à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale. À l'heure de la société du savoir, DIALOG participe à la promotion de la diversité culturelle et à sa prise en compte dans le projet du vivre-ensemble. Le mandat de DIALOG comporte quatre volets :

- CONTRIBUER À LA MISE EN PLACE ET AU MAINTIEN D'UN DIALOGUE CONSTRUCTIF, novateur et durable entre l'université et les instances et communautés autochtones afin de dynamiser et de promouvoir la coproduction des connaissances et la recherche interactive et collaborative.
- DÉVELOPPER UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION des réalités historiques, sociales, économiques, culturelles et politiques du monde autochtone, des enjeux contemporains et des relations entre Autochtones et non-Autochtones en misant sur la coconstruction des connaissances et en favorisant la prise en compte des besoins, savoirs, perspectives et approches des Autochtones en matière de recherche et de politiques publiques.
- SOUTENIR LA FORMATION ET L'ENCADREMENT des étudiants universitaires, et plus particulièrement des étudiants autochtones, en les associant aux activités et réalisations du réseau et en mettant à leur disposition des programmes d'aide financière et des bourses d'excellence.
- ACCROÎTRE L'IMPACT SCIENTIFIQUE ET SOCIAL de la recherche relative aux peuples autochtones en développant de nouveaux outils de connaissance afin de faire connaître et de mettre en valeur ses résultats et ses avancées au Québec, au Canada et à travers le monde.

| Table des matières |

Liste des tableaux.....	iv
Figure	iv
Introduction.....	1
a) Le cadre de la synthèse de connaissances.....	1
b) Mise en situation.....	1
c) Considérations méthodologiques.....	5
d) Organisation du document.....	8
PREMIÈRE PARTIE : MISE EN CONTEXTE.....	9
Présentation de la première partie	11
Section 1 : Repères sociodémographiques.....	13
1.1 Aperçu démographique de la population autochtone au Québec.....	13
1.1.1 Les données de Statistique Canada.....	13
1.1.2 Les données du Registre des Indiens inscrits.....	14
1.1.3 La population autochtone dans les villes québécoises	16
1.2 Aperçu de la population scolaire autochtone.....	17
Section 2 : Orientations et approches.....	21
2.1 Pistes et perspectives de la recherche sur l'éducation en contexte autochtone	21
2.2 Quarante ans de travaux et encore beaucoup à faire	23
Section 3 : Jalons historiques et avenues contemporaines dans l'univers de l'éducation autochtone.....	32
3.1 L'Étude sur les Indiens contemporains du Canada, 1964-1967	33
3.2 <i>La maîtrise indienne de l'éducation indienne</i> , 1972.....	35
3.3 Le programme d'amérindianisation des écoles du gouvernement fédéral, 1973-1985	38
3.4 La Commission royale sur les peuples autochtones, 1991-1996.....	41
3.5 Le Forum socioéconomique des Premières Nations, 2006	43
3.6 Un mandat d'initiative à propos de la réussite scolaire des jeunes autochtones, gouvernement du Québec, 2006-2007.....	45
3.7 Le projet de loi C-33 du gouvernement fédéral sur l'éducation des Autochtones, 2014	47
Points saillants de la première partie	51
DEUXIÈME PARTIE : QUESTIONNEMENTS ET ANALYSES.....	53
Présentation de la deuxième partie	55
Section 4 : L'enseignement des langues autochtones et des langues secondes	57
4.1 Les langues autochtones	57
4.1.1 Dans la foulée du programme d'amérindianisation.....	57
4.1.2 L'apport de l'inuttitut dans un environnement trilingue.....	60
4.1.3 L'exemple cri : questionnements et résultats inégaux	62
4.1.4 La langue innue : apports et difficultés à Betsiamites	64
4.1.5 Le cas de la langue mohawk à Akwesasne	67
4.2 Les langues secondes	69
4.2.1 L'acquisition du français chez les Innus	69
4.2.2 Le bilinguisme comme moyen de préservation de l'inuttitut	70

4.2.3	Bilinguisme et apprentissage du français chez les Atikamekw	72
4.2.4	Proposition pour un cadre conceptuel de référence dans l'enseignement des langues secondes	73
4.3	Survie et revitalisation des langues autochtones.....	74
4.3.1	Affirmation identitaire et langue	74
4.3.2	La revitalisation de la langue mohawk à Kahnawake	75
4.3.3	Une immersion dans la langue anishnabe	77
4.3.4	Le projet Yawenda et le retour du huron-wendat	78
Section 5 : Apprentissage et stratégies éducatives		80
5.1	La place de la culture dans les programmes scolaires	80
5.2	L'évaluation des compétences et des habiletés cognitives	83
5.3	Une démarche holistique de l'apprentissage.....	86
5.4	Les travaux du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones	88
5.5	L'enseignement des sciences	90
5.5.1	Le cas de l'enseignement des mathématiques chez les Inuit du Nunavik.....	90
5.5.2	Akwesasne Science and Math Pilot Project, Ontario	92
5.6	Un modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones : une expérience en Abitibi-Témiscamingue	96
5.7	La piste ouverte de l'acculturation et de la résilience	98
5.8	Bilan d'une série d'études de cas réalisées à travers le Canada.....	100
Section 6 : Enseignants et enseignantes : rôle et défis.....		105
6.1	Enseignants et enseignantes autochtones.....	105
6.2	Enseignants et enseignantes allochtones	107
6.3	La relation entre les enseignants/enseignantes et les élèves.....	109
6.4	Soutenir la formation des enseignants et des enseignantes qui oeuvrent auprès des élèves autochtones	111
6.4.1	Mikinak : une réponse pour le personnel enseignant au Québec.....	111
6.4.2	Favoriser la formation des enseignants et des enseignantes de l'Alberta.....	115
6.4.3	La préparation des enseignants et enseignantes en éducation aborigène, Australie	119
6.4.4	Soutenir les enseignants/enseignantes grâce à l'apport des technologies de l'information et de la communication	119
6.5	Parents et enseignants/enseignantes	121
6.6	Une comparaison internationale	122
Section 7 : Écoles, familles et communautés.....		124
7.1	Parents et enfants.....	124
7.2	Les relations avec les autorités scolaires	126
7.2.1	Du côté des parents.....	126
7.2.2	Du côté des communautés	127
7.3	La collaboration familles – écoles	128
7.4	Exemples concluants de partenariat parents – écoles	132
7.5	Des programmes de soutien communautaire.....	134
7.5.1	L'exemple du programme <i>Aide aux devoirs</i>	134
7.5.2	Le programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques	135
Points saillants de la deuxième partie.....		141

TROISIÈME PARTIE : POLITIQUES, PROGRAMMES, PRATIQUES	147
Présentation de la troisième partie.....	149
Section 8 : Pratiques inspirantes en provenance du Québec	151
8.1 Le cadre gouvernemental	151
8.1.1 À l'échelle fédérale.....	151
8.1.2 À l'échelle provinciale	153
8.2 Le Conseil en éducation des Premières Nations.....	156
8.3 L'Institut Tshakapesh.....	161
8.4 La Commission scolaire crie	163
8.5 La Commission scolaire Kativik	167
Section 9 : Pratiques inspirantes en provenance des autres provinces canadiennes	171
9.1 Le cas de la Colombie-Britannique	171
9.2 Le cas du Yukon	175
9.3 Le cas de l'Alberta	177
9.4 Le cas de la Saskatchewan	181
9.5 Le cas du Manitoba	186
9.6 Le cas de l'Ontario.....	188
9.7 Le cas du Nouveau-Brunswick.....	191
9.8 Le cas de la Nouvelle-Écosse.....	193
9.9 Le cas de l'Île-du-Prince-Édouard	194
9.10 Le cas du Nunavut.....	196
Points saillants de la troisième partie	201
Conclusion	203
a) Commentaires généraux.....	203
b) Quelques enjeux.....	204
c) Des questions en suspens.....	206
Bibliographie.....	209
ANNEXES	241
ANNEXE A : Caractéristiques des écoles établies dans les communautés des Premières Nations, Québec, 2009-2010	A-1
ANNEXE B : Caractéristiques des écoles du Nunavik, Québec, 2009-2010	B-1
ANNEXE C : Réussite scolaire, apprentissage et pédagogie en contexte autochtone : quelques pistes conceptuelles	C-1
ANNEXE D : Résumé des pratiques scolaires gagnantes en milieu autochtone d'après : Bell David (dir.). 2004. <i>Sharing Our Success. Ten Cases Studies in Aboriginal Schooling.</i>	D-1
ANNEXE E : Résumé des pratiques scolaires gagnantes en milieu autochtone d'après : Fulford George (dir.). 2007. <i>Sharing Our Success. More Case Studies in Aboriginal Schooling.</i>	E-1
ANNEXE F : Quelques exemples de l'Australie	F-1
ANNEXE G : Quelques exemples de la Nouvelle-Zélande.....	G-1



| Liste des tableaux |

Tableau 1	Caractéristiques géographiques et territoriales de la population autochtone au Québec	4
Tableau 2	Population indienne inscrite au Québec, selon la résidence, 2012	15
Tableau 3	Nombre d'écoles établies dans les communautés autochtones au Québec	18
Tableau 4	Exemples de travaux réalisés par le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones	89
Tableau 5	Recommandations pour soutenir la persévérance scolaire	97
Tableau 6	Les facteurs de succès d'après Bell (2004c) et Fulford (2007c)	103
Tableau 7	Mikinak : guide de sensibilisation	113
Tableau 8	Mikinak : styles cognitifs d'apprentissage à retenir	115
Tableau 9	Nos mots, nos façons : apprentissages pour les enseignants et les enseignantes de l'Alberta	117
Tableau 10	Recommandations issues de l'évaluation du PAPACUN	137
Tableau 11	Résultats de l'étude pilote du PAPACUN, Alberta	138
Tableau 12	Histoires de réussite dans le cadre de l'application du <i>Programme de réussite des élèves des Premières Nations</i> , au Québec	157
Tableau 13	Histoires de réussite dans le cadre de l'application du <i>Programme des partenariats en éducation</i> , au Québec	159
Tableau 14	Programmes mis en oeuvre par l'Institut Tshakapesh	162
Tableau 15	Principaux programmes et initiatives de la Commission scolaire crie, 1990-2012	164
Tableau 16	Commission scolaire crie. Principaux constats de l'Étude sur l'éducation : 2007-2008	166
Tableau 17	Commission scolaire crie. Résultats de diplomation 2006-2013	167
Tableau 18	Programmes, projets et ressources en éducation autochtone, Colombie-Britannique	172
Tableau 19	Quatre observations principales sur la structure du système d'éducation pour les Autochtones en Colombie-Britannique	175
Tableau 20	Cadre de collaboration : thèmes et stratégies en matière d'éducation autochtone en Alberta	179
Tableau 21	Stratégies et initiatives d'intégration de la perspective autochtone dans le système éducatif du Manitoba	187
Tableau 22	Stratégie pour l'éducation des Autochtones en Ontario	189
Tableau 23	Initiatives en matière d'éducation autochtone en Ontario	189
Tableau 24	Documents d'orientation, ministère de l'Éducation du Nunavut	197
Tableau 25	Programmes et initiatives pour soutenir la persévérance et la réussite scolaire des élèves inuit au Nunavut	198

| Figure |

Figure 1	Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones, adapté par Manningham <i>et al.</i>	98
----------	---	----



| Introduction |

a) Le cadre de la synthèse de connaissances

Le présent document propose une synthèse des connaissances documentaires sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones¹ au Québec et dans les autres provinces canadiennes. La production de cette synthèse a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du gouvernement du Québec (MELS). Les objectifs se lisent comme suit :

Produire une synthèse des connaissances sur les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des élèves autochtones du primaire et du secondaire ainsi que sur les stratégies pédagogiques associées à ces élèves. Plus précisément, il s'agit de documenter ce que disent les recherches récentes et toute littérature jugée pertinente à une mise en contexte adéquate des sujets traités au regard : 1) des facteurs associés au décrochage et à la réussite scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes; 2) des pratiques pédagogiques gagnantes tant au Québec que dans les autres provinces canadiennes.

L'initiative du ministère repose entre autres sur les constats suivants :

Comparé au cheminement scolaire des élèves de l'ensemble du Québec, celui des élèves autochtones est marqué par plus d'obstacles : ils accumulent davantage de retard au primaire et au secondaire, ils ont un taux de réussite plus faible aux épreuves uniques et ils sont moins nombreux à obtenir un diplôme du secondaire. Cette situation caractérise autant les élèves des territoires conventionnés que les élèves des écoles de bande et ceux qui sont scolarisés par entente dans les commissions scolaires. (MELS 2010 : 8)

La population autochtone au Québec est en augmentation et elle présente un profil par âge nettement plus jeune que la population totale, ce qui signifie qu'elle continuera à prendre un peu plus de place chaque année dans l'effectif scolaire potentiel de la province et qu'il est indispensable pour le MELS de considérer les défis auxquels ces élèves font face afin de les soutenir dans leur cheminement scolaire. (MELS 2009a : 18)

b) Mise en situation

Des constats de cette nature ne sont pas nouveaux; ils colorent la littérature sur l'éducation des Autochtones depuis le milieu des années 1960. Même si les termes employés pour parler du cheminement scolaire des enfants autochtones ont changé avec le temps, le message demeure le même. Du rapport Hawthorn-Tremblay, produit en 1966 (vol. 1) et en 1967 (vol. 2) — qui considérait comme un scandale national le piètre état de la scolarisation

¹ Selon la *Loi constitutionnelle* de 1982 [loi fédérale], le terme Autochtone s'applique aux trois groupes de descendants des premiers habitants du Canada : les Indiens (appelés Amérindiens au Québec et regroupés au sein de dix Premières Nations), les Métis et les Inuit. L'expression *Peuples autochtones* réfère à l'ensemble de ces groupes, à l'instar de l'expression *Premiers Peuples*; celles-ci peuvent être utilisées comme synonymes dans le présent document.

des Indiens du Canada —, jusqu'au récent projet de loi C-33 (*Loi sur le contrôle par les Premières Nations de leur système d'éducation*) déposé à la Chambre des communes en avril 2014 et retiré en mai devant l'opposition qu'il a engendrée au sein de la population autochtone à travers le Canada, une constante d'échec marque la littérature, qu'elle provienne de sources universitaires, gouvernementales ou autochtones. Pour expliquer ces échecs répétés, l'accent a souvent été mis sur :

- les politiques coloniales et assimilatrices du gouvernement fédéral à l'endroit des Autochtones
- les effets délétères et durables de l'expérience des pensionnats
- l'absence de contrôle et d'autonomie des instances autochtones au regard de leurs propres projets éducatifs
- l'inadéquation entre les stratégies éducatives et les modes d'apprentissage promulgués d'un côté par les autorités scolaires canadiennes et québécoises, et de l'autre par les autorités autochtones
- le peu d'importance et de reconnaissance accordées aux valeurs, héritages, langues, savoirs, pratiques et cultures autochtones au sein des programmes d'enseignement
- la formation insuffisante des enseignants/enseignantes, qu'ils soient autochtones ou non
- le roulement du personnel, enseignants/enseignantes et autres, au sein des écoles
- le manque de matériel pédagogique et didactique adéquat
- le faible financement des écoles, des infrastructures, des programmes et des élèves

Toutes ces questions sont depuis longtemps au cœur des débats entourant la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones, que ce soit au Québec ou au Canada, en Australie ou en Nouvelle-Zélande. Si la littérature en matière d'éducation autochtone est somme toute relativement abondante — plusieurs centaines de documents s'échelonnant sur plus de cinq décennies —, elle est aussi très diversifiée, à l'instar d'ailleurs des Peuples autochtones eux-mêmes et de leurs propres histoires, héritages et trajectoires.

L'univers scolaire autochtone au Québec est particulièrement complexe puisqu'il superpose les juridictions administratives et territoriales de même que les champs de compétence — fédéral, provincial, régional —, les identités et les statuts, les langues et les appartenances culturelles. Ce monde peu connu, mais surtout mal connu, concerne dix Premières Nations auxquelles s'ajoutent le Peuple inuit et la population métisse (Tableau 1). À leur tour, les différentes Premières Nations doivent être distinguées selon qu'elles sont établies dans la portion nordique du territoire, dans le Moyen-Nord ou à proximité des centres urbains de la portion méridionale de la province, et selon qu'elles comptent une ou plusieurs communautés. En incluant les villages nordiques du Nunavik, on compte 54 collectivités amérindiennes et inuit au Québec, parmi lesquelles : quatorze municipalités de village

nordique, huit municipalités de village cri, une municipalité de village naskapi, 25 réserves indiennes et 6 établissements indiens². De manière générale, toutes ces collectivités sont couramment désignées de nos jours par l'expression « communauté autochtone ».

S'ajoute également le cadre juridique et territorial particulier des Cris de Eeyou Istchee³ et des Inuit du Nunavik à cause de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois signée avec les gouvernements en 1975 et de l'existence de commissions scolaires à statut particulier administrées par les autorités autochtones concernées sur leur territoire respectif : la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik ont « compétence en matière d'enseignement primaire, secondaire et d'éducation des adultes » (MELS 2009a : 4). S'ajoute encore le cas des Naskapis de Kawawachikamach, signataires de la Convention du Nord-Est québécois en 1978, dont l'école, administrée par les autorités locales naskapiées, est rattachée à la Commission scolaire Central Québec qui a son siège social dans la ville de Québec (MELS 2009a). Le financement des écoles en milieu inuit, cri et naskapi est assuré conjointement par le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial dans des combinaisons variables selon les groupes⁴. Cette situation fait en sorte que l'on distingue généralement — à tout le moins à l'échelle du gouvernement du Québec — les communautés situées dans les territoires conventionnés (ayant fait l'objet de conventions) et celles qui ne le sont pas.

Toutes les autres écoles situées à l'intérieur des communautés autochtones (en territoires non conventionnés), qu'elles soient innues, atikamekw, algonquines/anishnabe ou autres, sont administrées par les conseils de bande qui reçoivent leur financement du gouvernement fédéral, en vertu de la *Loi sur les Indiens*⁵, selon diverses ententes de financement « par lesquelles les communautés gèrent les services éducatifs relatifs à l'enseignement primaire et secondaire sur leur territoire » (MELS 2009a : 4) (Tableau 1). Ces enseignements doivent être conformes au régime pédagogique québécois.

Les communautés innues (à l'exception de la communauté de Mashteuiatsh) se distinguent cependant de l'ensemble puisqu'elles se sont dotées depuis plusieurs décennies déjà d'une

² S'ajoutent aux collectivités établies au Québec, cinq réserves indiennes qui ne comptent aucune population résidante (<http://www.toponymie.gouv.qc.ca/...>). Par ailleurs, un établissement indien est un lieu où réside de façon plus ou moins permanente un groupe autonome d'au moins 10 Indiens (Autochtones). Les établissements indiens sont en général situés sur des terres de la Couronne qui relèvent de la compétence fédérale ou provinciale/territoriale. (<http://www.statcan.gc.ca/pub/92-195-x/2011001/geo/csd-sdr/def-fra.htm>).

³ Eeyou Istchee signifie « terre crie » ou « territoire cri ».

⁴ Dans le cas de la Commission scolaire crie et de l'école naskapie, le financement est assuré à 75 % par le fédéral et à 25 % par le provincial. Les proportions sont inversées dans le cas de la Commission scolaire Kativik (MELS 2009a).

⁵ La *Loi sur les Indiens*, adoptée pour la première fois sous le nom d'*Acte des Sauvages* en 1876, établit le cadre administratif et juridique qui s'applique depuis lors aux Indiens dont le statut est reconnu par la Loi et détermine les termes et dispositions du régime de tutelle en vertu duquel le gouvernement fédéral exerce son autorité sur les Indiens inscrits, les bandes indiennes (qui correspondent, sauf exception, aux communautés actuelles) et leurs terres (réserves). La Loi définit notamment les critères d'appartenance aux bandes indiennes reconnues par la Loi et elle stipule les obligations fiduciaires du gouvernement envers les Indiens inscrits en matière de santé et d'éducation à titre d'exemple.

instance de gouvernance intégratrice et régionale en matière d'éducation, l'Institut Tshakapesh. Son mandat est de protéger la langue innue, de s'assurer des conditions de sa transmission auprès des jeunes générations, de veiller à la promotion du patrimoine innu et d'offrir « un soutien pédagogique et administratif au personnel d'éducation des écoles innues tout en favorisant des activités d'échange et de perfectionnement et en impliquant les parents dans l'éducation de leurs enfants⁶ ».

Tableau 1
Caractéristiques géographiques et territoriales de la population autochtone au Québec

Population autochtone		Nbre communautés, villages, établissements	Localisation géographique des communautés, villages ou établissements, selon les régions administratives	Milieu urbain
Premières Nations	TERRITOIRES CONVENTIONNÉS			Il est difficile d'estimer avec précision la proportion des membres des Premières Nations qui ne résident pas au sein des communautés (réserves ou établissements indiens), notamment à cause de la mobilité grandissante de la population entre les communautés et les villes. Selon toutes probabilités, cette proportion se situerait entre 45% et 50 % (Statistique Canada 2013)
	Cris/Eeyou	9	Région de la Baie-James, Nord-du-Québec	
	Naskapis	1	La communauté de Kawawachikamach, située à une quinzaine de km de Schefferville, région de la Côte-Nord	
	TERRITOIRES NON CONVENTIONNÉS			
	Abénaquis	2	Centre-du-Québec, à proximité de la ville de Sorel	
	Algonquins/Anishnabe	9	Huit communautés en Abitibi-Témiscamingue, une communauté en Outaouais	
	Atikamekw	3	Mauricie et Lanaudière	
	Hurons-Wendat	1	La communauté de Wendake, Capitale-Nationale	
	Innus	9	Huit communautés sur la Côte-Nord et une au Saguenay-Lac-Saint-Jean	
	Malécites	1	Bas-Saint-Laurent	
	Micmacs	3	Péninsule gaspésienne	
	Mohawks	2	Montréal et ses environs	
TERRITOIRE CONVENTIONNÉ Peuple inuit		14	Région du Nunavik, au nord du 55 ^e parallèle. Les villages nordiques (communautés) sont répartis le long la baie d'Hudson (ouest), du détroit d'Hudson (nord) et de la baie d'Ungava (nord-est)	Selon Statistique Canada (2013), une proportion d'environ 10 % de la population inuit ne réside pas au Nunavik.
Métis		Ne s'applique pas		Sauf exception, la population métisse réside en totalité dans les centres urbains, en région rurale ou métropolitaine.

⁶ <http://www.tshakapesh.ca...>

Par ailleurs, plus de 60 % de la population autochtone au Québec (toutes origines confondues) ne résident pas de nos jours sur des terres de réserve, sur des terres de la Couronne dans le cas des établissements indiens, ou dans les villages de Eeyou Istchee et du Nunavik, et se retrouvent, dans une forte proportion, au sein des villes régionales ou des grands centres urbains de la province — près de cinquante villes québécoises comptaient une population autochtone significative selon le recensement canadien de 2006 (Statistique Canada 2008). Ce sont les villes de Montréal, Québec, La Tuque, Saguenay et Val-d'Or qui comptent les populations autochtones les plus nombreuses. Les enfants de cette population urbaine fréquentent les écoles provinciales. C'est le cas également d'un certain nombre d'enfants autochtones résidant sur réserve qui fréquentent des écoles québécoises à l'extérieur de leur communauté; il peut s'agir d'écoles publiques comme d'écoles privées, dont la fréquentation par des élèves autochtones est en hausse dans certaines villes du Québec (MELS 2009a; 2013).

Pour leur part, les enfants de la population métisse, estimée globalement à plus de 41 000 personnes au Québec en 2011 (Statistique Canada 2013), fréquentent aussi les écoles provinciales, de même qu'un grand nombre d'enfants de personnes autochtones sans statut ou dont le statut n'est pas reconnu par le ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (anciennement le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada). Quant aux enfants inuit, ils fréquentent dans une proportion de 98 % les écoles des villages nordiques du Nunavik.

c) Considérations méthodologiques

• La nature et la portée de la présente synthèse de connaissances

La synthèse de connaissances en sciences sociales est essentiellement un outil d'explicitation, de compréhension et d'orientation stratégique destiné autant aux chercheurs/chercheuses qu'aux décideurs, acteurs du milieu, concepteurs de politiques et intervenants/intervenantes (Bos et Van Kammen 2007, CCNPPS 2010, Gamble 2012). Elle n'est pas à proprement parler une revue de littérature comme on l'entend habituellement en milieu universitaire. Alors que la revue de littérature classique vise à circonscrire le contexte intellectuel qui donne lieu à une production scientifique, la synthèse de connaissances en sciences sociales propose de mettre en relation à la fois le contexte intellectuel et le contexte d'action par rapport à une question ou à un thème donné. Dans certains cas, semblable synthèse peut être complétée par des données provenant d'entrevues effectuées auprès des acteurs concernés, voire par des évaluations de politiques relatives au sujet traité; ce n'est pas le cas ici.

La présente synthèse se limite donc à l'information documentaire selon qu'elle provienne de la communauté scientifique, des agences gouvernementales ou des instances autochtones; elle prend davantage l'allure d'un dossier de référence destiné à fournir un cadre d'orientation, de réflexion et d'analyse au sujet de l'éducation des élèves autochtones des niveaux primaire et secondaire. Si elle vise à dresser un premier portrait de l'état des

connaissances disponibles au regard de la réussite et de la persévérance scolaires en identifiant notamment les conclusions issues d'études et d'enquêtes scientifiques ou encore les orientations stratégiques proposées par les instances autochtones, elle vise autant à offrir des pistes de réflexion et d'analyse que des propositions d'action susceptibles de répondre aux défis que pose la réussite éducative des élèves autochtones au Québec et à éclairer d'éventuelles décisions de nature politique ou pédagogique. L'avantage d'un tel exercice est à la fois de permettre une mise en contexte plus adéquate de l'information disponible et de favoriser une meilleure compréhension d'ensemble des réalités qui ont retenu notre attention. Outre les thèmes identifiés dans le texte même de notre mandat, quatre grandes préoccupations ont guidé notre travail de recension et d'inventaire :

- **L'accent mis sur la production québécoise au regard de la persévérance et de la réussite scolaires** : à l'extérieur de la province, cette production est rarement prise en compte dans la littérature scientifique ou gouvernementale, même dans le cas où les travaux sont censés concerner le Canada dans son ensemble. De plus, le régime scolaire au Québec est fort différent des régimes en vigueur dans les autres provinces ou territoires. Ce faisant, les observations qui émanent d'études canadiennes ne sont pas nécessairement pertinentes, dans tous les cas, à l'échelle du Québec. Par ailleurs, dans l'optique de favoriser à l'avenir une production scientifique québécoise qui soit davantage ancrée sur la réalité, il importe de mettre en lumière, autant que faire se peut, les travaux québécois existants.
- **L'importance accordée à la mise en contexte historique et sociale des informations consignées** : pour bien identifier les enjeux que pose de nos jours l'éducation en contexte autochtone, il est essentiel de s'attarder quelque peu à l'histoire récente (celle des cinquante dernières années à tout le moins). Les difficultés auxquelles font face les élèves autochtones de nos jours, de même que les problématiques d'échec soulevées et documentées par les décideurs, les chercheurs/chercheuses ou les intervenants/intervenantes, ne sont pas le fruit du hasard. Elles sont intimement liées aux conditions d'exclusion et d'inégalité et aux situations d'adversité qui ont jalonné (et jalonnent encore trop souvent) les trajectoires politiques, sociales, économiques et culturelles des Peuples autochtones. Sous un autre angle, semblable mise en contexte permet d'attirer l'attention sur le rôle structurant et mobilisateur des instances autochtones elles-mêmes dans la recherche de solutions aux défis rencontrés en matière d'éducation.
- **L'intérêt apporté aux initiatives émanant des communautés et instances autochtones** : trop peu d'études scientifiques sont réalisées en tenant compte des projets et expériences mises de l'avant autant par les instances autochtones que par les communautés ou les écoles. Semblable manière de faire donne souvent à penser que le monde autochtone est inactif, voire passif, devant les défis et enjeux en matière d'éducation. La réalité est toute autre comme nous le verrons dans ce rapport. Parfois les analyses trop extérieures et généralisantes ne facilitent pas une compréhension adéquate des phénomènes.
- **Le souci de relier davantage dans l'avenir les questionnements de recherche aux politiques publiques** : la recherche en éducation, et plus globalement en sciences sociales, en ce qui concerne les Autochtones, se trouve aujourd'hui à un tournant. À l'heure de la société du savoir, l'approfondissement, le renouvellement, la diffusion et la mobilisation des connaissances nécessitent de nouveaux agencements conceptuels, méthodologiques et éthiques qui doivent miser de manière prioritaire sur la rencontre des savoirs (scientifiques et autochtones), sur la coproduction des connaissances et sur la prise en compte des enjeux de connaissance, approches, démarches et perspectives des Autochtones dans tous les domaines.

- **Inventaire et traitement de l'information**

Un inventaire réalisé à partir des principales banques de données universitaires⁷, et en particulier de la Banque documentaire Autochtonia du réseau DIALOG (www.reseaudialog.ca...), nous a permis de mettre au jour plus de 400 documents concernant la situation de l'éducation chez les Autochtones au Québec en ce qui concerne les niveaux primaire et secondaire. Comme souligné, nous avons d'abord ciblé la situation québécoise afin d'obtenir un aperçu de la contribution des chercheurs/chercheuses québécois — de même que de celles de chercheurs/chercheuses de l'extérieur qui ont travaillé au Québec — à une meilleure compréhension des réalités éducatives d'ici, avant de considérer la littérature canadienne ou internationale. Nous avons également ciblé la documentation émanant des instances gouvernementales et des instances autochtones. Quantité de documents, extrêmement pertinents, échappent habituellement aux banques universitaires parce que leur diffusion n'emprunte pas les canaux académiques. Il nous est donc apparu essentiel de répertorier également cette littérature qui, outre la richesse des informations qu'elle recèle, permet souvent de mettre en perspective les résultats obtenus.

D'entrée de jeu, nous avons pris en considération le domaine large de l'éducation chez les Peuples autochtones au Québec plutôt que la production scientifique qui aurait concerné uniquement, par exemple, les thèmes clés de la réussite/échec ou de la persévérance/décrochage, et ce pour trois raisons. D'abord, aucun état des lieux exhaustif sur la question de l'éducation en contexte autochtone n'a encore été produit au Québec, une situation qui nous prive des informations de base à ce sujet. Ensuite, en ne ciblant que les travaux portant spécifiquement sur la réussite scolaire (à travers une recherche par mots clés par exemple), l'inventaire aurait été plutôt mince; en effet, à peine une trentaine de documents ont été produits sur cette question ces dernières années. Qui plus est, ils sont relativement récents, et consistent pour la plupart en travaux d'étudiants/étudiantes de maîtrise ou de doctorat; bien que présentant souvent des pistes d'explication pertinentes, leur portée demeure ponctuelle. Enfin, de notre point de vue, isoler les questions de réussite ou de persévérance scolaires des enjeux systémiques et structurels liés à l'éducation des Autochtones ne permet pas de circonscrire adéquatement les multiples trajectoires scolaires et d'en tirer des enseignements valables et inspirants.

L'exercice d'inventaire a permis de constituer une bibliographie de base à partir de laquelle des fiches de lecture descriptives et chronologiques ont été rédigées. Ce sont ces fiches, regroupées par thème et sous-thème, qui ont fourni le matériau premier de cette synthèse. Sauf quelques rares exceptions, l'information inventoriée au Québec ne fournit pas de mesure quantitative du succès enregistré à la suite de l'implantation d'un programme particulier ou d'une stratégie donnée visant la persévérance ou la réussite scolaires. Les

⁷ Les principales banques consultées sont les suivantes : Scopus; Francis; Eric; Web of Science, Repère; Ariane (ULaval); Atrium (UdM); Catalogues UQ; Clues (Concordia); McGill catalogue; Proquest; Crésus (USherbrooke); Iris (Banq); Cubiq (gouvernement du Québec); Virtuose (UQAM).

appréciations demeurent globalement de nature qualitative. De plus, ces appréciations ou évaluations, lorsqu'elles existent, sont rarement accompagnées d'un examen des facteurs ou déterminants associés plus directement au profil scolaire des élèves autochtones. Les réelles évaluations de programme au regard de la réussite ou de la persévérance des élèves autochtones au Québec n'ont pas encore été réalisées. En fait, seules les études utilisant les statistiques officielles (le recensement canadien par exemple) fournissent, généralement à l'échelle de la province, des résultats chiffrés. Mais, comme nous le verrons plus loin, il faut prendre de très nombreuses précautions lorsque l'on se réfère aux statistiques existantes.

d) Organisation du document

Le présent document compte trois parties qui regroupent neuf sections distinctes auxquelles s'ajoutent l'introduction, la conclusion et quelques annexes. La première partie vise à définir le cadre à l'intérieur duquel a été réalisée la synthèse des connaissances et fournit principalement des informations de nature contextuelle et situationnelle : des informations essentielles pour comprendre les réalités autochtones d'hier et d'aujourd'hui lorsqu'elles sont abordées sous l'angle de l'éducation. La seconde partie fait davantage état des questionnements et des analyses que recèle la littérature en ce qui concerne l'enseignement des langues, les questions relatives à l'apprentissage, la formation des enseignants/enseignantes et les relations entre l'école, la famille et la communauté. Ces thèmes, chacun étant abordé dans une section distincte, correspondent, grosso modo, aux grandes orientations abordées dans la littérature québécoise. Dans certains cas, ces thèmes trouvent un écho dans la littérature canadienne ou internationale.

La troisième partie, constituée de deux sections, aborde les thèmes de la réussite et de la persévérance à partir du milieu autochtone lui-même et des initiatives qui ont pris place en ces domaines ces dernières années. Depuis le début des années 2000, on note une augmentation considérable des efforts de toutes les instances de gouvernance (autochtones, québécoises, canadiennes) pour transformer les échecs en réussites et favoriser en toutes circonstances le succès des élèves autochtones. Ces efforts prennent tantôt l'allure d'ententes de partenariat diverses, de programmes souvent inédits ou encore d'initiatives communautaires qui mobilisent autant les élèves et les enseignants/enseignantes que les familles et les communautés.

Plusieurs types d'annexes complètent ce document; elles synthétisent des informations qui auront été mises en valeur tout au long des différentes sections. Une première série (A et B) présente des données détaillées sur toutes les écoles établies en contexte autochtone au Québec. L'Annexe C, pour sa part, résume les propos de nombreux chercheurs/chercheuses (autochtones et non autochtones) sur les notions autochtones de réussite scolaire. Les Annexes D et E présentent de manière schématique les résultats d'une vingtaine d'études de cas réalisées à l'échelle du Canada en 2004 (Bell) et en 2007 (Fulford); trois de ces études de cas concernent plus directement le Québec. Les Annexes F et G font état de quelques exemples de stratégies éducatives et de programmes mis de l'avant auprès des Autochtones d'Australie et des Maori de Nouvelle-Zélande.

— Première partie —

Mise en contexte

Présentation de la première partie

Cette première partie du rapport rassemble trois sections qui visent essentiellement à fournir aux lecteurs et lectrices une série de repères de nature démographique, sociologique et historique au regard de l'éducation des élèves autochtones du primaire et du secondaire. L'intention n'est certes pas de proposer ici un portrait étayé du passé et du présent des Peuples autochtones au Québec ou encore de réécrire l'histoire autochtone contemporaine. Il s'agit plutôt de proposer quelques clés d'analyse, de compréhension et d'interprétation afin de mieux circonscrire la portée et la pertinence des facteurs et stratégies plurielles favorisant ou défavorisant la persévérance et la réussite scolaires. Il s'agit également de circonscrire quelques-uns des enjeux que posent l'éducation en contexte autochtone.

L'éducation des Autochtones au Québec, comme au Canada d'ailleurs, est loin de se cantonner à des questions de scolarisation et d'enseignement, aussi fondamentales puissent-elles être; depuis plusieurs siècles, elle est au cœur de dynamiques relationnelles, structurelles et systémiques entre l'État (canadien et québécois) et les Peuples autochtones et elle comporte d'importants enjeux géopolitiques et stratégiques (Barman *et al.* 1986; 1987, Battiste et Barman 1995, Castellano *et al.* 2000, Kirkness et Bowman 1992). Il nous est donc apparu nécessaire d'inscrire notre propos dans une certaine temporalité puisque les orientations sur lesquelles reposent aujourd'hui les initiatives mises de l'avant autant par les instances autochtones que gouvernementales recèlent inévitablement des enjeux de pouvoir dont les trames, même si elles se croisent parfois, empruntent souvent des chemins opposés, et ce, depuis des décennies. Qui plus est, les initiatives actuelles reposent souvent sur des décisions prises dans le passé dont il faut connaître les tenants et aboutissants de même que les effets de système auxquelles elles sont associées.

À la lecture des prochaines sections, il sera aisé de saisir à la fois la complexité des enjeux que soulèvent la question de l'éducation des enfants autochtones et la difficulté à tracer un portrait d'ensemble cohérent et complet. En réalité, un tel portrait, sauf à une échelle extrêmement vaste, n'existe pas comme tel. Il serait en effet davantage approprié de parler des multiples filières éducatives qui existent et se développent trop souvent de manière parallèle, plutôt que d'y voir à tout prix un seul univers aux frontières étanches. C'est en réponse à cette situation que nous avons souhaité établir des passerelles de compréhension et d'explication entre des corpus d'information différents, en mobilisant et synthétisant des connaissances éparses, certes, mais dont la mise en contexte et la mise en débat permettent de jeter un nouvel éclairage sur des réalités peu connues, mais surtout méconnues.

Dans cette perspective, un détour par l'histoire récente devenait essentiel afin d'identifier les ancrages paradigmatiques, les visions du monde, les revendications et les idéologies sur lesquels reposent aujourd'hui les décisions en matière d'éducation autochtone, peu importe leur provenance. De même, il était tout aussi essentiel de chercher à identifier les acteurs, institutionnels et individuels, qui interagissent en ce domaine.

Section 1 : Repères sociodémographiques

Il est difficile de parler de l'école et de la population scolaire sans d'abord apporter quelques précisions de nature sociodémographique à propos de la population autochtone en général, même si l'effort pour proposer une lecture intégrée des données existantes est, dès le départ, un exercice périlleux; en effet, aucune des sources de données disponibles ne rend compte de l'ensemble des groupes et ne couvre toutes les situations. Néanmoins, il importe de fournir quelques repères ne serait-ce que pour mieux circonscrire la portée des informations que recèle la littérature.

1.1 Aperçu démographique de la population autochtone au Québec

Deux sources statistiques principales sont généralement citées et utilisées⁸ lorsqu'il est question de la population autochtone au Québec : 1) Statistique Canada, dont les données proviennent du recensement canadien quinquennal; 2) le Registre des Indiens du ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC), qui identifie la population des Indiens inscrits à l'échelle du Canada. Chacune de ces sources présente des limites méthodologiques importantes et utilise des catégorisations et des variables différentes.

1.1.1 Les données de Statistique Canada⁹

La terminologie en cours à Statistique Canada distingue les Indiens d'Amérique du Nord (Amérindiens/Premières Nations), les Inuit et les Métis. Selon l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) réalisée par Statistique Canada en 2011, la population recensée au Québec ayant déclaré une identité autochtone se chiffrait à 141 915 personnes, soit plus de 10 % de la population autochtone totale au Canada¹⁰. Ce résultat traduit une croissance très

⁸ Outre Statistique Canada et le Registre des Indiens inscrits, une autre source statistique sectorielle existe au Québec : le registre des bénéficiaires des Conventions de la Baie-James et du Nord québécois et du Nord-Est québécois. Ce dernier registre compile l'information relative aux Cris de Eeyou Istchee, aux Inuit du Nunavik et aux Naskapis de Kawawachikamach. Le recours à cette source complémentaire ne s'avère pas pertinent dans le cadre de ce rapport.

⁹ Soulignons d'entrée de jeu que les données de Statistique Canada, généralement les plus consultées et les plus citées, sont incomplètes dès le départ lorsqu'il s'agit des Peuples autochtones au Québec : elles ne prennent pas en compte les Mohawks, les Hurons-Wendat, les Malécites et les membres de quelques autres communautés (algonquines/anishnabe et micmaques notamment), qui refusent de répondre au recensement canadien. Ces groupes ou communautés composent entre 25 % et 30 % de la population autochtone totale de la province. Il est donc essentiel de toujours considérer les chiffres officiels disponibles avec précaution; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous parlons ici de la population autochtone « recensée » : il ne s'agit pas de la population autochtone totale de la province. De plus, en 2011, le recensement général a été remplacé par une enquête autoadministrée et volontaire appelée l'Enquête nationale auprès des ménages. Les correspondances avec les résultats des recensements antérieurs peuvent présenter certaines limites méthodologiques.

¹⁰ <http://www12.statcan.gc.ca...>

importante depuis le début des années 2000; en effet, ce chiffre est presque deux fois plus élevé que celui du recensement de 2001 (79 400). Pour la seule période s'échelonnant de 2006 à 2011, la hausse a dépassé les 36 % (Statistique Canada 2013)¹¹.

C'est la population métisse qui a connu les hausses les plus importantes au cours de la dernière décennie : 15 850 personnes en 2001; 27 980 personnes en 2006 et 41 000 personnes en 2011. Pour sa part, la population recensée parmi les Premières Nations — incluant les personnes ayant le statut d'Indien inscrit et celles n'ayant pas le statut d'Indien inscrit — est établie à 82 425 personnes pour 2011, une hausse de 21 % par rapport à 2006 (65 090). En ce qui concerne la population inuit, selon l'ENM, elle s'établirait à 12 570 personnes, une augmentation de quelque 13 % par rapport à 2006 (10 950) (Statistique Canada 2008; 2013). Les données de l'Enquête nationale auprès des ménages nous informent également des réalités suivantes en ce qui concerne le Québec, réalités qui doivent être prises en considération lorsque l'on s'intéresse à l'univers scolaire des Autochtones :

- En moyenne, la proportion des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins vivant avec deux parents était de 56,9 %, alors qu'elle se situe à 72,9 % pour les non autochtones.
- Les enfants autochtones du même groupe d'âge sont également plus nombreux (29,7 %) à vivre avec un seul parent (principalement une femme); il s'agit d'un taux nettement supérieur à celui des enfants non autochtones (18,6 %).
- Le nombre d'enfants de 14 ans et moins qui vivent en famille d'accueil est sept fois plus élevé chez les Autochtones (2,7 %) que parmi la population non autochtone (0,4 %).

Source : <http://www12.statcan.gc.ca...>

1.1.2 Les données du Registre des Indiens inscrits¹²

La seconde source de données statistiques la plus consultée et citée est celle du Registre des Indiens de AADNC : cette source ne concerne que les personnes détenant un statut d'Indien inscrit en vertu de la *Loi sur les Indiens*; les chiffres présentés ici ne concernent donc pas le Peuple inuit et la population métisse. Selon cette source, le Québec comptait 80 785 Indiens inscrits en 2012, une augmentation de 32,4 % depuis 1998 (61 026). Le Registre distingue la population indienne inscrite selon qu'elle réside au sein des réserves ou à l'extérieur (hors réserve), de manière globale et en fonction des différentes Premières Nations (Tableau 2). Ainsi, selon le Registre, la majorité des Indiens inscrits au Québec

¹¹ Les données de l'ENM pour 2011 nous indiquent également que le taux de croissance de la population autochtone au Canada (20,1 %) augmente quatre fois plus rapidement que celui de la population non autochtone (5,2 %). Les chiffres pour le Québec ne sont pas disponibles pour l'instant, mais il est fort probable que l'écart soit du même ordre.

¹² À l'instar des données de Statistique Canada, le Registre présente des limites méthodologiques : par exemple, l'enregistrement des données dans les diverses communautés et leur transfert au Registre connaissent généralement un certain retard, même si la situation s'est améliorée ces dernières années.

résident sur une réserve ou une terre de la Couronne (67,2 %), soit un pourcentage beaucoup plus élevé que la moyenne canadienne (52,6 %) (AADNC 2013b). Il faut cependant prendre en considération le fait que plusieurs segments de la population demeurent à l'extérieur des réserves de manière temporaire ou même permanente tout en conservant une résidence ou une adresse sur réserve; c'est le cas notamment des personnes qui poursuivent des études secondaires ou postsecondaires, qui travaillent pour des instances autochtones dont les bureaux sont situés à l'extérieur des réserves ou qui occupent des emplois dans des villes.

Tableau 2
Population indienne inscrite au Québec, selon la résidence, 2012^a

Première Nation	Nbre de communautés/établissements considérés	TOTAL	Sur réserve ou sur une terre de la Couronne		Hors réserve	
		N	N	%	N	%
Abénaquis	2	2 577	411	15,9	2 166	84,1
Algonquins/Anishnabe	9	11 026	6 090	55,2	4 936	44,8
Atikamekw	3	7 032	5 877	83,6	1 155	16,4
Cris	9	17 165	15 704	91,5	1 461	8,5
Hurons-Wendat	1	3 845	1 494	38,9	2 351	61,1
Innus ^b	9	18 820	11 805	63,9	6 666	36,1
Malécites	1	1 102	-	-	1 102	100,0
Micmacs ^c	3	5 727	2 758	54,2	2 326	45,8
Mohawks ^d	2	12 657	9 128	72,1	3 529	27,9
Naskapis	1	710	655	92,3	55	7,7
TOTAL	40	80 785	54 270	67,2	26 515	32,8

Source : AADNC 2013b

a) Les données excluent les non-autochtones qui résident sur les terres de réserves.

b) Les données par type de résidence excluent la communauté de Pakuashipi.

c) Les données par type de résidence excluent la communauté de Gespeg.

d) La population de la communauté mohawk d'Akwesasne est incluse dans la population autochtone de l'Ontario.

La population indienne inscrite résidant sur une réserve ou une terre de la Couronne s'est accrue de 26,4 % entre 1998 et 2012, comparativement à 46,6 % en ce qui concerne la population résidant hors réserve; de plus, la population hors réserve a subi une forte hausse entre 2010 et 2012, passant de 21 730 à 26 515 Indiens inscrits, ce qui correspond à une augmentation de 22 % uniquement pour cette courte période de temps (AADNC 2013b). Selon toute vraisemblance, cette hausse serait attribuable à deux facteurs principaux : 1) l'entrée en vigueur de la *Loi sur l'équité entre les sexes relativement à l'inscription au Registre des Indiens* adoptée en dernière instance en 2010 et en vertu de laquelle le statut d'Indien inscrit a été accordé à des personnes (hommes, femmes et enfants) qui jusque-là en étaient privées pour des raisons de nature juridique ou administrative — ces personnes résidant déjà pour la plupart hors réserve —; 2) la présence de plus en plus marquée et de plus en plus nombreuse de la population autochtone en milieu urbain (régional ou métropolitain).

- Selon le Registre des Indiens, les hommes et les femmes se retrouvent à égalité (50 %) en ce qui a trait à la population indienne inscrite résidant sur réserve. Les femmes sont cependant plus nombreuses à résider hors réserve (53,8 %).
- Près de 24 % de la population indienne inscrite est établie à proximité des villes de Montréal et de Québec : c'est le cas des Abénaquis, des Hurons-Wendat et des Mohawks.
- Parmi les Premières Nations les plus populeuses (Tableau 2), on retrouve les Innus (18 820 Indiens inscrits), les Cris (17 165 Indiens inscrits), les Mohawks (12 657 Indiens inscrits excluant la communauté d'Akwesasne) et les Algonquins/Anishnabe (11 026 Indiens inscrits). Ces quatre Premières Nations forment les trois quarts (73,9 %) de la population indienne inscrite au Québec en 2012.
- La population des Premières Nations Malécite, Abénaquis, Huron-Wendat, Micmac et Algonquin/Anishnabe réside à plus de 40 % à l'extérieur des réserves (Tableau 2). À l'inverse, ce sont les Premières Nations crie et naskapie qui comptent la plus forte proportion (plus de 90 %) d'habitants/habitantes au sein de leurs communautés respectives.

Source : AADNC 2013b

1.1.3 La population autochtone dans les villes québécoises

Il est courant de considérer, à partir des données du Registre des Indiens, que la population d'Indiens/Indiennes inscrits hors réserve correspond grosso modo à la population autochtone résidente des villes québécoises. Or, les réalités démographique et sociologique en milieu urbain sont plus complexes. En effet, la population autochtone des villes québécoises regroupe également de nombreux Indiens/Indiennes non inscrits, des personnes autochtones dont le statut n'est pas reconnu officiellement, qui ont perdu leur statut ou qui échappent pour différentes raisons aux enregistrements officiels, la population métisse, de même qu'une faible proportion de la population inuit (environ 10 %). Pour ces raisons notamment, la population autochtone résidente des villes au Québec est généralement sous-estimée malgré un taux de croissance très élevé (Lévesque et Cloutier 2013).

Les données les plus récentes sur cette population autochtone des villes au Québec datent du recensement de 2006. On estimait alors que le taux de croissance entre 2001 et 2006 des personnes ayant déclaré une identité autochtone avait largement dépassé les 50 % à travers le Québec, que ce soit en milieu rural (54,2 %), en milieu urbain hors région métropolitaine (65,5 %) ou encore en milieu urbain dans la région métropolitaine (63,8 %) (Statistique Canada 2008). Composée à la fois des membres des Premières Nations, du Peuple inuit et de la communauté métisse, cette population connaît une hausse continue et progressive depuis le début des années 1980 étant donné un taux de natalité supérieur à la moyenne québécoise et une croissance beaucoup plus rapide.

De plus, la mobilité entre les villes et les communautés connaît également de nouvelles manifestations qui transforment les *patterns* classiques de déplacement, de circulation et de résidence des individus. Ainsi, la poursuite des études postsecondaires et parfois des études

secondaires mobilise non seulement les étudiants/étudiantes de niveau collégial et universitaire ou les élèves du primaire et du secondaire le cas échéant, mais aussi leur famille dans de nombreux cas. On parle aussi de nouvelles formules d'alternance résidentielle et professionnelle entre les villes et les communautés (Labrana et Abitbol 2013, Labrana *et al.* 2014); de partenariats d'affaires en hausse réunissant des entreprises autochtones et non autochtones dont les sièges sociaux sont généralement situés dans les villes (Proulx 2012); d'une augmentation du nombre d'organismes communautaires autochtones à Montréal et à Québec, et dans une dizaine de villes québécoises à travers le mouvement des centres d'amitié autochtones, par exemple. Autant de situations encore trop peu documentées dans la littérature et qui laissent entrevoir pour les prochaines années de nouvelles configurations géographiques et de nouveaux agencements institutionnels. Sous un autre angle cependant, ces nouvelles réalités engendrent nécessairement une pression de plus en plus importante sur les services scolaires, sur les services de santé et les services sociaux, de même qu'une diversification du type de besoins qu'expriment les différents segments de cette population.

1.2 Aperçu de la population scolaire autochtone

On dénombre présentement 68 écoles en territoire autochtone au Québec (si on exclut les écoles situées dans la communauté mohawk d'Akwesasne, comptabilisées par l'Ontario) : 51 sont situées sur des terres de réserves ou terres de la Couronne — incluant les communautés périurbaines telles que Kahnawake, Kanasatake et Wendake —, et 17 sont établies dans les villages nordiques du Nunavik (Tableau 3). Certaines de ces écoles se consacrent, de manière distincte, à l'enseignement primaire (incluant parfois le préscolaire) ou à l'enseignement secondaire; dans certaines autres communautés cependant, une seule école offre les enseignements primaire et secondaire. C'est le cas également pour certaines classes des communautés moins peuplées qui combinent plusieurs niveaux étant donné le petit nombre d'élèves.

S'il est difficile de proposer un portrait complet de la situation démographique de la population autochtone totale au Québec, il est encore plus complexe de tenter de caractériser l'organisation scolaire autochtone dans sa globalité, de déterminer quelle est la population scolaire autochtone des niveaux préscolaire, primaire et secondaire pour chacune des écoles au sein des communautés et d'établir des profils institutionnels de référence : ni le gouvernement québécois ni le gouvernement canadien ne proposent des informations statistiques et descriptives complètes. Cette situation tient essentiellement à quatre raisons : 1) puisque les données statistiques sont incomplètes à la source, les estimations ultérieures sont souvent sujettes à caution; 2) la distinction en vigueur au Québec entre les communautés conventionnées (cries, inuit et naskapie) et les communautés non conventionnées (les autres Premières Nations); 3) les modes d'enregistrement distincts de l'information, au fédéral et au provincial, qui ne permettent pas d'établir de correspondances

entre toutes les écoles établies en territoire autochtone; 4) le cas des élèves autochtones qui fréquentent les écoles provinciales pour lesquels les informations peuvent difficilement être extraites par rapport à l'ensemble des élèves québécois.

Tableau 3
Nombre d'écoles établies dans les communautés autochtones au Québec

Premières Nations	Nbre d'écoles ¹³
Abénaquis	-
Algonquins/Anishnabe	10
Atikamekw	6
Cris/Eeyou	10
Hurons-Wendat	1
Innus	12
Malécites	-
Micmacs	3
Mohawks (excluant Akwesasne)	8
Naskapis	1
TOTAL PN	51
Peuple inuit	17
TOTAL	68

Source : MELS 2009b. Voir également les Annexes A et B pour un tableau détaillé par école et communauté et des sources additionnelles.

La source à laquelle les chercheurs/chercheuses et décideurs du Québec ont souvent recours est le *Bulletin statistique de l'éducation* produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)¹⁴. Depuis 1998, quatre éditions de ce Bulletin ont été consacrées à *l'Éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec* : n° 7-1998; n° 30-2004; n° 39-2009; n° 42-2013. Pour l'année 2009-2010, selon les données de la dernière édition (n° 42-2013), on dénombrait 16 165 enfants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire fréquentant des écoles en milieu communautaire autochtone (sur réserve) à l'échelle de la province. Des enfants de 24 communautés autochtones fréquentaient également des écoles provinciales; ce serait le cas pour 2 163 d'entre eux, un nombre à la hausse depuis au moins la dernière décennie. Ces estimations n'incluent pas la population métisse et la population autochtone sans statut, mais incluent les enfants inuit. Toutefois, il est fort possible que ces chiffres soient sous-estimés étant donné que la population scolaire potentielle selon le MELS (2013) compterait 22 649 enfants âgés de 5 ans à 19 ans.

On retrouve deux types d'information dans ces bulletins : des données chiffrées et des informations contextuelles concernant principalement le cheminement scolaire et l'organisation scolaire autochtone au Québec. Étant donné la situation particulière des communautés situées en territoires conventionnés et dont les écoles sont regroupées au sein

¹³ Les écoles situées au sein des communautés des Premières Nations sont couramment appelées « écoles de bande ».

¹⁴ Le Bulletin utilise à la fois des données statistiques produites par le gouvernement fédéral et d'autres produites par le gouvernement provincial en matière d'éducation.

de commissions scolaires (crie et inuit), de même que le rôle du Québec dans la mise en œuvre de ces conventions, les données qui concernent les écoles crie et inuit sont beaucoup plus élaborées. Par exemple, on retrouve des informations sur l'expérience et la scolarité du personnel enseignant au sein de la Commission scolaire crie (CSC) et de la Commission scolaire Kativik (CSK) – personnel moins scolarisé et moins expérimenté –; sur les effectifs scolaires en légère hausse chez les Cris (4,1 %) et les Inuit (4 %) par rapport à l'ensemble du Québec (-8,2 %); sur le faible taux d'obtention d'un premier diplôme après 7 ans, qui connaît en plus une tendance à la baisse pour les Cris et les Inuit depuis le début de la décennie (moins de 30 %, voire moins de 20 %), par rapport à 72 % pour l'ensemble du Québec; et sur l'écart enregistré par les élèves crie et inuit par rapport à l'âge modal¹⁵.

On remarque également, en consultant les données des quatre éditions du Bulletin sur plusieurs années (1989-1990; 2001-2002; 2006-2007, 2009-2010), que la proportion du personnel enseignant de langue maternelle autochtone à la Commission scolaire crie pour les niveaux préscolaire et primaire, après avoir pratiquement doublé entre 1989 et 2007 (passant de 32 % à 60 %), enregistre une baisse entre 2007 et 2010 (de 60 % à 53 %). En conséquence, la proportion du personnel enseignant de langue maternelle non autochtone a connu une hausse de sept points, passant de 40 % à 47 %. En ce qui concerne la Commission scolaire Kativik, les proportions d'enseignants/enseignantes de langue maternelle autochtone/non autochtone au primaire ont peu fluctué au cours des vingt dernières années, se situant toujours autour de 50 %. Au secondaire cependant, chez les Cris et les Inuit, les écarts sont plus prononcés entre le personnel de langue maternelle autochtone (21,8 % à la CSC, et 26 % à la CSK) et le personnel de langue maternelle non autochtone (78,2 % et 74 %).

Quant au taux de décrochage, il serait en hausse chez les Cris et les Inuit : « le taux de décrochage annuel a grimpé [dans les territoires conventionnés], passant de 73,7 % à 86 % » (MELS 2013 : 17). Chez les Cris, ce taux déjà en hausse depuis le milieu de la dernière décennie avoisine les 92 % pour l'année 2008-2009. Chez les Inuit, on observe moins de fluctuations dans les chiffres; par contre depuis le début des années 2000, ce taux se situe en moyenne entre 80 % et 85 %¹⁶.

¹⁵ L'âge modal est établi en considérant « le cheminement normal d'un élève pour l'ensemble du Québec, en termes d'âge et de cycle » : on détermine ainsi l'âge que l'enfant doit avoir à chacune des étapes de son parcours, de 4 et 5 ans au préscolaire, jusqu'à 16 ans en 5^e secondaire. Tout écart s'éloignant de ce parcours, qualifié de « normal », est une indication de retard scolaire (MELS 2013 : 14). Plus le retard s'accroît avec les années, plus l'impact peut être grand sur la réussite scolaire et constituer en fait un facteur de décrochage. Selon cet indicateur, une proportion significative des élèves crie et des élèves inuit accumulent tout au long de leur parcours scolaire des retards importants, ce qui expliquerait par ailleurs leur faible taux de diplomation au secondaire.

¹⁶ La situation chez les Naskapis, dont la communauté est également située en territoire conventionné, est légèrement plus encourageante, même si elle demeure très préoccupante, avec un taux de décrochage supérieur à 60 % (MELS 2013 : 17).

Par ailleurs, selon les données les plus récentes pour ce qui est des Peuples autochtones au Québec dans leur ensemble (territoires conventionnés et territoires non conventionnés), le taux de scolarisation moyen parmi la population de 15 ans et plus sur réserve au Québec demeure inférieur à la moyenne québécoise même si on constate une hausse relative aux cours des dernières années : ainsi, selon Statistique Canada pour 2011, 37,7 % de la population autochtone ne détient aucun diplôme comparativement à 21,6 % pour la province. La proportion atteint 64,6 % dans le cas des Inuit, 40,6 % pour les Indiens de l'Amérique du Nord (Premières Nations) et 28,1 % pour la population métisse (Statistique Canada 2011). Dans le cas des Premières Nations résidant à l'extérieur des réserves (à l'échelle canadienne, les données pour le Québec n'étant pas disponible), on estime que 28 % ne détient pas de diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, comparativement à 11 % pour la population canadienne (Bougie *et al.* 2013).

Compte tenu de ces données globales — qu'il est parfois difficile de comparer à des données sectorielles — il est clair que les taux de décrochage identifiés pour les Cris, les Inuit et les Naskapis apparaissent nettement supérieurs à ceux des membres des autres Premières Nations au Québec, qu'ils résident sur réserve ou à l'extérieur.



Section 2 : Orientations et approches

Cette seconde section propose de circonscrire le cadre intellectuel, l'écosystème des idées et l'environnement institutionnel à l'intérieur duquel nous avons travaillé afin de mieux situer les analyses et les questionnements qui traversent les prochaines parties et sections de ce rapport, lesquelles aborderont des thèmes particuliers et plus ciblés.

2.1 Pistes et perspectives de la recherche sur l'éducation en contexte autochtone

Depuis les années 1970, les efforts de recherche, de réflexion et d'analyse en matière d'éducation autochtone au Québec ont été variables : ils n'ont pas nécessairement été soutenus d'une décennie à l'autre et n'ont pas été du même ordre pour tous les groupes autochtones de la province. Ainsi, les Premières Nations mohawk, innue et crie ont davantage retenu l'attention des chercheurs/chercheuses, de même que le Peuple inuit. Par contre, il y a peu d'informations relatives aux trajectoires scolaires des Premières Nations abénaquise, algonquine/anishnabe, atikamekw, huronne-wendat, malécite et micmaque, ou de la population métisse (pratiquement ignorée en réalité). Quant à la population autochtone qui réside dans les villes et villages du Québec — dont les enfants fréquentent les écoles provinciales —, à peine quelques documents, récents pour la plupart, y font référence. La portée de l'information est donc inégale. Néanmoins, comme nous le verrons plus loin dans ce rapport, des constantes peuvent être dégagées à partir desquelles de nouvelles pratiques, initiatives ou stratégies pourraient être envisagées.

Les thèmes abordés dans la littérature sont aussi extrêmement diversifiés et leur traitement est souvent sectoriel, quand il n'est pas simplement ponctuel. Parmi ceux qui ont engendré d'importantes contributions tout au long des quarante dernières années, on note évidemment les questions relatives aux langues autochtones, à l'enseignement des langues secondes, aux politiques en matière d'éducation, à l'autonomie politique, administrative et pédagogique, de même que les problématiques liées à l'acculturation en contexte scolaire, à l'identité, à la résilience, aux habiletés cognitives; dans une moindre mesure, l'accent a aussi été mis sur le récit d'initiatives locales en matière d'apprentissage ou de programmes scolaires.

Si des auteurs/auteures ont produit plusieurs documents sur les mêmes thématiques, approfondissant ainsi avec le temps un certain nombre de questions, la plupart des documents existants sont des contributions uniques. Qui plus est, ces documents proviennent de très nombreuses disciplines — anthropologie, sociologie, linguistique, éducation, psychoéducation, psychologie, histoire, travail social, administration — de même que de plusieurs milieux : universitaire, autochtone, gouvernemental. Les approches, les cadres théoriques, les postures épistémologiques, les méthodologies, les analyses, les thèmes varient donc considérablement, de même que la portée des résultats : il est rarement possible de retirer des enseignements de large portée à partir d'une seule étude qui n'a pas eu de suite.

De plus, à ce jour, trop peu d'études ont incorporé des visées d'action et d'intervention et moins d'études encore ont reposé sur des approches de recherche partenariale ou collaborative, voire sur des initiatives de coproduction des connaissances. Cette situation fait en sorte que peu de mesures de suivi et d'évaluation, de cadres de référence, de programmes ou de nouvelles initiatives ont vu le jour à partir de la littérature scientifique. De plus, cette documentation compte un nombre important de travaux réalisés par des étudiants/étudiantes de niveau maîtrise et doctorat pour lesquels il y a rarement de retombées concrètes en milieu autochtone. S'ajoutent bon nombre d'articles scientifiques publiés dans quelques revues québécoises, mais aussi dans des revues canadiennes ou internationales, ainsi que plusieurs rapports de recherche faisant état des résultats de quelques enquêtes réalisées auprès d'une population ou d'un groupe donné. Quelques chapitres de livre ont été repérés, mais ils sont peu nombreux au Québec, contrairement à la production issue du Canada anglais.

De manière générale, la littérature qui porte sur la persévérance scolaire (toutes populations confondues, incluant les populations autochtones) est beaucoup plus abondante depuis le début des années 2000. D'une part, les taux de décrochage ont augmenté un peu partout en Occident, phénomène qui a incité plusieurs chercheurs/chercheuses, institutions autochtones et non autochtones, agences gouvernementales, organisations internationales, à s'interroger sur les causes, facteurs et déterminants de la persévérance (l'envers du décrochage). D'autre part, les approches sur lesquelles reposent les travaux se sont transformées : on cherche dorénavant à documenter les victoires, les réussites et les « bonnes » pratiques, de préférence aux échecs répétés, aux retards accumulés, aux programmes inadéquats (voir entre autres Laferrière *et al.* 2011, Roy et Potvin 2014, Vatz-Larroussi *et al.* 2005, Wilson et Coates 2012). D'une certaine manière, ce changement de paradigme contribue à limiter les effets néfastes de la stigmatisation d'un groupe social par rapport à un autre — comme c'est généralement le cas lorsque l'on compare sans nuances la situation des élèves autochtones avec celle des élèves québécois —, mais il arrive qu'il conduise également à contourner l'étude des facteurs structurels et systémiques qui sont à la source autant des réussites que des échecs.

Par ailleurs, on constate que l'école n'est plus étudiée en vase clos, qu'elle n'est plus seulement affaire d'apprentissage : elle est aussi affaire de milieu familial et social, d'environnement, de santé physique et mentale, d'habitudes de vie, de compétences sociales et intellectuelles, d'estime de soi, de sécurité alimentaire, de conditions socioéconomiques (voir notamment Deslandes 2010, Terrisse et Larose 2001). En d'autres mots, les facteurs personnels et individuels ne sont plus les seuls en cause; on prend en compte désormais les facteurs sociaux, familiaux, économiques, sanitaires et cognitifs et on s'intéresse de plus en plus à leurs interactions. Même lorsque les facteurs scolaires sont ciblés, ils ne sont plus limités à la capacité de l'élève de répondre aux attentes et aux demandes de l'enseignant/enseignante : l'école est aussi un milieu de vie au sein duquel les dynamiques sociales et humaines sont également, sinon plus, importantes que les dynamiques pédagogiques. Le cheminement scolaire est de plus en plus abordé comme un

phénomène complexe et multifactoriel qui met en présence non seulement des élèves et des enseignants/enseignantes inscrits dans des relations linéaires et hiérarchiques, mais aussi des parents, des décideurs, des intervenants/intervenantes, des professionnels/professionnelles, des pairs, qui sont autant d'acteurs sociaux polyvalents susceptibles d'interagir au sein du projet éducatif, quel qu'il soit.

Les questionnements qui concernent plus directement l'éducation en contexte autochtone se sont aussi transformés ces dernières années, mais sans aller nécessairement dans la même direction que l'éducation québécoise (les transformations n'en sont pas moins importantes). Comme en d'autres lieux et en d'autres contextes, ces transformations ne découlent pas d'une seule compréhension des phénomènes en cause. Là aussi les approches, les analyses et les résultats varient selon qu'ils visent l'uniformisation des programmes scolaires québécois à la grandeur de la province sans prise en compte des facteurs historiques ou culturels (à partir d'une approche d'intégration verticale), selon que l'on préconise, à l'inverse, l'autonomie et l'autodétermination des Autochtones en matière d'éducation autochtone ou encore selon que l'on aborde la question sous l'angle de la décolonisation des institutions, politiques et programmes, de la guérison, de l'expérimentation de modes d'apprentissage holistiques, de la définition de contenus pédagogiques culturellement pertinents. S'il y a quelques fils conducteurs qui ressortent d'emblée, force est cependant de constater qu'aucun programme de recherche intégré et fédérateur n'a encore été entrepris au Québec en ce qui concerne l'éducation des Autochtones.

2.2 Quarante ans de travaux et encore beaucoup à faire

La littérature scientifique québécoise qui concerne l'éducation en contexte autochtone demeure donc très éclatée et très diversifiée. Dans les années 1970, l'école primaire ou secondaire en contexte autochtone retient peu l'attention au Québec; rappelons qu'à cette époque, très peu de communautés autochtones offrent une formation de niveau secondaire. Les rares documents produits abordent tantôt les défis que représente l'avènement de l'éducation scolaire dans des communautés de chasseurs dans une perspective d'anthropologie du développement (Kilfoil 1977, Rieger 1979), tantôt l'image – négative et stéréotypée – de l'Amérindien véhiculée dans les manuels scolaires du Québec (Vincent et Arcand 1979), tantôt encore les changements sociaux et identitaires engendrés par la modernité dans des communautés traditionnelles (Savard 1975, Wintrob et Sindell 1975).

Le projet d'amérindianisation des écoles, mis en œuvre dès 1973 par le gouvernement fédéral, commence tout juste alors à intéresser quelques chercheurs/chercheuses (on trouvera dans la troisième section de cette première partie une présentation plus détaillée de ce programme). Les thèmes de la réussite ou du décrochage sont encore loin de mobiliser les énergies. Mais on s'interroge déjà sur les aspirations des parents à l'égard de l'éducation de leurs enfants (Hénaire 1977, Kilfoil 1977) et sur les besoins des communautés en matière d'éducation (Hénaire 1976, Preston et Mackenzie 1976). L'inadéquation de l'école – jugée aliénante dans plusieurs propos – en tant que mécanisme de transmission des savoirs

autochtones est soulignée à plusieurs reprises. Sauf exception, l'école est perçue comme un monde étranger, contraignant et imposé de l'extérieur par une bureaucratie lourde et coloniale, aux visées clairement assimilatrices.

À partir des années 1976-1977, des espoirs de renouveau pédagogique vont surgir avec la création de la Commission scolaire crie et de la Commission scolaire Kativik dans la foulée de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975 (Diamond 1987). D'autres Premières Nations vont souscrire à ce vent de réforme (on parle alors de prise en charge). C'est le cas des Atikamekw et des Montagnais qui créent de concert en 1978 l'Institut culturel et éducatif atikamekw-montagnais (ICEAM), qui deviendra l'Institut culturel et éducatif montagnais en 1990 (ICEM) — dans la foulée de la dissolution du Conseil Atikamekw-Montagnais en 1989 — et sera renommé Institut Tshakapesh en 2010. C'est également le cas des Mohawks qui mettent alors sur pied leurs propres institutions scolaires à l'échelle locale (Arbuthnot 1984, Bleecker 1982, Ryan 2005, White 2009); c'est à cette époque que sera notamment créée la Kahnawake Survival School, une école secondaire toujours en activité dont tous les programmes intègrent la langue, l'histoire, la culture et les traditions mohawks.

Au tournant des années 1980, au cœur du projet d'amérindianisation, le domaine de l'éducation des Autochtones connaît un dynamisme intellectuel et politique certain. Une nouvelle littérature émerge, cette fois-ci plutôt orientée vers les potentialités ou les contraintes engendrées par ce virage administratif et par la perspective d'un plus grand contrôle sur les programmes éducatifs, en particulier au regard des programmes d'enseignement des langues autochtones (Drapeau 1984, Gauthier 1989, Paul 1983, SAA 1989). On remet aussi en question la portée relative de cette prise en charge : est-elle simplement bureaucratique et théorique ou permet-elle une réelle appropriation des contenus pédagogiques par les instances et établissements scolaires autochtones? Concerne-t-elle les dimensions administratives ou financières? S'adresse-t-elle au personnel des écoles ou à leur gouvernance (Barman *et al.* 1987, Bluteau 2004, Larose 1984a; 1984b; 1984c, Simard 1987)? Nous verrons dans les prochaines sections que les résultats ont été variables selon les groupes concernés.

C'est au cours de cette décennie (1985) qu'est créé le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), une des six commissions de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador¹⁷. Déjà, à la fin des années 1970, alors que le mouvement d'amérindianisation des écoles autochtones imprègne le paysage scolaire à travers le Canada, le projet se dessine et les discussions commencent. Le CEPN représente

¹⁷ Les cinq autres commissions sont : l'Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador; la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec; la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador; la Commission de développement économique des Premières Nations du Québec et du Labrador; le Réseau jeunesse des Premières Nations.

aujourd'hui vingt-deux communautés affiliées à huit Premières Nations : Abénaquis, Algonquins/Anishnabe, Atikamekw, Hurons-Wendat, Malécites, Micmacs, Mohawks, ainsi que la communauté innue de Mashteuiatsh (Bastien 2008).

Le Conseil en Éducation des Premières Nations est une association qui repose sur la force collective de toutes les nations du Québec et qui les dirigera vers une vision commune en vue d'offrir une éducation de qualité à tous les enfants des Premières Nations. Le Conseil en Éducation des Premières Nations s'assurera que l'objectif de dispenser une éducation holistique de qualité, comme ses membres l'ont définie, qui relève entièrement de la compétence des Premières Nations, sera atteint dans un esprit de collaboration, de respect, de partage et de dévouement. (<http://www.cepn-fnec.com...>)

Dans les années 1990, à l'époque de l'effervescence associée à la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA), le contrôle des institutions éducatives autochtones par les Autochtones eux-mêmes est remis à l'ordre du jour. Une nouvelle production scientifique canadienne se fait jour, dont les auteurs/auteures, souvent eux-mêmes Autochtones (Battiste et Barman 1995, Battiste 1998), proposent notamment de nouvelles approches pédagogiques; cependant, cette situation est moins présente au Québec. Néanmoins, dans de nombreuses communautés ou organisations autochtones, les contenus pédagogiques sont revus à la lumière d'approches davantage holistiques et de méthodologies interactives et participatives qui inscrivent le projet éducatif dans un projet de formation continue et qui reposent sur les savoirs et les modes d'apprentissage et de transmission autochtones.

La tragédie des pensionnats indiens, peu abordée jusque-là, commence à retenir l'attention des chercheurs/chercheuses. La Commission royale, dans son rapport de 1996, « a confirmé le lien qui existe entre la crise sociale que vivent les communautés autochtones, les pensionnats autochtones, et l'héritage des traumatismes intergénérationnels¹⁸ ». En 1998, dans le cadre de la stratégie *Rassembler nos forces* — le plan d'action du Canada pour les questions autochtones qui fait suite aux recommandations de la CRPA —, la Fondation autochtone de guérison est mise sur pied. Elle poursuivra ses activités jusqu'en 2014. Pendant ses seize années d'existence, la Fondation favorisera et appuiera les projets communautaires et les projets de recherche qui se pencheront sur les séquelles physiques et psychologiques laissées par le régime des pensionnats indiens (Castellano 2006, FAG 2010)¹⁹.

¹⁸ <http://www.fondationautochtonedelepoir.ca...>

¹⁹ C'est dans la foulée de ces actions que seront formulées les excuses officielles du gouvernement du Canada à l'endroit des anciens pensionnaires en 2008 et que sera mise sur pied en 2009 la Commission de vérité et de réconciliation (Niezen 2013, Rousseau 2011). Dans son rapport intérimaire publié en 2012 (*Ils sont venus pour les enfants*), la Commission formule des recommandations quant au devoir du gouvernement fédéral d'éduquer et de sensibiliser le public à l'histoire des pensionnats indiens (CVR 2012). Le même souci de guérison, de réconciliation et de réparation avait conduit en 2000 à la création de la Fondation autochtone de l'espoir, un organisme caritatif national dont le mandat est d'éduquer et de sensibiliser la population canadienne au sujet des pensionnats et de continuer à appuyer la guérison en cours des survivants et survivantes (<http://www.fondationautochtonedelepoir.ca...>).

Depuis le début des années 2000, l'éducation autochtone est abordée plus fréquemment et plus directement sous l'angle des efforts pour favoriser le succès scolaire : ainsi les causes, obstacles, déterminants, facteurs de risque et facteurs de protection liés à la réussite scolaire sont-ils examinés sous différents angles, comme nous le verrons plus loin dans ce rapport. Les questionnements sont nombreux et présentent beaucoup de similarités : quels sont les facteurs de succès ou les contraintes? Comment contrer les obstacles au cheminement scolaire? Comment impliquer davantage les parents? Comment l'implication des parents et de la communauté peut-elle s'incarner à l'intérieur des curriculums? À quel âge faut-il intervenir pour mieux préparer les enfants autochtones au monde scolaire? Comment se caractérise le cheminement scolaire des jeunes autochtones par rapport aux jeunes québécois? (voir notamment Archambault 2010, Chabot 2005, Dionne *et al.* 2010, Manningham *et al.* 2011, Morris et O'Sullivan 2007, Presseau *et al.* 2006). Entre autres, l'article d'Hélène Archambault (2010) illustre bien la nature des questionnements actuels en matière de facteurs sociaux et culturels reliés à la réussite scolaire.

**Exemple de constats tirés de Archambault 2010,
tels qu'établis à partir de la littérature**

Facteurs associés à la réussite scolaire des élèves autochtones

- L'engagement continu des parents représente une condition nécessaire à la réussite scolaire des jeunes
- Le rendement scolaire de l'élève sera positivement influencé par la confiance des parents envers l'école et leur participation
- L'apprentissage coopératif favorise l'acquisition et la réussite scolaire
- L'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves
- Près des deux tiers des élèves ayant accumulé au moins un an de retard à leur entrée au secondaire abandonnent par la suite

Facteurs associés au parcours scolaire difficile des élèves autochtones

- Les différences de modes d'apprentissage (les jeunes autochtones ont un mode d'appréhension globale de la réalité alors que les programmes scolaires du ministère privilégient des activités intellectuelles de type séquentiel)
- Les différences linguistiques
- La pénurie des enseignants/enseignantes
- Le roulement du personnel enseignant
- La qualification des enseignants/enseignantes
- Le manque de connaissances des enseignants relatives à l'intégration de la culture autochtone
- Les facteurs psychosociaux : manque de perspective en matière d'emploi, haut taux de chômage au sein des communautés autochtones

Source : Archambault 2010

Par ailleurs, à la faveur de ces nouveaux questionnements, on voit poindre plus clairement le lien entre l'éducation et l'emploi, entre la réussite scolaire et le développement socioéconomique des communautés. Dès lors, les impacts du décrochage ne sont plus

seulement abordés sous l'angle pédagogique, mais également sous l'angle économique; on considère en effet qu'une scolarité insuffisante ou interrompue limite l'accès au marché du travail et freine le potentiel de développement économique des communautés autochtones. Notamment, l'étude de Richards (2011) sur l'éducation des Autochtones au Québec aborde ces dimensions à partir d'une analyse des données du recensement canadien de 2006 et du comportement scolaire de trois cohortes d'âges différentes : 45 ans et plus, 35 à 44 ans et 25 à 34 ans. Richards constate que les cohortes plus jeunes présentent des taux de décrochage plus élevés que les cohortes plus âgées.

En toute logique, affirme-t-il, c'est la situation inverse qui devrait être observée étant donné que l'accès à l'école est aujourd'hui généralisé comparativement aux décennies antérieures. Richards souligne que le faible taux de scolarisation des Autochtones du Québec (inférieur à celui des Autochtones du reste du Canada) constitue une contrainte majeure à leur insertion dans le monde du travail et limite de ce fait leur développement autant économique que social. Il affirme qu'un meilleur taux de scolarisation pourrait permettre de réduire la pauvreté qui affecte une proportion considérable de la population autochtone. Dans cette même perspective, Bougie *et al.* (2013), démontre que le haut taux de décrochage des Autochtones hors réserve a des impacts clairs sur la possibilité d'occuper un emploi par la suite (ou de se retrouver au chômage) et sur l'obtention d'un revenu plus ou moins élevé.

Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuit et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012

Cette étude de Statistique Canada sur l'éducation et l'emploi chez les Premières Nations hors réserve, les Inuit et les Métis publiée en 2013, se penche sur les données de l'Enquête auprès des peuples autochtones (EAPA) de 2012 afin de documenter des expériences illustrant le lien étroit entre le fait de détenir ou non un diplôme, l'occupation d'un emploi et le revenu. Les résultats concernent le Canada dans son ensemble sans distinguer les résultats par province. Trois catégories de personnes sont ciblées dans l'étude : celles possédant un diplôme d'études secondaires (finissants), celles qui ont mis fin à leurs études (décrocheurs) ou celles qui poursuivent des études postsecondaires. L'analyse fait ressortir trois constats empiriques :

- Une proportion plus élevée de finissants que de décrocheurs avait un emploi : 72 % contre 47 % pour les Premières Nations vivant hors réserve, 71 % contre 44 % pour les Inuit et 80 % contre 61 % pour les Métis.
- Chez les finissants, les pourcentages d'hommes et de femmes qui occupaient un emploi ne différaient pas. Par contre, les hommes décrocheurs Métis ou des Premières Nations vivant hors réserve étaient plus susceptibles que les décrocheuses d'occuper un emploi.
- La fourchette de revenu d'emploi médian des Premières Nations vivant hors réserve et des Métis finissants était supérieure de 10 000 \$ à celle des décrocheurs. La fourchette de revenu d'emploi médian des finissants inuit était quant à elle supérieure de 20 000 \$.

L'étude fait également état d'autres facteurs contribuant au chômage élevé chez les décrocheurs : pénurie d'emplois, manque de scolarité, de formation ou d'expérience, accessibilité au transport hors réserve et manque de ressources pour la recherche d'emploi. Notons également le fait que les jeunes finissants des Premières Nations vivant hors réserve ont des taux d'emploi plus faibles que les adultes, contrairement aux décrocheurs pour qui la proportion est similaire entre les deux groupes (2013 : 30).

Source : Bougie *et al.* 2013

Du côté gouvernemental, depuis le début des années 2000, les politiques et programmes visent tous désormais l'amélioration du taux de scolarisation, du taux de présentisme dans les classes et du taux d'obtention des diplômes parmi les élèves autochtones des niveaux primaires et secondaires, et au-delà, dans le cadre des études postsecondaires. La décennie s'amorce avec un rapport accablant du vérificateur général du Canada qui formule, en avril 2000, des critiques sévères à l'endroit du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC)²⁰ à propos de l'éducation des Autochtones au pays. Selon lui, la situation des Autochtones vivant dans les réserves est très préoccupante étant donné le retard de scolarisation important des élèves autochtones par rapport aux élèves canadiens. Le vérificateur général somme le ministère d'agir de toute urgence afin de répondre aux besoins et aux aspirations des Premières Nations du Canada en matière d'éducation. Il souligne aussi que ces besoins doivent être mieux cernés afin qu'ils soient pris en compte dans un système d'éducation adapté aux réalités sociales et culturelles des Premières Nations (BVG 2000).

En guise de réponse, AINC met alors sur pied le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation pour étudier la situation de l'éducation des Premières Nations et émettre diverses recommandations. Le Groupe dépose en décembre 2002 un rapport intitulé *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré* (GTNME 2002). Ce rapport contient 27 recommandations adressées au ministre et portant sur un ensemble de questions telles que les infrastructures, le financement, la gouvernance, la place des savoirs traditionnels et des langues autochtones, la participation des parents et de la collectivité, le recrutement et la formation des enseignants/enseignantes en milieu autochtone, le racisme. Les auteurs/auteures soulignent l'urgence que revêtent les changements demandés pour les communautés autochtones concernées et souhaitent que dorénavant les politiques en matière d'éducation des Premières Nations ne soient plus élaborées dans une perspective assimilatrice, mais qu'elles tiennent compte des savoirs traditionnels, culturels et linguistiques des principaux concernés. En outre, le Groupe insiste sur l'importance de la gouvernance des Premières Nations en matière d'éducation. Il souligne aussi que les changements demandés nécessitent non seulement une volonté politique de la part du gouvernement fédéral, mais aussi une implication soutenue de tous les acteurs du milieu de l'éducation, qu'il s'agisse des enseignants/enseignantes, des parents, des aînés/aînées ou des collectivités (GTNME 2002).

Dans la foulée, en 2003, AINC inaugure trois nouveaux programmes qui visent l'accès à des services d'éducation spécialisée, l'amélioration du niveau de scolarisation au sein des écoles de bande, les compléments salariaux pour les enseignants/enseignantes de ces écoles et la participation des parents au sein des collectivités. Mais déjà en 2004, un nouveau rapport du

²⁰ Le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) a changé de nom en juin 2011 pour devenir le ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada, également appelé Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC). Nous respectons ici les noms originaux selon les documents consultés.

Bureau du vérificateur général fait état de progrès insuffisants au regard de l'enseignement de la part du ministère et formule d'importantes préoccupations quant à l'écart persistant entre les taux de scolarisation des Autochtones et des non-autochtones (BVG 2004). La vérificatrice générale, constatant ainsi que les problèmes déjà identifiés dans le passé de même que les réponses apportées par le ministère n'ont pas donné de résultats concluants, insiste sur « l'urgence » d'une prise d'actions immédiates de la part du ministère et suggère fortement qu'une nouvelle stratégie et un nouveau plan d'action soient mis en place.

Attentif à ces recommandations, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) cible dès 2005 trois grands objectifs dans le cadre de son Plan d'action pour l'éducation des Autochtones : 1) la recension des pratiques exemplaires; 2) la prise de décision basée sur des données probantes; 3) la formation du personnel enseignant. Le plan alors proposé vise à multiplier les expériences d'apprentissage positives, à améliorer le bien-être des élèves, à accroître la réussite et à promouvoir un plus grand maintien en emploi des Autochtones sur le marché du travail. En 2008, le CMEC réaffirme ses engagements dans une déclaration commune, *L'éducation au Canada – Horizon 2020*, dans laquelle l'éducation des Autochtones est retenue comme domaine d'activités principal. En 2009, le Sommet du CMEC sur l'éducation des Autochtones s'organise autour d'une série de grands thèmes, parmi lesquels : renforcer la langue et la culture des Autochtones, favoriser l'offre d'un financement équitable, améliorer l'accès aux études postsecondaires et à la formation pour adultes, réduire les abandons et améliorer le taux d'obtention de diplôme, faire appel à l'engagement de tous les partenaires concernés (CMEC 2010b). Cette initiative visait plus particulièrement à :

- *améliorer l'image de l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit auprès du grand public et sensibiliser les gens à la nécessité de combler l'écart entre les résultats obtenus par les apprenantes et apprenants autochtones au primaire, au secondaire et au postsecondaire et les résultats obtenus par les apprenantes et apprenants non autochtones*
- *mettre en place avec les organisations pancanadiennes et régionales des partenariats fondés sur des stratégies de dialogue et d'engagement et développer l'appui fourni à ces partenariats*
- *mettre en évidence les domaines possibles d'action en vue de réaliser les buts de L'Éducation au Canada – Horizon 2020*
- *travailler avec le gouvernement fédéral sur l'éducation des Autochtones et discuter des possibilités d'élaboration de stratégies en vue de faire évoluer les politiques*
- *développer des réseaux intergouvernementaux afin d'offrir à l'avenir un dialogue, une coopération et des possibilités de collaboration sur l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit*

Source : CMEC 2010b : 9

Néanmoins en 2011, et en dépit des mesures adoptées au cours des années précédentes, la vérificatrice générale constate une fois de plus que non seulement l'écart de scolarisation entre les élèves fréquentant des écoles primaires ou secondaires dans les réserves et ceux fréquentant des écoles régulières s'est accentué au Canada, mais que le ministère a mis plus de six ans à mettre en œuvre une stratégie pour combler cet écart. Elle constate aussi que le ministère n'a pas privilégié une approche uniforme face aux défis que représente cet écart de scolarisation et qu'aucune amélioration n'avait eu lieu jusqu'à ce moment (BVG 2011).

Le gouvernement fédéral et l'Assemblée des Premières Nations du Canada mettent alors sur pied, de manière conjointe cette fois-ci, le Panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations pour les élèves dans les réserves (Haldane *et al.* 2012). Le Panel publiera au début de 2012 son rapport *Cultiver l'esprit d'apprentissage chez les élèves des Premières Nations*. Ce rapport est le fruit d'une consultation nationale sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations qui a mobilisé des centaines d'élèves, de parents, d'aînés/aînées, d'éducateurs/éducatrices et de dirigeants/dirigeantes au pays. Les résultats, présentés le 8 février au chef de l'Assemblée des Premières Nations, Shawn A-in-chut Atleo, et au ministre des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC), John Duncan, s'inscrivent directement dans le projet d'une réforme de l'éducation des Premières Nations entrepris en 2011. Le rapport énonce une série de principes sur lesquels la réforme de l'éducation devra reposer, notamment le respect des langues autochtones et le maintien d'un esprit de collaboration entre les Premières Nations et les gouvernements²¹. Enfin, des recommandations, telles que la conception d'une loi sur l'éducation des Premières Nations axée sur l'enfant, sont formulées (Haldane *et al.* 2012).

Mais en parallèle, aussi en 2011, jugeant que le mandat que s'est donné le Panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations pour les élèves dans les réserves est trop limité, trois organisations autochtones de différentes provinces canadiennes – Conseil en Éducation des Premières Nations du Québec (CEPN), Federation of Saskatchewan Indian Nations (FSIN), Nishnawbe Aski Nation, Ontario (NAN) – refusent de collaborer à cette initiative. Les trois organisations choisissent plutôt de rédiger un rapport

²¹ Ce projet de réforme a aussi coloré, en 2010 et 2011, les travaux du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones qui publie en décembre 2011 un nouveau rapport *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir*. Le Comité tiendra des audiences publiques et organisera 28 réunions de travail au cours desquelles plus de 90 témoignages seront recueillis. L'objectif du Comité est d'identifier des solutions réelles aux obstacles structurels qui freinent les efforts pour déployer une éducation primaire et secondaire de qualité au sein des réserves autochtones canadiennes. Les propos consignés traduisent clairement le souhait des Autochtones que leurs compétences relatives à la gouvernance et la prestation de services en matière d'éducation dans les réserves soient reconnues afin qu'ils soient en mesure d'adapter les programmes d'enseignement en fonction de leurs impératifs culturels et sociaux. En conclusion, le Comité privilégie la négociation d'ententes tripartites sous forme de partenariats entre le gouvernement fédéral, les provinces ou les gouvernements territoriaux. Il recommande aussi que soit élaboré, en partenariat avec les Premières Nations qui souhaitent y participer, un nouveau cadre législatif en matière d'éducation permettant de remédier aux lacunes de la *Loi sur les Indiens* de manière à ce qu'il soit plus conforme au contenu des traités (CSPPA 2011b).

conjoint qu'elles présentent à AADNC en novembre 2011 : *Rapport sur les mesures prioritaires visant à améliorer l'éducation des Premières Nations*. Les recommandations émises dans leur rapport ciblent d'abord et avant tout la question du financement des écoles des Premières Nations. Les auteurs/auteures désirent aussi que les Premières Nations jouissent d'une plus grande autonomie financière dans la gouvernance de l'éducation des Peuples autochtones au Canada (CEPN, FSIN et NAN 2011).

En 2012, le gouvernement du Canada et AADNC vont de l'avant avec le projet d'une loi sur l'éducation (qui deviendra le projet de loi C-33). En décembre de cette année-là, le ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada publiera un guide de consultation à cet effet, dans lequel il invite notamment les personnes intéressées (parents, éducateurs/éducatrices, intervenants/intervenantes et leaders des Premières Nations) à partager leurs commentaires en ligne (AADNC 2014a). Comme on le verra dans la prochaine section, le processus de consultation alors instauré par le gouvernement fédéral sera largement contesté par différentes organisations autochtones, à l'échelle fédérale comme à l'échelle provinciale.



Section 3 : Jalons historiques et avenues contemporaines dans l'univers de l'éducation autochtone

Dans cette troisième section, il nous est apparu important de proposer un regard transversal sur quelques événements-charnières de l'histoire récente de l'éducation autochtone pour deux raisons : 1) la littérature consultée fait très souvent référence à ces événements qui requièrent des explications complémentaires et une meilleure mise en contexte; 2) les propos consignés démontrent clairement que les préoccupations à l'égard de l'éducation des enfants autochtones ne datent pas d'hier et que, dès les années 1960, la formation scolaire était abordée, notamment par les Autochtones eux-mêmes, dans une perspective globalisante et intégrée mettant en cause autant des réalités pédagogiques que sociologiques, anthropologiques, culturelles, économiques et administratives.

Nous avons identifié sept événements-charnières qui nous apparaissent majeurs et structurants et qui traduisent des réalités très actuelles au Canada comme au Québec. Chacun d'entre eux a constitué un tournant en matière d'éducation, a été à l'origine de plusieurs projets, programmes ou initiatives et a engendré une production scientifique, ou médiatique dans certains cas, relativement abondante selon les périodes. Ces événements-charnières constituent des moments forts de la rencontre entre Autochtones et non-autochtones, entre société autochtone et société québécoise ou canadienne, entre visions partagées ou opposées selon le cas.

- **L'étude sur les Indiens contemporains du Canada, 1964-1967.** Première étude à aborder l'éducation des Indiens et à mettre en lumière les limites des visées coloniales et assimilationnistes du gouvernement.
- **La maîtrise indienne de l'éducation indienne, 1972.** Manifeste de la Fraternité des Indiens du Canada en matière d'éducation, il sera repris en 2010 mais conservera ses grandes orientations et principes fondateurs.
- **Le programme d'amérindianisation des écoles du gouvernement fédéral, 1973-1985.** Première entreprise de systématisation de l'éducation au sein des communautés autochtones au Canada, ce programme a notamment donné naissance aux écoles de bande.
- **La Commission royale sur les peuples autochtones, 1991-1996.** La commission marque les débuts de nouvelles relations entre les Autochtones et l'État canadien et propose une révision complète des politiques et mesures en matière d'éducation (entre autres).
- **Le Forum socioéconomique des Premières Nations du Québec, 2006.** Initiative conjointe du gouvernement du Québec et des instances de gouvernance des Peuples autochtones au Québec, le Forum ouvrira la porte à de nouveaux partenariats et à de nouveaux engagements de la part des gouvernements.
- **Le mandat d'initiative du gouvernement du Québec sur la réussite scolaire des Autochtones, 2006-2007.** Pistes et orientations nouvelles sont proposées afin de contribuer à lutter contre le décrochage scolaire parmi les élèves autochtones.
- **Le projet de loi C-33 sur le contrôle de l'éducation par les Premières Nations, 2014.** La tentative avortée de mise en place d'une loi canadienne spécialement dédiée à l'éducation en contexte autochtone.

3.1 L'Étude sur les Indiens contemporains du Canada, 1964-1967

Cette étude a été mise de l'avant en 1964 par l'Université de la Colombie-Britannique à la demande du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration de l'époque (alors chargé des affaires indiennes) afin « d'entreprendre, de concert avec des savants d'autres universités, une étude sur la situation sociale, éducative et économique des Indiens du Canada et de faire des recommandations utiles » (Hawthorn et Tremblay 1966 : pages liminaires). Elle a été placée sous la responsabilité scientifique du professeur Harry Hawthorn (Université de la Colombie-Britannique) et du professeur Marc-Adélaïde Tremblay (Université Laval, Québec). Un rapport en deux parties (souvent appelé rapport Hawthorn-Tremblay) sera produit à la suite de cette étude qui a mobilisé plusieurs dizaines de chercheurs/chercheuses, majoritairement des anthropologues, pendant deux ans et demi :

Les questions qui nécessitaient une étude fouillée et objective ont trait aux conditions qui empêchent la concrétisation des aspirations normales et justes des Indiens du Canada vers le bien-être matériel et la santé, et qui leur enlèvent la conviction qu'ils sont traités équitablement et avec dignité dans la grande société canadienne. Dans certains cas, les Indiens n'ont pas ce dont ils ont besoin, et dans d'autres, ils ne peuvent obtenir ce qu'ils revendiquent. (Hawthorn et Tremblay 1966 : 1)

Le rapport aborde les aspects sociaux, économiques, politiques et éducatifs de la vie des Indiens (pour reprendre le vocabulaire de l'époque). Les différences substantielles existant alors entre les conditions de vie sur les réserves et celles de la société majoritaire sont documentées dans les termes suivants : en général, dans les réserves, les ressources matérielles, psychologiques et culturelles sont insuffisantes pour répondre aux besoins du groupe. De plus, en raison de l'effondrement des structures de l'économie traditionnelle, la dépendance des réserves à l'égard du monde extérieur en matière de subsistance économique n'a cessé de croître avec les années. Le niveau de vie dans les communautés amérindiennes est peu élevé et comme les emplois s'y trouvent en nombre insuffisant, les Indiens sont voués à un avenir de chômage chronique. Le volume 2, produit en 1967, s'attarde plus directement à l'expérience indienne dans les écoles publiques. Les résultats sont tirés d'entrevues réalisées auprès d'écoliers de trois réserves de la Colombie-Britannique, puis d'élèves inscrits dans des écoles secondaires ou techniques de Vancouver et de plusieurs autres endroits en Colombie-Britannique. Des élèves et des parents provenant de trois ou quatre réserves de chacune des provinces canadiennes de même que des administrateurs/administratrices et des membres du personnel, indiens et non indiens, ont également fait partie des gens interrogés.

La comparaison entre la situation des jeunes indiens par rapport aux jeunes non indiens n'est pas toujours logique ou possible d'après les auteurs. L'exercice permet toutefois de dresser un portrait sommaire de la situation vécue par les uns et les autres. Les aptitudes acquises dans le milieu culturel et familial des jeunes indiens diffèrent de celles qui prévalent dans le milieu scolaire de la société majoritaire, et les jeunes indiens y arrivent souvent mal préparés. La condition de rattrapage qui caractérise la trajectoire scolaire des jeunes indiens

s'installe donc dès leur entrée à l'école. La réserve indienne constitue généralement un milieu défavorisé et caractérisé par la privation, le surpeuplement des logements et des conditions sanitaires peu enviables. Il s'agit également d'un endroit où les occasions d'emplois sont rares et où le chômage chronique est souvent la seule option envisageable par les jeunes.

Dans ces conditions, la formation scolaire se situe bien bas dans l'échelle des valeurs et l'effet social d'une moindre scolarisation est pratiquement perçu de façon positive puisque les gens peu éduqués (dans les termes de la société canadienne) constituent la norme et ceux qui détiennent une plus grande instruction sont perçus comme une menace. Confrontés à l'expérience et aux insuccès, les jeunes indiens ressentent un sentiment d'impuissance et de désaffection tant à l'égard de leur propre culture qu'à l'égard de la culture non indienne. La discontinuité provoquée par les différences dans le domaine de l'éducation entre Indiens et non-Indiens de même que dans les aspirations et les processus de socialisation explique en grande partie les retards accumulés par les enfants indiens en milieu scolaire. Le constat général qui se dégage est clair : force est de constater l'échec de la scolarisation des Indiens par le système éducatif des Blancs. À l'époque, on estime que le taux de décrochage des élèves autochtones est d'environ 94 %. Parmi les facteurs explicatifs de l'échec scolaire, on note les éléments suivants :

- les jeunes indiens arrivent mal préparés à leur entrée à l'école
- les retards s'accumulent dès le début, créant un écart impossible à rattraper
- les conditions de vie difficiles dans les réserves et le chômage chronique
- l'inégalité des chances
- la formation scolaire se situe au bas de l'échelle des valeurs
- l'éducation est perçue comme une menace aux valeurs et aux aspirations des Indiens
- les enfants indiens sont déjà inscrits dans un système socialisant (à travers la famille, le groupe, etc.); l'école propose un autre système socialisant, généralement fort éloigné du système premier; ces systèmes sont difficiles à concilier

Source : Hawthorn et Tremblay 1967

Néanmoins, les auteurs estiment que « Soustraire [les] enfants aux programmes actuels de scolarisation serait les condamner à vivre dans un état perpétuel d'infériorité et de dépendance. Mais l'éducation de leurs enfants est une entreprise dirigée par des étrangers et orientée en fonction de la vie dans la société des Blancs » (Hawthorn et Tremblay 1967 : 156). Ils proposent en conséquence que l'instruction soit intégrée aux valeurs et à l'ensemble de la culture indienne et que le système éducatif prenne en compte, selon une approche globalisante, toutes ses composantes interreliées : élèves, compétences, programmes, enseignants/enseignantes, valeurs, formation des adultes, santé, langue, communications. Le rapport Hawthorn-Tremblay identifie notamment les principes directeurs d'une nouvelle philosophie de l'éducation des Indiens, dont certaines dimensions au regard de la formation

des maîtres proviennent du rapport Parent (rendu public au Québec en 1963). Soixante recommandations sont formulées relativement à l'éducation. Les auteurs suggèrent également de réaliser « une étude sur les idéologies concurrentes dans le domaine de l'éducation des Indiens [...] pour connaître les conceptions que les divers organismes intéressés se font de l'éducation des Indiens, et les politiques administratives qui en résultent, de même que pour connaître l'évolution à travers le temps de ces conceptions et de ces politiques » (1967 : 15).

Lorsque l'on relit aujourd'hui le rapport Hawthorn-Tremblay, on ne peut que constater l'audace et l'actualité de son contenu. Sur plusieurs plans, ce rapport était particulièrement novateur en plus de proposer, pour la première fois, un portrait relativement exhaustif des conditions dans lesquelles se retrouvaient les populations indiennes à l'époque. Malgré ces avancées sur le plan de la connaissance des groupes indiens — ou peut-être à cause d'elles — il faudra deux ans pour que le gouvernement réponde d'une certaine manière à ce rapport avec la publication en 1969 de *La politique indienne du gouvernement du Canada*, mieux connu sous le nom de Livre blanc (Gouvernement du Canada 1969).

Dans cette politique de 1969, cela est bien connu, toutes les recommandations qui visaient à considérer le statut spécifique des Indiens devant la loi étaient alors rejetées au profit d'une pleine et entière égalité avec les autres citoyens canadiens, sans considérations particulières : abolition de la *Loi sur les Indiens*, disparition du statut indien, démantèlement du ministère des Affaires indiennes et transfert des « questions indiennes » aux provinces. Un tollé général accueillit cette nouvelle politique, au sein de la population autochtone et aussi dans les rangs de la population canadienne et québécoise davantage sensibilisée à la situation des Peuples autochtones. Dès 1970, les chefs indiens de l'Alberta offriront une réponse claire et négative aux prétentions gouvernementales sous la forme d'un manifeste, *Citizens Plus*²², aussi appelé le Livre rouge (ICA 1970). La posture extrême du gouvernement libéral d'alors aura ainsi donné, à son insu, le coup d'envoi au mouvement moderne d'affirmation identitaire et d'autodétermination des Peuples autochtones.

3.2 La maîtrise indienne de l'éducation indienne, 1972

En 1972, dans la foulée du Livre rouge, la Fraternité des Indiens du Canada publie *Indian Control on Indian Education*, traduit en français par *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, un texte qui reprend sur de nombreux points les recommandations du rapport Hawthorn-Tremblay à l'égard de l'éducation des enfants indiens et qui est toujours considéré à ce jour comme un texte fondateur en ce domaine.

²² L'expression «Citizens Plus» provient du rapport Hawthorn-Tremblay qui l'avait suggéré pour désigner le statut particulier détenu par les Autochtones.

Il est temps d'apporter un changement radical à l'éducation dispensée aux Indiens. Nous visons un système d'éducation qui correspond à la philosophie et aux besoins des Indiens. Nous voulons que l'éducation contribue au sens de l'identification et de la confiance en soi chez nos enfants. (FIC 1972 : 3)

La maîtrise indienne de l'éducation indienne expose une philosophie selon laquelle chaque adulte est responsable d'enseigner aux enfants tout ce qu'ils doivent savoir pour mener leur vie. Le bonheur et la satisfaction dépendent de la fierté, de la compréhension des autres et de l'harmonie des rapports de l'homme avec la nature (Hot 2010). Les valeurs indiennes mises de l'avant sont l'autonomie, le respect de la liberté personnelle et de la nature, la générosité, la sagesse : 1) les parents doivent se charger de l'éducation et en fixer les objectifs; 2) ils doivent renforcer l'identification des enfants à la race indienne (pour reprendre le vocabulaire de l'époque) et leur donner une formation qui leur permettra de gagner convenablement leur vie dans la société moderne; 3) l'éducation constitue une préparation à la vie, un moyen de choisir librement son lieu de vie et de travail et un outil permettant de participer pleinement au progrès sur les plans sociaux, économiques, politiques et éducatifs; 4) l'Indien gagnera en assurance et en indépendance en apprenant comment utiliser ses croyances, ses valeurs et ses talents traditionnels pour survivre dans la société moderne et en apprenant les techniques et les comportements modernes nécessaires pour participer à la vie économique et sociale. L'éducation comprend « tout ce que [l'enfant] doit savoir pour bien vivre » et elle fournit « un milieu propice au développement des attitudes et des valeurs fondamentales qui sont à l'honneur dans la tradition et la culture indienne [...] l'objectif à atteindre à long terme étant l'autonomie complète » (FIC 1972 : 1-2).

Ce manifeste, qui a refait l'actualité tout récemment dans le cadre du projet de loi C-33 sur le contrôle de l'éducation par les Premières Nations, propose notamment une réorganisation des pouvoirs décisionnels entre la bande indienne, les autorités responsables de l'éducation au niveau local, provincial ou territorial (par exemple les commissions scolaires) et le gouvernement fédéral. L'accent est mis sur le rôle des conseils scolaires autochtones qui seraient chargés d'assurer une représentation adéquate dans tous les conseils scolaires locaux des écoles provinciales et territoriales. Dans cette optique, les programmes scolaires doivent respecter les différences raciales et culturelles en reliant les meilleures traditions indiennes et non indiennes, et leur succès dépend conjointement des parents, des enseignants/enseignantes, des élèves et des programmes. De plus, le succès de cette intégration ne peut pas relever uniquement des Indiens : les non-Indiens doivent être disposés à reconnaître la valeur d'un autre mode de vie, à s'intéresser à l'histoire, aux coutumes et aux langues indiennes et à modifier certaines de leurs idées et habitudes (FIC 1972).

Les programmes, tant dans les écoles fédérales que provinciales et territoriales, doivent tenir compte de la culture, des valeurs, des coutumes, des langues indiennes et de leur contribution à l'histoire canadienne. Il importe de nommer des Indiens au sein du personnel chargé d'établir les programmes, de retirer tout le matériel d'enseignement négatif ou qui véhicule des préjugés, de donner une plus grande place à la « race indienne » dans les

programmes, de collaborer avec les Indiens pour établir les programmes d'études et d'abolir les tests d'intelligence et les tests normalisés pour les Indiens (qui donnent des résultats biaisés). Les recommandations alors formulées concernent toutes les clientèles scolaires, du préscolaire au postsecondaire, abordent la formation des enseignants/enseignantes et mettent l'accent sur les infrastructures scolaires. En ce qui a trait à la période préscolaire, il importe de :

- reconnaître que la responsabilité administrative et conceptuelle des programmes est du ressort des parents indiens
- reconnaître que la responsabilité financière est du ressort du gouvernement fédéral
- s'assurer que les programmes aident les enfants à maîtriser une langue seconde
- faire en sorte que les programmes intègrent une dimension culturelle

Source : FIC 1972

Quant à l'éducation aux niveaux primaire et secondaire, on propose de :

- faire en sorte que l'éducation soit une expérience globale qui tienne compte de la langue, de la vie et des coutumes indiennes, et qu'elle prévoit la participation des parents indiens à l'élaboration des programmes
- offrir les services de conseillers pédagogiques indiens
- ouvrir des écoles secondaires et professionnelles dans les réserves
- fixer des objectifs précis qui correspondent au système de valeurs indiennes
- élaborer des programmes souples, réalistes et pertinents de réintégration

Source : FIC 1972

De manière générale, le projet éducatif devrait :

- favoriser une organisation souple de la formation pour que les Autochtones qui ne répondent pas aux exigences pédagogiques de base puissent poursuivre leurs études
- offrir des programmes spéciaux de formation qui combinent les études générales et professionnelles
- augmenter les centres de formation de conseillers pédagogiques autochtones
- mieux former les enseignants/enseignantes et les conseillers/conseillères pédagogiques non autochtones
- adapter les méthodes d'enseignement selon les besoins des élèves et des étudiants/étudiantes
- former et mettre en valeur les professionnels du parascolaire

Source : FIC 1972

En 2010, dans le contexte du récent vent de réforme qui s'installe peu à peu au sein du gouvernement fédéral, l'Assemblée des Premières Nations [du Canada] publiera une nouvelle déclaration de principes — qui propose une révision du manifeste de 1972 — intitulée *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*. Ses auteurs/auteures reconnaissent que certaines avancées ont été réalisées depuis 38 ans, mais déplorent la piètre mise en œuvre, par le gouvernement du Canada, des recommandations faites à l'époque. Si le point central revendiqué concerne la réappropriation de la gouvernance de l'éducation autochtone par des Autochtones, les recommandations émises concernent trois principaux axes.

- Il importe que les apprenants/apprenantes des Premières Nations puissent évoluer dans un environnement d'apprentissage continu, c'est-à-dire qui « englobe les systèmes d'apprentissage formel et informel, instinctif et expérimental » et qui tienne compte du contexte linguistique et culturel de chaque apprenant/apprenante.
- Il est du devoir des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux de renforcer et soutenir la capacité des Premières Nations à offrir des programmes et des services adéquats en matière d'éducation. Cela signifie notamment de l'investissement dans le développement de programmes éducatifs respectant les principes d'éducation continue, ainsi que dans les infrastructures physiques.
- Les différents paliers de gouvernement pourraient les soutenir davantage dans la mise en œuvre de plans d'action concrets leur permettant d'assumer leurs responsabilités à l'égard de leur propre éducation. Concrètement, cela signifie un financement plus adéquat de la capacité de recherche des Premières Nations, le soutien dans la mise sur pied d'établissements d'enseignement supérieur autochtones, ainsi que le respect des traités qui concernent l'autonomie des Premières Nations en matière d'éducation.

Source : APN 2010

3.3 Le programme d'amérindianisation des écoles du gouvernement fédéral, 1973-1985

Devant l'effervescence entourant les dossiers autochtones depuis 1969, et en particulier la question des pouvoirs scolaires, le gouvernement fédéral met de l'avant en 1973 un programme d'amérindianisation des écoles destiné à favoriser la prise en charge des établissements scolaires de la part des autorités autochtones et à soutenir l'enseignement des langues autochtones. Les pressions en ce sens de la part des leaders et des enseignants/enseignantes autochtones étaient de plus en plus fortes à travers le Canada, mais également à l'intérieur du gouvernement fédéral²³.

²³ Le rapport Watson (*Report of the House of Commons Subcommittee on Indian Education*), produit en 1971, en se basant sur les constats issus du rapport Hawthorn-Tremblay, démontrait que le taux de décrochage scolaire chez les Autochtones (alors estimé à 94 %) était le même que ce soit l'Église, le gouvernement fédéral ou les gouvernements provinciaux qui administrent les écoles (Sénat du Canada 2005). Les auteurs/auteures suggèrent alors que les écoles soient dorénavant administrées par les Indiens eux-mêmes. C'est ce rapport qui a conduit à l'élaboration du programme d'amérindianisation.

Dès 1970, en Alberta, une première école (Blue Quills Indian Residential School) passe sous la juridiction complète des autorités autochtones (Abele *et al.* 2000, Persson 1986). De plus, sous la pression de leurs étudiants/étudiantes autochtones, des universités canadiennes s'organisent. Le premier programme universitaire d'études autochtones verra le jour à Trent University en Ontario également en 1970. À la même époque, l'Université McGill à Montréal met de l'avant un programme de formation pour les maîtres autochtones; ce programme sera transféré à l'Université du Québec à Chicoutimi en 1971. C'est au cours de cette période et dans ce contexte que sera mis sur pied le Collège Manitou de la Macaza (région des Laurentides), qui fut l'un des premiers établissements postsecondaires autochtones au Canada. Malgré le fait qu'il ne fut en activité que trois ans, ce Collège a marqué durablement l'univers scolaire autochtone au Québec (Bastien 2008, Janin 2011).

Autre exemple évocateur, le *Cree Way Project* qui verra le jour en 1973, à l'initiative d'un enseignant de la communauté crie de Rupert's House (aujourd'hui Waskaganish) afin de promouvoir l'enseignement de la langue crie dans les écoles cries de la région de la Baie-James (Bauer 1977, Murdoch 1983, Preston 1979). Ce programme a constitué l'amorce du *Cree Language of Instruction Program*, un programme d'immersion linguistique dont nous reparlerons plus loin dans ce document (Mianscum 1999, Terraza 2009). Vers la fin des années 1970, ce sera au tour des Mohawks de Kahnawake et d'Akwesasne de créer leurs propres écoles et de mettre de l'avant leurs propres programmes éducatifs (Arbuthnot 1984, White 2009).

Le programme d'amérindianisation sera en vigueur pendant douze ans, entre 1973 et 1985. Au moment de sa disparition, presque toutes les écoles fédérales et provinciales établies à l'intérieur des communautés autochtones au Québec seront devenues des écoles de bande et la formation de niveau secondaire sera offerte dans une majorité de communautés, ce qui n'était pas le cas auparavant. Parmi les mesures mises en place dans ce cadre, une attention particulière a été apportée à l'enseignement des langues autochtones et à leur inscription au sein des curriculums. Le programme n'en suscite pas moins de nombreuses critiques au cours des années 1980 et 1990, dont fait notamment état un mémoire de maîtrise en éducation soumis à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Simard 1987). L'auteure passe en revue les visions souvent diamétralement opposées de l'éducation selon qu'elles sont mises en valeur en contexte gouvernemental ou en contexte autochtone. D'autres auteurs se sont également interrogés sur les finalités de ce programme et ont tenté d'en comprendre la portée réelle sur le plan pédagogique (notamment Charest 1992, Paul 1983).

Pour sa part, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) a publié en 2002 une étude faisant le bilan de trente années de prise en charge dans les écoles de bande au Québec — 30 ans après la parution de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. L'étude a été menée auprès de 19 communautés autochtones dans le but d'analyser divers aspects de la prise en charge de l'éducation et de définir une vision d'avenir pour l'éducation des Premières Nations. Six dimensions ont été privilégiées : 1) philosophie et maîtrise de

l'éducation; 2) langue et culture; 3) rendement scolaire et services éducatifs; 4) participation parentale à la vie étudiante; 5) personnel enseignant; 6) organismes externes contribuant à l'éducation des Amérindiens. L'étude s'est aussi penchée sur les structures de gestion mises en place pour administrer les programmes éducatifs, les questions de certification et de juridiction, les ressources financières et humaines ainsi que les stratégies auxquelles les Premières Nations ont eu recours pour préserver leur culture, leur identité et leur autonomie dans un contexte éducatif élargi.

De manière générale, la prise en charge des écoles par les instances autochtones a permis de réduire le taux de décrochage, d'augmenter le taux d'obtention de diplômes d'études secondaires et d'enregistrer des progrès dans le cheminement scolaire des élèves, notamment avec l'ajout de personnes-ressources pour répondre aux besoins spéciaux de certains élèves. Cependant, cette étude a aussi mis au jour des réalités qui ont un impact sur la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire : 1) des écoles en surcapacité dans près de la moitié des communautés, à cause du manque d'espace et de la croissance démographique; 2) des problèmes de sous-financement qui ont comme conséquence une offre de programmes limitée, le plafonnement salarial des enseignants/enseignantes et une charge de travail additionnelle pour le personnel qui doit remplir le rôle des spécialistes (CEPN 2002c).

Par ailleurs, au moment de l'étude, 81 % des écoles des 19 communautés concernées ne garantissaient pas la reconnaissance de leur diplôme d'études secondaires; seulement 59 % des communautés participantes pouvaient compter sur une autorité scolaire locale; la proportion des établissements inadéquats était beaucoup plus élevée qu'au moment de la prise en charge et plusieurs communautés manquaient de logements appropriés pour les enseignants/enseignantes. Un des principaux obstacles au recrutement d'enseignants/enseignantes expérimentés était le salaire : en 1972, au début du processus de prise en charge, 67 % des communautés ne pouvaient pas payer leurs enseignants/enseignantes selon le barème provincial; en 2002, c'était 92 % des communautés. Dans la plupart des cas, les enseignants/enseignantes non autochtones étaient peu sensibilisés aux réalités culturelles des Autochtones et plusieurs détenaient des qualifications insuffisantes et manquaient d'expérience (CEPN 2002c).

En 2005, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada a produit à son tour une évaluation nationale du *Programme des écoles gérées par les bandes*. Le rapport révèle qu'en réalité peu de marge de manœuvre est laissée aux Autochtones pour adapter les programmes aux besoins de leurs collectivités et que ces programmes, globalement, laissent peu de place à la culture et à l'histoire des Premières Nations. La gestion d'un système efficace, conciliant besoins de la communauté et politiques d'éducation, est difficile. Le rapport conclut que le mode de financement actuel est dépassé et ne peut par conséquent répondre efficacement aux politiques publiques et aux besoins des communautés (AINC 2005).

Enfin, dans un mémoire publié conjointement par l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et le CEPN en 2009, dans la continuité de l'étude de 2002, il est question à nouveau des succès enregistrés à la suite du transfert de responsabilités du gouvernement fédéral aux instances autochtones locales. On souligne notamment l'évolution très marquée des résultats scolaires de même que l'augmentation du taux d'obtention de diplômes et de l'accès des Autochtones aux collèges et aux universités. On constate aussi que la plupart des écoles ont intégré l'enseignement des langues autochtones au sein de leur curriculum (CEPN 2009c; voir également les Annexes A et B du présent rapport). Mais les défis demeurent sur le plan des lois en vigueur qui freinent les possibilités d'action des autorités autochtones, de la lourdeur administrative, du sous-financement et de la reddition des comptes.

Cependant, une nouvelle dimension est abordée dans ce mémoire présenté au Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones de l'ONU, celle de l'atomisation des écoles de bande : « [d]epuis plus d'un quart de siècle, la plupart des écoles des Premières Nations fonctionnent en îlots isolés, sans recevoir de soutien de deuxième niveau comme les autres écoles » (CEPN 2009c : 6). En d'autres mots, après quelque trois décennies de prise en charge et de mise sur pied des écoles de bande, un effet adverse est observé : chacune des communautés située en territoire non conventionné a développé ses programmes de manière indépendante, sans lien avec les autres communautés, même au sein d'une même Première Nation; un contexte qui limite grandement le déploiement d'initiatives régionales, la concertation et la convergence des enseignements. Les efforts de l'Institut Tshakapesh depuis la fin des années 1970 pour favoriser, sans encore y être parvenu, le déploiement d'un projet de régionalisation de l'éducation en milieu innu, qui vise notamment la mise en commun des ressources et des expertises, en constitue un très bon exemple²⁴.

3.4 La Commission royale sur les peuples autochtones, 1991-1996

La Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) a été mise de l'avant par le gouvernement conservateur de Brian Mulroney en 1991, quelques mois après la crise d'Oka de 1990. Pendant les années 1980, les relations entre les Autochtones et l'État canadien se sont sensiblement détériorées notamment à cause de l'échec des conférences constitutionnelles (Dionne 2005). La décennie se termine sur de nombreux désaccords. La suivante débute dans la confrontation avec les événements d'Oka (Kanesatake) et de Kahnawake.

En matière de scolarisation, la Commission prône l'*empowerment* et place l'éducation au cœur de l'autodétermination. Elle introduit une nouvelle dimension éducative que l'on retrouve peu dans les études précédentes, celle du savoir traditionnel détenu par les aînés/aînées (*elders*). Elle recommande que ce savoir soit reconnu et que le rôle des aînés/aînées soit intégré dans les programmes destinés aux enfants autochtones. Les

²⁴ <http://www.tshakapesh.ca...>

occasions de partage doivent être favorisées afin que ces aînés/aînées puissent transmettre leurs savoirs aux jeunes et aux moins jeunes, Autochtones et non-autochtones (CRPA 1996, vol.3). La Commission insiste également sur le rôle des parents, sur l'importance de mettre en œuvre leur propre conception de l'éducation et sur les conditions d'une participation pleine et entière des parents à la prise de décisions relatives à l'éducation de leurs enfants. Dans la foulée de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, l'accent est également placé sur la langue, sur le fait que culture et langue forment un tout cohérent, et sur la nécessité de favoriser l'enseignement des langues autochtones dans toutes les écoles fréquentées par les Autochtones, qu'elles soient autochtones, provinciales ou territoriales.

Nous soutenons qu'une des responsabilités principales des établissements publics est de reconnaître la place distincte des nations autochtones au sein de la fédération canadienne et de ménager une place aux cultures et à l'identité autochtones, et non d'en faire un projet spécial à entreprendre une fois les autres obligations satisfaites. (CRPA 1996 : en ligne)

Les recommandations de la CRPA en matière d'éducation visent à : 1) accroître la collaboration des gouvernements avec les Autochtones dans le développement de curriculums novateurs reflétant la culture autochtone et la réalité des communautés; 2) favoriser l'apprentissage holistique; 3) s'assurer d'une éducation culturelle en classe et dans un cadre plus informel; 4) favoriser l'éducation physique et les sports; 5) concevoir l'apprentissage comme moyen de guérison en réponse aux traumatismes, aux abus et au racisme. On propose notamment d'instaurer un système d'éducation se déployant sur quatre niveaux comportant des responsabilités et des mandats de différents ordres :

- **la collectivité locale**, chargée de l'élaboration des politiques, détenant un pouvoir décisionnel au sujet de l'instruction et de la mise en œuvre des politiques au niveau local, et participant de ce fait au processus décisionnel des établissements relevant de la province ou des territoires
- **la nation autochtone** qui adopte les lois sur l'éducation, élabore les politiques relatives à l'éducation, l'administration des écoles, les accords de financement, et l'achat des services, et est chargée du financement tout en participant à l'élaboration du cadre stratégique à l'échelle de la province
- **un organisme plurinational** qui négocie le cadre stratégique avec la province ou le territoire, élabore les programmes d'études, assure le suivi des normes d'enseignement, coordonne le soutien aux établissements postsecondaires, conseille les ministres provinciaux et représente les gouvernements administrant les services d'éducation
- **des réseaux pancanadiens** s'occupant des intérêts des différentes nations et assurant la mise sur pied d'une université internationale des peuples autochtones de même que de centres d'échange électronique et statistique

Source : CRPA 1996

Pour la petite enfance, il est suggéré : 1) de concevoir des programmes qui facilitent le développement holistique des enfants et qui réduisent les distinctions entre les soins aux enfants, la prévention et l'éducation et d'assurer le contrôle des Autochtones sur la conception et l'administration des services; 2) de favoriser la participation des parents et la possibilité pour eux de choisir les solutions à retenir en matière d'éducation des jeunes enfants; 3) de mettre en place un système de financement stable, souple, équitable et uniforme en accord avec les priorités communautaires relatives à la petite enfance. De plus, la CRPA recommande d'offrir aux jeunes autochtones une formation culturelle autant en milieu scolaire que dans d'autres environnements, de veiller à la reconnaissance des dimensions spirituelles, éthiques et intuitives de l'apprentissage, de favoriser l'analyse critique de l'expérience autochtone et d'accroître le pouvoir décisionnel des jeunes et leur participation dans l'élaboration des programmes éducatifs culturellement pertinents.

En matière de formation, la Commission suggère d'adopter des stratégies multiples pour augmenter le nombre d'Autochtones dans l'enseignement secondaire, de mettre de l'avant des programmes de formation professionnelle et paraprofessionnelle afin d'appuyer la gestion et le maintien des institutions d'enseignement autochtones, d'inclure des cours sur les réalités autochtones dans la formation du personnel scolaire non autochtone et autochtone, d'augmenter le nombre de programmes de formation des maîtres directement mis en œuvre dans les collectivités et de tenir des évaluations périodiques pour s'assurer que la qualité de la formation des maîtres est conforme aux normes d'excellence attendues par les Autochtones.

Sur le plan des infrastructures, il importe d'accroître le nombre d'installations scolaires complètes pour le niveau secondaire dans les réserves, d'introduire le téléenseignement interactif et culturellement pertinent, de créer des écoles régionales pour les élèves autochtones qui résident dans des collectivités autochtones, d'instaurer des centres d'études saisonniers, de financer les partenariats avec les Autochtones pour créer ou élargir la formation et l'éducation dans les secteurs désignés comme prioritaires par les gouvernements, les organisations et les collectivités autochtones en prévision de l'autonomie gouvernementale, et de lancer une campagne pancanadienne afin d'informer les jeunes au sujet des possibilités de servir leur nation au sein des gouvernements autonomes et de la satisfaction et des avantages que peut procurer le travail dans la fonction publique autochtone.

Source : CRPA 1996

3.5 Le Forum socioéconomique des Premières Nations, 2006

Le Forum socioéconomique des Premières Nations s'est tenu du 25 au 27 octobre 2006 à Mashteuiatsh, au Québec. Il a réuni autour d'une même table, pour une première fois, les Premières Nations et les Inuit, la société civile québécoise, les gouvernements du Québec et du Canada. Le Forum a été l'occasion d'orchestrer des changements structurels afin d'améliorer les conditions d'existence des Premières Nations au Québec en misant sur les ententes et engagements des instances concernées. Dès octobre 2005, le secrétariat du Forum avait mis en place une table de travail impliquant les commissions et organismes régionaux de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador ainsi que le

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec et Femmes Autochtones du Québec (FSPN 2006). Au chapitre de l'éducation, les représentants/représentantes des Premières Nations ont fait état des constats suivants :

- écart important et en hausse entre les Premières Nations et les allochtones
- taux de décrochage élevé (estimé alors à 66 %)
- faible motivation des jeunes pour l'activité physique
- absence de services de deuxième niveau [les commissions scolaires par exemple] pour soutenir la réussite scolaire
- difficultés majeures d'accès à la formation professionnelle
- financement inadéquat pour les études postsecondaires
- absence de programmes d'éducation postsecondaire incorporant la culture des Premières Nations
- danger d'acculturation des jeunes des Premières Nations en raison d'une rupture dans la transmission intergénérationnelle
- connaissance insuffisante de leur propre patrimoine culturel
- contexte allochtone entraînant un transfert linguistique
- existence de préjugés et non-reconnaissance de la culture des Premières Nations

Source : FSPN 2006

Les représentants/représentantes ont également souligné que le système actuel ne répond pas aux aspirations des jeunes et ne respecte pas les traditions et valeurs autochtones en précisant que le développement éducatif et culturel des Premières Nations suppose la prise en charge par celles-ci d'un système complet d'éducation de même que la mise en valeur de leurs langues et de leurs cultures dans tous les milieux, selon les principes d'autonomie, de compétence et d'autorité des Premières Nations. Les visées sont claires :

- augmenter le taux de scolarisation chez les Premières Nations et améliorer la réussite sur et hors réserve
- réduire le décrochage sur et hors réserve afin d'atteindre un niveau comparable à la moyenne provinciale
- accroître le niveau de compétences et de main-d'œuvre active
- développer des capacités physiques comme partie intégrante de la formation
- renforcer l'identité et l'estime de soi à travers la mise en valeur des langues et des cultures, des savoirs et des savoir-faire

Source : FSPN 2006

En conséquence, ces représentants/représentantes ont convenu des orientations stratégiques suivantes : 1) considérer l'éducation comme le fondement de l'avenir des Premières Nations, un préalable à l'accès à l'emploi, à la formation de leaders et à la capacité d'agir; 2) corriger le sous-financement chronique des secteurs de l'éducation, de la culture et des langues dans les communautés; 3) entreprendre une démarche vers l'autonomie des Premières Nations en matière d'éducation et de formation professionnelle; 4) mieux soutenir l'apprentissage et l'usage des langues autochtones, et diffuser la culture des Premières Nations afin de renforcer leur vitalité et le dialogue interculturel. Ils ont également identifié une série de moyens pour y parvenir, parmi lesquels :

- obtention de la juridiction des Premières Nations sur leur système éducatif, sur et hors réserve
- mise en place et gestion d'un système complet d'éducation (primaire, secondaire, professionnel et postsecondaire) et de ressources suffisantes pour le réaliser
- développement de matériel didactique spécifique en matière d'histoire, de langue et de culture
- sensibilisation des jeunes à l'importance de l'activité physique et de saines habitudes de vie
- développement des compétences culturelles du corps professoral et des intervenants/intervenantes allochtones œuvrant dans les communautés
- amélioration de l'accès à la technologie de l'information et des communications
- amélioration des relations entre le système éducatif des Premières Nations et d'autres systèmes en vue d'améliorer l'accès et la réussite scolaire
- insertion de cours traitant de la culture des Premières Nations dans les programmes de baccalauréat en enseignement primaire et secondaire
- soutien aux initiatives de développement culturel des Premières Nations et obtention de ressources suffisantes pour les réaliser
- intégration des langues et des cultures des Premières Nations dans leurs systèmes éducatifs et dans leur vie communautaire
- partage des langues et des cultures des Premières Nations avec les milieux allochtones

Source : FSPN 2006

3.6 Un mandat d'initiative à propos de la réussite scolaire des jeunes autochtones, gouvernement du Québec, 2006-2007

En mars 2006, les membres de la Commission de l'éducation du gouvernement du Québec adoptent à l'unanimité une motion afin de se donner un mandat d'initiative à propos de la réussite scolaire des jeunes autochtones : « Parmi les choix possibles de mandats d'initiative, cette problématique est apparue prioritaire, notamment dans le contexte du Forum socioéconomique des Premières Nations » (SCANQ 2007 : 4), alors prévu pour

octobre 2006. Dans le cadre de leurs travaux qui se sont étendus sur quelques mois, les membres de la Commission ont visité cinq communautés autochtones : Kuujuaq (Inuit), Kawawachikamach (Naskapi), Matimekosh (Innu), Chisasibi (Cri) et Lac-Simon (Algonquin/Anishnabe). Ils ont fait la tournée des écoles primaires et secondaires et ont échangé avec plusieurs personnes : administrateurs/administratrices scolaires, enseignants/enseignantes, maires de village et chefs de bande (SCANQ 2007).

Les membres de la Commission ont également rencontré le personnel du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, du Centre de la petite enfance Abinodjic-Miguam et du Centre d'études supérieures Lucien-Cliche, situé sur le campus de Val-d'Or de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de même que le grand chef de la nation huronne-wendat, le personnel de direction de l'école primaire et du Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre de Wendake (SCANQ 2007). La Commission de l'éducation a porté une attention particulière à la réussite scolaire des jeunes autochtones vivant dans les communautés, que ces communautés soient regroupées au sein de Premières Nations conventionnées ou non conventionnées (SCANQ 2007).

Le rapport produit en 2007 met notamment en évidence deux dimensions associées à la réussite scolaire : l'identité et la persévérance. Au regard de l'identité, les auteurs/auteures ont souligné l'importance d'inculquer aux enfants un fort sentiment d'identité culturelle : un atout pour surmonter le grand défi de la scolarisation selon de nombreuses personnes rencontrées.

L'identité est particulièrement importante pour le développement des enfants et des jeunes Autochtones étant donné que la communauté et le sentiment d'appartenance font partie intégrante de leurs croyances culturelles [...] Pour les membres des communautés consultées, la langue, la terre et le legs des ancêtres sont au cœur de la culture pour les enfants et les jeunes des Premières Nations. (SCANQ 2007 : 10)

En second lieu, le rapport attire l'attention sur le fait qu'en milieu autochtone, la réussite scolaire ne se mesure pas seulement par une note. On cite notamment une enquête réalisée dans une communauté innue (Montpetit et Lévesque 2004) dont les résultats révèlent

[...] que la réussite scolaire est définie davantage, tant par les parents et par les jeunes que par les enseignants, en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage. La notion de persévérance devient une dimension importante de la réussite scolaire [...] Ainsi, les membres de la Commission estiment-ils que la réussite scolaire des Autochtones doit être examinée dans une perspective reconnaissant la dimension de persévérance scolaire au même titre que celle du rendement, qui correspond généralement à l'obtention du diplôme. (SCANQ 2007 :11)

Par ailleurs, il ressort des travaux de la Commission que l'appartenance d'une école à une organisation scolaire structurée représente un atout quant à l'accessibilité à des services éducatifs complets pour tous les Autochtones :

Pour cette raison, les parlementaires trouvent intéressante l'idée de créer un groupe de travail chargé d'élaborer une stratégie pour un système d'éducation global des Premières Nations au Québec, conformément au protocole d'entente sur l'éducation signé lors du Forum socioéconomique de Mashteuiatsh. Un tel système pourrait contribuer à l'amélioration des services éducatifs ainsi qu'à leur accessibilité pour les Autochtones des communautés concernées. (SCANQ 2007 : 15)

Le rapport contient 18 recommandations dont la première a trait à la nécessité pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) d'élaborer des indicateurs qui reflètent davantage les parcours et les perspectives des Autochtones en matière de réussite scolaire. Par ailleurs, parmi les autres recommandations, il est aussi suggéré d'apporter une attention particulière aux demandes des instances autochtones qui visent à ajuster le programme pédagogique afin d'y intégrer des éléments de compétence liés aux cultures autochtones et des cours particuliers reflétant les réalités autochtones (SCANQ 2007).

Le rapport de la Commission fait également état de la mesure développée depuis 2005 au MELS afin de favoriser la réussite éducative des élèves autochtones (alors appelée mesure 30108-B, et devenue depuis la mesure 30109), qui vise à appuyer les interventions des commissions scolaires non autochtones dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves autochtones qui fréquentent les écoles du réseau québécois; c'est dans ce cadre que s'inscrit par exemple le programme *Aide aux devoirs*. Nous reviendrons sur cette mesure dans la troisième partie de ce rapport.

3.7 Le projet de loi C-33 du gouvernement fédéral sur l'éducation des Autochtones, 2014

Au printemps 2014, les médias écrits et électroniques de même que les réseaux sociaux ont abondamment commenté le dépôt par le ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada et le gouvernement fédéral du projet de loi C-33 : *La Loi sur le contrôle par les Premières Nations de leurs systèmes d'éducation*. Ce projet vise à : 1) établir des normes minimales en éducation dans les réserves (par exemple par l'obligation des parents et des établissements scolaires d'assurer un taux de fréquentation et d'assiduité minimal et par la certification provinciale des enseignants/enseignantes); 2) offrir des mesures de soutien et d'appui par l'intermédiaire d'un comité mixte; 3) offrir davantage de possibilités en éducation par le développement de programmes d'enseignement menant à des diplômes/certificats reconnus; 4) faire en sorte que les Premières Nations aient la « responsabilité et l'obligation de rendre des comptes » en ce qui a trait à l'administration de leurs systèmes d'éducation; 5) développer un régime de financement « stable et prévisible » (AADNC 2014b).

En quelque sorte, ce projet de loi est l'aboutissement de plusieurs décennies de représentations, de négociations et d'actions des gouvernements (autochtones et canadiens) en ce qui a trait à l'éducation des enfants autochtones. Mais, comme on l'a vu dans la section précédente, c'est véritablement depuis le début des années 2000, notamment dans

la foulée de la Commission royale sur les peuples autochtones, qu'on a pu observer une accélération des efforts des gouvernements et de plusieurs organisations autochtones à travers le pays au regard d'une réforme majeure. En effet, en une quinzaine d'années, des étapes importantes ont été franchies en ce sens : la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (2006); la présentation des excuses officielles du gouvernement fédéral à propos des pensionnats indiens (2008); la mise sur pied de la Commission de vérité et réconciliation (2009); la publication de la Déclaration sur les progrès réalisés dans l'éducation des Premières Nations (2010); le lancement du *Programme des partenariats en éducation*²⁵ (2010), la création d'un Panel national sur l'éducation primaire et secondaire pour les élèves des réserves (2011).

Lors des échanges qui se sont tenus à l'étape de l'avant-projet, à l'automne 2013, l'Assemblée des Premières Nations [du Canada] avait proposé l'intégration de cinq conditions au projet déposé par AADNC : 1) compétence : le maintien du contrôle de l'éducation par les communautés autochtones; 2) financement : une garantie de financement inscrite dans la loi; 3) langues et cultures : une reconnaissance de la culture et des langues des Premières Nations; 4) supervision conjointe : une obligation réciproque de rendre des comptes et de transparence; 5) dialogue constructif : un engagement soutenu et sincère (APN 2013). À son tour, en décembre 2013, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador soumettait trois autres conditions au ministre d'AADNC: 1) la reconnaissance de la compétence des Premières Nations en éducation; 2) une garantie de financement nécessaire, adéquate, équitable et stable; 3) un soutien adéquat pour l'enseignement des langues et des valeurs culturelles des Premières Nations (APNQL 2013)²⁶.

Le 11 décembre 2013, l'APN adopte à l'unanimité le document *Tracer la voie à suivre : les conditions de la réussite de l'éducation des Premières Nations*, qui constitue la proposition législative du projet de loi C-33; l'APN juge alors que la proposition répond aux cinq conditions préalablement émises. Le 7 février 2014, le partenariat entre l'APN et AADNC se concrétise lors du dépôt officiel du projet de loi et mène à la signature d'une entente adoptant la mesure législative de la réforme du système d'éducation. Mais à peine douze jours plus tard, le 19 février 2014, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL), le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et vingt communautés membres déposent une requête de révision judiciaire sur le processus de consultation devant la Cour fédérale. Le gouvernement du Canada, soulignent les auteurs/auteures, doit se conformer à son obligation de consulter et d'accommoder les Premières Nations, « celles-ci relevant de l'honneur et de l'intégrité de la Couronne » (APNQL 2014b : 1).

²⁵ Ce programme qui remporte un succès certain comme nous le verrons plus loin fait partie des initiatives mises de l'avant dans le cadre de la dernière réforme de l'éducation chez les Premières Nations. Il favorise la collaboration entre diverses instances, autochtones et non autochtones : Premières Nations, provinces, commissions scolaires non autochtones, autres intervenants. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca...>

²⁶ Ces conditions s'inspiraient en droite ligne des demandes formulées lors du Forum socioéconomique de Mashteuiatsh en 2006.

Après plusieurs tentatives demeurées totalement ignorées par le ministre Valcourt pour nous faire entendre, une demande de révision judiciaire s'est imposée comme recours ultime. Nous avons décidé de saisir la Cour fédérale afin que le gouvernement se conforme à son obligation constitutionnelle de consulter et d'accommoder les Premières Nations du Québec. (APNQL 2014b)

[...] Nous dénonçons le processus de consultation qui a été mené de façon cavalière et superficielle et qui ne respecte pas l'obligation du gouvernement de consulter directement les Premières Nations concernées. Au nombre des principales raisons invoquées, mentionnons : l'absence d'une entente préalable quant au processus de consultation, le manque de financement adéquat permettant aux Premières Nations d'avoir recours à des conseillers juridiques et l'échéancier irréaliste. (APNQL et CEPN 2014)

Plusieurs chefs autochtones des autres provinces iront encore plus loin et seront d'avis que seuls l'APN et son chef national semblent avoir été consultés de manière concrète et directe. La collaboration entre l'APN et AADNC est aussi fortement critiquée par plusieurs leaders de Premières Nations qui affirment que l'APN n'avait pas de mandat de négociation dans ce dossier. De l'extérieur, cette présence conjointe lors de l'annonce du projet a donné l'impression que toutes les Premières Nations du pays approuvaient pleinement le projet de loi. Dans le cas du Québec, l'APNQL mentionne clairement que la participation de l'APN à l'annonce de février 2014 n'engage en rien les Premières Nations du Québec.

Le gouvernement poursuit néanmoins sa démarche et dépose, le 10 avril, le projet de loi C-33 à la Chambre des communes. Dans la foulée, le 28 avril, l'APNQL adopte une résolution dans laquelle il est déclaré que l'APN ne représente plus les droits des Premières Nations du Québec et du Labrador en matière d'éducation. Le même jour, plusieurs leaders autochtones de cinq provinces se rendent à Ottawa afin de dénoncer également le projet de loi; ils mentionnent qu'ils feront tout ce qui est en leur pouvoir afin de se faire entendre. Le 29 avril, le chef de l'APNQL, accompagné de chefs de Premières Nations du Québec et du Labrador, rencontre à Ottawa monsieur Thomas Mulcair, chef de l'opposition officielle, afin d'obtenir son appui à l'opposition au projet de loi C-33.

Le 14 mai, une journée nationale de protestation est organisée partout au Canada par les chefs des Premières Nations de l'Ontario. À Kahnawake, plus de 400 personnes défilent dans les rues de la réserve pour ensuite se rendre à Ottawa et manifester sur la colline parlementaire aux côtés d'autres membres de Premières Nations. Entretemps, le vendredi 2 mai, le chef Atleo démissionne devant la contestation qui se déploie à l'encontre de l'APN : il affirme « [...] ne pas vouloir devenir un obstacle ou une distraction dans le débat entourant la réforme de l'éducation chez les Premières Nations » (Bégin 2014).

Lors des débats en Chambre tenus le 5 mai sur le projet de loi C-33, de nombreux députés font état de leurs préoccupations au sujet des manquements du gouvernement du Canada envers les droits constitutionnels des Peuples autochtones en lien avec l'obligation de consulter les Premières Nations, telle qu'entérinée par la Cour suprême du Canada en 2004

et 2005. À la suite de ces mouvements de protestation des Premières Nations et des partis d'opposition, le gouvernement du Canada n'a d'autre choix que de suspendre l'adoption du projet de loi C-33, annonce qui sera faite le jour même.

Le gouvernement du Canada invoque notamment la démission du chef national de l'APN et la partisanerie politique afin de justifier sa décision; de plus, souligne-t-il, aucun financement supplémentaire ne sera accordé aux institutions d'enseignement jusqu'à nouvel ordre. Le 27 mai 2014, lors de l'Assemblée extraordinaire des chefs de l'APN à Ottawa, une déclaration politique — rédigée d'ailleurs par l'APNQL — rejette à l'unanimité le projet de loi C-33.

Le Canada doit retirer le projet de loi C-33 et s'engager dans un processus honorable avec les Premières Nations qui reconnaît et soutient la diversité régionale et locale et qui mène à un véritable contrôle des Premières Nations de l'éducation fondée sur nos responsabilités et sur nos droits autochtones inhérents et issus de traités. (APN 2014)



Points saillants de la première partie

- Les données de nature sociodémographique mettent en évidence les conditions de vie familiale de nombreux enfants autochtones : familles plus nombreuses, monoparentalité féminine, placement d'enfants. Elles font également état de la forte croissance qui caractérise la population autochtone, nettement supérieure à celle de la population canadienne ou québécoise.
- La présence accrue des Autochtones dans les villes depuis au moins le début des années 2000 exerce une pression de plus en plus grande sur les services offerts en matière d'éducation et de santé.
- On compte 68 écoles établies en milieu autochtone au Québec. Chacune de ces écoles, qu'elle soit de niveau primaire ou de niveau secondaire, a une identité propre. Seules les Premières Nations abénaquise et malécite ne comptent pas d'écoles sur leur territoire. La Première Nation innue compte le plus grand nombre d'écoles (nbre = 12), suivie par la Première Nation algonquienne/anishnabe (nbre = 10) et la Première Nation crie (nbre = 10). Le Nunavik, pour sa part, compte 17 écoles qui offrent des enseignements aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.
- L'éducation primaire et secondaire des élèves autochtones au Québec présente de multiples singularités selon qu'il soit question des écoles de bande établies dans les communautés (réserves), ou des écoles provinciales qui accueillent un nombre grandissant d'enfants autochtones dans les villes, et selon qu'il s'agisse des territoires conventionnés et non conventionnés. Le projet éducatif autochtone est loin d'être univoque.
- Depuis bientôt 50 ans, les instances et autorités autochtones font valoir l'importance de faire de l'école un milieu de vie, de partage et de solidarité intercommunautaire, voire internationales, contrairement à un lieu d'apprentissage déconnecté de la vie communautaire et familiale, des savoirs, des traditions intellectuelles et des compétences autochtones.
- On constate que les grandes approches qui ont cours aujourd'hui en éducation (toutes populations confondues) prônent volontiers l'ouverture vers la société, la prise en compte de l'environnement humain, le rôle des familles : autant de paramètres identifiés par les Autochtones bien avant l'heure.
- La réforme actuelle en matière d'éducation se déploie depuis le début de la deuxième décennie des années 2000. Elle s'inscrit dans un mouvement qui a pris sa source dès le début des années 1970. Il s'agit en fait de la troisième réforme à prendre place depuis lors : la première a donné lieu au programme d'amérindianisation au début des années 1970 et a mis notamment l'accent sur l'enseignement des langues et la prise en charge des écoles par les autorités locales; la seconde s'est déployée à partir de la Commission royale sur les peuples autochtones dès le milieu des années 1990 et a permis de replacer l'éducation des Autochtones au cœur des politiques publiques canadiennes et québécoises; la troisième, actuellement en cours, s'inscrit directement dans l'ère des partenariats et ouvre la porte à de multiples projets communautaires.
- Le projet éducatif autochtone déborde largement les questions de curriculum et de pédagogie pour inclure des thèmes tels que la gouvernance, le financement, les installations, le matériel pédagogique, le personnel enseignant, etc.

- Les constats en matière de réussite scolaire et de taux de diplomation sont connus et documentés. Ce qui l'est moins, comme on l'a vu, ce sont les stratégies et plans d'action déployés par les instances scolaires autochtones elles-mêmes afin de remédier aux écarts existants entre les élèves autochtones et les élèves québécois/canadiens.
- Un premier aperçu des facteurs de succès associés à la réussite scolaire fait état du rôle prépondérant des enseignants/enseignantes et des parents. Les avantages de l'apprentissage collectif et collaboratif sont également identifiés. Dans la foulée, le lien entre réussite scolaire et identité (affirmation identitaire) ressort comme étant une dimension incontournable dans la trajectoire de l'élève autochtone.
- Parmi la gamme des facteurs associés au cheminement scolaire des enfants autochtones, les facteurs structurels et systémiques ne peuvent être évacués. Ils pèsent de tout leur poids dans les choix qui sont faits aujourd'hui et expliquent le large fossé qu'il faut souvent traverser avant d'en arriver à transformer les pratiques.
- L'avenir de l'éducation des élèves autochtones passe inévitablement par la mise en place d'une relation égalitaire et équitable et d'un partage décisionnel entre les gouvernements et les nations autochtones et ne peut être dissocié du projet d'autodétermination des Autochtones.



— Deuxième partie —

Questionnements et analyses

Présentation de la deuxième partie

Cette deuxième partie s'articule autour de quatre grands thèmes : l'enseignement des langues autochtones et non autochtones (section 4); l'apprentissage et les stratégies éducatives (section 5); les rôles et défis des enseignants/enseignantes (section 6); les relations entre l'école, la famille et la communauté (section 7). La documentation consultée se concentre d'abord sur les écrits qui concernent le Québec. Nous souhaitons, à travers ce choix, mettre en valeur les travaux qui proviennent à la fois des chercheurs/chercheuses et des instances autochtones qui œuvrent dans la province, avant de recourir à des travaux qui concernent d'autres provinces ou d'autres pays. Dans ce cas, les propos viennent parfois appuyer des constats formulés au Québec, parfois apporter un nouvel éclairage dont la pertinence pour le Québec nous est apparue significative.

Au cours des dernières décennies, ces quatre thèmes n'ont pas nécessairement engendré un volume équivalent de questionnements et de préoccupations. Ainsi, un thème en particulier a suscité davantage d'intérêt au sein de la communauté scientifique québécoise et des commissions scolaires cri et inuit et ce, depuis les années 1970 : celui de l'enseignement des langues autochtones et non autochtones. Par contre, dans le cas des autres thèmes, l'intérêt a été variable selon la provenance de l'information et selon l'époque concernée.

Par ailleurs, l'objectif de circonscrire les facteurs de succès reliés au cheminement scolaire des jeunes autochtones présente aussi sa part de défis puisque ce qui est identifié comme une pratique gagnante dans certaines études peut très bien être invalidé avec des résultats ultérieurs. Un exemple probant sera apporté avec le cas du *Cree Language of Instruction Program* auquel de nombreux auteurs/auteures se sont référés de manière très positive au cours de la première décennie des années 2000; pourtant, ce programme sera abandonné sur la recommandation des parents cris en 2012 à cause des difficultés liées à sa mise en œuvre et des faibles résultats obtenus.

Une pratique ou une stratégie éducative peut très bien être efficace pendant une période et susciter beaucoup d'insatisfaction pendant une autre période. Il ne s'agissait donc pas pour nous d'effectuer une classification arbitraire entre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas (ce qui est gagnant ou ce qui ne l'est pas). Le succès et l'échec sont parfois très proches. Il nous est apparu préférable de contextualiser les initiatives retenues pour en tirer des enseignements de portée variable, à la fois de nature structurelle et systémique et de nature conjoncturelle et pratique. Plus que les facteurs proprement dit, ce sont souvent les conditions de réalisation et de déploiement qui ont retenu notre attention.

Nous avons également été attentifs aux réponses apportées par diverses instances autochtones, au Québec comme ailleurs, aux embûches et obstacles qui parsèment l'expérience scolaire, que ce soit celle des enfants, des enseignants/enseignantes ou des parents.

Section 4 : L'enseignement des langues autochtones et des langues secondes

Le premier thème sur lequel il convient de se pencher dans la perspective de mieux comprendre les enjeux et défis de la persévérance et de la réussite scolaires est celui de l'enseignement des langues. En effet, plus que tout autre thème, la langue est au cœur de l'identité; sa portée dépasse largement le milieu scolaire pour se répercuter à l'échelle de la vie communautaire et du projet autonomiste autochtone.

À partir des années 1970, notamment après la sortie du document *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* et la mise en œuvre du projet d'amérindianisation, le milieu scolaire a ouvert la porte à la possibilité d'éduquer les enfants en langue autochtone, d'introduire la culture et les valeurs autochtones dans le curriculum afin de systématiser la transmission de certains savoirs et connaissances, tout en œuvrant à la préservation, voire à la revitalisation culturelle. D'aucuns espéraient aussi à travers ce processus particulier faciliter l'adaptation scolaire des enfants, maximiser leur réussite et encourager la persévérance scolaire.

Dans une certaine mesure, les efforts déployés au cours des dernières décennies ont porté fruit puisqu'à l'heure actuelle, parmi les écoles établies au sein des communautés autochtones au Québec, la très grande majorité offre des cours de langue (algonquin/anishnabe, atikamekw, cri, innu, micmac, mohawk, naskapi et inuittitut). Dans le cas de l'algonquin/anishnabe et de l'atikamekw, les enseignements se cantonnent au niveau préscolaire (prématernelle et maternelle) et dans les deux ou trois premières années du primaire (voir les Annexes A et B à la fin de ce rapport). En ce qui concerne le cri, l'innu, le micmac, le mohawk, le naskapi et l'inuittitut, certaines écoles offrent des cours jusqu'au secondaire²⁷. Les résultats de l'application des programmes de langue ont été souvent étudiés par les chercheurs/chercheuses, comme nous le verrons dans les prochaines pages, mais ceux-ci demeurent très contrastés.

4.1 Les langues autochtones

4.1.1 Dans la foulée du programme d'amérindianisation

Lors de la mise en œuvre des politiques d'amérindianisation, on préconisa, pour contrer les effets négatifs de la submersion linguistique en langue française ou en langue anglaise, la mise en place de programmes de transition linguistique pour les premières années du primaire dans le cas des communautés où la langue était encore transmise par la famille. Actuellement, la plupart des programmes pour minorités linguistiques sont de type transitionnel, c'est-à-dire qu'ils sont conçus pour que les enfants s'intègrent dans le système

²⁷ Il est cependant difficile de trouver des informations sur la nature exacte de ces cours : sont-ils intégrés au cursus scolaire ? Sont-ils classés dans les activités parascolaires ? S'agit-il de cours offerts dans le cadre de l'éducation des adultes ? Les données disponibles ne permettent pas de répondre à ces questions dans tous les cas.

d'éducation de la société dominante de manière progressive (Terraza 2009). La majorité des Premières Nations au Québec a donc développé depuis les années 1970 des curriculums d'enseignement de la langue maternelle à l'école. Le développement de ces curriculums a demandé beaucoup d'efforts, de temps et d'énergie et leur mise en place s'est avérée plus ou moins concluante selon les contextes et les situations. Ces initiatives ont rencontré, partout, des obstacles de différents ordres :

- important manque de ressources humaines et de ressources financières pour développer un matériel didactique suffisant et suffisamment approprié pour permettre aux élèves de progresser tout au long de leur apprentissage
- incompréhension de certains parents pour lesquels l'enseignement de la langue maternelle à l'école apparaît peu nécessaire, voire incongru, puisqu'elle est parlée à la maison et dans la communauté
- méfiance qui perdure vis-à-vis de l'école pour ceux qui sont passés par les pensionnats
- malentendu entre le fédéral et les autorités autochtones sur la finalité de tels programmes; si pour les Autochtones, l'ouverture des écoles de bande et l'enseignement des langues et cultures autochtones s'inscrivent dans une logique d'autodétermination, pour le gouvernement fédéral il s'agit plutôt de mesures transitionnelles ayant pour but de faciliter l'adaptation des enfants au milieu scolaire et par conséquent de favoriser leur intégration à la modernité

Source : Terraza 2009

De manière particulière, le financement a presque toujours été jugé insuffisant pour permettre un enseignement adéquat des langues autochtones au sein des écoles de bande (Morris et O'Sullivan 2007). En effet, ce financement pose problème, selon ces auteurs, car il est le même pour toutes les écoles (autochtones et non autochtones) sans que soient pris en compte la situation particulière des communautés autochtones (par exemple, l'éloignement) et les besoins importants auxquels ces communautés font face à cause de leur démographie. Selon l'ancien premier ministre Paul Martin, lors d'une entrevue à Radio-Canada en janvier 2012, le fait de ne pas prendre en compte ces facteurs spécifiques aux communautés autochtones entraînerait un sous-financement de l'éducation en milieu autochtone correspondant à 40 % de moins par enfant qu'en milieu allochtone²⁸.

En dehors de ces obstacles de nature socioéconomique et des représentations politiques antagoniques entre les gouvernements et les Autochtones, le processus d'amérindianisation du curriculum scolaire et l'enseignement des langues autochtones ont suscité de nombreuses questions dans différents domaines de recherche tels que la linguistique, la psychologie sociale, les sciences de l'éducation, l'anthropologie et la psychologie cognitive.

²⁸ À l'Institut Fraser (Bains 2014), on conteste néanmoins ce type d'assertions, en soutenant par exemple que l'école en contexte autochtone n'est pas sous-financée, mais bien financée à la même hauteur qu'ailleurs au Canada, voire surfinancée dans certains cas.

Plusieurs recherches ont été effectuées parfois sur des périodes de temps très longues ou à intervalles suffisamment réguliers pour valider le bien-fondé des approches et des résultats proposés. Le principal objectif de ces recherches était de comprendre si l'enseignement en langue maternelle autochtone aux niveaux préscolaire et primaire s'avérait bénéfique sur le plan du développement de la littératie et des processus d'apprentissage et d'acquisition de savoirs. Il s'agissait aussi de savoir, comme nous le verrons plus loin, si la maîtrise de la langue maternelle favorisait le bilinguisme ou au contraire le décourageait.

L'importance de l'enseignement en langue autochtone est toujours à l'ordre du jour. Rappelons qu'au début des années 2000, le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation mentionnait dans son rapport *Nos enfants. Gardiens du savoir sacré* l'importance de doter les instances autochtones des moyens financiers nécessaires à la prestation de programmes d'enseignement de qualité pour les langues et les cultures des Premières Nations. En 2005, les premiers éléments d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures autochtones étaient regroupés dans un rapport remis à Patrimoine Canada par le Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones (GTLCA).

En 2007, Lori Morris et Dennis O'Sullivan de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), auteurs d'un rapport de recherche réalisé dans le cadre du programme des Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires du Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FQRSC), résumaient la situation en parlant du double objectif qui sous-tend le projet éducatif autochtone : d'une part, la promotion des compétences nécessaires à l'insertion dans la société contemporaine, d'autre part, la consolidation de l'identité culturelle. L'enseignement de la langue est partie prenante de ce double objectif. Si les gouvernements fédéral et provincial font pression pour accélérer l'intégration à la société dominante, les Autochtones défendent un modèle holistique d'éducation reposant en son contenu sur l'enseignement de la langue et de la culture autochtones.

Ce double objectif pesant sur l'éducation en milieu autochtone impose un schéma éducatif bilingue de façon à favoriser l'intégration à la modernité tout en permettant le maintien des identités. Mais semblable schéma peut s'avérer contraignant dans un contexte où l'accès aux ressources humaines, financières et matérielles reste limité et où la pression socioéconomique est élevée. Cependant, l'enseignement du français ou de l'anglais langue seconde a donné lieu à de nombreuses recherches qui ont souvent mis en évidence l'importance de maintenir et de renforcer l'enseignement de la langue maternelle de façon à faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Il semble de plus en plus acquis en effet que l'enseignement des langues maternelles autochtones, dont la finalité est autant linguistique que culturelle, sociale et politique, doit aller de pair avec l'acquisition d'une ou de plusieurs langues secondes. Nous allons présenter quelques exemples probants d'intégration de la langue maternelle autochtone au curriculum scolaire, pour ensuite aborder plus directement la question des langues secondes.

4.1.2 L'apport de l'inuttitut dans un environnement trilingue

Donald Taylor, chercheur en psychologie sociale à l'Université McGill, travaille depuis 30 ans sur l'enseignement des langues au Nunavik. En 1993, ses recherches avaient déjà identifié les contraintes associées à l'enseignement des langues autochtones qu'il avait listé avec ses collègues comme suit :

- Limites à la possibilité de trouver des locuteurs dans la langue autochtone qui puissent l'enseigner. Généralement les personnes qui maîtrisent parfaitement la langue sont les aînés et très peu d'entre eux veulent devenir professeurs de langue.
- Lorsque la langue est parlée quotidiennement dans la communauté, les personnes n'ont pas le sentiment qu'elle risque de s'appauvrir ou de disparaître, donc ils ne considèrent pas l'école comme un endroit important pour la renforcer et aider à sa transmission et sa conservation.
- Une croyance veut que les personnes aient une capacité limitée quant à l'apprentissage des langues : plus une personne consacre du temps et de l'énergie à l'apprentissage de sa langue maternelle, moins elle aurait le temps et la capacité pour intégrer une deuxième langue. Étant donné que l'école est censée préparer les enfants au travail et à l'intégration dans la société dominante, l'enseignement de la langue maternelle à l'école est considéré comme une perte de temps et un déplacement de compétences vers quelque chose qui n'est pas majeur quant aux questions d'intégration future.
- Les personnes comprennent difficilement que l'acquisition de la langue maternelle aide à l'apprentissage d'une langue seconde.

Source : Taylor, Crago et McAlpine 1993

Dix ans plus tard, Taylor présente d'autres résultats mettant en évidence la question du bilinguisme équilibré (Taylor et Wright 2003). Il s'intéresse alors à l'impact de l'enseignement de la langue maternelle sur les enfants et en dégage les effets positifs. Ses travaux ont permis d'évaluer les habiletés intellectuelles, l'estime de soi, et les conséquences de l'éducation en inuttitut pour les enfants de maternelle, de 1^{ère} et de 2^e année. Les résultats indiquent que l'usage de l'inuttitut est ancré dans la communauté, mais qu'il est menacé par l'emploi fréquent de l'anglais et du français. Les enfants inuit réussissent très bien aux tests standardisés d'intelligence et les élèves ayant été exposés à l'inuttitut comme langue d'instruction surpassent ceux ayant été scolarisés en anglais ou en français. Par ailleurs, les élèves ayant été instruits en inuttitut sont les seuls à démontrer une plus grande estime de soi.

L'expérience a démontré que les programmes bilingues transitionnels donnent de meilleurs résultats lorsqu'ils se poursuivent au-delà de la 3^e année du primaire. Elle a aussi démontré que l'intelligence et la capacité d'adaptation des enfants autochtones n'étaient pas en cause puisque ces derniers ont affiché des résultats supérieurs à ceux des enfants allochtones à des tests conçus d'abord pour ces derniers et n'ayant fait l'objet d'aucune adaptation culturelle ou contextuelle.

Cependant, la survie de l'inuttitut au Nunavik sera en péril si les habitants/habitanes des communautés ne soutiennent pas les efforts des autorités scolaires pour le préserver et le conserver, d'après ces auteurs. Si l'institution scolaire peut, voire doit, participer aux efforts de conservation et de protection des langues, elle ne peut cependant pas se substituer aux membres de la communauté et suppléer à tous les manquements. Les résultats obtenus démontrent que les élèves ont développé de très bonnes habiletés en inuttitut parlé, mais sont restés avec un niveau de littératie faible. Plus les élèves sont à l'aise en français et en anglais, moins ils le sont en inuttitut. Des tests réguliers sur plusieurs années auprès des enfants de classes primaires ont montré que les enfants instruits en inuttitut présentaient de très sérieux avantages scolaires et linguistiques (Taylor et Wright 2003). Cette constatation encouragea un grand nombre de parents à inscrire leurs enfants dans les sections d'instruction en inuttitut. L'estime de soi augmente lorsque les enfants sont instruits dans leur langue maternelle. Les enfants développent aussi une perception plus positive de leur groupe.

Le défi d'un apprentissage dans l'écrit en contexte culturel oral au Nunavik

Dans un texte récent, la professeure Yvonne da Silveira, qui enseigne à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, se penche également sur le cas du Nunavik afin de faire ressortir l'importance de la langue en tant qu'élément clé de préservation de la culture à l'école. Elle constate l'ampleur du défi auquel font face les élèves inuit de culture orale en apprentissage scolaire ancré dans l'écrit. Les implications de la bilinguisme, le contact de différentes cultures et les visions divergentes de la socialisation auront un impact sur le développement identitaire des jeunes élèves et donc sur leur niveau d'apprentissage. Le mode d'apprentissage inuit comprend une vision holistique engageant famille et communauté, l'acquisition de connaissances en contexte scolaire engendre donc des discontinuités culturelles.

« Parmi les causes à la base des difficultés scolaires des élèves inuit se trouve le choix d'un système scolaire conçu pour des élèves du Sud et surimposé au Nord quant à sa structure et à son contenu. Ce choix amène une confrontation des modes d'apprentissage traditionnel et scolaire ainsi qu'une intrusion de l'école dans la vie familiale qui ne facilite pas le développement scolaire des jeunes » (2013 : 128). Pour cette psychopédagogue, la valorisation de la culture première y compris la consolidation de la langue maternelle permettra le développement réussi d'élèves bilingues et épanouis dont les résultats scolaires seront positifs.

Source : da Silveira 2013

Au regard de la situation au Nunavik, d'autres résultats (Louis et Taylor 2001) montrent également que le maintien de la langue maternelle protège du bilinguisme soustractif dans le Nord. Cette découverte est importante étant donné que les langues secondes des groupes dominants jouent un rôle de plus en plus important dans le Nord. Les enfants qui sont allés à l'école en langue seconde ont plus de difficultés d'apprentissage autant dans leur langue maternelle que dans une langue seconde. Ceci confirme la théorie de l'interdépendance des langues de Jim Cummins (1991) de l'Université de Toronto : quand un enfant est fort dans sa langue maternelle, même si celle-ci est minoritaire, il peut apprendre et devenir fort en langue

seconde plus aisément. Cependant, les résultats de recherche ne montrent pas ce qui arrive à la langue maternelle lorsque les enfants effectuent le passage abrupt de l'inuttitut à l'anglais ou au français. Les réponses à cette question ont des implications importantes sur les programmes éducatifs, les théories du bilinguisme pour les langues minoritaires et pour la survie à long terme de l'inuttitut.

Louis et Taylor (2001) mettent par ailleurs les données en perspective en saluant les efforts effectués par les petites communautés pour créer en peu de temps des structures administratives capables de gérer des programmes et de créer du matériel scolaire. Il est en effet important d'apprécier les performances et les résultats de ces programmes bilingues en fonction de leur contexte et de ne pas perdre de vue leur histoire. Dans la foulée, les auteurs soulignent le besoin d'études écologiques et ethnographiques pour comprendre ce que signifie la littératie chez les Inuit et comment les Inuit utilisent leur langue dans la communauté.

4.1.3 L'exemple cri : questionnements et résultats inégaux

Dans son bilan sur l'enseignement de la langue crie en Eeyou Istchee (2009), Jimena Terraza, alors candidate au doctorat en linguistique à l'Université du Québec à Montréal, présente les résultats de plusieurs recherches ayant été effectuées sur les questions linguistiques et notamment à propos du *Cree Language of Instruction Program* (CLIP). Une des premières constatations qui s'impose est le fait qu'on présuppose que le cri est la langue maternelle de tous les enfants cris et que l'anglais est une langue seconde très utilisée. Cependant, aucune donnée quantitative ne vient corroborer cette affirmation. Par conséquent, la scolarisation en langue crie s'effectue dans un cadre où l'on tient pour acquis que tous les enfants entrant en maternelle sont unilingues cris, sans savoir si cela correspond à la réalité ou non.

Les administrateurs/administratrices et enseignants/enseignantes ne peuvent pas non plus évaluer dans quelle mesure les familles soutiennent leur enseignement en transmettant aux enfants sur une base régulière langue et connaissances afférentes nécessaires à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue. Selon Terraza (2009), plusieurs problèmes sont soulevés en ce qui a trait à l'enseignement en classe, notamment :

- dans plusieurs cours, une grande partie du contenu et des activités sont en dessous du niveau requis
- souvent les enseignants/enseignantes ne possèdent pas la formation pour enseigner la langue crie ou une langue seconde
- plusieurs enseignants ne savent pas comment suivre le programme du régime pédagogique québécois et les autres programmes qui sont censés être appliqués à la Commission scolaire crie

Source : Terraza 2009

Par ailleurs, les administrateurs/administratrices de la Commission scolaire crie (CSC) et les parents ne s'entendent pas sur les habiletés que les enfants doivent développer en apprenant cette langue. Les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairs et les domaines que la langue doit couvrir ne sont pas définis. Les administrateurs/administratrices et les parents ont par ailleurs constaté que nombre d'élèves entrent au secondaire sans avoir de vraies compétences en français et en anglais. Ceci pourrait s'expliquer par l'absence de curriculum transitionnel vers le deuxième cycle du niveau primaire. Quant à l'enseignement de la langue crie en tant que tel, les chercheurs/chercheuses ont constaté qu'il plafonnait faute de matériel didactique approprié permettant aux élèves de progresser. Le même matériel est utilisé année après année pour les différents niveaux.

À l'origine, le programme CLIP prévoyait intégrer la langue crie dans le cursus scolaire des enfants cris afin de passer par la suite à un contexte d'immersion en langue anglaise. Ce programme a favorisé une hausse de la réussite scolaire et a permis par conséquent de diminuer le taux de décrochage des élèves. Cependant, celui-ci reste critiqué par les parents et les administrateurs/les administratrices de la Commission scolaire crie, parce que les jeunes ont rarement développé des compétences en littératie suffisantes pour obtenir de bons résultats au secondaire (Terraza 2009). Soulignons qu'à la suite d'une recommandation des comités de parents cris, le programme CLIP a été interrompu en 2012 (Wootton 2012) ²⁹.

John Visser de l'University of Northampton (UK) et Frédéric Fovet de l'Université McGill (2007; 2014), en étudiant les facteurs qui influent sur la réussite et la persévérance scolaires des Cris d'Eeyou Istchee, de même que les facteurs qui expliquent pourquoi le système scolaire implanté par la Commission scolaire crie ne semble pas toujours répondre aux besoins des jeunes et ne leur permet pas de tirer le maximum de leur enseignement (fort taux d'absentéisme et décrochage élevé), ont porté une attention particulière au programme CLIP et à l'enseignement des langues autochtones. Durant neuf mois en 2008, ils ont séjourné dans six des neuf communautés cries afin de réaliser une enquête par questionnaire; de plus, dix-huit entrevues ont été effectuées avec des représentants/représentantes de la CSC et quatre entrevues avec des membres des communautés. Visser et Fovet appuient leur revue de la littérature et leur étude sur quatre hypothèses utilisées pour évaluer la faible performance des élèves autochtones dans un contexte formel d'enseignement : la langue d'instruction, les mécanismes postcoloniaux, les traditions et l'abandon du nomadisme.

De manière générale, l'enseignement en langue autochtone est bénéfique tant du point de vue de la communication que du point de vue de la valorisation de l'identité; l'amélioration des résultats scolaires en constitue la preuve (Visser et Fovet 2007; 2014, McAlpine et Herodier 1994). Néanmoins, dans le cas du programme CLIP implanté par la Commission

²⁹ Quelques années avant que le programme CLIP ne soit interrompu, il avait été identifié comme pratique gagnante, voire exemplaire, par quelques auteurs dont notamment Fulford 2007b, Morris et O'Sullivan 2007.

scolaire crie, l'effet sur la performance semble avoir été plutôt contraire aux attentes, et cette question divise la population depuis plusieurs années (Cree School Board 2008). Les résultats inégaux du CLIP semblent être liés à la fois au manque d'enseignants/enseignantes qualifiés et de matériel pédagogique en cri, dimensions déjà soulevées au moment du développement du programme (McAlpine et Herodier 1994, Cree School Board 2008).

From the material which we were given to examine, CLIP does not even appear to constitute a real program. We have not seen any documentation that reflects a clearly defined set of competencies progressing from one grade to another, let alone content and methodologies that teachers can use. (Cree School Board 2008 : 95)

Les intentions du programme CLIP étaient bonnes au départ; malheureusement la mise en œuvre et les résultats ont été décevants. Ceci est particulièrement évident étant donné l'absence de structure pour la période transitoire entre le cri et l'anglais ou le français, alors que les élèves doivent réussir dans une langue qui, jusqu'alors, n'avait pas été la langue d'enseignement principale (Cree School Board 2008).

In the schools in which CLIP is fully in place, children reach this critical stage (grade 4) without any solid basis in reading in any language. Instruction in English or French is minimal and this lack is not, for most students, compensated by reading activities at home. As a general rule, their literacy skills in Cree are quite low. Furthermore, because of the totally different language system that is used in English and French, the Cree language system does not provide a viable basis for language development in English and French. (Cree School Board 2008 : 95)

Mais plus encore selon Visser et Fovet (2014), la CSC doit pallier le manque d'intégration de la culture crie dans le régime d'enseignement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

4.1.4 La langue innue : apports et difficultés à Betsiamites

En 1982, la direction des écoles de la communauté innue de Betsiamites mettait sur pied un projet expérimental d'enseignement bilingue. Ce projet-pilote de type « transition bilingue » avait pour but de faire de l'innu (ou montagnais, comme on l'appelait alors) la principale langue d'enseignement pour un groupe d'élèves de la prématernelle à la 3^e année. La formule fut mise à l'essai de 1982 à 1987 et les résultats furent évalués de manière continue jusqu'en 1990. La professeure Lynn Drapeau, linguiste réputée de l'Université du Québec à Montréal qui avait été étroitement associée à la mise en œuvre de ce projet expérimental pendant les années 1980, a été chargée de son évaluation. L'étude longitudinale qu'elle a menée avait comme principal objectif de comprendre de quelle manière les résultats d'un tel programme pourraient être améliorés puisqu'ils n'avaient pas rejoint les attentes exprimées au départ (Drapeau 1992b).

Selon Drapeau, le projet-pilote de Betsiamites a été une étape dans la recherche d'une formule éducative qui puisse intégrer les deux langues (l'innu et le français) tout en respectant les contraintes de la situation sociolinguistique autochtone et les désirs

manifestés par la population locale. Il visait deux objectifs principaux : 1) favoriser l'atteinte à long terme de meilleurs résultats scolaires (moins d'échecs et de décrochage et un meilleur rendement scolaire); 2) permettre la consolidation et l'épanouissement des compétences linguistiques des élèves dans leur langue maternelle. L'exercice d'évaluation a permis d'amorcer un débat sur la place de la langue ancestrale dans la scolarisation des enfants autochtones (Drapeau 1992a).

Ce type de programme permet à l'enfant de langue autochtone d'être scolarisé d'abord dans sa langue maternelle. Il effectue donc les apprentissages de base, tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques, dans cette langue. La langue majoritaire est introduite graduellement, à l'oral d'abord, puis à l'écrit et le programme assure une transition progressive au cursus régulier en langue majoritaire. (Drapeau 1992a : 8)

Drapeau décrit le contexte dans lequel est née l'idée des programmes de transition à partir des travaux des psychologues de l'éducation des langues. Ces derniers considèrent que l'apprentissage de la langue maternelle permet à l'enfant de développer une identité culturelle forte, son estime de soi et l'estime de sa culture. Les programmes de transition ont comme objectif d'améliorer le rendement scolaire général de l'élève, et ce, autant dans sa langue maternelle que dans la langue majoritaire. En effet, d'après plusieurs chercheurs/chercheuses, les compétences acquises dans la langue maternelle peuvent être transférées à d'autres langues et à d'autres matières, car ces compétences favorisent le développement de la littératie. Les psychologues utilisent les notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif lorsqu'ils s'intéressent à ces questions (Terraza 2009).

Le bilinguisme additif est une forme de développement bilingue équilibré où un individu acquiert une langue seconde tout en enrichissant sa connaissance de la langue maternelle. Pour sa part, le bilinguisme soustractif est une forme de développement où la langue seconde en vient à remplacer progressivement la langue maternelle. Tous les chercheurs/chercheuses ne sont cependant pas d'accord avec l'idée de scolariser les enfants coûte que coûte dans leur langue maternelle, même si plusieurs décennies auparavant le développement des programmes de transition avait été fortement encouragé par un rapport d'experts de l'UNESCO sur les langues vernaculaires (UNESCO 1953).

L'évaluation du projet-pilote de Bestiamistes par Drapeau, à partir d'un échantillon formé de trois groupes d'enfants, s'est poursuivie de la prématernelle à la 6^e année.

Le facteur linguistique (le fait que le français soit une langue seconde pour tous les enfants) semble constituer un handicap pour tous les groupes quelle que soit la formule éducative utilisée (méthode bilingue ou méthode de submersion) et moins d'un élève sur cinq arrive à le surmonter. Il est fort probable que des facteurs autres que linguistiques interviennent dans ce résultat. (Drapeau 1992a : 35)

Le projet a donné des résultats mitigés ne validant ni la pertinence de la transition bilingue pas plus que sa non pertinence. En effet, les élèves de la classe expérimentale n'ont pas obtenu ni durant le projet ni dans les années qui suivirent un rendement scolaire équivalent à celui des élèves soumis au programme régulier [...] Le fait de faire les premiers apprentissages scolaires dans sa langue maternelle ne favoriserait donc pas nécessairement l'atteinte de meilleurs résultats scolaires, ni sur le coup, ni dans la suite des études. Réciproquement, la formule régulière de submersion française (le fait de faire totalement en français les premiers apprentissages scolaires en lecture, écriture, mathématiques) ne constituerait pas un désavantage marqué par rapport à la formule de transition. (Drapeau 1992a : 49)

Les résultats de l'évaluation du projet sont néanmoins à prendre avec beaucoup de précautions selon l'auteure étant donné que : 1) la méthode d'échantillonnage et la taille des groupes impliqués rendaient impossible la validation scientifique; 2) l'apprentissage de la littératie dans les deux langues a été quasi simultané; 3) il n'y avait pas de maintien bilingue adapté à la sortie du programme; 4) le programme a été peu étalé dans le temps. Il est donc impossible de conclure que la formule de transition bilingue fut réellement un échec puisqu'on ne peut présumer de ce qu'auraient été les résultats si le programme avait été appliqué différemment (Drapeau 1992a).

Les aspects qualitatifs de l'évaluation de Drapeau montrent que les communautés veulent introduire un enseignement en langue autochtone parce qu'elles ont le sentiment que leur langue se détériore au contact de la langue majoritaire. Cependant, les programmes enrichis en montagnais au primaire ne suffiront pas, constate-t-elle, à enrayer la situation, car ils sont de trop courte durée. De plus, ils sont partiellement soutenus par la communauté qui met plutôt l'accent sur la maîtrise par les enfants de la littératie en français. Parallèlement, pendant la durée de l'expérience, les élèves soumis au programme bilingue ont beaucoup apprécié leurs expériences et paraissaient connaître une meilleure intégration au milieu scolaire. La transition au programme régulier en 4^e année a cependant été vécue de façon très difficile, en partie parce que leur groupe avait été scindé, et en partie en raison de la transition même au cursus régulier en français.

Selon Drapeau, l'introduction de la lecture et de l'écriture dans deux langues différentes (bilittératie) au cours d'une période très rapprochée est à déconseiller, car elle risque de semer la confusion chez l'élève (en raison des grandes disparités dans les deux systèmes d'écriture) et de faire en définitive plus de tort que de bien. Ce type de programme se heurte à de réelles difficultés lorsque l'écrit dans la langue privilégiée par le programme est très peu développé et que sa maîtrise n'est pas répandue dans la communauté. Il se heurte aussi à plusieurs réalités : 1) un manque de flexibilité des enseignants/enseignantes en raison de la pénurie de personnel; 2) une absence de soutien des parents si le travail scolaire est en langue autochtone écrite; 3) le manque de motivation des élèves qui ont accès à peu de matériel de lecture.

Le dernier obstacle pour les élèves s'est manifesté sur le plan humain. En effet, lorsque le groupe pilote a rejoint les deux autres groupes en 4^e année, la transition a été difficile pour les élèves; ils ont perdu leurs repères habituels et n'ont pas non plus reçu un accompagnement adapté en montagnais et en français qui leur aurait permis de conserver leurs acquis et de continuer à progresser. Des points de vue pédagogique et didactique, l'évaluation a révélé deux nécessités : 1) former les enseignants/enseignantes à la pédagogie des langues secondes utilisée dans les programmes d'immersion en français; 2) élaborer du matériel en français qui soit aussi adapté à la réalité des élèves autochtones.

Les Montagnais désirent à la fois une école montagnaise qui soit un garant de la culture et de la langue montagnaise et le désir d'une école montagnaise qui prépare vraiment les jeunes à se débrouiller et à gagner leur vie dans un monde dominé par l'économie et le mode de vie des Blancs. Une réponse satisfaisante aux problèmes linguistiques des autochtones du Québec septentrional devra donc permettre de concilier deux objectifs : enseigner convenablement la langue seconde pour assurer que les enfants ne subissent pas de handicap linguistique par rapport à la société majoritaire et, en même temps, transmettre la langue maternelle de manière à éviter son érosion progressive. Les résultats de l'évaluation sont mitigés et doivent être vus comme le point de départ d'une recherche et d'une réflexion sur l'éducation bilingue en milieu montagnais et non pas le point d'arrivée. Il s'agit de trouver quelle forme d'éducation bilingue est adaptée au contexte montagnais. (Drapeau 1992a : 55)

4.1.5 Le cas de la langue mohawk à Akwesasne

L'Akwesasne Freedom School (AFS) a été mise sur pied en 1979 par des parents mohawks préoccupés par le manque de services linguistiques et culturels disponibles dans les écoles publiques locales (niveaux primaire et secondaire). Dès 1985, les parents prennent la décision d'adopter un curriculum d'immersion entièrement mohawk — de la prématernelle à la 8^e année. Il s'agit alors de la première école à adopter ce type de curriculum. Qui plus est, le projet n'obtient ni l'approbation ni le financement des gouvernements provinciaux et fédéral (les parents sont responsables des activités de financement³⁰); c'est d'ailleurs encore le cas de nos jours. L'école est instaurée afin de raviver la culture et la langue mohawk.

En dirigeant ses efforts vers les jeunes, l'AFS vise alors à renverser le processus d'assimilation et à s'assurer que les Mohawks ne perdent pas leur langue, leur culture et leur identité. Afin de faciliter la transition des élèves vers des écoles secondaires du système d'éducation publique, des cours d'anglais intensifs sont offerts en 7^e et 8^e année; l'objectif est l'atteinte d'un niveau équivalent à d'autres établissements. L'AFS présente trois leçons à retenir : 1) l'éducation est un élément fondamental de la souveraineté puisqu'elle donne aux élèves les outils pour réussir sur les plans personnel et éducatif; 2) les écoles mises sur pied

³⁰ Une association a été formée en 1994 afin d'assurer le financement au nom de l'AFS. En 2005, le Friends of the Akwesasne Freedom School a reçu un prix de la Harvard Kennedy School (Ash Center for Democratic Governance and Innovation), honorant les contributions en gouvernance de nations d'Indiens d'Amérique du Nord aux États-Unis.

par les communautés deviennent des institutions autonomes et appréciées; 3) l'engagement de la communauté et des parents dans la gestion indépendante d'une école aide à mettre en place des buts communs en éducation (www.freedom-school.org/).

Dans sa thèse de doctorat réalisée à l'University of Arizona (American Indian Studies) sur l'expérience de l'Akwesasne Freedom School, Louellyn White (2009) — aujourd'hui professeure à l'Université Concordia — souligne l'impact positif qu'a eu l'école sur les élèves, les parents, la communauté et les enseignants/enseignantes sur les plans du renforcement identitaire et culturel communautaire. Pour White, il s'agit d'un modèle d'éducation autochtone holistique qui intègre enseignements traditionnels, méthodes fondées sur l'expérience et immersion linguistique qui permet l'acquisition de valeurs mohawks. Les résultats scolaires des élèves de l'AFS appuient l'approche de plusieurs chercheurs/chercheuses qui font reposer la réussite académique sur l'enseignement en langue autochtone (White 2009). Le curriculum développé et l'enseignement mettent l'accent sur un apprentissage qui tient compte des cinq composantes de la vision mohawk : 1) spiritualité; 2) langage et littératie; 3) capacité analytique; 4) développement socioaffectif; 5) identité. Puisque l'école ne reçoit aucun financement, elle n'est pas tenue de faire passer des examens standardisés; pour White, ce contexte aura permis à l'AFS une grande flexibilité dans son mode d'évaluation. L'évaluation s'effectue notamment selon une grille qui répertorie l'acquisition de compétences, la participation à des activités communautaires et autres jalons du cheminement suivant une approche holistique.

Une autre initiative en immersion linguistique en langue mohawk a été lancée en 1997 par le Ahkwesasne Mohawk Board of Education (AMBE), une fois encore en réponse aux efforts de parents et de la communauté. Le programme s'adresse aux élèves de la prématernelle à la 6^e année au sein des autres écoles de la communauté. L'AMBE est également responsable du développement de matériel didactique en langue mohawk pour ces écoles.

Selon Fulford (2007a), le cas de d'Akwesasne constitue un modèle pour toutes les Premières Nations, en particulier en ce qui a trait au renforcement des capacités locales à moyen et à long terme. En 1985, quand la communauté a pris le contrôle de ses écoles, d'anciens élèves ont occupé les postes d'enseignants/enseignantes et d'administrateurs/administratrices au sein de l'AMBE. Après 20 ans, les anciens élèves ont aussi obtenu par exemple des postes d'avocats/avocates et de médecins à Akwesasne même. La mise en place d'un bon cadre de suivi et d'évaluation à tous les niveaux de même qu'une gouvernance efficace a créé un environnement scolaire productif et stimulant.

L'exemple du Programme Skahwatsi:ra

Implanté en 1995, le programme d'immersion en Mohawk met l'accent sur le langage oral plutôt que sur la lecture et l'écriture. Initialement introduit au préscolaire, le programme est aujourd'hui disponible jusqu'en 8^e année (dans les trois écoles de l'AMBE). L'histoire et la culture mohawk sont intégrées dans le curriculum et les familles sont directement impliquées dans le programme. De plus, les parents ne parlant pas complètement bien la langue mohawk sont tenus d'assister à des cours pour débutants, et sont encouragés à pratiquer la langue à la maison. La plupart des élèves qui suivent ce programme parlent le mohawk couramment et sont fiers de leur identité mohawk. L'un des grands résultats du programme a été la production de diverses ressources en langue mohawk, dont des manuels scolaires et divers outils d'apprentissage multimédias. Pour l'exercice 2005-2006, 25 % de la population scolaire était inscrite à ce programme; le ratio élève/professeur (7 :1) était d'environ la moitié du ratio dans le secteur anglais (15 :1); ceci reflète l'engagement pris par AMBE de fournir toutes les ressources nécessaires à l'enseignement de la langue et de la culture mohawks.

Source : Fulford 2007a

4.2 Les langues secondes

4.2.1 L'acquisition du français chez les Innus

L'étude réalisée par Lori Morris et Dennis O'Sullivan en 2007 s'est penchée plus directement sur les conditions de l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves innus de la maternelle à la 6^e année dans six écoles situées sur la Côte-Nord. L'étude a considéré l'âge, le sexe et le degré de scolarité des élèves dans le but de suivre le développement des compétences et pouvoir faire une analyse comparative des élèves autochtones, ainsi que de les comparer avec des élèves allochtones.

Morris et O'Sullivan ont constaté que beaucoup d'élèves arrivent à l'école en maîtrisant peu la langue française à l'oral et à l'écrit. Une autre complexité réside dans le fait qu'il existe peu de littérature en innu pour soutenir le développement des compétences des élèves. Ils doivent donc passer par une langue seconde pour accéder à la littératie dans leur langue maternelle. Les jeunes innus présentent dès la maternelle un retard qu'ils n'arrivent pas à combler avec le temps. En conséquence, les auteurs proposent de lire aux enfants des livres en innu ou en français afin d'augmenter leur contact avec des textes écrits.

Ils estiment de plus que le vocabulaire oral en langue maternelle des élèves innus n'est pas suffisamment développé, particulièrement avant leur arrivée à l'école. « Il faudrait placer les élèves innus là où ils peuvent être à la hauteur intellectuelle et affective des tâches à accomplir » (2007 : 47). Il s'agirait de mettre en place des conditions pour « apprendre le français oral dans un premier temps et [d'] accéder par la suite à la littératie, sans toutefois que leur langue maternelle, leur identité même, ne soit évacuée de l'école » (2007 : 47). Ils insistent également sur le fait que « les connaissances en innu et en français ne s'excluent

pas mutuellement, mais se renforcent. Un enfant fort en innu avec une bonne connaissance de la langue écrite va pouvoir transférer ses connaissances de sa langue première à la langue secondaire » (Morris et O'Sullivan 2007 : 48).

En 2008, dans la foulée de cette étude de Morris et O'Sullivan, une étudiante de maîtrise a effectué une enquête par questionnaire auprès de quatre communautés de la Côte-Nord du Québec (Duranleau 2008). Intéressée également par les conditions de l'acquisition d'une langue seconde chez les Innus, elle souhaitait établir des liens entre la perception qu'ont les jeunes de leur rapport aux langues innue et française, et leurs aptitudes à l'écrit en langue seconde. Elle a fait passer un questionnaire à 189 élèves de 4^e, 5^e et 6^e année, dans six écoles. Cinq de ces écoles étaient gérées par un conseil de bande. La sixième, affiliée à la Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, regroupait principalement des élèves innus. L'auteure a sélectionné des élèves de 9 à 12 ans afin de s'assurer qu'ils sachent bien lire, qu'ils comprennent bien les consignes demandées et soient aptes à porter une réflexion sur les sujets proposés. Elle en est arrivée aux constats suivants :

- Les jeunes innus interrogés, scolarisés principalement en français, sont en contact avec la langue française au quotidien, à cause des médias, de la lecture et des loisirs qu'ils pratiquent.
- Ils utilisent la langue innue surtout pour échanger avec leur famille, leurs amis et parfois lorsqu'ils pratiquent certaines activités.
- Plusieurs jeunes auraient surévalué la place de la lecture (autant en français qu'en innu), ainsi que l'utilisation de l'innu dans différentes activités.

Source : Duranleau 2008

4.2.2 Le bilinguisme comme moyen de préservation de l'inuitut

Dans un article récent auquel a également contribué le professeur Donald Taylor (de la Sablonnière *et al.* 2011), il est démontré que l'enseignement bilingue est bénéfique aux enfants autochtones sous plusieurs angles. Il favorise l'estime de soi personnelle et collective, permet le développement d'habiletés langagières et de littératie dans la langue maternelle, et finalement permet le transfert de ces habiletés aux langues secondes telles que le français et l'anglais. Les résultats de ces travaux corroborent les résultats de recherches effectuées dans d'autres pays et qui montrent que l'éducation bilingue favoriserait le succès tant dans la société majoritaire qu'en situation minoritaire.

De plus, l'éducation bilingue engendrerait la préservation de la langue et présenterait comme avantage de soutenir les processus d'autodétermination. Les auteur/auteurs abordent aussi dans leur article la question du bilinguisme et de la discrimination systémique. La discrimination systémique est complètement intégrée à la société dans le sens que les

normes qui sont véhiculées et auxquelles tant les groupes que les individus doivent adhérer sont celles de la société dominante. L'éducation bilingue est subdivisée en deux catégories par les chercheurs/chercheuses : la transitoire (ou faible) et la réciproque (ou forte).

Le but d'une éducation transitoire est de faciliter l'apprentissage de la langue dominante. L'éducation réciproque pour sa part encourage la maîtrise des deux langues, la langue maternelle et la langue majoritaire, l'objectif étant que les enfants deviennent parfaitement bilingues. La majeure partie des programmes bilingues mis en place dans les communautés autochtones sont transitoires et favorisent l'apprentissage des langues dominantes au détriment des langues minoritaires, comme on l'a vu plus tôt. Cette situation s'inscrit dans une logique de discrimination systémique intériorisée tant par les Autochtones que par les allochtones selon de la Sablonnière *et al.* (2011). L'éducation bilingue réciproque devrait donc être encouragée et développée dans toutes les communautés pour rétablir l'équilibre et sortir de la discrimination.

De la Sablonnière *et al.* (2011) utilisent l'exemple du français au Canada qui a fait l'objet de mesures de protection pour ne pas disparaître complètement et considèrent que les Québécois sont les mieux placés pour comprendre et soutenir la cause de langues autochtones. Dans la foulée de ces questionnements, une étudiante de maîtrise en linguistique de l'UQAM qui a travaillé sous la direction de Lynn Drapeau s'est aussi penchée sur la double littératie (bilittératie) à l'école primaire et secondaire Asimutaq de Kuujuaapi au Nunavik en se basant sur le regard que portent les enseignants/enseignantes sur les habiletés langagières des élèves inuit (Kondratiuk 2011).

- Contrairement à ce que l'on attend généralement d'un programme transitoire (une langue après l'autre), l'auteure a découvert qu'au lieu de transiter d'une L1 (langue maternelle) à une L2 (langue seconde), les élèves acquièrent simultanément l'inuttit et l'anglais dès la maternelle.
- Autour de la 4^e année, certains élèves transitent vers une langue 3, soit le français, et d'autres continuent leur apprentissage de l'anglais à l'écrit. Lorsque ces transitions s'effectuent, les enseignants/enseignantes ont l'impression de recommencer du début. Ils doivent enseigner à reconnaître les lettres de l'alphabet, les minuscules et les majuscules, à écrire entre les lignes, l'écriture, etc. En effet, ces habiletés ne peuvent être transférées de l'inuttit puisque cette langue syllabique n'utilise pas les majuscules et ne fait aucune distinction entre une écriture cursive et une écriture en lettres moulées (script). Ainsi, les aptitudes liées à la lecture et à l'écriture en inuttit ne semblent pas suffisantes pour permettre un transfert positif en L2.
- Par contre, un certain nombre d'habiletés acquises en inuttit peuvent être transférées en anglais, soit le développement d'habiletés sociales en groupe ou le développement des habiletés motrices fines (utilisation du papier et du crayon).
- Les habiletés d'expression orale en inuttit des élèves posent aussi des limites aux possibilités de transfert à une L2, et à l'utilisation des manuels de la Commission scolaire Kativik. Selon certains enseignants/enseignantes, les élèves ne maîtrisent pas assez bien leur langue maternelle pour que le transfert oral s'effectue correctement.

Source : Kondratiuk 2011

4.2.3 Bilinguisme et apprentissage du français chez les Atikamekw

Il y a une vingtaine d'années déjà, Robert Sarrasin, linguiste, didacticien et ancien conseiller pédagogique au Conseil de la nation atikamekw, exposait la problématique de la langue d'enseignement dans les communautés atikamekw et du programme bilingue au primaire (atikamekw et français). À ses yeux, l'intégration d'un enseignement bilingue n'est pas garant de la réussite scolaire ni de la mise en place instantanée d'un système culturellement adapté aux besoins et aux réalités autochtones : « le bilinguisme n'est donc pas le biculturalisme, il en constitue seulement un volet » (Sarrasin 1994 : 171).

Comme de nombreux auteurs/auteures qui se sont prononcés par la suite, il constatait que les approches autochtone et occidentale permettant d'accéder aux connaissances diffèrent; elles constituent deux modes d'apprentissage distincts : « la culture inclut la langue, mais aussi la conception du monde et l'ensemble des pratiques sociales [...] De plus, la vision amérindienne de la pédagogie dans le domaine scolaire est bien plus un projet à définir qu'un concept clairement circonscrit qui pourrait guider les choix pratiques des éducateurs » (Sarrasin 1994 : 170-171).

Dans les trois communautés atikamekw (Manawan, Opiticiwan et Wemotaci), la langue atikamekw demeure présente et constitue la langue maternelle de la majorité; les aînés/aînées sont souvent unilingues, quoique le français soit de plus en plus présent. Avant 1992, le français était également la langue d'enseignement. Or, tranquillement, les enseignants/enseignantes ont peu à peu commencé à communiquer en atikamekw avec les élèves afin de se faire comprendre (Sarrasin 1994; 1998). Selon l'auteur, ce *code switching* ne favorise pas l'apprentissage chez les élèves; au contraire, cette confusion bilingue est souvent un facteur de décrochage (1994). De ce constat est né, en 1992, le programme d'enseignement bilingue atikamekw-français, une initiative communautaire fruit d'une prise de conscience collective devenue politique éducative.

À terme, cette initiative est susceptible d'entraîner une affirmation identitaire plus forte, mieux adaptée au contexte scolaire (Sarrasin 1994). Sa mise en place aura nécessité la création et le développement de ressources en atikamekw (notamment du matériel d'enseignement), la mise en place d'un programme culturellement adapté (incluant des activités culturelles) ainsi que le perfectionnement du corps enseignant et surtout la participation pleine des parents dans la communauté (Sarrasin 1994; 1998). « Ce régime constitue un défi de société, car ce qui est en jeu, c'est non seulement le bilinguisme, mais l'implantation de toute une culture scolaire » (Sarrasin 1998 : 107).

De toute façon, les autochtones doivent s'appropriier l'école, non seulement par la maîtrise du geste pédagogique et de la gestion scolaire, mais aussi symboliquement, c'est-à-dire en cessant de considérer l'école comme un corps étranger avec des pratiques imposées. (Sarrasin 1994 : 179)

Tout comme pour les communautés atikamekw, plusieurs autres communautés autochtones au Québec ont développé des programmes d'enseignement intégrant leur culture. La prochaine étape consisterait donc à développer un modèle scolaire « ethnopédagogique » auquel parents et élèves pourraient s'identifier et qui intégrerait des moyens de communication et des modes d'apprentissage autochtones (Sarrasin 1998).

Les facteurs extra-scolaires qui justifient cette perspective sont aussi ceux qui en indiquent les limites : l'ethnopédagogie ne changera pas l'économie ni les relations familiales. Mais en contribuant à redéfinir les objectifs et les pratiques scolaires de l'école amérindienne, elle peut faire en sorte que les Autochtones s'y sentent un peu plus à leur aise et que l'acte d'apprendre devienne plus significatif pour les élèves. (Sarrasin 1998 : 121)

4.2.4 Proposition pour un cadre conceptuel de référence dans l'enseignement des langues secondes

Dans le monde de la recherche et des politiques publiques, le cadre conceptuel de référence utilisé pour aborder la problématique de l'enseignement des langues secondes en contexte autochtone (soit le français et l'anglais) est le même que celui utilisé pour appréhender l'apprentissage des langues par les minorités ethniques en contexte de migration (Allain *et al.* 2013), ce qui en soi constitue un problème, car l'acquisition d'une langue seconde est un processus complexe sur le plan cognitif et sur le plan culturel. Ce processus est lourd de conséquences autant sur les plans linguistiques, culturels, sociaux que psychologiques. Il est particulièrement complexe quand l'apprenant/apprenante se situe dans un environnement de minorité linguistique où il se trouve privé de pouvoir politique, vit dans la pauvreté et parle une langue peu utilisée à l'écrit ou qui n'est pas officielle dans son école, comme c'est généralement le cas en contexte autochtone.

Pierre Demers, détenteur d'un doctorat en sciences de l'éducation, qui a enseigné le français langue seconde dans différents milieux dont celui des communautés cries d'Eeyou Istchee, se réfère au « paradigme radical » comme pratique gagnante quant à l'enseignement d'une langue seconde dans un contexte d'ethnie minoritaire.

Le paradigme radical intègre deux courants de pensée ayant pris naissance en Californie dans la deuxième partie du millénaire : la théorie de la nouvelle communication et la psychologie transpersonnelle. Le paradigme radical vise par diverses techniques à amener les élèves à réaliser leur plein potentiel et, dans la mesure du possible, à apprendre plus rapidement. (Demers 2010 : 71)

Les facteurs constitutifs du paradigme radical sont les suivants : 1) la langue orale est importante; 2) l'apprenant/apprenante est au cœur de son apprentissage; 3) la relation pédagogique est privilégiée; 4) plusieurs dimensions de la personne sont prises en compte. Selon Demers, il est nécessaire de retenir certains éléments pour enseigner des langues secondes aux Autochtones :

La blessure identitaire des Autochtones implique une faible estime de soi; par conséquent, tout acte pédagogique devrait contribuer à augmenter l'estime de soi des apprenants, car augmenter ses connaissances ou ses habiletés devrait normalement déboucher sur davantage de pouvoir et, ipso facto, une plus grande estime de soi. (Demers 2010 : 103)

Comme le soulignaient Taylor, Crago et McAlpine en 1993, les personnes les mieux placées pour enseigner ces langues sont souvent les aînés/aînées, mais ils/elles ont rarement le temps et le désir de suivre une formation d'enseignant/enseignante et de travailler dans les écoles. Les enseignants/enseignantes autochtones profitent parfois de formations culturellement adaptées, conçues pour eux. Ces formations ne font pas nécessairement l'objet de suivi et de mise à niveau qui leur permettraient d'ajuster leurs méthodes et approches et de faire évoluer leur enseignement. L'absence de matériel didactique évolutif est aussi un facteur de démotivation pour les enseignants/enseignantes.

4.3 Survie et revitalisation des langues autochtones

4.3.1 Affirmation identitaire et langue

L'enseignement des langues autochtones emprunte aussi une autre voie depuis les années 1970. En effet, au mouvement d'affirmation politique qui a pris son envol à cette époque s'ajoute un mouvement de revitalisation linguistique entrepris au sein de plusieurs Premières Nations, à travers différents projets communautaires destinés autant à la préservation des langues autochtones elles-mêmes — un patrimoine très menacé — qu'à l'affirmation identitaire à travers le discours (voir notamment Drapeau 2011, GTLCA 2005, Norris et Jantzen 2004).

La survie des langues autochtones demeure une préoccupation majeure pour les communautés et les chercheurs/chercheuses. L'introduction de cours de langue autochtone dans les écoles, on l'a vu, a comme objectif secondaire de diminuer le risque de perte de la langue. Cependant, et comme le mentionnent Morris et O'Sullivan (2007), introduire la langue maternelle à l'école demande beaucoup d'énergie et peut faire perdre de vue l'essentiel : la transmission d'une langue passe par des interactions quotidiennes entre ceux qui la maîtrisent (parents, grands-parents), les enfants et les réseaux communautaires, de façon à la garder vivante et en évolution. Déjà en 2002, la spécialiste micmaque de l'éducation Marie Battiste affirmait que plus que tout autre thème, la langue est au cœur de l'identité; sa portée dépasse largement le milieu scolaire pour se répercuter à l'échelle de la vie communautaire et du projet autonomiste.

La langue est de loin le facteur le plus important dans la survie du savoir autochtone. Les langues autochtones et leur ordre symbolique, verbal et inconscient structurent et incarnent le savoir autochtone [...] Lorsque les langues, le patrimoine et les collectivités autochtones sont respectés, appuyés, et reliés aux aînés et à l'éducation, le succès scolaire des élèves autochtones s'ensuit. Les langues autochtones sont des ressources irremplaçables dans toute réforme de l'éducation [...] Les réformes de

l'éducation doivent redéfinir l'alphabétisation pour affirmer que les langues autochtones sont essentielles à l'apprentissage et à l'identité des autochtones. (Battiste 2002 : 17-18, notre traduction)

Par ailleurs, pour les Cris, les craintes de voir disparaître leur langue reposent sur deux faits : les jeunes comprennent de moins en moins les histoires racontées par leurs aînés/aînées, et l'absence de documents écrits liée à l'existence de deux variétés de langue crie à l'intérieur d'Eeyou Istchee fait obstacle à l'homogénéisation de la langue (Cree School Board 2008, Terraza 2009). Si l'apprentissage de la langue à l'école fait partie de la solution, il ne se présente toutefois pas comme la seule solution.

Pour les Inuit, les compétences développées par les enfants couvrent deux grandes catégories : les compétences conversationnelles et les aptitudes scolaires. Il est fort possible que les enfants perdent leurs aptitudes scolaires en langue maternelle s'ils sont amenés à utiliser les langues dominantes dans leur vie professionnelle (Taylor *et al.* 1993). Cette situation pourrait s'avérer dangereuse pour l'avenir de l'inuttitut.

Il semble par ailleurs qu'il y ait confusion au sein de plusieurs communautés entre perte de la langue et évolution de la langue. Les jeunes générations ne peuvent pas parler la même langue que leurs prédécesseurs étant donné que leur contexte de vie et leurs intérêts sont très différents. Cette situation nécessite une réflexion sur les changements et aménagements possibles de la langue et de son enseignement. Elle requiert aussi des échanges plus soutenus entre les différentes générations afin de « se souvenir » et en même temps de « créer » (Kostov 2009, Taylor, Crago et McAlpine 1993, Taylor et Wright 2003).

4.3.2 La revitalisation de la langue mohawk à Kahnawake

Dans un article publié dans les années 1990 (Hoover et Kanien'kehaka Raotitiohkwa Cultural Center 1992) et repris en 2008, Michael Hoover de l'Université McGill retrace l'épopée de la revitalisation de la langue mohawk dans la communauté de Kahnawake. Si les Mohawks parlèrent pendant longtemps le français avec aisance afin d'échanger avec les Eurocanadiens avec lesquels ils commerçaient, ils se tournèrent vers l'anglais lorsque des occasions de travail aux États-Unis et en Ontario se présentèrent à partir du 19^e siècle. Le mohawk en vint peu à peu à disparaître pour être remplacé par l'anglais, d'autant plus qu'une partie de la population mohawk a toujours vécu et vit encore aux États-Unis. Vers la fin des années 1970, dans la foulée du projet d'affirmation identitaire et politique, les Mohawks décidèrent de mettre sur pied un programme d'immersion à l'école pour revitaliser la langue qui était en train de se perdre. La genèse de cette initiative prend sa source dans différents événements politiques tant au niveau canadien que québécois, qui entraînèrent différentes prises de conscience (dont la menace qui pesait sur la langue) et prises de position (Hoover et Kanien'kehaka Raotitiohkwa Cultural Center 1992).

Le programme d'immersion à l'école en langue mohawk à Kahnawake fut accompagné d'autres initiatives : mise en place d'un centre de documentation, ouverture d'une radio communautaire, création de cours de langue mohawk pour les adultes et organisation

d'événements communautaires en mohawk. Ces initiatives parallèles renforcèrent le programme scolaire. Des observations et recherches effectuées auprès d'élèves ont conclu à l'acquisition plus lente de la littératie, mais toutefois rendue possible par la création de matériel en quantité et en qualité en langue mohawk. Hoover et ses collaborateurs notent par ailleurs que la cohésion sociale mohawk joue un rôle important dans la revitalisation de la langue. Cette cohésion sociale a été renforcée par des événements marquants, tel que la crise d'Oka, et une forte résistance vis-à-vis des lois imposées par le gouvernement provincial. Ces aspects politiques ont cristallisé la solidarité et le besoin d'affirmer son identité à travers la langue mohawk (Hoover et Kanien'kehaka Raotiohkwa Cultural Center 1992).

Entre la fin des années 1970 et la fin des années 1980, l'administration des trois écoles fédérales de Kahnawake a été réunie au sein du Kahnawake Education Center. De nos jours, l'école Karonhianónhnha Tsi lonterihwaienstàhkwa offre le programme d'immersion aux enfants de la garderie jusqu'à la sixième année; environ 200 élèves y sont inscrits. L'enseignement s'effectue en langue mohawk jusqu'à la quatrième année. L'école Kateri Tekawitha est une école primaire avec un programme jusqu'en 6^e année incluant un programme bilingue anglais-français de la garderie à la maternelle – environ 230 élèves y sont inscrits. Le Kahnawake Survival School offre le programme secondaire et compte environ 300 élèves : une centaine sont inscrits en 7^e et 8^e années (programme de transition et d'attention spéciale aux élèves avec des besoins particuliers) et environ 170 de la 9^e à la 11^e année. Tous les programmes offerts intègrent la langue, l'histoire, la culture et les traditions mohawks (<http://kec.qc.com/>).

Pathways Program

Le Kahnawake Education Center gère également le *Pathways Program*, anciennement un programme travail-études (KSS 2012 : 5). Depuis 2009, *Pathways* offre de la flexibilité quant à l'enseignement en offrant un environnement qui combine un apprentissage individuel ou pratique avec une éducation plus formelle ; l'objectif est d'aider à la transition entre les niveaux supérieurs du secondaire (équivalent aux classes de secondaire 4 et 5). Le programme lie le succès et la persévérance scolaire à un apprentissage axé sur l'autonomie, le leadership, la socialisation et les résultats scolaires. *Pathways* se base sur un environnement où un seul professeur est responsable de l'enseignement de toutes les matières afin de créer une structure qui répond aux besoins individuels des différents élèves (qui ne se retrouvaient pas dans le système conventionnel), leur permettant de terminer leur diplôme d'études secondaires en réussissant les épreuves requises, tout en acquérant diverses habiletés générales (KSS 2012). En 2009-2010, le taux de diplomation était de 75 % (6 élèves sur 8), en 2010-2011 de 31 % (4 élèves sur 13) et à la suite de la restructuration de 2011, le taux pour 2011-2012 est passé à 70 % (7 élèves sur 10).

Source : Kahnawake Survival School 2012

4.3.3 Une immersion dans la langue anishnabe

Dans un texte daté de 2009, Chris Kostov de l'Université d'Ottawa décrit comment la bande des Algonquins/Anishnabe de Kitigan Zibi a mis de l'avant des activités destinées à protéger sa langue, telles qu'un programme d'immersion en algonquin/anishnabe, un comité sur la langue, un programme de mentorat pour aider à la préservation de la langue et à sa transmission aux prochaines générations. La langue algonquine/anishnabe aura survécu aux tentatives de christianisation des Jésuites du 18^e et du 19^e siècle, et aux politiques fédérales liées à la sédentarisation et aux pensionnats. Selon l'informatrice principale de Kostov, une enseignante de langue algonquine/anishnabe, la langue a survécu grâce aux traditionalistes qui ont maintenu un mode de vie semi-nomade.

Dans les années 1970, les Algonquins/Anishnabe ont soudain réalisé que leur langue était sérieusement menacée. La communauté anishnabe de Kitigan Zibi s'interrogea sur les raisons de ce déclin et chercha des façons d'inverser ce processus. Afin de faciliter la réappropriation de la langue par les enfants et par les jeunes, des membres de la communauté décidèrent de développer une façon simple d'écrire la langue. Ils engagèrent un linguiste pour travailler avec les aînés/aînées de la communauté, et développer un système d'écriture en s'appuyant sur l'alphabet anglais. L'autre défi auquel se trouvaient confrontés les membres de la communauté était la nécessité de moderniser la langue en créant de nouveaux mots décrivant les nouvelles technologies et la réalité contemporaine (Kostov 2009).

La communauté réussit à ouvrir un programme partiel d'immersion en 1988 (partiel parce qu'il n'était pas intégré dans le curriculum régulier et que les enfants y participaient sur une base volontaire). On peut en retirer les observations suivantes : 1) les enfants apprennent à s'exprimer en algonquin/anishnabe, enseigné comme une langue seconde, et à avoir un bon vocabulaire; 2) peu d'enfants participent à ce programme de 150 minutes par jour; 3) le maintien du programme d'immersion se heurte à un manque de fonds et de ressources humaines, et peu de jeunes souhaitent devenir professeur d'anishnabe. Les autres bandes algonquines/anishnabe, qui font face au même problème de revitalisation de leur langue, mirent aussi en place dès 2000 des instances de coordination pour homogénéiser l'enseignement de la langue et le matériel didactique. Toutefois, peu d'actions concrètes ont découlé de ces tentatives.

La communauté de Kitigan Zibi a aussi essayé de développer un programme pour adultes et un programme de mentorat. Les organisateurs/organisatrices ont constaté que les adultes qui participaient au programme d'immersion étaient souvent en période de chômage et abandonnaient le programme dès qu'ils avaient retrouvé un emploi. Le programme de mentorat a connu de meilleurs résultats en mettant en présence un aîné/aînée et un/une adulte qui maîtrisait déjà un peu la langue. Malheureusement, le programme s'est heurté aux décès de plusieurs aînés/aînées impliqués.

L'avenir de la langue algonquine/anishnabe semble sérieusement compromis si les enfants ne l'emploient pas sur une base régulière, selon ce que rapporte Kostov (2009). Des efforts conjoints du gouvernement fédéral et des communautés autochtones pour préserver, transmettre et moderniser les langues autochtones devraient être faits de façon à ne pas risquer de perdre les langues et les cultures autochtones qui représentent des trésors pour la diversité du patrimoine humain. Actuellement, la revitalisation de la langue se heurte à une forme de résistance de la part des enfants et des jeunes qui ne respectent plus de la même façon les aînés/aînées et leurs parents, d'après Kostov. Lorsque les parents ne parlent pas algonquin/anishnabe, il est très difficile de transmettre la langue aux enfants.

First Nations and the Repossession of Education : The Case of Kitigan Zibi

Dans son mémoire de maîtrise en anthropologie à l'Université de Montréal, Danny Budge fait état des difficultés rencontrées par les autorités locales afin d'assurer le plein contrôle de l'éducation au sein de la communauté de Kitigan Zibi depuis les années 1960. En dépit des initiatives mises sur pied (formation des enseignants/enseignantes, curriculum culturellement adapté, implication des parents), le conseil de bande a fait face à un manque de reconnaissance de la part du gouvernement fédéral – une situation vécue par de nombreuses autres communautés autochtones –, ce qui a eu comme conséquence de limiter la capacité décisionnelle et de restreindre l'autonomie de la communauté en matière d'éducation.

Source : Budge 1997

4.3.4 Le projet Yawenda et le retour du huron-wendat

Le huron-wendat a été décrit de façon exhaustive par les Jésuites qui l'ont appris, transcrit et qui ont publié des dictionnaires de cette langue. Si pendant longtemps cette langue a été la langue de la diplomatie et un outil de communication important pour les Européens qui arrivaient sur le continent nord-américain, le huron-wendat s'est progressivement affaibli pour en venir à disparaître. En effet, les Hurons-Wendat ont créé des liens si importants avec les allochtones et en particulier avec les francophones qu'ils sont devenus francophones et ont peu à peu perdu leur langue maternelle. À la fin des années 1970, les Hurons-Wendat entamèrent un mouvement de revitalisation de leur langue ancestrale. Pour ce faire, ils réunirent tous les documents d'archives se trouvant au Québec, au Canada et en France concernant leur langue, et plusieurs personnes passionnées par la langue et sa revitalisation s'attachèrent à la faire revivre.

En 2007, dans le cadre d'un projet de recherche collaboratif entre l'Université Laval et la Nation huronne-wendat, le projet Yawenda a vu le jour dans le but de reconstituer la langue wendat à partir des documents lexicaux et grammaticaux des 17^e et 18^e siècles, de former des professeurs/professeures aptes à enseigner cette langue à l'école primaire et aux adultes et de concevoir des cursus scolaires et du matériel pédagogique facilitant cet enseignement (Dorais *et al.* 2010; 2011, Lukaniec *et al.* 2011). Les personnes impliquées

dans le projet n'avaient pas l'ambition de faire de la langue reconstituée un outil de communication formel ou quotidien. La revitalisation du wendat vise plutôt, grâce à l'apprentissage de formules et d'expressions culturellement signifiantes, à approfondir et à raffermir l'identité autochtone, dont la langue est un vecteur important. Il est à noter qu'au cours du projet, les personnes les plus intéressées à enseigner la langue ont rarement été les professeurs/professeures hurons-wendat formés à l'enseignement des langues, mais plutôt des « activistes » linguistiques, pour reprendre l'expression utilisée par les auteur/auteures (Dorais *et al.* 2010; 2011, Lukaniec *et al.* 2011).



Section 5 : Apprentissage et stratégies éducatives

Sans surprise, les stratégies éducatives font également l'objet de nombreuses discussions et de multiples questionnements au sein de la communauté scientifique, des instances gouvernementales et autochtones. Le cadre général à l'intérieur duquel se situent ces questionnements et discussions pour les communautés autochtones se traduit souvent par ce dilemme qu'évoquaient déjà Donald Taylor, Martha B. Crago et Lynn McAlpine en 1993 et repris, dans d'autres formulations, par plusieurs auteurs :

Les communautés autochtones devraient-elles éduquer leurs enfants pour vivre dans leurs communautés d'origine et en fonction de la culture locale ou devraient-elles les éduquer pour qu'ils s'adaptent à la culture dominante?

Si les jeunes autochtones sont éduqués dans l'optique de rester et de vivre dans leurs communautés, soulignent les auteur/auteures, ces communautés ont alors la responsabilité de créer un marché de l'emploi et des activités leur permettant de lier leur éducation avec leur avenir. Dépendamment des choix effectués, la stratégie éducative et les formes d'apprentissage développées seront différentes. Cependant, d'autres auteurs/auteures (notamment Goulet 2001, Kirkness et Barnhardt 1991, O'Connor 2009) abordent le débat à partir du concept d'*empowerment*, à l'instar de ce qui est prôné dans le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA 1996). Ils partent de la prémisse qu'il est nécessaire de redéfinir l'éducation en des termes qui donnent la possibilité aux Autochtones de contrôler toutes les étapes du processus de formation, ou du moins d'y contribuer. Ils considèrent que les institutions autochtones doivent fournir aux enfants une éducation de meilleure qualité qui leur permette de respecter leur identité, qui prenne en compte les questions de culture et de langage, les valeurs communautaires et les relations de pouvoir et qui leur donne la capacité d'être responsables de leur propre vie. Une tâche particulièrement complexe étant donné le nombre de langues, cultures et histoires autochtones.

5.1 La place de la culture dans les programmes scolaires

La question de la culture, tout comme celle de la langue dont nous avons parlé dans la section précédente, est au cœur des débats sur le contenu de l'enseignement et des approches pédagogiques : tous et toutes s'entendent sur ce constat. La question qui demeure toutefois pour nombre d'administrateurs/administratrices, d'enseignants/enseignantes et de chercheurs/chercheuses est la suivante : comment passer de la théorie à la pratique, des intentions à l'application? Autrement dit, comment traduire cette philosophie dans la réalité de l'enseignement?

La culture est, selon nombre de chercheurs/chercheuses, bien plus qu'un amalgame de traits distinctifs et matériels, et ne peut se réduire à quelques façons de faire. Elle traduit surtout des façons de penser, de voir, de se comporter et d'entrer en relation avec le monde des humains et l'environnement en général. Pour Beatrice Medicine (1995), l'artisanat, le tambour, les chants et la danse représentent une culture « forcée » qui n'est pas toujours représentative de la culture réelle des Autochtones. L'enseignement de cette culture « forcée » se traduit par une éducation inappropriée et peut avoir des conséquences néfastes pour les systèmes de parenté et de croyances autochtones et engendrer des pressions pour le changement. Ce qui est important, d'après cette femme Lakota, anthropologue réputée, est que les curriculums autochtones intègrent les valeurs de ces peuples, de préférence à une accumulation de traits de culture matérielle distinctifs. À l'instar de plusieurs autres auteurs/auteures, Taylor, Crago et McAlpine (1993) plaident déjà il y a vingt ans pour un curriculum qui rende légitime l'unicité de l'histoire, de la langue et du style d'apprentissage propre à la tradition autochtone, et qui en fasse la promotion.

Comme le note Janice Mosher Rae (2001) dans sa thèse de doctorat produite à Lakehead University et qui porte plus spécifiquement sur le nord de l'Ontario, de nombreuses communautés autochtones au Canada (Québec inclus) n'ont d'autres choix que de suivre les directives provinciales en matière d'enseignement, ce qui s'avère difficile et peu concluant. Dans l'ensemble, la posture adoptée en matière de politique éducative autochtone a été de promouvoir une seule approche et un seul curriculum pour tous les groupes, mais il semble que cette approche soit vouée à l'échec étant donné la diversité des situations autant d'un point de vue historique que contemporain.

De nombreux chercheurs/chercheuses cités par Mosher Rae considèrent donc que la mise en place de curriculums et d'approches locales pourrait être une stratégie gagnante en termes de persévérance et de réussite scolaires, en encourageant la responsabilisation, en renforçant l'estime de soi et en respectant tant les individus que les groupes. De plus, elle permettrait à l'éducation de sortir de la dynamique des relations de pouvoir entre Eurocanadiens et Autochtones qui continue de prévaloir et de s'exprimer dans les écoles. Toutefois, selon Mosher Rae, la définition des stratégies éducatives et des curriculums se heurte bien souvent à l'absence de leadership car les rôles et mandats des uns et des autres ne sont pas clairement définis, ce qui a comme conséquence de neutraliser les mécanismes de prise de décision, notamment sur un plan local. De plus, poursuit-elle, l'implication des membres des communautés dans les activités scolaires et dans la définition des stratégies éducatives est généralement très faible.

Les initiatives afin d'introduire des éléments culturels dans les stratégies éducatives demeurent sporadiques et le recours aux méthodologies eurocanadiennes, même si ces dernières s'avèrent inefficaces, reste monnaie courante parce que les enseignants/enseignantes et directeurs/directrices d'écoles autochtones ne savent pas comment faire autrement et comment introduire de façon pertinente et englobante les dimensions autochtones (Mosher Rae 2001). La définition donnée au terme « curriculum » est d'ailleurs

significative à cet égard. Dans bien des cas, on fait référence aux ressources matérielles (livres, outils, etc.) nécessaires à l'enseignement qui proviennent de la culture canadienne. On fait aussi référence aux experts/expertes canadiens (et parfois même américains) en éducation qui doivent faciliter le développement des curriculums. Cette dépendance fait en sorte que la recherche de solutions locales originales et le renforcement de la cohésion communautaire autour des questions éducatives et en particulier des aspects culturels des curriculums ne sont que très rarement pris en compte. Le contenu de l'enseignement reste donc défini et imposé de l'extérieur (Mosher Rae 2001).

Selon Bruno Sioui et Alexandre Beaulieu (2011) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, qui ont mené une enquête auprès de jeunes autochtones et non autochtones en Abitibi-Témiscamingue, les jeunes autochtones s'attendent à ce que le système d'éducation québécois devienne plus perméable aux cultures autochtones. Cette perméabilité pourrait avoir un impact sur leur persévérance. L'accent devrait être mis, selon ces auteurs, sur la contribution des cultures autochtones à la culture et à l'histoire québécoises. Les jeunes autochtones veulent faire leurs travaux sur des questions qui touchent les Peuples autochtones afin d'approfondir leurs propres connaissances sur leur culture. Ils souhaitent que la transmission de leur culture soit favorisée à tous les niveaux de leur cheminement scolaire, et insistent sur le rôle prépondérant des membres de leur communauté dans la transmission. La situation diffère un peu pour les jeunes autochtones qui se retrouvent en milieux urbains : d'un côté, ils font des efforts pour intégrer leur langue et leur culture, et de l'autre, se déclarent ouvertement acculturés (Sioui et Beaulieu 2011).

Pour sa part, Roberto Gauthier, lors des entrevues qu'il a réalisées avec des élèves et des jeunes innus de Betsiamites dans le cadre de sa thèse de doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi (2005), souligne leur volonté de voir les aînés/aînées intervenir dans les écoles. Tant les administrateurs/administratrices, les chercheurs/chercheuses que les élèves s'accordent sur l'importance de la place des intervenants/intervenantes autochtones non enseignants dans les écoles et autres établissements pour soutenir le partage des savoirs et encourager les membres des Premières Nations. Le rapport à l'éducation reste cependant pragmatique d'après le chercheur; l'enseignement de la langue maternelle et de la culture autochtone est intéressant, mais ne doit pas prendre trop de place parce que ce n'est pas prioritaire pour trouver un emploi : « C'est dans le cœur qu'on est autochtone », explique un des jeunes rencontrés en entrevue (Gauthier 2005 : 276).

Toujours selon Gauthier (2005), les élèves établissent clairement une délimitation entre l'apprentissage scolaire et l'éducation familiale. Préoccupés par leur scolarisation, les élèves ne considèrent généralement pas la maison comme un haut lieu de savoir. Les élèves mentionnent cependant l'importance des projets de groupe pour entretenir la motivation et rendre l'apprentissage attrayant. Ils n'affichent pas une grande proactivité quant à leur apprentissage en dehors de l'école et mentionnent ne pas faire leurs devoirs de manière assidue et consciencieuse. En dépit de ce constat, Gauthier s'interroge sur certaines

recherches concernant la problématique de scolarisation des jeunes, particulièrement les études d'inspiration « conflictualiste » qui associent les « difficultés de scolarisation des jeunes amérindiens à un phénomène d'aliénation ou de résistance, consécutif de la domination historique et de la minorisation culturelle » (Gauthier 2005 : 277). Gauthier remet également en question les travaux des chercheurs/chercheuses qui soutiennent que les Autochtones :

[...] s'adaptent beaucoup plus facilement aux méthodes coopératives, conformes à leurs valeurs, et seraient réfractaires à celles qui favorisent le travail et les performances individuelles. Or, bien que plusieurs aient mentionné un intérêt pour l'approche par projets dans un certain contexte, la majorité s'est aussi positionnée en faveur de l'approche magistrale de l'enseignement, et pour le travail individuel plutôt que de groupe [...]. [N]ous trouvons dans les propos de plusieurs étudiants une position qui semble démontrer un esprit davantage analytique et cartésien qu'holistique et global (Gauthier 2005 : 278).

5.2 L'évaluation des compétences et des habiletés cognitives

Une documentation relativement abondante existe sur le fait que les examens et tests conçus pour les élèves canadiens, américains ou européens ne sont pas adaptés aux enfants autochtones. Rappelons que déjà, au milieu des années 1960, le rapport Hawthorn-Tremblay s'était prononcé contre ce type de tests; on y réfère aussi dans *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Les éducateurs/éducatrices autochtones ne veulent généralement pas les utiliser même s'ils souhaitent pouvoir évaluer les compétences et les connaissances de leurs élèves. Il y a deux solutions : créer de nouveaux tests mettant l'accent par exemple sur l'oralité plutôt que sur l'écriture, ou encore traduire dans la langue autochtone les examens utilisés en Occident, ce qui ne résout pas le problème étant donné que le contexte culturel de l'examen reste prédominant. Emmanuel Colomb (2012), chargé de cours en communication organisationnelle à l'Université du Québec à Chicoutimi et coordonnateur pédagogique depuis 2006, préconise pour sa part la révision des modes d'évaluation en fonction d'une approche holistique.

L'évaluation et les tests représentent un enjeu important, car ils touchent directement à l'estime de soi des élèves. En contexte autochtone, la variable « estime de soi » est incontestablement primordiale étant donné qu'elle est généralement faible et très souvent malmenée par l'adaptation forcée au système scolaire. La question de l'estime de soi, en plus de poser problème sur le plan de l'évaluation des élèves, pose aussi problème au regard des stratégies pédagogiques qui consistent : 1) à faire redoubler les enfants; 2) à les placer en classe spéciale; 3) à les faire suivre par les orthopédagogues (Bergevin 2008, Royer 1998, Toulouse 2001; 2007).

Aucune de ces trois solutions ne semble faciliter l'adaptation des enfants au système scolaire et l'augmentation de leurs résultats scolaires. La solution préconisée par certains chercheurs/chercheuses en sciences de l'éducation et en pédagogie est le tutorat, qui permet

à l'élève de ne pas être marginalisé et d'être accompagné individuellement lors de son cheminement (Vatz-Larroussi *et al.* 2005). Cependant, la formation des enseignants/enseignantes ne leur permet pas toujours d'aider les enfants à recouvrer l'estime de soi. Presseau *et al.* (2006), de même que Bergevin (2008), mettent également l'accent sur l'estime de soi : il importe dans leur perspective d'évaluer les enfants en fonction de tâches qui représentent un défi réaliste pour eux tout en leur offrant un encadrement soutenu. Semblable intervention basée sur l'apprentissage et la réussite permettrait aux élèves de développer un sentiment de compétence accru.

Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation d'élèves autochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage et scolarisés en milieu allochtone

- L'estime de soi et les caractéristiques du cheminement s'influencent mutuellement dans le cas de l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone.
- L'estime de soi et la motivation scolaire sont liées dans le cas étudié.
- La motivation scolaire, comme l'estime de soi, est fortement influencée par la trajectoire scolaire empruntée par l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone.
- Il semble exister une relation entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance de l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone.
- Les expériences de redoublement ou la fréquentation de classes spéciales favorisent l'abandon et le décrochage scolaire et entravent la persévérance.

Source : Bergevin 2008

Dans ses travaux sur l'évaluation des capacités et compétences des élèves autochtones de la Colombie-Britannique, Cheryl Lynn Aman (2006, 2009) tente d'inclure un certain nombre de variables n'ayant pas été retenues dans les études effectuées jusqu'alors. Ces nouvelles variables incluent les proportions relatives d'Autochtones et d'allochtones dans une école, la proportion d'élèves provenant de la réserve et de l'extérieur de la réserve dans l'école, la taille de la localité dans laquelle l'école est située de même que les conditions socioéconomiques des communautés. C'est à l'aide de ces variables et de leurs interrelations que l'auteure cherche à contextualiser les données relatives aux performances scolaires produites par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

L'échantillon qu'elle a constitué regroupe tous les élèves inscrits dans les écoles provinciales publiques de Colombie-Britannique entre 1991-1992 et 2003-2004. Les taux de diplomation analysés sont définis comme « la diplomation de la 12^e année, six années après l'inscription en 8^e année ». L'étude fait la distinction entre les élèves autochtones sur réserve et hors réserve. Les statistiques du recensement de 2001 sont utilisées afin de décrire les contextes socioéconomiques de chaque école. Aman cherche à documenter les facteurs pouvant agir comme facilitateurs ou encore comme barrières à la réussite scolaire, et cherche à identifier certains facteurs pouvant différencier les Autochtones des allochtones.

Au moment où Aman a réalisé sa thèse de doctorat (2006), seulement 49 % des élèves autochtones de la Colombie-Britannique terminaient leur secondaire comparativement à un taux provincial de 83 %. Son analyse confirme qu'il existe des différences importantes dans les trajectoires scolaires des jeunes à travers la Colombie-Britannique. Ces différences sont influencées par les caractéristiques personnelles des élèves, les conditions socioéconomiques, les écoles et les communautés. Alors que les taux de diplomation chez les jeunes autochtones sont moins élevés que chez les allochtones, ils montrent néanmoins une certaine amélioration au cours des années. L'auteure souligne que la mobilité (changement d'école) est un facteur d'influence important dans le niveau de scolarité atteint par les jeunes élèves autochtones. Des conditions socioéconomiques favorables se révèlent positivement corrélées aux taux de diplomation. D'un autre côté, en dépit de conditions économiques parfois moins favorables, les écoles ou les classes dans lesquelles on retrouve plus d'élèves autochtones démontrent également des taux de diplomation plus élevés.

Étant donné les différences importantes de clientèle (d'une année à l'autre ou d'une école à l'autre), la comparaison des taux de diplomation des jeunes autochtones n'est pas toujours valide, d'après l'auteure. Son étude démontre en effet l'importance de prendre en compte les caractéristiques démographiques comme la mobilité lors d'une analyse comparative, particulièrement lorsque cette dernière est utilisée afin d'évaluer le progrès d'une institution ou le succès d'un programme.

Dans la littérature relative à la persévérance scolaire chez les Autochtones qu'elle a consultée, Aman note également que les problèmes de santé ou de dépendance sont parfois identifiés comme étant les facteurs les plus nuisibles à la rétention et au succès. De leur côté, les jeunes soulèvent plutôt les difficultés que leur pose la barrière linguistique. La famille, le soutien et l'identité sont des facteurs récurrents. L'auteure souligne également l'importance d'offrir des programmes culturellement pertinents et un encadrement suffisant dans les établissements scolaires. Certains problèmes personnels comme l'accès au transport, les grossesses et les obligations familiales ne sont absolument pas pris en compte par la plupart des écoles. Est également mentionné le peu d'enthousiasme de certaines écoles à inclure et à encourager les minorités et les élèves moins bien nantis à prendre pleinement part aux activités offertes.

De telles perspectives permettent de se demander si les élèves quittent volontairement l'école ou s'ils y sont poussés par des raisons systémiques ou structurelles. Beaucoup de chercheurs/chercheuses intéressés par les inégalités dans les performances de différents groupes d'élèves prennent en compte les dynamiques de racisme, d'assimilation forcée, les problèmes d'intégration et la ségrégation des groupes minoritaires en contexte scolaire dans leur analyse. Selon ces derniers/dernières, les relations de pouvoir en contexte canadien exercent une influence considérable sur la perception de l'école par les jeunes, et la résistance qu'ils manifestent à l'endroit de cette institution constitue une stratégie de conservation culturelle et identitaire (Aman 2006; 2009).

5.3 Une démarche holistique de l'apprentissage

Dans le domaine de l'apprentissage, différentes approches ont été développées au fil du temps et des travaux de recherche. D'aucuns ont mis l'accent sur la nécessité de privilégier l'apprentissage par rapport à l'enseignement en ce sens que ce qui importe le plus dans la relation enseignant/enseigné est le processus à travers lequel passe l'enseigné et non pas celui vécu par l'enseignant/enseignante; ces deux processus étant au demeurant très différents. En mettant l'accent sur la notion d'apprentissage, on tend à définir plus clairement les besoins de l'enfant en termes sociocognitifs et psychoaffectifs.

Dans les années 1990 est apparue aussi la notion d'apprentissage coopératif qui visait à permettre aux enfants de travailler ensemble et ne misait pas spécifiquement sur la réussite individuelle, mais plutôt sur les succès du groupe (la communauté d'apprentissage). Cette approche présentait des aspects plus informels et ludiques que les approches classiques. La vision holistique de l'apprentissage, pour sa part, est une vision intégrant fondamentalement le changement, compris comme étant une dynamique du mouvement et de l'équilibre entre les différentes composantes du monde, mais reposant aussi sur une réflexion personnelle. L'individu qui développe une réflexion à partir d'une vision holistique de l'apprentissage doit percevoir à la fois les composantes, les liens, le mouvement, la recherche d'équilibre et sa capacité autoréflexive en fonction de ce qu'il est (Colomb 2012). Cette vision prend en considération le développement de toutes les dimensions de l'individu (émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle) ainsi que de la communauté.

Dans un article datant de 2008, Paul Cappon, un spécialiste canadien de l'éducation de renommée internationale qui a été président du Conseil canadien sur l'apprentissage, énumère les principales composantes d'une telle démarche :

- Elle se construit et se déploie tout au long de la vie, de la naissance à la vieillesse; elle requiert une transmission intergénérationnelle des savoirs.
- Elle est expérientielle, c'est-à-dire connectée avec les expériences de la vie, renforcée par les cérémonies traditionnelles, la médiation et la narration; elle se construit à travers l'observation et l'imitation.
- Elle est enracinée dans les langues et les cultures autochtones : la langue est le véhicule essentiel pour traduire la vision du monde, les valeurs, les significations et la clé pour la continuité.
- Elle est orientée spirituellement : l'expérience spirituelle et son développement sont fondamentaux et se manifestent à travers les cérémonies et les rêves.
- Elle est une activité collective : les parents, la famille, les aînés et la communauté ont tous un rôle et des responsabilités à l'égard de l'apprentissage.
- Elle intègre des savoirs autochtones et des savoirs occidentaux : un processus qui doit intégrer le meilleur des deux cultures.

Source : Cappon 2008

Cappon souligne également qu'en général les recherches qui abordent la question de l'apprentissage chez les Autochtones laissent trop souvent de côté les aspects positifs :

- Elles se concentrent sur les lacunes de l'apprentissage en ignorant les dimensions positives.
- Elles se penchent de préférence sur les obstacles économiques, de santé et sociaux que les Autochtones doivent affronter plutôt que mettre en valeur les expériences réussies.
- Elles privilégient les résultats scolaires, mais elles ignorent l'apprentissage holistique qui prend en compte les dimensions physiques, spirituelles, mentales ainsi qu'émotionnelles, tout au long de la vie.
- Elles ignorent l'importance de l'apprentissage des savoirs (*experiential learning*) et des activités traditionnelles à l'extérieur de la salle de classe.

Source : Cappon 2008

Par conséquent, l'évaluation du succès en matière d'apprentissage des Autochtones demeure partielle, puisque les politiques publiques de développement ne sont pas efficaces selon l'auteur. Il souligne, d'après des études de la First Nation School Association (Colombie-Britannique), l'importance de prendre en compte les données qui intègrent des aspects culturels. Il rappelle de plus, à l'instar de l'Instance permanente des Nations Unies sur les questions autochtones, qu'il existe des enjeux liés au choix des variables prises en considération pour mesurer la santé, les droits de la personne, le développement économique et social et la culture des Autochtones.

Selon cette Instance internationale, les Peuples autochtones doivent participer à la sélection de variables culturelles appropriées. Cependant, d'après Cappon, il n'existe pas présentement de cadre holistique pour mesurer le progrès en termes d'apprentissage chez les Autochtones à travers le Canada, à l'exception du modèle d'apprentissage tout au long de la vie développé en 2007 par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) dans son document *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage*. C'est d'ailleurs dans cette optique que se situe le rapport produit en 2009 par Patricia Kovacs de l'University of Saskatchewan, également pour le compte du CCA.

Principes relatifs à l'apprentissage holistique

- Le savoir holistique inclut le territoire, les liens avec les aînés, la tradition et les cérémonies, la communauté, le soutien familial de même que l'environnement de travail.
- L'accent est mis notamment sur les programmes de mentorat et de transition à l'intérieur du système scolaire parce qu'ils offrent à la fois un soutien aux familles, aux communautés et aux élèves.
- L'engagement de la communauté est important dans tous les modèles d'apprentissage.
- Les curriculums qui intègrent les savoirs autochtones renforcent l'identité autochtone et l'estime de soi et démontrent aux élèves que ce qu'ils apprennent à l'école fait partie de leur vie.

Source : Kovacs 2009

Dans cette même perspective holistique, et aussi dans le cadre des travaux du CCA, Leroy Little Bear (2009), professeur à l'University of Lethbridge en Alberta, recommande pour sa part d'intégrer le savoir autochtone aux systèmes d'éducation en embauchant davantage de professeurs/professeures autochtones, en enseignant les langues autochtones et en présentant du contenu culturellement pertinent. Ses conclusions sont les suivantes :

- Le savoir autochtone constitue l'une des assises essentielles à la scolarisation des Autochtones.
- La langue est un élément crucial du savoir autochtone.
- L'apprentissage propre au lieu est l'un des aspects fondamentaux du savoir autochtone.
- La participation communautaire est essentielle car le savoir autochtone est fondé sur les relations entre les personnes.
- Développés par l'entremise des langues et de l'apprentissage propre au lieu, les points de vue des Autochtones traduisent l'évolution de leur savoir.
- L'acquisition du savoir autochtone dans les écoles doit se faire selon les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.
- Pour mettre en valeur le savoir autochtone, il faut d'abord éliminer toute forme de racisme et de colonialisme et ne plus supposer l'infériorité des Peuples autochtones.
- Les théories, les philosophies, les histoires, les récits et les cérémonies autochtones contiennent des éléments épistémologiques qui nous renseignent sur les modes d'apprentissage des Autochtones.
- Il est urgent de dépouiller les pratiques d'enseignement des professionnels/professionnelles de tout aspect colonialiste afin d'accélérer la transmission du savoir autochtone.
- Les aînés/aînées, ces gardiens du savoir, et les travailleurs/travailleuses culturels sont indispensables à la mise en valeur du savoir autochtone.

Source : Little Bear 2009

5.4 Les travaux du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones

Le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones (CSAA), une des composantes du Conseil canadien sur l'apprentissage³¹, a été mis sur pied dans le but de créer un forum national collaboratif pour appuyer l'élaboration de solutions efficaces aux défis auxquels sont confrontés les Premières Nations, les Métis et les Inuit en matière d'éducation et de formation. Dans ce cadre, la notion d'apprentissage a été envisagée comme étant une expérience multidimensionnelle et holistique qui se poursuit tout au long de la vie, qui englobe toutes les dimensions qui influencent la qualité de vie, telles que l'environnement, la santé, l'économie, le logement et les interrelations avec toutes les formes de vie. Afin

³¹ Le Conseil canadien sur l'apprentissage a cessé ses activités en 2012 à la suite d'une décision gouvernementale. Pendant sa période d'activités, le Conseil canadien sur l'apprentissage a mis sur pied cinq centres de savoirs à travers le pays, dont le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones.

d'améliorer la qualité de vie et la participation des apprenants/apprenantes autochtones, il est nécessaire d'établir des systèmes éducatifs fondés sur la reconnaissance, la valorisation et l'intégration des visions du monde, des cultures, des langues et des valeurs propres aux diverses Premières Nations du Canada. De plus, une éducation holistique considère de concert et de manière intégrée la croissance spirituelle, physique, sociale, affective et cognitive. De nombreux travaux ont été produits dans cette perspective (Tableau 4).

Tableau 4
Exemples de travaux réalisés par le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones

Études	Facteurs de succès et d'échec
School experiences of inner-city Aboriginal youth Brown J., Rodger S. et C.Fraehlich. 2009	• Facteurs critiques d'engagement pour les jeunes : sentiment d'appartenance, soutien de la famille et de la communauté. • Impact négatif de la colonisation et de ses séquelles (pauvreté, séquelles des pensionnats, logements inadéquats et violence des gangs de rue) sur la réussite scolaire.
Multiphase science education development project Lewthwaite B. et B. McMillan. 2010	• Divers facteurs influencent la création de liens entre école et communauté. • Les élèves identifient une série de comportements de la part des enseignants qui influencent leur apprentissage, dont l'utilisation de ressources locales. • Les enseignants sont un important facteur de changement lorsqu'il y a utilisation des connaissances culturelles, des expériences antérieures, et adaptation aux styles d'apprentissage des élèves.
Arts-based Teaching and Learning as an Alternative Approach for Aboriginal Learners and their Teachers Patteson A., Restoule J.-P., Margolin I. et Conely de Leon. 2010	Trois facteurs à considérer pour les apprenants/apprenantes autochtones : • Besoins différents des jeunes autochtones : approches traditionnelles d'apprentissage, histoire d'oppression des Peuples autochtones, traumatismes vécus dans les pensionnats. • Effet néfaste du racisme continu sur les apprenants autochtones. • Pauvreté comme conséquence du racisme et de l'échec de la scolarisation. Inversement, la pauvreté engendre le racisme et l'échec scolaire.
Étude sur les connaissances et l'expérience professionnelle des enseignantes et enseignants autochtones dans les écoles canadiennes St-Denis V. 2010	• Une hiérarchie souvent implicite des matières enseignées accorde généralement peu d'importance aux questions autochtones. • Parmi les moyens de favoriser l'intégration du programme d'éducation autochtone : acquérir du matériel pédagogique, soutenir le personnel (autochtone ou non), élaborer des politiques véhiculées depuis les plus hauts échelons, admettre les enseignants/enseignantes autochtones en tant que professionnels/professionnelles à part entière et confier davantage de postes d'enseignement et de direction à des Autochtones. • Les enseignants/enseignantes autochtones sont victimes de discrimination raciale : mise en doute de leur qualification, de leur formation et de leurs capacités ainsi que du contenu et des perspectives autochtones. • Manque de soutien, et parfois même hostilité, de la part de familles et d'autres membres de la communauté autochtone à l'égard de l'école et du personnel enseignant, ce qui contribue à miner les efforts des pédagogues, autochtones ou non.
Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children Walton P. D., Canaday M. et A.Dixon. 2009	• L'utilisation des chansons et des gestes a des effets positifs sur les enfants. • On observe une augmentation dans les habiletés phonologiques des enfants participant à l'étude. • Les enfants ayant participé aux projets apprennent les sons des lettres plus rapidement que le groupe contrôle. • On observe également une amélioration des capacités en lecture.

Par ses travaux qui se sont échelonnés sur plusieurs années et qui ont mobilisé de nombreux chercheurs/chercheuses autochtones et non autochtones, le CSAA a contribué à la compréhension de l'apprentissage autochtone, des systèmes d'apprentissage et des pratiques qui contribuent à l'amélioration de l'apprentissage. Les modèles conçus ont été utilisés pour assurer un suivi des apprentissages, ainsi que pour identifier des principes émergents, les valeurs et les pratiques prometteuses au sein de divers systèmes d'apprentissage autochtones. Les activités s'articulaient autour de thématiques multidisciplinaires interreliées : 1) l'apprentissage propre au lieu (à la communauté concernée); 2) l'esprit de l'apprentissage; 3) l'apprentissage en langue autochtone; 4) les systèmes d'éducation et modes d'apprentissage diversifiés; 5) la pédagogie des professionnels et des intervenants/intervenantes de l'apprentissage; 6) la technologie et l'apprentissage.

5.5 L'enseignement des sciences

Si on trouve de nombreuses études sur les langues autochtones, l'acquisition des langues secondes, le bilinguisme, les modes d'apprentissage, ou encore l'enseignement de la culture ou de l'histoire en contexte scolaire autochtone, ce n'est pas le cas pour des matières comme les mathématiques ou la physique. Pourtant, des différences culturelles s'expriment aussi en science. Il importe donc de souligner les rares initiatives en ce domaine.

5.5.1 Le cas de l'enseignement des mathématiques chez les Inuit du Nunavik

En 2000, un projet de recherche collaborative sur le développement de situations d'enseignement des mathématiques adaptées au contexte inuit du Nunavik a été mis sur pied; il impliquait des enseignants/enseignantes inuit, des responsables du développement de programmes et des chercheurs/chercheuses de l'Université de Montréal. La Commission scolaire Kativik et les quatorze communautés inuit avaient manifesté leurs préoccupations vis-à-vis des difficultés rencontrées par les élèves de maternelle et du primaire (5 à 8 ans) dans l'apprentissage des mathématiques. Des actions s'avéraient donc nécessaires afin de soutenir les élèves dans leur réussite scolaire dans cette matière. Le moyen adopté fut de développer des situations d'apprentissage adaptées aux élèves inuit en concevant des scénarios d'enseignement et en développant un modèle ethnomathématique qui tienne compte du savoir traditionnel inuit, du contexte et de l'environnement d'enseignement ainsi que des habiletés et de l'expérience de l'enseignant/enseignante (Poirier 2008 : 15).

L'inuttitut étant une langue de tradition orale, les chiffres et nombres sont désignés de manière verbale : les concepts du *singulier*, de la *dualité* et de *plusieurs* existent, mais de nombreux concepts et termes plus avancés en mathématiques n'ont pas d'équivalents en inuttitut (Poirier 2007). Compter et effectuer des calculs en langue inuit diffère du système numérique conventionnel européen (très peu d'Inuit sont en mesure de compter en inuttitut) (Savard *et al.* 2014). L'enseignement des mathématiques traditionnelles inuit en inuttitut

utilise un système de nombres en base 20³² (Poirier 2007, Savard *et al.* 2014), et un mot a été introduit pour désigner les chiffres 1 et 2 (Poirier 2008). De plus, la terminologie peut varier selon le lieu, la saison, le moment de la journée, le point de vue de l'interlocuteur/interlocutrice, etc. Finalement, le concept de probabilité chez les Inuit est une idée qualitative et non quantitative et ne fait pas partie des concepts traditionnels inuit; la notion d'incertitude apparaît donc plus importante que la quête d'un calcul de la certitude.

Constats sur les styles d'apprentissage inuit :

- Les élèves inuit détiennent des connaissances spatiales mathématiques développées.
- Les élèves inuit démontrent des forces en représentation spatiale et en géométrie.

Constats sur les façons d'apprendre en contexte inuit :

- Le curriculum actuel ne prend pas avantage des forces des élèves.
- L'apprentissage chez les Inuit s'effectue par modelage (l'utilisation de parties du corps pour mesurer) ou la résolution de problèmes (énigmes, indices).
- Les méthodes d'enseignement ne tiennent pas compte du style d'apprentissage traditionnel inuit.

Source : Savard *et al.* 2014

Dans son étude, Louise Poirier (2007; 2008), professeure de didactique à l'Université de Montréal, constate que le changement dans la langue d'enseignement pourrait expliquer les difficultés rencontrées par les élèves. En effet, dès la maternelle, et ce jusqu'en 2^e année du primaire, l'enseignement s'effectue en inuttitut (incluant apprendre à compter). À partir de la 3^e année du primaire, les élèves poursuivent leurs études soit en français soit en anglais. Ce système crée donc une dualité dans l'environnement d'enseignement et surtout en ce qui concerne les mathématiques : d'un côté il y a intégration de la culture par la langue, de l'autre, acculturation par l'enseignement des mathématiques (Poirier 2007, Savard *et al.* 2014). Mis ensemble, ces facteurs – langue et culture – posent des défis majeurs à la réussite scolaire des Peuples autochtones. Par exemple, les Aborigènes d'Australie n'accordent pas de propriétés physiques aux objets, et leurs langues contiennent très peu de références à des chiffres : il n'est donc pas pertinent de compter les objets et peu de termes existent permettant d'effectuer des comparaisons objectives (Hughes et More 1997).

Depuis le dépôt des recommandations du projet de recherche de Louise Poirier, l'enseignement des mathématiques en inuttitut se poursuit désormais jusqu'en 3^e année du primaire (Poirier 2008). Ainsi, les premiers éléments de mathématiques sont-ils enseignés en inuttitut. Des outils ont été développés pour la population inuit : recueils d'activités pour parents et enseignants/enseignantes, guide de formation pour les enseignants/enseignantes et implantation d'un modèle transférable aux autres domaines d'enseignement.

³² Contrairement à la base 10 sur laquelle repose le système occidental.

En s'appuyant sur les travaux de Louise Poirier en ce qui concerne le projet d'enseignement des mathématiques et sur les résultats positifs obtenus, Annie Savard et ses assistants de recherche de l'Université McGill (Savard *et al.* 2014) ont aussi effectué récemment une étude sur l'enseignement et l'apprentissage des probabilités au primaire chez les élèves inuit du Nunavik. Quatre scénarios d'apprentissage intégrant des jeux traditionnels inuit ont été développés afin d'enseigner les concepts de fréquence, d'incertitude, de variabilité, de probabilité qualitative, quantitative et théorique. Ces activités ont été intégrées à une classe de 3^e année. Les élèves, l'enseignant et la communauté ont apprécié l'intégration de la perspective inuit dans les cours.

Malgré les succès rapportés pour ces deux projets ponctuels au Nunavik, le débat sur l'enseignement des mathématiques chez les élèves inuit au Canada demeure ouvert. Lors du Premier Forum sur la recherche en éducation inuit organisé par Amaujaq (Centre national de scolarisation des Inuit) et Inuit Tapiriit Kanatami en février 2013 au Nunavut, la question a été soulevée et discutée, mais aucune décision n'a été prise à cet égard : est-il plus bénéfique d'enseigner les mathématiques aux élèves inuit en utilisant le système établi (système européen) ou devrait-on développer des mathématiques inuit (Amaujaq et ITK 2013)?

5.5.2 Akwesasne Science and Math Pilot Project, Ontario

Déjà en 1985, l'Akwesasne Mohawk Board of Education (AMBE) constatait, outre le fait que le taux de réussite scolaire était très décevant, que peu d'élèves du secondaire étaient suffisamment préparés pour poursuivre des études, notamment dans les domaines techniques, en sciences et en santé (LaFrance 2000). Des chercheurs/chercheuses de l'Université de Toronto en étaient arrivés à la même observation : une carrière en santé était donc inaccessible pour les élèves d'Akwesasne (LaFrance 1993). À la suite de cette prise de conscience, l'AMBE adopta une approche et une vision de l'éducation intégrant culture, enseignements traditionnels et philosophie mohawk de l'éducation. L'objectif fut alors de développer un projet qui tienne compte de l'*Akwesasne mohawk way to go to school* et d'utiliser les *Mohawk ways of knowing* dans l'enseignement de la science et des mathématiques, et ce, dans le but de former de futurs/futures scientifiques et professionnels/professionnelles de la santé en mesure de répondre aux besoins de leur communauté (LaFrance 1993; 2000). En 1987, l'Akwesasne Mohawk Board of Education signe un accord avec le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada afin d'obtenir le contrôle local de l'éducation dans la communauté.

Dans la foulée, en 1990, l'Aboriginal Health Professions Program de l'Université de Toronto, l'AMBE, l'école secondaire General Vanier et le Stormont, Dundas and Glengarry Public School Board développent l'*Akwesasne Science and Math Pilot Project* (ASMPP). Grâce à des subventions du ministère des Affaires indiennes et de quelques fondations privées, ainsi qu'un financement du ministère de la Citoyenneté et de la Culture de l'Ontario, un curriculum des Premières Nations en mathématiques et sciences répondant aux exigences ontariennes fut développé et testé auprès des élèves de la 7^e à la 9^e année (secondaire 1 à 3 au Québec). Le projet proposait également des programmes de sensibilisation aux carrières en

sciences ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage éprouvées pour les jeunes mohawks, dont des visites dans les différentes universités, des rencontres avec des conseillers/conseillères pédagogiques et le jumelage avec des mentors. L'ASMPP, tout en visant à renforcer les contributions autochtones dans les domaines de la science et de la santé, souhaitait agir sur la confiance en soi des jeunes, afin qu'ils puissent entreprendre des études dans ces disciplines (LaFrance 2000, Restoule 2000). Des membres de la communauté, des groupes d'aînés/aînées, des leaders spirituels, des conseillers/conseillères scientifiques autochtones et non autochtones, des professionnels/professionnelles, des enseignants/enseignantes, des comités de parents et des élèves mohawks, des membres du gouvernement local et des professionnels/professionnelles de la santé furent impliqués dans le développement de l'approche et du curriculum.

La culture iroquoise à la base du curriculum de l'AMSPP est celle dont fait état le *Haudenosaunee Thanksgiving Address*, le *Great Law of Peace* (constitution de la Nation iroquoise) et la mythologie iroquoise. Le *Thanksgiving Address* traite de l'interconnectivité, contrairement à l'éducation occidentale qui sépare l'éducation de la vie. L'acte d'apprendre en contexte occidental éloigne donc ultimement l'individu de l'environnement et donc de sa culture (LaFrance 2000; Restoule 2000); en d'autres mots, l'expérience d'apprentissage individuelle n'est pas directement liée à la vie quotidienne, encore moins à la culture autochtone, l'enseignement étant trop abstrait. En revanche, l'enseignement des mathématiques dans le cadre du ASMPP couvre un éventail de systèmes numériques incluant celui des Mohawks, le concept du zéro utilisé chez les Mayas, les noms d'animaux et de plantes en langue mohawk. Les sciences en 6^e année sont introduites suivant quatre grands thèmes : nourriture, agriculture, cosmos et milieux humides. Cet enseignement lié aux valeurs et traditions mohawks permet de constater la pertinence des sciences dans le mode de vie autochtone, en particulier en ce qui concerne la protection et la préservation de l'environnement et du fleuve Saint-Laurent (LaFrance et Johansen 2000, LaFrance 1993, Restoule 2000, Settee 2000).

Brenda Tsioniaon LaFrance est une chercheure autochtone formée comme infirmière qui s'intéresse notamment aux programmes d'éducation en contexte autochtone au Canada et aux États-Unis où l'accent est placé sur la préservation de la culture Haudenosaunee. Madame LaFrance a notamment été coordonnatrice du ASMPP. Dans son allocution du 8 juillet 1993 à la Commission royale sur les peuples autochtones, Madame LaFrance a présenté un document de travail sur les mesures à prendre afin d'accroître la participation des élèves autochtones en sciences, en mathématiques et dans les secteurs techniques et de la santé. Lors de son passage à la Commission et dans plusieurs autres publications, elle cite l'ASMPP comme exemple d'une approche locale qui intègre la manière d'apprendre autochtone (par la pratique et par l'exemple). Le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada a lui-même souligné l'importance de l'étude de LaFrance (2000) et a noté également

la pertinence de l'*Akwesasne Science and Math Pilot Project* en tant que projet développé localement visant l'étude des sciences sur la base d'une perspective culturelle différente (AINC 2010).

LaFrance (2000) rappelle également que dès 1991, l'ASMPP met en place une procédure d'évaluation menée à la fois par des intervenants/intervenantes locaux et des chercheurs/chercheuses universitaires. Cette évaluation a permis d'effectuer un suivi des succès et de développer des termes de référence pour les différents intervenants/intervenantes. Elle a mis l'accent sur six dimensions : l'estime de soi et la confiance; les niveaux de réussite; l'intégration de la variable « mohawk » dans les écoles; le curriculum, les styles d'enseignement et d'apprentissage; la nature de la relation entre Mohawks et non-autochtones; les questions de transition.

La Commission royale sur les peuples autochtones cite le cas de l'ASMPP

Dans son rapport, la CRPA présente l'*Akwesasne Science and Math Pilot Project* comme un exemple concret d'un curriculum reposant sur les valeurs et concepts traditionnels. On y énumère les moyens novateurs utilisés dans ce programme d'enseignement et d'apprentissage en contexte mohawk.

- Les connaissances, les valeurs et les croyances mohawks sont au cœur de ce programme et non des ajouts accessoires.
- Le programme ne rejette pas les notions scientifiques et mathématiques occidentales, mais il n'essaie pas d'amener les élèves à souscrire à la logique des postulats occidentaux. Il fait ressortir les valeurs et les hypothèses fondamentales des notions mohawks et occidentales.
- Le programme est holistique. Au lieu de diviser les notions de terre ou d'eau en diverses composantes selon la perspective d'une seule discipline, il souligne les interrelations et l'existence de toute une série de perspectives. Cette approche reflète une conception complètement différente du monde.
- Le programme contient des éléments expérientiels qui relient la théorie apprise en classe à la vie communautaire.
- Le processus d'élaboration du programme a fait appel à la collectivité de façon optimale : c'est un projet uniquement mohawk, construit à partir de la base et qui appartient à la collectivité.
- Les anciens et les chefs spirituels jouent un rôle manifestement essentiel dans l'éducation des jeunes. Leurs connaissances font partie intégrante du programme.
- Les enfants qui auront suivi ce programme pourront plus facilement évoluer dans les deux mondes.
- Les éducateurs/éducatrices et les autorités scolaires non autochtones ont également collaboré à ce projet, offrant leur appui dans le seul but d'élargir le cercle des ressources et non pour remettre en question la structure du projet, qui est clairement sous contrôle mohawk.
- On accorde une grande attention aux résultats obtenus et à l'explication de ces résultats. On évalue chaque élément du projet, dans le but de l'améliorer et de mieux en comprendre la dynamique, ce qui va non seulement beaucoup apporter au projet, mais sera également utile pour d'autres programmes d'enseignement et d'études autochtones.

Source : CRPA 1996

Dans leurs travaux respectifs traitant du savoir traditionnel, Martha Spence (2010) et Priscilla Settee (1999) soulignent également les résultats positifs de l'expérience de l'ASMPP, dont notamment l'augmentation de l'estime de soi chez les élèves résultant du recours aux valeurs et concepts culturels. Settee, dans son mémoire de maîtrise en éducation à l'Université du Manitoba (1999), parle même du « modèle Ahkwesáhsne » comme un modèle holistique qui pourrait être utilisé dans d'autres écoles. Pour elle, l'exemplarité du modèle ASMPP – et la garantie de sa réussite – réside dans le fait qu'il transcende les frontières juridictionnelles et que l'enseignement n'est pas subdivisé en disciplines, mais s'effectue plutôt « de la terre jusqu'au ciel » (Settee 1999).

Pour sa part, Spence, dans le cadre de sa thèse de doctorat en éducation produite à l'Université de Toronto, aborde les potentialités et défis de l'intégration du savoir traditionnel dans le curriculum des communautés en tenant compte des effets du colonialisme sur le contexte éducatif. En effet, pour Spence, l'héritage du colonialisme a un impact direct sur les capacités, la motivation et les possibilités offertes à une communauté ou une nation autochtone de mettre en place des structures permettant l'introduction de valeurs traditionnelles en éducation. L'exemple de l'ASMPP montre le succès d'un enseignement qui utilise des concepts autochtones (mohawks). Plus encore, comme le mentionne Jean-Paul Restoule (2000), professeur à l'Université de Toronto, ce projet permet d'aller au-delà du seul contenu en éducation en développant des méthodes et processus culturellement adaptés dans d'autres domaines, notamment en environnement. Le professeur Restoule aborde justement l'importance de l'environnement et le côté novateur de l'ASMPP à titre d'initiative agissant à la fois sur le contrôle de l'éducation par les Autochtones et sur la viabilité écologique et environnementale des pratiques éducatives. Pour Restoule, l'ASMPP permet de freiner les inégalités sociales et environnementales qui persistent. En redonnant le contrôle de l'éducation aux Peuples autochtones, l'estime de soi et la réussite de l'élève augmentent (Restoule 2000).

L'*Akwesasne Science and Math Pilot Project* a pris fin en 1995, lorsque le financement des Affaires indiennes a été interrompu, une situation que déplorait madame LaFrance en 2000 puisque le projet bénéficiait du soutien de la communauté et du personnel enseignant qui constatait les nombreux succès enregistrés (LaFrance 1993; 2000). Toutefois, les enseignants/enseignantes d'Akwesasne, nombreux à avoir travaillé au développement du matériel et des programmes, ont continué d'intégrer et d'utiliser dans leurs classes ce qui a été développé à l'époque (LaFrance 2000). L'ASMPP a également connu des applications intéressantes. Ainsi, le Haudenosaunee Environmental Task Force – comité qui veille à la protection des droits environnementaux – a intégré les principes de l'ASMPP dans son plan de protection environnementale (LaFrance et Costello 2010).

Dans son recueil d'études de cas à succès en matière de réussite scolaire en contexte autochtone, Fulford (2007a) présente le modèle de l'ASMPP comme exemple d'un enseignement holistique et culturellement pertinent en sciences. Encore de nos jours, les efforts déployés par l'Akwesáhsne Mohawk Board of Education, notamment dans le

développement d'un curriculum culturellement adapté, engendrent des résultats positifs dans la communauté qui se traduisent notamment par une augmentation claire du nombre d'élèves qui poursuivent des études universitaires en sciences et en santé, comme le soulignait Fulford (2007a).

5.6 Un modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones : une expérience en Abitibi-Témiscamingue

Parmi les efforts récents pour améliorer l'environnement scolaire des élèves autochtones qui fréquentent le réseau québécois, une expérience mérite aussi d'être soulignée. La Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSOB) offre des services d'enseignement à 5000 élèves (jeunes et adultes) dans les villes de Malartic, Senneterre et Val-d'Or en Abitibi-Témiscamingue, incluant quatorze écoles primaires, quatre écoles secondaires, un centre de formation professionnelle et un centre de formation générale adulte. Une forte proportion des élèves qui fréquentent ces établissements sont Autochtones, majoritairement Algonquins/Anishnabe et Cris. Sans surprise étant donné les données existantes, le taux de décrochage des élèves autochtones est deux fois plus élevé que celui des autres élèves et la réussite scolaire est moins répandue également (Manningham *et al.* 2011) : la compréhension de cette différence doit passer par la dimension culturelle et l'analyse des définitions des notions de réussite et de persévérance scolaires qui diffèrent en contexte autochtone. En effet,

La réussite d'une année scolaire est souvent liée au concept de persévérance scolaire. Toutefois, en milieu autochtone, la persévérance scolaire est vue selon une perspective différente. Les élèves dits persévérants sont ceux qui poursuivent leur parcours scolaire sans nécessairement suivre le cheminement régulier. (Manningham *et al.* 2011 : 6)

Dès 2009, la CSOB manifeste sa volonté de mettre en place des actions concrètes afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves autochtones et ainsi augmenter leur taux de diplomation. Un projet de recherche est mené d'octobre 2009 à mars 2011 en collaboration avec une équipe de chercheuses de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, dirigée par la professeure Suzanne Manningham. Le projet est financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois et la Table interordres en éducation de l'Abitibi-Témiscamingue. Son objectif est double : 1) définir un cadre théorique établissant les balises de l'intervention en milieu scolaire auprès des élèves autochtones afin d'en dégager une compréhension commune; 2) soutenir les personnes qui accompagnent les élèves autochtones au quotidien par des recommandations quant aux modes d'intervention les plus susceptibles de favoriser la persévérance scolaire (Manningham *et al.* 2011). Le projet de recherche comprenait une enquête à l'aide d'un questionnaire ainsi que six groupes de discussion avec des enseignants/enseignantes et intervenants/intervenantes, membres de comités scolaires, représentants/représentantes de communautés autochtones – en somme, tous les acteurs concernés ont été impliqués dans le projet.

Divers obstacles et facteurs ayant un impact sur la réussite, la motivation et la persévérance scolaires spécifiques aux élèves autochtones ont été soulevés lors de l'enquête. Le facteur ayant le plus grand impact positif est l'encadrement familial, défini comme suit : la vision et la valorisation de l'école, le soutien, le climat familial, les heures de sommeil et le suivi des devoirs et leçons (Manningham *et al.* 2011). Plus de 75 % des répondants/répondantes ont mentionné que les familles autochtones sont impliquées dans plusieurs activités et projets afin de soutenir la persévérance scolaire de leur enfant. Les chercheuses ont formulé six recommandations, tirées du jumelage du cadre théorique et des commentaires des participants/participantes, permettant de soutenir la persévérance scolaire et d'encourager le développement d'une saine estime de soi chez les élèves autochtones (Tableau 5).

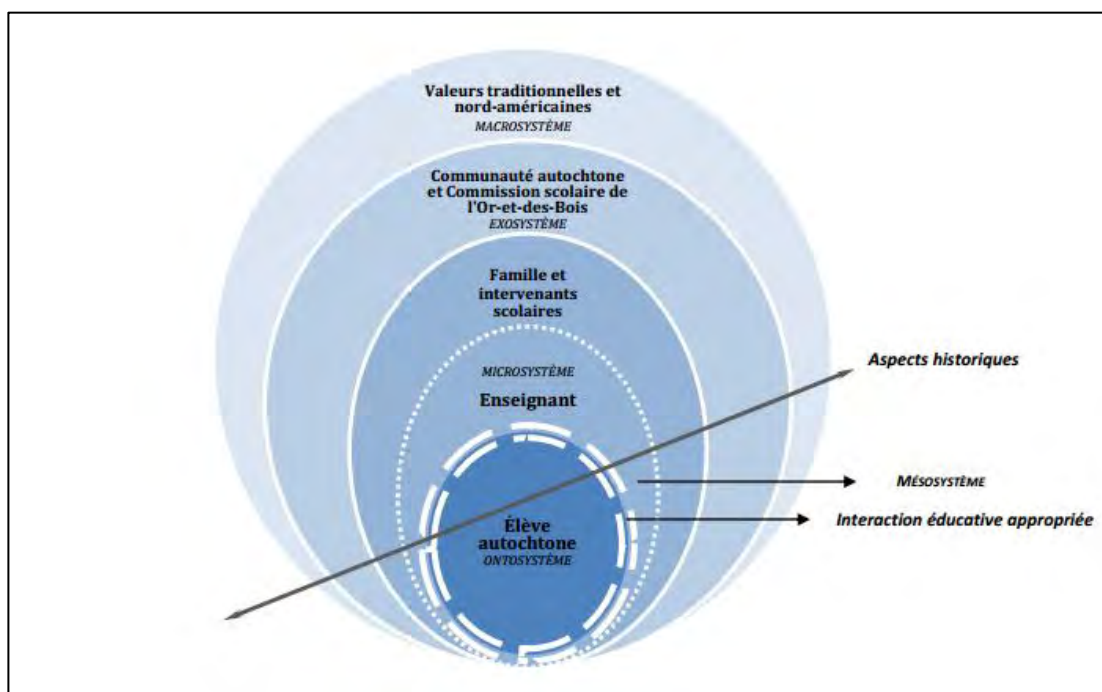
Tableau 5
Recommandations pour soutenir la persévérance scolaire

Recommandation	Modes d'intervention suggérés
Valoriser les manières de faire autochtones	• Connaître l'histoire des Autochtones au Québec • Reconnaître les efforts des jeunes mères autochtones • Valoriser les caractéristiques positives observées chez les élèves autochtones
Favoriser la relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève autochtone	• Attitude ouverte de la part de l'enseignant/enseignante • Personne-ressource, interprète de la réalité vécue par l'élève, essentielle à la relation significative • Liens étroits entre les intervenants/intervenantes scolaires, ceux de la communauté, les services sociaux, etc. • Constance et stabilité des services offerts
Faire en sorte que l'école devienne un milieu de vie chaleureux et accueillant	• Activités d'accueil et d'ouverture incluant la famille immédiate et la famille élargie de l'élève autochtone
Adopter une vision systémique et holistique de la réalité de l'élève autochtone	• Tenir compte de ce que l'on a en commun : l'amour de notre enfant • Tenir compte du nombre d'enfants inscrits à notre école issus de la même famille
Tenir compte des configurations cognitives induites par les langues autochtones	• Proposer des exemples visuels (observation) et concrets (kinesthésiques) proches de la culture autochtone • Travailler dans l'ici et maintenant et valoriser les petits pas réalisés
Stimuler l'apprentissage de la lecture	• Le développement du langage est au cœur des apprentissages • L'enseignement se fait dans une langue seconde • Donner accès à des activités de francisation dès l'entrée à l'école

Source : Manningham *et al.* 2011

Finalement, l'enquête menée et les analyses effectuées sur les notions de réussite et de persévérance scolaires autochtones ont mené à l'élaboration d'un modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones, adapté du modèle interculturel de Cohen-Emerique (Manningham *et al.* 2011). Ce modèle (Figure 1) permet de tenir compte de tous les facteurs qui influent sur le parcours scolaire de l'élève autochtone incluant (et c'est ce qui est particulier du modèle) les aspects de l'histoire des Autochtones. Le modèle introduit également la notion d'interaction éducative appropriée, zone qui inclut la dimension culturelle (Manningham *et al.* 2011).

Figure 1
Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones, adapté par Manningham et al.



Source : Manningham et al. 2011 : 12

Un cadre de référence a également été développé; il propose une nouvelle définition de l'apprentissage autochtone (incluant la prise en compte des différences culturelles) et la construction d'une nouvelle interaction entre l'enseignant/enseignante et l'élève autochtone (Manningham et al. 2011). Le *Cadre de référence : Soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones* a été officiellement lancé le 6 février 2013. Le document sert de guide pour le personnel des écoles afin « d'offrir des services adéquats qui favorisent la persévérance et la réussite éducative de la population autochtone » (CSOB 2013). Ce cadre de référence peut également être pertinent pour toutes les personnes (enseignants/enseignantes, intervenants/intervenantes scolaires, directions d'établissement, parents, ressources communautaires, etc.) entourant l'élève autochtone et soucieuses de l'accompagner tout au long de son cheminement scolaire. Les recommandations ont été graduellement intégrées pour accompagner une centaine d'élèves (primaire, secondaire et éducation aux adultes).

5.7 La piste ouverte de l'acculturation et de la résilience

Au cours des années 2000, des recherches menées avec les Innus de la Côte-Nord par plusieurs chercheurs ayant régulièrement travaillé ensemble ont donné lieu à de nombreuses publications, notamment Jimmy Bourque (2004a; 2004b), Jimmy Bourque et François Larose (2006), Bourque, Yamina Bouchamma et Larose (2010), Larose et al. (2001). Ces travaux visaient à comprendre et à expliquer les difficultés vécues par les jeunes innus à partir du

constat que la majorité d'entre eux abandonnent l'école secondaire avant l'obtention de leur diplôme et que les écarts de rendement entre les Autochtones et le reste de la population étaient et restaient considérables. Ces auteurs soulignent que malgré la prise en charge de l'éducation par les communautés autochtones depuis les années 1970, bon nombre d'écoles continuent de calquer le système éducatif provincial. Alors que l'on fait souvent état des faibles performances statistiques des Autochtones, on ne retrouve que très peu d'études sur l'adéquation entre la culture prônée par le système éducatif provincial et la culture spécifique aux communautés autochtones concernées. C'est donc sur ce questionnement qu'ont porté leurs travaux.

Le cadre théorique partagé était celui de l'acculturation définie comme un phénomène collectif de même qu'individuel (acculturation psychologique) permettant d'expliquer certaines attitudes ou prédispositions pathologiques chez des individus auxquels on impose des modifications à leur structure culturelle. Quatre attitudes peuvent illustrer un processus d'acculturation : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Une attitude favorable à l'intégration ou à l'assimilation réduit la fréquence des difficultés et des tensions alors qu'une attitude de séparation ou de marginalisation produit l'effet contraire.

Chez la majorité des Autochtones québécois, le contact soutenu avec une société non autochtone remonte à plusieurs générations. Or, il appert que plusieurs études portant sur l'effet de variables culturelles sur le rendement scolaire présentent des résultats contradictoires. Alors que certaines avancent qu'une intégration harmonieuse des identités majoritaire et traditionnelle est favorable à la persévérance scolaire chez les Autochtones, d'autres affirment que l'identification à la culture dominante produit le même effet. D'autres encore soutiennent que l'influence positive résulte en fait de l'enculturation. Les chercheurs concernés ont donc souhaité vérifier l'existence de liens entre les attitudes face à l'acculturation et les résultats scolaires de jeunes innus du secondaire.

En 2006, Bourque et Larose remarquent que le profil d'acculturation le plus prononcé chez les élèves du secondaire d'Unamen-Shipu (La Romaine) est celui d'*intégration*, c'est-à-dire qu'il combine l'acceptation de la culture dominante et la préservation de la culture d'origine. En deuxième lieu, les élèves présentent un profil d'*assimilation* dans lequel on retrouve une perte de l'identité autochtone au profit de la culture dominante. Le *rejet*, profil dans lequel il existe un rapport défavorable à la culture dominante, constitue un profil minoritaire.

La comparaison de ces résultats avec les recherches précédentes des auteurs (Larose *et al.* 2001) permet de formuler certaines inférences relatives aux retombées du succès sur les dynamiques de développement communautaire. Le profil présentant les plus faibles probabilités de succès est celui de l'élève dont la principale source de renforcement social se situe dans la communauté. Comme il n'existe aucune possibilité de poursuivre des études postsecondaires dans la communauté, les jeunes adoptant ce profil abandonnent fréquemment leurs études en cours de route. De faibles rendements scolaires et une sous-qualification réduisent à ce moment leur champ d'action au sein de la communauté.

C'est ainsi que certains jeunes s'installent dans une dynamique de dépendance économique et de misère sociale qui peut leur sembler l'option la plus réaliste. Inversement, le succès scolaire est associé aux jeunes plus enclins à l'autonomie, au réalisme, à une ouverture aux relations avec les allochtones et maîtrisant une langue seconde. L'attachement ou le sentiment identitaire au regard de la communauté est assez faible pour ces individus. Il s'agit de jeunes intégrés sur le plan de la personnalité, mais de façon moins importante sur le plan communautaire. La résilience est généralement associée à des interactions positives avec la famille et une relation de confiance et d'utilisation efficace des ressources du milieu scolaire. Chez les élèves autochtones résilients, les facteurs de risque engendrent un stress, mais celui-ci est perçu comme un défi et l'école s'avère pour eux un instrument de mobilité sociale.

S'appuyant sur l'expérience de leurs travaux antérieurs, l'étude de Bourque, Bouchamma et Larose (2010) tente d'identifier les méthodes d'enseignement et les styles d'apprentissage les plus efficaces en contexte autochtone. Pour ce faire, les auteurs utilisent les données du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) sur l'enseignement des sciences (Programme d'indicateurs du rendement scolaire-PIRS) recueillies en 2004 auprès de plus de 25 000 élèves âgés de 13 à 16 ans, dont 1104 s'identifiant comme Autochtones (écoles publiques seulement, excluant donc les écoles de bande). Ce programme d'évaluation était une initiative du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC).

Le recours aux données de l'évaluation en sciences du PIRS 2004 permet aux auteurs d'effectuer différentes analyses empiriques et de covariances sur l'échantillon composé d'élèves autochtones. Leur analyse montre qu'aucune méthode d'enseignement ou style d'apprentissage ne semble avoir un meilleur succès auprès des élèves autochtones. Ce constat va à l'encontre des croyances en éducation voulant que l'adoption d'une approche centrée sur l'élève soit bénéfique à sa réussite (Bourque *et al.* 2010). Des limites à l'étude du PIRS sont toutefois soulevées : le format d'évaluation par questionnaire favorise les élèves plus habitués à ce genre d'outil et l'échantillon n'inclut pas les écoles de bande (contrairement à l'étude de Larose *et al.* 2001 qui relevait des différences entre les élèves autochtones fréquentant des établissements scolaires sur et hors réserve). Les auteurs suggèrent donc de développer des outils standardisés d'évaluation adaptés aux nouvelles méthodes d'enseignement pédagogiques qui permettraient une plus grande profondeur dans l'analyse empirique (Bourque *et al.* 2010).

5.8 Bilan d'une série d'études de cas réalisées à travers le Canada

Dans la foulée des initiatives mises de l'avant pendant la première décennie des années 2000, la Société pour la promotion de l'excellence en éducation a commandité une étude en deux temps sur les pratiques favorisant l'assiduité et la réussite scolaire chez les jeunes autochtones (Bell 2004c, Fulford 2007c), pour comprendre la grande différence entre les taux de réussite scolaire allochtone et autochtone. Le contexte qui entoure les écoles autochtones est difficile à cause des problématiques socioculturelles, socioéconomiques et psychosociales; le taux de suicide des élèves est parfois plus élevé que le taux de réussite

scolaire, rapportent les auteurs. Bien que la situation soit assez complexe, les écoles adoptent de plus en plus souvent des programmes et des approches qui stabilisent le taux d'assiduité et augmentent le taux de réussite scolaire. L'objectif de l'étude était donc d'identifier les pratiques, programmes et approches mis en place par les écoles pour stabiliser le taux d'assiduité des élèves et augmenter celui de réussite scolaire. L'étude devait répondre à ces quatre questions :

- Qu'ont en commun les écoles dans lesquelles les élèves autochtones connaissent du succès?
- Quelles pratiques et caractéristiques contribuent à faciliter le succès?
- Quels enseignements retient-on de ces écoles et qu'est-ce qui peut faire l'objet d'un transfert?
- Quelles sont les implications en matière de politiques et de pratiques?

Source : Bell 2004c, Fulford 2007c

L'enquête a été menée auprès de vingt écoles de niveaux primaire et secondaire des différentes provinces canadiennes, tant en milieu urbain que dans des réserves en milieu rural. Dans certaines écoles, la clientèle était autant autochtone qu'allochtone. Les auteurs ont brièvement présenté les systèmes scolaires provinciaux; le premier recueil produit (David 2004c) ne contenait aucun cas du Québec; le second (Fulford 2007c) en contenait trois, mais il importe cependant de noter que certaines données concernant le Québec sont soit erronées, soit incomplètes.

La sélection des écoles s'est basée sur divers facteurs tels que les performances enregistrées pour un certain nombre d'indicateurs, la répartition géographique des écoles et leur volonté de participer à l'étude. Les chercheurs/chercheuses désiraient utiliser une méthode quantitative afin d'identifier les écoles présentant de bonnes performances quant aux indicateurs provinciaux de réussite scolaire. Cette approche a dû être abandonnée car les données quantitatives n'étaient disponibles qu'en Colombie-Britannique. Le processus de sélection dans les autres provinces a donc suivi les paramètres et informations disponibles selon la province. Les chercheurs/chercheuses ont aussi consulté différentes personnes-ressources provenant des écoles, des Premières Nations, du gouvernement fédéral, des universités, etc., pour guider le processus de sélection.

Les chercheurs/chercheuses passèrent en moyenne 12 jours sur chacun des sites pour recueillir les données. Le corpus constitué regroupe des entrevues d'une à deux heures en moyenne et des notes de groupes de discussion avec enseignants/enseignantes, personnel scolaire, parents, élèves et aînés/aînées des communautés concernées. Les données recueillies ont été confrontées à celles obtenues par le travail d'observation et par la consultation de documents, tels que les politiques scolaires, les codes de conduite, les lettres de mission, les budgets, les organigrammes, les programmes d'action communautaire et

parentale, les plans de développement professionnel. Cette triangulation des sources a permis de préparer les études de cas qui ont mis en lumière les pratiques « gagnantes » dans ces écoles. Les éléments attestant du succès scolaire des élèves ont été suivis sur des périodes de temps suffisamment importantes pour confirmer la validité des résultats.

Les questionnaires utilisés pour les entrevues et les groupes de discussion ont été préparés à partir d'une revue de littérature et des thèmes contribuant au succès scolaire des jeunes autochtones : le leadership et la gouvernance, les relations entre les parents et les communautés, le climat à l'école, le profil de la population étudiante, l'organisation des écoles, les programmes et les stratégies éducatives, les cours donnés en langue et culture autochtone, et la façon dont l'école assure le suivi de l'apprentissage et utilise ces données. Chaque école a profité de la description détaillée et particulière de ses activités, fonctionnement et succès. La mise en commun de ces différentes études de cas a permis de faire ressortir les caractéristiques et pratiques les plus importantes qui facilitent le succès des élèves (Tableau 6).

Au regard des différents défis qui se posent dans les écoles autochtones sur les plans psychosociaux, économiques et socioculturels, il a semblé judicieux aux chercheurs/chercheures impliqués dans la préparation des deux recueils de se baser sur une compréhension du concept de succès présentée par des membres de l'une des écoles à l'étude : « Together we must ensure that all our students are attaining high levels of academic, cultural and individual success, empowered with the tools of knowledge, skill and experience to compete on any level, as we move into the 21th century » (Bell 2004c : 30). Toutefois cette définition du succès reste large et générale et n'est pas attestée par les résultats présentés dans les deux recueils en question.

Les auteurs/auteures considèrent que leurs études de cas s'appuient sur des enquêtes holistiques spécifiques au contexte autochtone. L'approche repose sur l'observation et la description; cependant, les résultats d'enquête de chaque école ne sont pas toujours transposables à d'autres contextes. Ils/elles constatent en effet qu'il n'est pas toujours facile d'établir un lien de cause à effet entre certains résultats et certaines pratiques. Les chercheurs/chercheures ont aussi rencontré d'autres défis tels que l'absence de données permettant la comparaison et la variabilité des systèmes scolaires. Même si le but de ces études de cas était de fournir aux praticiens des exemples de bonnes pratiques, il importe d'être prudent si l'on souhaite en reproduire les composantes dans un autre contexte, d'après les auteurs.

Tableau 6
Les facteurs de succès d'après Bell (2004c) et Fulford (2007c)*

Catégories	Facteurs de succès	
Leadership La catégorie la plus souvent identifiée dans les écoles. Un des points importants qui ressort des études de cas présentées est la présence de directeurs de l'éducation ou de directeurs d'école charismatiques, dynamiques et passionnés par leur travail.	• Vision et objectif partagés • Amélioration continue • Culture du succès • Appropriation locale • Planification stratégique sur le long terme • Modèles innovateurs et partagés	• Leadership visionnaire • Gouvernance locale forte • Partenariat avec les communautés • Mentorat • Défier le statu quo • Renforcement des capacités
Climat scolaire La qualité des relations humaines constitue une des clés du succès et occupe une place de choix dans les bonnes pratiques.	• Haut niveau de confiance • Attentes élevées • Climat accueillant et encourageant le succès • Restitution de l'information	• Responsabilisation des élèves ou responsabilisation envers les élèves • Respect • Pertinent culturellement
Personnel (enseignants et employés) Le maintien de la stabilité et de la motivation élevée du corps enseignant est essentiel à la réussite dans les écoles.	• Attention et dévouement des enseignants et des administrateurs • Enseignants et personnel autochtone • Enseignants de la communauté • Stabilité du personnel • Développement professionnel	• Bonnes pratiques de recrutement et de rétention du personnel • Instruction de qualité guidée par des enquêtes et évaluations • Communautés d'apprentissage professionnelles • Programme local de formation des enseignants
Financement et ressources Les partenariats avec les parents et la communauté sont considérés comme un moyen d'augmenter les ressources éducatives disponibles pour les élèves.	• Disponibilité des fonds • Utilisation stratégique des fonds • Partenariats avec parents et communautés • Partenariats innovateurs	• Bonne base de financement • Interventions audacieuses • Entrepreneuriat • Accords intergouvernementaux pertinents
Communauté L'intégration de l'école à la communauté renforce la capacité des parents à soutenir l'effort scolaire de leurs enfants et facilite l'intégration entre la culture locale et les connaissances occidentales en créant un continuum profitable à l'enfant entre la réalité scolaire et la réalité familiale.	• Engagement et implication • Appropriation locale de l'éducation • Vision commune de l'éducation entre l'école et la communauté • Excellente communication entre l'école et la communauté	• Culture forte • Soutien local • Programmes coopératifs • Contrôle de la communauté
Programmes L'intégration d'un contenu autochtone permettant de faire le pont entre les deux systèmes de connaissances a un impact significatif sur les élèves, à la fois sur leurs facultés cognitives, mais aussi sur les compréhensions et perceptions de l'identité de leur groupe, en la revalorisant. Il y a donc ici un impact psychosocial non négligeable.	• Contenu autochtone : langue et culture • Alphabétisation • Interventions d'alphabétisation précoces • Approche holistique • Environnement favorable à la culture locale	• Prise en compte des besoins individuels d'apprentissage • Programmation flexible • Révision et développement du curriculum • Programmes innovateurs • Intégration fluide des programmes et du curriculum

* Les tableaux présentés aux Annexes C et D résument les résultats des 20 études de cas réalisées sous la direction de David Bell (2004c) et de George Fulford (2007c).

La méthode des études de cas présente des avantages évidents. Elle fournit un portrait vivant des réponses dans les écoles et une base authentique, plutôt que théorique, pour l'analyse du système scolaire en milieu autochtone. Les études de cas ajoutent aussi des détails riches à la connaissance de l'éducation en milieu autochtone et à son amélioration. Cependant, les auteurs/auteures (de manière collégiale) ont identifié six points qualifiés de « faibles » dans leur bilan.

- La disparité dans les formes de gouvernance a un impact sur la qualité de l'enseignement. Les auteurs recommandent la mise en place de commissions scolaires sur le modèle québécois – on réfère ici à la Commission scolaire crie et à la Commission scolaire Kativik – ou encore le développement systématique de partenariats entre les écoles de bande et les districts scolaires existants dans les autres provinces canadiennes.
- L'iniquité dans le financement des écoles et en particulier les grandes disparités entre le financement des écoles de bande et les autres écoles réduit les chances des écoles de bande d'améliorer de façon continue la qualité de l'enseignement.
- L'alphabétisation en langue autochtone n'est pas clairement instituée. De cette question émergent différents points : le besoin pour les communautés et les familles d'être impliquées dans le processus d'alphabétisation des enfants de façon à proposer des modèles aux enfants, le besoin d'effectuer de nouvelles recherches sur les programmes d'immersion en langue autochtone, le besoin urgent de former des enseignants/enseignantes dédiés à l'enseignement des langues autochtones et de produire du matériel pédagogique adapté, le besoin de réduire le stress des enfants autochtones par rapport à la scolarisation et de préparer les enseignants/enseignantes à l'expérience d'enseignement en milieu autochtone.
- L'important roulement des enseignants/enseignantes et la difficulté pour les écoles de bande de les retenir en poste ont un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. Cette question mérite d'être résolue très rapidement, étant donné qu'elle repose en grande partie sur une grande différence de moyens entre les écoles de bande et les écoles de district.
- La transition d'un niveau à l'autre semble favoriser le décrochage scolaire en particulier lorsque les jeunes doivent aller en pension ou voyager de longues distances. Faciliter le développement de l'éducation secondaire dans les communautés permettrait de limiter les conséquences négatives de ces transitions.
- L'évaluation des performances pose problème dans le sens qu'elle repose sur le modèle en vigueur dans les écoles publiques canadiennes et ne correspond que partiellement aux besoins des communautés et écoles autochtones.

Sources : Bell 2004c, Fulford 2007c



Section 6 : Enseignants et enseignantes : rôle et défis

Les enseignants et les enseignantes, qu'ils soient Autochtones ou allochtones, sont à la croisée des chemins entre plusieurs types de relations et de représentations parfois très différents. Dans le cas des enseignants/enseignantes autochtones, ils se situent à la confluence entre une nouvelle façon de vivre et de transmettre la culture et les savoirs. Par leur rôle et leur statut, ils incarnent ce dilemme qui se pose pour certaines communautés, soit la coexistence entre tradition et modernité. Leur situation, comme nous le verrons plus loin, reste cependant difficile. Pour les enseignants/enseignantes allochtones, il s'agit plutôt de transmettre un savoir étranger aux communautés dans un contexte peu familier. Cependant, dans les deux contextes, les enseignants/enseignantes doivent répondre à la fois aux attentes des parents, des enfants, de la communauté, des commissions scolaires (le cas échéant) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Si de plus en plus d'Autochtones accèdent à l'enseignement général, une répartition des responsabilités entre enseignants/enseignantes autochtones et allochtones a prévalu pendant longtemps : les Autochtones enseignaient la culture et la langue et prenaient en charge les classes de maternelle souvent unilingues, alors que les allochtones enseignaient au primaire et au secondaire les matières du curriculum général non spécifique aux communautés autochtones. Cette situation s'est parfois avérée difficile à gérer pour les enseignants/enseignantes autochtones.

D'après Janice Mosher Rae (2001), dont nous avons présenté les travaux précédemment, l'école est souvent considérée comme le cœur de la communauté et l'endroit où les enfants peuvent être des enfants. Dès lors, la responsabilité qui pèse sur les enseignants/enseignantes est énorme, car on attend d'eux qu'ils enseignent, divertissent, prennent soin des enfants, voire les maternent, et ce même en dehors des heures de classe. On s'attend aussi à ce qu'ils participent à l'éducation médico-sanitaire ou encore qu'ils prennent des mesures disciplinaires pour des incidents s'étant déroulés à la maison ou dans la communauté. Rappelons ici les propos d'Hélène Archambault (2010), préalablement cités dans la première partie de ce rapport, selon lesquels l'enseignant/enseignante est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves.

6.1 Enseignants et enseignantes autochtones

Pour résoudre les difficultés rencontrées par les enseignants/enseignantes autochtones, des programmes de formation spéciaux ont été offerts dans les communautés (nous en examinerons quelques exemples plus loin). Même si ces programmes sont innovants et stimulants, ils engendrent des débats sans fin sur les critères et les normes pédagogiques. Ces débats ont souvent donné l'impression aux Autochtones d'être des enseignants/enseignantes de « seconde zone » et de ne pas avoir les mêmes compétences et aptitudes que leurs pairs allochtones. Des chercheurs/chercheuses (dont St. Denis 2010) ont constaté que les enseignants/enseignantes autochtones manquent souvent de confiance en eux. Quand ils/elles enseignent en langue autochtone, ils/elles ne se sentent pas de

« vrais » professeurs parce qu'ils/elles n'enseignent pas en anglais ou en français, et lorsqu'ils/elles enseignent en anglais ou en français, ils/elles se sentent en décalage parce qu'ils/elles ne maîtrisent pas une langue autochtone. Cette situation d'inconfort peut être démotivante et influencer négativement sur la qualité de leur enseignement ou encore sur leur motivation à faire carrière dans l'univers scolaire.

Un autre problème rencontré par les enseignants/enseignantes autochtones, selon Taylor *et al.* (1993), est de se préparer à être des agents de changement social et éducationnel. Les enseignants/enseignantes doivent souvent jouer le rôle de médiateurs/médiatrices entre les besoins et les visées du système éducatif de la communauté d'une part, et les valeurs et souhaits des parents d'autre part. Ils peuvent faire face à des situations humainement difficiles lorsque les parents qui s'opposent à un projet ou programme (par exemple, l'enseignement en langue autochtone) font partie de leur parenté ou de leur entourage.

La formation des futurs enseignants atikamekw : des solutions culturellement adaptées

Pour Sylvie Ouellet, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, et Nicole Audy, du Conseil de la Nation Atikamekw, quelle que soit la solution ou la recommandation visant l'amélioration de l'éducation en contexte autochtone, elle doit émaner d'un consensus impliquant tous les acteurs de la communauté. Une solution non autochtone ne répondra pas aux besoins et ne tiendra pas compte du contexte particulier. Ainsi, lors d'un colloque sur l'éducation tenu dans la communauté de Manawan, les participants/participantes ont soulevé l'importance de bien former les enseignants/enseignantes atikamekw afin que ceux-ci/celles-ci soient en mesure d'offrir un enseignement culturellement adapté et bilingue.

Il a ainsi été question de développer un programme de formation incluant une vision holistique et la mise en place de conditions visant la réussite, dont une structure valorisant l'échange, la présence d'une personne-ressource pour mieux comprendre les défis rencontrés par les futurs enseignants/enseignantes ainsi que l'inclusion d'un stage en communauté. Ce stage permet « la formation pratique en contexte pratique » et la consolidation des enseignements (p. 156). C'est ce cheminement culturellement adapté et intégré au processus d'apprentissage qui permet aux étudiants atikamekw – futurs enseignants/enseignantes – de « construire leur identité personnelle » (p. 154); « en prenant la décision de former la relève atikamekw, les communautés ont choisi l'option qui leur permettait de fournir les modèles de réussite à leurs jeunes » (p. 158).

Source : Ouellet et Audy 2013

Bien que devant faire face à certains doutes et inconforts, les enseignants/enseignantes autochtones peuvent aussi parfois se percevoir comme des modèles pour les jeunes de leur communauté, car ils ont réussi en dépit des problèmes familiaux et communautaires. Ils mettent alors l'accent sur l'intérêt et la motivation de l'élève et considèrent que leur rôle est de motiver et de transmettre un contenu aux élèves. Ces enseignants/enseignantes deviennent la preuve que la réussite scolaire est possible indépendamment du milieu familial et du milieu communautaire (Montpetit et Lévesque 2004; 2005).

L'expérience d'une enseignante algonquine

Dans un texte récent, Marguerite Mowatt-Gaudreau se penche sur son expérience à titre d'enseignante algonquine dans sa propre communauté afin d'énumérer les facteurs ayant un impact direct sur la réussite scolaire des élèves : l'arrivée récente des écoles dans la communauté, le passage d'un apprentissage communautaire ancré dans l'écoute active aux bancs d'école, la nécessité d'intégrer la langue et la culture locale, le niveau de compréhension de consignes dans une langue autre que la langue maternelle, l'absentéisme et les retards dans le programme éducatif.

Pour Mowatt-Gaudreau, le facteur le plus important à la base de tout apprentissage est : « de comprendre les consignes » (2013 : 37). Dans le contexte de l'école Migwan, située dans la communauté algonquine de Pikogan, ceci est d'autant plus vrai que la langue maternelle des élèves varie : tantôt le français, tantôt l'anglais, l'algonquin, le cri ou l'atikamekw. Les consignes ou l'énoncé d'une question formulée en français peuvent donc engendrer des situations d'incompréhension susceptibles d'entraver l'apprentissage que ce soit en lecture, en écriture ou en mathématiques. La compréhension de mots nouveaux, l'acquisition d'un certain vocabulaire et d'une syntaxe qui diffèrent de la langue maternelle contribue à une réduction du niveau d'apprentissage, mène à des situations de stress chez l'élève et engendre le développement d'une relation difficile avec l'école. Pour Mowatt-Gaudreau, cette situation conduit souvent au décrochage chez les élèves. La prise en compte de ce constat est essentielle pour les enseignants/enseignantes allochtones. Ils/elles doivent reconnaître que le français est la langue seconde et adapter leur enseignement en utilisant des mots dans la langue locale et en intégrant des concepts culturellement adaptés. Finalement, l'auteure estime qu'investir également dans une formation destinée aux enseignants/enseignantes autochtones qui intègre et valorise leur propre culture autochtone contribuerait à la réussite scolaire future des élèves.

Source : Mowatt-Gaudreau 2013

6.2 Enseignants et enseignantes allochtones

Si dans le cas des enseignants/enseignantes autochtones, on s'interroge sur les critères et standards qui doivent valider leur formation pédagogique, dans le cas des enseignants/enseignantes allochtones, on regrette souvent l'absence de formation en communication interculturelle et de connaissances sur la culture autochtone. C'est dans cette optique que se situe la recherche effectuée en 2006 par Annie Presseau, Stéphane Martineau et Christine Bergevin de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Leurs travaux reposent sur le postulat que la transformation des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants/enseignantes est en mesure d'influencer les représentations, la réussite et la persévérance scolaires des filles et des garçons autochtones à risque ou en difficulté. Deux communautés autochtones au Québec ont été sollicitées afin de collaborer à leur recherche : une communauté dont les élèves autochtones du primaire et du secondaire étaient intégrés dans des écoles provinciales francophones au sein de classes allochtones, et une seconde communauté dont les élèves fréquentaient des écoles de bande accueillant exclusivement des élèves autochtones, mais dont les enseignants/enseignantes étaient majoritairement allochtones.

La recherche poursuivait deux objectifs : 1) décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaire propres aux jeunes garçons et aux jeunes filles autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque, tout en tenant compte des facteurs liés aux enseignants/enseignantes, aux élèves et aux contextes afin d'identifier des moyens de contrer les échecs et les abandons; 2) utiliser les résultats obtenus lors de l'atteinte du premier objectif afin de concevoir et de mettre en place une formation continue pour les enseignants/enseignantes intervenant auprès des jeunes autochtones en difficulté. Les auteur/auteurs rappellent dans leur rapport que l'enseignement en soi est un domaine assez complexe, mais en communauté autochtone, il comporte des défis additionnels, ce qui rend très difficile le recrutement d'enseignants/enseignantes qualifiés. Les conditions salariales en communauté sont souvent moins attirantes que celles offertes par les écoles provinciales. Les enseignants/enseignantes recrutés sont donc en majorité jeunes et inexpérimentés, ce qui complexifie leur insertion dans un contexte particulièrement difficile au sein duquel les besoins sont importants.

Cette recherche a permis de mieux cerner les besoins des enseignants/enseignantes : meilleure connaissance de la culture autochtone, développement de meilleures habiletés à communiquer en contexte interculturel, acquisition d'outils afin de mieux soutenir l'intégration des élèves et connaissance des modes d'apprentissage des élèves pour ensuite adapter l'enseignement et acquérir des compétences afin de favoriser le rehaussement de l'estime de soi et la motivation des élèves. En raison du temps limité consacré aux activités de soutien offertes aux enseignants/enseignantes, les objectifs visant des transformations des représentations et de pratiques sont plus difficiles à atteindre. Les auteur/auteurs de la recherche proposent toutefois des pistes de réflexion et des recommandations, dont l'identification des pratiques pédagogiques gagnantes, une formation continue pour les enseignants/enseignantes, et l'attraction de même que la fidélisation d'enseignants/enseignantes possédant une expérience en milieu autochtone.

Presseau et son équipe (2006) soulignent aussi que la relation éducative visant l'apprentissage ne saurait porter fruit sans le consentement mutuel des parties impliquées (ici l'enseignant/enseignante et les élèves). Les « tensions culturelles larvées » (les non-dits, les préjugés de part et d'autre) entre les enseignants/enseignantes allochtones et les élèves autochtones (ou entre les enseignants/enseignantes et les directions d'écoles autochtones) paraissent très souvent court-circuiter le processus de collaboration nécessaire à la mise en place d'une relation éducative pleinement satisfaisante pour les deux parties. La qualité de la relation peut avoir un impact sur la décision d'abandonner ses études, mais aussi sur celle de « raccrocher » (Presseau *et al.* 2006 : 177).

Le roulement de personnel présente également un problème important dans les communautés. Selon un rapport produit en 2002 par le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, un élément clé influençant la qualité de l'éducation des Premières Nations est le recrutement, la formation et le maintien en poste des enseignants/enseignantes. Après avoir été formés, plusieurs enseignants/enseignantes tournent le dos aux écoles des

Premières Nations en raison de différents facteurs de dissuasion : manque d'appuis, salaires inférieurs à ceux des écoles provinciales et territoriales, moins d'avantages sociaux, expérience dans ces écoles non reconnue lors de transfert dans les écoles provinciales ou territoriales.

De plus, le nombre d'enseignants/enseignantes et autres spécialistes autochtones de l'éducation dans les écoles provinciales et territoriales ne représente qu'un faible pourcentage du personnel. Le groupe de travail recommandait alors de mieux appuyer les enseignants/enseignantes en place (éliminer les iniquités salariales, incitatifs pour travailler dans les écoles des Premières Nations, etc.) et de favoriser l'embauche d'Autochtones, reprenant en cela plusieurs des recommandations de la Commission royale sur les peuples autochtones.

Pour Lorenzo Cherubini *et al.* (2010), qui ont étudié la situation des enseignants/enseignantes en Ontario, le stress et l'anxiété des nouveaux professeurs/professeures sont des problèmes envahissants dont les répercussions affectent à la baisse les taux de rétention de ces professionnels/professionnelles. Ces chercheurs se sont particulièrement intéressés à l'expérience et aux perceptions de jeunes enseignants/enseignantes autochtones en début de carrière. En Ontario, plus de 60 % de la population autochtone vit en milieu urbain. Conséquemment, plus de 50 000 jeunes autochtones fréquentent des écoles provinciales de la maternelle à la 12^e année. Il existe une sensibilité sociopolitique grandissante à l'égard des différences épistémologiques autochtones, des paradigmes coloniaux et des savoirs autochtones sous-représentés dans les écoles ontariennes. L'intention derrière la création en 2007 du Ontario Aboriginal Education Office par le ministère de l'Éducation était justement de remédier à la pénurie chronique d'enseignants/enseignantes autochtones et, du même coup, d'offrir un soutien professionnel aux nouveaux professeurs/professeures et une motivation à persévérer dans leur profession. L'étude de Cherubini *et al.* conclut que l'expérience de ces jeunes enseignants/enseignantes autochtones est enracinée dans les attributions culturelles des enseignements de la roue de médecine et qu'il convient de ce fait d'en reconnaître la portée et la pertinence.

6.3 La relation entre les enseignants/enseignantes et les élèves

Lors d'études menées auprès d'élèves autochtones connaissant le succès scolaire et auprès de leaders autochtones, on souligne que le soutien de la part de mentors de la communauté, de la famille ou d'enseignants/enseignantes est important pour la motivation des élèves et leur persévérance à l'école (notamment Montpetit et Lévesque 2004). D'autres formules, comme le tutorat par les pairs, le soutien pédagogique, le suivi de l'assiduité scolaire, l'éducation culturelle et l'assistance en cas d'urgence sont associés à l'amélioration des résultats scolaires. La capacité des enseignants/enseignantes et du personnel travaillant dans les écoles à créer un environnement sécurisant, protecteur et motivant pour les élèves se pose dès lors comme une condition *sine qua non* à leur succès.

Dans leur ouvrage sur l'éducation des Indiens Américains (*Collected Wisdom : American Indian Education*) les chercheurs Linda Miller Cleary et Thomas D. Peacock de l'Université du Minnesota ont rencontré plus de 60 enseignants/enseignantes amérindiens et non amérindiens agissant auprès d'élèves amérindiens (Native American), dans des écoles fédérales, tribales et publiques sur réserve et en contexte urbain (à noter que Cleary et Peacock ont également rencontré 80 enseignants/enseignantes d'autres pays – dont l'Australie et le Belize – afin de tracer un portrait plus général de l'enseignement en contexte autochtone). Leurs travaux de nature qualitative consignent la parole des enseignants/enseignantes afin de rendre compte de leur réalités et des pratiques novatrices qui, à leurs yeux, ont eu du succès auprès de leurs élèves amérindiens. Ils se sont notamment intéressés aux manières dont les enseignants/enseignantes adaptent leurs pratiques et leur style d'enseignement afin de répondre aux besoins de leurs élèves, qui doivent passer d'une culture à une autre. Pour Cleary et Peacock, la réussite des élèves amérindiens passe par un environnement où la perspective et les valeurs amérindiennes ont leur place en classe.

The key to producing successful American Indian students in our modern educational system [...] is to first ground these students in their American Indian belief and value systems. (Cleary et Peacock 1998 : 101)

Kevin O'Connor (2009), dans sa thèse de doctorat en éducation à l'Université McGill, souligne pour sa part qu'il est important pour les enseignants/enseignantes de cibler les facteurs favorisant la réussite des enfants plutôt que de mettre l'accent sur leurs échecs, à l'instar de Paul Cappon dont nous avons parlé précédemment. En effet, un « étiquetage » négatif des enfants induit une dynamique démotivante pouvant les mener à l'échec. Par ailleurs, cet auteur considère qu'il est de la responsabilité des enseignants/enseignantes, qu'ils soient autochtones ou non, de travailler à l'inclusion des perspectives et des valeurs autochtones dans toutes les pratiques et stratégies éducatives, de façon à encourager des rapports respectueux et à faciliter l'intégration des systèmes de savoirs autochtones et allochtones. Cet exercice devrait permettre par ailleurs d'impliquer la communauté et de renforcer les liens entre l'école et cette dernière. Pour leur part, les enseignants/enseignantes insistent sur le rôle de l'élève, et sur ses caractéristiques personnelles en termes de capacités, d'intérêts et de motivation, perçus comme facteurs de sa réussite, alors que les parents mettent l'accent sur leur rôle, celui de l'école et du milieu communautaire.

Déjà, au début des années 1980, une étude canadienne qui s'est déroulée avec les Cris de l'Ouest (Darnell 1985) indiquait que la communication interethnique était susceptible d'engendrer des problèmes de compréhension entre les élèves autochtones et leurs enseignants/enseignantes non autochtones. Par exemple, les élèves cris avaient recours au silence comme mécanisme d'autodéfense et pour protéger l'autonomie des individus; la parole, d'un autre côté, était utilisée pour promouvoir l'intimité, la confiance et le consensus. L'auteur concluait que la non-compréhension de cette façon d'agir était susceptible d'entraîner de sérieux problèmes relationnels entre les enseignants/enseignantes et les élèves.

Le professeur Terry Wotherspoon, de l'University of Saskatchewan, s'est également intéressé au professionnalisme des enseignants/enseignantes (autochtones et non autochtones) au Manitoba et en Saskatchewan. Ses travaux mettent en lumière les conditions dans lesquelles ils doivent évoluer, ce qui complique leur travail. Même s'ils jouent un rôle clé, ils disposent rarement des moyens et des outils nécessaires au plein déploiement de leurs compétences :

- absence de mécanismes d'intégration pour lier les besoins professionnels des enseignants/enseignantes aux intérêts des Autochtones et manque d'engagement de la part du système envers l'équité en éducation pour les Autochtones, qui contribuent à créer des inégalités et des problèmes éducationnels
- émergence du phénomène d'« intensification » (surcharge chronique de travail) chez les enseignants/enseignantes auxquels on demande de faire plus avec moins
- confusion, voire égarement des enseignants/enseignantes face à des attentes jugées excessives ou mal définies; ils/elles expérimentent le poids et la responsabilité de l'exécution des programmes de façon très individuelle
- nécessité de conjuguer avec une variété de facteurs personnels et situationnels ce qui peut ensuite mener à des problèmes d'ordre éducationnel
- échec du financement fédéral qui ne s'ajuste pas à l'inflation, et sous-financement des écoles et du personnel
- existence d'une division culturelle profonde entre les écoles et les communautés
- fragmentation des initiatives visant à soutenir l'orientation holistique

Source : Wotherspoon 2008

6.4 Soutenir la formation des enseignants et des enseignantes qui oeuvrent auprès des élèves autochtones

6.4.1 Mikinak : une réponse pour le personnel enseignant au Québec

Le 20 février 2013, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), en collaboration et avec le soutien de gouvernement du Québec et du gouvernement du Canada, lance le guide Mikinak. Ce projet pédagogique de sensibilisation aux réalités des élèves des Premières Nations découle d'une entente entre le CEPN, AADNC et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dans le but de mettre en place des mesures qui permettront d'augmenter le nombre de finissants/finissantes autochtones et de favoriser la transition des élèves autochtones du système scolaire des Premières Nations vers le système scolaire québécois.

Au départ conçu comme un projet de sensibilisation destiné spécifiquement aux enseignants/enseignantes du primaire du réseau public du Québec, le nombre élevé d'enseignants/enseignantes non autochtones dans les écoles des communautés des Premières Nations a fait en sorte que le projet s'adresse aujourd'hui à tous les

enseignants/enseignantes du niveau primaire (CEPN 2013c). Le guide leur permet d'avoir accès à une information détaillée et spécifique afin de se « familiariser davantage avec la culture, la réalité et les styles d'apprentissage des élèves autochtones dans le but de mieux les soutenir et les encadrer » et « de mieux accueillir, accompagner, encadrer et soutenir ces élèves dans leur cheminement scolaire » (CEPN 2013c : 114).

Ce guide est le résultat de recommandations de représentants/représentantes en éducation des Premières Nations, du personnel pédagogique du CEPN, d'enseignants/enseignantes des Premières Nations et autres intervenants/intervenantes en éducation, de représentants/représentantes du MELS et de représentants/représentantes d'AADNC (CEPN 2013c). Il se divise en plusieurs sections (Tableau 7) présentant une information autant théorique, notamment au regard de la langue d'enseignement et de la langue maternelle, que pratique, telle que des activités pédagogiques qui intègrent des éléments culturels autochtones.

Mikinak a donc vocation d'aller au-delà de la simple information et il aspire à faciliter l'implantation d'éléments culturels des Premières Nations dans les activités d'application des notions apprises en classe. Ces références culturelles aideront les enseignants à susciter l'intérêt des élèves des Premières Nations quelle que soit la matière et, puisque de nombreux éléments de la culture québécoise se sont construits à partir des cultures autochtones, de redonner leurs lettres de noblesse aux patrimoines culturels des Premières Nations. (CEPN 2013c : 4)

Le guide a ceci de particulier qu'il est conçu afin de permettre à l'enseignant/enseignante d'acquérir des connaissances et des compétences lui permettant de mieux saisir le contexte dans lequel les élèves des Premières Nations évoluent tout en aidant ces derniers à progresser avec succès dans le programme éducatif du MELS. Dans cette optique, des activités pratiques et ludiques sont présentées tant pour l'enseignant/enseignante que pour l'élève afin de mettre en pratique et de s'approprier les concepts théoriques (Tableau 7). En d'autres mots, autant l'enseignant/enseignante que l'élève se retrouvent en situation d'apprentissage. Par exemple, l'enseignant/enseignante est invité à effectuer une tâche selon des instructions contenant un mot qui lui est inconnu – en l'occurrence un mot en langue autochtone –. Cet exercice illustre le défi linguistique du vocabulaire auquel est confronté l'élève, notamment lorsqu'il est question de consignes et d'indications dans la langue d'enseignement, différente de sa langue maternelle.

Tableau 7
Mikinak : guide de sensibilisation

Thématique abordée	Activité, concept ou connaissance
Premières Nations du Québec	• Présentation des 10 Premières Nations du Québec • Accent sur la <i>Loi sur les Indiens</i>
Survol historique	• De l'époque précolombienne à aujourd'hui • Proclamation royale et reconnaissance des droits des Premières Nations (notamment l'arrêt Calder) • Politique d'assimilation au Canada • Négociations entre Peuples autochtones et gouvernement canadien
<i>Loi sur les Indiens</i> et éducation	• Incidence de la <i>Loi sur les Indiens</i> sur l'éducation • Éducation et assimilation • Les pensionnats indiens et leurs conséquences sur le plan social • Impact négatif d'une formule de financement défailante de l'éducation des Premières Nations
Éducation et Premières Nations	• Modèles d'éducation et assimilation • Efficacité didactique liée à la signification, aux cadres de référence, à l'appartenance et aux expériences de l'apprenant/apprenante • Défi de la transition vers le système public québécois • Langue d'enseignement et langue maternelle • Diversité entre les Premières Nations • Diversité dans l'enseignement et les approches pédagogiques des enseignants/enseignantes
Défis et enjeux des élèves des Premières Nations au sein du réseau scolaire québécois	• Éloignement géographique • Conditions socioéconomiques difficiles • Culture différente par rapport à l'éducation • Langue d'enseignement et langue maternelle
Style cognitif d'apprentissage	• Différents modèles et théories sont présentés afin de guider l'enseignant/enseignante dans la mise en place d'un environnement d'apprentissage adapté aux élèves des Premières Nations.
Activités andragogiques	• Visent le développement de compétences chez les enseignants/enseignantes afin qu'ils/elles puissent se mettre à la place des élèves des Premières Nations afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage et les défis auxquels ces élèves sont confrontés.
Activités pédagogiques	• Tiennent compte de la façon d'apprendre des élèves des Premières Nations tout en intégrant dans les activités des thématiques incorporant la vision du monde autochtone : héritage culturel, tradition orale, légendes et personnages récurrents de la littérature, lien avec l'environnement et valeurs écologiques (importance de l'équilibre avec les saisons et la nature), toponymes autochtones, représentations de l'univers, diversité des Peuples autochtones, santé et mode de vie sain. • Ces activités s'inspirent de pratiques ancestrales et traditionnelles : trappage, pêche, chasse, pow-wow, capteurs de rêves, bâtons de parole.

Source : CEPN 2013c

L'une des parties importantes du guide Mikinak est la section sur la littérature et les études scientifiques traitant des théories sur les différents styles cognitifs et l'intelligence multiple. On aborde ainsi la question des styles d'apprentissage des élèves des Premières Nations afin de s'instruire de la manière dont les compétences et les habiletés sont traditionnellement transmises dans les communautés. L'autonomie de l'enfant autochtone est au cœur du processus d'apprentissage traditionnel. Trois méthodes sont appliquées : 1) regarde et fais (apprentissage par observation); 2) écoute et fais (apprentissage par l'imagerie des légendes); 3) réfléchis et fais (préparer sa réponse avant de parler) (CEPN 2013c). L'enfant est donc invité à explorer, observer, imiter, agir et expérimenter. Le guide fait notamment état des travaux de Hughes et More (1997) en Australie sur le *Aboriginal Ways of Learning* et les écrits de Sarrasin (1998) sur l'apprentissage en contexte de langue seconde en ce qui a trait aux questions de communication non verbale, à la pertinence d'un enseignement magistral et aux méthodes d'évaluation utilisées.

La plupart des activités sont conçues de manière à interpeller les enfants des Premières Nations en faisant appel aux techniques stimulant les intelligences les plus répandues chez ces élèves soit, l'intelligence kinesthésique, visuelle et naturaliste et un style cognitif simultané non verbal (CEPN 2013c : 4).

Quatre étapes clés sont identifiées afin de permettre à l'enseignant/enseignante de tenir compte de la théorie et de favoriser la réussite des élèves autochtones : 1) identification du style cognitif de l'enseignant/enseignante; 2) identification du style cognitif d'apprentissage des élèves; 3) arrimage du style cognitif de l'enseignant/enseignante avec celui des élèves; 4) adaptation aux styles cognitifs d'apprentissage spécifiques aux élèves des Premières Nations (simultané, apprendre en bougeant, perception visuelle et spatiale et codage avec des images) (CEPN 2013c). Afin de mieux comprendre comment les élèves des Premières Nations apprennent, le guide propose trois schémas théoriques présentés dans le Tableau 8.

Un site web bilingue (<http://mikinak.ca/>) appuie le guide en proposant des informations complémentaires, des ressources et des activités supplémentaires aux enseignants/enseignantes. On y trouve notamment divers documents de référence (textes de loi, publications diverses), en plus d'un répertoire d'études et d'articles sur l'apprentissage en contexte autochtone et sur l'éducation des Premières Nations. Une section spéciale traite de formation, dont un atelier d'une demi-journée sur les expo-sciences en contexte autochtone. Une liste de ressources dans le domaine de l'éducation des Premières Nations permet d'accéder à de l'information supplémentaire.

Tableau 8
Mikinaak : styles cognitifs d'apprentissage à retenir

Style cognitif	Comment les enfants des Premières Nations apprennent
Adaptation du <i>Aboriginal Ways of Learning</i> de Hughes et More (1997)	• Observation et imitation – plutôt qu'instruction verbale • Essai et rétroaction – plutôt qu'essai-erreur • Concret – plutôt qu'abstrait et théorique • En petit groupe, environnement non compétitif – plutôt qu'individuellement • Mouvement et manipulation, échange et partage • Spontané et intuitif • Visuel et spatial, perception contextuelle globale • Holistique – plutôt que séquentiel
Cinq particularités des élèves des Premières Nations méritant l'attention des enseignants/enseignantes	• Questions-réponses et tolérance culturelle au silence, le temps de réflexion et la langue seconde • Participation orale • Écoute • Langue • Discipline
Recommandations pour faciliter l'apprentissage	Style cognitif simultané non verbal • Apprentissage du français langue seconde • Apprentissage des mathématiques et des sciences • Apprentissage de la géographie • Apprentissage de l'histoire

Source : CEPN 2013c

6.4.2 Favoriser la formation des enseignants et des enseignantes de l'Alberta

En 2005³³, le ministère de l'Éducation de l'Alberta, en collaboration avec le secteur Learning Services de l'autorité scolaire Edmonton Catholic Schools, avait aussi publié un guide à l'intention des enseignants/enseignantes, *Nos mots, nos façons*, afin de faciliter l'accès à une information concise sur les cultures et les perspectives autochtones, dans l'optique de favoriser la réussite scolaire des élèves autochtones. Le guide présente plusieurs approches et méthodes permettant de « reconnaître les talents des élèves autochtones » et ainsi mieux répondre à leurs besoins. Des aînés/aînées, parents, enseignants/enseignantes, psychologues et autres intervenants/intervenantes en éducation de l'Alberta ont été consultés. Cinq principes directeurs orientent les actions proposées vers la reconnaissance des besoins et des forces des élèves autochtones.

Le document divisé en sept sections (Tableau 9) identifie des thèmes documentés à partir d'études et de travaux scientifiques reconnus, de même que des activités d'apprentissage interactives et des stratégies permettant d'intégrer cette information. De plus, l'apport des aînés/aînées et de spécialistes est souligné en incluant leur perspective afin d'appuyer l'information par des histoires, sagesse partagée, légendes et traditions, valeurs traditionnelles. L'expérience et les témoignages d'intervenants/d'intervenantes et d'enseignants/enseignantes expérimentés sont également mis en évidence afin d'illustrer le

³³ La version française a été publiée en 2006.

processus d'apprentissage des élèves autochtones. Le document vise fondamentalement à renforcer la relation élève-enseignant/enseignante et propose des approches culturellement adaptées qui permettent de cultiver ce lien. Les sept sections sont structurées de manière à aider l'enseignant/enseignante à intégrer les cinq principes directeurs au processus d'apprentissage.

Nos mots, nos façons : cinq principes directeurs

- La compréhension et le respect de l'enseignant/enseignante à l'égard de la diversité des cultures, des langues, de l'histoire et des visions du monde des Peuples autochtones est une partie intégrante du succès des élèves autochtones.
- La création dans la classe d'un climat qui reflète et respecte les perspectives autochtones sera bénéfique pour tous les élèves dans la salle de classe.
- La relation enseignant/enseignante-élève constitue la base du succès de l'élève dans la classe.
- La reconnaissance par l'enseignant/enseignante des points forts et des besoins de chaque élève autochtone en matière d'apprentissage et l'évaluation continue de ces points forts et de ces besoins sont essentiels au progrès de chaque élève.
- Des relations positives favorisant la collaboration avec les familles et les collectivités des élèves autochtones contribueront au succès de l'élève.

Source : Alberta Education 2006

Le document met notamment l'accent sur l'importance de comprendre que la définition de l'éducation et de l'apprentissage selon les visions autochtones du monde présente cinq dénominateurs communs : perspective holistique, interdépendance de toutes les choses vivantes, lien à la terre et à la collectivité, nature dynamique du monde et force du « partage du pouvoir » (Alberta Education 2006 : 14). L'enseignant/enseignante doit tenir compte du contexte dans le processus d'apprentissage des élèves; observation encore plus vraie dans le cas des élèves autochtones qui souvent ne retrouvent pas à l'école des aspects de leur propre culture (Alberta Education 2006). Dans ce cas, la réussite des élèves autochtones est directement liée au concept de continuité culturelle, un processus qui réfère autant au contenu de l'enseignement qu'à la démarche utilisée en classe.

C'est un processus qui consiste à intégrer la culture dans l'apprentissage quotidien des élèves, un processus qui encourage les élèves à apprendre à partir d'un point de vue d'intégralité, où ils peuvent voir leur réalité et leurs expériences représentées dans ce qui est appris et dans les méthodes d'apprentissage. (Alberta Education 2006 : 19).

Tableau 9

Nos mots, nos façons : apprentissages pour les enseignants et les enseignantes de l'Alberta

Sections	Apprentissages et compétences visés
Visions du monde et cultures autochtones	• Meilleure compréhension du vécu et de la diversité culturelle des élèves autochtones. Ceci permet de prendre des mesures pour mieux connaître les Peuples autochtones afin de transmettre de l'information à leur sujet. • Histoire et événements clés : <i>Loi sur les Indiens</i>, pensionnats, réserves, femmes autochtones, Peuples autochtones, Métis. • Diversité des Peuples autochtones : Premières Nations, Inuit, Métis, questions linguistiques. • Visions du monde et éducation – cinq dénominateurs communs. • Continuité culturelle – l'importance de la survie de la culture. • Apprentissages des différences culturelles : styles de communication, attitudes envers le conflit, approches dans l'accomplissement des tâches et la prise de décision.
Élèves autochtones	• Les élèves autochtones sont des apprenants/apprenantes individuels dans un contexte culturel. • Influences de la famille, de la culture et de la langue sur l'apprentissage. • Approche visant à cerner les besoins des élèves selon leurs points forts. • Développement d'une relation continue avec chaque élève.
La classe et la communauté d'apprenants/apprenantes	• Comprendre le lien entre l'environnement en classe et apprentissage. • Comprendre les liens entre milieu affectif et concept de soi, et le succès de l'apprentissage. • Créer chez les élèves un fort sentiment d'appartenance à la collectivité. • Intégrer du contenu autochtone dans le programme éducatif.
L'école, la famille et la collectivité	• Partage de la responsabilité entre la famille, l'école et la communauté autochtone. • Encourager la participation de la famille, des parents et de la communauté. • Sensibilisation aux protocoles de communication et d'interaction avec les communautés autochtones (notamment avec les aînés/aînées).
Stratégies d'apprentissage	• Stratégies pédagogiques efficaces axées sur le soutien des besoins et des forces en matière d'apprentissage des élèves autochtones. • Meilleure compréhension des visions uniques du monde des élèves autochtones.
Réflexions authentiques sur des apprentissages importants	• Repenser l'évaluation afin de comprendre les répercussions culturelles de l'évaluation et des modes de classement. • Reconnaître les moyens grâce auxquels une évaluation culturellement acceptable peut soutenir la réussite. • Élaborer des approches multiples pour l'évaluation.
Enseigner à des élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage	• Apprendre à reconnaître les points forts. • Reconnaître l'importance de la participation positive des parents. • Créer un répertoire de stratégies.

Source : Alberta Education 2006

De nombreuses stratégies d'apprentissage et d'enseignement, concepts et façons d'apprendre sont énoncés afin de permettre à l'enseignant/enseignante de répondre aux différents besoins des élèves : arbre conceptuel, apprentissage coopératif, diagramme de Venn, diagrammes, tableaux en T, cercles d'échange, pour ne donner que quelques exemples. Le guide offre également un espace de réflexion sur les méthodes d'évaluation et la relation qu'entretiennent les élèves autochtones avec leur réussite scolaire, leur présence en classe, leurs travaux, etc. Il propose également des exemples de stratégies pour accroître la réussite des élèves autochtones, l'objectif étant de développer des évaluations culturellement pertinentes : accent sur la préparation, flexibilité dans les délais, examens et tests utilisant des outils technologiques, diminution du nombre d'examens à choix multiples, informations supplémentaires quant aux directives.

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a également mis en place un programme d'intégration du contenu autochtone dans son programme éducatif provincial et des cours axés sur les Peuples autochtones ont été élaborés : programme d'études sociales de la maternelle à la 12^e année, le cours Aboriginal Studies 10, 20, 30 et les nouveaux programmes de neuf et douze ans de langue et de culture des Pieds-Noirs et des Cris (Alberta Education 2006). De plus, selon la vision du monde des Autochtones, chaque élève est unique et apprend selon un schéma d'apprentissage qui lui est propre. L'enseignant/enseignante doit donc trouver la manière selon laquelle l'élève apprend le mieux et dans quel contexte.

Plusieurs des stratégies, notamment en ce qui a trait au lien entre l'environnement et le processus d'apprentissage (création d'une salle de classe qui profite à tous les apprenants/apprenantes), sont applicables à tous les élèves. Le guide est donc à la fois un outil de référence pour la formation des enseignants/enseignantes et un document pédagogique permettant à l'enseignant/enseignante d'améliorer son enseignement. L'intégration du contenu autochtone dans l'enseignement est également un point important; à l'instar du guide Mikinak, les annexes du document proposent des outils d'apprentissage et des activités pédagogiques qui vont dans ce sens, incluant du matériel de lecture (livres et jeux pour bébés et enfants, romans jeunesse, documents de référence, site web).

Dans son initiative de mise en œuvre des principes présentés dans le guide, le ministère de l'Éducation de l'Alberta finance des cours et des formations basés sur les enseignements du guide à l'intention de tous les enseignants/enseignantes (en partenariat avec l'Alberta Teachers Association). Nombre de ces formations sont données par des enseignants/enseignantes autochtones d'expérience ou des spécialistes de l'éducation des Premières Nations, Métis et Inuit de partout au Canada. Le document bilingue est également utilisé par diverses commissions scolaires et associations d'enseignants/enseignantes de l'Alberta ainsi qu'ailleurs au Canada, pour la formation du personnel enseignant, notamment par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans son programme de perfectionnement professionnel des nouveaux enseignants/enseignantes.

6.4.3 La préparation des enseignants et enseignantes en éducation aborigène, Australie

En 2004, une vaste étude sur l'éducation aborigène mandatée par le gouvernement australien et produite par l'Aboriginal Education Consultative Group et le New South Wales Department of Education and Training fait notamment état des difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants/enseignantes en contexte aborigène (NSW Department of Education and Training and NSW Aboriginal Education Consultative Group 2004). Le *Enhanced Teacher Training Program* (ETTP) est alors développé par le ministère de l'Éducation de New South Wales en collaboration avec l'Australian Catholic University afin de renforcer les connaissances et la compréhension de la culture et de l'histoire des futurs enseignants/enseignantes non aborigènes; le programme est implanté durant la dernière année des études universitaires. La base du programme est le renforcement des relations enseignant/enseignante-élève et enseignant/enseignante-communauté, une relation qui se construit lorsque le partenariat est fondé sur la compréhension, l'égalité, le respect, la communication, la confiance et la stabilité.

Plusieurs études, thèses et articles ont fait état des succès de ce programme, notamment la thèse de Bucksin (2012) et l'étude de Harrington (2013). La thèse de Joanne Bucksin en éducation de l'Université de Wollongong en Australie analyse l'expérience de formation universitaire de sept enseignants/enseignantes non aborigènes à l'Université de Wollongong. Leur formation est encadrée par le programme ETTP. Pour sa part, Ingrid Harrington (2013) étudie l'expérience des cinq premiers enseignants diplômés de ce programme ainsi que leur cheminement professionnel. De plus, les travaux de Janette Long *et al.* (2008; 2010; 2014) étudient et analysent de manière approfondie divers programmes et initiatives de formation destinés aux enseignants/enseignantes travaillant en contexte aborigène en Australie, dont les composantes spécifiques du programme ETTP et leur mise en œuvre, le programme de mentors universitaires aborigènes (*Teach our Mob*), la variable communautaire (développement du lien enseignant/enseignante-communauté et de l'engagement communautaire) ainsi que des stratégies qui pourraient être mises en place afin d'améliorer le ETTP. Le programme *Teach our Mob* (enseigner à notre peuple) est une initiative du New South Wales Department of Education and Communities visant à offrir une formation avancée aux enseignants/enseignantes qui désirent travailler dans les écoles publiques comptant une forte population aborigène. Le programme offre des bourses en plus de jumeler le futur enseignant/enseignante avec des mentors aborigènes (Labone *et al.* 2014, Long et Labone 2010).

6.4.4 Soutenir les enseignants/enseignantes grâce à l'apport des technologies de l'information et de la communication

Un projet de transfert de connaissances en soutien à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) a été réalisé en 2010 dans deux écoles des

communautés algonquines/anishnabe, Pikogan et Lac-Simon (Pellerin 2011; 2013). Ce projet exploratoire était issu d'une collaboration entre le CEFRIO³⁴ et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Il s'inscrit dans une démarche d'intervention visant la mise en réseau de deux écoles primaires. L'objectif poursuivi était d'ajuster le modèle d'intervention de l'École éloignée en réseau (ÉÉR), d'éprouver la démarche dans le but de proposer un modèle d'application des outils de télécommunication en contexte autochtone, et d'en assurer éventuellement le déploiement dans d'autres communautés.

Dans l'ÉÉR, les élèves sont appelés à s'interroger sur des problèmes réels et à développer une compréhension commune autour d'une question qui les préoccupe et qui est en rapport avec le programme de formation, et ce, à l'aide d'un outil qui structure le travail en équipe et facilite le développement de compétences attendues au 21^e siècle en éducation. La combinaison du forum électronique et de la vidéoconférence offre la possibilité de vivre des activités, en même temps ou en différé, et de communiquer à l'oral ou à l'écrit. (www.eer.qc.ca)

La chercheuse et son équipe ont eu recours à la méthodologie de la recherche-action et ont défini plusieurs activités de réseautage entre classes et entre enseignants/enseignantes afin de soutenir leurs actions d'accompagnement du personnel enseignant, de formation à l'utilisation des outils, de documentation du modèle d'accompagnement et d'adaptation et perfectionnement du modèle.

Les retombées pour l'école :

- *des activités d'apprentissage au cœur du programme (et non en périphérie)*
- *une réorganisation du travail des enseignants et des élèves*
- *des situations nouvelles de travail classe à classe au moyen des outils de télécollaboration (à l'écrit) faciles à utiliser*

Pour les enseignants/enseignantes :

- *leur rôle transformé*
- *leurs croyances et leurs attentes changées par rapport à la capacité de l'élève, la collaboration en réseau, la possibilité de rendre les élèves « actifs » dans leur apprentissage*
- *développement d'une expertise professionnelle, particulièrement au regard de l'utilisation pédagogique des TIC*

Pour les élèves :

- *l'augmentation des interactions avec d'autres élèves*
- *l'amélioration de la motivation et de la capacité de communiquer par écrit*
- *la diversification des activités d'apprentissage*
- *la persévérance à poursuivre la tâche malgré les difficultés*
- *la fierté de partager leur réalité avec d'autres élèves*

Source : Pellerin 2011 : 20

³⁴ CEFRIO : Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC).

6.5 Parents et enseignants/enseignantes

La relation entre les parents et les enseignants/enseignantes s'avère complexe compte tenu des différents facteurs historiques et culturels en cause. Selon divers travaux de recherche réalisés en Saskatchewan (Saskatchewan Ministry of Education 2009), les parents font plus facilement confiance aux enseignants/enseignantes autochtones qu'aux enseignants/enseignantes allochtones, d'une part parce qu'il leur est plus aisé de dialoguer avec eux à travers le partage d'une langue et d'une culture communes, et d'autre part parce qu'ils partagent une vie communautaire. Toutefois, cette confiance n'est pas systématique, puisqu'elle peut être entachée par des difficultés relationnelles inhérentes à la vie dans les petites communautés ou encore par les décisions prises par les autorités scolaires sans l'approbation des parents, que les enseignants/enseignantes doivent tout de même appliquer.

La perception parentale des enseignants/enseignantes allochtones peut par ailleurs être très négative, entre autres à cause de l'épisode des pensionnats, qui a marqué de façon durable le rapport à l'éducation des Autochtones et la représentation du corps professoral. Cette perception peut engendrer beaucoup de méfiance de la part des parents envers les enseignants/enseignantes et le maintien d'une distance décourageant le dialogue et la participation effective des parents tant aux activités organisées par les écoles qu'à un suivi rigoureux de la progression de leurs enfants. Elle participe indirectement au roulement de personnel en faisant obstacle dans certaines communautés à l'intégration des enseignants/enseignantes allochtones, en les amenant à vivre entre eux sans réelle interaction avec les parents et les autres membres de la communauté. Il est clair que cette dynamique est souvent à double entrée et que certains enseignants/enseignantes jettent un regard empreint de préjugés tant sur leurs élèves que sur leurs parents et les communautés.

Une autre dimension qui peut sérieusement entacher les relations (ou les tentatives de construire ces relations) entre les parents et les enseignants/enseignantes est la dimension socioculturelle des représentations des systèmes éducatifs. La façon dont l'apprentissage est conçu par les allochtones et par les Autochtones diffère grandement, on l'a vu dans ces pages. Si le premier système repose sur une transmission de connaissances qui sous-entend une atteinte de résultats quantitatifs et une performance sensiblement semblable pour tous, le deuxième s'appuie sur une grande capacité d'observation et d'imitation/reproduction de ce qui a été vu, entendu et perçu, et ceci de façon individuelle.

L'enfant autochtone étant considéré comme une personne autonome et la coercition n'étant pas de mise dans le système éducatif autochtone traditionnel, il est souvent difficile pour les enfants de s'adapter aux exigences du système allochtone. Ces exigences peuvent être incomprises par les parents ou perçues comme dommageables pour leur enfant. Échanger sur ces questions avec les parents autochtones et éventuellement trouver un compromis entre les deux manières de faire et de penser l'éducation et les exigences scolaires pourrait s'avérer constructif et déboucher sur des initiatives profitables à tous.

Le dernier aspect qui peut nuire aux bonnes relations entre les parents et les enseignants/enseignantes, qu'ils soient autochtones ou allochtones, sont les attentes démesurées des uns envers les autres (Montpetit et Lévesque 2004). Certains parents peuvent déléguer au personnel enseignant une grande partie des responsabilités qui leur incomberaient normalement, par exemple prendre des mesures disciplinaires pour des inconduites hors du milieu scolaire. Les enseignants/enseignantes quant à eux, peuvent exiger des parents une disponibilité impossible à satisfaire pour des raisons économiques ou géographiques lors d'activités scolaires, un suivi pédagogique de l'enfant difficile à assumer par certains parents ayant eux-mêmes souffert d'échec scolaire, ou encore des mesures disciplinaires allant totalement à l'encontre des principes culturels en vigueur.

Roberto Gauthier (2005), dans la communauté innue de Betsiamites où il a effectué ses recherches, a aussi noté diverses exigences des parents envers les enseignants/enseignantes. Il est tout d'abord important pour les parents que les enseignants/enseignantes s'expriment correctement en français, de façon claire et précise, et qu'ils fournissent des explications et des consignes claires pour les travaux scolaires. Il est aussi important qu'ils mettent les enfants à l'aise, fassent respecter la discipline et encouragent les enfants. Les enseignants/enseignantes les plus appréciés sont gentils, disponibles, et ont le sens de l'humour, d'après les personnes rencontrées lors de son étude.

6.6 Une comparaison internationale

Dans la foulée de sa thèse de doctorat, Merridy Malin, qui a commencé sa carrière comme enseignante à Adelaide (Australie), s'est intéressée aux qualités qui permettaient de caractériser un bon enseignant/enseignante (1994). Trois panels (un d'enseignants/enseignantes autochtones, un de parents autochtones et un d'enseignants/enseignantes non autochtones) visionnèrent trois vidéos présentant des enseignants/enseignantes en action : un enseignant Yup'ik Eskimo, un enseignant australien non autochtone et un enseignant aborigène australien. Malin constata de profondes différences culturelles concernant la définition de ce qu'est un « bon professeur ». Si l'appréciation d'un groupe pouvait être positive, celle d'un autre groupe pouvait au contraire être très négative.

Les divergences de perception démontrées par les participants/participant(e)s aux panels couvraient les domaines suivants : style de communication (contact visuel, utilisation des prénoms, dialecte utilisé, intonations); la relation entre l'adulte et l'enfant; le degré d'autonomie laissé à l'enfant par l'enseignant/enseignante; les relations entre enfants dans la classe; les démonstrations d'affection et les contacts physiques entre l'enseignant/enseignante et les enfants et le respect existant entre l'enseignant/enseignante et les enfants. Malin formulait quatre questions à la suite de son étude :

- Les professeurs devraient-ils, quelle que soit leur ethnicité, enseigner en fonction des méthodes et standards d'obédience occidentale?
- Est-ce qu'un professeur doit parler à ses élèves en anglais standard?
- Est-ce qu'un professeur parlant l'anglais écossais est considéré de la même façon qu'un professeur parlant l'anglais autochtone?
- Est-ce que la façon aborigène d'enseigner vue dans les vidéos transmet le curriculum de façon aussi efficace que la façon occidentale?

Source : Malin 1994

Les recommandations de Merridy Malin portaient sur des aménagements à apporter à la culture scolaire. Elle recommanda notamment qu'il y ait plus d'enseignants/enseignantes autochtones, que ces derniers/dernières n'aient pas à enseigner selon les critères occidentaux ni à utiliser l'anglais standard. Des questions soulevées par d'autres chercheurs/chercheuses (au Canada notamment) furent également identifiées par Malin :

- Est-ce que les pratiques d'enseignement eurocanadiennes sont plus efficaces que les pratiques autochtones?
- Étant donné que de nombreux parents et professeurs autochtones considèrent que les enseignants/enseignantes autochtones sont plus à même de communiquer avec les élèves, de comprendre leurs besoins et de jouer un rôle de modèle positif, sommes-nous en mesure d'accepter ses enseignants/enseignantes et de les encourager à enseigner même s'ils ne correspondent pas à notre modèle culturel du « bon professeur » ?
- Ne sommes-nous pas en train de décourager et de contrecarrer l'idée d'avoir d'abord des enseignants/enseignantes autochtones en nous référant à ce modèle?

Source : Malin 1994



Section 7 : Écoles, familles et communautés

Cette dernière section de la deuxième partie de ce rapport aborde la question de la place des familles et des communautés en milieu scolaire. Les travaux à cet égard sont moins nombreux au Québec sur cette dimension pourtant de plus en plus invoquée comme un des facteurs de succès de la réussite des jeunes autochtones.

7.1 Parents et enfants

Les parents ont souvent des attentes précises quant à la réussite scolaire de leurs enfants et, de leur côté, les enfants espèrent pouvoir s'appuyer sur les encouragements et le soutien familial dans leurs efforts d'intégration à la vie scolaire et vers la réussite scolaire. Les parents rencontrés lors de l'étude menée par Roberto Gauthier en 2005 à Betsiamites ont montré que les enfants attendent de leurs parents qu'ils leur procurent un environnement sain pour favoriser la réussite scolaire. Le fait que les parents s'assurent que les devoirs sont faits, qu'ils consultent l'agenda de leurs enfants et aillent rencontrer les enseignants/enseignantes lorsque cela leur est demandé ou lorsque c'est nécessaire, a pour effet de rassurer les enfants en leur montrant que leurs parents s'intéressent à eux et à leur avenir, dans un cadre relativement structuré qui les oblige à être assidus et les garde motivés.

Il est aussi important pour les enfants que les parents tiennent un discours positif sur l'école et qu'eux-mêmes soient un modèle positif (par exemple que le parent se lève tous les matins pour aller travailler encourage le jeune à se lever tous les matins pour aller à l'école). Les enfants attendent donc de leurs parents qu'ils leur fournissent un cadre et une structure de vie, une « discipline » qui les encourage et les soutienne dans leurs efforts.

Si l'aspect du soutien au quotidien semble important pour les enfants, la façon dont les parents conçoivent leur appui et apport aux efforts scolaires de leur enfant n'est pas toujours liée au développement de conditions de vie quotidienne favorables à l'apprentissage; plusieurs se limitent assez souvent à faire pression pour que les enfants finissent le secondaire, la grande hantise des parents étant le décrochage. Les enfants savent que s'ils ne finissent pas leur secondaire, leurs parents seront très mécontents et qu'ils feront des pressions pour qu'ils reprennent des études et obtiennent des diplômes même après leur majorité.

Certains parents considèrent cependant que les enfants ont moins besoin de leur appui lorsqu'ils sont rendus au secondaire. Par ailleurs, pour d'autres parents, le secondaire revêt un aspect relativement lointain et effrayant. Ils ne se sentent pas équipés pour accompagner véritablement leurs enfants dans leurs apprentissages, considérant qu'ils n'ont pas de connaissances ou de compétences à cet égard. Faire pression pour que l'enfant ne décroche pas sera donc leur façon de le soutenir.

D'autres parents récompensent matériellement leurs enfants, les encouragent ou encore leur donnent de petites responsabilités. L'étude réalisée par Christiane Montpetit et Carole Lévesque de l'Institut national de la recherche scientifique (2004 et 2005) sur la réussite scolaire en milieu innu met aussi l'accent sur le rôle de la fratrie dans le processus d'apprentissage et le maintien de la motivation. Les plus grands supervisent les plus petits et peuvent les aider à faire leurs devoirs lorsque les parents se sentent dépassés.

Ces chercheuses ont aussi démontré le rôle très important du réseau des pairs pour l'enfant de même que le réseau de soutien des mères des autres élèves de la classe. La communauté innue dans laquelle l'étude a été réalisée (Betsiamites) présente un caractère particulier quant à la scolarisation des enfants : les mères des enfants d'une même classe se sont organisées pour s'entraider et aider mutuellement leurs enfants. Elles se connaissent toutes et s'entraident en même temps qu'elles aident leurs enfants et les amis de leurs enfants. Comme le montrent ces auteures, le réseau de parenté peut être une source de soutien appréciable pour les enfants et, dans ce réseau, les grands-parents jouent un rôle important pour les enfants scolarisés en continuant à leur transmettre la langue innue.

François Dragon (2007), dont le mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières porte sur la motivation scolaire, souligne également le lien qui existe entre les perceptions motivationnelles des élèves et leur réussite scolaire, et en particulier l'importance du soutien obtenu des parents et des enseignants/enseignantes dans la motivation scolaire des élèves. « Il apparaît que plus les parents accordent une attention positive au vécu scolaire de leur enfant, plus ces derniers sont susceptibles de s'investir dans leurs apprentissages » (2007 : 167). Au regard des enseignants/enseignantes, Dragon souligne que c'est d'abord leur compétence qui est soulignée, indépendamment de leur culture d'origine. Selon les élèves rencontrés, l'important est d'être soutenu par les enseignants/enseignantes, « des agents motivateurs », tout au long de leur cheminement scolaire.

En 2002, le Groupe de travail du ministre sur l'éducation parlait aussi du rôle des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants dans ces termes :

Le leadership parental dans l'enseignement pour les Premières nations, que les élèves fréquentent des écoles dans les réserves ou hors de celles-ci, est un élément essentiel d'un système éducatif sain. La participation des parents et de la collectivité à l'enseignement des Premières nations n'a reçu ni l'attention voulue, ni les ressources nécessaires des autorités fédérales, provinciales et territoriales, malgré le fait que le gouvernement fédéral ait reconnu et adopté en 1973 une politique préconisant « la maîtrise indienne de l'éducation indienne ». (GTNME 2002 : 2-3)

7.2 Les relations avec les autorités scolaires

7.2.1 Du côté des parents

Donald Taylor et ses collègues Martha B. Crago et Lynn McAlpine constataient déjà en 1993 que pour les autorités scolaires autochtones, la situation était complexe, et pour différentes raisons : manque de ressources matérielles, financières et humaines, manque d'expertise technique les rendant dépendantes des services de consultants extérieurs. Cette situation les a parfois amené à prendre des décisions en contradiction avec la volonté des communautés et des parents, ne facilitant pas ainsi l'intégration de la vie scolaire à la vie communautaire et son acceptation par les parents. D'autre part, certaines écoles préfèrent maintenir des relations formelles et conventionnelles avec les parents. Cette dynamique de maintien à distance des parents ne facilite pas non plus le dialogue entre les enseignants/enseignantes et les parents pas plus qu'elle ne crée un espace sécurisant pour les enfants; bien au contraire elle induit un sentiment de discontinuité en les faisant passer d'un monde à l'autre sans qu'il y ait de liens entre les deux.

Pour certaines directions d'écoles, le rôle des parents reste crucial car : 1) ils sont les premiers éducateurs/éducatrices des enfants à la maison; 2) ce sont des partenaires cruciaux de l'école; 3) ce sont des conseillers/conseillères de choix pour les jeunes et les enfants. Lorsque les autorités scolaires et les parents créent un partenariat positif, le rôle de la famille et particulièrement de la famille étendue peut demeurer cohérent avec la culture et les traditions autochtones. En effet, les familles étendues jouent un rôle significatif dans l'éducation des enfants. Le rôle des aînés/aînées est fondamental dans un contexte scolaire qui veut rendre hommage à la fois aux enfants, aux parents, aux cultures et aux traditions autochtones (Kavanagh 2001). L'implication familiale et parentale dans l'éducation a des effets de différents ordres car elle engendre un environnement domestique propice à l'apprentissage et favorise la transmission d'attitudes positives envers l'éducation.

Mais des obstacles peuvent aussi freiner le développement de liens fluides entre les parents et les autorités et même donner lieu à des relations tendues avec les enseignants/enseignantes : par exemple, de mauvais souvenirs associés à l'école ou aux pensionnats, le manque de confiance en soi de la part des pères ou des mères, la crainte de ne pas saisir les demandes des enseignants/enseignantes ou de la direction.

Gauthier (2005) constate que les partenariats parents/écoles deviennent plus difficiles au niveau du secondaire; la relation avec l'école étant plus conventionnelle et les parents considérant que leurs enfants ont moins besoin d'eux. Pour leur part, Montpetit et Lévesque (2004) constate qu'en cas de problématique psychosociale lourde, les parents ont besoin de soutien. Ce soutien peut être fourni par les enseignants/enseignantes et le personnel scolaire si le partenariat en place permet le dialogue et favorise le respect et l'entraide.

7.2.2 Du côté des communautés

Les relations entre les autorités scolaires et les communautés sont peu documentées au Québec comme au Canada. Nous savons cependant qu'elles peuvent être problématiques lorsque les autorités scolaires sont régionales et donnent le sentiment aux communautés de ne pas prendre suffisamment en compte l'échelon local. Si l'on situe cette dynamique dans un contexte plus général et plus global, la mise en place de la gouvernance autochtone et de l'autodétermination à laquelle participe « l'amérindianisation » du système scolaire impose parfois de prendre des mesures globales qui ne satisfont pas aux attentes et exigences locales. Une des particularités de l'histoire des Peuples autochtones au Québec et au Canada est sans doute la diversité des situations qui ont prévalu lors de la sédentarisation des bandes et de la création des établissements permanents. Cette diversité, combinée à la géographie et aux différences de contexte socioéconomique, engendre des situations, priorités et besoins différents parfois difficiles à harmoniser.

S'il est relativement facile de le faire pour les Premières Nations qui comptent peu de communautés, cela semble plus difficile pour une nation comme la Nation crie, dont les neuf communautés se répartissent sur un grand territoire et se subdivisent en deux groupes de dialectes différents. En dehors du fait que cette situation peut engendrer malentendus et incompréhensions, elle pose de sérieux défis techniques et logistiques quant au développement de matériel pédagogique et didactique en langue crie. De plus, la représentation du pouvoir par les Autochtones ne tend pas vers l'homogénéisation, mais bien plutôt vers le respect des particularités et de la diversité des situations. Comme le mentionne William G. Demmert (2001), chercheur autochtone à la Western Washington University, en ce qui concerne la situation des élèves autochtones américains :

We have learned that levels of congruency between the culture and the school and the culture of the community served can be an important factor in community support and community attitudes towards the school. Community attitudes and participation of parents in the educational process appear to be critical elements for teachers to be more successful with Native students. Responsibility for and ownership of schools by parents and other community members are also significantly tied to success of the schools [...] Knowledge about characteristics of successful Native students is somewhat limited, but the information that is there tells us that attendance, language competence, motivation, positive life experiences, sense of purpose, early goal setting, the ability to balance conflicts between home and community, and knowledge of basic skills all contribute to a student's ability to successfully navigate the process of schooling. (Demmert 2001 : 43)

S'il est du ressort des autorités scolaires d'harmoniser les approches pédagogiques et d'être plus efficace quant à la création de matériel pédagogique et à la formation des enseignants/enseignantes, il importe aussi que la gestion scolaire, le développement et l'implantation des programmes dans les communautés reposent sur la participation de tous les acteurs concernés. Ainsi, un plus grand nombre de personnes sont impliquées dans la prise de décision et le suivi; une démarche qui apparaît essentielle, voire primordiale, pour faciliter la persévérance et la réussite des élèves, d'après Demmert.

Les travaux de Demmert (2001), notamment un inventaire des approches et programmes qui visent la réussite académique des élèves amérindiens (américains), ont mis en évidence l'importance de la correspondance ou de la congruence de l'environnement scolaire avec la langue et la culture de la communauté; un facteur central au succès de l'apprentissage formel. Quand les écoles créent des ponts avec la population locale, les gens sont davantage portés à s'impliquer dans le processus éducatif. Il importe, ajoute-t-il, de développer des programmes d'enseignement des langues et des cultures autochtones afin de motiver les élèves, de promouvoir une identification positive, de stimuler des attitudes positives envers l'école et les membres de la communauté à laquelle l'enfant appartient. De plus, le soutien de mentors de la communauté, de la famille ou des enseignants/enseignantes contribue efficacement à la motivation des élèves et à leur persévérance à l'école, comme d'autres auteurs/auteures l'ont également souligné.

7.3 La collaboration familles – écoles

La question de la collaboration entre les parents et les écoles apparaît centrale à plus d'un chercheur/chercheure, car elle est importante tant pour les administrateurs/administratrices que pour les enseignants/enseignantes, les enfants et les parents. Une absence de collaboration a de nombreuses répercussions non seulement sur le fonctionnement de l'école dans la communauté, mais aussi sur la capacité de rétention scolaire au sein de l'école. En effet, les problématiques psychosociales lourdes qui entraînent souvent le décrochage scolaire peuvent rarement être prises en charge et résolues par les parents seuls ou par le personnel enseignant. Des partenariats et collaborations parents-écoles intégrant parfois d'autres instances, telles que les services psychosociaux, la protection de la jeunesse, le conseil de bande et le conseil des sages, sont nécessaires pour favoriser le suivi et la résolution de ces cas et pour minimiser leur impact négatif tant sur les personnes que sur les groupes. Il est plus aisé pour un enfant d'un point de vue psychologique et cognitif d'apprendre dans un milieu fluide et harmonieux assurant une continuité entre les différents éléments constitutifs de son univers que dans un milieu conflictuel et éclaté.

Christiane Montpetit et Carole Lévesque (2004; 2005), se basant sur les entrevues effectuées auprès de parents dont les enfants étaient soit en situation de réussite soit en situation d'échec scolaire, s'expriment en ces termes :

[...] la collaboration est distanciée, elle est du type « chacun doit bien faire son travail et nos enfants vont réussir ». Mais lorsque l'école ou le parent éprouve des difficultés à faire son travail, que fait-on? Quel type de collaboration serait alors souhaitable? Comment les parents Innus pourraient-ils mieux contribuer à faire de leur école non seulement un lieu de réussite pour leur enfant, mais aussi pour les jeunes Innus dans l'ensemble de la communauté? Comment l'école pourrait-elle aller chercher les parents de la communauté pour l'aider à faire face à ses difficultés et, à l'inverse, quelles ressources l'école pourrait fournir pour venir en aide aux parents? (Montpetit et Lévesque 2005 : 14-15)

Quels sont donc les contextes les plus favorables à l'articulation de modèles de collaboration, peu importe l'appartenance culturelle des familles ? Par ailleurs, divers obstacles peuvent aussi entraver le processus de collaboration, comme la non-maîtrise du français, les difficultés d'intégration liées au parcours migratoire ou à la marginalisation. Dans le cas où les parents entretiennent un lien d'étrangeté avec l'école ou encore un lien d'hostilité, la mise en place d'une collaboration ou d'un partenariat positif s'avère difficile.

La création de comités de parents a parfois été la solution préconisée pour construire la collaboration parents-écoles et mettre sur pied des partenariats. Dans certains cas, ces comités ont échoué à cause du manque de clarté sur les rôles des uns et des autres et sur la fonction de ces comités. À Betsiamites, Montpetit et Lévesque ont constaté que la résilience des enfants autochtones scolarisés reposait sur des processus de mobilisation à la fois personnelle, familiale et communautaire.

Le tutorat comme pratique gagnante, voire comme la meilleure pratique de facilitation de la persévérance et de la réussite scolaire des enfants autochtones, a été maintes fois cité par les chercheurs/chercheuses (Presseau *et al.* 2006, Mosher Rae 2001, O'Connor 2009, Malin 1994). Contrairement aux programmes de soutien tels que les classes spéciales ou les services orthopédagogiques ou encore à la stratégie du redoublement, le tutorat fournit aux enfants non seulement un accompagnement intellectuel individualisé, mais aussi un soutien affectivo-psychologique qui a un impact positif sur les fonctions cognitives, la mémoire et les capacités d'apprentissage en général. Le plaisir, voire l'enthousiasme, la motivation ainsi que la possibilité « d'atténuer » les difficultés ou les ratés liés à tout processus d'apprentissage sont décuplés à travers ce soutien adapté et individualisé. Le tutorat s'avère donc être le soutien le plus effectif pour les enfants autochtones, qu'ils soient en difficulté scolaire ou non.

Le mémoire de maîtrise d'Isabelle Côté (2009) en travail social à l'Université Laval montre comment plusieurs élèves autochtones développent une méfiance envers leurs enseignants/enseignantes non autochtones, privilégiant le repli sur eux-mêmes à toute forme de demande d'aide. De l'avis des jeunes raccrocheurs/raccrocheuses qui ont vécu l'expérience de l'école secondaire autochtone, bon nombre de ces écoles manquent de matériel pédagogique, d'effectifs et de programmes qui puissent répondre aux attentes des élèves ayant des besoins particuliers. Cette observation vient renforcer la compréhension de Seth Agbo qui a notamment étudié la situation de l'éducation autochtone en Ontario (2002) et selon qui le rendement scolaire médiocre des élèves autochtones du Canada reflète la piètre qualité des écoles qu'ils fréquentent dans leurs communautés respectives.

Le lien de l'enfant à l'école est aussi modelé par l'influence de la communauté et des parents. Gauthier (2005) donne un exemple de la relation parents-enfants-écoles telle que perçue par les jeunes :

Il ressort du discours des étudiants que les parents se montrent généralement soutenant à leur égard, sans toutefois s'intéresser à leurs productions. Également, ils s'impliquent très peu à l'école, et sont visiblement étrangers au monde de la pédagogie scolaire et aux différents

contenus disciplinaires. Ils peuvent donc très rarement soutenir l'apprentissage scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, plusieurs étudiants ont des amis à l'extérieur de l'école, qui sont généralement au chômage et consomment souvent des substances illicites. Bien qu'ils déplorent généralement cette situation, ils vont habituellement le faire modérément, sans introduire un jugement moral sur ces comportements. [...] Enfin, les étudiants semblent résolument tournés vers l'avenir et la modernité. On le voit notamment dans leur indifférence face au racisme qu'ils peuvent éventuellement rencontrer, et à l'internationalité des modèles sociaux auxquels ils s'identifient. (Gauthier 2005 : 210)

Selon de nombreux chercheurs/chercheuses, l'obligation de suivre le curriculum provincial pour les élèves autochtones à partir du primaire, qu'ils soient scolarisés dans une école de bande ou dans une école provinciale, est un facteur défavorisant pouvant mener à l'échec. Le premier défi que doivent relever les élèves autochtones est la transition de leur langue maternelle à une langue seconde et ceci pour se familiariser avec un programme d'études qui a été conçu pour des élèves ne partageant pas les mêmes référents culturels qu'eux.

La question de la défaveur et de la comparaison rejoint celle de « l'étiquetage » et des messages négatifs envoyés à l'élève et à sa famille décrite par des chercheurs/chercheuses anglophones. Certains administrateurs/administratrices autochtones, pour leur part, dénoncent de plus en plus souvent la lecture linéaire qui est faite des performances et des résultats des Autochtones dans les secteurs de la santé, de l'éducation et de l'emploi, lecture ethnocentriste qui compare en les décontextualisant des situations qui ne sont pas toujours comparables et qui minimisent, voire occultent les résultats positifs pour mettre l'accent sur les résultats négatifs; Paul Cappon dont nous avons parlé précédemment abondait dans le même sens.

Dans une revue de la littérature portant sur l'engagement parental (étude commandée par le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation), Barbara Kavanagh, directrice de la recherche au First Nations Education Steering Committee de la Colombie-Britannique, souligne aussi l'importance pour l'école de favoriser la participation des parents. Cependant, cette participation doit s'inscrire dans un processus continu et se traduire de différentes manières (par exemple : aide aux devoirs, renforcement positif du rôle des parents dans la persévérance et la réussite scolaire de leur enfant, guides pour appuyer les parents). Kavanagh identifie notamment six activités ou initiatives qui favorisent l'implication parentale.

Initiatives favorisant l'implication parentale

- Créer des environnements familiaux sécuritaires et favorisant le soutien et l'encadrement des élèves.
- Élaborer des stratégies de communication efficaces dans les deux sens (parents et écoles).
- Créer un environnement scolaire invitant pour les parents.
- Aider les parents dans leur tâche en ce qui a trait aux travaux scolaires à domicile.
- Impliquer les parents en tant que partenaires clés dans le processus décisionnel touchant les questions éducatives.
- Amener les diverses instances scolaires et communautaires à collaborer pour mieux soutenir les élèves et leurs familles.

Source : Kavanagh 2001

La revue de la littérature effectuée par Kavanagh (2001) démontre clairement que le rôle crucial de l'implication parentale, familiale et communautaire est tout à fait en continuité avec la tradition. Il ressort de plus qu'une vision holistique de l'éducation fortement connectée aux valeurs, cultures et langues des Premières Nations est aussi centrale à la perspective contemporaine de l'éducation des Autochtones. Plus spécifiquement, la revue fait état de plusieurs études qui démontrent de manière probante les impacts positifs de l'implication parentale et communautaire sur la persévérance et la réussite scolaire.

Des obstacles peuvent cependant entraver le développement de relations harmonieuses entre les parents et les écoles, d'après une étude réalisée par la firme R.A. Malatest & Associates Ltd pour le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Bien que les auteurs constatent qu'un partenariat constructif contribue à soutenir l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, tant à l'école qu'à la maison, augmentant ainsi les chances de réussite à l'école, il existe aussi des barrières à un échange et une communication efficaces entre les écoles et les parents, comme le soulignaient d'ailleurs Taylor *et al.* en 1993.

En conséquence, les stratégies de communication doivent miser sur la construction d'un lien de confiance avec les parents (partager les succès de l'enfant en classe et pas seulement les problèmes), sur l'utilisation de divers canaux de communication ainsi que sur la création d'occasions de rencontre hors de l'école. Il importe également de penser à des activités et des stratégies allant au-delà des murs de l'école en encourageant une participation des aînés/aînées, de la communauté entière et en organisant des rencontres lors d'événements traditionnels.

Barrières à des relations harmonieuses entre les parents autochtones et l'école

- expériences éducatives négatives des parents autochtones
- freins à la communication
- manque d'empathie de la part des autorités scolaires
- faible sensibilisation à la culture
- pauvreté et maladie dans les familles autochtones
- manque de stratégies d'engagement de la part des écoles
- intimidation
- nature négative des contacts avec les parents

Source : R.A. Malatest & Associates Ltd 2002

Pistes pour une meilleure communication entre les parents autochtones et l'école

- engager les parents dans le processus décisionnel (partage de l'information)
- miser sur la communication
- penser autrement – penser au-delà des murs de l'école
- reconnaître et dépasser les barrières
- identifier des modèles/mentors autochtones

Source : R.A. Malatest & Associates Ltd 2002

7.4 Exemples concluants de partenariat parents – écoles

L'Akwesáhsne Mohawk Board of Education (AMBE), dont nous avons parlé précédemment, est également reconnu pour ses partenariats réussis entre les parents, l'école et la communauté (CEPN 2009a). En effet, au sein de l'AMBE, les comités de parents contribuent à planifier les activités sociales ainsi que le financement, mais « ils n'interviennent pas dans les affaires scolaires » (CEPN 2009a : 9). Parmi les partenariats établis, on note celui avec le centre culturel Ronathahonni qui a comme mandat de « sensibiliser le public au sujet de la culture, de l'histoire et des traditions des Haudenosaunees » (CEPN 2009a : 8). L'Akwesáhsne Mohawk Board of Education invite les membres du centre Ronathahonni à échanger sur la culture et l'histoire des Mohawks dans les classes.

L'AMBE a également un partenariat avec le centre de développement social et de santé Kanonhkwashtsheri:io. Ce centre « favorise des modes de vie sains et traite de manière holistique les besoins des gens d'Akwesasne » (CEPN 2009a : 8). Le personnel du centre est présent dans les écoles afin de transmettre aux élèves les principes de modes de vie sains. Parmi les partenariats établis, on compte : un conseil unifié des parents (les parents

réalisent du bénévolat dans diverses activités) et un club d'enfants à l'école Kana:takon (activité parascolaire), où les enseignants/enseignantes et le personnel de soutien enseignent, entre autres, la santé et l'informatique (CEPN 2009a, Fulford 2007a).

En outre, les membres du comité consultatif de parents se rencontrent régulièrement dans le cadre du Programme d'aide préscolaire aux Autochtones, ce qui leur permet d'avoir une place dans la prise de décisions relatives à ce programme. Les parents accueillent, entre autres, le personnel du programme qui réalise des visites dans les maisons afin de « concevoir et de suivre les plans d'intervention personnalisés pour les enfants » (CEPN 2009a : 9). Les parents qui font partie du programme assistent à des ateliers sur des sujets tels que la langue mohawk ou le développement de l'enfant. Ces pratiques ont eu des effets significatifs en termes de maturité scolaire ainsi que sur le taux de satisfaction des parents et des enseignants/enseignantes (Fulford 2007a).

Des initiatives mises de l'avant à Akwesasne

- **Hot lunch Program** (2000) : ce programme est mis en œuvre pour assurer une meilleure nutrition. En 2005-2006, tous les élèves de la maternelle à la 8^e année recevaient un dîner gratuit ou à faible coût, selon les conditions économiques de ses parents.
- **Latch Key Program** (2001) : il vise l'accompagnement des élèves qui se retrouvent seuls pendant que leurs parents travaillent. L'école propose des tâches à accomplir (lecture après l'école, arts, jeux, etc.). Ce programme a pris fin en 2005 à cause d'un manque de financement.
- **Extended Learning Opportunities (ELO)** (2004) : ce programme permet d'apporter aux élèves de 7^e et 8^e année avec des moyennes sous 65 % un soutien additionnel à la fin de la journée d'école. Les élèves avec de meilleures moyennes sont invités à aider les autres élèves qui ont plus de difficulté.
- **AMBE Special Education Program** : il rejoint environ 18 % de la population scolaire des trois écoles de l'AMBE, c'est-à-dire des élèves avec des besoins particuliers. Il s'agit de donner aux jeunes l'occasion de réussir. Pour ce faire, l'AMBE engage un psychologue à temps plein, un orthophoniste, un ergothérapeute ainsi que six enseignants/enseignantes en éducation spécialisée à temps plein et seize instructeurs/institutrices spécialisés (en incluant, entre autres, des assistants).

Source : Fulford 2007a

Dans la revue de la littérature produite par le Conseil en éducation des Premières Nations (2009a) sur la participation parentale et communautaire, une autre pratique relative à la réussite scolaire autochtone a été identifiée dans la communauté mohawk de Kahnawake où est également mis en œuvre un modèle de partenariat entre les parents des élèves et l'école. Chaque école, c'est-à-dire deux écoles primaires et une école secondaire, compte un comité de parents (6 à 12 parents). Le comité soutient l'école en ce qui concerne les programmes ainsi que pour l'organisation des activités de financement. De plus, deux parents de chaque comité font partie du Combined Schools Committee of the Kahnawake Education System (mis sur pied en 1978). Ce dernier comité a la responsabilité de gérer

« l'éducation préscolaire jusqu'aux études supérieures » (CEPN 2009a : 14). À Kahnawake, les partenariats entre les parents et la communauté ont engendré des résultats intéressants et de nombreuses retombées positives pour les élèves. Parmi les moyens de communication et de diffusion, ils utilisent le journal local, des émissions de télévision et des lettres (CEPN 2009a). Diverses initiatives sont également mises en place pour soutenir les élèves (Fulford 2007a).

7.5 Des programmes de soutien communautaire

7.5.1 L'exemple du programme *Aide aux devoirs*

Comme nous l'avons déjà brièvement abordé dans la première partie de ce rapport, le programme *Aide aux devoirs* du MELS, depuis sa création en 2004, vise à augmenter la persévérance et la réussite scolaires en fournissant aux élèves qui en ont besoin une aide dans la réalisation de leurs devoirs et leçons et à soutenir les établissements publics qui désirent offrir un service d'aide aux devoirs aux élèves du primaire afin de maintenir leur intérêt envers l'école. Ce programme québécois vise également à mobiliser la communauté et à stimuler les initiatives locales pour motiver les élèves, améliorer les rapports parents-écoles et intéresser davantage la communauté à la réussite des jeunes (MELS 2008).

Pour faire suite à un engagement pris par le gouvernement québécois lors du Forum socioéconomique des Premières Nations, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) offre aussi, depuis 2006, un service d'aide aux devoirs destiné aux élèves autochtones du primaire et du secondaire dont la famille réside en milieu urbain. Le service est offert dans six centres d'amitié autochtones, donc dans six villes : Joliette, Québec, La Tuque, Saguenay, Chibougamau et Val-d'Or. Ce programme a été spécifiquement développé par le RCAAQ afin de répondre aux besoins sociaux et culturels des jeunes autochtones, au besoin d'appartenance en contexte urbain et à la nécessité de renforcer leur identité culturelle, leur estime de soi et leur intérêt pour les études. De plus, l'aide aux devoirs est une initiative culturellement pertinente qui favorise le rapprochement avec la communauté et les parents tout au long du cheminement scolaire des enfants.

Une évaluation de ce programme a été menée par Natasha Blanchet-Cohen de l'Université Concordia et ses collaboratrices, de décembre 2013 à février 2014. L'étude effectuée auprès de quelque 130 participants/participantes (élèves du primaire, leurs parents et le personnel des six centres d'amitié autochtones) fait état de l'impact positif du programme sur la persévérance scolaire des enfants autochtones résidant dans les villes, en plus de répertorier les principales retombées du service sur les enfants et les familles :

Plusieurs facteurs influencent la persévérance et la réussite scolaire des élèves autochtones : une culture de l'éducation propre, l'adaptation sociale et culturelle à un nouveau milieu, les difficultés linguistiques et la perception différente du concept de persévérance scolaire. Ces facteurs constituent des défis importants à la motivation, à l'assiduité et à la rétention des élèves autochtones à l'école. (Blanchet-Cohen *et al.* 2014c : 9).

L'évaluation fait état de quatre conditions favorables à sa mise en œuvre et contribuant au succès du service d'aide aux devoirs, qui peuvent être utiles dans l'optique de reproduire le modèle dans d'autres milieux autochtones : 1) une approche d'encadrement et d'accompagnement culturellement sécurisante; 2) des intervenants/intervenantes ouverts et disposés à améliorer les choses; 3) un transport dédié aux élèves; 4) une adaptation constante du service.

Principales retombées du programme *Aide aux devoirs* dans les centres d'amitié autochtones au Québec

Pour les enfants :

- création d'un sentiment d'appartenance
- développement de l'autonomie et de l'estime de soi
- intégration des notions scolaires dans un contexte autochtone
- valorisation de la culture autochtone de l'enfant

Pour les familles :

- soutien pour les parents et les autres enfants
- responsabilisation des parents face au parcours scolaire des enfants
- équilibre entre deux cultures (dualité ville et communauté)

Source : Blanchet-Cohen *et al.* 2014c

7.5.2 Le programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques

Lancé en 1995 par l'Agence de la santé publique du Canada, le *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques* (PAPACUN³⁵) est un programme national d'intervention communautaire pour la petite enfance. Ce programme s'adresse principalement aux enfants des Premières Nations de 3 à 5 ans (mais les enfants de 6 ans peuvent aussi parfois y participer) vivant hors réserve et leurs familles. Les objectifs et lignes directrices du PAPACUN ont été élaborés à la suite d'une consultation auprès de représentants/représentantes d'environ 300 organismes et d'Autochtones de 25 villes canadiennes (ASPC 1998). En 1998, le programme a été élargi pour inclure un nouveau volet destiné aux communautés des Premières Nations sur réserve : *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves* (PAPAR).

En 2005-2006, le PAPACUN a rejoint environ 10 % des enfants autochtones admissibles à travers le Canada. Pour l'exercice 2010-2011, le PAPACUN a rejoint 5 % des enfants autochtones de 6 ans et moins et 8 % des enfants autochtones vivant hors réserve (ASPC 2012). La plupart des garderies ont de longues listes d'attente, spécialement dans les centres urbains comptant une population autochtone élevée. Au Québec, des Centres de la

³⁵ <http://phac-aspc.gc.ca...>

petite enfance (CPE) dans les communautés inuites, des garderies de certains centres d'amitié autochtones ainsi que le CPE autochtone Soleil Le Vent à Verdun (région de Montréal) offrent le PAPACUN³⁶. En 2014, le programme est offert à 4800 enfants autochtones et à leurs familles vivant hors réserve dans 128 centres en contexte urbain et nordique au Canada³⁷; le PAPACUN touche 79 des 134 collectivités hors réserve (ASPC 2012).

Le but du PAPACUN est de « favoriser le développement spirituel, émotionnel, intellectuel et physique des enfants autochtones » (ASPC 2012). Le programme est structuré autour d'expériences préscolaires en groupe de 10 à 20 élèves d'une demi-journée organisées autour de six volets spécifiques à la base de tous les programmes d'aide préscolaires aux Autochtones : culture et langue autochtones, éducation et maturité scolaire, promotion de la santé, nutrition, soutien social et participation des parents. Un des objectifs est la préparation pour la transition vers la maternelle.

Cette initiative vise principalement à montrer qu'une stratégie d'intervention précoce conçue et gérée au niveau local peut aider les enfants autochtones d'âge préscolaire en milieu urbain et nordique à former une image positive d'eux-mêmes, leur donner le goût d'apprendre et leur procurer des occasions de se développer pleinement et harmonieusement. (<http://www.cperisingsun...>)

Le programme vise à susciter un sentiment de fierté et de confiance en soi, à favoriser le désir d'apprendre et le développement social et affectif et, enfin à renforcer les compétences parentales et à améliorer les relations familiales (de la Cruz et McCarthy 2010 : 40).

Principales caractéristiques du PAPACUN

- Il s'adresse aux populations vulnérables d'enfants autochtones les plus susceptibles de présenter de faibles résultats en matière de développement de la petite enfance.
- Il cible non seulement les enfants, mais également leur famille et leur collectivité.
- Il met un accent très prononcé sur la participation des parents.
- La culture et la langue autochtones font partie intégrante de sa conception et de son exécution. Il est fondé sur un modèle holistique qui reconnaît les aspects multidimensionnels du bien-être des enfants autochtones.
- Dans la mesure du possible, le personnel des projets provient de la collectivité autochtone.
- Le PAPACUN est fondé sur un modèle de renforcement du pouvoir qui encourage et favorise la prise en charge et la prise de décisions à l'échelle locale.

Source : ASPC 2012

³⁶ Bien que le programme d'aide préscolaire aux Autochtones soit offert dans plusieurs endroits au Québec, et depuis longtemps, aucune évaluation n'a encore été faite pour le Québec exclusivement.

³⁷ <http://www.phac-aspc.gc.ca...>

Une évaluation du PAPACUN a été réalisée en 2010-2011 par l'Agence de la santé publique du Canada (ASPC). On y montre que le programme a eu un impact positif et a été efficace, et ce, à plusieurs niveaux : maturité scolaire des élèves (aptitudes sociales, motrices, langagières et scolaires), littératie culturelle et exposition accrue aux cultures et langues autochtones, comportements favorables à la santé (activités physiques quotidiennes) et déterminants de la santé (accès aux services de santé) (ASPC 2012). Plus de 100 centres urbains participant au PAPACUN ont été évalués, de même qu'un échantillon de 1310 enfants (33 % de tous les participants/participantes au programme), en les comparant aux enfants du même âge en utilisant l'inventaire Brigance du développement des enfants (instrument qui mesure les stades de développement). Plusieurs parents ont également été rencontrés et 49 entrevues ont été effectuées avec divers intervenants/intervenantes. Quelques études de cas ont également été produites.

De manière générale, l'évaluation fait état de la nécessité d'investir davantage dans des programmes culturellement adaptés pour la population autochtone en milieu urbain compte tenu de la mobilité accrue de la population autochtone vers les centres urbains, de la croissance démographique et de la nécessité de combler les écarts. Dans certains cas, les centres qui participent au PAPACUN sont devenus des « catalyseurs » dans leur collectivité, ils ont contribué à créer un sentiment d'appartenance pour les enfants et leurs familles à travers l'appréciation et le respect que les participants/participantes ont envers le programme. L'évaluation est plutôt élogieuse et recommande d'étendre la portée du PAPACUN pour rejoindre davantage d'enfants. L'évaluation de l'ASPC formule six recommandations pour l'avenir (Tableau 10).

Tableau 10
Recommandations issues de l'évaluation du PAPACUN

Thèmes	Orientations
Portée	À la lumière des changements démographiques dans les populations autochtones, il importe d'évaluer les différents modèles mis en œuvre, l'emplacement des centres et le type de partenariats afin de déterminer si la portée peut être étendue dans d'autres contextes.
Coordination et collaboration	Améliorer la coordination et la collaboration avec les autres ministères fédéraux, les gouvernements provinciaux et territoriaux ainsi que les principaux intervenants.
Résultats à long terme pour les enfants	Examiner la nécessité et la possibilité d'assurer le suivi à long terme des enfants, par exemple au moyen d'une étude de cohorte longitudinale ou d'une recherche interventionnelle.
Mesure du rendement	Faire en sorte que la méthode de mesure du rendement à l'échelle du programme soit complète tout en étant intégrée et simplifiée.
Fonction consultative soutenant la structure de gouvernance	Revoir la structure de gouvernance du programme, notamment sa fonction consultative, afin que l'Agence de santé publique puisse bénéficier de conseils équilibrés, stratégiques et opportuns.
Fonds stratégique national	Examiner les objectifs et les critères d'admissibilité du fonds stratégique national et évaluer l'approche actuelle en matière de gestion du fonds.

Source : ASPC 2012

Le rapport d'évaluation propose également un retour sur la littérature documentant le lien entre les programmes de développement de la petite enfance et l'accroissement du développement de l'enfant selon sa maturité scolaire (ASPC 2012). Il fait état aussi du déséquilibre entre l'accès aux programmes fédéraux d'aide préscolaire aux Autochtones offerts selon qu'il s'agisse d'enfants vivant hors et sur réserve : les enfants des Premières Nations sur réserve ont quatre fois plus de chances de participer à un programme que les enfants hors réserve (ASPC 2012).

De nombreuses autres études et analyses ont été effectuées depuis 20 ans sur le PAPACUN, certaines par les associations provinciales du PAPA ou sur l'un des six volets à la base du programme. Par exemple, en Alberta, une étude pilote en milieu communautaire par de la Cruz et McCarthy en 2008 a évalué un programme du PAPACUN dans le cadre d'une évaluation longitudinale. Un centre qui offre un programme d'aide préscolaire aux Autochtones depuis 11 ans avait alors été sélectionné parmi les 16 organismes parrains dans la province. Avec le soutien de l'école locale, 48 élèves inscrits au centre ont participé à l'étude pilote (75 % de l'ensemble des élèves inscrits). Trois instruments de collecte de données (mesures normalisées) ont été utilisés auprès des participants/participantes du PAPA. Les résultats sont positifs et les constats encourageants (Tableau 11).

Tableau 11
Résultats de l'étude pilote du PAPACUN, Alberta

Instruments de mesure	Résultats
• Test de rendement individuel de Wechsler (aptitudes en lecture, calcul mathématique et écriture/orthographe)	• Score normalisé (test Wechsler) se situant dans la moyenne : aussi bons résultats scolaires que les autres enfants de leur classe d'âge et de leur niveau scolaire.
• Social Skills Rating Scale	• Résultat égal ou supérieur à la moyenne ou au résultat attendu pour ce qui est des capacités langagières (compréhension de mots) et de la réussite scolaire. Meilleurs résultats en lecture et en calcul.
• Échelle de vocabulaire en images Peabody (potentiel d'alphabétisation par un test non verbal)	• Résultats égaux ou supérieurs à la moyenne : aptitudes équivalentes ou supérieures à celles de la moyenne des enfants de même niveau scolaire.

Source : de la Cruz et McCarthy 2010 : 42

En Colombie-Britannique, le Aboriginal Head Start Association (AHSABC) dresse le portrait des succès des 12 programmes PAPACUN dans la province depuis leur mise en place il y a 15 ans (AHSABC 2010). La participation des parents a été la clé du succès, et toute la famille apprend. Les aînés/aînées sont également intégrés aux diverses activités et soulignent les effets bénéfiques et le sentiment d'appartenance liés à leur participation. Le rapport se base sur de nombreuses entrevues et rencontres auprès de divers intervenants/intervenantes et participants/participantes. Les constats positifs sont nombreux et font écho aux résultats d'autres études : impact positif sur les enfants qui participent au programme, amélioration de la santé, de l'estime de soi, de l'identité, des résultats scolaires

et des liens sociaux (AHSABC 2010). La communauté en général note un effet positif. Le PAPACUN crée une sorte de « noyau » ou de « nouveau village » pour les Autochtones vivant en milieu urbain, leur permettant de retrouver un sens communautaire.

En Ontario, Angela Mashford-Pringle (2012), en collaboration avec le Ontario Aboriginal Head Start Association (OAHS), effectue aussi un retour sur le PAPACUN à partir de l'étude de cas d'un des quatorze centres offrant le programme (entrevues auprès de parents et d'intervenants/intervenantes). Dès ses débuts dans cette province, le PAPACUN visait une clientèle d'enfants à risque provenant de familles monoparentales à faible revenu; six centres existaient à ce moment-là. L'étude de Mashford-Pringle montre que l'éducation « pour les Autochtones par les Autochtones » contribue à la création de communautés plus saines. Des effets positifs ont aussi été observés chez des enfants qui ont participé au PAPACUN : maturité scolaire, habiletés scolaires, habitudes de santé et alimentaires. La communauté et les parents notent également des améliorations à la suite de leur participation et de leur engagement dans le PAPACUN : meilleurs niveaux d'éducation et d'employabilité, élargissement des réseaux de soutien, promotion de saines habitudes de vie (diminution de l'usage du tabac par exemple) et meilleure connaissance et prise en charge de la santé (visites au médecin, dentiste) (Mashford-Pringle 2012).

Pour leur part, Jessica Ball et Ken Moselle de la Colombie-Britannique, dans un rapport datant de 2013, décrivent le lien qui existe entre culture, langue, participation au PAPACUN et divers déterminants sociaux et de la santé. La santé des enfants est directement liée à celle des parents : des parents qui ont souvent souffert eux-mêmes d'une perte d'identité culturelle. La définition de la santé en contexte autochtone est souvent large; néanmoins, la langue et la culture sont essentielles au bien-être spirituel et à l'identité de chacun/chacune, et le PAPACUN est une excellente occasion de mettre les jeunes enfants en contact avec leur héritage culturel (Ball et Moselle 2013).

Les programmes PAPA (sur et hors réserve) agissent d'une certaine manière comme des pôles d'attraction permettant de cibler les efforts pour améliorer les conditions de vie des enfants autochtones et de leurs familles. Les volets de la nutrition et de la santé prennent en considération les préoccupations des conditions de vie; les autres volets mettent également l'accent, de manière indirecte, sur les déterminants de la santé, le bien-être de la famille et de la communauté, avec l'intégration de la variable culturelle et de la langue. Ball et Moselle concluent que les programmes PAPA offrent des solutions et des interventions prometteuses en santé : promotion de saines habitudes (diète et nutrition), engagement communautaire et familial, ainsi qu'un environnement encadré offrant dès le jeune âge des expériences d'apprentissage et de partage du savoir traditionnel en matière de culture et de langue autochtones (Ball et Moselle 2013).

Services de garde pour enfants autochtones vivant hors réserve

L'une des conclusions du rapport publié par Statistique Canada en 2010 sur les services de garde offerts aux enfants autochtones hors réserve met en évidence l'importance de s'attarder à l'analyse des facteurs culturels qui influent sur le développement social et général des enfants, en plus d'aborder les questions de la fréquentation et de la qualité du service offert. Les auteures, Leanne C. Findlay et Dafna E. Kohen, se sont ainsi penchées sur l'influence positive des services de garde sur l'hyperactivité et le comportement prosocial des enfants des Premières Nations, Métis et Inuit, en lien avec la culture et les traditions autochtones transmises.

Leur étude examine les différents programmes financés par le gouvernement fédéral, en plus d'effectuer un retour sur les recherches effectuées sur les Services de garde pour enfants autochtones et d'analyser les données de l'Enquête de 2006 sur les enfants vivant hors réserve. Elle propose une comparaison entre un échantillon d'enfants autochtones âgés de 2 à 5 ans qui fréquentent un service de garde et un échantillon similaire d'enfants qui ne fréquentent pas les services de garde. Dans le contexte des services de garde hors réserve, les enfants autochtones qui participent à des activités traditionnelles et culturelles ont de manière générale de meilleures évaluations en qui concerne leurs comportements. De plus, l'étude démontre que dans le cas des enfants inuit, l'utilisation de la langue inuite à la garderie mène à de meilleurs comportements prosociaux.

Source : Findlay et Kohen 2010



Points saillants de la deuxième partie

L'enseignement des langues autochtones et des langues secondes

- La plupart des programmes pour minorités linguistiques sont de type transitionnel, c'est-à-dire qu'ils sont conçus pour que les enfants s'intègrent dans le système d'éducation de la société dominante de manière progressive (Terraza 2009).
- Le financement a presque toujours été jugé insuffisant pour permettre un enseignement adéquat des langues autochtones au sein des écoles de bande (Morris et O'Sullivan 2007).
- Les élèves ayant été instruits en inuittitut sont les seuls à démontrer une plus grande estime de soi (Taylor et Wright 2003).
- La survie de l'inuittitut au Nunavik sera en péril si les habitants/habitantes des communautés ne soutiennent pas les efforts des autorités scolaires pour le préserver et le conserver (Taylor et Wright 2003).
- Le maintien de la langue maternelle autochtone protège du bilinguisme soustractif dans le Nord (Louis et Taylor 2001).
- Pendant plusieurs années, le programme *Cree Language of Instruction Program* (CLIP), qui prévoyait intégrer la langue crie dans le cursus scolaire, a permis de diminuer le taux de décrochage des élèves (Terraza 2009).
- Les résultats inégaux du CLIP semblent être liés à la fois au manque d'enseignants/enseignantes qualifiés et de matériel pédagogique en cri, dimensions déjà soulevées au moment du développement du programme (Cree School Board 2008).
- L'introduction de la lecture et de l'écriture dans deux langues différentes (bilittératie) au cours d'une période très rapprochée est à déconseiller, car elle risque de semer la confusion chez l'élève (en raison des grandes disparités dans les deux systèmes d'écriture) et de faire en définitive plus de tort que de bien (Drapeau 1992b).
- Trois leçons sont à retenir de l'expérience de l'Akwesasne Freedom School : 1) l'éducation est un élément fondamental de la souveraineté puisqu'elle donne aux élèves les outils pour réussir sur les plans personnel et de l'éducation; 2) les écoles mises sur pied par les communautés deviennent des institutions autonomes et appréciées; 3) l'engagement de la communauté et des parents dans la gestion indépendante d'une école aide à mettre en place des buts communs en éducation (www.freedom-school.org/).
- Les élèves innus arrivent à l'école en maîtrisant peu la langue française à l'oral et à l'écrit. Une autre complexité réside dans le fait qu'il existe peu de littérature en innu pour soutenir le développement des compétences des élèves. Ils doivent donc passer par une langue seconde pour accéder à la littératie dans leur langue maternelle. Les jeunes innus présentent un retard dès la maternelle qu'ils n'arrivent pas à combler avec le temps. (Morris et O'Sullivan 2007).
- L'enseignement bilingue est bénéfique aux enfants autochtones sous plusieurs angles. Il favorise l'estime de soi personnelle et collective, permet le développement d'habiletés langagières et de littératie dans la langue maternelle, et finalement permet le transfert de ces habiletés aux langues secondes telles que le français et l'anglais (de la Sablonnière et al. 2011).

- Les facteurs constitutifs du paradigme radical dans l'enseignement des langues secondes sont les suivants : 1) la langue orale est importante; 2) l'apprenant/apprenante est au cœur de son apprentissage; 3) la relation pédagogique est privilégiée; 4) plusieurs dimensions de la personne sont prises en compte (Demers 2010).

Apprentissage et stratégies éducatives

- La posture adoptée en matière de politique éducative autochtone a été de promouvoir une seule approche et un seul curriculum pour tous les groupes, mais il semble que cette approche soit vouée à l'échec étant donné la diversité des situations autant d'un point de vue historique que contemporain (Mosher Rae 2001).
- Les jeunes autochtones s'attendent à ce que le système d'éducation québécois devienne plus perméable aux cultures autochtones. Cette perméabilité pourrait avoir un impact sur leur persévérance. L'accent devrait être mis sur la contribution des cultures autochtones à la culture et à l'histoire québécoises (Sioui et Beaulieu 2011).
- La question de l'estime de soi, en plus de poser problème sur le plan de l'évaluation des élèves, pose aussi problème au regard des stratégies pédagogiques qui consistent : 1) à faire redoubler les enfants; 2) à les placer en classe spéciale; 3) à les faire suivre par les orthopédagogues (Bergevin 2008, Royer 1998, Toulouse 2010).
- La solution préconisée par certains chercheurs/chercheuses en sciences de l'éducation et en pédagogie est le tutorat qui permet à l'enfant de ne pas être marginalisé et d'être accompagné individuellement lors de son cheminement (Vatz-Larroussi *et al.* 2005).
- La formation des enseignants/enseignantes ne leur permet pas toujours d'aider les enfants à recouvrer l'estime de soi (Presseau *et al.* 2006).
- La mobilité (changement d'école) est un facteur d'influence important dans le niveau de scolarité atteint par les jeunes élèves autochtones (Aman 2006).
- Certains problèmes personnels comme l'accès au transport, les grossesses et les obligations familiales ne sont absolument pas pris en compte par la plupart des écoles (Aman 2006).
- L'individu qui développe une réflexion à partir d'une vision holistique de l'apprentissage doit percevoir à la fois les composantes, les liens, le mouvement, la recherche d'équilibre et sa capacité autoréflexive en fonction de ce qu'il est (Colomb 2012).
- Le changement dans la langue d'enseignement [lors de l'enseignement des mathématiques] pourrait expliquer les difficultés rencontrées par les élèves au Nunavik. Ce système crée une dualité dans l'environnement d'enseignement : d'un côté il y a intégration de la culture par la langue, de l'autre, acculturation par l'enseignement des mathématiques (Poirier 2007 et Savard *et al.* 2014).
- L'enseignement des mathématiques dans le cadre de l'*Akwesasne Science and Math Pilot Project* couvre un éventail de systèmes numériques incluant celui des Mohawks, le concept du zéro utilisé chez les Mayas, les noms d'animaux et de plantes en langue mohawk. Cet enseignement lié aux valeurs et traditions mohawks permet de constater la pertinence des sciences dans le mode de vie autochtone, en particulier en ce qui concerne la protection et la préservation de l'environnement et du fleuve Saint-Laurent (LaFrance et Johansen 2000, LaFrance 1993, Restoule 2000, Settee 2000).

- « La réussite d'une année scolaire est souvent liée au concept de persévérance scolaire. Toutefois, en milieu autochtone, la persévérance scolaire est vue selon une perspective différente. Les élèves dits persévérants sont ceux qui poursuivent leur parcours scolaire sans nécessairement suivre le cheminement régulier » (Manningham *et al.* 2011 : 6).
- Le facteur ayant le plus grand impact positif est l'encadrement familial, défini comme suit : la vision et la valorisation de l'école, le soutien, le climat familial, les heures de sommeil et le suivi des devoirs et leçons (Manningham *et al.* 2011).

Enseignants et enseignantes : rôle et défis

- La responsabilité qui pèse sur les enseignants/enseignantes est énorme, car on attend d'eux qu'ils enseignent, divertissent, prennent soin des enfants, voire les maternent, et ce même en dehors des heures de classe (Mosher Rae 2001).
- Les enseignants/enseignantes doivent souvent jouer le rôle de médiateurs/médiatrices entre les besoins et les visées du système éducatif de la communauté d'une part, et les valeurs et souhaits des parents d'autre part (Taylor *et al.* 1993).
- La relation éducative visant l'apprentissage ne saurait porter fruit sans le consentement mutuel des parties impliquées (ici l'enseignant/enseignante et les élèves) (Presseau *et al.* 2006).
- Le roulement de personnel présente un problème important dans les communautés. Après avoir été formés, plusieurs enseignants/enseignantes tournent le dos aux écoles des Premières Nations en raison de différents facteurs de dissuasion : manque d'appuis, salaires inférieurs à ceux des écoles provinciales et territoriales, moins d'avantages sociaux, expérience dans ces écoles non reconnue lors de transfert dans les écoles provinciales ou territoriales (GTNME 2002).
- Le stress et l'anxiété des nouveaux professeurs/professeures sont des problèmes envahissants dont les répercussions affectent à la baisse les taux de rétention de ces professionnels/professionnelles (Cherubini *et al.* 2010).
- Le soutien de la part de mentors de la communauté, de la famille ou d'enseignants/enseignantes est important pour la motivation des élèves et leur persévérance à l'école. D'autres formules, comme le tutorat par les pairs, le soutien pédagogique, le suivi de l'assiduité scolaire, l'éducation culturelle et l'assistance en cas d'urgence sont associés à l'amélioration des résultats scolaires (Montpetit et Lévesque 2004).
- Il est de la responsabilité des enseignants/enseignantes, qu'ils soient autochtones ou non, de travailler à l'inclusion des perspectives et des valeurs autochtones dans toutes les pratiques et stratégies éducatives, de façon à encourager des rapports respectueux et à faciliter l'intégration des systèmes de savoirs autochtones et allochtones (O'Connor 2009).
- Le guide Mikinak est conçu afin de permettre à l'enseignant/enseignante d'acquérir des connaissances et des compétences lui permettant de mieux saisir le contexte dans lequel les élèves des Premières Nations évoluent tout en aidant ces derniers/dernières à progresser avec succès dans le programme éducatif du MELS (CEPN 2013c).
- Le guide *Nos mots, nos façons* est à la fois un outil de référence pour la formation des enseignants/enseignantes et un document pédagogique permettant à l'enseignant/enseignante d'améliorer son enseignement (Alberta Education 2006).

- Les parents font plus facilement confiance aux enseignants/enseignantes autochtones qu'aux enseignants/enseignantes allochtones, d'une part parce qu'il leur est plus aisé de dialoguer avec eux à travers le partage d'une langue et d'une culture communes, et d'autre part parce qu'ils partagent une vie communautaire (Saskatchewan Ministry of Education 2009).
- La perception parentale des enseignants/enseignantes allochtones peut être très négative, entre autres à cause de l'épisode des pensionnats, qui a marqué de façon durable le rapport à l'éducation des Autochtones et la représentation du corps professoral (Montpetit et Lévesque 2004).

Écoles, familles et communautés

- Il est important pour les enfants que les parents tiennent un discours positif sur l'école et qu'eux-mêmes soient un modèle positif (par exemple que le parent se lève tous les matins pour aller travailler encourage le jeune à se lever tous les matins pour aller à l'école) (Gauthier 2005).
- Si l'aspect du soutien au quotidien semble important pour les enfants, la façon dont les parents conçoivent leur appui et apport aux efforts scolaires de leur enfant n'est pas toujours liée au développement de conditions de vie quotidienne favorables à l'apprentissage; plusieurs se limitent assez souvent à faire pression pour que les enfants finissent le secondaire, la grande hantise des parents étant le décrochage. Les enfants savent que s'ils ne finissent pas leur secondaire, leurs parents seront très mécontents et qu'ils feront des pressions pour qu'ils reprennent des études et obtiennent des diplômes même après leur majorité (Gauthier 2005).
- Certains parents considèrent cependant que les enfants ont moins besoin de leur appui lorsqu'ils sont en secondaire. Par ailleurs, pour d'autres parents, le secondaire revêt un aspect relativement lointain et effrayant. Ils ne se sentent pas équipés pour accompagner véritablement leurs enfants dans leurs apprentissages, considérant qu'ils n'ont pas de connaissances ou de compétences à cet égard. Faire pression pour que l'enfant ne décroche pas sera donc leur façon de le soutenir (Gauthier 2005).
- Lors de la mise en place de partenariat positif, l'implication familiale et parentale dans l'éducation contribue à la mise en place d'un environnement familial propice à l'apprentissage et contribue, à moyen et à long terme, à la transmission d'attitudes positives envers l'école (Taylor *et al.* 1993)
- S'il est du ressort des autorités scolaires d'harmoniser les approches pédagogiques et d'être plus efficace quant à la création de matériel pédagogique et à la formation des enseignants/enseignantes, il importe aussi que la gestion scolaire et le développement et l'implantation des programmes dans les communautés reposent sur la participation de manière à impliquer un grand nombre de personnes dans la prise de décision et le suivi; une démarche essentielle, voire primordiale, pour faciliter la persévérance et la réussite des enfants (Demmert 2001).
- Le soutien de mentors de la communauté, de la famille ou des enseignants/enseignantes contribue efficacement à la motivation des étudiants et à leur persévérance à l'école (Demmert 2001).
- Des partenariats et collaborations parents-écoles intégrant parfois d'autres instances, telles que les services psychosociaux, la protection de la jeunesse, le conseil de bande et

le conseil des sages sont nécessaires pour favoriser le suivi et la résolution de ces cas et pour minimiser leur impact négatif tant sur les personnes que sur les groupes. Il est plus aisé pour un enfant d'un point de vue psychologique et cognitif d'apprendre dans un milieu fluide et harmonieux assurant une continuité entre les différents éléments constitutifs de son univers que dans un milieu conflictuel et éclaté (Montpetit et Lévesque 2004; 2005).

- Il ressort qu'une vision holistique de l'éducation fortement connectée aux valeurs, cultures et langues des Premières Nations est aussi centrale à la perspective contemporaine de l'éducation des Autochtones (Kavanagh 2001).
- Les stratégies de communication doivent miser sur la construction d'un lien de confiance avec les parents (partager les succès de l'enfant en classe et pas seulement les problèmes), sur l'utilisation de divers canaux de communication ainsi que sur la création d'occasions de rencontre hors de l'école (R.A. Malatest & Associates Ltd 2002)
- Le programme PAPACUN a eu un impact positif et a été efficace, et ce, à plusieurs niveaux : maturité scolaire des élèves (aptitudes sociales, motrices, langagières et scolaires), littératie culturelle et exposition accrue aux cultures et langues autochtones, comportements favorables à la santé (activités physiques quotidiennes) et déterminants de la santé (accès aux services de santé) (ASPC 2012).



— Troisième partie —

Politiques, programmes, pratiques

Présentation de la troisième partie

La troisième et dernière partie de cette synthèse des connaissances se compose de deux sections qui font état d'une série de programmes et de mesures appliqués au Québec d'une part, et dans le reste du Canada d'autre part.

La huitième section met d'abord l'accent sur le cadre administratif à partir duquel se développent les initiatives régionales ou provinciales en matière de persévérance et de réussite scolaires des élèves autochtones au Québec. Par contre, il importe de souligner que les informations à cet égard sont très éparses, incomplètes pour la plupart et difficiles à repérer; il arrive également qu'elles ne soient pas très récentes. Néanmoins, il nous est apparu important de tenter de construire une certaine cohérence à travers cette documentation afin de mieux circonscrire la nature et la portée des initiatives mises de l'avant par les instances et communautés autochtones. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur quatre instances autochtones de la province qui jouent un rôle stratégique et structurant en matière d'éducation autochtone au Québec et nous examinerons de manière plus détaillée leurs contributions respectives³⁸ : le Conseil en éducation des Premières Nations, l'Institut Tshakapesh, la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik.

La neuvième et dernière section synthétise l'information qui concerne les autres provinces canadiennes en proposant un tour complet de l'Ouest à l'Est. En effet, outre une entente multipartite de grande portée signée au Québec avec l'APNQL et le CEPN, de nombreuses autres ententes multipartites sur l'éducation des Autochtones ont été signées au cours des dernières années dans les provinces canadiennes et les territoires entre le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux respectifs et les organisations autochtones concernées. La mise en œuvre de ces ententes a engendré, à travers le pays, une prise de conscience doublée d'une volonté de changer les choses. Nous avons également reconstitué, dans la mesure du possible, l'information fort disparate à laquelle nous avons eu accès principalement à travers des sources en ligne. Au-delà des ententes elles-mêmes, nous nous sommes intéressés aux divers processus et étapes qui ont mobilisé les acteurs et les institutions autochtones concernés.

Depuis le début des années 2000, chacune des provinces et chacun des territoires (à l'exception de Terre-Neuve) a développé de nouvelles approches en matière d'éducation autochtone. Les visions du projet éducatif se sont transformées, le besoin de créer des ponts entre des systèmes de connaissances différents s'est précisé. Des efforts considérables ont été consacrés à la lutte au décrochage et, à l'inverse, à la réussite scolaire dans toutes ses manifestations. Il nous apparaissait important de faire connaître, même de manière schématique, ces apports et leurs retombées.

³⁸ Il va de soi qu'à l'échelle des communautés locales (sur réserve) ou des villes où réside une population autochtone, de nombreuses autres initiatives existent également, comme nous en avons fait état dans les sections précédentes. Dans cette dernière partie, nous avons simplement concentré nos efforts à l'échelle régionale et provinciale.

Section 8 : Pratiques inspirantes en provenance du Québec

Le contenu de cette huitième section est d'abord informatif. Il ne vise aucunement à proposer un portrait exhaustif des modalités administratives qui encadrent les politiques et programmes relatifs à la réussite scolaire des élèves autochtones en vigueur au Québec. Un tel portrait nécessiterait un travail de recherche en lui-même. Nous nous sommes plutôt limités à identifier diverses composantes de ce cadre administratif et politique afin de fournir quelques repères aux lecteurs et lectrices. Le propos est nécessairement incomplet mais il permet néanmoins de circonscrire, à partir d'un autre angle que ceux adoptés dans la deuxième partie de cette synthèse, des réalités beaucoup plus complexes qu'on ne le croit généralement.

8.1 Le cadre gouvernemental

8.1.1 À l'échelle fédérale

Le financement de la grande majorité des stratégies et initiatives mises de l'avant au Québec découle des programmes offerts par le ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC), qui verse une aide financière aux conseils de bande et organisations d'éducation des Premières Nations; à leur tour, ces organisations sont chargées de gérer les programmes et services d'enseignement dans les écoles administrées par une bande dans les communautés/réserves ou en partenariat avec d'autres organisations dans le cas du réseau scolaire québécois. Cinq des programmes financés par AADNC visent particulièrement la réussite et la persévérance scolaires des élèves des Premières Nations et le développement de partenariats en ce domaine. Nous les présentons brièvement ici.

Programme des partenariats en éducation (PPE)

- Ce programme, d'une durée initiale de cinq ans, a été lancé en juin 2008 dans le cadre du projet de réforme de l'éducation des Premières Nations du gouvernement du Canada.
- Il a été conçu afin de promouvoir la collaboration entre les Premières Nations, les provinces, AADNC et d'autres intervenants/intervenantes afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves des Premières Nations aux niveaux primaire et secondaire qui fréquentent des écoles provinciales ou des Premières Nations. L'octroi du financement est basé sur un appel de propositions provenant des instances admissibles.
- Le programme soutient également l'établissement et le déploiement d'accords de partenariats officiels qui visent à créer des relations de travail efficaces entre les représentants/représentantes et les éducateurs/éducatrices des organisations et des écoles régionales des Premières Nations et ceux des systèmes provinciaux. Ces accords de partenariat permettent d'échanger de l'information et d'assurer une meilleure coordination entre les écoles provinciales et celles des Premières Nations. Ils apportent des avantages concrets pour les élèves, les enseignants/enseignantes et les administrateurs/administratrices participants.

- Pour l'exercice 2014-2015, dix organisations régionales des Premières Nations au Canada sont bénéficiaires de ce programme, dont le Conseil en éducation des Premières Nations du Québec.

Programme de réussite scolaire des étudiants des Premières Nations (PRSEPN)

- Ce programme a été lancé en juin 2008, également dans le cadre du projet de réforme de l'éducation des Premières Nations.
- Le programme finance des projets permettant aux écoles des Premières Nations de mettre en place des plans de réussite scolaire, des évaluations des apprentissages et des mesures de rendement.
- Le programme accueille les propositions conçues pour aider les éducateurs/éducatrices dans les réserves (de la maternelle à la fin du secondaire) et pour améliorer les résultats scolaires.
- Le programme soutient des projets qui visent à accroître les niveaux de réussite des élèves en lecture et en écriture (littératie) et en mathématiques (numératie), et à encourager les élèves à poursuivre leurs études (persévérance scolaire).
- En 2012, 90 % des écoles de bande au Canada sont bénéficiaires du programme.

Nouveaux sentiers pour l'éducation (anciennement Rassembler nos forces)

- Le programme finance des projets et des activités ayant pour but d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles des Premières Nations et l'expérience éducative des élèves, des enseignants/enseignantes, des administrateurs/administratrices, des parents et des collectivités.
- Les objectifs sont les suivants : rendre l'enseignement plus efficace, améliorer les méthodes pédagogiques et intégrer les nouvelles technologies, favoriser l'implication parentale et communautaire et favoriser le développement professionnel.
- Depuis 2011-2012, le programme intègre les initiatives suivantes :
 - *Développement professionnel* : amorcée en 2003, cette initiative vise à soutenir les communautés dans leurs efforts de recrutement, de rétention et de perfectionnement du personnel.
 - *Implication parentale* : lancée en 2004, cette initiative a comme objectif d'inciter la participation des parents ainsi que de la communauté au sein du système éducatif.
 - *Rescol* (Réseau scolaire canadien) – désormais *Nouveaux sentiers TIC* : lancée en 1996, elle met en valeur les technologies de l'information et de communication (TIC) dans l'apprentissage (connectivité, logiciels) et dans les méthodes pédagogiques.

Programme des centres éducatifs et culturels des Premières Nations et des Inuit (PCEC)

- Ce programme, lancé en 1971, offre une aide financière (également sur la base de propositions) aux centres d'éducation culturelle afin de renforcer le patrimoine culturel autochtone, sensibiliser la population canadienne et améliorer les résultats scolaires des élèves autochtones.

- Le programme finance des activités destinées aux enfants d'âge scolaire, notamment le développement de curriculum adapté, de ressources en enseignement et la mise en place d'activités parascolaires qui tiennent compte de la culture traditionnelle.
- Il existe 100 centres éducatifs et culturels des Premières Nations au Canada, dont 50 sont financés par le PCEC; les 50 autres sont regroupés au sein de la Confédération des centres éducatifs et culturels des Premières Nations (CCECPN) – directement financée par AADNC. Chez les Inuit, Inuit Tapiriit Kanatami et huit autres centres bénéficient de ce programme. Au Québec, cinq organisations sont membres de la CCECPN : l'Institut culturel cri Anishnaabek, Kitigan Zibi Anishinabeg Cultural Centre, Kanataake Cultural Centre, Algonquin Anishinabeg Nation Tribal Council et l'Institut Tshakapesh.

Programme d'éducation spéciale (PES)

- Le programme, créé en 2003, est conçu pour aider les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à recevoir des services de qualité, pertinents sur le plan culturel et conformes aux normes généralement acceptées de la province ou du territoire.
- Le programme se déploie de deux manières : un financement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage légères ou modérées et un financement pour des services d'éducation spéciale à coût élevé dans des écoles administrées par une bande, pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage de modérées à graves.

8.1.2 À l'échelle provinciale

Outre son implication qui remonte à plusieurs décennies à l'égard des territoires conventionnés (en Eeyou Istchee et au Nunavik), le Québec s'est engagé plus récemment dans le dossier de l'éducation des Autochtones dans le reste de la province.

• La mesure 30109³⁹

C'est en 2005 que le Québec développe une mesure spéciale (alors appelée mesure 30108-B) afin d'appuyer les interventions des commissions scolaires qui favorisent la réussite éducative des élèves autochtones qui fréquentent les écoles du réseau québécois. Pour bien des jeunes, le passage de l'école de bande à une école d'une commission scolaire est souvent associé à un redoublement. L'objectif premier de cette mesure demeure celui de « permettre à un plus grand nombre de ces élèves d'acquérir un profil scolaire comparable au profil moyen des élèves de l'école qu'ils fréquentent » (MELS 2010 : 1). Une première évaluation de cette mesure a été faite en 2010⁴⁰.

³⁹ Une deuxième mesure est également mise en place par le MELS. La mesure 30108 (Sensibilisation à la réalité autochtone), pour sa part, vise « prioritairement l'acquisition ou la consolidation de connaissances sur les réalités contemporaines, le mode de vie et les traditions des communautés autochtones du Québec ». (<http://www.mels.gouv.qc.ca/...>). Elle s'adresse aux établissements d'enseignement publics et privés.

⁴⁰ Cette évaluation est globale en ce sens qu'elle ne permet pas de distinguer les différents projets les uns des autres.

Dans le rapport d'évaluation en question produit par le MELS, ce sont les projets financés entre 2006 et 2009 qui ont retenu l'attention. Le propos concerne d'abord la gestion et l'application de la mesure, le type de projets financés de même que les mesures de suivi et les indicateurs mis en place afin de s'assurer de l'efficacité et du déroulement des plans d'intervention proposés. Par la suite, l'accent est mis sur les effets perçus par les directions d'école, le personnel enseignant et les intervenants/intervenantes, les obstacles à la réalisation des projets, et les besoins pour l'avenir. Les principaux constats se lisent comme suit :

- *Les directions d'école, le personnel enseignant et les intervenants et intervenantes confirment globalement la pertinence de la mesure et de ses priorités d'intervention. La première priorité qui concerne les compétences linguistiques est un besoin jugé prioritaire par une très grande majorité de répondantes et répondants qui sont moins nombreux à porter ce jugement sur la mise à niveau disciplinaire qui est la deuxième priorité de la mesure. (p. 12)*
- *Les élèves visés par la mesure sont beaucoup plus nombreux que ceux et celles de l'ensemble des élèves du Québec à avoir un plan d'intervention, soit près du double au primaire et au secondaire. Ils sont également plus nombreux à avoir accumulé un retard scolaire à chacun des cycles du primaire et du secondaire. Dans l'ensemble, ces données montrent qu'ils sont nombreux à vivre une scolarisation difficile. (p. 36)*
- *Selon les responsables des projets, les interventions améliorent les compétences en langue d'enseignement et dans les autres matières, notamment en mathématique et en français, langue seconde. Elles ont aussi des effets sur le développement d'attitudes et de comportements qui favorisent la réussite scolaire. Plus de la moitié du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants ont observé des améliorations des compétences en lecture, en habiletés orales et en écriture, et davantage d'aisance dans les communications avec les autres élèves. (p. 56)*
- *Les opinions sur l'amélioration des informations aux parents et des échanges avec les écoles de bande à la suite des interventions sont nuancées. Si une majorité de répondantes et répondants estime qu'il y a eu amélioration, des proportions assez importantes disent soit qu'il n'y a pas eu d'effets positifs, soit ne pas savoir ou que cela ne s'applique pas au projet. Cette dernière situation est particulièrement importante dans le cas des relations avec les écoles de bande. Il est possible que dans un bon nombre de projets, les relations avec la famille et avec l'école de bande n'aient pas une grande importance. Par contre, la faiblesse de l'implication des parents dans la réussite éducative de leur enfant est soulignée par tous les groupes et à plusieurs reprises. (p. 56)*
- *Les obstacles à la réalisation des projets mentionnés par un grand nombre de directions des services éducatifs concernent la problématique de la connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves autochtones. La mobilité de ces élèves est aussi un obstacle considéré comme important autant par les directions des services éducatifs que par les directions d'école. (p. 63)*

Source : MELS 2010

- **Le fonds d'investissement de Réunir Réussir (R²)**

À la suite d'une entente de partenariat entre la Fondation Lucie et André Gagnon⁴¹ et le Secrétariat à la jeunesse du gouvernement du Québec, l'organisme sans but lucratif Réunir Réussir (R²) a vu le jour en 2009. R² gère un fonds d'investissement servant à subventionner les instances régionales de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative dans la mise en œuvre et dans l'évaluation d'initiatives contre le décrochage et favorisant la réussite scolaire auprès des jeunes et de leurs parents. Ces initiatives visent à augmenter le taux de diplomation. Le modèle mis de l'avant par R² comporte quatre volets : 1) soutien aux régions dans la démarche de mobilisation; 2) savoir-faire et partage des connaissances et de bonnes pratiques; 3) persévérance scolaire pour les clientèles autochtones (hors et sur réserve); 4) développement d'une communauté de pratique (ou Espace interrégional) (www.reunirreussir.org).

En 2012, la gestion du fonds destiné au volet autochtone – Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones (FPSJA) – a été confiée au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec⁴² (CTREQ). Dans ce cadre, 22 projets⁴³ visant la persévérance scolaire ont été développés par 19 communautés autochtones provenant de huit Premières Nations. Différents thèmes sont traités : entrepreneuriat, mentorat, aide aux devoirs, littératie, arts et mise en valeur de la culture autochtone (www.reunirreussir.org). Certains des projets retenus bénéficient également d'un accompagnement de l'organisme Québec en forme⁴⁴.

Dans une évaluation préliminaire et générale effectuée en 2014, la professeure Natasha Blanchet-Cohen de l'Université Concordia et ses collaboratrices énumèrent quelques-unes des retombées de ces projets regroupés en quatre catégories d'activités : 1) valorisation de la culture autochtone; 2) leadership et engagement des élèves ; 3) entrepreneuriat jeunesse; 4) soutien à l'apprentissage et à la famille. La démarche de connaissances utilisée lors de l'évaluation comprenait une revue documentaire, des entrevues et rencontres, des questionnaires et des visites de projets. Les premiers résultats de l'évaluation permettent de constater que, de manière générale, l'appréciation des projets est satisfaisante et que la majorité des répondants/répondantes referait leur projet, mais avec certains ajustements (Blanchet-Cohen *et al.* 2014a). Un des défis majeurs de l'évaluation a été de mesurer

⁴¹ « La Fondation Lucie et André Chagnon a pour mission de prévenir la pauvreté en contribuant à la réussite éducative des jeunes Québécois, dès leur conception jusqu'à 17 ans, par le développement de leur plein potentiel ». (www.fondationchagnon.org)

⁴² Le CTREQ est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale (OLTIS) dont la mission est la promotion de l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec (www.ctreq.qc.ca).

⁴³ Le nombre de projets est possiblement supérieur à 22, l'information à ce sujet n'étant pas très claire.

⁴⁴ Québec en forme a été créé en 2002; cet organisme est le fruit d'une entente de partenariat entre la Fondation Lucie et André Chagnon et le gouvernement du Québec. Québec en forme a comme mission de promouvoir des saines habitudes de vie chez les jeunes québécois (www.quebecenforme.org).

l'impact et les retombées des différentes activités sur la persévérance scolaire, notamment dans le cas de projets à l'échelle locale. Néanmoins, ces premiers résultats permettent de faire ressortir quelques constats et pistes à envisager pour l'avenir.

Constats

- La valorisation de l'identité culturelle autochtone est identifiée comme élément central des projets.
- La valorisation de l'identité culturelle autochtone se réalise à travers la transmission de connaissances : implication des aînés/aînées, revalorisation de la culture, intégration d'activités culturelles.
- La prise en compte des différents styles d'apprentissage et des sources et domaines du savoir autochtone.

Pistes

- Mieux comprendre la notion de succès en matière de persévérance scolaire en contexte autochtone (la persévérance scolaire va au-delà du volet scolaire) et reconnaître les autres dimensions de la persévérance scolaire.
- Mieux comprendre et intégrer les leviers de la persévérance scolaire : employabilité, participation citoyenne et culturelle, etc.
- Outiller les organismes afin de documenter et de mesurer les impacts des projets sur la persévérance scolaire de façon culturellement appropriée.

Sources : Blanchet-Cohen *et al.* 2014a; 2014b

8.2 Le Conseil en éducation des Premières Nations

Comme déjà souligné dans ce rapport, la mission première du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) est de représenter les communautés membres auprès des instances gouvernementales, de déterminer leurs besoins en éducation, de développer des moyens et dispositifs afin d'y répondre, de défendre les droits des Autochtones en ce domaine et de faire valoir leurs intérêts sur de nombreuses tribunes de la scène régionale, provinciale, nationale et internationale (CEPN 2014b). Le CEPN agit notamment sur les plans juridique, administratif et financier. Il s'implique également dans l'éducation postsecondaire et dans la formation professionnelle en travaillant à sécuriser le financement de certains programmes qui se déploient à l'échelle communautaire ou provinciale. Il soutient l'implication des parents dans les écoles et contribue au développement des capacités des acteurs et intervenants/intervenantes en matière organisationnelle. Au cours des dernières

années, le CEPN a mis de l'avant de nombreux programmes visant la réussite et la persévérance scolaires dans la foulée des ententes de financement avec le gouvernement fédéral (Tableau 12)⁴⁵.

Tableau 12

Histoires de réussite dans le cadre de l'application du *Programme de réussite des élèves des Premières Nations*, au Québec

École Communauté	Objectifs	Résultats
Régional	• Améliorer les capacités en littératie	• 2012 : Lancement de l'initiative <i>Lire pour apprendre</i> • Le CEPN administre 15 projets
École Alaqsite'w Gitpu, Listuguj	• Préserver les traditions culturelles et mettre en place les compétences acquises à l'école	• Visites d'écloserie de saumon et élevage d'œufs • Sensibilisation aux ressources naturelles – spécifiquement les populations locales de saumon
École secondaire Kassinu Mamu, Mashteuiatsh	• Promouvoir la persévérance scolaire par des activités culturelles et d'alphabétisation	• Programme d'immersion française novateur qui met l'accent sur la communication et la participation citoyenne • Rédaction d'articles pour le bulletin d'information de l'école, pour le journal local et pour la radio • Bénévolat
École Ts8taïe, Wendake	• Encourager l'éducation scientifique des élèves de la 1^{ère} à la 8^e année • Mettre en pratique des leçons sur les rivières locales et l'utilisation médicinale de plantes indigènes	• En 2011, la classe a présenté ses conclusions, qui ont été acclamées, lors de l'Expo-sciences autochtone annuelle qui s'est tenue à Kawawachikamach
École Wejgwapnieg, Gesgapegiag	• Lire le plus de livres possible pendant le marathon de lecture (défi lancé par les élèves de 1^{ère} à la 8^e année – concours entre classes)	• Participation volontaire des membres de la collectivité, des parents ainsi que des aînés/aînées qui ont fait la lecture aux plus jeunes
École Ninak, Wemotaci	• Rencontrer des modèles de la communauté afin d'en apprendre davantage sur leurs professions et leurs parcours (élèves de Sec. 1 à Sec. 4)	• Journée carrière à laquelle ont participé plus de 90 % des élèves de l'école

Source : CEPN 2013d, AADNC 2012b

⁴⁵ Le CEPN gère également divers programmes de Stratégie Jeunesse (programme financé par Service Canada s'inscrivant dans le programme *Connexion compétences* à l'intention de Premières Nations et des Inuit – administré par AADNC), dont l'un des objectifs est la promotion des avantages de l'éducation comme clé de la participation au marché du travail.

En 2006, le CEPN avait déposé auprès du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) un plan quinquennal pour la mise en place d'un système d'éducation holistique; un autre plan quinquennal fut également déposé en 2008, prônant le renforcement du système d'éducation par le soutien aux communautés. Ce n'est finalement qu'en 2012 que sera signée une entente tripartite entre les gouvernements du Canada et du Québec et l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, au nom du CEPN; cette entente vise à soutenir et à améliorer la réussite des élèves de dix communautés (sur les 22 communautés membres du CEPN, l'adhésion des communautés étant volontaire) et concerne environ 3200 élèves.

L'un des objectifs de l'entente, signée dans le cadre du *Programme des partenariats en éducation* (PPE), est la mise en œuvre d'un dispositif permettant de créer des ponts entre le système d'éducation des Premières Nations et le système d'éducation provincial; en partenariat avec le réseau québécois, il est prévu que les dix communautés organiseront des activités dans le but de « favoriser la réussite des élèves des Premières Nations qui passent d'un système d'éducation à l'autre » (CEPN 2013d : 6). Un comité régional de coordination a également été mis sur pied, formé de deux représentants/représentantes de chacune des parties signataires (CEPN, AADNC et MELS) afin d'effectuer le suivi de l'entente et de coordonner la mise en œuvre du plan d'action qui comporte cinq objectifs : 1) établir une méthode pour que les systèmes d'éducation des Premières Nations et de la province travaillent plus efficacement ensemble; 2) favoriser l'efficacité du système; 3) tenir compte de la diversité linguistique; 4) encourager la collaboration entre les deux systèmes scolaires; 5) promouvoir la participation des Premières Nations au système d'éducation du Québec (AADNC 2012b).

En 2013, le CEPN obtient également du financement dans le cadre du volet Préparation structurelle du *Programme des partenariats en éducation* du gouvernement fédéral. Ce projet de planification de gouvernance triennal compte trois phases : la première phase, actuellement financée par le fédéral, est en cours de réalisation. Le financement n'est pas encore assuré pour les phases subséquentes, mais les premières retombées ont déjà été constatées et plusieurs histoires de réussite ont été consignées et rendues publiques dans un document publié récemment (CEPN 2014a) (Tableau 13). En juin 2013, des représentants/représentantes de communautés, des membres du CEPN et des consultants/consultantes se sont réunis afin d'élaborer des normes de gouvernance et de gestion qui reflètent la vision autochtone en matière d'éducation.

Un groupe de travail sur la gouvernance et le leadership est également mis sur pied. Ce comité d'experts formé de membres désignés des communautés détermine les « normes de qualité en matière de gouvernance en éducation pouvant être adaptées et transférées à leur communauté » (CEPN 2013b : 2). Toutes les communautés concernées sont membres du comité d'experts par l'intermédiaire de leur représentant/représentante au CEPN. Sept autres groupes de travail sont également formés afin d'étudier autant de domaines prioritaires et d'identifier les résultats escomptés pour chacun : 1) la participation parentale et

communautaire; 2) les relations externes; 3) la gestion financière; 4) la gouvernance et le leadership; 5) la gestion des ressources humaines; 6) la gestion de l'information et des technologies de l'information et la planification; 7) la mesure du rendement et la gestion du risque (CEPN 2014a; 2013a).

Durant la première année du projet, le comité d'experts et les groupes de travail ont effectué de nombreuses activités, dont plusieurs rencontres, afin de discuter de la gestion, en plus d'aborder les thèmes de l'autonomie locale et de l'élargissement du mandat du CEPN à titre d'entité régionale travaillant à la promotion des droits des Premières Nations du Québec.

Tableau 13

Histoires de réussite dans le cadre de l'application du *Programme des partenariats en éducation*, au Québec

Projet	Objectifs	Résultats
Bibliothèque communautaire Maskwa, Wôlinak (2013)	• Encourager le goût de la lecture	• Prêt de livres depuis février 2013 • Fréquentation régulière • Aide aux devoirs
Partenariat entre les communautés de Wemotaci et de Manawan et le Cégep de Trois-Rivières (2013)	• Assurer un suivi des apprentissages • Faciliter l'intégration et la réussite scolaire • Accroître le taux de diplomation	• Agente de liaison; elle travaille en collaboration avec le Cégep et le Centre d'amitié autochtone de La Tuque • Activités d'intégration • Projet d'échange : visites du Cégep et des communautés • 3 diplômés
Programme Aide aux devoirs dans la communauté d'Odanak en partenariat avec la Commission scolaire de la Riveraine (2012)	• Faciliter la transition du primaire au secondaire	• 4 aidants pour les devoirs • 14 élèves ont bénéficié des services • Gala de la relève : récompenser les efforts des élèves (participation de 150 membres de la communauté)
Programme d'apprentissage du français dans la communauté d'Opiticiwan en partenariat avec la Commission scolaire de Portneuf (2012)	• Améliorer la maîtrise du français en vue de la transition au secondaire	• Programme de jumelage de classe et de formation de formateurs • Nouveau matériel pédagogique et stratégies d'enseignement • Trois animations du livre par semaine • Certains élèves de 2^e année peuvent lire de petits livrets • Comités : français, lecture, écriture, communication orale • Partage d'expertise
Le partenariat Wemotaci -Trois-Rivières, en collaboration avec l'Académie les Estacades de Trois-Rivières (2011)	• Promouvoir la réussite scolaire et l'atteinte de normes de rendement par l'intermédiaire du programme sports-études ou arts-études • Faciliter l'intégration dans les écoles provinciales • Encourager la poursuite des études et la pratique du sport	• 5 élèves atikamekw du secondaire sont sélectionnés chaque année • Les parents participent de manière active à la réussite de l'élève • Deux sessions de formation de deux semaines durant l'été pour préparer les élèves aux matières les plus problématiques (offertes par des étudiants en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières)

Programme communautaire de préparation au secondaire, un partenariat entre la communauté de Pikogan et l'école La Calypso à Amos	• Préparer les élèves à la transition vers le secondaire • Mettre en place des structures de collaboration	• Mobilisation communautaire et activités : ateliers, animation radio, travaux. • Équipe multidisciplinaire dont une enseignante en langue algonquine, une intervenante pour la clientèle autochtone (intermédiaire parents-école) et une intervenante aux premiers contacts (transition et aide aux devoirs) • Ateliers de sensibilisation à la culture algonquine • Journée amérindienne (en collaboration avec la polyvalente de la Forêt)
Programme de baccalauréat en études communautaires dans la communauté de Listuguj, en partenariat avec l'Université de Cape Breton (2013)	• Offrir une formation à temps plein de trois ans dans la communauté	• 23 étudiants inscrits en septembre 2013; graduation de 20 prévue pour 2016 • Popularité et appropriation du programme par les élèves directement liées au fait qu'il soit offert sur place • Programme dispensé par des diplômés micmacs • Intégration du contenu micmac
Partenariat Wendake-école secondaire Roger-Comtois à Loretteville (Commission scolaire de la Capitale)	• Soutenir les élèves dans leur transition vers le secondaire • Favoriser l'apprentissage et la maîtrise d'outils informatiques	• Une agente de liaison assure le suivi des élèves • Procédure d'intervention auprès des élèves (par le Comité jeunesse de Wendake : composé entre autres de l'agente de liaison, deux psychologues, un responsable des loisirs et un intervenant social) • Ateliers de formation : sensibilisation, transition, outils technologiques • Soutien aux élèves et aux parents • iPad pour les élèves de 6^e année
Partenariat entre la communauté de Timiskaming et les écoles de la Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	• Sensibiliser les élèves allochtones à la culture algonquine	• Ateliers de sensibilisation • Projet d'échange : visites d'élèves allochtones à l'école Kiwetin et échange de lettres dans la langue seconde avec l'école Saint-Joseph. • Programme d'activités <i>Drum Fit</i> pour les garçons (partenariat avec le programme Grandir ensemble) • Ateliers d'artisanat algonquin et livres à contenu autochtone à l'école Saint-Joseph • Programmes de formation postsecondaires adaptés aux postes offerts dans la communauté

Source : CEPN 2014b

8.3 L'Institut Tshakapesh

En matière d'éducation, l'Institut Tshakapesh assure un soutien pédagogique et administratif au personnel de direction des écoles innues tout en favorisant les activités d'échange et de perfectionnement. L'Institut s'assure que les projets présentés par le personnel des écoles répondent aux objectifs suivants : favoriser la réussite scolaire des jeunes innus, impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants et faciliter le perfectionnement du personnel enseignant⁴⁶. L'Institut travaille également depuis 2008 à un projet de régionalisation des services éducatifs qui privilégie une structure fédérative où les responsabilités seraient partagées entre les conseils de bande des Innus et l'Institut même. Lors du Sommet en éducation Mitimetau de 2013, le thème de la gouvernance régionale en matière d'éducation fut discuté, à la lumière du projet de loi C-33 sur le contrôle de l'éducation par les Premières Nations.

L'Institut consacre beaucoup de temps, d'énergie et de ressources au développement de la langue innue en visant la promotion, la concertation, la formation et la recherche à cet égard. Parmi les activités reliées à ce secteur, on trouve la publication de livres, la participation au Salon du livre de Sept-Îles, et le programme d'enseignement de la langue innue. De plus, l'Institut soutient le fonctionnement de comités dédiés à la promotion de la langue innue : le comité Auetiss, formé d'enseignants/enseignantes du niveau préscolaire des écoles innues; le comité Kaianuet, formé d'enseignants/enseignantes de langue innue du niveau primaire et secondaire.

À titre d'organisation régionale autochtone, l'Institut Tshakapesh gère divers programmes en éducation primaire et secondaire financés par AADNC. L'Institut divise son secteur éducation en trois sous-secteurs selon les programmes administrés : programmes en éducation (incluant *Nouveaux sentiers pour l'éducation*), *Programme d'éducation spéciale* et *Programme de réussite scolaire pour les étudiants des Premières Nations* (PRSPN). Le Tableau 14 propose un survol des retombées de ces initiatives locales. L'Institut gère également divers programmes de Stratégies Jeunesse (tout comme le CEPN). L'un des objectifs est la promotion des avantages de l'éducation comme clé de la participation au marché du travail.

⁴⁶ www.tshakapesh.ca

Tableau 14
Programmes mis en oeuvre par l'Institut Tshakapesh

Programme Objectifs	Retombées (depuis 2009)
Programme de réussite scolaire des élèves des Premières Nations (PRSEPN) • Mettre en place des plans de réussite scolaire, des évaluations des apprentissages et des mesures de rendement. • Aider les éducateurs et éducatrices dans les réserves (de la maternelle à la fin du secondaire) à améliorer les résultats scolaires. • Soutenir des projets qui visent à accroître les niveaux de réussite des élèves en lecture et en écriture (littératie) et en mathématiques (numératie), et à encourager les élèves à poursuivre leurs études (persévérance scolaire).	• Géré en collaboration avec les directions scolaires des écoles membres. La réussite est évaluée à travers la lecture et l'écriture en français, les mathématiques et la persévérance scolaire. La majorité des écoles a mis sur pied des comités de mise en œuvre des plans de réussite (disponibles en ligne). • Mise sur pied de quatre comités régionaux : deux comités de français (primaire et secondaire) et deux comités de mathématiques (primaire et secondaire) – comités formés d'enseignants/enseignantes provenant des écoles innues membres et ayant comme mandat de : produire des épreuves régionales conformes aux exigences du MELS; coordonner la passation des épreuves; effectuer la correction centralisée; produire des statistiques; formuler des recommandations; proposer des moyens pour augmenter le taux de réussite. • Deux comités (formés d'enseignants/enseignantes des écoles) sont affectés à l'évaluation des apprentissages, un autre est responsable de la production des épreuves (10 membres des écoles), et un comité supervise la correction (20 membres recommandés par les directions d'écoles). Projet de persévérance scolaire – secondaire 5 (pour l'obtention du DES) • Une aide financière est accordée aux écoles qui offrent des cours de récupération pour la reprise d'épreuves uniques ministérielles. Programme de lecture et d'écriture en bas âge • Stimuler le langage et le développement de la motricité pour faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire (préscolaire à 3^e année du primaire). • Favoriser l'implication des parents. • Mise en place du comité Uipet Tutetau (comité formé de représentants/représentantes des écoles). Projet novateur d'alphabétisation (dans toutes les écoles dès la 1^{re} année) • <i>Apprendre à lire à deux</i> – pour favoriser l'apprentissage de la lecture. • Formation continue pour les enseignants/enseignantes. • Comité de concertation pour favoriser les échanges entre les enseignants/enseignantes.
Nouveaux sentiers pour l'éducation Améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles des Premières Nations et l'expérience éducationnelle des élèves, enseignants/enseignantes administrateurs, parents et des collectivités.	• Plus de 100 projets soumis par les écoles innues (dont 22 pour l'exercice 2013-2014). • Développement d'activités culturelles et éducatives et acquisition de matériel pédagogique, cours de rattrapage, aide aux devoirs. • Organisation d'un colloque sur l'éducation avec la participation des communautés. Stratégie d'implication et d'engagement des parents et de la collectivité • Quelque 50 projets ont été approuvés (dont 18 pour l'exercice 2013-2014). • Stratégies d'engagement, aide aux devoirs, formation du comité des parents.

	• Colloque de la fédération des comités de parents. • Participation de 14 parents lors du colloque sur l'éducation de 2009 qui s'est tenu à Uashat. Recrutement et maintien des enseignants/enseignantes • Formations en éthique et culture offertes au personnel des écoles.
Programme d'éducation spéciale (PES) Aider les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à avoir accès à des services de qualité et pertinents.	• Permet l'embauche de 77 ressources spécialisées dans les écoles innues pour des services en orthopédagogie, en enseignement et en éducation spécialisée. • Les services sont encadrés par une coordonnatrice embauchée en décembre 2013 et une conseillère en adaptation scolaire. • Les élèves relevant de ce secteur représentent 34 % de la population étudiante. • Mise en place d'activités reliées à l'implantation de classes <i>Kangourou</i> dans les écoles (visant l'intégration des élèves avec difficultés).
Diversification des parcours au secondaire Aider les écoles à mettre sur pied des laboratoires PPO (projet personnel d'orientation) et des programmes de formation axés sur l'emploi.	• Près de 100 projets ont été soumis par les écoles innues (dont 17 pour l'année 2013-2014) • Acquisition de matériel informatique et achat de matériel pour le développement de petites entreprises et des formations en lien avec des métiers semi-spécialisés.

Sources : Institut Tshakapesh 2014, <http://www.tshakapesh.ca...>, <http://fnccec.ca...>, <https://www.aadnc-aandc.gc.ca...>

8.4 La Commission scolaire crie

Première structure régionale autochtone en matière d'éducation au Canada, la Commission scolaire crie (CSC) est responsable de l'éducation et a pleine compétence juridique en matière d'éducation sur les terres de catégorie I et II des neuf communautés crie de Eeyou Istchee : Whapmagoostui, Chisasibi, Wemindji, Eastmain, Nemaska, Waskaganish, Mistissini, Oujé-Bougoumou et Waswanipi. Ses champs de compétence concernent les niveaux primaire et secondaire, ainsi que l'éducation aux adultes. Elle prend en compte les préoccupations de la population et contribue au développement des possibilités d'apprentissage pour tous les Crie. Chacune des communautés crie est représentée par un commissaire siégeant à la Commission.

En matière de persévérance scolaire, la CSC fait régulièrement appel à des experts afin de mener à bien (conjointement avec les enseignants/enseignantes et les directions d'école) diverses initiatives destinées à réduire les écarts entre les élèves crie et les élèves québécois. D'autres experts sont engagés pour travailler sur la planification stratégique et la gouvernance dans le but de définir les orientations au regard de la persévérance (Tableau 15).

Tableau 15
Principaux programmes et initiatives de la Commission scolaire crie, 1990 -2012

Programmes	Objectifs
Curriculum garanti et viable (2011)	Fournir à tous les élèves les moyens de s'approprier les contenus du curriculum et aux enseignants/enseignantes d'avoir suffisamment de temps pour l'enseigner.
Équipe pédagogique performante (2011) Cinq mesures de développement professionnel	<i>Success in Sight</i> : création d'équipes d'enseignants/enseignantes hautement performantes pour le travail au sein du curriculum scolaire ainsi que pour l'amélioration des groupes de travail, afin de développer le modèle d'amélioration continue des élèves (prévoit un travail conjoint entre les enseignants/enseignantes et les directeurs/directrices des écoles dans l'élaboration du curriculum scolaire). <i>Literacy Action Plan</i>: formation dans l'enseignement de la lecture. - Programme d'embauche pour les enseignants/enseignantes qui vise à réduire la présence d'enseignants/enseignantes suppléants. - Programme de rétention des enseignants/enseignantes : augmenter les incitatifs. - Programme d'évaluation de la satisfaction des enseignants/enseignantes : programme anonyme d'évaluation externe.
Direction performante (2011)	Dans le cadre de <i>Success in Sight</i> les directeurs/directrices d'écoles reçoivent une formation sur les treize responsabilités d'un leader efficace à l'école et les 35 pratiques quotidiennes.
Relation enfants/parents (2011)	- Accroître la collaboration entre les élèves et les familles. - Repérer les meilleures pratiques, notamment autochtones, en vue d'encourager la participation des enfants et de leurs familles. <i>Parental Satisfaction Rating Program</i> : programme d'évaluation de la mesure de la satisfaction des parents. - Discussions de groupes entre les élèves et les parents afin de connaître leurs perceptions.
Cree Language of Instruction Program (CLIP) (1990-2012)	- Développé au début des années 1990 et implanté en 1994. - Offert à partir de la prématernelle jusqu'à la troisième année du primaire (dans certains cas jusqu'à la quatrième) et intègre langue et culture crie dans le curriculum (un projet pilote est mis en place à l'automne 1993 dans les communautés de Waskaganish et Chisasibi et implanté dans les neuf communautés par la suite. L'école Voyageur de Mistissini abandonne le programme en 2006. Comme nous l'avons souligné précédemment, le programme sera complètement abandonné en 2012 au sein de la CSC.

Sources : McAlpine et Herodier 1994, Visser et Fovet 2014, CSB 2010

Déjà en 1999, lors des négociations entre la CSC et le gouvernement du Québec pour l'octroi de fonds, plusieurs problèmes furent soulevés : le haut taux de décrochage, le taux élevé d'absentéisme — à la fois chez les élèves et chez les enseignants/enseignantes — la préparation inadéquate des élèves de secondaire 5, et le nombre très bas de diplômés du secondaire et du postsecondaire. Ces constats amenèrent la CSC à demander une première évaluation de ses actions et réalisations. Le rapport Mianscum (du nom du responsable de l'équipe d'évaluation) conclut qu'il était nécessaire de mettre en place un groupe de travail dont le mandat serait de trouver des solutions aux problèmes et de développer un plan

stratégique valable pour le court et le long terme (Mianscum 1999). L'équipe responsable de cette première évaluation avait aussi plaidé en faveur du développement d'approches participatives impliquant les communautés et les écoles.

En 2007, une nouvelle étude est commandée par la Commission scolaire crie afin de produire un état de l'éducation. L'étude (mieux connue sous le nom de rapport CAFSI⁴⁷) menée par une équipe de consultants/consultantes externes et internes porte sur l'organisation de la CSC en ce qui a trait à la communication, la reddition de comptes et le suivi pour l'amélioration scolaire. L'approche privilégiée pour la réalisation de l'étude a été de type participatif. Les neuf écoles de la Commission scolaire ont ainsi été visitées. Au cours de ces visites, plusieurs activités ont eu lieu : observation des classes, groupes de discussion avec des élèves, des parents et des aînés/aînées, entrevues avec les administrateurs/administratrices et les commissionnaires, questionnaires pour les enseignants/enseignantes, les employés/employées et les élèves. L'équipe de consultation a participé à 200 activités de collecte de données qui ont impliqué quelque 900 personnes.

L'évaluation a pris en compte plusieurs dimensions : résultats scolaires des élèves, enseignement en classe, services d'appoint, appui des écoles à l'apprentissage, soutien familial et communautaire à l'apprentissage, éducation continue, éducation postsecondaire, services éducatifs fournis aux jeunes et aux adultes, services administratifs, gouvernance et administration générale. Après avoir présenté les résultats de la collecte de données, les responsables du rapport ont formulé 115 recommandations réparties entre les différents domaines et s'adressant à différents acteurs, dont 57 traitent de l'éducation primaire et secondaire (Tableau 16) (Cree School Board 2008). L'équipe d'évaluation avait alors émis un sévère constat, à l'instar des usagers/usagères et des employés/employées :

We also found that the present culture of the Board is characterized by a weak sense of moral purpose and an inverted sense of values, where students come last. We found that time and resources are spent in meetings and travel rather than productive work, and that there is almost no follow-up to ensure that any goals that were set are being achieved. (CSB 2008 : 309)

⁴⁷ L'acronyme signifie : Communication, reddition des comptes (*Accountability*) et suivi pour l'amélioration scolaire (*Follow-up for School Improvement*).

Tableau 16

Commission scolaire crie. Principaux constats de l'Étude sur l'éducation : 2007-2008.

Catégorie	Constats
Résultats des élèves	• Taux de fréquentation très faible et nombre élevé d'élèves ne terminant pas leurs études secondaires. • Selon des tests normalisés, les compétences en alphabétisation et en numératie des élèves à la CSC ne leur permettent pas de réussir à l'école. • Faible apprentissage de la langue et de la culture crie. • Taux de diplomation estimé à 9 %.
Enseignement en classe	• L'enseignement en classe varie beaucoup. • Les problèmes vont des enseignants/enseignantes eux-mêmes au manque de ressources appropriées – salles de classe et matériel didactique inclus. • Le principal problème se pose par rapport aux programmes et à la langue d'enseignement. • Il n'y a pas assez de matériel d'apprentissage des langues, et ce, dans n'importe quelle langue (cri inclus). • Manque de transition vers l'enseignement en anglais ou français.
Services éducatifs d'appoint	• Les services éducatifs complémentaires comprennent les services d'adaptation scolaire et d'orientation. • Les écoles semblent manquer de ressources et ne pas avoir la capacité de faire un travail adéquat.
Soutien de l'école	• Le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage de la part des écoles n'est pas adéquat. • Encadrement des enseignants/enseignantes quasi inexistant. • Le partage de l'autorité au sein de l'école entre le directeur d'école et l'administrateur local pour l'éducation (CEA) aggrave la situation.
Soutien du foyer et de la communauté	• Peu de soutien pour l'apprentissage de la part de la famille et de la communauté. • Les écoles doivent redoubler d'efforts pour rejoindre les parents. • Le Comité d'école a un rôle important à jouer à ce chapitre, mais son mandat doit être plus clairement orienté au soutien de l'école. • Les écoles ne sont pas perçues comme étant une institution communautaire et les liens école-communauté sont généralement faibles.
Soutien de la commission scolaire	• Le soutien de la Commission pour l'apprentissage commence avec les unités des services éducatifs des jeunes et des adultes. • Ces services manquent de ressources et n'ont pas la capacité de répondre aux besoins des écoles. • Certains services sans ressources se sont entendus avec d'autres services mieux dotés, mais ces arrangements entre services sont insuffisants pour pallier les problèmes de ressources et de capacité. • Différences de perceptions entre les employés des services, qui considèrent souvent leurs services comme performants et adaptés, et les perceptions des écoles et des bénéficiaires, qui s'avèrent tout à fait contraires. • Les services administratifs (ressources humaines, financières, matérielles, et technologie de l'information) sont lourds et inefficaces et, dans certains cas, constituent un obstacle.

Source : CSB 2008

En résumé, les auteurs/auteures du document recommandaient que la CSC réaffirme son engagement à fournir à ses élèves une éducation de qualité ancrée dans les valeurs, la culture et la langue crie, qui les prépare à des études postsecondaires ou au marché du travail en milieu cri ou à l'extérieur de Eeyou Istchee : « That the Board begin a long-term process to develop a positive organizational culture that is reflective of and supportive of its mission and purpose, accountable for its performance and provides the basis for the development of a collaborative learning community » (CSB 2008 : 304).

Dans la foulée, en 2010, la Commission scolaire crie publie un plan stratégique 2011-2015, qui se concentre notamment sur l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Pour se faire, la CSC identifie des indicateurs de réussite, en incluant des mesures de réussite scolaire au niveau primaire et secondaire, ainsi que l'évaluation des taux de diplomation à la fin du secondaire : par exemple, la portion du curriculum complétée, le taux de rétention des enseignants/enseignantes, le pourcentage des enseignants/enseignantes suppléants, l'assiduité, etc. Trois catégories de programmes intégrés ont été élaborées par la CSC dans ce contexte : 1) le curriculum garanti et viable; 2) une équipe pédagogique performante; 3) une équipe de direction d'école performante (CSB 2010).

Le plan stratégique 2011-2015 propose également des pistes de solution au taux de diplomation en fort déclin depuis le milieu des années 2000, alors à son plus bas niveau (1,6 %). Depuis 2011, les stratégies mises en place ont effectivement eu un impact positif sur le taux de diplomation, comme le démontre le Tableau 17, même si on observe une baisse importante entre 2011-2012 et 2012-2013.

Tableau 17
Commission scolaire crie. Résultats de diplomation 2006-2013

Année scolaire	Taux de diplomation (%)	Différentiel avec l'année précédente (%)
2006-2007	13,8	-
2007-2008	7,4	- 6,4
2008-2009	5,5	- 1,9
2009-2010	1,6	- 3,9
2010-2011	7,7	+ 6,1
2011-2012	15,9	+ 8,2
2012-2013	10,9	- 5,0

Source : CSB 2012; 2014

8.5 La Commission scolaire Kativik

À l'instar de la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik (CSK) a vu le jour dans la foulée de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois. Elle est responsable des services éducatifs offerts à la population inuit du Nunavik. La CSK est dirigée par un conseil des commissaires composé de 14 personnes (chacune représentant un des villages inuit), en plus d'un membre non élu (nommé par l'Administration régionale Kativik). Chaque village compte aussi un comité d'éducation (composé de parents) qui agit en tant qu'instance consultative pour le conseil des commissaires.

Le curriculum scolaire de la Commission scolaire Kativik prend sa source dans le programme développé par la Commission scolaire du Nouveau-Québec (CSNQ), qui a assumé la responsabilité de l'enseignement au Nunavik entre 1964 et 1976 en français et en anglais. Avec la création de la Commission scolaire Kativik, l'inuttitut est devenu la langue officielle d'enseignement pour les trois premières années du primaire. Le choix de poursuivre sa formation en français ou en anglais se pose à partir de la troisième année. Aujourd'hui, la Commission scolaire Kativik dispense des enseignements de la prématernelle à l'éducation aux adultes, en passant par le primaire et le secondaire, dans tous les villages. La

Commission scolaire Kativik est également responsable de l'élaboration des programmes et du matériel didactique (en inuttitut, en anglais et en français) de même que de la formation des enseignants/enseignantes inuit.

Les programmes scolaires de la CSK s'appuient sur les curriculums établis par le MELS. Néanmoins, le contenu et le programme linguistique sont adaptés pour les élèves inuit. Trois grands cheminements sont présentement offerts : 1) scolaire régulier (maternelle au 5^e secondaire); 2) cheminement particulier (pour les élèves de 14 à 20 ans); 3) éducation aux adultes (des cours de perfectionnement scolaire, de formation professionnelle et technique au Nunavik)⁴⁸. Un programme d'éducation spécialisée offre également des services de soutien aux élèves ayant un handicap⁴⁹.

En 2007, devant le haut taux de décrochage et le faible taux de diplomation, le Kativik School Board Implementation Committee (KSBIC) est mis sur pied; composé des représentants/représentantes politiques, pédagogiques et administratifs, il devient responsable de la mise en œuvre des pratiques relatives à la réussite scolaire des élèves. Pour se faire, il évalue les avenues d'apprentissage existantes, ainsi que les meilleurs moyens de répondre aux besoins des élèves qui présentent des difficultés liées à l'apprentissage. Le rapport annuel de la Commission scolaire Kativik pour 2011-2012 (CSK 2012a) fait état des activités et initiatives mises en place durant l'année dans les quatorze écoles du Nunavik pour encourager la persévérance scolaire et le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école : célébrations, carnaval et concerts, clubs sportifs, ateliers d'artisanat, de chant de gorge et de couture et, ateliers de mathématiques. S'ajoutent les activités et initiatives liées aux programmes financés par AADNC dont *Nouveaux sentiers pour l'éducation*. L'école Ulluriaq de Kangihsualujjuaq, par exemple, a mis sur pied un programme de tutorat par les pairs où des élèves du secondaire offrent du soutien aux élèves du primaire. À Kuujjuaq, des élèves de secondaire 5 font la lecture aux élèves de secondaire 4 du secteur français (Glazer 2012 : 37).

⁴⁸ <http://www.kativik.qc.ca...>

⁴⁹ <http://www.kativik.qc.ca...>

Cheminement particulier

Ce programme vise la promotion d'un projet éducatif alternatif qui inclut une formation pratique afin de préparer les élèves à mieux réussir au sein de leurs communautés et sur le marché de travail. Ce programme est dirigé, entre autres, vers des élèves qui accusent un retard sur leurs pairs, des problèmes d'apprentissage ou de comportement, etc. Les cours comptent un maximum de 12 élèves. L'enseignement se fait autour d'un projet d'envergure ou sur plusieurs petits projets de simulation de travail. Afin que chaque groupe d'élèves suive un cheminement qui lui soit spécifique, chaque école adapte le programme à ses élèves.

De plus, certaines écoles proposent aux élèves de suivre plusieurs cours du programme régulier; d'autres écoles intègrent l'enseignement scolaire et professionnel au projet de travail (en se penchant sur les cours qui portent sur l'insertion sociale et professionnelle, le choix de carrière, la gestion de petites entreprises au Nunavik et l'informatique, en lien avec le projet). Le programme vise également le développement de connaissances pratiques et de compétences professionnelles à travers la simulation d'emplois, la création de petites entreprises et des projets de placement professionnel; l'objectif de ces initiatives est de favoriser une meilleure intégration au milieu de travail (parmi les résultats de ce programme on constate la mise en place des petites entreprises locales avec des reconnaissances à l'échelle régionale et nationale).

Source : <http://www.kativik.qc.ca...>

Services complémentaires

Ces services permettent des actions concrètes auprès d'élèves présentant des difficultés. Ils sont développés en fonction de l'augmentation des besoins concernant le nombre d'étudiants en adaptation scolaire. Le personnel qui travaille dans ces services comprend des enseignants/enseignantes, des techniciens en adaptation scolaire, des conseillers d'orientation et des techniciens du comportement. La CSK adopte ainsi une approche particulière quand l'élève présente des problèmes d'apprentissage, sociaux ou psychologiques : les attentes sont moins élevées et des stratégies et des méthodes ayant été efficaces sont repérées. La CSK encourage également les écoles à créer des comités locaux pour l'adaptation scolaire.

Source : <http://www.kativik.qc.ca...>

L'exemple du Programme pour la persévérance scolaire Esuma « Pensons éducation »

Plusieurs organisations inuit, dont la Commission scolaire Kativik et le comité national sur l'éducation de Inuit Tapiriit Kanatami (instance politique des Inuit du Canada), reconnaissent que le décrochage est un problème social plutôt que pédagogique. Il s'agit à la base d'un défi collectif dans lequel parents et communautés doivent s'impliquer davantage. Avec les hauts taux d'absentéisme et de décrochage scolaire jumelés au faible taux de diplomation au Nunavik, il importe de trouver des outils pour encourager les jeunes à poursuivre leurs études. En novembre 2013, l'Administration régionale Kativik a réuni des partenaires publics (Commission scolaire Kativik, la Société Makivik, Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik, Association des femmes inuit du Nunavik Satuvit, le diffuseur régional Taqramiut Nipingat, Fédération des coopératives du Nouveau-Québec) et privés (deux compagnies minières dans la région, Glencore Raglan et Canadian Royalties, ainsi que l'Association des employés du Nord québécois) autour d'une table de concertation sur la persévérance scolaire afin de contrer le décrochage scolaire et a annoncé la mise sur pied du programme Esuma. L'objectif d'Esuma n'est pas d'accroître le nombre de diplômés, mais plutôt de créer un engouement pour l'éducation au sein de la population, de « Créer une synergie globale au Nunavik et [de] proposer des actions dans le domaine de l'éducation afin que tous les étudiants persévèrent dans leur volonté de réussir » (www.esuma.ca).

Esuma est un partenariat modelé sur le projet du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) qui a vu le jour au Saguenay–Lac-Saint-Jean en 1996. Le CRÉPAS offre des activités parascolaires, développe des campagnes de sensibilisation et offre du soutien aux jeunes à risque d'abandonner leurs études; il est jumelé à des activités de recherche permettant de faire le suivi des résultats. L'initiative a vu le jour à la suite d'une étude sur les disparités sociales et géographiques liées à l'éducation dans cette région; la population s'est « mobilisée autour d'un projet collectif de prévention de l'abandon scolaire » (Perron et Veillette 2011 : 2). Le CRÉPAS base son initiative sur la prémisse que l'ancrage territorial est au cœur de la mobilisation et qu'il est nécessaire de travailler sur les causes structurelles de l'abandon scolaire. Les succès du projet CRÉPAS – toujours en vigueur – se basent sur 5 éléments clés : problématique rassembleuse, approche partenariale, équipe multidisciplinaire, appui d'une institution d'enseignement régionale et cofertilisation entre la recherche et l'intervention. Ce projet est le précurseur du programme des Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC) de Réunir Réussir (R²).

Officiellement lancé le 5 mai 2014, Esuma recevra au total 1,5 M\$ pour la période 2012-2015 du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale du Québec (le projet est géré par l'Administration régionale Kativik). Les organisations privées membres de la table de concertation ont également investi des fonds qui pourront être utilisés au niveau régional. Depuis le mois d'avril 2014, sept projets dans onze communautés ont reçu des subventions; les projets peuvent se déployer à plusieurs échelles : locale, communautaire, régionale ou individuelle. Toutefois, ils doivent avoir comme objectif de répondre aux besoins de la communauté et de contribuer à mobiliser les parents. Selon les cas, les projets visent la persévérance scolaire jusqu'au secondaire, l'aide aux parents en encourageant leur engagement, et le développement de milieux propices à l'apprentissage qui appuient un ou plusieurs facteurs de la persévérance scolaire.

Sources : KRG 2014, ARK 2014, Perron et Veillette 2011, <http://www.crepas.qc.ca/>



Section 9 : Pratiques inspirantes en provenance des autres provinces canadiennes

Dans cette dernière section, nous proposons un détour par les autres provinces canadiennes afin de mieux comprendre de quelle manière chacune d'entre elles s'est investie en matière de persévérance et réussite scolaires des élèves autochtones. Les efforts des différents gouvernements provinciaux et du gouvernement fédéral en ce domaine se sont concrétisés à partir des années 1990, dans la foulée de la Commission royale sur les peuples autochtones. Aujourd'hui, toutes les provinces et territoires du Canada (à l'exception de Terre-Neuve) ont à leur disposition de multiples outils de gouvernance (protocoles d'entente, ententes-cadre, stratégies, plans d'action) en ce domaine. Dans tous les cas, ces outils reposent sur des principes de collaboration et de partenariat qui ont porté des fruits sur de nombreux plans.

9.1 Le cas de la Colombie-Britannique

C'est en 1992 que le First Nations Education Steering Committee (FNESC) est mis sur pied à l'occasion de la Provincial First Nations Education Conference à Vancouver. À cette époque, le FNESC regroupe 63 communautés des Premières Nations de la Colombie-Britannique qui se dotent alors d'un mécanisme de soutien mutuel dans le domaine de l'éducation et s'assurent d'être présentes et entendues sur les tribunes provinciales et fédérales (aujourd'hui le comité rassemble des représentants/représentantes de quelque 100 communautés). Plus tard, en 1999, le FNESC a contribué à la création de l'Education Partners Group, dont le mandat était d'améliorer le taux de réussite des élèves autochtones de la maternelle à la 12^e année.

L'Education Partners Group a contribué au développement de nombreux programmes novateurs, comme les trois cours *English First Peoples* (EFP) développés en partenariat avec le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique; ces cours explorent la vision du monde des Premières Nations à travers une étude de la littérature canadienne et internationale ayant un contenu relatif aux Premiers Peuples. Ces cours reconnus et crédités ont été développés autant pour les enseignants/enseignantes et élèves autochtones que non autochtones de la 10^e à la 12^e année (équivalent au secondaire 4, 5, et à la première année de Cégep). De plus, le programme EFP12 (pour la 12^e année) a également mené au développement des *First Peoples Principles of Learning* – principes communs qui reflètent, de manière générale, la pédagogie des Premiers Peuples (BCME 2014b, FNESC 2012). Depuis la création du FNESC, le partenariat entre le ministère de l'Éducation et les Premiers Peuples (First Peoples) de la province a permis la définition de divers programmes, projets et ressources qui « honorent la culture et l'histoire » des Peuples autochtones, et ce, dans le but d'encourager la réussite des élèves (BCMEST 1998 : 5) (Tableau 18).

Par ailleurs, un protocole d'entente a aussi été signé en 1999 entre le Chiefs Action Committee, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, AANDC et la Fédération des enseignants/enseignantes de la Colombie-Britannique. Fruit d'une réflexion des

directions d'écoles de la Colombie-Britannique sur leur incapacité à offrir une éducation de qualité aux élèves autochtones, ce protocole visait à faciliter la réussite scolaire des Autochtones et l'insertion de ces derniers dans l'économie de la province, tout en protégeant leurs liens avec la culture d'origine. Au moment de la signature, les parties ont déclaré : « Nous les soussignés, reconnaissons que les étudiants autochtones ne connaissent pas la réussite scolaire en Colombie-Britannique. Nous déclarons notre intention de travailler ensemble dans les mandats de nos organisations respectives afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves autochtones en Colombie-Britannique⁵⁰ » (British Columbia Government 1999 :1, *traduction libre*). Le protocole favorisait notamment la prise de décision partagée dans le cadre d'un partenariat entre les collectivités autochtones et les districts scolaires. La culture traditionnelle et les langues autochtones faisaient aussi partie intégrante de cet accord (<http://www.bced.gov.bc.ca...>).

Tableau 18
Programmes, projets et ressources en éducation autochtone, Colombie-Britannique

Programme, projet et ressources	Description
Guide de planification et cadre pour le développement de ressources en enseignement autochtone	Développé en 1998 afin d'aider les enseignants/enseignantes et les communautés autochtones à développer des programmes de manière partenariale de la prématernelle à la 10 ^e année (secondaire 4). Le guide comprend une liste d'étapes afin de développer et de mettre en œuvre les programmes et activités.
Projet Aboriginal Curriculum Integration (ACI) ⁵¹	Partenariat établi en 2008 entre le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique et le School District No.79 (Cowichan Valley – sur l'île de Vancouver) pour le développement d'un projet de ressources multimédias intégrant un contenu autochtone dans le curriculum. Un site web présente un plan des cours offerts.
Shared Learnings : Integrating BC Aboriginal Content K-10	Ce programme a comme objectif l'intégration d'un contenu autochtone authentique dans l'enseignement de la maternelle à la 10 ^e année (secondaire 4).

Source : www.bced.gov.bc.ca/abed

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique recueille de nombreuses données sur la performance et la réussite des élèves sur son territoire, ainsi que sur l'appréciation qu'ont les élèves de l'éducation, de leur école et de l'environnement scolaire. Cet outil sert à alimenter les discussions afin que les communautés autochtones, les districts scolaires et même le ministère, soient en mesure de proposer des recommandations visant l'amélioration de la réussite des élèves autochtones et l'ajustement continu de leurs programmes.

En plus de recueillir des données statistiques en éducation, le ministère de l'Éducation (en collaboration avec l'Advanced Education and Labour Market Development) a développé le *Student Transitions Project*. Ce programme rassemble toutes les données de performance et

⁵⁰ « We the undersigned, acknowledge that Aboriginal learners are not experiencing school success in British Columbia. We state our intention to work together within the mandates of our respective organizations to improve school success for Aboriginal learners in British Columbia ».

⁵¹ <http://abed.sd79.bc.ca...>

de cheminement de chacun des élèves de la petite enfance à la 12^e année, afin de suivre et d'assurer, le plus tôt possible, une meilleure performance scolaire lors du passage vers les études postsecondaires, et ainsi réduire les écarts socioéconomiques entre les populations autochtones et non autochtones. Il s'agit d'un programme collaboratif qui vise, comme de nombreux autres, la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Un rapport publié dans le cadre de l'évaluation de ce programme insiste sur l'importance d'accéder aux données afin de mettre en place des structures qui permettent une intervention dès l'entrée d'un élève dans le système scolaire (Heslop 2009).

Le 5 juillet 2006, un cadre législatif et plusieurs ententes sectorielles sur la juridiction de l'éducation des Premières Nations de la Colombie-Britannique sont ratifiés sous le titre de *Education Jurisdiction Framework Agreement*. Signée par le FNESC, la province de la Colombie-Britannique et le Canada, cette reconnaissance juridique est le résultat de 30 ans de lutte des Premières Nations de la Colombie-Britannique. Ces ententes intègrent :

- l'entente-cadre générale qui définit les responsabilités et les compétences des Premières Nations sur l'éducation primaire et secondaire dans les réserves (*BC First Nation Education Agreement*);
- le modèle d'entente suivi par le Canada et les Premières Nations quant à la juridiction de l'éducation (*Canada-First Nation Education Jurisdiction Agreement Template*);
- le modèle d'entente financière (ratifié en 2009) – la province fournit un financement complet des études pour tous les élèves admissibles vivant hors réserve qui fréquentent une école administrée par la bande et à tous les élèves admissibles n'ayant pas le statut d'Indien vivant dans la réserve (*Canada-First Nation Education Jurisdiction Funding Agreement Template*);
- un plan de mise en œuvre (*Implementation Plan Template*); on prévoit alors que la direction de l'éducation des Premières Nations, formée des représentants/représentantes des différentes Nations participantes, agisse comme un organisme de réglementation pour la certification des enseignants/enseignantes, la certification des écoles et le développement de programmes d'études.

Le 12 décembre 2006, l'entente-cadre est formellement ratifiée. La *First Nations Jurisdiction over Education in British Columbia Act* (Loi sur la compétence des Premières Nations en matière d'éducation en Colombie-Britannique) est signée par les gouvernements du Canada, de la Colombie-Britannique et le FNESC. Cette loi a comme objectif de déléguer davantage de pouvoirs aux Premières Nations sur le plan de l'éducation primaire et secondaire dans les réserves (pourvu que les normes en cours dans la province soient préservées, notamment lors de l'élaboration de programmes d'enseignement et d'examens). Les Premières Nations qui signent l'accord obtiennent le transfert de la gouvernance et leurs représentants/représentantes deviennent par le fait même les principaux administrateurs des écoles sur leur territoire et des fonds qu'elles recevront. Les articles 114 à 122 de la *Loi sur les Indiens* en matière d'éducation ne s'appliquent plus – Affaires autochtones et Développement du Nord Canada n'est plus responsable de l'administration de l'éducation –. Dans cette optique est alors établi le *First Nations Education Authority* (FNEA). Le mandat du FNEA sera

d'assister les Premières Nations participantes dans la démarche de certification des enseignants/enseignantes et des établissements d'enseignement, en plus de développer des normes standardisées. À noter qu'en 2013, « aucune entente sur l'autonomie gouvernementale n'a été conclue en vertu de cette loi » (AADNC 2013a).

Signé le 27 janvier 2012 entre AADNC, la province de la Colombie-Britannique et le FNESC, l'accord-cadre tripartite permettra aux enfants des Premières Nations d'améliorer leurs résultats scolaires en vue d'accéder à un meilleur potentiel scolaire, en favorisant l'accès à des programmes de qualité dans les écoles hors et sur réserve. Pour concrétiser cet objectif, le FNESC s'est engagé à pourvoir aux besoins des élèves en leur fournissant le matériel et le soutien pédagogiques dont ils ont besoin pour assurer leur réussite. Il s'assurera entre autres de coordonner et d'administrer les processus d'évaluation des élèves et veillera à fournir les ressources numériques, matérielles et humaines entre les groupes d'école.

De concert avec le gouvernement provincial, le FNESC veillera à améliorer les résultats scolaires des élèves que ce soit en appuyant le transfert d'élèves entre les écoles publiques provinciales et les écoles de Premières Nations, en remettant un diplôme provincial de fin d'études même lorsque ces dernières auront été complétées dans les écoles des Premières Nations, ou en produisant un rapport annuel des réalisations scolaires des élèves autochtones fréquentant l'école publique. En vertu de l'accord-cadre, le FNESC demeurera la ressource consultée pour toute modification ou tout développement de politiques, lois ou normes qui pourraient avoir des répercussions sur l'éducation des jeunes autochtones ou sur les écoles de Premières Nations. L'accord-cadre a été rendu possible par l'octroi d'un financement alloué par le gouvernement fédéral en 2010.

En plus des ententes conclues, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada soutient des programmes éducatifs destinés aux Premières Nations de la Colombie-Britannique, dont le Comité tripartite sur l'éducation (AADNC, FNESC et le ministère de l'Éducation – découlant de l'entente-cadre de 2012 – et le Comité des partenaires en éducation). Ce comité est unique en son genre au Canada puisqu'il rassemble le comité tripartite ainsi que diverses autres organisations impliquées dans l'éducation : Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique, Ordre des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique, Association des commissaires d'école de la Colombie-Britannique, Association des surintendants d'écoles de la Colombie-Britannique, Confédération des conseils consultatifs de parents de la Colombie-Britannique et Association des directeurs et directeurs adjoints de la Colombie-Britannique.

En 2013-2014, plus de 11 % des élèves de la province sont Autochtones; les résultats scolaires sont comparables pour les élèves autochtones et non autochtones dans presque toutes les matières, et une augmentation des résultats au cours des cinq années précédentes a été notée (BCME 2014a). Dans son rapport sur la situation de l'éducation autochtone au Canada, Richards (2104) présente quatre différences qui font de la Colombie-Britannique un modèle pour les autres provinces (Tableau 19). Soulignons que la Colombie-

Britannique est l'une des deux provinces avec le plus bas taux de décrochage chez les Autochtones au Canada (l'autre province étant l'Ontario). De plus, le taux de réussite des élèves autochtones sur réserve en Colombie-Britannique est plus élevé que la moyenne nationale, toutes populations autochtones confondues, et le taux de réussite des élèves autochtones hors réserve en Colombie-Britannique est généralement meilleur qu'ailleurs au Canada (Richards 2014).

Tableau 19
Quatre observations principales sur la structure du système d'éducation pour les Autochtones en Colombie-Britannique

Indicateur	Observations
Financement supplémentaire pour les élèves autochtones	Octroi de financement supplémentaire par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique pour les commissions scolaires selon le nombre d'élèves autochtones. En échange, les commissions s'engagent à développer des partenariats avec les leaders autochtones en éducation quant à la mise en place de projets éducatifs destinés aux élèves autochtones (réussite des épreuves provinciales, contrer l'absentéisme, etc.).
Statistiques et données sur la performance	Le ministère de l'Éducation a mis en place un système de suivi incluant la mesure systématique des performances publiées annuellement – allant même au niveau des écoles. Ceci permet d'avoir un juste portrait de la situation en tout temps.
Agences provinciales des écoles sur réserves	Les écoles sur réserve se sont regroupées en agences provinciales et évaluent la performance de leurs élèves en lecture et en mathématiques. Ces agences se fixent également des objectifs dans certaines matières (lecture, science et mathématiques) et en matière d'éducation culturelle.
Organisations provinciales concernées	First Nations Education Steering Committee (1992) First Nations Schools Association (FNSCA) (1996)

Source : Richards 2014

9.2 Le cas du Yukon

Signé le 18 mars 2013, le protocole d'entente spécifique au territoire du Yukon a été conclu entre les Premières Nations du Yukon, le Council of Yukon First Nations (CYFN), le gouvernement du Yukon et le gouvernement du Canada. En vertu de la *Loi sur l'éducation* du Yukon de 1990, les Premières Nations du Yukon ne gèrent aucune école; les élèves des 14 collectivités des Premières Nations fréquentent des établissements primaires et secondaires gérés par le gouvernement territorial du Yukon. Le protocole d'entente de 2013 a comme objectif le développement d'un plan stratégique à long terme qui permettra la collaboration afin d'appuyer les élèves et d'améliorer leurs résultats scolaires au primaire et au secondaire.

Depuis lors, le CYFN coordonne la mise en œuvre du plan d'action en éducation 2014-2015 (*Joint Education Action Plan*, JEAP) (CYFN 2013) qui regroupe des indicateurs permettant d'évaluer les priorités en éducation. Le département d'éducation du CYFN fait la liaison avec les partenaires dont le First Nations Education Commission (FNEC), organisme créé en 2011 et mis sur pied en 2013 qui représente les quatorze collectivités en matière d'éducation (enseignement, culture, langue et héritage). Le JEAP a comme fil conducteur la participation

et l'engagement de la communauté, de la famille, des parents et des élèves travaillant de concert dès la naissance. Déjà, la *Loi sur l'éducation du Yukon* mettait l'accent sur l'importance que revêtent la famille et la communauté dans l'éducation des enfants et l'enseignement, et ce, en tenant compte de la culture et de la langue autochtone.

Une vaste consultation sur un projet de réforme de l'éducation avait démarré en 2005 à la grandeur du Yukon pour discuter de différents modèles de gouvernance en éducation avec les divers partenaires et les gouvernements des Premières Nations afin de notamment augmenter la réussite des élèves provenant de ces communautés, développer un curriculum avec la perspective autochtone et des programmes en langues autochtones (dont la construction d'un First Nations Aboriginal Language Institute géré par les Premières Nations) (ECERP 2007).

Le JEAP fixe quatre objectifs sur une période de dix ans : 1) culture et langue de la prématernelle à la 12^e année; 2) autorité, contrôle et responsabilité; 3) durabilité, soutien et réussite; 4) combler l'écart dans la réussite scolaire (CYFN 2013). Deux ateliers se sont tenus dans la foulée du dépôt du JEAP. Le premier a eu lieu en janvier 2014 et a porté sur le développement d'un cadre en alphabétisation. Les participants/participantes ont insisté sur l'importance de comprendre que pour les Premières Nations, la littératie va au-delà de l'écriture et de la lecture : « c'est tout notre mode de vie » (CYFN 2014 : 4). Le deuxième atelier en février 2014 a mis l'accent sur la réussite des élèves; les participants/participantes se sont aussi attardés à la définition de la notion de succès en éducation chez les Premières Nations. Le savoir culturel a été mentionné comme étant une composante importante de tout enseignement. Le Yukon cherche à se doter d'un système de suivi et de collecte de données et de statistiques; il sera donc nécessaire de développer des indicateurs permettant de mesurer autant les variables culturelles, linguistiques que le savoir et les habiletés (CYFN 2013).

Dispositions de la *Loi sur l'éducation*, Yukon, 1990

[...] les résidents du Yukon affirment d'une seule voix que le système d'éducation du Yukon a pour but de travailler de concert avec les père et mère au développement de la personnalité intégrale de l'enfant, et nommément à la réalisation des capacités intellectuelles et physiques de tous les élèves, ainsi qu'à l'expression de leurs dispositions sociales, émotionnelles, culturelles et esthétiques, dans la mesure de leurs aptitudes de façon à leur permettre de devenir des membres utiles, dignes de confiance et autonomes de la société tout en réalisant leur épanouissement personnel dans un monde en transformation;

[...] le système d'éducation du Yukon assurera de plein droit aux élèves une éducation personnalisée fondée sur l'égalité des chances, les préparera à la vie et au travail au Yukon, au Canada et dans le monde, leur communiquera le respect de la famille et de la collectivité tout en leur transmettant l'amour de l'étude;

[...] des actions collectives significatives favorisant une plus grande participation des parents et du public en général doivent être privilégiées afin d'assurer au Yukon un système d'éducation de haute valeur;

[...] le curriculum au Yukon doit comporter l'étude du patrimoine culturel et linguistique des peuples autochtones du Yukon et du patrimoine multiculturel du Canada;

[...] les droits et les privilèges dont jouissent les minorités et que garantit la loi doivent être respectés.

Source : Gouvernement du Yukon 2002

9.3 Le cas de l'Alberta

En octobre 2009, un groupe de travail, le First Nations, Métis, Inuit Education Partnership Council (FNMIIEPC), est mis sur pied pour une période de trois ans afin d'agir en tant qu'intermédiaire entre les intervenants/intervenantes et d'informer la population sur les enjeux en éducation des Autochtones de l'Alberta, et ce, dans l'objectif « d'éliminer l'écart dans la réussite scolaire entre les apprenants autochtones et non autochtones⁵² » (Government of Alberta 2009 : 1, *traduction libre*). Le groupe de travail conjoint rassemblait dans un même partenariat – le premier de son genre en Alberta – les Grands chefs des traités numérotés 6, 7 et 8, les présidents du Métis Nation of Alberta et du Métis Settlements General Council, le ministre de l'Éducation, le ministre du Enterprise and Advanded Education et le ministre des Relations avec les Autochtones, en plus de huit représentants de la province et d'organisations inuit.

Signé à l'école Tsuu T'ina le 24 février 2010, le protocole d'entente mise sur une approche axée sur le partenariat permettant de soutenir les enfants des Premières Nations de la province dans l'atteinte de meilleurs résultats scolaires avec une attention particulière apportée à un enseignement qui intègre la vision autochtone. Dans la foulée, l'Alberta First Nations Circle a été mis sur pied afin de soutenir le partenariat et de voir à la mise en œuvre

⁵² « [...] eliminating the gap in educational achievement between Aboriginal and non-Aboriginal learners »

du protocole; le Cercle compte des représentants des Premières Nations, deux représentants du gouvernement du Canada (bureau régional de AADNC en Alberta) et deux du ministère de l'Éducation et du ministère des Relations avec les Autochtones de la province. Huit sous-groupes de travail sont formés afin d'étudier les meilleures pratiques et initiatives sur divers thèmes : mobilisation communautaire et importance de la famille, des parents et de la collectivité; enfants pris en charge et ne fréquentant pas l'école; facteurs de persévérance scolaire; éducation spéciale, etc.

Chacun des sous-groupes est composé de trois représentants des Premières Nations des traités numérotés 6, 7 et 8 (incluant un aîné), deux représentants de AADNC et deux représentants du ministère de l'Éducation de l'Alberta. Un sous-groupe est également responsable de la mise sur pied d'un Centre de la sagesse et de la connaissance autochtones (Indigenous Knowledge and Wisdom Center – IKWC) et un autre sous-groupe a le mandat de développer un protocole permettant la collecte de données en matière d'éducation. Le IKWC a un mandat provincial et offre son expertise afin de revitaliser la culture et la langue autochtone et surtout de développer un curriculum qui intègre la vision de l'enseignement des Premières Nations : le IKWC entend intégrer les traditions et savoirs autochtones dans un système d'éducation intégré. Approuvé en septembre 2013⁵³, le plan d'action stratégique à long terme découlant du protocole d'entente propose dix actions pour le développement d'un système d'éducation centré sur l'enfant et reposant sur l'école, les parents et la communauté (incluant la mise sur pied de comités communautaires de parents), le IKWC et le First Nation Education Authority (FNEA); son mandat sera de gérer le financement et d'offrir du soutien administratif en plus de développer des normes et des cadres en éducation. Depuis 2014, le plan et ses dix actions sont en cours d'implantation.

Depuis la signature du protocole d'entente, le First Nations, Metis, Inuit Education Partnership Council n'est plus actif; néanmoins, plusieurs résultats ont été atteints durant son mandat et de nombreuses initiatives développées pour les Autochtones de la province demeurent encore en vigueur : partage d'information, travail collaboratif sur la thématique de l'éducation, stratégie provinciale pour les enseignants/enseignantes autochtones, participation et engagement des parents, des jeunes et de la communauté dans les projets en éducation, collaboration entre autorités scolaires des Premières Nations et élaboration de normes en enseignement ainsi que des projets de plus grande envergure qui continuent d'être menés par le ministère de l'Éducation, tels que *Inspiring Education* (une éducation inspirante), un projet de transformation de l'enseignement basé sur un processus de consultation provincial auprès de la population de l'Alberta.

⁵³ Les chefs signataires du traité numéroté 6 se sont abstenus de voter, mais ont néanmoins approuvé la mise en œuvre du plan d'action à long terme.

Le protocole vise, entre autres, à redéfinir le curriculum afin de répondre à la diversité croissante des élèves et d'intégrer différentes visions – notamment l'héritage et la culture des Autochtones – au sein du système d'éducation de la province dans le but d'améliorer l'apprentissage et la participation des élèves. De plus, un cadre de collaboration répertoriant les thèmes et meilleures pratiques en éducation est mis en œuvre par la branche autochtone du ministère de l'Éducation de l'Alberta (Tableau 20). Depuis la mise en place du groupe de travail en 2009 et la signature du protocole d'entente en 2010, le pourcentage d'élèves autochtones obtenant un diplôme d'études secondaires a augmenté de près de 10 % : en 2012-2013, 43,6 % des élèves autochtones avaient complété leur formation secondaire, contre 34,1 % en 2008-2009 (<http://ideas.education.alberta.ca...>).

Tableau 20
Cadre de collaboration : thèmes et stratégies en matière d'éducation autochtone en Alberta

Stratégie	Moyens et mécanismes	
Développer des partenariats collaboratifs	• parents et communautés • éducation, chercheurs	• soutien communautaire • entreprise et industrie
Développer et mettre en place des pratiques organisationnelles adaptatives	• engagement du leadership • vision claire et articulée	• politique de soutien
Développer et mettre en place des pratiques éducatives culturellement adaptées	• pratiques instructives • curriculum et contenu • évaluation des apprenants	• ressources d'apprentissage • célébrons la réussite • environnement
Renforcer les capacités	• recrutement du personnel • rétention du personnel • développement du personnel	• recherche et orientation • langue et culture
Encourager la création de communautés scolaires	• sécurité et appartenance • élève et soutien familial	• engagement communautaire • sensibilisation

Source : <http://education.alberta.ca...>

Le cas de l'école Caslan : un modèle d'implantation réussi d'un programme d'enseignement célébrant l'héritage, la culture et les arts métis

L'école Caslan, située à environ 200 km au nord-est de la ville d'Edmonton dans le comté de l'Athabasca, est l'école primaire qui dessert le Buffalo Lake Metis Settlement. L'école compte environ 130 élèves allant du niveau de prématernelle *Early Childhood Services* (ECS) (dès 2 ans et demi) à la 8^e année (secondaire 2). Dès 2003, les membres de l'école et de la communauté étaient préoccupés par le comportement des élèves, leurs résultats scolaires et le faible taux d'assiduité en classe. Plusieurs projets financés par l'Alberta Initiative for School Improvement ont été développés par la communauté.

Une des initiatives mise sur pied en septembre 2003 (financement de 317 000 \$), développée par l'école Caslan en partenariat avec le programme GénieArts*, intègre l'héritage, la culture et les beaux-arts métis dans le curriculum. L'école s'est inspirée d'un programme d'enseignement du violon au Manitoba (*Frontier Fiddlers*) ayant eu un impact sur le niveau d'engagement et d'assiduité des élèves y participant. Les objectifs de l'initiative étaient d'améliorer la réussite scolaire, le comportement et l'assiduité, de modifier les pratiques en enseignement et d'augmenter la participation des parents et de la communauté (Stack 2007).

Durant les trois années de la mise en œuvre de l'initiative (2003-2006), des changements ont été observés : certains problèmes de comportement ont diminué et la présence en classe a augmenté de 3 %. De plus, un sentiment d'appartenance à l'école s'est forgé, même dans la communauté : la culture et les arts font désormais partie de l'identité de l'école. Des cours de gigue et de violon traditionnel, de guitare, de courtepoinette et de poterie sont offerts aux élèves, et ce, dès la maternelle. Plus de 50 artistes locaux de diverses disciplines y participent : arts visuels, danse, musique, arts de la scène, conte et écriture.

Sources : Stack 2007, Alberta Education 2010

* Mis sur pied en 1998, *GénieArts (ArtsSmarts)* est un programme qui encourage l'éducation par les arts développé par la fondation de la famille J.W. McConnell. Le programme « réunit artistes, enseignants et élèves dans l'exploration du programme d'études à l'aide d'une forme d'art comme mode de découverte et de coapprentissage » (<http://www.mcconnellfoundation.ca...>). Le projet développé par l'École Caslan en Alberta, est cité à titre d'exemple pour encourager la réussite des apprenants autochtones.

L'exemple de l'*Alberta Initiative for School Improvement*

L'*Alberta Initiative for School Improvement* (AIS) octroie des fonds destinés aux autorités provinciales pour des projets qui visent l'amélioration de la performance et de l'apprentissage des élèves. Ce programme a favorisé le développement de quelque 1600 projets gérés par des districts scolaires, des enseignants/enseignantes, des parents ainsi que des élèves à travers la province. Ces projets se développent sur une période de trois ans, avec une évaluation annuelle. Afin de documenter la réalité éducative des Premières Nations, Métis et Inuit en Alberta, une étude s'est concentrée sur 16 projets financés par l'AIS et qui ont trait à l'éducation autochtone. Quatre thèmes ont été identifiés dans le cadre d'une analyse à la fois qualitative et quantitative : 1) l'amélioration du potentiel éducatif des élèves autochtones; 2) l'augmentation de l'engagement des parents/tuteurs ainsi que de la communication qu'ils établissent; 3) la création d'un sentiment d'appartenance pour les élèves; 4) l'amélioration de la sensibilité culturelle.

Les résultats confirment que les projets de l'*Alberta Initiative for School Improvement* sont positifs en ce qui a trait aux réformes éducatives des Premières Nations, Métis et Inuit dans la province. De plus, plusieurs recommandations ressortent des travaux réalisés. En premier lieu, la création de projets et de programmes qui se penchent sur la création de cours en culture, histoire et langues autochtones doit être encouragée, plutôt que de simplement modifier le curriculum scolaire existant. De plus, les approches des enseignants/enseignantes qui reflètent les modes d'apprentissage autochtone holistique doivent être privilégiées. En outre, le développement professionnel et la consultation avec des membres de communautés doivent se poursuivre.

Enfin, le fait de créer un sentiment d'appartenance et de fierté culturelle est plus propice à l'apprentissage que le fait de se concentrer sur des aspects strictement scolaires (les devoirs, les notes, les examens). Qui plus est, lors de l'évaluation des 16 projets retenus, le groupe de discussion formé pour l'occasion a estimé qu'une cinquième variable devait s'ajouter aux quatre précédentes : celle du leadership. En effet, tous les participants/participantes du groupe de discussion s'accordent pour dire que le leadership de l'administration constitue la base pour la réussite des projets. Il est également mentionné que le succès en matière de leadership doit émerger du partenariat avec les intervenants/intervenantes autochtones. Bref, sans la collaboration avec les aînés et les membres des communautés autochtones, les parents ainsi que les élèves, les projets manqueront d'authenticité et de l'appui nécessaires à leur réussite.

Source : Gunn *et al.* 2011

9.4 Le cas de la Saskatchewan

En Saskatchewan, une première entente a été signée en 2001 (Whitecap Dakota First Nation-SPS Agreement) et deux partenariats sont alors mis sur pied, un en 2002 (First Nations–Saskatchewan Valley School Division Partnership) et un en 2003 (Saskatoon Tribal Council–Saskatoon Public Schools Partnership) entre des Premières Nations et des commissions scolaires de la Saskatchewan, concernant notamment des écoles de Saskatoon accueillant des élèves des Premières Nations. Les deux partenariats ont remporté du succès sur le plan d'une éducation culturellement adaptée, mais surtout en ce qui a trait à l'amélioration du climat scolaire et de l'engagement des élèves, des parents et de la communauté dans le système d'éducation (Lafond 2006). Ce nouveau style de gouvernance collaboratif et partenarial développé au sein des deux partenariats comporte entre autres le

développement de ressources et de matériel didactique commun intégrant la perspective autochtone. Ces deux exemples sont des modèles de partenariat et gagneraient, d'après Lafond, à être reproduits au niveau régional et provincial entre les Premières Nations et les autorités provinciales en éducation (Lafond 2006).

Le partenariat de 2003, reconduit en 2006 et désormais nommé Okiciyapi Educational Partnership (OEC) – financé par le *Programme des partenariats en éducation* – compte parmi ses signataires les sept Premières Nations du Saskatoon Tribal Council (dont 50 % des jeunes fréquentent des écoles situées dans la ville de Saskatoon), le Central Urban Métis Federation et Saskatoon Public Schools (SPS). Ce partenariat est une alliance stratégique novatrice qui vise à promouvoir, à renforcer et à améliorer l'éducation des Premières Nations et des Métis dans toutes les écoles (SPS 2007). Le partenariat est géré par le Partnership Education Council et mis en œuvre par un groupe de travail incluant un sous-conseil formé d'aînés/aînées. L'OEC a donné lieu non seulement au développement de pratiques novatrices, notamment en termes de collaboration dans la prise de décision et de développement de programmes dans l'enseignement de la langue et de la culture, mais a contribué à la « recherche sur l'éducation des Autochtones et sur la gouvernance partagée en éducation » (Saskatchewan Ministry of Education 2009 : 17).

Des programmes culturels adaptés à Saskatoon Public Schools

Le *Nêhiyawîwin Cree Language and Culture Program* est un programme d'enseignement bilingue et biculturel de OEC et de Saskatoon Public Schools offert aux élèves de la prématernelle à la 5^e année depuis l'automne 2005 à l'école communautaire Confederation Park située à Saskatoon. Cette stratégie vise l'apprentissage de la langue crie selon le *First Nations Languages Immersion Program* développé par la Première Nation Onion Lake, dans un environnement scolaire culturellement adapté (Onion Lake Education 2005). Le programme a été adapté au contexte urbain de Saskatoon par les enseignants/enseignantes de l'école primaire Confederation Park.

Un autre programme de SPS est le *Métis Cultural Program* offert depuis 2011 à l'école communautaire de Westmount. Offert de la prématernelle à la 8^e année, le programme développé selon les standards provinciaux d'enseignement des arts et des sciences sociales vise le renforcement de la culture et des traditions métis. Le programme a été développé en collaboration avec des enseignants/enseignantes, des étudiants/étudiantes diplômés du Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program, le Central Urban Métis Federation Incorporated et le Gabriel Dumont Institute. Les élèves reçoivent l'assistance d'un gardien du savoir traditionnel (SPS 2012).

Source : www.spsd.sk.ca

En 2006, l'Okiciyapi Educational Partnership a reçu le Prix national Sharing the Flame, décerné par le Conseil canadien sur l'apprentissage, comme pratique prometteuse en matière d'éducation autochtone. L'année suivante, le Premier's Board of Education Award for Innovation and Excellence in Education a été remis au Saskatoon Public Schools en

reconnaissance de ses programmes culturels innovateurs en éducation. Saskatoon Public Schools a également une unité en éducation autochtone qui développe des plans d'action triennaux en éducation des Premières Nations, Métis et Inuit.

Par ailleurs, un protocole d'entente a été signé le 14 octobre 2010 entre le Saskatoon Tribal Council (STC), les gouvernements du Canada et de la Saskatchewan. Son objectif premier est l'amélioration des résultats scolaires des élèves des Premières Nations et dans le cas des élèves non autochtones, une meilleure compréhension de la perspective autochtone. Le STC représente sept communautés des Premières Nations: la Première Nation de Mistawasis, la Première Nation de Muskoday, la Nation crie de Muskeg Lake, la Première Nation de Yellow Quill, la Première Nation dakota de Whitecap, la Première Nation de One Arrow et la Nation saulteaux de Kinistin. Le protocole identifie trois priorités :

- L'amélioration de la transition des élèves entre établissements et l'augmentation de la persévérance scolaire et de l'assiduité en classe.
- Le soutien et la participation des familles et des collectivités (dont une implication des aînés/aînées membres de la communauté).
- Le développement professionnel et de ressources; le STC possède déjà une unité sur l'éducation responsable de la gestion et de la mise en œuvre de divers programmes en éducation dont *Nouveaux sentiers*, PPE, PRSEPN et éducation spéciale.

Source : Saskatoon Tribal Council 2012

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a également mis en place de nombreux programmes et initiatives qui s'adressent aux jeunes élèves autochtones de la province à travers la Direction de l'éducation des Premières Nations et des Métis, notamment dans le contexte du cadre stratégique de la province sur l'éducation des Premières Nations et des Métis publié en mars 2009 et intitulé *Inspirer le succès : Cap sur la réussite des élèves*. Ce document a été rédigé par le Comité consultatif sur l'éducation des Premières Nations et des Métis, en consultation avec d'autres organisations préoccupées par l'éducation : la Ligue des administrateurs, des directeurs et des surintendants de l'éducation (LEADS), l'Association des commissions scolaires de la Saskatchewan (SSBA), la Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan (STF), la Fédération des nations indiennes de la Saskatchewan (FSIN), les représentants/représentantes de Métis Nation Saskatchewan (MNS). La représentation conceptuelle du cycle de l'apprentissage développé par une aînée de la province s'articule autour du bouleau blanc — arbre officiel de la Saskatchewan — (ministère de l'Éducation, Saskatchewan 2009). De nombreuses initiatives et publications visent un apprentissage holistique où la communauté, incluant les aînés, est partie prenante de l'éducation et où les modes d'apprentissage des Premières Nations et des Métis, incluant le savoir traditionnel, sont intégrés (ministère de l'Éducation, Saskatchewan 2009).

De plus, un groupe de travail conjoint, le Joint Task Force on Improving Education and Employment Outcomes for First Nations and Métis People in Saskatchewan a été mis sur

pied en 2011 à la suite de la signature d'une entente entre le gouvernement de la Saskatchewan et la FSIN. Le groupe de travail conjoint (en collaboration avec la Nation Métis de la province) a publié son rapport final en mars 2013, incluant 25 recommandations dont celles concernant l'éducation des élèves des Premières Nations et des Métis : améliorer les résultats scolaires et la transition, accroître le taux de diplomation au secondaire et au postsecondaire et renforcer les systèmes d'éducation (JTFIEEO 2013). Dans la foulée de ces recommandations, le gouvernement de la Saskatchewan a adopté plusieurs mesures, dont l'annonce le 7 janvier 2014 d'un investissement de 3 M\$ pour deux initiatives qui s'adressent aux élèves des Premières Nations et Métis de la province.

La première initiative, *Help Me Tell My Story*⁵⁴, est une initiative novatrice d'évaluation holistique développée afin de mieux comprendre la réussite des jeunes apprenants autochtones (de la prématernelle à la maternelle) de la province. L'initiative est novatrice dans le sens où elle tient compte de la perspective autochtone dans l'apprentissage du langage oral et de la lecture et intègre des outils interactifs permettant aux parents, aux aînés, à la communauté et aux enseignants/enseignantes de suivre le développement des jeunes élèves et ainsi les soutenir dans leur apprentissage. Toute la communauté est impliquée et engagée dans le processus. Pour l'année 2014-2015, l'initiative est offerte dans toutes les écoles de la province et des Premières Nations. Les membres des communautés – intervenants/intervenantes et enseignants/enseignantes – mentionnent des réactions positives et de bons résultats surtout en ce qui concerne l'intégration de la manière de faire locale et l'inclusion de la population dans le processus d'apprentissage⁵⁵. Depuis 2013-2014, un projet pilote pour l'enseignement des mathématiques en première année du primaire a également été mis en œuvre.

La deuxième initiative financée – *Invitational Shared Services* – vise à offrir le même soutien aux écoles et élèves des Premières Nations que ce qui est offert ailleurs dans la province (comme le programme de mentor de graduation), et ce, dès la maternelle. L'école secondaire John Paul II Collegiate à North Battleford au nord-ouest de Saskatoon a implanté ce type de programme depuis plusieurs années ainsi que d'autres initiatives appuyant la réussite des élèves. Les résultats sont très positifs : le taux de diplomation selon les délais du programme pour l'année 2013-2014 des élèves des Premières Nations, Métis et Inuit est le plus élevé jamais enregistré et même plus élevé que celui de la province en général : diplomation de 85 % à l'école contre 74,7 % pour la province, et 70 % pour les élèves autochtones de l'école contre 40,3 % pour la province (Foster 2014). Non seulement les élèves ont-ils terminé leurs études à temps et en plus grand nombre, mais leurs résultats scolaires (littératie et numératie) sont également élevés : le programme *Aide aux devoirs* et l'environnement dans la salle de cours ont contribué à améliorer les rapports entre élèves et enseignants/enseignantes.

⁵⁴ www.holisticassessment.gov.sk.ca

⁵⁵ <https://www.youtube.com...>

Réforme d'une école secondaire autochtone : Oskāyak High School, Saskatoon

L'école Oskāyak est une école secondaire pour les Premières Nations en milieu urbain. Il s'agit d'une école financée par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, gérée par la bande et le conseil Kihitōtēminawak (incluant parents et autres membres de la communauté, connus sous le nom de *Keepers of the vision*) et opérée par Greater Saskatoon Catholic Schools. L'école située à Saskatoon accueille environ 170 élèves de la 9^e à la 12^e année. L'enseignement offert tient compte de la culture et de la langue crie. En 2013-2014, l'école accueillait plus de 300 élèves de 51 collectivités des Premières Nations de la Saskatchewan (56 % des élèves vivent de manière autonome et 20 % ont des enfants, plusieurs requièrent du soutien afin de réduire les effets de la pauvreté). En 2009-2010, l'assiduité des 154 élèves inscrits était de 52 %, avec un taux de passage de 31 % et seulement 3 diplômés (Greater Saskatoon Catholic Schools et Oskāyak High School 2014). Les membres du conseil ont décidé de redessiner le programme d'enseignement en mettant l'accent sur l'engagement scolaire et en s'assurant que « la voix et la participation des élèves soit au cœur de tous les aspects de l'école » (Greater Saskatoon Catholic Schools et Oskāyak High School 2014 : 1).

Quatre stratégies visant les élèves sont alors mises de l'avant : 1) un programme culturel adapté : intégration du savoir culturel dans toutes les activités afin de soutenir l'élève comme un tout – esprit, corps et émotions; 2) le soutien aux élèves (réduction de la pauvreté des jeunes autochtones en ville) : programmes de transport, d'alimentation (déjeuner et dîner), prévention de la dépendance et counseling familial, service de garde sur place (aujourd'hui de 34 places) et accès aux services d'un pédiatre; 3) un programme d'enseignement renouvelé axé sur la mise en pratique d'enseignements et la possibilité de poursuivre son apprentissage même après interruption; 4) le développement de partenariats avec des entreprises privées, universités, organisations communautaires, firmes technologiques, etc. Quatre innovations sont également mises en œuvre de manière plus poussée : 1) la cogouvernance; 2) l'apprentissage par la résolution de problèmes; 3) des mécanismes de livraison diversifiés; 4) la participation et l'engagement des élèves (notamment la création d'un programme de visite de communautés autochtones ailleurs sur la planète, ouvert aux finissants). Le Conseil se fixe également des objectifs : tous ont été atteints, et même dépassés, 5 ans plus tard, en 2014.

- Augmentation des inscriptions : de 150 (2009-2010) à 300 (2013-2014)
- Augmentation de la présence en classe de 64 % (2010-2011) à 80 % (2013-2014)
- Taux de passage : de 31 % (2010) à 81 % (2014); le taux visé était de 60 %
- Augmentation du taux de diplomation de 12 à 15 élèves par année : de 3 diplômés (2010) à 55 (2014).

En 2014, l'école Oskāyak a reçu une mention honorable de l'Association canadienne d'éducation pour le prix Ken Spencer pour l'Innovation en enseignement et en apprentissage et a été récipiendaire du Premier's Board of Education Award for Innovation and Excellence in Education. « Oskāyak is a collection of small innovations yet it is characterized by one simple but all too rare innovation : it has changed to meet the needs of its First Nations and Métis students, rather than forcing its students to fit the school. It is an innovation of the best kind : one that is replicable and easy to adopt with commitment, flexibility and respect » (Greater Saskatoon Catholic Schools et Oskāyak High School 2014 : 7).

Source: Greater Saskatoon Catholic Schools et Oskāyak High School 2014

9.5 Le cas du Manitoba

Le 22 octobre 2009, une lettre d'entente sur l'éducation visant à travailler ensemble à améliorer les résultats scolaires est signée entre l'Assemblée des chefs du Manitoba (AMC), l'Organisation des chefs du Sud (SCO) et Manitoba Keewatinowi Okimakanak (MKO) (représentant 63 communautés des Premières Nations du Manitoba), les gouvernements du Canada et du Manitoba. La lettre d'entente vise entre autres à soutenir les élèves des Premières Nations dans l'atteinte de résultats scolaires comparables au reste de la population manitobaine, l'apprentissage, le perfectionnement professionnel et la transition vers les écoles provinciales. C'est le Manitoba First Nations Education Ressource Centre (MFNERC) qui est mandaté pour sa mise en œuvre. Mis sur pied en 1998 par l'AMC, le MFNERC est responsable des services en éducation, en langue et en culture pour 58 écoles des Premières Nations de la province. Le MFNERC comprend également un conseil d'aînés/aînées qui soutient le conseil d'administration et offre des recommandations sur l'éducation. En plus de développer et d'implanter divers programmes (dont le PPE, *Nouveaux sentiers*, *Éducation spéciale* et PRSEPN), le MFNERC a donc été mandaté par AMC, SCO et MKO pour la mise en œuvre de la lettre d'entente. Les programmes se divisent en trois catégories : services de soutien (dont un programme en langue autochtone et un programme destiné à la petite enfance), prestation de services (programme d'éducation spéciale, par exemple) et technologies de l'information.

Le programme *First Nations Languages and Cultures* (FNLC) fait partie intégrante de la planification de l'enseignement, et offre du matériel et un curriculum qui tient compte de la culture et de la langue. En 2012, 67 enseignants/enseignantes de langue autochtone ont participé à deux ateliers de formation et plusieurs séances ont été organisées pour la communauté – plus de 144 participants y ont assisté provenant de nombreuses communautés des Premières Nations du Manitoba (Manitoba First Nations Education Resource Centre 2013). De plus, les nouvelles technologies – comme les tableaux blancs interactifs – ont été adaptées avec succès au programme de FNLC. À l'été 2013, une table ronde des aînés/aînées s'est tenue en plus de tables rondes sur la 3^e, 7^e et 8^e année. Les rapports rédigés lors de ces rencontres serviront à la rédaction du *Manitoba First Nations Learning and Assessment Model* – une version préliminaire devait être disponible en 2014. Le modèle met l'accent sur la construction de relations solides – familiales et communautaires – afin de garantir le succès des élèves; le rôle que la communauté joue dans l'éducation des jeunes est essentiel.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba propose de nombreuses ressources, initiatives et stratégies aux enseignants/enseignantes de la province leur permettant d'intégrer, de comprendre et de partager la perspective autochtone dans les cours offerts à tous les élèves – autochtones et non autochtones. Déjà en 2004, la Direction générale de l'éducation des Autochtones du Manitoba publiait, à la suite de consultations auprès de la population autochtone, un plan d'action sur l'éducation autochtone. Une nouvelle version est présentée en 2008 : *Faire le pont entre deux mondes. Plan d'action pour*

l'éducation et l'emploi des Autochtones 2008-2011 (MEESM 2008). La Direction générale de l'éducation des Autochtones met en œuvre ce plan et agit à titre d'intermédiaire entre divers ministères : Affaires autochtones et Développement du Nord, Enseignement postsecondaire et Alphabétisation, Éducation, Entrepreneuriat, Formation professionnelle et Commerce; et Vie saine, Jeunesse et Aînés. Ce plan propose une vision stratégique globale permettant d'améliorer les résultats des apprenants/apprenantes autochtones au sein du système d'éducation dans le but d'augmenter la réussite des Autochtones et de favoriser l'obtention d'emplois. Le plan s'articule autour de quatre principes directeurs : les partenariats, l'exploitation des forces, la mise à profit de l'expérience et le respect de la diversité. Il est également basé sur une vision continue dont le centre est l'apprenant/apprenante. On met de l'avant la participation des familles et des collectivités dans la gestion de l'éducation, la motivation des élèves à persévérer dans leurs études et l'accessibilité aux études. Le tableau ci-dessous résume quelques-unes de ces initiatives et stratégies, dont des cours spécifiques en études autochtones ou intégrant la perspective autochtone dans le curriculum.

Tableau 21
Stratégies et initiatives d'intégration de la perspective autochtone dans le système éducatif du Manitoba

Stratégies et initiatives	Description
Direction générale de l'éducation des Autochtones	• Coordonne la mise en œuvre du Cadre pour l'éducation et la formation professionnelle des Autochtones et fournit un appui aux initiatives ministérielles.
Documents de soutien à l'apprentissage sur diverses thématiques en études autochtones (langues, histoire des peuples autochtones) destinés aux élèves de tous les niveaux – autochtones et non autochtones – et incluant des rapports, recommandations de lectures et de matériel pédagogique	• <i>Grade 12 Current Topics in First Nations, Métis and Inuit Studies : A Foundation for Implementation</i> • <i>From Apology to Reconciliation : Residential School Survivors—A Guide for Grades 9 and 11 Social Studies Teachers in Manitoba</i> • <i>Kindergarten to Grade 12 Aboriginal Languages and Cultures : Manitoba Curriculum Framework of Outcomes</i> • <i>The Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs, Kindergarten to Grade 12 : Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education</i>
Perspectives autochtones	• Aider les concepteurs de programmes d'études et les enseignants/enseignantes du Manitoba à intégrer les perspectives autochtones dans les programmes actuels et dans les nouveaux programmes. Il explique comment intégrer ces perspectives dans les divers programmes d'études qui sont enseignés dans les écoles du Manitoba.
Cours spécifiques en études autochtones	• <i>Native Studies Early Years (K- 4) A Teacher's Resource Book</i> • <i>Native Studies Middle Years (Grades 5 - 8) A Teacher's Resource Book Framework, and</i> • <i>Native Studies Senior Years (S1 - S4) A Teacher's Resource Book Framework</i>

Source : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/>

9.6 Le cas de l'Ontario

En janvier 2007, l'Ontario lance la Stratégie en éducation des Autochtones dont l'objectif est d'« appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves autochtones » (www.edu.gov.on.ca). L'implantation de la stratégie est la responsabilité du Bureau de l'éducation autochtone, qui publie en 2007 un cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, Métis et Inuit. Le cadre présente divers objectifs incluant des mesures de rendement spécifiques à chacun; le ministère s'engage notamment à publier des rapports triennaux (ce qui sera fait en effet; des rapports intermédiaires sont disponibles pour 2009 et 2012). Un système de suivi (base de données) sur le rendement des élèves sera également mis sur pied.

Une approche globale et intégrée en Ontario

Les stratégies décrites dans le cadre d'élaboration sont fondées sur une approche globale et intégrée de l'amélioration du rendement des élèves autochtones. Les principaux facteurs qui nuisent au rendement des élèves autochtones sont le manque de sensibilisation du personnel enseignant aux styles d'apprentissage particuliers de ces élèves et le manque de compréhension de la culture, de l'histoire et des perspectives des Premières Nations, Métis et Inuit dans les écoles et les conseils scolaires.

Les facteurs qui contribuent à la réussite de ces élèves comprennent l'application de stratégies d'enseignement appropriées aux besoins des apprenants/apprenantes autochtones, un programme d'études tenant compte des cultures et des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuit, des activités efficaces de sensibilisation et de counseling des élèves, et un milieu scolaire qui encourage la participation des élèves et des parents autochtones. Il faut aussi que les éducatrices et éducateurs comprennent le point de vue des Premières Nations sur le système scolaire, un point de vue qui a été fortement affecté par des expériences en pensionnat créant une méfiance intergénérationnelle envers le système d'éducation ontarien. Il est capital que les élèves des Premières Nations, Métis et Inuit soient impliqués et se sentent bien accueillis à l'école, et qu'ils se reconnaissent eux-mêmes ainsi que leur culture dans le programme d'études et la communauté scolaire.

Source : Bureau de l'éducation autochtone, Ontario 2007

Un plan de mise en œuvre est déposé en 2014 par le ministère de l'Éducation ontarien. Celui-ci effectue un retour sur les mesures de résultats qui avaient été fixés pour 2016 (les résultats seront inclus dans le troisième rapport triennal prévu pour cette date) et réitère les engagements pris par le ministère. Outre le cadre et le plan de mise en œuvre, le ministère de l'Éducation a également développé diverses ressources, idées et stratégies pour l'enseignement et l'apprentissage permettant l'intégration de perspectives autochtones dans l'enseignement primaire et secondaire (Tableau 22). Développée en 2009, la Boîte à outils du personnel enseignant contient une série de ressources pédagogiques pour les classes ontariennes et présente des fiches de contenu pouvant être intégrées à l'enseignement de diverses matières : peuples et organismes autochtones; culture, tradition et langue; perspectives interculturelles; célébration; contributions autochtones et questions historiques actuelles. Depuis 2007, le gouvernement ontarien a multiplié les initiatives en éducation autochtone; le tableau 23 présente quelques-unes de ces initiatives.

Tableau 22
Stratégie pour l'éducation des Autochtones en Ontario

Objectif	Stratégies
Niveau de rendement élevé des élèves	• prendre les mesures pour mettre en œuvre des pratiques efficaces d'enseignement et d'évaluation • promouvoir l'efficacité, la transparence et la sensibilité dans le système ontarien
Réduction des écarts de rendement des élèves	• augmenter le soutien à l'amélioration de la littératie et de la numératie • offrir un soutien supplémentaire varié pour réduire les écarts de rendement scolaire
Niveau de confiance élevé du public	• prendre les mesures pour assurer et coordonner le leadership en matière d'éducation • prendre les mesures pour encourager le renforcement de l'identité autochtone et l'appréciation des perspectives, des valeurs et des cultures autochtones par tous les élèves, le personnel du conseil de bande et les conseillères et conseillers élus, et pour encourager le soutien et l'engagement des familles et des collectivités

Source : Ministère de l'Éducation de l'Ontario 2007 : 21

Tableau 23
Initiatives en matière d'éducation autochtone en Ontario

Initiative	Mesures
Programmes des écoles secondaires parallèles des centres d'amitié autochtones	• soutien aux écoles secondaires parallèles de huit centres d'amitié autochtones pour tenter de réduire le taux élevé de décrochage des élèves des Premières Nations, Métis et Inuit vivant en région urbaine
Études et langues autochtones	• programme d'études conçu pour donner aux élèves un large éventail de connaissances sur les peuples des Premières Nations, Métis et Inuit • depuis 1987, le programme d'études pour les élèves de la 1^{re} à la 12^e année comprend sept langues autochtones
Examen du programme d'études	• un guide de ressources est en cours d'élaboration pour l'intégration du contenu autochtone dans les programmes d'études sociales
Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO) dans les écoles secondaires des Premières Nations	• une école des Premières nations, le N'bisiing Education Centre, près de North Bay, participe actuellement au programme PAJO
Northern Ontario Education Leaders (NOEL)	• initiative locale pour la littératie, de la maternelle à la 6^e année
Programme de tutorat en salle de classe	• tuteurs aux élèves la maternelle à la 6^e année
Initiatives de littératie	• camps d'alphabétisation du lieutenant-gouverneur pour les Autochtones • The Learning Circle Partnership : Renfrew Catholic District School Board, Renfrew County Public District School Board, et les Algonquins de la Première nation de Pikwakanagan

Source : Ministère de l'Éducation de l'Ontario 2007 : 21

Des écoles performantes en Ontario

En 2008, dans la foulée de l'accord de Kelowna*, l'ancien premier ministre Paul Martin met sur pied une société sans but lucratif, l'Initiative d'Éducation Autochtone Martin (IEAM), un organisme caritatif dont la mission est de favoriser la réussite scolaire des Canadiens d'origine autochtone aux niveaux primaire et secondaire par la mise en place de programmes spécifiques et l'application de la recherche pertinente. L'IEAM offre un programme de mentorat en comptabilité et en finance, un programme d'entrepreneuriat autochtone reconnu internationalement (PJEA**) pour les élèves de 11^e et de 12^e année implanté dans près de 50 écoles secondaires dans sept provinces et un territoire). L'organisme a mis sur pied une stratégie nationale visant à sensibiliser la population aux enjeux et défis auxquels font face les Autochtones en termes d'accès à l'éducation, de persévérance et de réussite scolaire.

L'IEAM a également conçu un répertoire de meilleures pratiques et initiatives exemplaires en éducation autochtone, incluant la recherche pertinente sur le sujet. En 2009-2010, deux projets de cinq ans ont été mis sur pied pour des écoles primaires modèles dans le sud-ouest de l'Ontario en collaboration avec des communautés autochtones participantes : le Hillside School chez les Chippewas de Kettle et Stony Point (incluant un projet visant la petite enfance – 0 à 6 ans) et le Walpole Island Elementary School chez la Première Nation de Walpole Island. L'objectif est d'améliorer la réussite des élèves en numératie et en littératie de la prématernelle à la 3^e année et d'offrir du soutien aux enseignants/enseignantes de la 4^e à la 8^e année (en éducation spéciale et en langues autochtones). Le programme met l'accent sur un meilleur encadrement des enseignants/enseignantes, un suivi et un soutien accru des élèves et des facteurs permettant d'accroître la participation des parents et de la communauté. Le modèle d'enseignement se base sur le curriculum et les stratégies d'enseignement développées pour les écoles ontariennes à risque.

Après cinq ans – les projets étant en principe terminés –, les résultats sont positifs, et de nombreux élèves réussissent même mieux que la plupart des autres élèves de la province : en 3^e année, la proportion des élèves en mesure de lire au niveau escompté est passée de 20 % à 39 % alors que pour l'écriture, le taux est passé de 40 % à 79 %. En mathématiques, les élèves de l'école Walpole sont passés d'un taux de 36 % à 64 %. À l'école Hillside, le succès et la réussite du programme vont au-delà du cadre scolaire : l'engagement accru des élèves, des enseignants/enseignantes, des administrateurs/administratrices, des parents, des grands-parents et de la communauté après la mise en place du projet éducatif a été noté, sans parler de l'augmentation du niveau d'estime de soi et de confiance chez les élèves.

Sources : www.mai-iam.ca, www.maei-ieam.ca, Styers 2013, Laronde 2014

- Rappelons que l'Accord de Kelowna signé en novembre 2005, avait notamment pour objectif d'inciter le gouvernement fédéral à appuyer des initiatives visant l'amélioration des résultats des apprenants autochtones (Patterson 2006 : 10-11). L'engagement financier visait l'atteinte pour 2016 d'un taux de diplomation au secondaire égal entre Autochtones et non-autochtones ainsi qu'une amélioration de 50 % du taux d'obtention de diplômes postsecondaires. L'Accord met de l'avant l'importance de faire appel aux organisations régionales autochtones, d'utiliser une approche collaborative « respectant l'histoire, la culture et les traditions », de tenir compte de tous les segments de populations autochtones (femmes, populations urbaines et rurales) et de respecter les différences régionales. Malgré l'échec de la mise en œuvre de l'Accord, les efforts de négociation auront tout de même donné lieu à des retombées directes et indirectes en matière d'éducation des Autochtones, notamment la signature d'ententes tripartites mais surtout, l'Accord a jeté les bases de ce qui deviendra quelques années plus tard le *Programmes des partenariats en éducation* et le *Programme de réussite scolaire des étudiants des Premières Nations*.

** En 2012, le programme PJEa a été lauréat du Prix Global d'excellence pour la région de l'Amérique pour le développement de l'entreprise et de compétences en entrepreneuriat, décerné par le International Education Business Partnership Network.

Le protocole d'entente tripartite sur l'éducation avec la Nation Nishnawbe Aski

En 1997, la Nation Nishnawbe Aski avait entamé des négociations avec le gouvernement fédéral sur la gouvernance – incluant la signature en 1999 d'un accord-cadre sur l'éducation. La Nation Nishnawbe Aski gère, en partenariat avec diverses organisations, le Programme de réussite scolaire des Premières Nations (PRSEPN). En 2011, comme nous l'avons mentionné dans la section 2, la Nation Nishnawbe Aski, le CEPN et le FSIN publient un rapport indépendant sur l'éducation des Premières Nations (CEPN, FSIN et NAN 2011). En 2012, suite à ce rapport, la NAN publie un second rapport sur les besoins et les recommandations en éducation dans les communautés, dont 90 % ne sont accessibles que par voie aérienne (NAN 2012). Les deux rapports stipulent que l'éducation des Premières Nations doit reposer sur deux principes : le contrôle sur l'éducation et le financement adéquat de l'éducation (CEPN, FSIN et NAN 2011, Nishnawbe Aski Nation 2012).

Le protocole d'entente tripartite sur l'éducation est ratifié en avril 2013 entre les Premières Nations participantes de la Nation Nishnawbe Aski (NNA) (représentant 49 communautés des Premières Nations dans le nord de l'Ontario), les gouvernements du Canada (AADNC) et de l'Ontario (ministère de l'Éducation) (Gouvernement du Canada 2013). Il s'agit alors de la première entente tripartite avec l'Ontario. Le protocole d'entente vise notamment à soutenir les élèves des Premières Nations dans l'atteinte de résultats scolaires comparables au reste de la population en Ontario. Cinq secteurs prioritaires sont soulignés : 1) les services d'appui aux élèves avec une mention particulière aux initiatives de persévérance scolaire et les services disponibles aux élèves qui se voient dans l'obligation de quitter leurs communautés pour poursuivre des études; 2) le développement d'un programme d'études qui intègre la perspective autochtone et qui est axé sur les Premières Nations; 3) la conception d'un modèle de gouvernance et d'administration; 4) le perfectionnement et la rétention du personnel, incluant l'embauche d'enseignants/enseignantes des Premières Nations et la participation d'aînés/aînées dans le système d'éducation; 5) l'amélioration de la participation des communautés, incluant parents et enseignants/enseignantes, et l'accroissement de leur rôle dans l'éducation des jeunes et dans le développement du curriculum – particulièrement dans le cas de parents dont les enfants fréquentent des établissements hors communautés, en leur fournissant un accès aux communications (Gouvernement du Canada 2013 : 2-3).

9.7 Le cas du Nouveau-Brunswick

En 1994, une organisation régionale de gestion en éducation des Premières Nations avait été mise sur pied grâce à une contribution du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada : le First Nation Education Initiative Incorporated (FNEII) représentait alors 11 des 15 communautés des Premières Nations du Nouveau-Brunswick. Depuis 2004, le FNEII regroupe douze communautés : sept de la Première Nation micmaque et cinq de la Première Nation malécite. Quatre de ces communautés ont des écoles de bande et huit ne possèdent ni école primaire ni école secondaire; les élèves fréquentent donc des écoles provinciales (seuls des établissements de prématernelle et de maternelle sont administrés par les bandes). Le FNEII gère les programmes fédéraux en éducation en appui aux élèves des Premières Nations : *Programme d'éducation spéciale*, PRSEPN, PPE et *Nouveaux sentiers pour l'éducation*.

En 2010, le Three Nations Education Group Incorporated (TNEGI), une deuxième organisation régionale de gestion en éducation, est instaurée. Le TNEGI offre du soutien direct à trois écoles de bande situées dans les communautés de Elsipogtog (Big Cove), Esgenoopetij (Burnt Church) et Tobique First Nation. Fruit d'une initiative communautaire d'un groupe d'éducateurs, le TNEGI gère également un programme de transition préscolaire (*K4 Transition to Kindergarten Initiative*) dans toutes les communautés des Premières Nations du Nouveau-Brunswick ainsi que dans la communauté de Listuguj au Québec (un programme développé en partenariat avec le FNEII, le ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance (DEDPE) du Nouveau-Brunswick et financé par le programme PPE du gouvernement fédéral). Cette initiative vise à préparer les enfants de 4 ans dans leur transition vers la maternelle avec divers programmes de suivi et d'accompagnement offerts aux éducateurs. Depuis la mise en place du programme K4 en 2008, les résultats d'évaluation (selon l'échelle Bracken School Readiness Assessment -Test BSRA) n'ont cessé de croître et les éducateurs sont mieux préparés (TNEGI 2015).

Le protocole d'entente pour l'éducation avec le Nouveau-Brunswick a été signé le 22 avril 2008, entre le gouvernement du Canada, le gouvernement du Nouveau-Brunswick et les 15 chefs des communautés des Premières Nations de la province (neuf micmaques et six malécites, comptant plus de 2000 élèves dont 39 % fréquentent des écoles administrées par les bandes). Le protocole vise à améliorer les résultats scolaires et à combler l'écart entre les élèves des Premières Nations du Nouveau-Brunswick qui fréquentent des écoles administrées par les bandes dans les réserves et ceux qui fréquentent des écoles provinciales à l'extérieur des réserves. Il prévoit la mise en œuvre d'une stratégie provinciale d'éducation des Premières Nations offrant du soutien scolaire supplémentaire et des programmes culturellement pertinents aux élèves des Premières Nations, et ce, en plus des services déjà offerts dans les écoles publiques et les commissions scolaires. En vertu de l'entente, le DEDPE s'engage à réinvestir 50 % de tous les futurs paiements de frais de scolarité reçus des Premières Nations – protocole stratégique financier unique en son genre au Canada (CSPPA 2011b).

En 2014, le DEDPE, grâce à son approche systémique de l'éducation inclusive des élèves handicapés, a été l'un des deux lauréats du prix UNESCO/Emir Jaber al-Ahmed al-Jaber al-Sabah pour la promotion d'une éducation de qualité en faveur des personnes présentant un handicap intellectuel. Selon l'Assembly of First Nations' Chiefs du Nouveau-Brunswick (AFNCNB), ce modèle d'écoles communautaires reconnu internationalement et développé localement pourrait facilement être étendu et adapté au contexte de l'ensemble des Premières Nations (AFNCNB 2012 : 16). Le bureau du First Nations Perspectives au sein du DEDPE agit à titre d'intermédiaire et a le mandat de réduire l'écart dans les résultats scolaires entre la population autochtone et non autochtone. First Nations Perspectives travaille en partenariat avec les deux organisations régionales sur le programme K4 de transition, la mise en œuvre d'un curriculum en micmac ainsi qu'un projet pilote en micmac et en malécite, et a organisé le premier sommet provincial en éducation des Premières Nations (Department of Education and Early Childhood Development 2011).

9.8 Le cas de la Nouvelle-Écosse

En 1997, neuf des treize communautés des Premières Nations de la Nouvelle-Écosse signent avec les gouvernements du Canada et de la Nouvelle-Écosse l'*Entente sur l'éducation des Mi'kmaq* de la Nouvelle-Écosse (Gouvernement du Canada 2014). Il s'agit d'une entente sur l'autonomie gouvernementale dans le domaine de l'éducation – la première et unique entente de ce genre au Canada (CSPPA 2011b). Un an plus tard, en 1998, l'Entente entre en vigueur par la promulgation de la *Loi sur l'éducation des Mi'kmaq* (trois autres communautés signent également l'Entente en 2005, 2011 et en 2014). L'Entente stipule que les articles de la *Loi sur les Indiens* sur l'éducation ne s'appliquent plus aux communautés visées, et donc que les lois des Premières Nations ont préséance sur celles de la province; toutefois, les services éducatifs doivent suivre les normes du système d'éducation du Canada.

Ainsi, depuis 1997, l'organisation d'éducation Mi'kmaw Kina'matnewey (MK) administre de manière autonome onze écoles primaires et secondaires ainsi que quatre maternelles établies dans les réserves participantes⁵⁶, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, sur la base d'une entente-cadre qui régit une collaboration et un échange d'expertise et de connaissances. Mi'kmaw Kina'matnewey gère également le programme d'éducation spéciale, les programmes d'éducation postsecondaire, le financement des immobilisations en éducation, les services de technologie dans les écoles et les ententes sur les droits de scolarité pour les élèves dans les réserves qui fréquentent des écoles provinciales, ainsi que le PRSEPN.

Un Forum tripartite Mi'kmaq-Nouvelle-Écosse-Canada a également été mis sur pied en 1997, incluant un comité sur l'éducation formé de Mi'kmaw Kina'matnewey (qui représente onze collectivités des Premières Nations), les deux autres collectivités des Premières Nations de la Nouvelle-Écosse qui n'étaient alors pas membres de MK⁵⁷, le ministère de l'Éducation de la province et AADNC. Le ministère travaille présentement à la mise sur pied du Mi'kmaq Services qui agira au niveau provincial à titre d'intermédiaire entre le Département d'éducation et Développement de la petite enfance et les communautés autochtones et effectuera la liaison avec le Forum tripartite, le groupe de travail sur l'éducation Mi'kmaw Kina'matnewey, le Conseil Mi'kmaq sur l'éducation et d'autres organisations impliquées (<http://mikmaq.ednet.ns.ca/>).

Le programme éducatif mis de l'avant par Mi'kmaw Kina'matnewey met l'accent sur l'intégration d'un programme culturellement approprié à la culture : musique, langue, études patrimoniales, programme d'éducation alternative (dans la communauté d'Eskasoni) et programme culturel micmac (Gouvernement du Canada 2014, Mi'kmaw Kina'matnewey

⁵⁶ La communauté de la Première Nation de Millbrook ne fait pas partie de MK, mais offre néanmoins un programme de prématernelle.

⁵⁷ La communauté de la Première Nation de Glooscap s'est jointe en 2014 lors de la signature d'une nouvelle entente sur le financement de l'éducation.

2013). Mi'kmaw Kina'matnewey fait figure de modèle national en tant que programme en éducation des Premières Nations. Depuis sa création en 2008, plusieurs améliorations ont été notées autant en termes de résultats que sur le plan de la performance des élèves et de la rétention des jeunes au sein du système scolaire. Notamment, le taux de diplomation au secondaire était de plus de 70 % entre 2007-2011 et de 87,7 % pour l'année 2012-2013 (plus du double de la moyenne nationale); une présence en classe de 86,3 % et une augmentation marquée des résultats scolaires en mathématiques et en lecture ont aussi été relevés (Mi'kmaw Kina'matnewey 2013, CSPPA 2011b).

La Nouvelle-Écosse compte également le plus bas taux de décrochage chez les élèves autochtones au pays et 38 enseignants/enseignantes micmacs ont reçu une formation en éducation de l'Université St. Francis Xavier; la province a aussi le plus haut taux au Canada d'étudiants autochtones inscrits à l'université (www.kinu.ca, CSPPA 2011b). MK a également mis sur pied un système d'information (MK Student Information System) qui permet de recueillir des données et de développer des statistiques sur la diplomation, l'assiduité et le décrochage. Mi'kmaw Kina'matnewey offre diverses bourses d'excellence et distinctions aux élèves des communautés – concours de chansons, voyages, conférences – ainsi que le soutien d'un coordonnateur. Les résultats du programme PRSEPN ont été atteints et même dépassés dans le cas de nombreuses écoles (dans les cours de langue micmaque, en mathématiques et en lecture); le *Red Road Project* lancé en mars 2012⁵⁸ a aussi contribué au succès des élèves. Depuis 2010, deux nouvelles écoles ont été construites dans les communautés de Membertou Mi'kmaw Nation et Wagmatcook Mi'kmaw Nation, et un nouveau gymnase dans la communauté d'Eskasoni.

9.9 Le cas de l'Île-du-Prince-Édouard

Le 30 août 2010, le gouvernement du Canada, le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard et les Premières Nations micmaques (bande d'Abegweit et bande de Lennox Island, représentant 136 élèves dont 37 % fréquentent des écoles administrées par les bandes) ont également signé un protocole d'entente en matière d'éducation. Déjà en 2007, une entente de partenariat avait été signée par les parties. La récente entente vise surtout à améliorer la coopération en ce qui a trait à l'éducation; il s'agit d'un accord sur lequel les parties s'entendent mutuellement pour travailler ensemble sur un plan d'éducation conjoint autour de trois thématiques : la petite enfance et la préparation à l'entrée à l'école, la réussite de la maternelle à la 12^e année et la transition vers le postsecondaire.

Le Mi'kmaq Confederacy of Prince Edward Island (MCPEI) est également signataire de l'entente. Le MCPEI travaille en partenariat avec le ministère de l'Éducation et de Développement de la petite enfance de la province, en soutenant l'offre de services éducatifs

⁵⁸ Le *Red Road Project* est une initiative mise sur pied par un groupe de 23 jeunes micmacs de la Nation de Pictou Landing en Nouvelle-Écosse afin d'encourager les 15-29 ans de 13 communautés micmacs à ne pas consommer de drogues ou d'alcool et à poursuivre leurs études. Le projet est organisé et mené par les jeunes, et administré par MK (www.redroadproject.ca).

et en assurant la gestion de programmes fédéraux dont le PPE et PRSEPN. Par l'intermédiaire de ces deux programmes, MCPEI a mis sur pied l'Education Policy and Planning Forum qui a développé un plan stratégique en éducation axé sur quatre priorités : 1) la collaboration entre partenaires; 2) une compréhension de la culture afin de développer des politiques en éducation culturellement appropriées; 3) le soutien aux élèves micmacs lors des transitions entre établissements et niveaux scolaires et le développement d'indicateurs; 4) la collecte de données sur la performance et les réussites des élèves micmacs. Plusieurs initiatives visant à accompagner les élèves des Premières Nations sont également mises en œuvre : soutien à la petite enfance, coordonnateur de transition, développement d'un curriculum sur les arts mi'kmaq et développement de mécanismes de suivi permettant l'élaboration de recommandations visant à améliorer la réussite et la persévérance scolaires (www.mcpei.ca/education).

Selon les données de Statistique Canada de 2010, 90 % des élèves des Premières Nations de l'Île-du-Prince-Édouard obtiennent leur diplôme secondaire, comparativement à 77 % pour l'ensemble des Premières Nations au Canada. Pour le directeur du MCPEI, l'engagement des parents et les divers programmes mis sur pied par l'organisme, notamment la création d'un poste de coordonnateur de transition, contribuent à la réussite scolaire des élèves (CBC News 2012). Le programme de transition des élèves micmacs vers le secondaire (deux écoles desservent la majorité de la population micmaque sur l'île) est particulièrement bien établi : les parents, la communauté et l'école sont tous impliqués dans le processus, et le décrochage est particulièrement faible (Clark 2007).

Dans une étude portant sur la réussite des jeunes apprenants/apprenantes micmacs de la province, Fiona Walton *et al.* (2009) formulent les constats suivants : 81 % des parents indiquent une bonne ou forte communication avec l'école, mais les résultats scolaires préoccupent les parents; il importe d'améliorer l'évaluation des élèves avec des besoins spéciaux et aussi de mieux cibler les élèves qui désirent poursuivre des études postsecondaires. Pour les élèves eux-mêmes, la réussite scolaire est possible lorsqu'il y a présence de cinq facteurs; les jeunes soulignent de plus l'importance de contribuer au développement de leur communauté et la responsabilité communautaire dans l'éducation (Walton *et al.* 2009).

Facteurs contribuant à la réussite selon les élèves Mi'kmaq de l'Île-du-Prince-Édouard

- fort soutien de la famille et des amis
- engagement profond de redonner à la communauté
- but fixé de répondre les besoins de la communauté et ce, dès un jeune âge
- grande valeur accordée à l'éducation
- résilience et détermination personnelle

Source : Walton *et al.* 2009

9.10 Le cas du Nunavut

Le territoire du Nunavut a été officiellement créé le 1^{er} avril 1999. En 2011, la population inuit compose 86,3 %⁵⁹ des personnes vivant dans les 25 collectivités du territoire; il s'agit également de l'une des populations présentant la plus forte croissance au Canada⁶⁰ et la plus jeune au pays⁶¹. Selon les données du Recensement de la population de 2006, près de 60 % des Inuit du Nunavut sont âgés de moins de 25 ans⁶². Déjà, en septembre 2008, la *Loi sur l'éducation au Nunavut* avait été ratifiée par l'Assemblée législative. La loi vise à mettre en place des solutions qui permettront de travailler à la réussite scolaire des élèves inuit du Nunavut par l'intermédiaire d'initiatives linguistiques et culturelles qui tiennent compte des spécificités locales de la population. Il s'agit de la première législation en éducation au Canada qui représente la vision éducationnelle d'une population autochtone (McGregor 2012). Un des objectifs identifiés est d'offrir une éducation bilingue inuttitut à tous les élèves inuit du primaire et du secondaire d'ici 2019-2020. La mise en œuvre de la Loi est toujours en cours (McGregor 2012).

Le ministère de l'Éducation gère plus de 70 écoles sur son territoire. L'offre de services en éducation se base sur une série de six documents fondateurs conçus par le ministère : les deux premiers font état de la vision et les autres expliquent les programmes (ministère de l'Éducation, Nunavut 2007). La vision de l'éducation est à la source de l'élaboration de tout curriculum, initiative et politique sur l'éducation (McGregor 2012). Ces documents ont pour but d'intégrer la perspective inuit dans les institutions et le curriculum selon un contenu circulaire des champs d'apprentissage et de compétences. Les enseignants/enseignantes sont tenus de se familiariser avec chaque document afin d'intégrer l'information de manière appropriée, et ce, en collaboration avec les parents : 1) les *Inuit Qaujimajatuqangit* (enseignements et savoirs traditionnels - IQ)⁶³; 2) la manière dont les IQ influencent les composantes de base du programme d'études (le curriculum); 3) la manière dont les nouvelles composantes de base du programme d'études influencent à leur tour l'apprentissage et l'enseignement (ministère de l'Éducation, Nunavut 2007). La vision de l'éducation au Nunavut s'appuie sur les IQ : croyances, lois, principes et valeurs inuit (ministère de l'Éducation (Nunavut) 2007). Le gouvernement du Nunavut finance également le Nunavut Arctic College⁶⁴ (mis sur pied en 1968 dans les Territoires du Nord-Ouest, mais rattaché au Nunavut depuis 1999), une institution publique offrant une formation professionnelle dans 25 collectivités par l'entremise de ses cinq campus et centres d'apprentissage.

⁵⁹ <http://www4.rhdcc.gc.ca/...>

⁶⁰ <http://www.statcan.gc.ca/...> Entre 1996 et 2006, la population inuit a augmenté de 20 % (<http://www12.statcan.ca/...>).

⁶¹ <http://www.statcan.gc.ca/...>

⁶² <http://www12.statcan.ca/...>

⁶³ Les *Inuit Qaujimajatuqangit* englobent les connaissances traditionnelles comme contemporaines des Inuit.

⁶⁴ www.articcollege.ca

Tableau 24
Documents d'orientation, ministère de l'Éducation du Nunavut

Textes fondateurs	Orientations
<i>Inuit Qaujimajatuqangit</i> : le cadre d'éducation pour le curriculum du Nunavut	• décrit les principes des <i>Inuit Qaujimajatuqangit</i> qui servent de base aux programmes d'études du Nunavut
Organisation des programmes pour les écoles du Nunavut	• définit les attentes face à l'instruction au Nunavut
<i>Atausiunngittumut Uqausirmut</i>	• langues d'enseignement dans les écoles du Nunavut
<i>Inuglugijaittuq</i>	• fondements de l'inclusion scolaire dans les écoles du Nunavut • modèle Tumit d'appui au cheminement scolaire des élèves (une nouvelle version est en cours de développement – un comité consultatif composé d'éducateurs prévoit terminer l'évaluation pour mars 2015)
<i>Itaunnikuliniriniq</i>	• fondements de l'évaluation dynamique en tant qu'apprentissage dans les écoles du Nunavut
<i>Inunnguiniq</i>	• pédagogie critique à l'intention des éducateurs du Nunavut

Source : [http://www.gov.nu.ca/...](http://www.gov.nu.ca/)

La *Loi sur l'éducation* du Nunavut définit également le rôle des Administrations scolaires de district (ASD) (l'équivalent des commissions scolaires, mais au niveau local) qui administrent les écoles du Nunavut et prennent des décisions sur la prestation des services éducatifs. Une coalition des ASD agit à titre d'organisme de soutien. Une ASD est un organisme local élu, composé de sept membres de la collectivité (détenant des mandats de trois ans) qui se rencontrent mensuellement et se prononcent notamment sur la langue d'instruction, le modèle linguistique, le calendrier scolaire, le programme de discipline et le programme d'éducation à la petite enfance. Le Bureau de l'éducation et des services en français est une division du ministère de l'Éducation; il offre du soutien et des services en français, de la petite enfance à la formation aux adultes. Mise sur pied en 2004, la Commission scolaire francophone du Nunavut a pour mandat d'offrir des services éducatifs en français (<http://www.csfm.ca/>).

Le ministère de l'Éducation met l'accent sur divers programmes et initiatives visant à soutenir la persévérance et la réussite scolaire des élèves du Nunavut tout en tenant compte des valeurs sociétales inuit (ministère de l'Éducation, Nunavut 2014). En reconnaissance de l'importance du rôle joué par la famille dans la persévérance, la réussite et le cheminement scolaires, et afin de soutenir et d'encourager l'engagement familial et de la collectivité, le ministère a développé en 2014, en collaboration avec l'Association des enseignants et enseignantes du Nunavut, un guide intitulé *Ça commence à la maison*. Le guide propose des outils et ressources permettant d'accroître l'engagement familial dans les écoles du Nunavut et de renforcer les liens entre parents et enseignants/enseignantes qui contribueront à :

- 1) augmenter le taux d'assiduité des élèves;
- 2) améliorer les résultats des élèves;
- 3) favoriser

une meilleure compréhension des préoccupations et des points de vue, à la fois des parents et des enseignants/enseignantes; 4) stimuler le désir de travailler à la réalisation d'objectifs communs (ministère de l'Éducation, Nunavut 2014).

Tableau 25

Programmes et initiatives pour soutenir la persévérance et la réussite scolaire des élèves inuit au Nunavut

Programme	Orientations
<i>Pathway to Adult Secondary School Graduation Program (PASS)</i>	• moyen favorisant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour les adultes • propose un parcours alternatif à la diplomation aux élèves de plus de 19 ans • des enseignants du Nunavut Arctic College offrent des formations en ligne et du matériel informatique (incluant la connectivité); les étudiants peuvent notamment continuer leur formation même s'ils déménagent ou se déplacent dans une autre collectivité
Programme de maintien aux études pour jeunes parents	• subvention des frais de garde aux élèves de moins de 18 ans qui fréquentent une école primaire, secondaire ou postsecondaire
Engagement familial et communautaire	• un guide destiné aux parents : <i>Ça commence à la maison</i> • capsules vidéos qui mettent l'accent sur l'importance du rôle des parents dans la motivation des enfants afin de les encourager à participer activement et ainsi travailler ensemble afin de terminer leurs études
Planification de carrière	• offert par la division de perfectionnement professionnel du ministère des Services à la famille
<i>Allurniaq–Stepping Forward</i> ⁶⁵	• documentaire produit par le groupe de recherche sur le Nunavut de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard avec le soutien d'ArcticNet et la collaboration de la coalition des ASD et du ministère de l'Éducation du Nunavut • des jeunes inuit de 17-25 ans partagent leurs expériences au secondaire en discutant des défis et des opportunités liés à l'éducation
Modèle Tumit d'appui aux élèves	• modèle développé en tenant compte de l'inclusion sociale et le rythme d'apprentissage de chaque élève; présente cinq niveaux d'appui permettant d'offrir du soutien approprié • les niveaux varient d'une intervention au niveau de l'école, de la classe, de la famille jusqu'à une intervention individuelle spécialisée incluant un programme individualisé

Source : <http://www.gov.nu.ca/education/>

Le rapport final du conciliateur publié en 2006 — *Projet Nunavut* — met l'accent sur le lien entre la maîtrise de la première langue (l'inuttitut) et l'acquisition d'une deuxième langue chez les élèves; en somme, un investissement dans le bilinguisme aura un effet positif sur la réussite scolaire des élèves, mais également sur le lien qu'ils entretiennent avec la culture inuit, leur estime de soi et leur identité (Berger 2006). Berger note, en se référant à

⁶⁵ <http://nunavut.upei.ca/...>

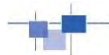
l'importance de la langue inuit : « Nous l'avons essayé [l'éducation des enfants autochtones en anglais seulement] et ça ne marche pas » (2006 : 27). Les écoles du Nunavut qui offrent un programme unilingue en anglais n'ont pas un meilleur taux de diplomation que les écoles où l'enseignement ne s'effectue en anglais qu'après la troisième année (Berger 2006). En somme, le rapport de Berger fait le lien entre l'état de l'éducation au Nunavut et le fait que l'enseignement ne reflète pas la société et la culture inuit. Ce rapport aura un impact direct sur l'inclusion du bilinguisme dans la loi par le Gouvernement du Nunavut (Bainbridge 2009).

Dans son rapport de 2013 sur la mise en œuvre de la *Loi sur l'Éducation au Nunavut*, le vérificateur général constate toutefois que l'objectif de bilinguisme n'est pas et ne sera pas atteint, conséquence de l'absence de dialecte commun pour les 25 communautés et le manque d'enseignants/enseignantes qui parlent l'inuttitut (BVG 2013). Aurélie Hot (2009), qui a mené une étude sur l'utilisation de l'inuttitut dans deux communautés du Nunavut, confirme les besoins de ressources de littératie en inuttitut; remédier à cette situation nécessitera un investissement important afin d'augmenter les outils disponibles pour les apprenants/apprenantes. Ainsi, malgré la mise en œuvre de la *Loi sur l'éducation*, la réussite scolaire constitue un défi important au Nunavut, voire sa priorité (McGregor 2012). Selon les données de Statistique Canada pour 2012, 57 % de la population du Nunavut âgée de 25 à 54 ans avait un diplôme secondaire, contrairement à la moyenne nationale de 89 % (Statistique Canada 2014). Entre 2012 et 2013, le nombre de diplômés du secondaire au Nunavut a diminué de 10 % et plus de 56 % des diplômés avaient plus de 19 ans (Nunavut Bureau of Statistics 2014).



Points saillants de la troisième partie

- Il ne fait aucun doute que le vent de réforme qui marque le monde de l'éducation des Premières Nations et des Inuit au Canada depuis les dix dernières années a porté fruit. Il est cependant encore trop tôt pour connaître dans quelle mesure les taux de scolarisation ou les taux de diplomation seront modifiés à la hausse dans les prochaines années.
- Dans chacune des provinces et territoires, les initiatives mises de l'avant par les instances gouvernementales (autochtones, canadiennes ou québécoises) se comptent désormais par dizaines, et des changements majeurs ont été enregistrés dans la manière de concevoir et de percevoir le projet éducatif autochtone.
- Le travail en collaboration ou en partenariat, à l'échelle d'une province ou d'une communauté, apparaît comme une des conditions les plus favorables non seulement au succès scolaire mais aussi à la transformation des pratiques et des modes de gouvernance. Un des effets adverses toutefois s'avère être le nombre particulièrement élevé de comités et de structures nouvelles qui découle de ce rapprochement.
- La définition d'indicateurs de performance et de suivi (à la fois sur le plan de la gouvernance, de la gestion et de l'enseignement) apparaît comme une piste privilégiée par de nombreuses provinces; par contre, peu d'informations sont disponibles sur la nature et la caractérisation de ces indicateurs lorsqu'ils existent.
- La participation des parents, bien que favorisée par de nombreux programmes, demeure un défi dans de nombreuses communautés.
- La prise en compte des spécificités autochtones en matière d'éducation (sur le plan des savoirs, de la culture, des apprentissages, de la transmission, de l'histoire et des traditions intellectuelles) semble maintenant être généralisée. Peu d'informations cependant permettent de connaître les applications réelles que cette prise en compte a engendré sur le projet éducatif.
- Les pratiques identifiées comme gagnantes sont souvent liées à un contexte à la fois éducatif, social et économique particulièrement favorable. Dans ces conditions, les succès peuvent-ils être transposés en d'autres lieux qui ne bénéficient pas du même environnement?
- Certaines provinces (à la mesure des informations que nous avons pu repérer) comme la Colombie-Britannique, la Saskatchewan et l'Ontario ont enregistré des gains considérables ces dernières années avec des taux de diplomation équivalents aux taux provinciaux des élèves non autochtones.
- Une des pistes explorées de plus en plus par les dirigeants/dirigeantes des écoles primaires et secondaires est celle de la petite enfance afin de préparer plus efficacement l'entrée à l'école.
- Il y a une distinction à faire entre des programmes et des mesures qui engendrent des retombées positives sur le plan du curriculum scolaire (lecture, écriture, mathématiques, matériel didactique) et ceux qui visent à améliorer l'environnement scolaire, la gouvernance et la place de l'école dans les communautés. Les deux univers, trop longtemps envisagés comme parallèles, voire opposés se rapprochent peu à peu en créant une nouvelle synergie propice à la réussite et à la persévérance.



| Conclusion |

a) Commentaires généraux

Au terme de ce long parcours dans les dédales de la littérature et de la documentation que nous avons consultées, il ne fait aucun doute que le paysage scolaire en contexte autochtone au Québec est en pleine mutation. D'abord, il importe de constater qu'une volonté collective en faveur de l'éducation s'exprime de plus en plus dans la très grande majorité des collectivités autochtones (qu'elles soient situées sur réserve ou dans les villes). Cette volonté se traduit par des dizaines, voire des centaines d'initiatives nouvelles et relativement récentes, à l'instar de ce qui peut être observé ailleurs au Canada ou à l'international. Ensuite, une prise de conscience plus affirmée se manifeste au sein de plusieurs instances gouvernementales fédérales, provinciales, voire municipales depuis les dernières années en faveur d'une plus grande ouverture vers des modes d'apprentissage et des perspectives autochtones : les nouvelles politiques et les nouveaux programmes facilitent une telle ouverture. Toutefois, cela ne signifie pas nécessairement que tous les obstacles structurels, culturels et politiques soient levés pour autant : on l'a vu avec le récent épisode du projet de loi C-33. Il est donc nécessaire de poursuivre les questionnements et les analyses sur les motivations des gouvernements à l'égard de l'éducation des Autochtones : la réforme en cours repose-t-elle sur une visée d'intégration verticale ou sur une reconnaissance du caractère distinctif, des droits et en particulier du droit inhérent à l'autodétermination des Peuples autochtones, dans le domaine de l'éducation comme en d'autres domaines?

Dans un ouvrage collectif récent (Widdowson et Howard 2013), dans lequel sont réédités des textes publiés principalement entre 2000 et 2010 par des chercheurs/chercheuses autochtones et non autochtones⁶⁶, trois paradigmes sont explorés en matière d'éducation autochtone : 1) le parallélisme, qui prône une séparation complète des régimes autochtones et canadiens; 2) l'intégrationnisme, qui propose à terme l'annulation de la différence au profit d'un régime unique, celui de la société canadienne; 3) l'interactionnisme (l'échange), qui crée des ponts entre des régimes distincts certes, mais en connexion et en transformation continues des deux côtés.

La plupart des initiatives récentes relatives à la réussite et à la persévérance scolaires que nous avons documentées peuvent s'inscrire dans ce troisième paradigme étant donné qu'elles reposent majoritairement sur des démarches collaboratives et partenariales, notamment dans la foulée des ententes qui existent dorénavant dans chacune des provinces. Mais ces initiatives seront-elles ponctuelles ou s'inscriront-elles dans la durée? Permettront-elles des gains durables et de réels changements sociaux dans la dynamique des relations entre Autochtones et Canadiens, entre Autochtones et Québécois? Qui plus est, lorsque les programmes qui les favorisent présentement seront terminés, les

⁶⁶ Aucun texte ne provient du Québec dans cet ouvrage.

communautés et instances autochtones auront-elles les moyens financiers et matériels de les poursuivre? Conduiront-elles à une plus grande atomisation des communautés, comme l'appréhendait déjà il y a quelques années le CEPN (2009c), principalement à cause de la formule de financement basée sur les appels de propositions (par communautés ou organisations en éducation), ou auront-elles engendré des changements profonds et durables dans les régimes éducatifs et dans les modes de gestion scolaire?

En définitive, quelles sont les conditions gagnantes de ces nouvelles initiatives en matière de réussite et de persévérance scolaires? À la lumière de toutes les données et informations sur le sujet, force est de constater qu'il ne s'agit pas tant des conditions en elles-mêmes, prises chacune isolément, mais de leurs multiples interactions et combinaisons susceptibles de se déployer selon plusieurs formules. Il importe donc, comme le soulignaient avec justesse Bell (2004c) et Fulford (2007c), qu'un mode de gouvernance collégial et un leadership éclairé tracent d'abord la voie au sein des écoles pour qu'ensuite les différents acteurs (personnel de direction et de gestion, enseignants/enseignantes, personnes-ressources) puissent combiner et transmettre leurs compétences et expertises au bénéfice des élèves à l'intérieur du projet éducatif choisi et valorisé. Dans le même sens, la réussite des élèves autochtones ne tient pas tant à une liste de facteurs mais bien à la cohérence de ces facteurs et à leur convergence au sein de stratégies également élaborées de concert par toutes les parties concernées.

b) Quelques enjeux

Des enjeux majeurs demeurent cependant, notamment celui de l'enseignement des langues, autochtones et secondes. On a vu à quel point les investissements en argent, en ressources, en matériel, en recherche et en énergie ont été importants à cet égard, et ce, depuis plus de 40 ans; pourtant, les résultats à ce jour demeurent mitigés comme l'ont souligné plusieurs des auteurs/auteures consultés. La survie des langues autochtones — même celles dont les locuteurs sont encore nombreux comme dans le cas de l'inuttitut, du cri, du naskapi, de l'algonquin/anishnabe, de l'atikamekw, de l'innu — est sérieusement menacée (Drapeau 2011). En ce qui concerne le français ou l'anglais, les défis sont tout aussi grands, comme l'ont également démontré plusieurs des linguistes cités dans ce rapport.

Cet enjeu recouvre aussi une autre réalité : celle des enseignants/enseignantes en mesure d'assurer de tels enseignements. Par exemple, faudra-t-il envisager des formations particulières et continues pour les enseignants/enseignantes de langue maternelle autochtone dont les tâches sont particulièrement complexes étant donné les transformations et les adaptations que connaissent ces langues aujourd'hui? Des actions revalorisant le rôle de ces enseignants/enseignantes pourraient-elles être envisagées quand on sait qu'une hiérarchie existe en certains endroits entre ces derniers et les autres enseignants/enseignantes qui oeuvrent dans les écoles? Par ailleurs, dans le cas des langues secondes,

sont-elles réellement enseignées comme des langues secondes ou au contraire comme s'il s'agissait de langues maternelles, en induisant au passage une déqualification des langues maternelles autochtones? Autant de questions qui demeurent ouvertes pour l'instant.

Un enjeu crucial se formule également au regard des curriculums offerts dans les écoles primaires et secondaires établies en contexte autochtone. Intégreront-ils avec le temps des contenus pédagogiques qui reflèteront avec pertinence, acuité et profondeur les savoirs et traditions autochtones? Les exemples documentés dans cette synthèse sont relativement explicites à ce sujet : plus grande est la place accordée aux approches, perspectives et savoirs autochtones en matière d'enseignement et d'apprentissage, plus évidente est la réussite scolaire. Dans la foulée, la formation universitaire des enseignants/enseignantes au Québec pourra-t-elle aussi être bonifiée par l'apport d'un contenu autochtone afin que ceux et celles (qu'ils soient Autochtones ou non-autochtones) qui travaillent auprès des élèves autochtones aient la possibilité d'acquérir des compétences qui s'avèreront essentielles à l'exercice de leur métier? Il est certain qu'il faudra chercher des réponses à ces questions dans un proche avenir afin que le rapprochement souhaité entre des visions différentes de la connaissance et de l'apprentissage se concrétise dans les deux directions, autochtone et québécoise, avec des retombées positives pour chacune des parties.

Un autre de ces enjeux tient bien sûr à la place des parents et des familles dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Un enjeu tout aussi majeur, il va sans dire. Pourtant, on n'y accorde encore que très peu d'importance dans la littérature. En fait, ce sont les instances autochtones qui bien souvent insistent sur le rôle des parents et des familles, contrairement à la majorité des travaux universitaires effectués au Québec. C'est pourtant là que se situent les plus grandes inconnues, mais aussi les plus grandes forces potentielles, à la fois au sein des communautés/réserves et dans les villes. À ce sujet, les expériences de collaboration et d'entraide entre parents mohawks (CEPN 2009a) ou entre parents innus (Montpetit et Lévesque 2004) relatées précédemment pourraient sans doute constituer une piste fort intéressante susceptible d'inspirer d'autres groupes de parents. Outre le fait que ces expériences traduisent un intérêt certain des parents à l'égard du cheminement scolaire de leurs propres enfants, elles démontrent clairement qu'une réponse collective à une problématique partagée a plus de chances de donner des résultats positifs.

Par ailleurs, on oublie souvent que de nombreux parents d'élèves sont eux-mêmes aux prises avec de sérieux problèmes de gestion matérielle et d'organisation familiale, à commencer par le manque de maisons qui oblige la cohabitation en de nombreux endroits. Le parc de logements dans les réserves est nettement insuffisant : des milliers de maisons sont nécessaires dès aujourd'hui comme le rappellent régulièrement les autorités des Premières Nations et du Peuple inuit. Comment, dans ce contexte, offrir à ses enfants l'encadrement et le soutien à la fois physique, affectif et intellectuel nécessaires à leur épanouissement? La situation est tout aussi complexe pour les parents qui résident en milieu urbain étant donné le climat d'isolement social dans lequel plusieurs se retrouvent, la jeunesse de ces mêmes parents ou des mères dans le cas des familles monoparentales

(plus nombreuses comme on l'a vu), le nombre d'enfants placés en famille d'accueil et les conditions de logement souvent déficientes, là aussi. Bien que très peu d'études aient été réalisées sur ces réalités, de nombreux indices laissent penser qu'il s'agit là de situations beaucoup moins favorables à la réussite et à la persévérance scolaires des enfants.

Quant au lien entre la communauté (la collectivité) et l'école, il a été avantageusement créé et entretenu en plusieurs circonstances, mais il s'agit d'un facteur beaucoup plus volatile que d'autres puisqu'il est tributaire de multiples autres problématiques de nature sociale, économique, culturelle ou politique qui caractérisent la vie communautaire. Il demeure toutefois que la communauté, et non seulement les élèves et leur famille, doit aussi pouvoir se reconnaître dans l'école; dans ses aménagements physiques tout autant que dans ses modes d'apprentissage, ses modalités d'interaction et ses corpus de savoirs.

c) Des questions en suspens

En produisant cette synthèse de connaissances, nous entretenons deux objectifs précis : faire état des connaissances existantes sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves autochtones en combinant des sources d'information multiples d'une part, et circonscrire dans la mesure du possible le contexte à la fois historique, social, administratif et politique à l'intérieur duquel se formulent les principaux questionnements à cet égard, d'autre part. Notre démarche s'est d'abord construite sur un souci de visibilité des réalités autochtones en matière d'éducation, ce qu'une revue de littérature classique n'aurait pas vraiment permis de faire.

Ce choix tient aussi à la nécessité de s'instruire des trajectoires des Premières Nations à l'intérieur du projet éducatif, peu importe que l'on provienne du monde universitaire, des instances gouvernementales ou même des instances autochtones. Comme nous l'avons souligné, les facteurs aujourd'hui jugés favorables ou propices à la réussite scolaire — par exemple, le soutien des parents, la prise en compte des savoirs et valeurs autochtones, la participation de la communauté, le travail en collaboration — sont depuis longtemps à l'ordre du jour des travaux des Autochtones au regard de l'éducation scolaire et colorent leurs visions de la connaissance et de sa transmission. Dans cette perspective, nous pouvons ajouter une dimension à la finalité de l'éducation en contexte autochtone : outre les connaissances et compétences essentielles au plein épanouissement intellectuel et cognitif des enfants et des jeunes des Premiers Peuples — définies et sélectionnées selon des modèles, des enseignements et des valeurs propres —, elle doit aussi leur permettre de préserver leur intégrité identitaire, leurs héritages, leurs savoirs et leurs modes d'appréhension de la réalité. On a vu à travers l'histoire des cinquante dernières années à quel point le prix à payer est élevé en termes de décrochage et d'échecs notamment, lorsque l'on opte pour des voies de contournement en ce domaine.

Enfin, semblable choix a aussi reposé sur l'importance de mettre en lumière les initiatives locales, régionales ou provinciales en matière d'éducation relatives aux élèves autochtones; autant d'expériences et d'efforts souvent laissés pour compte dans les travaux universitaires

au détriment d'une compréhension ancrée et contextualisée des phénomènes étudiés. Il est temps de dépasser le stade des comparaisons généralisantes pour réellement contribuer à documenter le projet éducatif autochtone dans toute sa spécificité pédagogique, culturelle et sociale. Il est temps de mettre de l'avant des projets de coproduction des connaissances entre le milieu universitaire et le milieu autochtone afin d'accroître les retombées de la recherche au bénéfice des premiers intéressés et d'explorer de nouvelles avenues de compréhension et d'explication. Il est temps également de travailler à la définition de ces nouveaux indicateurs que l'on propose et souhaite depuis un certain temps déjà sans y être encore parvenu : des indicateurs qui ne seront pas calqués sur des corpus existants que l'on tentera d'adapter tant bien que mal « au cas des Autochtones » mais qui valoriseront leurs contributions au patrimoine des connaissances de l'humanité.



| Bibliographie⁶⁷ |

- Abele Frances, Carolyn Dittburner et Katherine A. Graham. 2000. Towards a Shared Understanding in the Policy Discussion about Aboriginal Education, in Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache (dir.), *Aboriginal Education : Fulfilling the promise* : 3-24. Vancouver : UBC Press.
- Aboriginal Head Start Association of British Columbia. 2010. *Valuing Aboriginal Head Start in BC : Celebrating 15 Years. 1995-2010*. 45 p.
- Administration régionale Kativik (ARK). 2014. *ESUMA : Changez leur monde. Changez le vôtre. Ça change tout!* Administration régionale Kativik, Communiqué de Presse, 5 mai 2014, Kuujuaq. <http://www.krg.ca/...>
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC). 2012a. *Document d'information – Entente tripartite sur l'éducation des premières nations*. Communiqué de presse, 4 mai 2012, <https://www.aadnc-aandc.gc.ca...>, Consulté le 2014-11-04.
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC). 2012b. *Programme de réussite scolaire des étudiants des Premières Nations. Exemples de réussites*. 38 p. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca...>
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC). 2013a. *Partenariats et ententes avec les Premières Nations dans le domaine de l'éducation*. Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca...>
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC). 2013b. *Population indienne inscrite selon le sexe et la résidence 2012*. 96 p. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca...>
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC). 2014a. *Chronologie de l'éducation des Premières Nations*. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/...>, Consulté le 2014-06-30.
- Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC). 2014b. *Projet de loi C-33*. Chambre des communes du Canada, Deuxième session, quarante et unième législature, 62-63 Elizabeth II, 2013-2014, Première lecture, 10 avril 2014, Ottawa.
- Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC). 1980. *Historique de la Loi sur les Indiens*. Centre de recherches historiques et d'études des traités. Orientations générales, Ottawa.
- Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC). 1994. *La Convention de la Baie James et du Nord Québécois et la Convention du Nord-Est Québécois, Rapport annuel 1994*. Affaires indiennes et du Nord Canada, Secrétariat de la mise en œuvre des revendications du Québec, Ottawa. <http://www.aadnc-aandc.gc.c...>, Consulté le 2012-07-12.
- Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC). 2005a. *Déclaration - Les peuples autochtones et la protection internationale et nationale des connaissances traditionnelles*. Déclaration des observateurs du Canada sur le point 4 (b) à l'ordre du jour du Groupe de travail des Nations Unies sur les populations autochtones, Genève, 19 juillet 2005. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/...>
- Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC). 2005b. *Évaluation du programme des écoles gérées par les bandes et le gouvernement fédéral*. Préparée par la Direction générale de l'évaluation et de la vérification interne avec l'aide de l'Institut Hanson/MacLeod.
- Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC). 2010. *Évaluation formative du Programme d'enseignement primaire et secondaire dans les réserves*. Ottawa.

⁶⁷ Cette bibliographie regroupe d'abord tous les textes cités dans cette synthèse. Cependant, elle intègre également de nombreuses autres sources que nous avons consultées tout au long de nos travaux et qu'il nous semblait important de faire connaître.

- Agbo Seth A. 2002. Decentralization of First Nations education in Canada : Perspectives on ideals and realities of Indian control of Indian education, *Interchange* 33 (3) : 281-302.
- Agence de la santé publique du Canada (ASPC). 1998. *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones*. Initiative pour régions urbaines et nordiques. Principes et lignes directrices, 35 p. <http://www.phac-aspc.gc.ca...>
- Agence de la santé publique du Canada (ASPC). 2012. *Évaluation du Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques de l'Agence de santé publique du Canada*. Services d'évaluation de l'Agence de la santé publique du Canada.
- AISI Education Partners. 2012. *Handbook for AISI Cycle 5 Projects 2012 – 2015*. School Research and Improvement Branch, Alberta Education Edmonton, 48 p.
- Alberta Education. 2006. *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Alberta Education, Aboriginal Services Branch, Edmonton, 198 p.
- Alberta Education. 2010. *Inspiring Education : a dialogue with Albertans*. The Steering Committee Report to the Honourable Dave Hancock Minister of Education Government of Alberta, 54 p.
- Alberta Teacher's Association. 2004. *Safe and Caring Schools for Aboriginal Students*. A guide for teachers, Alberta Teacher's Association, 39 p.
- Allain Alice, Pierre Demers et France Pelletier. 2013. Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones, in Carole Lévesque, Édith Cloutier et Daniel Salée (dir.), *La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas. Actes de colloque : 7-24*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique, réseau DIALOG. <http://www.reseaudialog.ca...>, Consulté le 2014-06-18.
- Aman Cheryl Lynn. 2006. Exploring the influence of school and community relationships on the performance of aboriginal students in British Columbia public schools. Ph.D. Thesis (Educational Studies), University of British Columbia, Vancouver. <http://circle.ubc.ca/...>
- Aman Cheryl Lynn. 2009. Exploring the Influence of School and Community Relationships on the Performance of Aboriginal Students in British Columbia Public Schools, in Jerry P. White, Julie Peters, Dan Beavon et Nicholas Spence (dir.), *Aboriginal education. Current Crisis and Future Alternatives* : 175-196. Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Amajuaq Centre national de scolarisation des Inuits et Inuit Tapiriit Kanatami. 2013. *Future Directions in Research in Inuit Education*. 1st Forum on Research in Inuit Education, Iqaluit, Nunavut. <http://artsandscience.usask.ca...>
- Anderson Kirk. 2004. Reindeer Lake School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 249-271. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Anderson Kirk et Leon Simard. 2004. Southeast Education Centre, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 273-292. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Arbutnot Brian R. 1984. *Kahnawake Survival School : A Community Based Case Study in Bicultural Education*. Thesis (M.A.) (Educational Studies), Concordia University, Montréal.
- Archambault Hélène. 2010. Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review* 5 (2) : 107-116.
- Armitage Andrew. 1995. *Comparing the Policy of Aboriginal Assimilation. Australia, Canada, and New Zealand*. Vancouver : UBC Press.
- Assemblée des Premières Nations (APN). 2005. *De la table ronde à des résultats. Processus de la Table ronde Canada-Autochtones. Avril 2004-Mars 2005*. Rapport Sommaire, Avril 2004-Mars 2005, Ottawa, 164 p.

- Assemblée des Premières Nations (APN). 2010. *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations : c'est notre vision, notre heure est venue*. Assemblée des Premières Nations, Ottawa. <http://www.afn.ca/...>, Consulté le 2012-07-12.
- Assemblée des Premières Nations (APN). 2011. *Éducation primaire et secondaire des Premières nations*. Guide de discussion. <http://www.afn.ca/...>, Consulté le 2014-12-10.
- Assemblée des Premières Nations (APN). 2014. *Déclaration unanime des Chefs en assemblée nationale*. Assemblée extraordinaire des chefs, 27 mai 2014, Ottawa. <http://www.afn.ca/...>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). 2013. *Ébauche de projet de loi sur l'éducation des Premières Nations*. Wendake. Lettre au Ministre Monsieur Bernard Valcourt. <http://www.cepn-fnec.com...>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). 2014a. *La loi sur l'éducation des Premières Nations. Le consentement préalable, donné librement et en connaissance de cause est un incontournable*. APQNL, Communiqué de presse, 11 février 2014, Wendake. <http://www.newswire.ca...>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). 2014b. *Projet de loi donnant aux Premières Nations le contrôle de l'éducation des Premières Nations : Les Premières Nations du Québec demandent une révision judiciaire du processus de consultation*. Communiqué de presse, 20 février 2014, <http://www.newswire.ca...>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et Conseil en Éducation des Premières Nations (APNQL et CEPN). 2014. Message de l'APNQL et du Conseil en Éducation des Premières Nations, *Journal de Wemotaci* 1 (2) :8. <http://www.wemotaci.com...>
- Assembly of First Nations/National Indian Brotherhood. 1988. *Tradition and Education : Towards a Vision of Our Future*. A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education. <http://www.afn.ca/...>, Consulté le 2012-07-12.
- Assembly of First Nations' Chiefs in New Brunswick (AFNCNB). 2012. *Restoring Hope for First Nations. A Plan to Break the Cycle of Poverty in New Brunswick's First Nations Communities*. Fredericton, 28 p. <http://www.firstnationschiefsnb.ca...>
- Bainbridge John. 2009. The Nunavut Education Act : Lessons Learned, *The Canadian Centre for Policy Alternatives* 19 (1) : 1-6.
- Bains Ravina. 2014. *Myths and Realities of First Nations Education*. Centre for Aboriginal Policy Studies, Fraser Institut, 33 p. <http://www.fraserinstitute.org/...>
- Barman Jean, Yvonne Hébert et Don McCaskill. 1986. *Indian Education in Canada. Volume 1 : The Legacy*. Vancouver : UBC Press.
- Barman Jean, Yvonne Hébert et Don McCaskill. 1987. *Indian Education in Canada. Volume 2 : The Challenge*. Vancouver : UBC Press.
- Bastien Lise. 2008. L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations, in Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit* : 3-12. Québec : CIÉRA, Université Laval. [Cahiers du CIÉRA no 1].
- Battiste Marie. 1998. Enabling the Autumn Seed : Toward a Decolonized Approach to Aboriginal Knowledge, Language and Education, *Canadian Journal of Native Education* 22 (1) : 16-27.
- Battiste Marie. 2002. *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education. A Literature Review with Recommendations*. Prepared for the National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs and Northern Affairs Canada, Ottawa, 69 p. <http://www.afn.ca...>
- Battiste Marie et Jean Barman (dir). 1995. *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*. Vancouver : UBC Press.
- Bauer George. 1977. Cree Ways, *Nord/North* (septembre-octobre) : 6-11.

- Bégin Martin. 2014. *Démission de Shawn Atleo : Stephen Harper perd un allié*, iciRadio-Canada.ca, 2 mai 2014, <http://ici.radio-canada.ca...>
- Belisimbi Félicité. 2008. *Les déterminants des conditions de vie des Inuit du Nunavik. Le rôle de l'éducation*. Mémoire de maîtrise (Sociologie), Université Laval, Québec.
- Bell David. 2004a. Albert Bay Elementary, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 43-68. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Bell David. 2004b. Merrit Secondary School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 171-197. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Bell David (dir.). 2004c. *Sharing Our Success. Ten Case Studies in Aboriginal Schooling*. Kelowna : Society for the advancement of excellence in Education. <http://saee.ca...>
- Berger Thomas R. 2006. *Le projet Nunavut. Rapport final du conciliateur*. Accord sur les revendications territoriales du Nunavut. Négociations du contrat de mise en œuvre pour la deuxième période de planification 2003-2013, Vancouver, 102 p.
- Bergevin Christine. 2008. *Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire d'élèves autochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage et scolarisés en milieu autochtone*. Mémoire de maîtrise (Éducation), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Blanchet-Cohen Natasha, Christophe Bedeaux, Dolorès Prévost et Kristy Franks. 2014a. *Résultats préliminaires de l'évaluation. Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Partie 1*. Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones, Université Concordia, Montréal, 26 p.
- Blanchet-Cohen Natasha, Christophe Bedeaux, Dolorès Prévost et Kristy Franks. 2014b. *Résultats préliminaires de l'évaluation. Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Partie 2: Constats, Conditions facilitantes et défis, Pistes à considérer*. Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones, Université Concordia, Montréal, 29 p.
- Blanchet-Cohen Natasha, Pascale Geoffroy et Monique Trudel. 2014c. *Évaluation du service d'aide aux devoirs des Centres d'amitié autochtones du Québec*. Rapport remis au Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec, Montréal, 51 p.
- Bleecker Sophie Arielle. 1982. *Community Control of Education : A Case Study of an Indian Survival School*. Thesis (M.A.) (Administration and Policy Studies in Education), McGill University, Montréal.
- Blue Quills First Nations College. 2009. *Promising Practices and Programs in Aboriginal Languages*, University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary.
- Bluteau Normand. 2004. *Les politiques canadiennes d'éducation des Autochtones de 1600 à 2003 et la prise en charge de l'éducation par la communauté innue de Betsiamites : une étude de cas de 1981 à 2003*. Thesis (M.A.) (Canadian Studies), University of Manitoba, Winnipeg.
- Board of Studies New South Wales. 2001. Brewarrina Central, in *Teaching Aboriginal Languages. Case Studies* : 20-30. Board of Studies NSW, Sydney. <http://ab-ed.boardofstudies.nsw.edu.au...>
- Boileau Anik. 2010. *Transmission culturelle et persévérance scolaire dans la communauté algonquienne de Kitigan Zibi; vers une théorisation évolutionniste des besoins culturels et cognitifs des apprenants*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Bos Vivian et Jessica van Kammen. 2007. *Knowledge Synthesis. A Guide*. The Hague and Woerden : ZonMw and NIGZ. <http://www.zonmw.nl...>

- Boucher Normand et Christine Cleary. 1993. *Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec*. Québec : Centrale de l'enseignement Québec – Communications. Notes de recherche 27.
- Bougie Evelyn. 2009. *Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 : Expériences vécues à l'école par les enfants des Premières nations de 6 à 14 ans vivant hors réserve*. Statistique Canada, Document analytique, Ottawa, 41 p. <http://www.statcan.gc.ca...>
- Bougie Evelyn, Karen Kelly-Scott et Paula Arriagada. 2013. *Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuit et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*. Statistique Canada, Division de la statistique sociale et autochtone, n°89-653-X au catalogue n°001, 83 p. <http://www.statcan.gc.ca...>
- Bougie Évelyne et Sacha Sénécal. 2010. Registered Indian Children's School Success and Intergenerational Effects of Residential Schooling in Canada, *International Indigenous Policy Journal* 1 (1) : Article 5. <http://ir.lib.uwo.ca...>
- Boulanger Chantal. 2008. *La réappropriation de l'éducation par les communautés autochtones : les réalités et les défis du cheminement scolaire des jeunes autochtones du Québec*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université Laval, Québec.
- Bourque Jimmy. 2004a. *Éducation et culture. L'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des Innus*. Thèse de doctorat (Éducation), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bourque Jimmy. 2004b. *Éducation et culture. L'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des jeunes Innus*. Rapport de recherche remis aux communautés de Betsiamites, Ekuanitshit, Nutakuan, Uashat mak Mani-Utenam et Unamen Shipu, Sept-Îles. Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM), Sept-Îles.
- Bourque Jimmy et François Larose. 2006. Impacts de l'acculturation sur la scolarisation des jeunes Innus, *Brock Education* 15 (2) : 14-28.
- Bourque Jimmy, Yamina Bouchamma et François Larose. 2010. Aboriginal students' achievement in science education : The effect of teaching methods, *Alberta Journal of Educational Research* 56 (1) : 57-71.
- Boyer Mélanie. 1999. *Une analyse psychosociale du décrochage scolaire autochtone*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université Laval, Québec.
- Brady Wendy. 1997. Indigenous Australian Education and Globalisation, in Vandra Masemann et Anthony Welch (dir.), *Tradition, Modernity, and Post-modernity in Comparative Education* : 413-422. Dordrecht : UNESCO Institute for Education-Hamburg, Kluwer Academic.
- British Columbia Government. 1999. *Memorandum of understanding on Aboriginal Education*. : Government of British Columbia. <https://www.bced.gov.bc.ca...>
- British Columbia Ministry of Education (BCME). 2014a. *Aboriginal Report 2009/10–2013/14 – How Are We Doing?* British Columbia Ministry of Education, 46 p. <https://www.bced.gov.bc.ca/...>
- British Columbia Ministry of Education (BCME). 2014b. *First Peoples Principles of Learning*. <https://www.bced.gov.bc.ca/...>
- British Columbia Ministry of Education Skills and Training (BCMEST). 1998. *Planning guide and framework for development of aboriginal learning resources*. Field Services and Aboriginal Education Team, 7 p. <http://www.bced.gov.bc.ca...>
- Brown Christopher. 2008. *Lessons from the Guidance Counsellor : Empowering Aboriginal Student Success*. Brandon University, Western Canadian Association of Student Teachers (WESTCAST), Regina.
- Brown Jason, Susan Rodger et Cheryl Fraehlich. 2009. *School Experiences of Aboriginal Youth in the Inner City*. Canadian Council on Learning, Ottawa, 85 p.

- Brunnen Ben. 2003. *Promouvoir la réussite : Faire en sorte que les jeunes Autochtones restent à l'école*. Rapport n°22 du projet Bâtir le nouvel Ouest, Canada West Foundation, Calgary.
- Buckskin Joanne. 2012. *Teacher preparation for Aboriginal education*. Ph.D. Thesis (Faculty of Education), University of Wollongong.
- Budge Danny. 1997. *First Nations and the Repossession of Education : The Case of Kitigan Zibi*. Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université de Montréal, Montréal.
- Bureau de l'éducation des Autochtones. 2007. *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit. Pour améliorer la prestation d'une éducation de qualité aux élèves autochtones de écoles de l'Ontario financées par la province*. Ministère de l'Éducation, gouvernement de l'Ontario, 42 p.
- Bureau du vérificateur général du Canada (BVG). 2000. Affaires indiennes et du Nord Canada – L'enseignement primaire et secondaire, in 2000 avril – *Rapport du vérificateur général du Canada* : chapitre 4. Bureau du vérificateur général du Canada, Ottawa. <http://www.oag-bvg.gc.ca/...>, Consulté le 2012-07-11.
- Bureau du vérificateur général du Canada (BVG). 2004. Programmes d'enseignement primaire et secondaire d'Affaires indiennes et du Nord Canada : Évolution de la situation depuis notre vérification de 2000, in 2004 novembre – *Rapport de la vérificatrice générale du Canada* : chapitre 5. Bureau du vérificateur général du Canada, Ottawa. <http://www.oag-bvg.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-03.
- Bureau du vérificateur général du Canada (BVG). 2011. Les programmes pour les Premières nations dans les réserves, in *Le Point : Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la Chambre des communes* : chapitre 4. Bureau du vérificateur général du Canada, Ottawa. <http://www.oag-bvg.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-12.
- Bureau du vérificateur général du Canada (BVG). 2013. *L'éducation au Nunavut*. Rapport du vérificateur général du Canada à l'Assemblée législative du Nunavut, 46 p. <http://www.oag-bvg.gc.ca...>
- Burnaby Barbara et Marguerite MacKenzie. 1985. Reading and writing in Rupert House, in Barbara Burnaby (dir.), *Promoting Native writing systems in Canada* : 57-81. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- Burnaby Barbara et Marguerite MacKenzie. 2001. Cree decision making concerning language : A case study, *Journal of Multilingual Development* 22 (3) : 191-209
- Burnaby Barbara, Marguerite MacKenzie et Luci Bobbish Salt. 1999. Native Language for Every Subject : The Cree Language of Instruction Project, in Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair et Evangeline Parsons Yazzie (dir.), *Revitalizing Indigenous Languages* : online. Flagstaff : Northern Arizona University. <http://jan.ucc.nau.edu...>
- Callaghan Brian. 1992. *Inuit educational and language programs in Nouveau Quebec 1912-1991*. Thesis (M.A.) (Education in International/Intercultural Education), University of Alberta, Edmonton. <https://era.library.ualberta.ca/...>, Consulté 2012-07-03.
- Canadian Council on Learning (CCL). 2009. *The State of Aboriginal Learning in Canada. A Holistic Approach to Measuring Success*. Ottawa : Canadian Council on Learning.
- Caplin Tammy. 2006. *Learning Strategies of Mi'kmaq (Aboriginal) Students*. Thesis (M.A.) (Educational and Counselling Psychology), McGill University, Montréal.
- Cappon Paul. 2008. Measuring Success in First Nations, Inuit and Métis Learning, *Policy Options politiques* (mai) : 60-66.
- Carney Robert J. 1983. The Hawthorn Survey (1966-1967), Indians and Oblates and Integrated Schooling, *CCHA-Study Sessions* 50 : 609-630.
- Castellano Marlene Brant. 2006. *A Healing Journey : Reclaiming Wellness*. Final Report of the Aboriginal Healing Foundation, Volume I, Ottawa, 471 p.

- Castellano Marlene Brant, Lynne Davis et Louise Lahache (dir.). 2000. *Aboriginal Education : Fulfilling the promise*. Vancouver : UBC Press.
- CBC News. 2012. *More P.E.I. aboriginal students graduating than national average*. CBC News Prince Edward Island, April 18, 2012. <http://www.cbc.ca/...>
- Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé (CCNPPS). 2010. *Méthode de synthèse de connaissances sur les politiques publiques*. CCNPPS, Institut national de la santé publique (INSPQ), Montréal, 67 p.
- Chabot Lise. 2005. *Engaging First Nations Parents in Education : An Examination of Best Practices*. Toronto : Chiefs of Ontario.
- Charest Paul. 1992. La prise en charge donne-t-elle du pouvoir? L'exemple des Atikamekw et des Montagnais, *Anthropologie et Sociétés* 16 (3) : 55-76.
- Charest Paul. 1995. Ouvrage recensé: ARMITAGE, A: *Comparing the Policy of Aboriginal Assimilation. Australia, Canada, and New Zealand*, Vancouver, University of British Columbia Press, 1995, 286p. *Anthropologie et Sociétés* : 19 (3) : 239-241. <https://www.erudit.org...>
- Chasse Eric. 1993. *Analyse de l'efficience cognitive et de l'image de soi d'adolescents Montagnais en regard de leur rendement scolaire*. Mémoire de maîtrise (Psychologie), Université de Montréal, Montréal.
- Cheezo Roy. 1997. Scolarité, échec et décrochage scolaire en milieux amérindiens québécois, in H. Bouchard (dir.), *Sciences et sociétés autochtones, partenaires pour l'avenir* : 111-116. Montréal : Recherches amérindiennes au Québec.
- Cherubini Lorenzo, Ewelina Niemczyk, John Hodson et Sarah McGean. 2010. A grounded theory of new Aboriginal teachers' perceptions : the cultural attributions of medicine wheel teachings, *Teachers and Teaching : Theory and Practice* 16 (5) : 545-557.
- Chiefs of Ontario. 2005a. *The New Agenda : A Manifesto for First Nation Education in Ontario*. Chiefs of Ontario. <http://www.chiefs-of-ontario.org...>, Consulté le 2012-07-12.
- Chiefs of Ontario. 2005b. Elements of Quality First Nations Education Systems, in *The New Agenda : A Manifesto for First Nation Education in Ontario* : section 4. Chiefs of Ontario. <http://www.chiefs-of-ontario.org...>, Consulté le 2012-07-12.
- Clark Roberta. 2007. *Éducation Alternative IPE*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Pratiques exemplaires en éducation des Autochtones, Thème Organisations/Structures, 2 p. <http://www.aboriginal.cmec.ca...>
- Cleary M. Linda et Thomas D. Peacock. 1998. *Collected Wisdom : American Indian Education*. Boston : Allyn and Bacon
- Colomb Emmanuel. 2012. *Premières Nations. Essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (CSPPA). 2003. *Les jeunes autochtones vivant en milieu urbain : Plan d'action pour le changement*. Parlement du Canada. <http://www.parl.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-03.
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (CSPPA). 2011a. *À propos du comité*, Parlement du Canada, Ottawa. <http://www.parl.gc.ca...>, Consulté 2012-07-12.
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (CSPPA). 2011b. *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir*. Rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 77 p. <http://www.parl.gc.ca/...>
- Commission de vérité et réconciliation (CVR). 2012b. *Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats. Ils sont venus pour les enfants*. Winnipeg. <http://www.attendancemarketing.com...>, Consulté 2012-07-02.

- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). 1996. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa, 5 volumes. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca...>
- Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. 2013. *Cadre de référence. Soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones*. Val-d'Or, 26 p. <https://www.csob.qc.ca...>
- Commission scolaire Kativik (CSK). 1983. *La Commission scolaire Kativik et le projet de loi 40, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public : une incompatibilité systématique*. Commission scolaire Kativik, Mémoire présenté à la Commission permanente de l'éducation.
- Commission scolaire Kativik (CSK). 2012. *Anngutivik: Revue annuelle 2011-2012*. Commission scolaire Kativik, 226 p. <http://www.kativik.qc.ca...>
- Commonwealth of Australia. 1997. *Bringing them home*. Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families, Sydney, 524 p. <http://www.humanrights.gov.au...>
- Commonwealth of Australia. 2008. *National Report to Parliament on Indigenous Education and Training, 2006*. Monitoring and Reporting Team, Indigenous Education Programs Taskforce, Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra, 242 p. <http://www.yooyahcloud.com...>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). 2007. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Rapport sur l'apprentissage au Canada, Ottawa, 45 p. <http://www.ccl-cca.ca/...>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). 2009a. *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa, 77 p. <http://www.ccl-cca.ca/...>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). 2009b. *Métis Post-Secondary Education Systems : Literature Review*. University of Saskatchewan, Aboriginal Learning Centre Saskatoon and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary.
- Conseil des Atikamekw d'Opiticiwan. 2008. *L'Atikamekw. Un être en équilibre. «Nehirowisiw»*. Projet éducatif Écoles Niska et Mikisiw 2008-2013, Conseil des Atikamekw d'Opiticiwan, secteur éducatif, 42 p. <http://www.educationopitciwan.ca...>
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). 2010a. *L'éducation au Canada – Horizon 2020*. Déclaration conjointe, ministres provinciaux et territoriaux de l'éducation. <http://www.cmec.ca...>, Consulté le 2012-07-03.
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). 2010b. *Renforcer la réussite des Autochtones*. Sommet du CMEC sur l'éducation des Autochtones. Pour l'Éducation au Canada – Horizon 2020, Rapport sommaire, 23 p. <http://www.cmec.ca...>, Consulté 2012-07-03.
- Conseil des ministres de l'Éducation (CEMC). 2010c. *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*. Rapport préparé par Atlantic Evaluation Group, pour le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, un partenariat entre le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, Toronto, 104 p.
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). 2012a. *Au sujet du CMEC*. Conseil des ministres de l'éducation. <http://www.cmec.ca..>, Consulté le 2012-07-12.
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). 2012b. *Promouvoir l'égalité des chances en éducation. Rapport du Canada pour la huitième consultation des États membres de l'UNESCO sur la mise en œuvre de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*. Rapport préparé par Dr. Jane Friesen et Dr. Brian Krauth, Toronto, 66 p. <http://www.cmec.ca...>
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2002a. *Étude sur la prise en charge et vision d'avenir. Rapport final*. Conseil en éducation des Premières Nations, Wendake, 161 p.

- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2002b. *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations. Domaines prioritaires d'intervention*. Conseil en éducation des Premières Nations, Wendake, 131 p.
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2002c. *Trente ans de lutte et de réalisations 1972-2002. Constat des Premières Nations concernant la prise en charge des services éducatifs*. Conseil en éducation des Premières Nations, Wendake, 131 p.
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2009a. *Examen de la littérature sur les pratiques courantes de la participation parentale et communautaire des Premières Nations*. Conseil en éducation des Premières Nations, Wendake, 46 p.
- Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) 2009b. *Résumé du sondage sur la participation des parents et de la communauté à la vie étudiante dans les écoles des Premières Nations*. Conseil en éducation des Premières Nations, Wendake, 51 p.
- Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). 2009c. *Réalisation du droit à l'éducation par les Premières Nations du Canada. L'éducation des Premières Nations au regard des dispositions en droit international des droits de l'homme*. Mémoire présenté au Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones par l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et le Conseil en Éducation des Premières Nations. <http://www.cepn-fnec.com...>, Consulté le 2012-07-12.
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2013a. *Diversification des parcours de formation au secondaire (DPFS). Ligne directrices pour la présentation des projets 2013-2014*. Conseil en éducation des Premières Nations, 6 p. <http://www.cepn-fnec.com/....>
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2013b. *Gouvernance en éducation. Projet*. Présenté par le CEPN à l'Assemblée générale des 26 et 27 juin 2013, 18 p.
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2013c. *Mikinak. Guide de sensibilisation*. Conseil en éducation des Premières Nations, 115 p. <http://www.mikinak.ca/...>
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2013d. *Rapport annuel 2012-2013*. Conseil en éducation des Premières Nations, Wendake, 40 p. <http://www.cepn-fnec.com...>
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2014a. *Histoires de réussites. Programme des Partenariats en Éducation*. Conseil en l'éducation des Premières Nations, Wendake, 20 p. <http://www.cepn-fnec.com....>
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). 2014b. *Rapport annuel 2013-2014*. Wendake, 36 p. <http://www.cepn-fnec.com...>
- Conseil en éducation des Premières Nations, Federation of Saskatchewan Indian Nations, Nishnawbe Aski Nation (CEPN, FSIN et NAN). 2011. *Rapport sur les mesures prioritaires visant à améliorer l'éducation des Premières Nations*. Rapport présenté au chef national et à l'exécutif de l'Assemblée des Premières Nations (APN), 135 p. <http://www.cepn-fnec.com...>, Consulté le 2012-07-10.
- Coordination des activités en milieu amérindien et Inuit (CAMAI). 1981. *Situation de l'Amérindien en milieu scolaire québécois*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Côté Isabelle. 2009. *Parcours de décrochage et rattrapage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiants autochtones*. Mémoire de maîtrise (Service social), Université Laval, Québec.
- Council of Ministers of Education. 2010. *A Literature Review of Factors that Support Successful Transitions by Aboriginal People from K-12 to Postsecondary Education*. CESC and Statistics Canada.
- Council of Yukon First Nations (CYFN). 2013. *YFN Joint Education Action Plan 2014-2024 : A Blueprint to Strengthen Our Roots and to Close the Education Gap*. Approved – March 28, 2014, 8 p. <http://cyfn.ca/...>

- Council of Yukon First Nations (CYFN). 2014. *First Nation Education*. Council of Yukon First Nations Newsletter (November 2014), 9 p. <http://cyfn.ca...>
- Cree School Board (CSB). 2008. *Communication, Accountability & Follow-Up for School Improvement*. Cree School Board Educational Review : 2007-08. Prepared by William J. Smith, Mary Bear, William E. Corrigan and Kimberly Quinn, 353 p. <https://www.cscree.qc.ca...>
- Cree School Board (CSB). 2010. *Cree School Board Strategic Plan. 2011-2015. Overview*. Cree School Board Director General and Management, 20 p. <https://www.cscree.qc.ca/...>
- Cree School Board. 2012a. *Cree School Board Results*. Cree School Board, 2 p. <https://www.cscree.qc.ca...>
- Cree School Board. 2014. *Building our Future, Together. Annual Report 2013-2014*. Beesum Communications, 106 p. <https://www.cscree.qc.ca...>
- Cummins Jim. 1991. Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children, in E. Bialystock (dir.), *Language Processing in Bilingual Children* : 70-89. Cambridge : Cambridge University Press.
- Curwen Doige L. 2001. Literacy in Aboriginal education : An historical perspective, *Canadian Journal of Native Education* 25 (2) : 117-128.
- Da Silveira Yvonne. 2013. Le développement bilingue des élèves autochtones: un état de la question, in Gisèle Maheux et Roberto Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations*: 125-144. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Daigle Jackie Moore. 2007a. Mount Carmel School, in George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 175-198. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Daigle Jackie Moore. 2007b. N'Swakamok Native Friendship Centre Alternative School, in George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 201-220. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Darnell Regna. 1985. The Language of Power in Cree Interethnic Communication, in N. Wolfson et J. Manes (dir.), *Languages of Inequality* : 61-72. Berlin : Walter de Gruyter & Compagny.
- De Krom Valentina, Harriet Keleutak, Qiallak Qumaaluk et Donald M. Taylor. 2010. Décoloniser un héritage linguicide en misant sur l'éducation bilingue au Nunavik : coordination de la politique, des programmes et de la recherche, in Jacques G. Petit, Yv Bonnier-Viger, Pita Aatami et Ashley Iserhoff (dir.), *Les Inuit et les Cris du nord du Québec. Territoire, gouvernance, société et culture* : 273-289. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- De la Cruz A.M. et P. McCarthy. 2010. Programme d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA) dans les collectivités urbaines et nordiques de l'Alberta – Évaluation pilote à l'aide d'une étude longitudinale, *Maladies chroniques au Canada* 30 (2) : 40-45.
- De la Sablonnière Roxane, Esther Usborne et Donald M. Taylor. 2011. Revivifier les langues autochtones meurtries : éliminer la discrimination systémique par l'enseignement, in Lynn Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec. Un patrimoine en danger* : 67-86. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Demers Pierre. 2010. *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. Le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*. Paris : L'Harmattan.
- Demmert William G. Jr. 2001. *Improving Academic Performance among Native American Students : A Review of Research Literature*. Charleston: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. <http://eric.ed.gov/?id=ED463917>
- Department of Education and Early Childhood Development. 2011. *2010-2011 Annual Report*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Department of Education and Early Childhood Development, Fredericton, 63 p. <http://www.gnb.ca/...>

- Desbiens Carol. 2010. *Service ALUEPI : Intervenir auprès des élèves du primaire et du secondaire présentant des problèmes de comportements dans une communauté autochtone*. Rapport de stage (Psychoéducation), Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Deslandes Rollande. 2010. *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats École-Famille-Communauté*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Québec, 12 p. <http://rire.ctreq.qc.ca...>
- Diamond Billy. 1987. The Cree Experience, in Jean Barman, Yvonne Hébert et Don McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada. Volume 2 : The Challenge* : 86-106. Vancouver : UBC Press.
- Dionne Carmen, Suzie McKinnon et Jane Squires. 2010. Le dépistage des retards de développement chez les jeunes enfants d'une communauté des Premières Nations, *First Peoples Child & Family Review* 5 (2) : 117-123. <http://www.fncaringssociety.com...>
- Dionne Paul. 2005. La reconnaissance et la définition contemporaine des droits ancestraux: négocier ou s'adresser au juge?, in Ghislain Otis (dir.), *Droit, territoire et gouvernance des peuples autochtones* : 71-82. Québec : PUL.
- Doherty William. 2009. *Mātauranga Tūhoe : The Centrality of mātauranga-a-iwi to Māori Education*. Ph.D. Thesis (Education), University of Auckland, New Zealand.
- Dorais Louis-Jacques. 2010. Interculturalité et autochtonie : pourquoi enseigner le wendat, in L. Sioui, Louis-Jacques Dorais, Gisèle Maheux et Yvonne da Silveira (dir.), *La revitalisation du wendat, du wyandot et de quelques autres langues autochtones* : 47-53. Québec : Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA), Université Laval. Documents de recherche Yawenda n° 6.
- Dorais Louis-Jacques, Gisèle Maheux et Yvonne da Silveira. 2010. Comment rallumer une langue éteinte : la revitalisation du huron-wendat, in Linda Sioui, Louis-Jacques Dorais, Gisèle Maheux et Yvonne da Silveira (dir.), *La revitalisation du wendat, du wyandot et de quelques autres langues autochtones* : 23-46. Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA), Université Laval. Documents de recherche Yawenda n° 6.
- Dorais Louis-Jacques, Megan Lukaniec et Linda Sioui. 2011. Onsäayionnhont de onywwawenda', « Nous redonnons vie à notre voix » : la revitalisation de la langue huronne-wendat, in Lynn Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec. Un patrimoine en danger* : 107-127. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dragon Jean-François. 2007. *Motivation et réussite scolaire en contexte autochtone : L'expérience d'élèves d'une communauté québécoise*. Mémoire (Sciences de l'éducation), Université du Québec à Trois Rivières, Trois-Rivières.
- Drapeau Lynn (dir.). 2011. *Les langues autochtones du Québec. Un patrimoine en danger*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drapeau Lynn. 1984. Une expérience originale d'implantation du montagnais comme langue d'enseignement à Betsiamites, *Recherches amérindiennes au Québec* 14 (4) : 372-374.
- Drapeau Lynn. 1992a. *Rapport final sur le projet pilote de Betsiamites : Étude longitudinale 1982-1990*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Drapeau Lynn. 1992b. Bilan de l'instrumentalisation et de la modernisation dans les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement du corpus, in Jacques Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* : 183-231. Québec : Les Publications du Québec.
- Dubois Martin. 1997. *Étude comparative interculturelle des habiletés cognitives chez les élèves montagnais et québécois de niveau primaire en rapport avec l'adaptation au milieu scolaire*. Mémoire de maîtrise (Psychologie), Université Laval, Québec.

- Ducharme Daniel, Paul Eid et Karina Montminy. 2009. *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 24 p.
- Dugré Suzanne. 2010. Installation d'une première école dans une communauté algonquienne du Nord du Québec vivant dans la forêt : vision des parents, paroles d'adolescents, in C. Carpentier et E.-H. Riard (dir.), *Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles* : 63-74. Paris : L'Harmattan.
- Duranleau Catherine. 2008. *L'environnement bilingue tel que perçu par les jeunes innus en relation avec leur capacité à accomplir des tâches écrites en L2*. Mémoire de maîtrise (Linguistique), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dussault Geneviève. 2008. *Évaluation de l'école Tsstaïe de Wendake*. Rapport de stage (Administration publique), École nationale d'administration publique-ENAP, Montréal.
- Eckermann Anne-Katrin. 1999. Aboriginal education in rural Australia : A case study in frustration and hope, *Australian Journal of Education* 43 (1) : 5-23. [aed.sagepub.com/...](http://aed.sagepub.com/)
- Ewing John L. 1972. The Currie Report : Ten Years Later, *Education* 2 (6) : 2-49.
- Executive Committee of the Education Reform Project (ECERP). 2007. *Education Reform Project Final Report*. Yukon Department of Education, Council of Yukon First Nations, Yukon, 270 p. <http://www.education.gov.yk.ca...>
- Fernando Joetta. 2012. Programme de tutorat par les pairs, in Commission scolaire Kativik (dir.), *Anngutivik: Revue annuelle 2011-2012* : 18. Commission scolaire Kativik. <http://www.kativik.qc.ca/...>
- Fettes Mark. 1998. Life on the edge : Canada's aboriginal languages under official bilingualism, in Thomas Ricento et Barbara Burnaby (dir.), *Language and politics in the United States and Canada* : 117-149. London : Laurence Erlbaum Associates.
- Findlay Leanne C. et Dafna E. Kohen. 2010. Services de garde pour les enfants des Premières nations vivant hors réserve, les enfants métis et les enfants inuits, *Tendances sociales canadiennes* (90) : 88-97. [Statistique Canada, N° 11-008 au catalogue]
- First Nations Education Steering Committee (FNESC). 2006. *Education Jurisdiction Framework Agreement*. <http://www.fnesc.ca...>, Consulté le 2012-07-12.
- First Nations Education Steering Committee (FNESC). 2008. *English 12 First Peoples : Teacher Resource Guide*. <http://www.fnesc.ca...>, Consulté le 2012-07-12.
- First Nations Education Steering Committee (FNESC). 2010. *English 10 and 11 First Peoples : Teacher Resource Guide*. <http://www.fnesc.ca...>, Consulté le 2012-07-12
- First Nations Education Steering Committee (FNESC). 2011. *First Nations Jurisdiction Over Education*. <http://www.fnesc.ca...>, Consulté le 2012-07-10.
- First Nations Education Steering Committee (FNESC). 2012. *Learning First Peoples*. Brochure <http://www.fnesc.ca...>
- Flanagan Tara. 2001. *Pathways to Resilience in First Nations Youth from a Remote Community : A Case for the Ameliorative Effects of Intelligence and Social Perspective Coordination*. Thesis (M.A.) (Educational and Counselling Psychology), McGill University, Montréal.
- Fondation autochtone de guérison (FAG). 2010. *Recueil des documents de recherche de la Fondation autochtone de guérison*. Ottawa.
- Fortin Terry. 2004a. Atikameg School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 69-95. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.

- Fortin Terry. 2004b. Gift Lake School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 147-169. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Forum socioéconomique des Premières Nations (FSPN). 2006 *Rapport final du Forum socioéconomique des Premières Nations. Agir maintenant... pour l'avenir*. Forum socioéconomique des Premières nations, Wendake. <http://www.autochtones.gouv.qc.ca...>, Consulté le 2012-07-03.
- Foster Jayne. 2014. JP11 sees highest graduation rates ever, *The Battlefords News-Optimist*, October 2, 2014. <http://www.newsoptimist.ca...>, Consulté le 2014-11-27.
- Fraternité des Indiens du Canada (FIC). 1972. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Déclaration de principe, présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien. <http://www.cepn-fnec.com...>, Consulté le 2012-07-02.
- Fulford George. 2007a. Ahkwesahsne Mohawk Board of Education, in George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 29-56. Kelowna : Society for the advancement of Excellence in Education.
- Fulford George. 2007b. Écoles Annie Whiskeychan and Winnibekuu Secondary, in George Fulford (dir.), *Sharing our Success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 91-122. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Fulford George (dir.). 2007c. *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling*. Kelowna : Society for the advancement of Excellence in Education.
- Fulford George. 2007d. Wapanohk Community School, in George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 269-296. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Gamble Jamie. 2012. *Systems Approaches to Knowledge Mobilization. Scan of Initiatives*. Public Health Agency of Canada.
- Gauthier Bernard. 1989. Évaluation des interventions gouvernementales en matière d'éducation au Nouveau-Québec inuit, *Recherches amérindiennes au Québec* 19 (1) : 63-81
- Gauthier Chantale. 1998. *Le sentiment de contrôle d'élèves attikamekws du primaire et leur perception de l'environnement physique et social*. Mémoire de maîtrise (Psychologie), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gauthier Roberto. 2005. *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse de doctorat (Éducation), Université du Québec à Chicoutimi et Université du Québec à Montréal, Montréal et Chicoutimi.
- Gauthier Roberto, Bacon Marco et Sophie Riverin. 2010. La contribution du Centre des Premières Nations Nikanite à la formation des maîtres autochtones : un exemple de « maîtrise indienne » de l'éducation supérieure « indienne », in *17e congrès d'études Inuit/17th Inuit Studies Conference. Actes du congrès/Conference Proceedings* : en ligne. UQAT et DIALOG. <http://www.uqat.ca...>, Consulté le 2012-07-05.
- Glazer Andrea. 2012. École Jaanimmarik, Kuujuaq, in Commission scolaire Kativik (dir.), *Anngutivik: Revue annuelle 2011-2012* : 28-37. Commission scolaire Kativik. <http://www.kativik.qc.ca/...>
- Goddard J.Tim et Rosemary Y. Foster. 2002. Adapting to diversity : where cultures collide—Educational Issues in Northern Alberta, *Canadian Journal of Education* 27 (1) : 1-20.
- Goulet Linda. 2001. Two Teachers of Aboriginal Students : Effective practice in socio-historical realities, *Canadian Journal of Native Education* 25 (1) : 68-82.

- Gouvernement du Canada. 1969. *La politique indienne du gouvernement du Canada* [Livre blanc sur la politique indienne]. Affaires indiennes et du Nord Canada, présenté à la première session du 28^e parlement. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-02.
- Gouvernement du Canada. 2006. *Highlights : Indian Residential Schools Settlement Agreement*. Government of Canada, Ottawa. <http://www.apmlawyers.com...>, Consulté le 2012-07-12.
- Gouvernement du Canada. 2012a. *Le gouvernement Harper, le gouvernement de la Colombie-Britannique et les Premières Nations concluent un accord historique en matière d'éducation*. Communiqué de Presse, 27 janvier 2012. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-09.
- Gouvernement du Canada. 2012b. *Document d'information - L'accord-cadre tripartite en matière d'éducation primaire et secondaire pour les Premières Nations de la Colombie-Britannique*. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-09.
- Gouvernement du Canada. 2013. *Protocole d'entente entre la NNA, l'Ontario et le Canada*. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca...>
- Gouvernement du Canada. 2014. *Document d'information: Entente sur l'éducation des Mi'kmaq en Nouvelle-Écosse*. Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, gouvernement du Canada. <http://nouvelles.gc.ca/...>
- Gouvernement du Yukon. 2002. *Loi sur l'éducation. Chapitre 61.* : Gouvernement du Yukon. <http://www.gov.yk.ca...>
- Government of Alberta. 2009. *First Nations, Métis and Inuit Education Partnership Council*. <https://education.alberta.ca...>
- Greater Saskatoon Catholic Schools et Oskāyak High School. 2014. *Strengthening the Beat of the Drum : Urban Aboriginal High School Reform at Oskāyak High School*. A Joint Nomination by : Greater Saskatoon Catholic Schools and the Kihitōtēminawak Council for the 2014 Premier's Board of Education Award for Innovation and Excellence in Education, Saskatoon, 8 p. <http://www.saskschoolboards.ca...>
- Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (GTNME). 2002. *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*. Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, 64 p.
- Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones (GTLCA). 2005. *Le début d'un temps nouveau. Premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières Nations, des Inuits et des Métis*. Patrimoine canadien, Ottawa.
- Gunn Thelma M., Guy Pomahac, Evelyn Good Striker et Johnel Tailfeathers. 2011. First Nations, Métis, and Inuit education : The Alberta initiative for school improvement approach to improve indigenous education in Alberta, *Journal of Educational Change* 12 : 323-345.
- Haldane Scott, George E. Lafond et Caroline Krause. 2012. *Rapport du Panel sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations pour les élèves dans les réserves : Cultiver l'esprit d'apprentissage chez les élèves des Premières Nations*. Présenté à l'honorable John Duncan, ministre des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canadien, et M. Shawn A-in-Chut Atleo, chef national de l'Assemblée des Premières Nations, 62 p. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca...>
- Hallett Darcy, Stephen C. Want, Michael J. Chandler, Leigh L. Koopman et al. 2008. Identity in flux : ethnic self-identification and school attrition in Canadian Aboriginal youth, *Journal of Applied Developmental Psychology* 29 (1) : 62-75.
- Hampton Eber. 1995. Towards a redefinition of Indian Education, in Marie Battiste et Jean Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds* : 5-46. Vancouver : UBC Press.
- Hampton Mary et Joan Roy. 2002. Strategies for facilitating success of First Nations students, *The Canadian Journal of Higher Education* 32 (3) : 1-28.

- Harrington Ingrid. 2013. When the Wattle Comes Out, the Turtles are Ready: Success of the Enhanced Teacher Training Program, *Australian Journal of Teacher Education* 38(5): 80-88.
- Harrison Neil et Maxine Greenfield. 2011. Relationship to place : Positioning Aboriginal knowledge and perspectives in classroom pedagogies, *Critical Studies in Education* 52 (1) : 65-76.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. 2007. *Déclaration sur les droits des peuples autochtones*. <http://www2.ohchr.org...>, Consulté le 2012-07-03.
- Hawthorn Harold B. et Marc-Adéland Tremblay (dir.).1966. *Étude sur les indiens contemporains du Canada : besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif, première partie*. Direction générale des affaires indiennes, Ottawa.
- Hawthorn Harold B. et Marc-Adéland Tremblay (dir.).1967. *Étude sur les indiens contemporains du Canada, besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif, deuxième partie*. Direction générale des affaires indiennes, Ottawa.
- Heimbecker Connie. 1994. *To School or Not to School : The Innu Dilemma*. Ph.D. Thesis (Education), University of Toronto, Toronto.
- Hénaire Jean. 1976. *L'univers scolaire des Montagnais*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Hénaire Jean. 1977. Les Montagnais et les ententes scolaires : le nouveau pacte colonial, in William Cowan (dir.), *Actes du huitième congrès des Algonquinistes*: 171-179. Ottawa: Carleton University.
- Henderson J. Y. 2009. *When Learning Draws Us In Like Magnets, Our Heart and Brain Connect to Animate Our Worldviews In Practice*. University of Saskatchewan, Aboriginal Learning Centre Saskatoon, and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary.
- Hertling Krister et Eva Alerby. 2009. Learning without boundaries : To voice Indigenous children's experience of learning places, *International Journal of Learning* 16 (6) : 633-648.
- Heslop Joanne. 2009. *Student Transitions Project : Education Achievements of Aboriginal Students in B.C.* Prepared by Joanne Heslop, Manager, Student Transitions Project, Ministry of Advanced Education, British Columbia, 22 p. <http://www.aved.gov.bc.ca...>
- Hill Carey Anne, Lynn Trevor et Jonathan MacFarlane. 2007. *Dangling Participants : Is the Kelowna Accord Constitutionally Binding as a Federal-Provincial Agreement?* Canadian Political Science Association Annual Conference. <http://www.cpsa-acsp.ca...>
- Hill Jan et Kay Hawk. 2003. *Achieving is cool : what we learned from the AIMHI Project to help schools more effectively meet the needs of their students*. Paper presented at the Joint AARE/NZARE Conference, Auckland, 29 November-3 December 2003. <http://www.aare.edu.au/...>
- Hoover Michael L. et Kanien'kehaka Raotitiohkwa Cultural Center. 1992. The revival of the Mohawk language in Kahnawake, *Canadian Journal of Native Studies* 12 (2) : 269-287. <http://www3.brandonu.ca...>
- Hot Aurélie. 2009. Language Rights and Language Choices : The Potential of Inuktitut Literacy, *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes* 43 (2) : 181-197.
- Hot Aurélie. 2010. *L'école des Premières Nations au Québec*. Cahier DIALOG n° 2010-01. Institut national de la recherche scientifique, Réseau DIALOG, Montréal. <http://www.reseaudialog.qc.ca...>
- Hughes Paul et Arthur J. More. 1997. *Aboriginal Ways of Learning and Learning Styles*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane <http://www.aare.edu.au...>
- Hunt Sarah, Chris Lalonde et Yvonne Rondeau. 2010. *Supporting Aboriginal Student Success*. Report of the LE, NONET research project, University of Victoria.
- Hurley C. Mary. 2009. *L'autonomie gouvernementale des autochtones*. Parlement du Canada. <http://www.parl.gc.ca...>, Consulté le 2012-10-16.

- Indian and Northern Affairs. 1974. *1973-1974 Annual Report*. Indian and Northern Affairs, Ottawa. <http://www.collectionscanada.gc.ca/...>, Consulté le 2012-07-12.
- Indian and Northern Affairs Canada (INAC). 2004. *First Nations Data Collection Profiles, Education*. Version 2.5, Corporate Information Management Directorate, Information Management Branch, Indian and Northern Affairs Canada, Ottawa, 164 p.
- Indian and Northern Affairs Canada (INAC). 2005. *Education action plan*. In response to the Auditor General's observations and recommendations, Chapter 5 of the November 2004 Report. Indian and Northern Affairs Canada, Ottawa, 20 p.
- Indian Chiefs of Alberta (ICA). 1970. *Citizen Plus*. A Presentation by the Indian Chiefs of Alberta to Right Honourable P.W. Trudeau, Prime Minister and the Government of Canada. <http://ejournals.library.ualberta.ca/...>, Consulté le 2012-07-09.
- Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM). 1991. *L'avenir culturel et éducatif montagnais : document synthèse de la consultation/Tshe ishnakuat innu-aitun mak katshinshkutamatinanut nite aishkat*. Institut culturel et éducatif montagnais, Wendake, 19 p.
- Institut Tshakapesh. 2014. *Rapport annuel 2013-2014*. 62 p. <http://www.tshakapesh.ca...>
- Inuit Tapiriit Kanatami. 2004. *Document d'information sur les Inuits et l'éducation*. Document de travail pour les séances de suivi sectoriel sur l'apprentissage continu, Ottawa, 15 p.
- Iseke-Barnes J.M. 2002. Aboriginal and indigenous people's resistance, the internet, and education, *Race Ethnicity and Education* 5 (2) : 171-198.
- Janin Anais. 2011. Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec, in Carole Lévesque et Bruno Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* : 12-18. Cahier DIALOG n° 2011-02. Institut national de la recherche scientifique, Réseau DIALOG, Montréal,. <http://www.reseaudialog.ca...>
- Jenkins Kuni et Tania Ka'ai. 1994. Maori Education : A Cultural Experience and Dilemma for the State – a New Direction for Maori Society, in Eve Coxon (dir.), *The Politics of Learning & Teaching in Aotearoa – New Zealand* : 148-179. Palmerston North : Dunmore Press Ltd.
- Joint Task Force on Improving Education and Employment Outcomes for First Nations and Métis People (JTIEEO). 2013. *Voice, Vision and Leadership : A Place for All*. Final Report of the Joint Task Force on Improving Education and Employment Outcomes for First Nations and Métis People in Saskatchewan, Saskatchewan, 82 p. <http://www.jointtaskforce.ca...>
- Kabayama Joan Eleanor. 1958. *Educational Retardation among non-Roman Catholic Indians at Oka*. Thesis (M.A.) (Education), McGill University, Montréal.
- Kahnawake Combined Schools Committee (KCSC). 2013. *Position of the Kahnawake Combined Schools Committee*. Position against Canada's proposed First Nations Education Act (FNEA), by Kahnawake Combined Schools Committee, Kahnawake, 8 p. <http://kec.qc.com...>
- Kahnawake Education Center (KEC). 1999. *The Kahnawake Education Blueprint*. Kahnawake Education Center, Kahnawake, 12 p. <http://kec.qc.com...>
- Kahnawake Education Center (KEC). 2000. *Kahnawake Education Responsibility Act*. Kahnawake Education Center, Kahnawake, 12 p. <http://kec.qc.com/...>
- Kativik Regional Government (KRG). 2014. *Esuma – Thinking Around Education*. Kativik Regional Government, Kuujuaq, KRG–Quarterly Update (January). <http://www.krg.ca...>
- Kativik School Board (KSB). 2009. The Kativik School Board and the Road to Genuine Inuit Empowerment, in François Trudel (dir.), *Self-Governance in Arctic Societies : Dynamics and Trends. Proceedings of the Fourth IPSSAS Seminar* : 177-181. Québec : Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA), Université Laval.

- Kativik School Board and Nunavik Educational Task Force. 1993. *Silatunirmut. Le chemin de la sagesse*. Rapport final du Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik. Commission scolaire Kativik et Société Makivik, Montréal.
- Kativik School Board Internal Review Committee/Comité d'examen interne de la Commission scolaire Kativik. 1993. *Review of the Report of the Nunavik Educational Task Force*. Kativik School Board, Montréal.
- Kavanagh Barbara 2001. *The role of parental involvement in the success of First Nations learners : A review of the literature*. Prepared for the National Working Group on Education and Indian and Northern Affairs Canada, Ottawa.
- Kilfoil Conni. 1977. *A Survey of Community Attitudes Toward Curriculum Content in the Sand Park School, Fort George*. Montréal : Program in the Anthropology of Development, McGill University.
- Kirkness Verna J. 1992. *Les écoles des Premières Nations : luttes et triomphes*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Kirkness Verna J. et Ray Barnhardt. 1991. First Nations and Higher Education : The Four RS—Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility, *Journal of American Indian Education* 30 (3) : 1-15.
- Kirkness Verna J. et Sheena Selkirk Bowman. 1992. *First Nations and schools: Triumphs and struggles*. Toronto : Canadian Education Association.
- Kondratiuk Janina. 2011. *Le développement de la bi-littératie dans une école de la commission scolaire Kativik*. Mémoire (Linguistique), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Kostov Chris. 2009. A Path to Survival : Algonquin Language in Kitigan Zibi School, Maniwaki, Qc, in Jill Oakes, Rick Riewe, Rachel ten Bruggencate et Ainslie Cogswell (dir.), *Sacred Landscapes* : 179-186. Winnipeg : Aboriginal Issues Press.
- Kovacs Patricia. 2009. *Synthesis Report of the Aboriginal Learning Knowledge Centre's Literature Reviews : Responsive Educational Systems*. University of Saskatchewan, Aboriginal Learning Knowledge Centre, Saskatoon, and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary.
- Kulig Judith C. et Marilyn Lamb. 2009. Making Dreams Possible : Aboriginal nursing students find success at the University of Lethbridge, *Alberta RN Magazine* 65 (8) : 30.
- Kulig Judith C., Michelle Duke, Jason Solowoniuk, Roy Weaselfat, et al. 2010. Aboriginal science symposium : enabling Aboriginal student success in post-secondary institutions, *Rural and Remote Health* 10 (1) : 1238.
- Labrana Rolando et Jonathan Abitbol. 2013. *La tournée provinciale de l'Alliance de recherche ODENA. Bilan de la Phase 1. Rapport de recherche*. Alliance de recherche ODENA, réseau DIALOG et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Cahier ODENA n° 2013-01, Montréal, 31 p. <http://www.odena.ca...>, Consulté le 2014-12-04.
- Labrana Rolando, Carole Lévesque, Édith Cloutier et Tanya Sirois. 2014. *Les Autochtones des villes au Québec : conditions socioéconomiques et dynamiques de mobilité. Première série de résultats de l'enquête provinciale ODENA*. Alliance de recherche ODENA, Réseau DIALOG et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Cahiers ODENA n° 2014-03, Montréal.
- Laferrière Thérèse, Barbara Bader, Sylvie Barma, Claire Beaumont et al. 2011. L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES, *Éducation et francophonie* 39 (1) : 156-182.
- Laferrière Thérèse, Christine Hamel, Stéphane Allaire, Sandrine Turcotte et al. 2011. *L'école éloignée en réseau (ÉÉR), un modèle*. Rapport synthèse, CEFRIO, Montréal, 37 p.
- Lafond Harry. 2006. *Building School Climate Through Shared Governance*. Aboriginal Education and Research Network of Saskatchewan, Saskatchewan, 45 p.

- LaFrance Brenda Tsioniaon. 1993. *Presentation of Discussion Paper No. 9*. Royal Commission on Aboriginal Peoples, Ottawa, 535-546 p.
- LaFrance Brenda Tsioniaon. 2000. Culturally Negotiated Education in First Nations Communities: Empowering Ourselves for Future Generations, in Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache (dir.), *Aboriginal Education: Fulfilling the promise*: 101-113. Vancouver: UBC Press.
- LaFrance Brenda Tsioniaon et Bruce Elliot Johansen. 2000. Akwesasne Freedom School, in Bruce Elliot Johansen et Barbara Alice Mann (dir.), *Encyclopedia of the Haudenosaunee (Iroquois Confederacy)*: 11-12. Westport: Greenwood Press.
- LaFrance Brenda Tsioniaon et James Costello. 2010. The Haudenosaunee Environmental Protection Process (HEPP): Reinforcing the Three Principles of Goodmindedness, Peacefulness, and Strength to Protect the Natural World, in Christine Sternberg Patrick (dir.), *Preserving Tradition and Understanding the Past: Papers from the Conference on Iroquois Research, 2001-2005*: 61-68. Albany: The University of the State of New York.
- Langevin Kareen. 2006. *L'adaptation des étudiants autochtones au collégial*. Mémoire de maîtrise (Éducation), Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Lapointe Claire et Pauline Sirois. 2011. Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire, *Éducation et francophonie* 39 (1): 1-6.
- Laronde Mary. 2014. Hillside students not slouching in hoodies, *Anishinabek News*, July 9, 2014. <http://anishinabeknews.ca...>, Consulté le 2014-11-30.
- Larose Francois, Jimmy Bourque, Bernard Terrisse et Jacques Kurtness. 2001. La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus, *Revue des sciences de l'éducation* 27 (1): 151-180.
- Larose Francois. 1984a. Le programme autochtone et l'administration: le cas du Québec, *Canadian Journal of Native Education* 11 (3): 53-60.
- Larose Francois. 1984b. *Systèmes interactionnels, modes d'apprentissage et adaptation scolaire autochtone*. Mémoire de maîtrise (Éducation), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Larose François. 1984c. Du passif à l'actif. L'Amérindien et l'école au Québec, *Recherches amérindiennes au Québec* 14 (4): 67-71.
- Larose François. 1986. Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieux algonquins et développement pédagogique communautaire, *The Canadian Journal of Native Studies* 4 (1): 181-195. <http://www2.brandonu.ca/...>
- Larose François. 1991. Learning Processes and Knowledge Transfer in a Native Bush-Oriented Society: Implications for Schooling, *Canadian Journal of Native Education* 18 (1): 81-91.
- Lepage Pierre. 2009. *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, 2^e édition. Québec: Direction de l'éducation et de la coopération, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <http://www.cdpcj.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-09.
- Lévesque Carole. 1990. *Enquête sur l'éducation à Kuujuarapik*. Rapport préparé pour le Nunavik Educational Task Force, Montréal, 25 p.
- Lévesque Carole et Édith Cloutier. 2013. Les Premiers Peuples dans l'espace urbain au Québec: trajectoires plurielles, in Alain Beaulieu, Stephan Gervais et Martin Papillon (dir.): *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*: 281-296. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lewthwaite Brian et Barbara McMillan. 2010. *Combining the Views of Both Worlds in Inuktitut: Place-based Science Education in Qikiqtani*. Canadian Council on Learning, 212 p.

- Little Bear Leroy. 2009. *Naturalizing Indigenous Knowledge, Synthesis Paper*. University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon, and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary.
- Loiselle Marguerite, avec la collaboration de Chantal Roy. 2007. *Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery : Un portrait*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 55 p.
- Long Janette, Patrick Cavanagh, Marea Nicholson et John Maskell. 2008. Enhanced Teacher Training through Indigenous mentors: A program to improve Aboriginal learning outcomes, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 3(4): 7-16.
- Long Janette et Elizabeth Labone. 2010. Teach Our Mob. Lessons learnt from an Aboriginal teacher education training program in Australia, *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management* 10 (5) : 21-34.
- Labone Elizabeth, Patrick Cavanagh et Janette Long. 2014. Critical Design Features of Pre-Service Education Programs to Enhance Teacher Capacity to Effectively Work in Schools With Indigenous Students, *The Australian Journal of Indigenous Education* 43 (2) : 121-133. <http://journals.cambridge.org...>
- Louis Winnifred et Donald M. Taylor. 2001. When the Survival of a Language is at Stake : the Future of Inuititut in Arctic Québec, *Journal of Language and Social Psychology* 20 (1-2) : 111-143. <http://jls.sagepub.com/...>
- Lukaniec Megan, Gisèle Maheux et Yvonne da Silveira. 2011. Revitalisation d'une langue autochtone : le projet Yawenda, in Carole Lévesque et Bruno Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* : 38-42. Cahier DIALOG n° 2011-02. Institut national de la recherche scientifique, Réseau DIALOG, Montréal.
- Malin Merridy. 1994. What is a good teacher? Anglo and aboriginal Australian views, *Peabody Journal of Education* 69 (2): 94-114.
- Manitoba First Nations Education Resource Center. 2013. *Annual Report Highlights 2012-2013*. Manitoba First Nations Education Resource Center, Winnipeg, 44 p. <http://www.mfnerc.org...>
- Manningham Suzanne, Manon Lanthier, Maxime Wawanoloath et Judy-Ann Connelly. 2011. *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 88 p. <http://uqat.ca...>
- Martineau Pierre. 1997. *Phénomène du retour aux études chez les Hurons-Wendat et chez les Montagnais*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université Laval, Québec.
- Martineau Stéphane et Annie Presseau. 2011. Savoirs et pratiques d'enseignement dans une communauté autochtone : Étude exploratoire à partir du discours des acteurs, in Philippe Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire : Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* : 158-192. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mashford-Pringle Angela. 2012. Early Learning for Aboriginal Children: Past, Present and Future and an Exploration of the Aboriginal Head Start Urban and Northern Communities Program in Ontario, *First Peoples Child & Family Review* 7(1): 127-140.
- Maxim Institute 2006. *Current issues in Maori schooling*. Policy paper : Education, 23 p. <http://www.maxim.org.nz/...>
- McAlpine Lynn et Daisy Herodier. 1994. Schooling as a Vehicle for Aboriginal Language Maintenance : Implementing Cree as the Language of Instruction in Northern Quebec, *Canadian Journal of Education* 19 (2) : 128-141. <http://www.csse-scee.ca...>

- McBride Shirley et William McKee. 2001. *Additional Considerations Arising from the Report on the Over-Representation of Aboriginal Students Reported With Behaviour Disorders*. Ministry of Education, British Columbia, Aboriginal Education Branch. <http://www.bced.gov.bc.ca/...>
- McCormick Christopher. 1990. L'autonomie gouvernementale des Autochtones, *Revue parlementaire canadienne* 13 (4) : 12-15.
- McGregor Heather E. 2012. Nunavut's Education Act : Education, Legislation, and Change in the Arctic, *The Northern Review* 36 (Fall) : 27-52. <http://journals.sfu.ca...>
- McInerney Dennis M., Lawrence A. Roche, Valentina McInerney et Herbert W. Marsh. 1997. Cultural Perspective on School Motivation : The Relevance and Application of Goal Theory, *American Educational Research Journal* 34 (1) : 7-236.
- McMurtry Jim. 1985. *The 1946-48 Special Joint Committee on the Indian Act and Educational Policy*. Thesis (M.A.) (Education), University of Alberta, Edmonton.
- Medicine Beatrice. 1995. Prologue to a Vision of Aboriginal Education, *Canadian Journal of Native Education* 21 (S2): 42-45.
- Melnichenko Lorri et Helen Horsman. 1998. *Factors that contribute to Aboriginal students success in school in grades six to nine*. Prepared for Saskatchewan Education, 29 p. <http://www.education.gov.sk.ca...>
- Mendelson Michael. 2006a. *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. Caledon Institute for Social Policies, Ottawa 48 p.
- Mendelson Michael. 2006b. *Improving Primary and Secondary Education on Reserves in Canada*. Caledon Institute of Social Policy, Caledon Commentary, Ottawa, 7 p.
- Mendelson Michael. 2008. *Improving Education on Reserves : A First Nations Education Authority Act*. Caledon Institute of Social Policy, Ottawa.
- Mi'kmaw Kina'matnewey. 2013. *Annual Report 2012-2013*. Memberton, 122 p. <http://kinu.ca...>
- Mianscum Henry. 1999. *Report on Community Consultation on Organizational and Administration Review of the Cree School Board. Identifying Problems Attributing to the State of Cree Community Schools and the Post-Secondary Program*. Cree School Board, Val-d'Or.
- Ministère de l'Éducation (Nunavut) 2007. *Inuit Qaujimajatuqangit : Le cadre d'éducation pour le curriculum du Nunavut*. Division des services curriculaires et scolaires du ministère de l'Éducation du Nunavut, Iqaluit, 63 p. <http://www.gov.nu.ca...>
- Ministère de l'Éducation (Nunavut). 2008. *Ilitaunnikuliriniq : Les fondements de l'évaluation dynamique en tant qu'apprentissage dans les écoles du Nunavut*. Ministère de l'Éducation du Nunavut, Division des services curriculaires et scolaires, Iqaluit, 63 p. <http://www.gov.nu.ca...>
- Ministère de l'Éducation (Nunavut). 2014. *Ça commence à la maison. Ressources pour accroître l'engagement familial dans les écoles du Nunavut*. Services d'apprentissage à la petite enfance et aux adultes, et Division des initiatives pédagogiques, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Nunavut, Iqaluit, 4 p. <http://www.gov.nu.ca...>
- Ministère de l'Éducation (Ontario). 2007. *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit*. Bureau de l'éducation des Autochtones, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 42 p. <http://www.edu.gov.on.ca...>
- Ministère de l'Éducation (Saskatchewan) 2009. *Inspirer le succès. Cap sur la réussite des élèves*. Cadre stratégique de la Province sur l'éducation des Premières Nations et des Métis, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 34 p. <http://www.education.gov.sk.ca...>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 1998. *Bulletin statistique de l'éducation. L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Bulletin statistique No. 7.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2004. *Bulletin statistique de l'éducation. L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Bulletin statistique No. 30.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2005. *Réussite éducative des élèves autochtones. Mesure 30108-B*. Direction des affaires autochtones et des services administratifs, Gouvernement du Québec, 14 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2008. *Évaluation de programme. Programme Aide aux devoirs*. Gouvernement du Québec, Québec, 59 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca...>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2009a. *Bulletin statistique de l'éducation. L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Bulletin statistique No. 39.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2009b. *Les écoles autochtones au Québec. Liste des Coordonnées*. 14 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/...>, Consulté le 2014-11-30.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2009c. *Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2010. *Évaluation de programme – Réussite des élèves autochtones – Évaluation de la mesure 30108-B*. Rapport d'évaluation, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2013. *Bulletin statistique de l'éducation. L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Bulletin statistique No. 42.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Conseil canadien sur l'apprentissage, Northern Lights School Division no. 113, Regina Public Schools, Saskatchewan Rivers Public School Division et bv02. S.d. *Évaluation holistique – Help me tell my story*. <https://holisticassessment.gov.sk.ca...>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba (MEESM). 2008. *Faire le pont entre deux mondes : plan d'action pour l'éducation et l'emploi des Autochtones 2008-2011*. 6 p. <http://www.edu.gov.mb.ca...>
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, and Curriculum Corporation (MCEETYACC). 2006. *Australian Directions in Indigenous Education 2005-2008*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Carlton. <http://www.curriculum.edu.au/...>
- Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. 2000. *Rassembler nos forces : Le plan d'action du Canada pour les questions autochtones*. Rapport d'étape. <http://publications.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-011.
- Montour Barry M. 2010. *Education for the Seventh Generation : a First Nations School Reform Model*. Ph.D. Thesis (Integrated Studies in Education), McGill University, Montréal.
- Montpetit Christiane et Carole Lévesque. 2004. *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 1*. Institut national de la recherche scientifique, Montréal, 17 p.
- Montpetit Christiane et Carole Lévesque. 2005. *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 2*. Institut national de la recherche scientifique, Montréal, 20 p.
- Montpetit David. 2009. *Essai-article : Diriger une école Inuite : Une étude de cas au Québec*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université Laval, Québec.

- Morgan Nancy A. 2002. *If not now, then when ? , First Nations jurisdiction on education. A literature review*. A report to the minister's national working group on First Nations education prepared by Nancy A. Morgan, Barrister & Solicitor, for the First Nations Education Steering Committee, 70 p. <http://www.afn.ca...>, Consulté le 2012-07-09.
- Morin Heather. 2004. *Student Performance Data and Research Tools to Ensure Aboriginal Student Success*. Ministry of Education of British Columbia. <http://www.bced.gov.bc.ca/...>
- Morris Lori et Dennis O'Sullivan. 2007. *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6^{ième} année du primaire : les défis à relever*. Rapport de recherche déposé auprès du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Mosher-Rae Janice. 2001. *Perceptions of Education : Voices from an Isolated Reserve Community in Northern Canada*. Thesis (M.Ed.) (Education), Lakehead University, Thunder Bay.
- Moss Wendy et Gardner-O'Toole Elaine. 1987. *Les Autochtones : historique des lois discriminatoires à leur endroit*. Étude générale, Bibliothèque du Parlement, Parlement du Canada, Ottawa. <http://publications.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-09
- Mowatt Marguerite. 2006. *Étude exploratoire des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire auprès des élèves du 3e cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan*. Mémoire de maîtrise (Éducation), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Mowatt-Gaudreau Marguerite. 2013. Le regard d'une enseignante algonquienne sur l'éducation dans sa communauté : réflexion sur le vécu des enfants, celui des enseignantes et de leur formation, in Gisèle Maheux et Roberto Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* : 31-48. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mueller Michael P. et Deborah J. Tippins. 2010. Van Eijck and Roth's utilitarian science education : Why the recalibration of science and traditional ecological knowledge invoke multiple perspectives to protect science education from being exclusive, *Cultural Studies of Science Education* 5 (4) : 993-1007.
- Murdoch John. 1983. Le mode de connaissances des Cris et l'élaboration d'un programme scolaire, *Recherches amérindiennes au Québec* 13 (2) : 115-123.
- National Indian Brotherhood. 1988. *Tradition and Education : Towards a Vision of Our Future. A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education*. National Indian Brotherhood, Assembly of First Nations, Summerstown [declaration written by G. Mike Charleston]. <http://www.afn.ca...>, Consulté le 2012-12-08.
- Neegan Erica 2005. Excuse me : Who are the First People of Canada? A historical analysis of Aboriginal education in Canada then and now, *International Journal of Inclusive Education* 9 (1) : 3-15.
- New South Wales Aboriginal Education Consultative Group Incorporated et New South Wales Department of Education and Training (NSWAEC et NSWDET). 2004. *The Report of the Review of Aboriginal Education. Yanigurra Muya : Ganggurrinyma Yaarri Guurulaw Yirringin.gurray-Freeing the Spirit: Dreaming an Equal Future*. NSW Department of Education and Training, Darlinghurst, 276 p. <https://www.det.nsw.edu.au...>
- New South Wales Department of Education and Training (NSWDET). 2006. *NSW Aboriginal Education and Training Strategy 2006-2008*. A direct response to the Aboriginal Education Review. NSW Department of Education and Training, Sydney. <https://www.det.nsw.edu.a...>
- New South Wales Department of Education and Training (NSWDET). 2010. *2010 Annual School Report: Brewarrina Central School*. NSW Public Schools-Leading the Way, New South Wales Department of Education and Training, Sydney, 16 p. <http://www.docstoc.com...>

- New South Wales Education & Communities Department (NSWEC). 2013. *2013 Annual School Report: Brewarrina Central School*. NSW Education & Communities, Sydney, 16 p. <http://www.brewarrina-c.schools.nsw.edu.au...>
- Niezen Ronald. 2013. *Truth and indignation : Canada's Truth and Reconciliation Commission on Residential Schools*. Toronto : University of Toronto Press.
- Nishnawbe Aski Nation. 2012. *Nishnawbe Aski Nation's Report on the Challenges and Needs in Kikinahamaagewin (Education)* 88 p. <http://www.nan.on.ca...>
- Norris Mary J et L. Jantzen. 2004. *De génération en génération : Survie et préservation des langues autochtones du Canada au sein des familles, des collectivités et des villes*. Affaires Indiennes et du Nord Canada, Patrimoine Canada, Ministère des travaux publics et des services gouvernementaux, Ottawa, 67 p.
- Nunavut Bureau of Statistics. 2014. *Elementary-Secondary Education Survey for Canada, the Provinces and Territories*. Nunavut Bureau of Statistics, 1 p. <http://www.stats.gov.nu.ca/...>
- O'Connor Kevin Barry. 2009. *Puzzles Rather than Answers : Co-Constructing a Pedagogy of Experiential, Place Based and Critical Learning in Indigenous Education*. Ph.D. Thesis (Culture and Values in Education), McGill University, Montréal.
- Onion Lake Education. 2005. *First Nations Languages Immersion Program. Curriculum Guide : Introduction*. Onion Lake Education, Gift of Language Project, Saskatchewan, 21 p. <http://www.onionlake.ca...>
- Orchard Carole A., Paula Didham, Cathy Jong et June Fry. 2010. Integrated nursing access program : An approach to prepare aboriginal students for nursing careers, *International Journal of Nursing Education Scholarship* 7 (1) : Article 10.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2001. *Early Childhood Education and Care Policy in Australia*. OECD Country Note. <http://www.oecd.org...>
- Orr Jeff et David W. Friesen. 1999. « I think that what's happening in Aboriginal education is that we're taking control » : Aboriginal teachers' stories of self-determination, *Teachers and Teaching : Theory and Practice* 5 (2) : 219-241.
- Ottoman Jacqueline. 2004. Princess Alexandra Community School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 223-247. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Ouellet Sylvie et Nicole Audy. 2013. La formation des futurs enseignants atikamek : récit d'une expérience, in Gisèle Maheux et Roberto Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations*: 147-162. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paquette Jerry et Gérard Fallon. 2010. *First Nations Education Policy in Canada. Progress or Gridlock?* Toronto: University of Toronto Press
- Parekh Sapan. 2005. Addressing Māori Education through Alternative Schools in Aotearoa/New Zealand, *Journal of Development and Social Transformation* 2 : 15-24.
- Parkin Andrew et Noel Baldwin. 2009. *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada. Dernières percées. Note de recherche du millénaire*. Fondation canadienne des bourses d'études du Millénaire, Ottawa.
- Patterson Lisa L. 2006. *De la table ronde Canada-Autochtones à l'Accord de Kelowna : négociations stratégiques avec les Autochtones en 2004 et 2005*. Service d'information et de recherche parlementaires, Bibliothèque du Parlement, Ottawa, 32 p. <http://www.parl.gc.ca...>
- Patteson Ann, Jean-Paul Restoule, Indrani Margolin et Conely de Leon. 2010. *Arts-based Teaching and Learning as an Alternative Approach for Aboriginal Learners and their Teachers*. Canadian Council on Learning, 110 p.

- Paul Léonard. 1983. La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites, *Recherches amérindiennes au Québec* 13 (1) : 5-12.
- Pellerin Glorya. 2011. *Rapport de recherche : projet-pilote Écoles Autochtones en Réseau (ÉAR)*. CEFRIO, Québec et Montréal, 46 p. <http://www.cefrio.qc.ca...>, Consulté le 2014-12-22.
- Pellerin Glorya. 2013. La mise en place d'une approche de soutien à la formation des enseignants de Puvirnituq et d'Ivujivik à l'aide des TIC, in Gisèle Maheux et Roberto Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action* : 163-180. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perron Michel et Suzanne Veillette. 2011. Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean, *Économie et Solidarités* 41 (1-2) : 104-127. <http://www.erudit.org...>
- Persson Diane. 1986 The Changing Experience of Indian Residential Schooling : Blue Quills, 1931-1970, in Jean Barman, Yvonne Hébert et Don McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada. Volume 1 : The Legacy* : 150-168. Vancouver : UBC.
- Poirier Louise. 2004. *Teaching Mathematics to Inuit Children in Nunavik : Taking into Account the Environment and the Culture*. North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Toronto.
- Poirier Louise. 2007. Teaching Mathematics and the Inuit Community, *Canadian Journal of Science, Mathematics, & Technology Education* 7 (1) : 53-67.
- Poirier Louise. 2008. *Les mathématiques inuit, un projet de recherche collaborative*. Université de Montréal.
- Presseau Annie, Stéphane Martineau et Christine Bergevin. 2006. *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Version intégrale, tome 1, 271 p.
- Preston Richard J. 1979. The Cree Way Project : An Experiment in Grass-Roots Curriculum Development, in William Cowan (dir.), *Papers of the Tenth Algonquian Conference* : 92-101. Ottawa : Carleton University
- Preston Richard J. et Marguerite MacKenzie. 1976. *A comprehensive study of the educational needs of the communities comprising the Grand Council of the Crees (of Quebec)*. Grand Council of the Crees of Quebec, Val-d'Or.
- Proulx Marc-Urbain. 2012. *Regards sur l'économie des collectivités autochtones au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- R.A. Malatest & Associates Ltd. 2002. *Parent and education engagement partnership project. A discussion paper*. Rapport préparé pour le Aboriginal Education Enhancement Branch and the Student Assessment and Program Evaluation Branch, British Columbia Ministry of Education, Victoria, 42 p. <http://www.bced.gov.bc.ca...>, Consulté le 2014-10-01.
- Rains Prue. 1992. *Nurqainarsimajut : Sumut ilinniatiit ilinnianirmik purtunirsamik pijariisuugungngimangaata / Décrochage : pourquoi les élèves ne terminent pas leurs études secondaires / Dropping out : Why Students Don't Complete High School*. McGill University, Report to the Education Committee in Kangisualujuaq, Montréal, 37 p.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). 2008. *Mémoire sur le renouvellement de la Stratégie jeunesse*. Présenté au Secrétariat à la jeunesse dans le cadre du Renouvellement de la Stratégie d'action jeunesse du Gouvernement du Québec, Wendake, 21 p.
- Restoule Jean-Paul. 2000. Walking on one Earth: the Akwesasne Science and Math Pilot Project, *Environments: A Journal of Interdisciplinary Studies* 28(2): 37-48.
- Richards John. 2011. *L'éducation des autochtones au Québec : Un exercice d'analyse comparative*. C.D. Howe Institute, Cahiers sur l'éducation, 328 p.

- Richards John. 2014. *Are We Making Progress? New Evidence on Aboriginal Education Outcomes in Provincial and Reserve Schools*. C.D. Howe Institut, Commentary no 408, 24 p. <http://www.cdhowe.org...>
- Richards John G., Aidan R. Vinning et David L. Weimer. 2010. Aboriginal performance on standardized tests : Evidence and analysis from provincial schools in British Columbia, *Policy Studies Journal* 38 (1) : 47-67.
- Rieger Francis. 1979. *Education and the Economic Development of the Cree of James Bay*. Montréal : McGill University, 36 p.
- Ritchie S.M. et J. Edwards. 1996. Creative thinking instruction for aboriginal children, *Learning and Instruction* 6 (1) : 59-75.
- Roué Marie. 2006. Guérir de l'école par le retour à la terre. Les aînés Cris au secours de la génération perdue, *Revue internationale des Sciences sociales* (187) : 19-28.
- Rousseau Audrey. 2011. *Mémoires et identités blessées en contexte postcolonial : la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Mémoire de maîtrise (Sociologie), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Rowan Mary C. 2011. *Exploring the possibilities of learning stories as a meaningful approach to early childhood education in Nunavik*. Thesis (M. A.) (Child and Young Care), University of Victoria, Victoria.
- Roy Amélie et Pierre Potvin 2014. *Guide d'implantation d'un programme de mentorat en milieu scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Québec.
- Roy Rosaire. 1966. *Étude comparative et génétique des structures de pensée chez des élèves amérindiens et canadiens-français de la province de Québec*. License (Sciences de l'éducation), Université Laval, Québec.
- Royer Egide 1998. *L'éducation spéciale dans les écoles innues du Québec*. Rapport soumis à l'Institut culturel et éducatif montagnais, Québec
- Ryan Tiffany. 2005. *Community Control of Education : How the Mohawk Community of Kahnawake is Reclaiming their Schools*. Thesis (M.A.) (Sociology and Anthropology), Concordia University, Montréal.
- Sankhulani Lillian. 2007. *Gender Issues in Aboriginal Learning*. University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon, and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary.
- Sarrasin Robert. 1994. Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw, *Revue canadienne de l'éducation* 19(2): 165-181.
- Sarrasin Robert. 1998. L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec: une problématique ethnopédagogique, *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics* 1(1-2): 107-125.
- Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology. 2009. *Aboriginal Student Success Strategy*. Final Report of the Committee, Saskatoon.
- Saskatchewan Ministry of Education. 2009. *Promising Practices within Diverse Educational Systems*. Diverse Educational Systems and Learning, Animation Theme Bundle, Synthesis Report. Saskatchewan Ministry of Education, Saskatoon, and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary. <http://www.education.gov.sk.ca...>
- Saskatoon Public Schools (SPS). 2007. *Premier's Board of Education Award for Innovation and Excellence in Education*. 21p. [Provides a brief description of the Okiciyapi Partnership]
- Saskatoon Public Schools (SPS). 2012. *Saskatoon Public Schools' First Nations, Inuit and Metis Education ACTION Plan 2012-2015*. First Nations, Inuit and Métis Education Unit, Saskatoon Public Schools, Saskatoon, 27 p. <http://www.spsd.sk.ca...>

- Saskatoon Tribal Council. 2012. *Education Partnership Program*. Saskatoon Tribal Council, 8 p. <http://www.sktc.sk.ca/...>
- Savard Annie, Dominic Manuel et Terry Wan Jung Lin. 2014. Incorporating Culture in the Curriculum : The Concept of Probability in Nunavik Inuit Culture, *in Education* 19 (3) : 152-171. <http://ineducation.ca...>
- Savard Rémi. 1975. Des tentes aux maisons à St-Augustin, *Recherches amérindiennes au Québec* 5(2) : 53-62.
- Savides M. Daphne. 2000. *Cooperative learning in a cree community : A small experiment, 1996-1998*. Thesis (M.A.) (Culture and Values), McGill University, Montreal.
- Sawyer Don. 1991. Native learning styles : Shorthand for instructional adaptations? *Canadian Journal of native Education* 18 (1) : 99-105
- Sbarrato Nicolas. 2005. L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain, *Globe. Revue internationale d'études québécoises* 8 (2) : 261-278.
- Schrager Miriam. 2011. *Le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones : vers une compréhension de l'expérience scolaire en sciences*. Thèse de doctorat (Éducation), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Secrétariat aux Affaires autochtones (SAA). 1989. *Maintien et développement des langues autochtones au Québec*. Québec : Secrétariat aux affaires autochtones, Comité aux affaires socio-culturelles.
- Secrétariat aux affaires autochtones (SAA). 2012. *Entente de partenariat pour favoriser la réussite des élèves de communautés membres du Conseil en Éducation des Premières Nations du Québec*. Communiqué de presse, 4 mai 2012. <http://www.saa.gouv.qc.ca...>, Consulté le 2012-07-12.
- Secrétariat aux affaires autochtones du Québec (SAA). 1998a. Éducation – Cris, *in Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires (Édition 1998)*. Québec : Les publications du Québec.
- Secrétariat aux affaires autochtones du Québec (SAA). 1998b. Éducation – Inuit, *in Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires (Édition 1998)*. Québec : Les publications du Québec.
- Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec (SCANQ). 2007. *Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones*. Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 59 p.
- Sénat du Canada. 2005. *Délibérations du Comité sénatorial permanent des Peuples autochtones*. Première session de la trente-huitième législature, 7-8 juin 2005, Fascicule no.9. <http://www.parl.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-09
- Settee Priscilla. 1999. *Honouring Indigenous Science as a Means of Ensuring Scientific Responsibility*. Thesis (M.Ed.) (Education), University of Manitoba, Winnipeg.
- Settee Priscilla. 2000. *Indigenous Knowledge in the Sciences and a Practical Application in the Super Saturday Project*. Edmonton. Annual Meeting of the Canadian Indigenous and Native Studies Association (CINSA).
- Sheriff Jenny. 2010. *Investigating Factors Influencing the Retention of Maori Students within Secondary Education in Aotearoa-New Zealand*. Thesis (M.A.) (Educational Leadership and Management), United Institute of Technology, New Zealand.
- Simard Diane. 1987. *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement*. Mémoire de maîtrise (Éducation), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

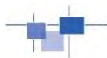
- Sioui Bruno et Alexandre Beaulieu. 2011. *Les conditions favorables à la persévérance scolaire en Abitibi-Témiscamingue : le point de vue des jeunes de 14-24 ans*. Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Sioui Yves. 2000. *Raisons du décrochage scolaire chez l'étudiant huron de Wendake*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université Laval, Québec.
- Smith Dawn, S. McAlister, S. Tedford Gold et M. Sullivan-Bentz. 2011. Aboriginal recruitment and retention in nursing education : A review of the literature, *International Journal of Nursing Education Scholarship* 8 (1) : n.p.
- Smith G. 2002. *Mai i te maramatanga, ki te putanga mai o te tahuritanga : From conscientization to transformation*. Paper presented to the American Educational Research Association.
- Simard Leon et Kirk Anderson. 2004. Peguis Central School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 199-221. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Smith Sheila. 2004. Elijah Smith Elementary School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 121-145. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Smith William J., Mary Bear, William E. Corrigan et Kimberly Quinn. 2008. *Communication, Accountability & Follow-Up for School Improvement (CAFSI) : Highlights of the CAFSI Report*. Cree School Board Educational Review 2007-2008, Talleyrand Professional Services and Brentwood Consultants, 44 p.
- Söderbom Johanna. 2003. *Les traditions ancestrales, au sein de l'école d'aujourd'hui, chez les Cris de la Baie James. Le cas de l'école secondaire Wiinibekuu à Waskaganish*. Mémoire maîtrise (Éducation comparée), Université de Montréal, Montréal.
- Spence Martha. 2010. *Can the Assembly of First Nations Education Action Plan Succeed? Colonialism's Effect on Traditional Knowledge in Two Communities*. Ph.D. Thesis (Theory and Policy Studies in Education), University of Toronto, Toronto.
- Spencer Keith. 2004. Chalo School, in David Bell (dir.), *Sharing Our Success. Ten case studies in Aboriginal Schooling* : 97-120. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Stack Yvette. 2007. *ArtsSmarts at Caslan School : A Longitudinal Case Study*. Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE), Kelowna, 83 p. <http://www.artssmartsopen.ca/...>
- Statistique Canada. 2008. *Recensement de 2006*. Statistique Canada, Ottawa, no 97-558-X200606 au catalogue.
- Statistique Canada. 2011. *Enquête nationale auprès des ménages*. Statistique Canada, Ottawa, no 99-012-X2011046 au catalogue.
- Statistique Canada. 2013. *Enquête nationale auprès des ménages*. Statistique Canada, Ottawa, no 99-012-X2011046 au catalogue.
- Statistique Canada. 2014. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2014*. Statistique Canada, Diffusé dans *Le Quotidien*, lundi 15 décembre 2014. <http://www.statcan.gc.ca/...>
- St-Denis Verna. 2010. *Étude sur les connaissances et l'expérience professionnelles des enseignantes et enseignants autochtones dans les écoles canadiennes*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Ottawa, 82 p.
- Stephenson Sandra. 1998. *Seven Arrows Teaching : Extra-Ordinary Teaching and Learning by Apprenticeship : A Study of Teaching Techniques Described in the Works of Lynn V. Andrews*. Ph. D. Thesis (Culture and Values in Education), McGill University, Montréal.

- Stevenson Blair. 2007a. Kitigan Zibi Kikinamadinan, in George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 151-174. Society for the advancement of Excellence in Education.
- Stevenson Blair. 2007b. Nuiyak School, in George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 223-242. Kelowna: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Stiles Dawn B. 1997. Four Successful Indigenous Language Programs, in Jon Reyhner (dir.), *Teaching Indigenous Languages* : 148-262. Flagstaff : Northern Arizona University.
- Styers Steve. 2013. Hope for First Nations Lies in Quality Education, *The Martin Aboriginal Education Initiative Newsletter* (3) : 4-5. <http://www.maei-ieam.ca/...>
- Tagalik Shirley. 2010. *Cadre de travail sur la santé en milieu scolaire autochtone fondé sur les principes culturels*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones du Conseil canadien sur l'apprentissage et l'Association canadienne pour la santé en milieu scolaire.
- Tait Caroline L. 2003. *Fetal Alcohol Syndrome Among Canadian Aboriginal People in Canada: Review and Analysis of the Intergenerational Links to Residential Schools*. Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, 364 p.
- Taylor Donald M. 1990. *Façonner une nouvelle identité inuit : le rôle de la langue dans l'éducation des enfants inuit du Nord québécois*. Rapport préparé pour la Commission scolaire Kativik, Montréal, 62 p.
- Taylor Donald M., Martha B. Crago et Lynn McAlpine. 1993. Education in Aboriginal Communities : Dilemmas Around Empowerment, *Canadian Journal of Native Education* 20 (1) : 176-183
- Taylor Donald M. et Roxane de la Sablonnière. 2014. *Towards constructive change in Aboriginal communities : A Social Psychology Perspective*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Taylor Donald M. et Stephen C. Wright. 2003. Do Aboriginal Students Benefit from Education in their Heritage Language? Results from a Ten-Year Program of Research in Nunavik, *Canadian Journal of Native Studies/Revue Canadienne des Études Autochtones* 23 (1) : 1-24. <http://www.brandonu.ca/...>, Consulté le 2011-06-07.
- Terraza Jimena. 2009. *Langue et éducation chez les Cris de Eeyou Istchee*. Cahier DIALOG n° 2009-01. Institut national de la recherche scientifique, Réseau DIALOG, Montréal.
- Terrisse Bernard et François Larose. 2001. La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant, *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement* (14) : 129-172.
- Three Nations Education Group Inc. (TNEGI). 2015. *K4 Transition to Kindergarten Initiative*. <http://www.tnegi.org/...>, Consulté le 2014-03-30.
- Timmons Vianne et al. 2009. *Retention of Aboriginal Students in Post-Secondary Institutions in Atlantic Canada : An Analysis of the Supports Available to Aboriginal Students*. Canadian Council on Learning, Ottawa, 55 p.
- Tolley Chuck. 2007. Chief Jimmy Bruneau School, in George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 59-88. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Toulouse Pamela Rose. 2001. *Bimaadziwin (the good life): sharing the living teachings of the people of Sagamok Anishnawbek: implications for education*. Ph.D. Thesis (Educational Studies), University of British Columbia, Vancouver.
- Toulouse Pamela Rose. 2007. Supporting Aboriginal Student Success : Self-Esteem and Identity, A Living Teachings Approach, in *Ontario Education Research Symposium. Summary Report 2007* : 10-19. Ontario Ministry of Education. <http://www.edu.gov.on.ca/...>

- Toulouse Pamela Rose. 2008. *L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe*. Le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario, Association of Deans of Education, 4 p. <http://www.edu.gov.on.ca...>
- Tremblay Marie-Ève. 2012. *Les déterminants de la réussite des jeunes autochtones du Québec*. Mémoire de maîtrise (Éducation), Université de Montréal, Montréal.
- Trinick Tony. 2006. Te Poutama tau: A case Study of Two Schools, in *Findings from the New Zealand Numeracy Development Projects 2005* : 103-114. Wellington : Ministry of Education. <http://nzmaths.co.nz...>
- Trinick Tony et Peter Keegan. 2008. Te Ara Poutama : The Impact of the Te Poutama Tau Project on Mathematics Achievement, in *Findings from the New Zealand Numeracy Development Projects 2007* : 39-48. Wellington : Ministry of Education. <http://nzmaths.co.nz/...>
- Trinick Tony et Brendan Stevenson. 2008. Te Ara Poutama : An Evaluation of Te Poutama Tau 2007, in *Findings from the New Zealand Numeracy Development Projects 2007* : 29-38. Wellington : Ministry of Education. <http://nzmaths.co.nz/...>
- Troniak Shauna. 2011. *Remédier aux séquelles laissées par les pensionnats indiens*. Étude générale, Bibliothèque du Parlement. <http://www.parl.gc.ca/...>, Consulté le 2012-07-09.
- Trudel François. 1992. La politique des gouvernements du Canada et du Québec en matière de langues autochtones, in Jacques Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* : 151-182. Québec : Conseil de la langue française, DOSSIERS no 35. <http://www.cslf.gouv.qc.ca...>, Consulté le 2012-07-02.
- Trudel Mélanie. 2009. *La singulière histoire du jardinier et de la fleur : comment favoriser l'estime de soi, la motivation et la persévérance scolaire chez les élèves en difficulté*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université Laval, Québec.
- Tunison Scott. 2007. *Aboriginal Learning : A Review of Current Metrics of Success*. Aboriginal Learning Knowledge Centre, co-led by the University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, and the First Nations' Adult and Higher Education Consortium, Canadian Council on Learning, Calgary, 34 p. <http://www.ccl-cca.ca...>
- Tuuta M., L. Bradman, A. Hynds, J. Higgins et R. Brogton. 2004. *Evaluation of the Te Kauhua Maori Mainstream Pilot Project*. Report to the Ministry of Education, Wahanga Mahi Rangahau Research Division, 82 p. <http://www.educationcounts.govt.nz...>
- UNESCO. 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Rapport du comité d'experts. Paris : UNESCO. Monographies sur l'éducation de base. <http://unesdoc.unesco.org...>
- Usborne Esther, Julie Caouette, Qiallak Qumaaluk et Donald M. Taylor. 2009. Bilingual education in an aboriginal context : Examining the transfer of language skills from Inuktitut to English or French, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (6) : 667-684.
- Vardy Brian William. 1983. *An Examination of English Language Teaching Practices in an Innu Setting from 1951 to 1982*. Thesis (M.A.) (Curriculum and Instruction), Memorial University of Newfoundland, St. John's.
- Vatz Laaroussi, Carole Lévesque, Fasal Kanouté, Lilyane Rachédi, et al. 2005. *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Université de Sherbrooke, 148 p.
- Vincent Sylvie et Bernard Arcand. 1979. *L'image de l'amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou comment les Québécois ne sont pas sauvages*. Montréal : Hurtubise HMH. <http://classiques.ugac.ca...>, Consulté le 2012-05-01.
- Visser John et Frédéric Fovet. 2007. *The Cree School Board Experiment in Northern Québec : An Eco-Systemic Review on Curriculum and Performance*. Simon Fraser University, <http://ntelli.wikispaces.com...>

- Visser John et Frédéric Fovet. 2014. Reflections on School Engagement : An Eco-Systemic Review of the Cree School Board's Experience, *in education* 19 (3) : 17-46. <http://ineducation.ca...>
- Vizina Yvonne. 2008. *Nourishing the Learning Spirit : Elders' Dialogue*, University of Saskatchewan, Aboriginal Learning Centre Saskatoon, and First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary.
- Wade Tracey. 2007a. Eskasoni Elementary/Middle School, *in* George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 125-150. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Wade Tracey. 2007b. Se't A'newey Kina'matino'kuom, *in* George Fulford (dir.), *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 245-267. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Walker Julian. 2009. *La Commission de vérité et réconciliation relative aux pensionnats indiens*. Bibliothèque du Parlement, Service d'information et de recherche parlementaire, Ottawa. <http://www.parl.gc.ca...>, Consulté le 2012-07-09.
- Walters David, Jerry White et Paul Maxim. 2004. Does postsecondary education benefit aboriginal Canadians? An examination of earnings and employment outcomes for recent aboriginal graduates, *Canadian Public Policy* 30 (3) : 283-302.
- Walton Fiona, Basil Favaro, Tim Goddard, Danielle Frenette, *et al.* 2009. *Promoting Educational Success for Mi'kmaq Learners on Prince Edward Island*. Report submitted to the Mi'kmaq Confederacy of Prince Edward Island, Faculty of Education, University of Prince Edward Island, Charlottetown, 127 p. <http://www.mcpei.ca/...>
- Walton Patrick D., Michelle Canaday et Arlene Dixon. 2009. *Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children*. Canadian Council on Learning, 17 p.
- Westerman Tracy G. 1997. *Government Social Policy with Aboriginal people in WA*. Psychologically Speaking. <http://www.docsrush.net...>
- White Jerry P. et Julie Peters. 2009. A Short History of Aboriginal Education in Canada, *in* Jerry P. White, Julie Peters, Dan Beavon et Nicholas Spence (dir.), *Aboriginal Education, Current Crisis and Future Alternatives* : 13-31. Toronto : Thompson Educational Publishing.
- White Jerry P., Julie Peters, Dan Beavon et Nicholas Spence (dir.). 2009. *Aboriginal Education : Current Crisis and Future Alternative*. Toronto : Thompson Educational Publishing.
- White Louellyn. 2009. *Free to be Kanien'kehaka : A Case Study of Educational Self-Determination at the Akwesasne Freedom School*. Ph.D. Thesis (American Indian Studies), University of Arizona, Tucson.
- Widdowson Frances et Albert Howard (dir.). 2013. *Approaches to Aboriginal Education in Canada : Searching for Solutions*. Edmonton : Brush Education.
- Wihak Christine. 2005. Culturally relevant management education : Insights from experience in Nunavut, *Alberta Journal of Educational Research* 51 (4) : 328-341.
- Wilson Dan et Tracy Coates. 2012. *Le parcours vers le Sommet. Initiative Approches inspirantes pour faciliter l'apprentissage chez les Autochtones des Premières Nations, Métis et Inuits*. Rapport d'évaluation. Ashoka Canada, The Counselling Foundation of Canada, 42 p.
- Wilson Daniel et David MacDonald. 2010. *The income gap between Aboriginal peoples and the rest of Canada*. Canadian Centre for Policy Alternatives, Ottawa, 34 p.
- Wiltja High School. S.d. *School Case Study: The Wiltja School at Woodville High School South Australia*. Identification of good practice in the use of personalised learning plans for indigenous students, 5 p.
- Wiltja High School. 2009. *Annual Report 2009*. Wiltja High School, Woodville High School, St. Clair.

- Wiltja High School. 2012. *Annual Report 2012*. School Context Statement, Wiltja High School, Woodville High School, St. Clair. <http://woodville.adelaidewebsites.com.au...>
- Wimmer Randolph, Louise Legare, Yves Arcand et Michael Cottrell. 2009. Experiences of beginning Aboriginal teachers in band-controlled schools, *Canadian Journal of Education* 32 (4) : 817-849.
- Wintrob Ronald M. et Peter S. Sindell. 1975. Éducation et conflit d'identité chez les jeunes cris, in Norman A. Chance (dir.), *Les Cris du Québec. Étude du développement chez les Cris* : 77-119. Montréal : McGill Cree Project, Université McGill.
- Wishart Diane. 2009. Dynamics of education policy and practice for urban aboriginal early school leavers, *Alberta Journal of Educational Research* 55 (4) : 468-481.
- Woodville High School. 2014. *Wiltja Secondary College*. <http://www.woodvillehs.sa.edu.au/>
- Wootton Kathleen J. 2012. Letter to the Editor, *The Nation*, March 23 2012. <http://www.nationnews.ca.....>.
- Wotherspon Terry. 2008. Teachers's work intensification and educational contradictions in aboriginal communities, *Canadian Review of Sociology* 45 (4) : 389-418.
- Young Mary, Jerri-Lynn Chester, Brenda Mary Flett, Lucy Joe *et al.* 2010. Becoming « real » Aboriginal teachers : Attending to intergenerational narrative reverberations and responsibilities, *Teachers and Teaching : Theory and Practice* 16 (3) : 285-305.
- Yukon Ministry of Education et Council of Yukon First Nations. 2007. *Education Reform Project*. Council of Yukon First Nations, 270 p.



ANNEXES

ANNEXE A

Caractéristiques des écoles établies dans les communautés des Premières Nations, Québec, 2009-2010¹

PREMIÈRE NATION Communauté	École Statut	Niveaux enseignés			Effectifs écoles de bande	Langue d'enseignement ²
		Préscolaire	Primaire	Secondaire		
ABÉNAQUIS						
Odanak	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
Wôlinak	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
ALGONQUINS						
Wolf Lake	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
Eagle Village- Kiapawa	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
Kitcisakik	École Mikizicec École de bande	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	-	Algonquin Français
Kitigan Zibi	École Kitigan Zibi Kikinamadidan École de bande	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	156	Algonquin Anglais
	École Mokasige Immersion École de bande	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	-	Algonquin Anglais
Barriere Lake ³	École Kitiganik École de bande	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	65	Algonquin: prématornelle et maternelle Anglais : 1 ^{re} à 6 ^e année
	École Migizi École de bande	-	-	Secondaire 1 à 3		Anglais : Sec.1 à 3
Lac-Simon	École Amikobi École de bande	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	231	Algonquin Français
	École Amik-Wiche École de bande	-	-	Secondaire 1 à 5	185	Algonquin Français
Pikogan Abitibiwinini	École Migwan École de bande	Préscolaire (non précisé)	1 ^{re} à 6 ^e année	-	113	Algonquin Français
Timiskaming	École Kiwetin École de bande	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 et 2	103	Français : fréquence non précisée Anglais : prématornelle à 6 ^e année et sec. 1 et 2
Winneway Long Point	École Amo-Osowan École de bande	Préscolaire (non précisé)	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	87	Algonquin Anglais
ATIKAMEKW ⁴						
Manawan	École Simon Pineshish- Ottawa École de bande	Préscolaire (non précisé)	1 ^{re} à 6 ^e année	-	492	Atikamekw Français
	École César Newashish École de bande	-	-	Secondaire 1 à 5	404	n/d
Obedjiwan ⁵	École Niska École de bande	Prématornelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	464	Atikamekw : Prématornelle et maternelle Français : 1 ^{re} à 6 ^e année

PREMIÈRE NATION Communauté	École Statut	Niveaux enseignés			Effectifs écoles de bande	Langue d'enseignement ²
		Préscolaire	Primaire	Secondaire		
	École Miskisiw École de bande	-	-	Secondaire 1 à 5	422	Français : sec. 1 à 5
Wemotaci	École Seskitin École de bande	Préscolaire	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1	223	Atikamekw : 1 ^{re} à 4 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année
	École Nikanik École de bande	-	-	Secondaire 1 à 5	169	Atikamekw : sec.1 et 2 Français : sec.1 à 5
CRIS						
Chisasibi	École James Bay Eeyou École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	680	Cri : prématornelle à 2 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5
Eastmain	École Wabannutao Eeyou École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	143	Cri : prématornelle et maternelle Français : 1 ^{re} à 6 ^e année et sec. 1 à 5 Anglais : 1 ^{re} à 6 ^e année et sec. 1 à 5
Mistissini	École Voyageur Memorial École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	327	Cri : prématornelle à 6 ^e année Français : prématornelle à 6 ^e année et sec. 1 à 5 Anglais : prématornelle à 6 ^e année et sec.1 à 5
Nemaska	École Luke Mettasweskum École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	63	Cri : prématornelle à 3 ^e année Français : 4 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 4 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5
Oujé-Bougoumou	École Waapihtiwewan Eeyou École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	92	Cri : prématornelle à 1 ^{re} année, puis un cours par 6 jours jusqu'en secondaire 5. Français : 2 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5 Anglais : 2 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5
Waskaganish	École Annie Whiskeychan Memorial École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	367	Cri : prématornelle et maternelle Français : 1 ^{re} année à 6 ^e année Anglais : 1 ^{re} année à 6 ^e année
	École Wiinibekuu Eeyou École de la CSC	-	-	Secondaire 1 à 5		Français : sec. 1 à 5 Anglais : sec. 1 à 5
Waswanipi	École Willie J. Happyjack Memorial École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	328	Cri : prématornelle à 6 ^e année Français : 4 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5 Anglais : 4 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5
Wemindji	École Maquatua Eeyou École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	225	Cri : prématornelle et maternelle Français : sec. 1 à 5 Anglais : 1 ^{re} à 6 ^e année et sec.1 à 5
Whapmagoostui	École Badabin Eeyou École de la CSC	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	147	Cri : prématornelle à 3 ^e année Anglais : 4 ^e à 6 ^e année et sec. 1 à 5
HURONS-WENDATS						
Wendake	École Ts8aïe École de bande	Prématornelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	125	Français
INNUS^o						
Pessamit	École Nussim École de bande	Prématornelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	383	Innu Français

PREMIÈRE NATION Communauté	École Statut	Niveaux enseignés			Effectifs écoles de bande	Langue d'enseignement ²
		Préscolaire	Primaire	Secondaire		
	École Uashkaikan École de bande	-	-	Secondaire 1 à 5	229	Innu : sec. 1 et 2 Français
Essipit	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
Unamen Shipu	École Olamen École de bande	Préscolaire	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5		Français Anglais
Mashteuiatsh	École Amishk École de bande	Prématernelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	247	Innu Français
	École Kassinu-Mamu École de bande	-	-	Secondaire 1 à 3 Formation à l'emploi	230	Innu Français
Matimekosh-Lac John	École Kanatamat École de bande	Prématernelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 4	-	Français
Ekuanitshit	École Teueikan École de bande	Prématernelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 4	119	Innu : 1 ^{re} à 6 ^e année et sec. 1 à 4 Français
Natasquan	École Uauitshitun École de bande	Prématernelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	172	n/d
Pakuashipi	École Pakuashipish École de bande	Préscolaire	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 4	95	Innu Français
Uashat	École Johnny-Pilot mak Manikanetish École de bande	-	1 ^{re} à 6 ^e année	secondaire 1 à 5	403	Innu Français
Mani-Utenam	École Tshishteshinu École de bande	Prématernelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	154	n/d
MALÉCITES						
Cacouna	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
Withworth	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
MICMACS⁷						
Gesgapegiag	École Wejgwapniag École de bande	Prématernelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 et 2	58	Micmac Anglais
	Gesgapiag Learning Center École de bande	Prématernelle	1 ^{re} à 12 ^e année	-	9	n/d
Gespeg	Aucune école de bande École provinciale	-	-	-	-	-
Listuguj	École Alaqsite'w Gitpu École de bande	Prématernelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 2	274	Micmac : prématernelle et maternelle, 1 ^{re} et 2 ^e année Anglais : prématernelle à secondaire 2 Français : 3 ^e année à secondaire 2

PREMIÈRE NATION Communauté	École Statut	Niveaux enseignés			Effectifs écoles de bande	Langue d'enseignement ²
		Préscolaire	Primaire	Secondaire		
MOHAWKS ⁸ (EXCLUANT AKWASASNE)						
Kahnawake	Indian Way School École de bande	Préscolaire	1 ^{re} à 6 ^e année	-	60	n/d
	Kahnawake Learning Center École de bande	-	-	Secondaire 2 à 5	n/d	n/d
	Step by Step Child and Family Center École de bande	Prématernelle et maternelle	-	-	51	n/d
	Kahnawake Survival School École de bande	-	-	Secondaire 1 à 5	250	n/d
	École Kateri Tekakwitha École de bande	Préscolaire	1 ^{re} à 6 ^e année	-	230	Anglais
	École Karonhianonhnha École de bande	Préscolaire	1 ^{re} à 6 ^e année	-	191	n/d
Kanehsatake	École Rotiwennakehte / Aronhiatekha École de bande	Prématernelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	-	41	Mohawk : prématernelle et maternelle, 1 ^{re} et 2 ^e année Français : 4 ^e à 6 ^e année Anglais : maternelle à 6 ^e année
	École Ratihen: te École de bande			Secondaire 1 à 5	42	n/d
NASKAPIS ⁹						
Kawawachikamach	École Jimmy Sandy Memorial École de bande rattachée à la Commission scolaire Central Eastern Québec	Prématernelle et maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	270	Naskapi : prématernelle à 2 ^e année (intensif); 3 ^e année à sec. 5 (cours) Anglais : 3 ^e année à sec. 5

¹ Source principale (sources additionnelles mentionnées lorsqu'applicable) : MELS 2009b

² L'enseignement offert n'est pas bilingue : les mentions « français » ou « anglais » réfèrent à des organismes/institutions qui offrent l'enseignement dans les deux langues à des groupes d'élèves différents.

³ <http://rapidlakeschool.com...>

⁴ <http://www.cdepnql.org...>

⁵ Conseil des Atikamekw d'Opiticiwan 2008

⁶ <http://www.cdepnql.org...>

⁷ <http://www.cdepnql.org...>

⁸ Hot 2010

⁹ <http://www.cqsb.qc.ca...>

ANNEXE B

Caractéristiques des écoles du Nunavik, Québec, 2009-2010¹⁰

Communauté	École Statut	Niveaux enseignés			Effectifs	Langue d'enseignement ¹¹
		Préscolaire	Primaire	Secondaire		
Akulivi	École Tukisiniarvik École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	167	Inutittut : maternelle et 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Aupaluk	École Tarsakallak École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	54	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Inukjuak	École Innalik École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	413	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Ivujivik	École Nuvviti École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	113	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Kangiqualujuaq	École Ulluriaq École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	254	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Kangijsujuaq	École Arsaniq École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	193	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Kangirsuk	École Sautjuit École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	163	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Kuujuaq	École Jaanimmarik École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	372	Inutittut : 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
	École Pitakallak École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	160	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année Anglais : 3 ^e à 6 ^e année
Kuujuarapik	École Asimautaq École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	154	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Puvirnituq	École Ikaarvik École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	177	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année Anglais : 3 ^e à 6 ^e année
	École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	267	Français : secondaire 1 à 5 Anglais : secondaire 1 à 5

Quaqtaq	École Isummasaqvik École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	112	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Salluit	École Piguirvik École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	175	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année Anglais : 3 ^e à 6 ^e année
	École Ikusik École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	166	Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Tasiujaq	École Ajagutak École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	111	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5
Umiujaq	École Kiluutaq École de la CSK	Maternelle	1 ^{re} à 6 ^e année	Secondaire 1 à 5	156	Inutittut : maternelle, 1 ^{re} à 3 ^e année Français : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5 Anglais : 3 ^e à 6 ^e année et secondaire 1 à 5

¹⁰ Source principale : <http://www.kativik.qc.ca...>

¹¹ Pour l'ensemble des écoles de la Commission scolaire Kativik (CSK), l'enseignement se fait en inutittut à la maternelle et au premier cycle du primaire (1^{re} et 2^e année). L'enseignement se fait à 50 % en inutittut et 50 % en langue seconde au cours de la 1^{re} année du deuxième cycle du primaire (3^e année). À compter de la 2^e année du deuxième cycle du primaire (4^e année), l'enseignement se fait majoritairement en langue seconde (<http://www.kativik.qc.ca...>). Selon certaines sources, il semble que des cours de langue inutittut soient également offerts au secondaire. Nous n'avons pu obtenir de confirmation à ce sujet.

ANNEXE C

Réussite scolaire, apprentissage et pédagogie en contexte autochtone : quelques pistes conceptuelles

Sources documentaires	Fondements de la réussite
Alberta Education 2006	• Dans son guide sur l'enseignement aux élèves autochtones, le ministère de l'Éducation de l'Alberta revient sur l'importance de comprendre les liens entre milieu affectif et concept de soi, et succès de l'apprentissage. • Les cultures autochtones valorisent l'apprentissage oral et par observation plutôt qu'une évaluation écrite; une compétence peut nécessiter plusieurs essais (deuxième chance) avant d'être maîtrisée ou apprise.
Battiste 2002	• La réussite scolaire est présente lorsque les communautés, les langues et l'héritage sont respectés, soutenus et reliés aux aînés et à l'éducation (p.17). • L'épistémologie autochtone s'exprime dans les théories, philosophies, cérémonies, récits et l'histoire, en tant que manières de savoir (p. 18). • La pédagogie autochtone s'exprime à travers la parole, les échanges et les cercles de partage, l'observation participante, l'apprentissage fondé sur l'expérience et l'imitation, la méditation, la prière, les cérémonies et les contes (p.18).
Castellano, Davis et Lahache 2000	• « [...] the conception of education as a lifelong holistic experience rooted in particular cultures and geographies. The Medicine Wheel, a teaching device that originated among the First Nations of the Plains, has gained broad acceptance as a means of maintaining awareness of the interrelatedness of all life while we deepen our understanding by focusing on segments of a whole. The vertical and horizontal axes of the Medicine Wheel reach out in the four directions to include all peoples and cultures and draw attention to the harmony that can be achieved when divergent elements are brought into balance within the circle of life. Applied to education, the Medicine Wheel illustrates the necessity of attending of learning and personal development » (p. xiii).
Conseil canadien sur l'apprentissage 2007 Conseil canadien sur l'apprentissage 2009	• La réussite des Peuples autochtones passe par la reconnaissance et, plus important encore, le rétablissement de leur vision de l'apprentissage tout au long de la vie. • Il est indispensable de se tourner vers de nouvelles approches et de nouvelles façons de penser pour évaluer la réussite de l'apprentissage et la qualité de l'éducation chez les Autochtones. Le CAA recommande que les gouvernements et les chercheurs collaborent avec les Premières Nations, les Inuit et les Métis afin que l'apprentissage holistique tout au long de la vie soit bien compris, qu'il soit formulé et évalué adéquatement et qu'on en rende compte de façon appropriée (p.30). Les principales caractéristiques de l'apprentissage du point de vue autochtone sont les suivantes : • holistique • se poursuit tout au long de la vie • fondé sur l'expérience • ancré dans les langues et les cultures autochtones • dimension spirituelle • activité collective • intègre les savoirs autochtone et occidental.
Conseil des ministres de l'Éducation du Canada 2012	• La réussite scolaire des élèves autochtones se mesure selon des objectifs larges et globaux, complémentaires aux résultats en termes de niveau d'instruction ou de rendement scolaire, comme : la santé, l'engagement communautaire, le savoir culturel et le bien-être émotionnel (p.11).

Sources documentaires	Fondements de la réussite
Conseil en éducation des Premières Nations 2013	• L'apprentissage en contexte autochtone est axé sur l'acquisition de compétences, d'habiletés, de connaissances et de valeurs qui permettent la survie; l'approche éducative traditionnelle repose sur trois méthodes : regarde et fais (apprentissage par observation), écoute et fais (apprentissage par l'imagerie des légendes) ou réfléchis et fais (préparer sa réponse avant de parler) (p.27). • La réussite dans l'approche éducative autochtone ne tient pas compte de l'échec ou de l'erreur (p.25).
Hughes et More 1997	La vision traditionnelle aborigène (Australie) de l'univers influence l'apprentissage : • Le monde n'est pas contraint par le temps ou l'espace. • Les mots en anglais ne décrivent pas adéquatement le monde historique et contemporain. • Les objets n'ont pas de propriétés physiques – donc compter n'est pas pertinent. • Les langues aborigènes ont peu de chiffres et peu de mots traitant de comparaison. Les principales caractéristiques de l'apprentissage du point de vue aborigène sont: • holistique • intègre de l'imagerie souvent abstraite • se fait par essai et rétroaction • est contextuel • s'accomplit par observation et imitation et non par l'instruction verbale • le groupe est plus important que l'individu • favorise les habiletés de visualisation spatiales • spontané.
LaFrance 2000	• La réussite scolaire en contexte mohawk signifie la production de citoyens socialisés qui répondent aux besoins de la communauté (p.103). L'éducation aujourd'hui ne doit pas seulement servir à former des élèves mohawks pour des postes hors-réserve – il y a un besoin de professionnels dans tous les domaines, dont la santé, les sciences (en environnement par exemple), et formés pour mettre en place les principes d'auto-gouvernance. • L'éducation doit être attrayante, pratique et appropriée à la culture dans laquelle elle est appliquée. En d'autres mots, l'éducation doit s'ancrer dans les pratiques de la communauté et ne doit pas être séparée ou détachée des valeurs et du savoir des peuples autochtones (p.104).
Manningham <i>et al.</i> 2011	• [...] « les autochtones associent la réussite scolaire à une progression dans les apprentissages, plutôt qu'à l'atteinte de standards préétablis » (p.25). Tout critère de performance est donc exclu – le redoublement d'une année scolaire peut être perçu positivement par les parents si l'élève progresse; une note de passage ou une mention est également perçue de manière positive (p.30). • La réussite d'une année scolaire est souvent liée directement au concept de persévérance scolaire (p.6). • La vision par rapport à l'école et à l'éducation, ainsi que la définition et la valeur accordée à la notion de réussite scolaire sont empreintes de l'héritage historique des Autochtones et de l'éducation (déracinement, pensionnats, abus, etc.) (p.68).

Sources documentaires	Fondements de la réussite
Melnenchenko et Horsman 1998	- Pour les communautés, la réussite scolaire passe plus par l'appropriation d'un concept et d'un héritage culturel, que par les résultats scolaires (p. 7). - Les élèves soulignent que la mesure de la réussite scolaire se définit selon un nombre de facteurs, signes de succès : respect, persévérance, attitude de chacun envers autrui et envers les enseignants/enseignantes, relation de confiance élève-enseignant, cheminement scolaire selon les échéances, participation dans les activités de l'école et surtout, relation avec la famille et soutien des pairs.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Conseil canadien sur l'apprentissage <i>et al.</i> s.d.	- La reconnaissance de l'importance de l'équilibre dans le processus d'apprentissage des jeunes autochtones est au cœur d'une évaluation holistique de la réussite scolaire. - La réussite des élèves autochtones est directement liée aux expériences de vie. - Un équilibre dans l'apprentissage mène à la réussite pour les jeunes – cet apprentissage se fait autant à la maison, à l'école, dans la communauté que sur le territoire. - L'univers de la réussite implique donc la participation, l'engagement et le soutien de tous.
Ministère de l'Éducation, Nunavut 2008	La réussite scolaire requiert : - une période de temps - un but à réaliser - des méthodes justes et appropriées - les perspectives <i>des Inuit Qaujimajatuqangit</i> de la population du Nunavut (croyances, lois, principes et valeurs inuit)
Montpetit et Lévesque 2004	Élèves : Réussir à l'école, c'est persévérer et faire des efforts, passer ses étapes, faire le mieux possible, terminer son secondaire, se surpasser même si on n'a pas de bonnes notes, aimer l'école et le fait d'apprendre, avoir confiance en ses capacités pour l'avenir, développer des compétences pour exercer un bon travail. La réussite en général, c'est avoir une vie confortable, un bon travail, une famille – et non pas nécessairement réussir de grandes études. Parents : Réussir à l'école, c'est faire des efforts selon ses capacités, donner l'effort et l'écoute qu'il faut pour apprendre ce qu'on te demande, passer son année, ne pas doubler, obtenir au moins son secondaire 5 afin de pouvoir faire un métier qu'on aime et qu'on a choisi, pouvoir bien gagner sa vie, avoir une belle vie. Réussir sa vie sans aller à l'école c'est possible, mais ce sera beaucoup plus difficile. Enseignants : La réussite scolaire ne se résume pas seulement à la performance scolaire, elle-même traduite en notation. Réussir à l'école c'est bien sûr avoir de bonnes notes, mais c'est aussi, et surtout, faire des efforts suffisants et constants pour atteindre son objectif, son rêve. Il y a des élèves qui ont le potentiel nécessaire pour réussir assez facilement, d'autres qui ont moins de capacités, mais réussissent à passer, à force de travail et de persévérance.
Toulouse 2008	- L'estime de soi chez les élèves autochtones est un facteur de leur réussite scolaire. Un environnement éducationnel qui honore la culture, la langue et la perspective des élèves autochtones est essentiel (p.1). - L'estime de soi autochtone est définie selon le modèle où les domaines physique, affectif-mental, intellectuel et spirituel entrent en relation, constituant le « moi » (p. 2 et 4). - La relation réussite scolaire/estime de soi s'appuie sur les sept « préceptes de vie » du peuple ojibwé qui permettent d'apprécier l'élève autochtone (p.2) : respect, amour, courage, sagesse, humilité, honnêteté et vérité. La réussite repose sur des stratégies de renforcement et de soutien : - La sagesse repose dans le partage - Célébrer les élèves : accomplissements, culture, styles d'apprentissage

Sources documentaires	Fondements de la réussite
	• Environnement de la classe : holistique, entretien collectif, humour • Recherche du personnel enseignant : ethnographie critique, publication, perfectionnement professionnel Caractéristiques des styles d'apprentissage des élèves autochtones (p.3) : • Holistique : apprentissage de concepts allant du général au particulier • Collaboration : activités en petits groupes et à deux • Visuel : travaux pratiques et organisateurs • Réflexif : temps pour accomplir les tâches et répondre aux questions
Tunison 2007	• L'apprentissage traditionnel au sein des collectivités des Premières Nations n'est pas dissocié de la vraie vie, mais était au contraire considéré comme indissociable de l'existence, conformément aux visions épistémologiques des Premières Nations (p.6). • L'analyse montre également que la réussite — et ses indicateurs liés au concept de l'esprit de l'apprentissage — est une notion qualitative. Les chercheurs/chercheuses dont Tunison a consulté les travaux définissent souvent la réussite comme étant liée à l'esprit de l'apprentissage en fonction de la protection et de la revendication de la langue, de la culture et de la tradition, en insistant particulièrement sur l'existence d'objectifs à long terme comme l'obtention du diplôme et le passage à la vie professionnelle ou aux études postsecondaires. De plus, l'adoption de modes de vie sains par les Autochtones est également un indicateur clé de cette réussite (p.13). • La définition de l'apprentissage dans les sociétés occidentales s'est tranquillement développée pour intégrer les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et la prise en compte de la valeur intrinsèque de l'apprentissage (p.9).
White 2009	• L'éducation holistique qui est ancrée dans la vision du monde du <i>Haudenosaunee</i> prépare l'élève à avoir une forte identité mohawk afin d'être prêt pour la vie à l'intérieur et à l'extérieur des limites des réserves indiennes. Dans l'éducation holistique, le développement intérieur de l'enfant est considéré comme une priorité.

ANNEXE D

Résumé des pratiques scolaires gagnantes en milieu autochtone d'après :

Bell David (dir). 2004. *Sharing Our Success. Ten Cases Studies in Aboriginal Schooling*.

Écoles	Exemples de programmes scolaires	Facteurs de succès
Albert Bay Elementary - Alert Bay, C.-B. - Direction : S.D #85, Vancouver Island North - Maternelle à 7^e année 76 % élèves autochtones (<i>Namgis First Nation</i>) Auteur : David Bell	• Reading 2000 program : grande variété de livres disponibles par niveau d'études. Les élèves choisissent un livre et en discutent avec leurs enseignants, assistés par des parents ou des élèves plus âgés. Les parents occupent une grande place dans le programme. • Nelson Benchmark program : évalue le niveau de lecture des élèves (1^e à 4^e année primaire) afin d'établir divers niveaux d'enseignement (sur la base de la reconnaissance des mots). Les élèves acquièrent les outils pour devenir des lecteurs indépendants. Les formations pour acquérir des habitudes de lecture sont poursuivies jusqu'à la 7^e année. • Activités parascolaires : sur l'heure de dîner ou à la fin des cours (activités sportives, artistiques, etc.).	• Visions partagées du personnel enseignant, des parents et des élèves afin de viser l'excellence scolaire • Praxis ou amélioration continue • Haut niveau de confiance des parents et grands-parents envers les enseignants • Continuité et permanence du personnel enseignant • Enseignants dévoués et bienveillants • Leadership efficace • Excellente communication entre enseignants, parents et élèves • Enseignants et personnel autochtone
Atikameg School - Whitefish Lake First Nation Reserve, Alberta (428 km au nord-est d'Edmonton) - Direction : Whitefish Lake First Nation and Northland S.D. - Maternelle à 12^e année 100 % élèves autochtones Auteur : Terry Fortin	• Activités parascolaires • Programmes de lecture : <i>Star Reader</i> et <i>Accelerated reading</i> (1^{re} à 10^e année); <i>Reading groups</i>, <i>Drop Everything and Read</i> (DEAR), <i>Animated Literacy</i> et <i>Distance Education</i>. Formations auprès des enseignants. • Éducation spéciale : programme supervisé par un enseignant qualifié et expérimenté, appuyé par des consultants. Le conseil de bande appuie le programme en offrant les services des trois assistants en éducation spécialisée.	• Leadership, engagement et confiance entre le conseil de bande et l'école • Stabilité du personnel enseignant ainsi que des administrateurs de l'école • Attentes élevées de la part du personnel de l'école • Accent sur la lecture et la littératie précoce • La réussite et le succès sont un désir de la communauté
Chalo school - Fort Nelson First Nation Reserve, C.-B. - Direction : Conseil de bande - Prémamanuelle à 7^e année 100 % élèves autochtones Auteur : Keith Spencer	• Reading Mastery : s'inspire de l'expérience de l'école primaire Fort Fraser (B.-C). Programme de lecture où les élèves sont accompagnés par le directeur, le personnel enseignant et leurs assistants. • Saxon Math : enseignement des mathématiques une heure par jour; 15-20 minutes additionnelles pour les premiers niveaux. • Vocabulary Acquisition : enseignement à travers des stratégies visuelles et un stimulus physique. • Grade 8-10 Core Subjects : partenariats avec le district local d'éducation pour les élèves de 8^e à 10^e années pour favoriser la transition vers le secondaire. • Co-curricular Programs : occasions d'apprentissage au-delà du curriculum standard : <i>club program</i> (réfléchir à l'avenir, élargir leurs connaissances, rencontrer de nouvelles personnes); <i>morning circle</i>	• Leadership • Ressources économiques pour appuyer divers programmes • Dirigée par le conseil de bande : les élèves peuvent étudier dans la communauté sans devoir quitter leur famille • Environnement agréable

Écoles	Exemples de programmes scolaires	Facteurs de succès
	(acquisition de compétences pour s'exprimer en public, et de compétences sociales).	
Elijah Smith Elementary School • Granger subdivision, Whitehorse, Yukon • Direction : Département d'éducation du Yukon • 1^{re} à 7^e année • 50 % élèves autochtones Auteure : Sheila Rose	• Plusieurs programmes en appui à l'apprentissage pour tous les niveaux et en tout temps : <i>Second Step Conflict Resolution</i> program; français langue seconde et tutchone du sud; <i>Reading Recovery Program</i>; <i>Reading Rocks</i> (programme de lecture à la maison); programme d'art. • Learning Through the Arts program : collaboration entre des artistes locaux et les enseignants pour permettre le développement d'habiletés dans les arts, la musique et la danse. • Services spéciaux : plusieurs ressources pour répondre aux besoins pédagogiques des élèves (conseillers, tuteurs, assistants, spécialistes). • Cours quotidiens d'éducation physique	• Leadership • Accueil et inclusion • Personnel motivé et impliqué • Confiance entre le conseil et le personnel de l'école • Respect • Curriculum et programmes alignés avec la culture
Gift Lake School • Gift Lake Métis Settlement (415 km au nord-est d'Edmonton) • Direction : Northland S.D • Prématernelle à 9^e année et éducation spécialisée • Programmes cris (maternelle à 6^e année) • 100 % élèves autochtones Auteur : Terry Fortin	• Two grade one classes : Classement des élèves de première année en deux classes, selon leurs besoins. Groupes réduits, programmes individuels. • Animated Literacy Program (ALP) : pour les enfants de maternelle (contes, chansons, etc.). • Division Science Kits : création de matériel scientifique par des superviseurs pédagogiques. • Junior High Programs : cours de culture autochtone pour le secondaire. • Special Education and Counselling Services : éducateur spécialisé disponible. • Academic – Recreation Program : activité parascolaire de 45 minutes de tutorat scolaire, et 45 minutes d'activités dans le gymnase. • Division 2 Intramurals : ligue pour les élèves de 4^e à 6^e année. Des points sont octroyés pour la présence en classe, les meilleures moyennes, etc. • High School Services : embauche suggérée d'un travailleur pour supporter les élèves de 10^e année dans leur transfert vers l'école secondaire hors communauté.	• Attentes plus élevées pour la réussite et pour le succès • Leadership ciblé • Bonnes pratiques d'enseignement; encadrement de la part du directeur de l'école et du superviseur pédagogique • Accent sur la lecture et la littératie dès le plus jeune âge • Engagement de l'école envers ses élèves • Soutien de l'apprentissage chez les enfants métis

Écoles	Exemples de programmes scolaires	Facteurs de succès
Merritt Secondary • Merritt, C.-B. • Direction : S.D #58, Nicola-Similameen • 9^e à 12^e années • 35 % élèves autochtones (sur 600) Auteur : David Bell	• Support en littératie : divers programmes pour aider les élèves qui ont de faibles niveaux en littératie. • Activités parascolaires : valorisation des activités parascolaires pour encourager l'implication des élèves dans leur réussite. Les sports sont populaires parmi les élèves autochtones, ce qui a une influence positive sur la rétention.	• Culture de succès parmi le personnel de l'école, des parents et des élèves • Hauts niveaux de confiance entre les enseignants et les administrateurs • Personnel professionnel et impliqué • Excellente communication : bulletins, communication enseignants/parents • Amélioration continue : utilisation des évaluations et classements provinciaux • Partenariats avec des communautés autochtones
Peguis Central School • Réserve Peguis, Manitoba • Direction : conseil de bande Peguis • Prématernelle à 12^e année • 100 % élèves autochtones (sur 915 élèves) Auteurs : Leon Simard et Kirk Anderson	• Influences provinciales et fédérales : collaboration avec le Manitoba First Nations Resource Center pour adapter le curriculum; école membre de plusieurs organisations provinciales et autochtones. • School-based Programs and Curriculum : série des services et programmes (initiatives locales, centres de ressources, équipes de services d'apprentissage, conseillers, centre d'assistance, programmes de lecture, centre de diagnostic de lecture). • Autres programmes : tutorat et aide aux devoirs, éducation en plein air, etc. • Activités parascolaires : promotion de la culture et du patrimoine à travers divers événements (<i>School Spirit Week</i>, <i>Chair of the School Spirit Committee</i>). Plus de 45 comités parascolaires, auxquels tout le personnel doit participer (activités sportives, clubs de musique, de sciences, de théâtre, etc.). • Lions Quest program : encourage les élèves à être responsables, à être des citoyens actifs, et renforce des valeurs comme l'honnêteté, le respect, l'autodiscipline, la vie saine, et l'engagement envers la famille et la communauté.	• Vision et contrôle local : vision des parents respectée par la direction • Prestation des services : plusieurs agences extérieures pour recommandations sur les besoins • Utilisation stratégique des ressources • Interventions en termes de littératie : diverses initiatives afin d'encourager la réussite scolaire
Princess Alexandra Community School • District Riversdale, Saskatoon, Saskatchewan • Direction : Saskatoon School District • Prématernelle à 8^e année • 98 % élèves autochtones (sur 200) Auteure : Jacqueline Ottman	• Programme scolaire : programme d'éducation spéciale accessible aux élèves de l'extérieur du district (prématernelle à 8^e année). • Self-Management Program : programme qui prône le respect, la réflexion, l'autodiscipline, la sécurisation et la promotion des valeurs et croyances autochtones. • Programmes pour la reconnaissance de la culture des Premières Nations : combler les besoins sociaux, émotionnels, intellectuels et physiques pour assurer le succès. • Momentum, Literacy in Motion by Scholastic : grâce à ce programme, les élèves peuvent lire avant la première année. • Cree language and culture program : pour tous les niveaux scolaires; contribution importante des parents et des membres de la communauté.	• Fort leadership • Implication des parents et de la communauté • Développement professionnel et engagement des enseignants • Intégration d'un contenu autochtone dans l'enseignement en classe et dans l'environnement de l'école

Écoles	Exemples de programmes scolaires	Facteurs de succès
	• Activités parascolaires : par ex., programme de camping familial.	
Reindeer lake School • Reindeer lake, Saskatchewan (800 km au nord de Saskatoon) • Direction : comité d'éducation local de la Peter Ballantyne Cree Nation band Council • Prématernelle à 12^e année • 95 % élèves autochtones. • 400 élèves participent à ses activités (incluant une garderie, le programme <i>Head Start</i> ainsi que l'école aux adultes) Auteur : Kirk Anderson	• Restitution program : programme d'encadrement pour les enseignants. • Bullying Must Stop Committee : comité pour diminuer le nombre de cas d'intimidation. • Special Education Program : plusieurs programmes d'éducation et d'intervention pour répondre aux besoins des élèves, dont certains dédiés aux difficultés d'apprentissage et en lecture. • Traditional Pursuits : cours en pratiques traditionnelles approuvées par le Saskatchewan Learning High School Curriculum. • Peers Helping Peers : formation de « conseillers » pour aider ses pairs, partant du principe que les jeunes adultes établissent une meilleure communication avec les élèves (sur les thèmes du suicide, de la violence, etc.). • Cree Immersion Program : immersion en langue crie (maternelle à 12^e année); l'anglais est ensuite introduit pour atteindre 50 % du temps d'enseignement. • Multi-graded Program : classe multiniveaux pour les élèves ayant des troubles de comportement. • Field Trips : sorties scolaires et culturelles (chasse avec des aînés). • Language of Work and Life : encouragement de l'utilisation de la langue crie partout dans l'école, en tout temps. • Storefront Program : programme pour aider les élèves plus âgés à s'adapter à l'horaire régulier des classes. • Block Timetabling : modification des horaires en modules, pour permettre la complétion intensive des cours. • Pre-Nursery School (Head Start Program) : cours sur la culture crie, donnés en cri, pour les enfants de 2-3 ans. Vise à développer des compétences sociales, et à favoriser le contact avec les aînés. • Prématernelle : préparer les enfants (4 ans) pour la maternelle (développement d'habiletés en calcul et en littératie, et compétences sociales). • Home Study Program for Young Mothers : permet aux jeunes mères de continuer d'étudier tout en restant à la maison avec leurs jeunes enfants. • Co-curricular Events : activités parascolaires (danse traditionnelle, sport, etc.).	• Leadership • Utilisation stratégique des ressources • Environnement « crie-friendly »

Écoles	Exemples de programmes scolaires	Facteurs de succès
Southeast Educational Centre • Winnipeg, Manitoba • Direction : Southeast Tribal Council • 9^e à 12^e années • 100 % élèves autochtones (140 élèves) Auteurs : Kirk Anderson et Leon Simard	• Curriculum : trois volets (suivant le curriculum de la province) : 1) un programme scolaire; 2) une liste facultative de cours; et 3) des programmes de formation professionnelle et transition au travail. Des cours optionnels sont disponibles dans le cadre du <i>School Initiated Courses</i> (SIC) et du <i>Student Initiated Program</i> (SIP) (bien-être autochtone, études autochtones, langue Ojibway, histoire du Canada, littératie et leadership). Amélioration de la réussite et de la persévérance grâce à la variété des cours, et aux formations professionnelles. • Support Services and Programs : programmes pour améliorer les habilités en lecture et en écriture, en évaluant le niveau des élèves et leurs besoins pour assurer leur réussite : programmes <i>Literacy Skills</i> et <i>Plato learning system</i> (logiciel); deux conseillers et une travailleuse sociale à temps plein. • Extended Programs : enseignement offert à l'extérieur des heures de cours habituels. Formation aux adultes, et formations postsecondaires aux résidents de la communauté également disponibles.	• Stabilité sur le plan du financement • Responsabilisation des élèves : présence obligatoire (85 % du temps) pour avoir accès aux allocations du Conseil de bande • Leadership du directeur de l'école • Programmes et curriculum pour la réussite • Processus éducatif holistique, avec l'appui des enseignants et des parents

ANNEXE E

Résumé des pratiques scolaires gagnantes en milieu autochtone d'après :

Fulford George (dir.). 2007. *Sharing Our Success. More Case Studies in Aboriginal Schooling.*

Écoles	Programmes scolaires	Facteurs de succès
Akwesasne Mohawk Board of Education • 3 écoles : Cornwall (Ontario), Tsi Snaihne (Qc), St. Regis (USA) • Direction: Akwesasne Mohawk Board of Education • 100 % élèves autochtones Auteur : George Fulford	• Elective Programs : cours optionnels en musique, en arts et en informatique, en plus du curriculum régulier de cours obligatoires; activités sportives parascolaires importantes qui permettent de participer à des compétitions au niveau national. • Soutien aux élèves : divers programmes pour soutenir les élèves : déjeuners et dîners offerts (<i>Hot Lunch Program</i>), service de garde (<i>Latch Key</i>), tutorat, programmes pour élèves avec besoins spéciaux, etc. • Programme Skahwatsi:ra : programme d'immersion mohawk offert à l'école Tsi Snaihne, qui met l'accent sur le langage oral plutôt que sur la lecture et l'écriture; implication des parents et des familles et cours de mohawk offerts aux adultes.	• Gouvernance axée sur le renforcement des capacités locales • Recrutement de personnel autochtone • Révision constante du curriculum • Programmes offerts aux enfants dès leur plus jeune âge • Programme Skahwatsi:ra
Chief Jimmy Bruneau High school • Behchoko, Territoires du Nord-Ouest (100 km au nord-est de Yellowknife) • Direction : Tlicho Community Services Agency • Maternelle à 12^e année • 99 % élèves autochtones Auteur : Chuck Tolley	• Spiritualité : accent sur la spiritualité (autochtone et catholique). • Activités parascolaires : le sport comme motivation importante pour la persévérance scolaire. Fréquentation scolaire supérieure à 85 % et haut niveau de réussite obligatoire pour avoir accès aux activités parascolaires. Diversification des activités (musique, théâtre, informatique, etc.). • Inclusive schooling : <i>Support Teachers</i> (PSTs) (identification des besoins des élèves); sept assistants pédagogiques pour les élèves ayant des besoins spéciaux présents dans les classes. • Littérature : favoriser la maîtrise de l'anglais pour assurer la réussite scolaire et l'obtention du diplôme d'études secondaires. Programme DEAR (Drop everything and read) pour encourager la lecture.	• Leadership visionnaire • Programmation culturelle et linguistique • Financement • Personnel motivé
Écoles Wiinibekuu et Annie Wiskeychan • Waskaganish, Québec • Direction : Commission scolaire crie • Prématernelle à 13^e année • 100 % élèves autochtones Auteur : George Fulford	• Cree Language of Instruction program (CLIP) : immersion crie de la prématernelle à la 3^e année; les compétences linguistiques acquises servent ensuite dans l'apprentissage de la langue seconde (français ou anglais). • « Core » Cree : soutien en langue crie durant trois périodes par cycle (4^e année) et deux périodes par cycle par la suite. Concours d'écriture en langue crie (<i>Straight from the heart</i>), et concours oratoire. • Mathématiques : traduction en crie de la documentation pour les cours de mathématiques (série <i>Math Makes Sense</i> pour les élèves de 1^e à 5^e année). • Sciences : participation à divers événements en sciences (Expo-science, ateliers, etc.) • Éducation spécialisée : éducateurs spécialisés pour les élèves avec des besoins spéciaux.	• Financement assuré • Programme culturel crie • Formations d'enseignants qualifiés cris • Partenariats de recherche

Écoles	Programmes scolaires	Facteurs de succès
	• Behavioral Classrooms : classes pour des élèves présentant des troubles de comportement. • Arts : offre de classes d'art (design graphique, poterie). • Activités sportives et événements : tournois et activités parascolaires et spéciales (semaine de la nutrition, activités à l'Halloween et à Noël, etc.). • Sorties : sorties sur le territoire supervisées par les enseignants de culture crie; visites de collèges et d'universités et soutien pour la poursuite des études.	
Eskasono Elem/Middle School • Behchoko, Cap-Breton, N.-É. (40 km de Sydney) • Direction : Eskasoni School Board • Maternelle à 9^e année Auteure : Tracy Wade	• Immersion : premier programme d'immersion en langue micmaque (maternelle à 3^e année). Renforce l'identité et les connaissances culturelles et de la langue. • EMPATHIC program (Emotional Maturity Problem-solving & Awareness Targeting Higher Impulse Control) : programme pour les 5-11 ans de prévention de la criminalité mettant l'accent sur la culture, la langue et style d'apprentissage autochtone. Vise le développement affectif, le contrôle de soi, et la résolution de problèmes interpersonnels; résultats positifs chez les enfants (s'éloignent des situations qui peuvent dégénérer en combat, complimentent les autres, moins d'agressivité en classe, etc.). • Littérature : l'une des grandes réussites de l'école. Deux initiatives: <i>Active Young Readers</i> (1^e à 8^e année) et <i>Writers in Actions</i> (4^e à 6^e année). • Arts : programmes dynamiques incluant un contenu autochtone; contribuent à construire l'estime de soi, développer des outils de résolution des problèmes et améliorer la créativité des enfants avec des troubles de comportements, et favorisent la persévérance scolaire. • Programmes parascolaires : développement progressif d'activités parascolaires (basketball, hockey).	• Leadership • Enseignants qualifiés • Programmes novateurs • Forte communauté et conscience culturelle
Kitigan Zibi School • Maniwaki, Québec • Direction: Kitigan Zibi Education Council • Prématernelle à 11^e année • 100 % élèves autochtones Auteur : Blair Stevenson	• Mokasige Algonquin language immersion program : Programme d'immersion en algonquin. • Programme secondaire : Le Conseil en éducation de Kitigan Zibi a sa propre politique des crédits scolaires et octroie ses propres diplômes (7^e à 11^e année). • Besoins spéciaux : Aide dans la salle de classe; classes séparées, tutorat; programmes alternatifs de demi-journée, etc. Programmes développés par 5 employés à temps plein, 4 enseignants et 1 administrateur. • Activités parascolaire : offertes malgré le peu de financement, durant les heures de classe : club de lecture, conseil étudiant, sports, science, musique.	• Remettre en question le statu quo • Planification à long terme et transparence • Environnement positif • Forte gouvernance locale
Mount Carmel Elementary School • Kenora, Ontario • Direction : Kenora District Catholic School Board	• Turnaround Program : programme provincial qui vise à améliorer les approches de l'école pour permettre une meilleure réussite en lecture, en écriture et en mathématique. Ressources additionnelles pour, par exemple, engager un orthophoniste et créer un poste à temps plein pour un enseignant dédié à la lecture.	• Leadership exceptionnel • Programme <i>Turnaround</i> • Enseignement de qualité guidé par une évaluation continue • Attentes élevées de réussite scolaire et climat respectueux

Écoles	Programmes scolaires	Facteurs de succès
• Prématornelle à 6^e année • 95 % élèves autochtones Auteure : Jackie Moore Daigle	• Programmes d'éducation spécialisée : Équipe d'éducateurs spécialisés (5 enseignants et 5 assistants d'enseignement); environ 35 % des élèves profitent de ces programmes. • Programme de déjeuner et de dîner : pour une trentaine d'élèves; possible grâce à des dons et des subventions spéciales. • Book Fun : groupe de lecture partagée entre les élèves de 1^e et 6^e année. • Drug Abuse Resistance Education (DARE) : offert aux élèves de 6^e année grâce à un partenariat avec la police provinciale et locale. • Activités parascolaires : sport, musique, etc., sur l'heure du dîner.	
N'Swakamok Native Friendship Centre Alternative • Sudbury, Ontario • Direction : Rainbow District School Board • 9^e à 12^e année • 100 % élèves autochtones Auteure : Jackie Moore Daigle	• Matière de base : plusieurs cours offerts, dont histoire autochtone et stratégies d'apprentissage; cours supplémentaires offerts (en partenariat) à l'école secondaire de Sudbury. • Horaires adaptés : afin d'offrir des cours hors des horaires de classe pour ceux qui ne peuvent aller à l'école durant les horaires réguliers; inscription possible tout au long de l'année. • Enseignement coopératif : programmes d'alternance travail/étude en coopération avec l'école secondaire de Sudbury (stages dans un commerce, une bibliothèque, etc.). • Soutien pour besoins particuliers : Services spéciaux en collaboration avec <i>Ontario Works</i>; autres programmes offerts par le Centre d'amitié autochtone (<i>Nokiiwin Employment Services</i>, <i>Eshkiniigjig (Youth) Program</i>, etc.). • Rencontres hebdomadaires obligatoires : discussions sur les défis, préoccupations et plans pour assurer le succès; conférences d'invités spéciaux. • Activités parascolaires : organisées par des élèves (sorties spéciales, sports, célébration d'anniversaires, etc.).	• Environnement culturellement approprié et grande place accordée aux familles • Partenariat unique entre le centre d'amitié autochtone, le gouvernement provincial et la commission scolaire locale • Soutien des communautés autochtones • Fort leadership et mentorat • Horaire flexible
Nuiyak School • Sanikiluaq, Nunavut • Direction : Nunavut Education School Services • Maternelle à 12^e année • 100 % élèves autochtones Auteur : Blair Stevenson	• Inuit Qaujimajatuqangit : différents curriculums utilisés, mais le développement de programmes tient compte de la culture inuite traditionnelle (valeurs, vision du monde, langue, organisation sociale, savoirs, etc.). • Media et technology program : en partenariat avec le Najuqsivik daycare; équipement radio, télévision, et ordinateurs pour permettre la production d'émissions radio et télé; système de vidéoconférence pour communiquer avec les autres communautés (utilisé par tous les membres de la communauté, dont les aînés). • Construction : programme mis en place en collaboration avec différentes associations pour mettre sur pieds quatre projets de construction dans la communauté; cette expérience pratique donne également des crédits. • Taxidermie : intégré au curriculum régulier (ours polaires et autres espèces). • Musée communautaire : soutien aux programmes culturels de l'école. • Activités parascolaires : sports, entrepreneuriat, habiletés techniques.	• Fort leadership local • Intégration des activités culturelles inuit • Esprit entrepreneurial pionnier • Programmation flexible et transparente • Engagement des enseignants

Écoles	Programmes scolaires	Facteurs de succès
Se't A'newey Kina'matino'guom (St. Anne's School) • Conne River, Terre-Neuve • Direction : Miawpukek First nation of Conne River (école communautaire) • Prématernelle à 12^e année • 100 % élèves autochtones Auteure : Tracy Wade	• Études micmaques : développement d'un programme d'études micmaques, pour initier les élèves à la langue micmaque; les enseignants sont encouragés à incorporer la culture micmaque dans leurs cours. • Littératie et besoins spéciaux : en partenariat avec Health and Social Services Division, programmes d'accompagnement pour les enfants d'âge préscolaire qui sont en famille ou en service de garde; programme pour encourager la lecture à la maison pour les élèves d'âge scolaire qui présentent des difficultés d'apprentissage. • Beaux-arts et musique : programme de musique reconnu (compétitions, activités parascolaires). • Métiers d'arts : apprentissage de techniques artisanales traditionnelles. • Développement personnel : programmes centrés sur la santé, la bonne alimentation, de même que sur la confiance en soi (leadership, tutorat par les pairs, etc.). • Activités parascolaires : plusieurs activités qui permettent d'enseigner le travail d'équipe, l'esprit sportif, l'atteinte d'objectif (sports, informatique, chorales, sorties, etc.).	• Fort leadership local • Contrôle de l'éducation par le conseil de bande • Enseignants locaux • Climat de respect et de partage à l'école
Wapanohk Community School • Thompson, Manitoba • Direction : Mistery Lake School Division • Maternelle à 8^e année • 95 % élèves autochtones Auteur : George Fulford	• Littératie au sein du curriculum : incorporation d'autres matières pour enseigner la lecture et l'écriture. • Looping : possibilité pour un enseignant de changer de niveau et ainsi suivre ses élèves d'un niveau à l'autre; permet de construire une relation de confiance entre les élèves, leurs familles et leurs enseignants à plus long terme. • Technologie : acquisition de matériel informatique et utilisation de la technologie en classe. • Besoins spéciaux : plusieurs spécialistes, dont un psychologue et deux orthophonistes (1/3 des élèves utilisent ces services). • Emotional Behavioural Disorder (EBD) : les élèves avec des besoins plus lourds reçoivent un suivi personnel, des programmes adaptés et un suivi avec les parents pour améliorer les comportements et le développement social. • Agendas : agendas distribués pour responsabiliser les élèves, encourager les liens entre les enseignants, les élèves et les parents. • Déjeuners et dîners : repas à prix modique pour diminuer l'absentéisme, les retards et améliorer les comportements. • Programmes parascolaires : activités offertes après les classes (activités culturelles comme tambour autochtone, violon métis, activités sportives et sorties).	• Gouvernance innovatrice : excellentes relations entre les administrateurs de l'école, les enseignants, les parents et les organisations communautaires • Programmation culturelle collaborative • Développement professionnel • Enseignants et administrateurs dévoués

ANNEXE F
Quelques exemples de l'Australie

Projet	Contexte	Mandat Objectifs	Résultats positifs	Difficultés
Yipirinya School Sources : OECD 2001, http://www.yipirinya.com.au/	- École indépendante gérée par la communauté. - Comprend une garderie, ainsi que les niveaux prématernelle, primaire et secondaire. - Reçoit l'appui du gouvernement étatique et du Commonwealth. - Accent sur le renforcement de l'identité autochtone, les savoirs culturels, les valeurs et la spiritualité. - Le personnel de l'école est autochtone et non autochtone. Tous les professeurs travaillent avec l'aide d'assistants autochtones. - L'école produit une série unique de textes de travail : <i>Honey Ant Readers</i>.	L'école vise le renforcement des habiletés en écriture et en oralité, autant en anglais que dans les quatre autres langues autochtones de la région (modèle bilingue et biculturel).	- Les excursions culturelles font partie de la formation des élèves. - Les résultats des élèves et les taux de fréquentation sont en hausse. La fréquentation moyenne a augmenté de 47 % en 2002 à 60 % en 2004.	- Attirer et maintenir un financement adéquat est un défi. - Le <i>Northern Territory Government</i> octroie des allocations financières selon la présence en classe. Ce mode de fonctionnement représente une contrainte majeure parce que la population qui fréquente à l'école est très mobile, en particulier celle de la région d'Alice Spring.
Brewarrina Central School Sources: Board of Studies NSW 2001, NSWDET 2010, NSWEC 2013.	- Située dans la communauté de Brewarrina. - Offre le préscolaire, le primaire et le secondaire. - Environ 110 élèves au préscolaire et primaire et 75 au secondaire; 97 % sont Aborigènes (Muruwari, Morowari, Ngemba et Paakantji). - Aujourd'hui personne ne parle couramment les langues Muruwari et Ngemba; cependant certaines personnes parlent un mélange d'anglais et de langue autochtone.	- Soutenir la communauté de Brewarrina dans la revitalisation des langues Murawari et Ngemba. - Maintien du vocabulaire encore utilisé. - Reconstitution des langues et de la culture à l'aide des archives et de l'histoire. - Sensibilisation accrue de la population par rapport aux langues autochtones.	- Les élèves sont davantage motivés par le besoin d'apprendre. - Les résultats sur le plan de la grammaire se sont améliorés. - Les habiletés acquises en matière de langue se répercutent dans d'autres matières académiques. - La fréquentation scolaire a connu une augmentation constante de 2008 à 2013, particulièrement au secondaire. - Le personnel enseignant répond aux exigences professionnelles pour enseigner dans les écoles publiques de NSW.	Le gouvernement australien établit des normes minimales pour la lecture, l'écriture, la grammaire et la ponctuation, l'orthographe et le calcul pour les 3 ^e , 5 ^e , 7 ^e , et 9 ^e années. À l'échelle nationale, les performances des élèves du Brewarrina Central School dans le National Assessment Program « Literacy and Numeracy » demeurent faibles, mais on note une amélioration depuis les dernières années.

Projet	Contexte	Mandat Objectifs	Résultats positifs	Difficultés
The Wiltja School at Woodville High School Sources: Wiltja School s.d; 2009; 2012 Woodville High School 2014	- Initiative urbaine dans le cadre des programmes secondaires offerts dans les communautés Anagu (les APY Lands et les Tri State Western Desert à travers WA, NT et SA). - En 2013, 88 élèves aborigènes sont inscrits dans cette école.	Objectif principal : - rétenion des élèves. L'approche utilisée consiste : - à mettre l'accent sur la littératie avancée - à faire en sorte que les élèves se sentent valorisés et qu'ils expérimentent le succès - à soutenir l'engagement des élèves face à leur propre apprentissage - à mettre en valeur les travaux des élèves.	- Améliorations significatives dans l'apprentissage des élèves; l'approche d'<i>Accelerated Literacy</i> (AL) est perçue comme positive. - Les enseignants sont formés afin d'utiliser l'approche AL. - Les stratégies de développement de la littératie sont bien assimilées autant par les élèves que par le personnel enseignant. - L'école propose des enseignements qui correspondent aux emplois disponibles dans la région : tourisme, sciences sociales, géoscience, gestion de terres, santé et bien-être, technologies. - L'apprentissage combine formation et pratique. - L'aide aux devoirs est proposée à tous les élèves. 54 personnes ont obtenu leur diplôme à l'école Wiltja depuis 1998 (la plupart étant les premières personnes à graduer au sein de leur famille). - En 2007, l'école Wiltja a obtenu le prix d'excellence <i>Dare to Lead</i> qui souligne le leadership en matière d'éducation autochtone. - Cinq élèves ont obtenu le South Australian certificate of Education (diplôme d'études secondaires) en 2009.	- Les faibles niveaux en littératie et en mathématiques continueront à contrecarrer la réussite des élèves. - Les élèves viennent des communautés où il n'y a pas un besoin urgent d'être alphabétisé ou d'avoir des connaissances en mathématiques au-delà d'un niveau de base : combler cet écart nécessitera un changement sur le plan culturel.

Projet	Contexte	Mandat Objectifs	Résultats positifs	Difficultés
Macleay Vocational College Kempsey, New South Wales Source: Commonwealth of Australia 2008	• Collège établi en 2001. • Le programme offert n'est pas spécifique aux Aborigènes; cependant, 60 % des élèves inscrits s'identifient comme tels.	• Offrir des opportunités aux jeunes afin qu'ils terminent leur formation. • Offrir des stages afin de faciliter l'obtention de certificats professionnels au sein du curriculum de l'école secondaire. Les stages sont aussi une façon d'être en contact avec la communauté.	• Les élèves qui terminent la 10^e, la 11^e et la 12^e année ont accès à des formations et des possibilités d'emplois. Les élèves autochtones sont embauchés par des employeurs non autochtones ce qui favorise l'intégration dans le marché de l'emploi. • Lorsque l'<i>Initiative en littérature</i> a été introduite, les résultats en ce domaine se sont grandement améliorés (2006). • Le collège a introduit la langue autochtone <i>dhunghutti</i> au curriculum scolaire. • L'<i>Indigenous Business Australia</i> a démarré un projet avec un groupe de jeunes élèves afin de les aider à développer de petites entreprises. D'autres initiatives du même ordre ont aussi été développées par la suite.	Aucune information disponible.

ANNEXE G
Quelques exemples de la Nouvelle-Zélande

Projet	Contexte	Mandat Objectifs	Résultats	Difficultés
Projet AIMHI Source : Hill et Hawk 2003	• Mis en place par le ministère de l'Éducation en 1996. • Travail de base réalisé pour renforcer du leadership, la qualité de l'enseignement dispensé, la construction de la confiance au sein de la communauté. • Au début du projet, deux des écoles avaient une bonne réputation, trois écoles un historique problématique, et trois autres étaient classées comme très vulnérables.	L'amélioration du niveau scolaire des élèves maaori et pasifika dans neuf écoles secondaires à faible rendement.	• Grâce au programme, les écoles sont beaucoup mieux équipées. • Au moment de l'enquête, aucune école ne se retrouvait dans une situation de déclin ou de vulnérabilité; plusieurs ont même amélioré leurs résultats. • Sept des neuf écoles ont réduit leur taux d'absentéisme. • Les indicateurs de mi-projet démontrent que les élèves ont amélioré leurs qualifications. • Les écoles ont amélioré leur prestige auprès de leurs communautés.	Aucune information disponible.
Te Kauhua Maori Mainstream Pilot Project Sources : Tuuta <i>et al.</i> 2004, Maxim Institute 2006	• Projet-pilote de développement professionnel. • Chaque école a un « professeur leader » qui assume la responsabilité du projet durant deux ans et demi. Son rôle est de faciliter les opportunités de développement professionnel et d'aider au développement des plans stratégiques des écoles.	Explorer, en partenariat avec les communautés maaori, les approches de développement professionnel qui permettent aux professeurs d'améliorer les résultats des élèves et de travailler plus efficacement avec les familles maaori. Principaux objectifs : • bâtir une communauté d'apprentissage professionnelle • augmenter les attentes des enseignants • changer les attitudes des enseignants, les compétences et la pratique professionnelle.	• Mise en œuvre d'approches de développement professionnel. • Augmentation de la participation, de la collaboration et du travail d'équipe; de l'enthousiasme, d'une meilleure communication, de la confiance et de l'espoir face à l'amélioration de la réussite scolaire. • Augmentation de la présence des Maaori dans les écoles. • Établissement de bonnes relations entre les élèves et les enseignants essentiel pour la réussite des élèves. • Constatation : le soutien continu de la direction de l'école est un facteur de succès pour les programmes de développement des enseignants.	• Dans plusieurs écoles, les enseignants et les directeurs ont pris des risques avec ce projet avec comme résultante de l'anxiété. La communication ouverte et le débat ont favorisé la gestion des craintes. • Des participants auraient souhaité être mieux préparés aux changements. • La pertinence d'avoir recours à des indicateurs standards pour évaluer la réussite scolaire des élèves maaori est remise en question.

Projet	Contexte	Mandat Objectifs	Résultats	Difficultés
Te Tau Poutama Māori-medium numeracy project Sources: Trinick 2006, Trinick et Keegan 2008, Trinick et Stevenson 2008	• Programme appliqué dans 30 écoles en 2005 • Le suivi réalisé par les écoles ne se concentre pas seulement sur les résultats en mathématiques, mais sur l'apprentissage des élèves.	Programme de perfectionnement professionnel des enseignants axé sur les mathématiques.	• Progrès positif des élèves • Leadership du directeur de l'école ainsi que des professeurs-chefs dans les deux écoles étudiées. • Suivis tout au long de l'année par tout le personnel. • Les deux écoles ont un engagement dans l'enseignement et l'apprentissage en milieu maaori. • La performance des élèves de la 7^e année (Year 7) dans les quatre écoles <i>Te Poutama</i> sont très encourageante : en effet leurs élèves ont obtenu des résultats supérieurs aux normes nationales.	• Baisse dans le progrès des élèves autour des 5^e et 6^e années. • Il reste à clarifier comment les facteurs linguistiques dans l'enseignement « Māori-medium » affectent ou soutiennent les élèves dans l'acquisition de concepts plus complexes, en particulier en ce qui a trait à la pensée multiplicative.



