



**REVUE DE LA
PERSÉVÉRANCE ET
DE LA RÉUSSITE
SCOLAIRES CHEZ
LES PREMIERS
PEUPLES**



Revue de la persévérance et de la réussite scolaires
chez les premiers peuples, Volume 1

Cet ouvrage est édité et distribué par :

Centre des Premières Nations Nikanite
(Université du Québec à Chicoutimi)
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi (Québec), Canada G7H 2B1
Téléphone : 418 545-5011, poste 2416

Comité scientifique :

Marco Bacon, directeur du Centre des
Premières Nations Nikanite de l'UQAC

Francis Paradis, Direction des services aux
Autochtones et du développement nordique du
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Jacques Turgeon, Direction des services aux
Autochtones et du développement nordique du
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Mireille Blais, Direction des services aux
Autochtones et du développement nordique du
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Christine Couture, professeure au Département
des sciences de l'éducation de l'UQAC

Roberto Gauthier, professeur et directeur du Module
d'éducation au préscolaire et d'enseignement
au primaire de l'UQAC

Anne-Lise Minier, professionnelle en intervention, Conseil
régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS)

Esther Laprise, chargée de gestion au Bureau des affaires
publiques de l'UQAC

Sylvain Cloutier, adjoint au vice-rectorat à l'enseignement,
à la recherche et à la création au Vice-rectorat à
l'enseignement, à la recherche et à la création de l'UQAC

Nathalie Carter, agente d'information au
Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC

Sarah Paradis, conceptrice-graphiste au
Bureau des affaires publiques de l'UQAC

Coordination et révision linguistique :
Nathalie Carter
Sophie Diotte

Mise en page et conception graphique :
Magali Baribeau-Marchand

Impression :
Imprimerie Commerciale, Chicoutimi

Tous droits réservés
© Centre des Premières Nations Nikanite, 2015

ISSN 2368-7681

Dépôt légal - Bibliothèque et
Archives nationales du Québec, 2015

Dépôt légal - Bibliothèque et
Archives Canada, 2015



Volume 1, janvier 2015

REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES

TABLE DES MATIÈRES

Persévérance et réussite scolaires
chez les Premiers Peuples : état d'avancement des
savoirs et des expériences
Roberto Gauthier et Anne-Lise Minier.....4

De Peaux-Rouges à Premiers Peuples :
éléments de clarification sémantique
Roberto Gauthier et Miriame Blackburn.....6

Vie scolaire 11

Mobiliser les communautés pour la
persévérance scolaire : du diagnostic à l'action
Michel Perron et Éléonore Côté.....12

Pour une meilleure compréhension de l'expérience
scolaire atypique de persévérants universitaires des
Premières Nations à l'UQAC
Jo-Anni Joncas et Constance Lavoie.....17

Une alliance synergique pour la réussite des
étudiants autochtones au Cégep de Baie-Comeau
Nathalie Santerre20

L'aide aux devoirs : un exemple de soutien
communautaire pour les jeunes autochtones et leur
famille initié par le Regroupement des
centre d'amitié autochtones
Amélie Lainé.....23

La réussite éducative : les solutions au-delà de l'école
Julie Girard et Mathieu Vallet.....26

À la recherche d'un modèle d'organisation pédagogique
pour la réussite éducative des jeunes et des
communautés des Premières Nations du Québec :
points de vue d'étudiants en administration scolaire
Christine Brabant, Marie-Josée Croteau,
Jovette Kistabish et Marine Dumond.....29

La gestion de l'éducation autochtone, un référentiel à
construire en collaboration
Michel Boyer et Suzanne Guillemette.....35

La formation d'enseignants attikameks :
un bel exemple de persévérance scolaire et de
collaboration entre les communautés attikameks,
l'UQTR et le Conseil de la nation attikamek
Nicole Audy.....39

Stratégies gagnantes pour soutenir la persévérance
et la réussite scolaires en milieu universitaire chez les
étudiants autochtones : le modèle développé par le
Service Premiers Peuples de l'Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
Julie-Anne Bérubé.....44

Le Centre des Premières Nations Nikanite : écouter le
milieu pour comprendre les besoins communautaires
et mieux accompagner les étudiants universitaires
autochtones
Miriam Blackburn, Roberto Gauthier
et Marco Bacon.....48

Enseignement et apprentissage.....53

Résilience et persévérance scolaire des élèves inuits du
Nunavik : l'influence des pratiques pédagogiques et
des perceptions des élèves, des enseignants inuits et
qallunaats (non inuits) au secondaire
Tatiana Garakani et Emilie Peter.....54

Compétence à écrire d'élèves autochtones
du primaire : premiers résultats
d'une recherche-action
Yvonne da Silveira, Gisèle Maheux,
Christiane Blaser, Véronique Paul, Julie Dumas
et Liliana Maria Marca Vadan.....58

Les TIC au service de la valorisation de la
pédagogie autochtone : pratiques novatrices
Julie Vaudrin-Charette.....63

Explorer le paysage autour de l'école par la création
artistique — un outil pour développer les liens
d'attachement à l'école et à la nature
Anne Ardouin.....68

Pédagogie autochtone : paradigme éducatif
au service des apprentissages du programme
de formation
Diane M. Campeau.....72

Présentation de quelques techniques propres à
l'enseignement traditionnel autochtone et exemple
concret de leur application dans l'enseignement du
français écrit à une clientèle autochtone adulte selon une
perspective langue seconde
Pierre Demers et Josée Simard.....75

Langue et culture.....79

Le jeu symbolique pour favoriser l'émergence
de l'écrit des enfants autochtones en contexte de
maternelle : possibilités et défis pour les
enseignants autochtones
Elisabeth Jacob, Annie Charron et Yvonne da Silveira.....80

L'évaluation du développement lexical chez
les jeunes Innus : l'importance d'assurer un suivi
en deux langues
Lori Morris.....84

Regard sur une expérience de terrain en
éducation artistique basée sur la transmission
de l'art autochtone actuel
Diane Laurier et Catherine Bouchard88

Préserver l'héritage de nos ancêtres
par les nouvelles technologies
Yvette Mollen et Hélène St-Onge.....92

L'enseignement des savoir-faire
traditionnels et la persévérance scolaire chez
de jeunes décrocheurs wendats
Julie-Christine Lainey.....94

Ce que persévérer veut dire pour de
jeunes Autochtones inscrits aux études supérieures
Roberto Gauthier.....96

PERSÉVÉRANCE ET RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES : ÉTAT D'AVANCEMENT DES SAVOIRS ET DES EXPÉRIENCES

Roberto Gauthier,
professeur et directeur
du Module d'éducation
au préscolaire et
d'enseignement au
primaire de l'UQAC

Anne-Lise Minier,
professionnelle en
intervention au Conseil régional
de prévention de l'abandon
scolaire (CRÉPAS)

Il y a environ 100 000 Autochtones et Inuits au Québec, venant de 11 nations distinctes (chacune ayant sa langue maternelle propre), composant 56 communautés réparties dans tous les confins du territoire, et dont les enfants fréquentent l'une ou l'autre des 70 écoles primaires et secondaires ou centres de formation professionnelle de leur localité. Ces nations et communautés, si éloignées les unes des autres sur le plan géographique, partagent pourtant des enjeux cruciaux pour leur développement et font face à des problématiques communes, dont au premier chef la question de la persévérance et de la réussite scolaires de leurs enfants. C'est en étant conscient du défi communicationnel majeur lié à cet éparpillement géographique, et en même temps convaincu de l'importance capitale de la concertation et du partage entre les Premiers Peuples du Québec dans le champ de l'éducation, que le Centre Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi, appuyé par le MELS, lançait son premier Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples.

Outre la pertinence d'approfondir en groupe les objets du thème fondamental abordé, il y avait dans l'organisation de cet événement la volonté de rassembler en un lieu d'éducation supérieure des acteurs de proximité du monde éducatif autochtone, afin qu'ils partagent leurs points de vue, leurs méthodes, leurs connaissances, leurs actions visant la persévérance et la réussite scolaires de leurs jeunes, ce qu'ils ont rarement l'occasion de faire, on le comprendra. Aussi, toujours avec ce souci de partage, et forts de l'enthousiasme suscité par les présentations offertes dans le cadre de ce premier colloque, les membres du comité scientifique de l'évènement ont lancé l'invitation aux conférenciers ayant présenté leurs travaux de recherche et leurs projets d'intervention à l'UQAC en mars 2014 d'en exposer l'essence, en vue d'une éventuelle publication. Le résultat, vous le constaterez, est on ne peut plus positif.

Rappelons que ce premier grand événement visait à explorer les enjeux actuels de la réalité autochtone en matière de persévérance et de réussite scolaires. Il a permis la rencontre de dizaines d'acteurs conduisant soit des travaux de recherche dans le but de documenter et de mieux comprendre les différents déterminants de cette persévérance et de cette réussite, soit des initiatives, des pratiques et des projets qui ont des effets concrets sur les jeunes eux-mêmes. Outre le partage des connaissances, les organisateurs souhaitaient susciter des réflexions menant à l'exploration de nouvelles voies de recherche et d'intervention. Cette revue se veut ainsi un moyen de garder vivante la contribution des acteurs qui ont nourri cette réflexion collective, qu'ils soient chercheurs, intervenants, enseignants ou gestionnaires.

Les textes soumis concernent tant des interventions de nature pédagogique ou administrative, des recherches en cours ou des résultats récemment obtenus, que du matériel scolaire éprouvé ou en cours d'élaboration. Différentes dimensions y sont abordées, que l'on pense à la valorisation des particularités culturelles des jeunes, à l'influence des perceptions et des pratiques pédagogiques des enseignants sur la résilience et la persévérance scolaire des élèves ou au développement professionnel de ceux et celles qui travaillent au quotidien à la gestion des écoles autochtones. Par ailleurs, nous ne pouvions passer sous silence l'exceptionnel témoignage d'étudiants autochtones de différentes communautés qui sont venus raconter dans le cadre d'une table ronde, avec dignité et transparence, les aléas de l'itinéraire les ayant conduits jusqu'aux études supérieures. Un texte résume donc ce que, concrètement, « persévérer veut dire » pour ces jeunes fonceurs des Premiers Peuples.

L'idée derrière cette première publication est d'assurer la diffusion des résultats de recherche et des récits de pratique partagés lors de l'évènement auprès de tous ceux qui peuvent s'en inspirer et contribuer, dans le cadre de leur intervention, à la persévérance et à la réussite scolaires des jeunes Autochtones. Ainsi, sur les quelque trente-cinq communications présentées dans le cadre du colloque, vingt-et-une sont ici résumées. Comme un devoir de mémoire et autant de traces tangibles des pas déjà faits, un jalon nous permettant de mieux évaluer ceux qu'il reste à faire pour assurer le développement du potentiel des jeunes des Premiers Peuples et leur pleine contribution à la société du XXI^e siècle. Un document qui nous portera jusqu'à la seconde édition du colloque, qui se déroulera du 14 au 16 octobre 2015 à l'Université du Québec à Chicoutimi.

BONNE LECTURE!

DE PEaux-ROUGES À PREMIERS PEUPLES : ÉLÉMENTS DE CLARIFICATION SÉMANTIQUE

Avant de se lancer dans le vif du sujet avec les articles composant cette revue qui s'intéresse à la persévérance et à la réussite scolaires des jeunes *Autochtones*, il importe de spécifier la raison du choix du terme *Premiers Peuples* dans l'intitulé du colloque, en réponse aux questions de plusieurs intervenants émises lors de l'évènement. Cet aperçu de la terminologie relative aux *Premiers Peuples* vise donc à dresser un portrait des termes ayant été utilisés dans la littérature, tout en permettant au lecteur de porter un regard historique et critique sur l'évolution des considérations envers les *Autochtones* à travers ces différentes appellations. Nous nous en tiendrons surtout aux acceptions francophones, lesquelles s'inscrivent dans le contexte d'une influence culturelle française, différente du contexte des acceptions anglophones. Ces dernières seront parfois abordées à titre comparatif, pour clarifier les appellations francophones spécifiques et ainsi aider à la compréhension générale du texte.

En fait, la terminologie servant à désigner les premiers occupants du territoire américain a beaucoup évolué à travers l'histoire. Même si elle n'a pas de pertinence politique, l'appellation folklorique *Peaux-Rouges*, apparemment associée à la pratique des premiers occupants du continent nord-américain qui s'enduisaient parfois le corps et particulièrement le visage de substances rougeâtres (ocre, sulfure de mercure, carbonate de cuivre, etc.), mérite qu'on l'aborde sommairement. Le terme a perduré jusqu'à ce jour principalement à cause de la filmographie western, qui a connu un grand essor dans les années 60-70, et qui, comme on le sait, proposait une image généralement belliqueuse et cruelle des *Autochtones* (terme que nous définirons plus loin), sinon parfois celle de gentils sans ambition, tout juste utiles à faciliter la « mission civilisatrice des bons colonisateurs ». Ce terme a donc pris une orientation symbolique clairement dévalorisante et négative pour eux, et c'est d'ailleurs avec un certain mépris qu'il est parfois utilisé aujourd'hui dans le langage populaire par les *Allochtones*. Il arrive aussi que des *Autochtones* l'emploient eux-mêmes avec humour ou pour revendiquer radicalement leur différence, non sans un brin de cynisme. Si on ne retrouve plus dans le langage commun le terme *Visages-Pâles*, couplé linguistiquement et historiquement à *Peaux-Rouges*, le mot *Blancs* (habituellement utilisé pour distinguer les Euroaméricains des Afro-Américains) apparaît par contre régulièrement dans les discussions avec ou entre les *Autochtones*. On comprendra qu'il ne suscite pas autant d'objection ou d'indignation chez ceux qu'il identifie (qui l'utilisent d'ailleurs aussi), sans doute parce qu'il est la couleur siégeant tout en haut de cette hiérarchisation raciste aujourd'hui désuète qui consistait à déterminer la valeur des groupes humains par la couleur de leur peau.

Le terme *Indiens* est le premier à avoir eu un sens véritablement politique et officiel concernant les premiers habitants de l'Amérique. Issu d'une erreur géohistorique des premiers colonisateurs européens, il a subsisté jusqu'ici dans le langage populaire et administratif, en bonne partie par convention, parce qu'il est le principal terme utilisé dans les traités et rapports gouvernementaux, à commencer par la *Proclamation royale* de 1763. Il est d'ailleurs encore d'office dans la *Loi sur les Indiens*, adoptée dans sa première version en 1876 (qui faisait la synthèse et l'actualisation des actes et règlements antérieurs concernant les *Autochtones*), et a donc un fondement légal toujours valide aujourd'hui. Cette loi, qui avait à l'origine l'objectif de « civiliser, de protéger et d'assimiler » les *Indiens*, encadre donc toujours leurs droits actuels. Cependant, elle a été maintes fois amendée, en étant notamment dépouillée de ses éléments les plus aberrants en 1951, mais a tout de même maintenu l'interdiction de voter au fédéral jusqu'en 1960 pour les *Indiens inscrits*; sa typologie des *Indiens*, apparaissant dans le *Registre* du même nom, a été particulièrement discriminatoire envers les femmes jusqu'à l'adoption de la loi C-31 en 1985. À la base, la *Loi concernant les Indiens* considérait ces derniers comme des « pupilles de l'État », incapables d'autonomie et de jugement. Cela pourra paraître étonnant au non-initié, mais le terme *Indiens* apparaît encore amplement dans la documentation gouvernementale officielle, et c'est aussi généralement l'appellation utilisée dans les tribunaux pour négocier les litiges liés aux différentes

Roberto Gauthier,
professeur et directeur
du Module d'éducation
au préscolaire et
d'enseignement au
primaire de l'UQAC

Miriame Blackburn,
doctorante en
psychologie clinique et
contractuelle au Centre
des Premières Nations
Nikanite, UQAC

ententes encourues antérieurement entre les gouvernements provinciaux et fédéral et les *Indiens*. Précisons enfin que le terme francisé *Indiens* constitue une copie du *Indians* du document original *Law of the Indians*, sans qu'il soit toujours clair jusqu'à quel point la charge du terme français correspond bien à l'original anglais.

Le terme *Naturels*, ou plus souvent *Sauvages* (étymologiquement *homme de la forêt*), utilisé pendant longtemps en concomitance, a perdu de sa légitimité au tournant du XX^e siècle à cause de la connotation péjorative que plusieurs y voyaient depuis longtemps : Montaigne en déplorait déjà l'usage (ou tout au moins l'image qu'on y associait) dans ses *Essais* en 1580! Il faut quand même préciser que d'autres ont défendu une vision définitionnelle plus noble et respectueuse du terme *Sauvage*, soulignant que dans les écrits d'époque, il est habituellement composé d'un *S* majuscule, marque de considération langagière qui lui consacre le statut de nom propre. C'est de cette manière, par exemple, qu'on le retrouve dans le *Rapport des commissaires spéciaux pour s'enquérir des affaires des Sauvages* remis en 1858 au Gouverneur de l'Amérique du Nord Britannique, lequel rapport allait beaucoup inspirer les instigateurs de la *Loi concernant les Indiens* de 1876. Cette loi, soit dit en passant, était nommée *Loi concernant les Sauvages* jusqu'en 1927. Elle succédait entre autres à l'*Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages* (1869), qui remplaçait lui-même l'*Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages* (1857); contrairement à l'adage populaire, on peut dire qu'ici, un mot vaut mille images... Finalement, en apparaissant dans maints dictionnaires de sens commun en tant que synonyme de « barbare » et antonyme de « civilisé », nonobstant la pensée critique et vertueuse des écrivains des Lumières ayant mené au « mythe du bon sauvage », il n'a plus aucune légitimité d'usage aujourd'hui pour désigner les *Autochtones*. Le terme *Primitifs*, à certains égards près du sens de *Sauvages*, même s'il fut constitutif des premiers pas de l'ethnologie et fait encore partie de la terminologie scientifique comme adjectif, est bien entendu aussi à éviter pour désigner un groupe social lié aux premiers occupants du territoire, particulièrement dans une perspective ethnoévolutionniste qui n'a plus guère d'adeptes sérieux. On peut même dire que le terme *Sauvages*, plus que le vocable *Primitifs*, aura servi à alimenter une certaine critique de la société coloniale par elle-même, à l'intérieur du débat entre le *bon* et le *mauvais Sauvage*.

À la suite du constat de l'erreur géohistorique mentionnée précédemment, les termes plus spécifiques d'*Indiens d'Amérique* et d'*Amérindiens* ont émergé dans la littérature. Même s'ils étaient clairs sur le plan de la désignation de groupe et de lieu, ils ne satisferont toutefois pas ceux qui s'opposent toujours à la référence historique erronée et au passé colonial déplorable y étant associé, sur lesquels s'appuient indéniablement les vocables. On ne peut cependant dire qu'ils soient des termes proscrits au Québec; ils sont d'ailleurs assez souvent utilisés dans la population en général, qui lui reconnaît implicitement une pertinence de clarification identificatoire et c'est principalement pour cette raison que nous leur reconnaissons encore une certaine légitimité d'usage. Nous adhérons toutefois aux réticences de certains intellectuels et militants politiques autochtones qui rappellent l'exonymie du terme et suggérons, pour les initiés, d'utiliser l'appellation *Premières Nations* sur laquelle nous reviendrons plus loin. Notons que cette susceptibilité ne semble pas partagée de façon aussi forte aux États-Unis, où apparaissent fréquemment les termes *American Indians* et *Native Indians* dans les médias et dans la littérature. *Natives*, utilisé comme substantif, existe aussi au Canada anglais, mais il apparaît plutôt rarement, car il est considéré comme trop général et a le défaut d'avoir une signification politique en décalage de son sens littéral, un peu comme c'est le cas avec le terme *Autochtones* (pendant français d'*Aboriginals*), que nous aborderons ci-après. Notons que *Natifs* n'est pratiquement plus utilisé en français pour parler des *Autochtones*, sinon que parfois dans des ouvrages ou des récits de nature anthropologique.

Ainsi, le terme *Autochtones*, employé seul comme substantif, est apparu dans le langage politique, en prenant notamment une dimension officielle dans la Loi constitutionnelle canadienne de 1982, désignant explicitement les *Indiens*, les *Inuits* et les *Métis* (on distingue les *Inuits* des *Indiens*, bien évidemment parce qu'ils appartiennent à un ensemble de cultures et de familles linguistiques différents, mais aussi parce qu'ils proviennent d'un mouvement migratoire distinct, strictement nordique et beaucoup plus récent, ce qui explique d'ailleurs leur type physique habituellement plus près de celui des Asiatiques). Au plan définitionnel strict cependant, il y a un certain souci sémantique. Dans les faits, tel qu'il est compris en Europe francophone par exemple, le terme *Autochtones* désigne tous ceux qui vivent dans le pays où ils sont nés, ce qui comprend à peu près tout le monde, sauf les immigrants de première génération et les voyageurs. On ne semble pas retrouver cette confusion sémantique de façon aussi marquée dans le monde anglo-saxon où le substantif *Autochtones* (de même que l'adjectif) désignant les premiers occupants du territoire est systématiquement traduit par *Aboriginals*. En fait, si *Aboriginals* semble une expression exclusivement consacrée à la désignation des *Autochtones* (au sens de premiers habitants du territoire) dans le monde anglo-saxon, la distinction définitionnelle française ne semble pas aussi clairement établie. Peut-être cela est-il en partie attribuable à des détails étymologiques. Le mot *Autochtone* se décomposerait en deux racines grecques « auto/soi-même » et « chtone/terre », suggérant l'habitat sur sa terre de naissance, tandis qu'*Aboriginal* se décomposerait en deux racines latines « absque/depuis » et « origine/les origines », suggérant qu'ils sont les habitants d'origine de la terre qu'ils occupent, les premiers habitants. Le terme *Autochtonous* n'est pratiquement jamais utilisé en anglais dans un sens ethnologique. Notons que le terme *Aboriginal* est aussi utilisé pour désigner les *Autochtones d'Australie*, justement traduit en français par *Aborigènes*, dont c'est généralement la seule acception pour la langue française au Canada. Enfin, fait à ne pas négliger, et qui révèle toute la délicatesse et la complexité reliées au choix des termes pour désigner des regroupements humains : en 2008, 42 communautés Anishinabek de l'Ontario ont adopté une résolution condamnant l'utilisation du terme *Aboriginal (Autochtones)*, parce qu'il avait pour effet de donner une image homogène des trois peuples d'origine, et que cela représentait en soi une forme d'assimilation.

Dans les circonstances de ce qui précède, nous aurons compris que le vocable *Allochtones* (antonyme d'*Autochtones*), qui devrait désigner au sens littéral strict les immigrants relativement récents ou les étrangers du pays, signifie dans ce contexte définitionnel politique, tous les habitants qui ne sont ni membres des *Premières Nations*, ni *Inuits*, ni *Métis*, y compris même les nombreux descendants des premiers colons européens du XVII^e siècle. Là aussi, sans précision sur le contexte d'utilisation, la confusion sémantique est omniprésente. Plutôt que l'utilisation d'un mot contraire, on retrouve aussi régulièrement le terme *non-Autochtones*, qui met l'accent sur une négation d'appartenance. Le synonyme *Allogènes* est parfois utilisé, mais beaucoup plus rarement au Canada.

Le terme *Indigènes* est très peu usité dans la francophonie nord-américaine pour parler des *Autochtones* canadiens sinon que dans des textes gouvernementaux, peut-être parce qu'il est marqué par l'image télévisuelle issue des reportages internationaux – principalement anglophones — où il est employé. Ces reportages, de nature anthropologique, portent souvent sur des peuples méconnus et généralement isolés d'Australie ou d'Amérique du Sud, et visent à mettre en valeur les mœurs et les coutumes traditionnelles locales. Or, le Canada est un pays nordique, et la grande majorité des *Autochtones* qui y vivent est davantage influencée (contaminée diraient certains) par le mode de vie occidental. Le terme évoquerait donc dans l'imaginaire canadien-français une vision archaïque de l'*Autochtone*, proche de celle de *Primitif*, ou encore donnerait l'impression de concerner des peuples géographiquement éloignés. Il est davantage utilisé par les Canadiens anglais (*Indigeneous*) dans une perspective nationalement englobante, mais moins que celui de *Aboriginal*, dont l'usage est manifestement le plus répandu. Le terme est par contre très présent, tant en français qu'en anglais, dans la littérature émanant des organismes internationaux de défense des droits des *Autochtones*, comme l'UNESCO. Il a dans ce contexte une portée globale et sert à désigner l'ensemble des *Autochtones* de la planète.

Si *Autochtones* a une visée linguistique inclusive politiquement reconnue et réfléchi depuis la loi constitutionnelle de 1982, ce n'est pas tout à fait le cas pour le terme composé *Peuples Autochtones*, qui apparaît plus fréquemment à peu près à la même époque au Canada, notamment dans les documents et déclarations de l'*Assemblée des Premières Nations*. En fait, même si *Peuples Autochtones* est employé en un sens englobant en politique internationale, le problème au Canada, c'est qu'il a parfois été utilisé, surtout au début, pour désigner exclusivement les *Amérindiens*, dans le sens où ces derniers n'impliquaient pas nommément les deux autres groupes (*Inuits* et *Métis*) dans leurs revendications autonomistes des années 70. Pour cette raison, il en interpelle plusieurs en ce qui concerne justement

sa prétention à une portée inclusive des trois peuples d'origine. Il en est ainsi pour *Premières Nations*, auquel le problème similaire d'utilisation restreinte s'applique également (quoique ses utilisateurs n'aient jamais visé à inclure les trois peuples), car il émerge clairement de la volonté de leaders amérindiens de s'émanciper du terme *Indiens* et de tout ce qui y était historiquement rattaché. C'est d'ailleurs dans cette mouvance que la *Fraternité des Indiens du Canada* deviendra au début des années 70 l'*Assemblée des Premières Nations*. Aujourd'hui, sa définition est claire pour les initiés du domaine : le terme *Premières Nations* remplace les vocables *Indiens* ou *Amérindiens*, excluant les *Inuits* et les *Métis*; c'est aussi généralement celui que préfèrent les personnes concernées, à savoir les membres des *Premières Nations*, d'autant qu'au singulier, l'expression remplace le terme éculé, mais toujours juridiquement valide, de *bande indienne*. Certains ont critiqué sa volonté d'identification d'un groupe « premier » par rapport aux deux autres groupes peuplant le Canada à son origine, laissant ainsi entendre une certaine hiérarchie d'importance. Le terme *Peuples Racines*, qui apparaîtrait notamment dans l'anthropologie russe, n'est pas utilisé au Canada.

Finalement, c'est beaucoup en raison de toutes ces considérations d'ambiguïté définitionnelle et de litiges identificatoires qu'un consensus semble se dessiner ces dernières années au Canada pour l'utilisation du terme *Premiers Peuples*, quand on veut désigner l'ensemble des premiers occupants du territoire américain : les *Premières Nations*, les *Inuits* et les *Métis*. Si, depuis un certain nombre d'années, le terme apparaissait déjà dans la littérature sous la forme *premiers peuples* (c'est-à-dire dans son sens commun), c'est depuis peu qu'il émerge à l'écrit avec des majuscules, c'est-à-dire en nom propre, pour représenter une entité socio-politique clairement définie. Maintenant, au-delà de la pertinence et même de la nécessité d'identifier un concept englobant qui soit clair et qui fasse consensus, il est important de garder à l'esprit une réalité première : tout en affichant une solidarité incontestable et probante entre eux, les *Autochtones* apprécient, quand le contexte le permet ou le favorise, être reconnus selon leur nation propre : les *Innus*, *Cris*, *Wendats*, *Atikamekw*¹... comme c'est le cas pour tous les peuples de la planète.

On le voit, le choix d'un nom pour désigner un groupe ethnique n'est pas simple, car il implique souvent d'importants enjeux identitaires où peuvent s'intriquer des dilemmes historiques, sociaux, politiques, économiques, juridiques et, bien entendu, linguistiques. Pour notre part, nous endossons l'utilisation du terme *Premiers Peuples* pour désigner les trois peuples d'origine, car son objectif d'unification et de clarification sémantique est sans équivoque, et la démarche nous apparaissait nécessaire. En ce qui concerne l'usage des autres termes ou expressions cités dans le texte, nous estimons qu'il dépend du contexte de leur utilisation. Par exemple, dans le langage populaire, nous préférons *Amérindiens* à *Indiens* parce qu'il est sémantiquement plus clair et qu'il corrige l'erreur historique, mais le second terme est le seul légalement d'usage dans plusieurs situations d'ordre juridique et politique. C'est pourquoi, s'il faut bien entendu éviter d'utiliser les vocables polémiques, obsolètes ou aujourd'hui considérés comme dégradants, tels *Primitifs*, *Peaux-Rouges*, *Sauvages*, voire *Esquimaux*, nous sommes moins restrictifs quant à l'usage des autres termes, et recommandons tout simplement d'être attentif à la sensibilité de l'interlocuteur. Par exemple, pour certains, la clarté sémantique du terme *Amérindiens* ne compense aucunement sa référence à un passé qu'ils considèrent comme odieux ni le fait qu'il ait été attribué par les conquérants, avec leur vocabulaire ethniquement marqué. Ils préféreront alors clairement que tout le monde utilise *membres des Premières Nations*, même s'il contient un certain flou sémantique pour les néophytes du domaine.

Dans ce bref écrit, nous avons surtout voulu expliquer les raisons qui nous font adopter le terme *Premiers Peuples* comme appellation englobant les premiers occupants du territoire, incluant les *Premières Nations*, les *Inuits* et les *Métis*. Ce faisant, nous avons beaucoup discuté des mots ou des expressions touchant les *Indiens*, car c'est de cette terminologie spécifique que surviennent la plupart des malentendus ou des objections identificatoires de groupe. Il y a bien eu une longue et forte querelle (finalement jamais réellement réglée) impliquant les gouvernements fédéral et provinciaux ainsi que la Compagnie de la Baie d'Hudson entourant le statut juridique des *Inuits*, à savoir s'ils devaient être considérés comme des *Indiens* à l'intérieur de l'article 91 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique, mais les considérations étaient strictement d'ordre financier et n'impliquaient pas réellement les *Inuits* eux-mêmes dans la dispute. Dans les faits, les termes *Métis* et *Inuits* ne contiennent pas les mêmes ambiguïtés définitionnelles malgré de multiples débats liés aux caractéristiques d'appartenance de leurs membres. Par exemple, le remplacement du terme *Esquimau* (signifiant « mangeur de viande crue », selon l'interprétation dominante, mais contestée) par *Inuit* n'a pas soulevé de querelles linguistiques houleuses au Canada, même si les populations yupiks de l'Alaska aux États-Unis ont refusé le rejet du nom, tenant plutôt à se distinguer des *Inuits* et des *Inupiat*. En fait, ceux qui ont voulu remplacer l'appellation *Esquimaux* par *Inuits* désiraient surtout réagir au fait qu'un regard étranger et extérieur avait décidé de leur nom (exonymie) au mépris de leurs propres appellations, ce qui est évidemment une pratique

courante en situation d'invasion ou de domination. À juste titre, on a retrouvé cette réaction de réappropriation identitaire ces dernières années chez la plupart des nations autochtones qui s'estimaient injustement nommées : ainsi, les *Montagnais* sont redevenus des *Innus*, les *Hurons* des *Wendats*, les *Algonquins* des *Anishinabeg*... Finalement, la terminologie a beaucoup évolué depuis les termes *Peaux-Rouges*, *Indiens* ou *Sauvages*, et des efforts ont été faits en ce qui a trait à la justesse des définitions, le respect des appellations d'origine et le point de vue des *Autochtones* aboutissant à des termes moins équivoques selon le contexte, pour un lecteur averti, comme cela nous semble être le cas avec le terme *Premiers Peuples*.¹

¹ Par souci de correspondance avec les graphies utilisées dans les communautés, le terme Atikamekw est employé et préféré à la graphie francisée recommandée par le Grand Dictionnaire terminologique (GDT) de l'Office québécois de la langue française.

² Les auteurs remercient Sophie Diotte, Jo-Anni Joncas, Gisèle Maheux, Jean-François Moreau et Geneviève Nootens pour leurs commentaires judicieux.

Références

- Affaires indiennes et du Nord Canada. (2004). *Terminologie autochtone. Une terminologie en évolution qui se rapporte aux peuples autochtones au Canada*. Document repéré à http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071114213926/http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/wf/index_f.html
- Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. (2012). *Terminology*. Document repéré à <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100014642/1100100014643>
- Alberta Education. (Non daté). *Glossary of Terms*. Document repéré à <https://education.alberta.ca/media/307146/o09.pdf>
- Asch, M. (1984). *Home and Native Land : Aboriginal Rights and The Canadian Constitution*. Toronto : Methuen Publications.
- Bibliothèque du Parlement. (2012). *Notes de la colline. Peuples autochtones : terminologie utilisée*. Document repéré à <http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/2012-33-f.htm>
- Bibliothèque et Archives Canada. (Non daté). *Guide terminologique : Recherches sur le patrimoine autochtone*. Document repéré à <http://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/Documents/Guide%20terminologique%20recherches%20sur%20le%20patrimoine%20autochtone.pdf>
- Dick, N. (1985). *Indigenous Peoples and the Nation-state : « Fourth World » Politics in Canada, Australia and Norway*. St-John's : Institute of Social and Economic Research, Memorial University of Newfoundland.
- Dickason, O. P. (1996). *Les Premières Nations du Canada. Depuis les temps les plus lointains jusqu'à nos jours*. Québec : Les éditions du septentrion.
- Direction des services en français du gouvernement du Yukon. (2011). *Guide de rédaction de la Direction des services en français*. Document repéré à http://www.flsd.gov.yk.ca/pdf/guide_de_redaction_de_la_dsf_1er_avril_2011.pdf
- First Nations Studies Program at University of British Columbia. (2009). *Aboriginal identity and terminology*. Document repéré à <http://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/home/identity/aboriginal-identity-terminology.html>
- Guénette, L. (2009). Ceux qui étaient là les premiers. *Correspondance*, 15(2).
- Inuit Tapiriit Kanatami. (Non daté). *A Note on Terminology : Inuit, Métis, First Nations, and Aboriginal*. Document repéré à <https://www.itk.ca/note-terminology-inuit-metis-first-nations-and-aboriginal>
- Library and Archives Canada. (Non daté). *Terminology Guide : Research on Aboriginal Heritage*. Document repéré à <http://www.bac-lac.gc.ca/eng/discover/aboriginal-heritage/Documents/Terminology%20Guide%20%20Aboriginal%20Heritage.pdf>
- Manuel, G. & Polsuns, M. (1974). *The Fourth World : An Indian Reality*. Toronto : Collier-Macmillan Canada.
- Moreau, J. F. (1981). Les Indiens de Gosciny. *Recherches Amérindiennes au Québec*, 11(4), 351-378.
- Nation Imagination. (2012). *Aboriginal Peoples Terminology*. Document repéré à <http://www.nationimagination.com/glossary/aboriginal-peoples-terminology/aboriginal-peoples-terminology/>
- National Aboriginal Health Organization. (2012). *Terminology*. Document repéré à <http://www.naho.ca/publications/topics/terminology/>
- Organisation nationale de la santé autochtone. (2003). *Guide terminologique*. Document repéré à http://www.naho.ca/documents/naho/french/pdf/guide_terminologique.pdf
- Reporting in Indigenous Communities. (Non daté). *Lexicon and Terminology*. Document repéré à <http://www.riic.ca/the-guide/on-the-air/lexicon-and-terminology/>
- Ross, S. M. (2003). *Words first : An Evolving Terminology Relating to Aboriginal Peoples in Canada. Terminology Update*, 36(3), 6.
- Office for Aboriginal People. Simon Fraser University. (2013). *Aboriginal-Indigenous Terminology*. Document repéré à <http://www.sfu.ca/aboriginalpeoples/aboriginal-terminology-.html>
- Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. (2012). *Recommandations et rappels linguistiques. Premières Nations*. Document repéré à <http://www.bt-tb.tpsgc-pwgsc.gc.ca/btb.php?lang=fra&cont=052>
- Union des municipalités du Québec. (2006). *Guide terminologique autochtone*. Document repéré à http://www.umq.qc.ca/uploads/files/pub_autres/Guide_terminologique.pdf

VIE SCOLAIRE

MOBILISER LES COMMUNAUTÉS POUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE : DU DIAGNOSTIC À L'ACTION

Le développement d'alliances éducatives

Depuis une vingtaine d'années, on a sollicité de nombreuses fois et pour différentes tribunes mon intervention au sujet de la persévérance scolaire. Cependant, c'est dans le cadre du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples que l'occasion de m'exprimer publiquement sur l'enjeu de la persévérance scolaire dans un colloque réunissant une majorité de spécialistes, d'intervenants et de représentants des Premiers Peuples m'a été donnée. Cette rencontre revêt donc un caractère particulier, un rendez-vous exceptionnel pour marquer l'importance que l'on doit accorder à la scolarisation des

Premiers Peuples, notamment celles des jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire.

Le thème « persévérance scolaire¹ », que l'on a choisi pour camper les discussions dans le cadre du colloque, apparaît significatif parce qu'autour de cet enjeu collectif est né un projet rassembleur au Québec. La persévérance scolaire est devenue, depuis bientôt six ans, la source d'un nouveau mouvement social qui rallie la société civile, les familles, le milieu scolaire, le gouvernement; bref, l'ensemble des communautés. Ce mouvement se manifeste en concomitance avec l'amélioration de la persévérance scolaire, résultat qui découle de l'engagement du milieu scolaire, des efforts des communautés

locales, du déploiement régional des Instances de concertation en persévérance et en réussite scolaires (IRC) de même que de la mobilisation nationale (Perron, 2013).

Depuis 1996, l'exemple du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) au Saguenay-Lac-Saint-Jean, première IRC au Québec, a porté ses fruits. Aujourd'hui, les vingt IRC, postées dans chacune des régions du Québec, travaillent selon une même approche de concertation intersectorielle (souvent interordres d'enseignement) autour d'une prémisses similaire : le décrochage scolaire constitue une problématique sociale qui n'est pas seulement l'affaire de l'école. Puisque les effets du



Figure 1
Les jalons d'un mouvement social au Québec, de 2008 à aujourd'hui





Michel Perron, titulaire de la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ)



Éléonore Côté, professionnelle de recherche, Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ)



décrochage se font sentir dans toutes les sphères de la société, la responsabilité doit être partagée par tous les acteurs de la communauté et chacun doit poser des actions en ce sens.

En octobre 2008, les IRC ont organisé les premières Journées interrégionales sur la persévérance scolaire et la réussite éducative à laquelle ont pris part plus de 400 représentants de toutes les régions québécoises. De cet évènement fondateur a découlé une série de mesures et d'actions qui témoignent de l'importance de ce mouvement social qui s'articule autour de la persévérance scolaire dans toutes les régions du Québec. Depuis, cette tendance ne cesse de prendre de l'ampleur (Figure 1), si bien qu'en novembre 2013, 1 400 participants se sont réunis à Montréal pour les 3^{es} Grandes rencontres sur la persévérance scolaire.

L'utilité de diagnostics territoriaux fiables pour mesurer les inégalités scolaires

Ce mouvement pour la persévérance scolaires s'inscrit dans un double ancrage, à la fois social et territorial. Plusieurs questions découlent de ces enjeux : Où en sommes-nous sur les plans collectif, régional et local? Quels sont les défis qui nous attendent aux différentes échelles d'action? La Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des

jeunes (VISAJ) tente justement de saisir les réalités complexes des territoires afin de guider l'action à partir de faits et des connaissances dont on dispose. Les analyses socioterritoriales permettent de mieux comprendre les liens qui unissent persévérance scolaire et communauté. Ces liens prennent tout leur sens dans la mesure où l'on cherche à élaborer des plans d'action qui découlent de meilleurs diagnostics; un tel modèle alliant rigueur et connaissances scientifiques s'impose, que ces plans s'adressent à une école, à un quartier, à une communauté, à une région ou à une province. Force est de constater que, malgré toutes les avancées et les initiatives mises sur pied par les Premiers Peuples en matière de mobilisation autour de ces enjeux, les réalités autochtones en matière d'éducation, de scolarisation et de persévérance scolaire demeurent mal connues. Il existe trop peu de données qui rendraient possible un diagnostic fiable, autant à l'échelle locale, régionale que nationale, ce qui empêche de rendre compte adéquatement de la complexité de la situation.

Néanmoins, quelques enquêtes révèlent des résultats qui méritent qu'on s'y attarde et qui peuvent constituer une base de comparaison relativement fiable entre les communautés autochtones et l'ensemble des Québécois. Entre autres, l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011² et l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012³ mettent en lumière un certain nombre

de données qui permettent d'esquisser un portrait récent de la situation (Statistique Canada, 2014a et 2014b)⁴. Dressons à très grands traits le portrait de quelques tendances lourdes, sur les plans de la démographie et des parcours scolaires, qui méritent toute notre attention.

Quelques caractéristiques démographiques et scolaires chez les Premiers Peuples

Un des éléments de contexte parmi les plus importants lorsqu'il est question des réalités des Premiers Peuples est celui de l'occupation du territoire (MELS, 2009). La population autochtone se répartit sur l'ensemble du territoire québécois : du Nunavik à la vallée du Saint-Laurent, de la Côte-Nord à l'Abitibi. Plusieurs communautés sont relativement isolées et ne sont pas accessibles par la route, ce qui influe sur une multitude de facteurs, dont celui de l'accès aux études postsecondaires. Les jeunes des Premiers Peuples quittent parfois leur communauté plus tôt que le font les jeunes Québécois pour poursuivre leurs études au début de l'âge adulte. Les résultats de l'Enquête nationale auprès des ménages (Statistique Canada, 2014a) révèlent notamment que la population autochtone du Québec est généralement plus jeune que la population non autochtone. En effet, 39,9 % de la population autochtone est âgée de 24 ans et moins, alors que cette tranche d'âge ne représente que 28,6 %



de la population non autochtone. Un tableau provenant de cette même enquête (ENM) et de l'Enquête auprès des Peuples autochtones (Figure 2), montre également que le pourcentage de la population non autochtone de 18 à 44 ans ayant un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent est significativement plus élevé (87 %)

que celui de la population autochtone vivant hors réserve (76 %), que celui des Métis (78 %), et surtout, que celui des Inuits (32 %).

De ces chiffres, nous pouvons déduire que la population autochtone est plus jeune et en général moins diplômée que la population non autochtone.

La figure 3 illustre le taux d'obtention d'un premier diplôme après sept ans d'études secondaires. On y remarque combien le taux de diplomation des commissions scolaires cri et Kativik demeure faible par rapport à celui de l'ensemble du Québec, et ce, depuis le début des années 1990.

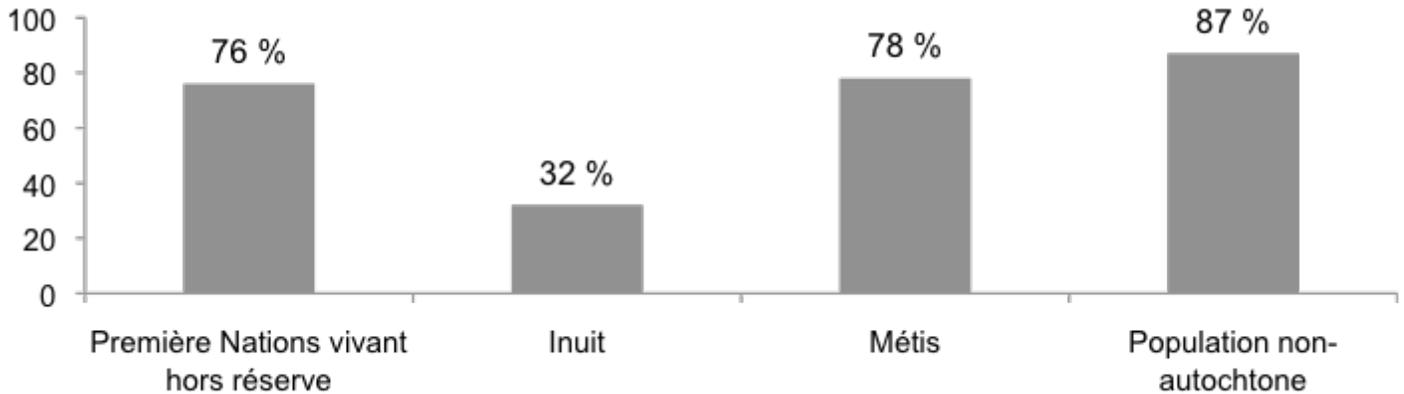


Figure 2

Population de 18 à 44 ans ayant un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, selon l'identité autochtone au Québec
 Source : Statistique Canada, 2014a et 2014b

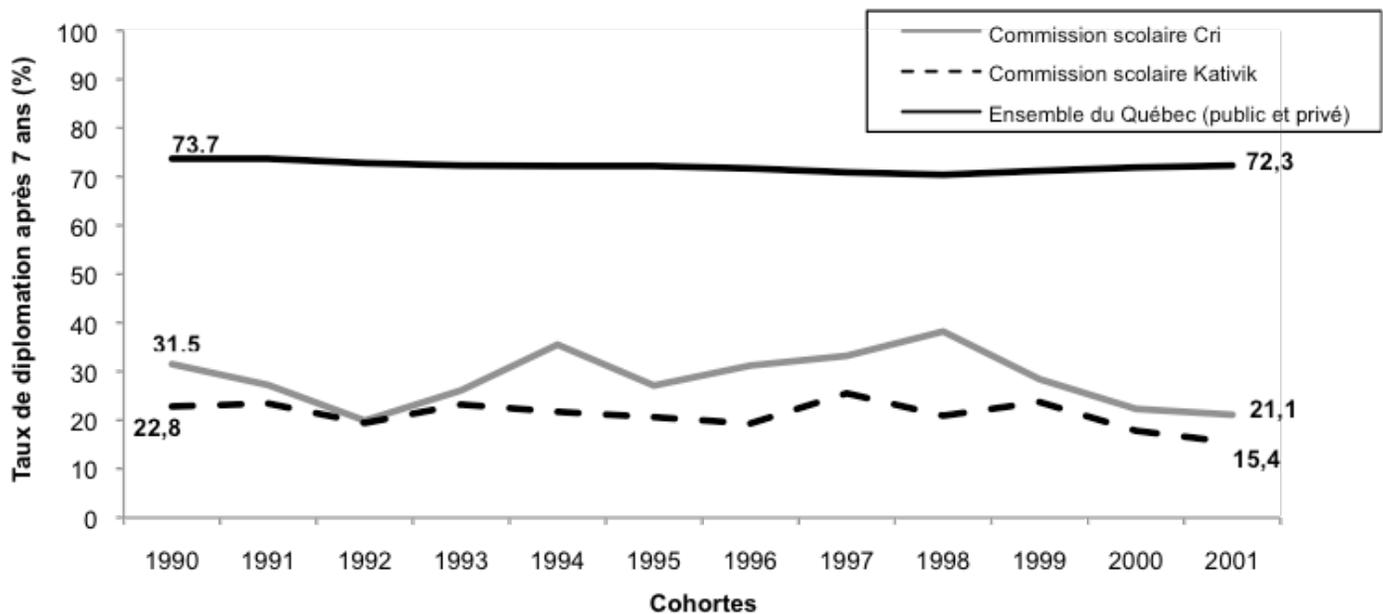


Figure 3

Taux d'obtention d'un premier diplôme après 7 ans au secondaire, sexes réunis, cohortes de 1990 à 2001
 Source : MELS-DRSI, BCS, décembre 2008



L'Enquête auprès des Peuples autochtones (Statistique Canada, 2014b) révèle aussi les caractéristiques reliées à l'achèvement des études secondaires de même que celles reliées à l'abandon scolaire chez les Premiers Peuples :

Caractéristiques liées à l'achèvement des études secondaires

- Caractéristiques personnelles :
 - Avoir de bons résultats scolaires;
 - Participer à des activités parascolaires;
 - Lire des livres durant la dernière année d'études;
 - Avoir des amis proches qui croyaient que l'obtention du diplôme d'études secondaires était très importante;
 - Avoir des amis proches qui prévoient poursuivre des études postsecondaires.
- Caractéristiques scolaires :
 - S'être senti en sécurité et heureux à l'école lors de la dernière année d'école;
 - Avoir reçu du soutien du personnel scolaire lors de la dernière année d'école.
- Caractéristiques familiales :
 - Avoir un père ou une mère ayant au moins un diplôme d'études secondaires.

Caractéristiques générales liées à l'abandon des études secondaires

- Arriver en retard fréquemment;
- Changer fréquemment d'école;
- S'absenter des cours;
- Avoir des frères et sœurs ayant abandonné l'école.

Caractéristiques distinctives (hommes et femmes) liées à l'abandon des études

- Les hommes :
 - Vouloir travailler;
 - Avoir des problèmes d'argent;
 - Éprouver des difficultés à l'école;
 - Présenter un manque d'intérêt.
- Les femmes :
 - Vivre une grossesse ou avoir des responsabilités familiales.

Source : Résumé de l'Enquête auprès des peuples autochtones, Statistique Canada, 2014b

Les enquêtes auprès des jeunes autochtones

Pour les jeunes Québécois de 12 à 18 ans, on dispose de nombreuses enquêtes qui traitent en profondeur des éléments en lien avec leurs habitudes de vie, leur vécu scolaire, leurs aspirations et leur vécu psychologique, par exemple, les enquêtes transversales de 1997, 2002 et 2008 d'ÉCOBES – Recherche et transfert (Gaudreault et autres, 2009) ou encore la vaste enquête auprès des élèves du secondaire de l'Institut national de santé publique (2012). Il en va autrement pour les écrits concernant les jeunes des Premiers Peuples de ce groupe d'âge, pour qui les données

quantitatives sont quasi inexistantes.

On retrouve des travaux scientifiques de type qualitatif réalisés sur le sujet, mais il serait hasardeux de vouloir en généraliser les résultats. Une enquête de l'Observatoire Jeunes et Société (Côté et autres, 2014), réalisée en 2004-2005 auprès de 5 997 répondants de 20 à 34 au Québec, dont 168 sont des jeunes des Premières Nations, établit que 50 % des Autochtones ne vivaient plus dans leur communauté d'origine et que l'âge moyen de leur migration est de 17 ans, contre 58 % des jeunes Québécois, dont l'âge moyen de la migration est de 19 ans. Les jeunes Autochtones semblent quitter plus tôt

leur milieu d'origine, ce qui peut être en partie attribuable à un problème d'accessibilité aux établissements scolaires, comme il est mentionné plus haut. La même enquête révèle aussi que, malgré quelques nuances, plusieurs caractéristiques sont similaires entre les jeunes des régions de la Côte-Nord, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de l'Abitibi-Témiscamingue et ceux des Premiers Peuples en ce qui concerne la migration, entre autres. Notamment, les données tendent à démontrer que les jeunes des Premiers Peuples quittent leur milieu d'origine pour améliorer leurs perspectives d'avenir, poursuivre leurs études ou travailler. Parmi ceux qui ne le quittent pas, les raisons les



plus fréquemment évoquées sont l'appréciation de la qualité de vie dans leur communauté ainsi que le désir de vivre près de leur famille et de leurs amis. Lors de cette même enquête, quelques traits distinctifs des jeunes des Premiers Peuples sont apparus. Il s'agit entre autres de la précocité des expériences (notamment la mise en couple), de la volonté d'indépendance vis-à-vis un milieu parfois perçu comme étouffant, de la forte sensibilité aux dimensions symboliques de l'héritage des générations antérieures, de l'importance des relations familiales et de l'obligation de composer avec plusieurs langues au quotidien. Bien que des informations pertinentes soient disponibles pour l'analyse des facteurs influençant la persévérance scolaire pour les jeunes des Premiers Peuples dans le début de la vingtaine, il en va autrement pour les moins de vingt ans et les adolescents.

Conclusion

Pour contrer ou amoindrir l'effet territorial qui pèse sur les jeunes des Premiers Peuples au Québec en matière de scolarisation et d'insertion professionnelle, il importe de se questionner sur la disparité de l'offre

scolaire qui leur est adressée, sur la diversification des programmes offerts à l'échelle locale et régionale de même que sur l'harmonisation des filières et des passages entre les ordres d'enseignement. Cela suppose la capacité de produire des diagnostics fiables à différentes échelles, mais il faut aller plus loin. On doit aussi adopter des approches interordres (entre tous les ordres d'enseignement) et intersectorielles (impliquant toutes les forces vives de la collectivité), telles que celles promues par les tables interordres existantes dans chaque région. L'approche globale privilégiée au Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) au Saguenay-Lac-Saint-Jean depuis 1996 est d'ailleurs exemplaire à ce chapitre. C'est en mobilisant la société civile, les employeurs, les parents, le milieu scolaire et communautaire, grâce notamment à des campagnes annuelles de sensibilisation et à des plans d'action structurés et évalués, que le Saguenay-Lac-Saint-Jean a su maintenir les plus faibles taux de décrochage scolaire au Québec, et ce, depuis plus d'une décennie.

S'il est encore trop tôt pour porter un regard évaluatif approfondi sur ce

nouveau mouvement social qui s'articule autour de la persévérance scolaire de même que sur les stratégies provinciales et régionales déployées récemment au Québec pour augmenter les taux de diplomation et de qualification, on peut déjà reconnaître que l'enjeu territorial constitue un nouveau paramètre d'intérêt. Il est cependant impératif que la préoccupation concernant la scolarisation et la qualification de la main-d'œuvre des Premiers Peuples se reflète concrètement dans les politiques publiques ainsi que dans le respect des ancrages socioterritoriaux, de la culture et des spécificités de ces nations.

¹ Introduit au Québec depuis le milieu des années 1950, le concept de persévérance scolaire renvoie à l'idée du « maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études » (Legendre, R. 2005. Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal : Guérin, p. 1023).

² Voir l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011, Rapport technique sur les peuples autochtones. Statistique Canada, catalogue 99-011-X2011002.

³ L'Enquête auprès des peuples autochtones (EAPA) de 2012. La population cible comprenait les individus d'identité autochtone de 6 ans et plus au 1^{er} février 2012 vivant dans des logements privés à l'extérieur des réserves indiennes ou des établissements indiens, de même qu'à l'extérieur de certaines communautés des Premières Nations au Yukon et dans les Territoires-du-Nord-Ouest.

⁴ Je remercie Mesdames Cindy Gosselin et Louise St-Amour de Statistique Canada de m'avoir donné accès à plusieurs présentations de telles données.

Références

Côté, S., Girard, C., Leblanc, P. et Kurtness, J. (2014). Premier regard. Mobilité et construction identitaire chez les jeunes des Premières nations du Québec (Canada). Innus, Atikamekw et Algonquins. Dans D. Maltais et S. Tremblay (dir.), *Enjeux théoriques et pratiques en développement local et régional : 30 ans de recherche au GRIR* (p. 71-108). Chicoutimi, Canada : Groupe de recherche et d'intervention régionales (GRIR).

Gaudreault, M., Gagnon, M. et Arbour, N. (avec la collaboration d'Auclair, J., Parent, L., Thivierge, J., Laberge, L., Blackburn, M.-É. Et Perron, M.) (2009). *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides. Série Enquête interrégionale 2008*. Jonquière, Canada : ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière).

Institut de la statistique du Québec. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Tome 1. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009, juin). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, (39).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Direction de la recherche. (2008). *Banque de cheminements scolaires (BCS)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Perron, M. (2013). Les inégalités territoriales de la persévérance scolaire au Québec : du diagnostic à la mobilisation des acteurs. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études secondaires : un projet inachevé* (p.147-164). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Statistique Canada. (2014a). *Les peuples autochtones au Canada et au Québec : Premières Nations, Métis et Inuit. Résultats de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Canada : auteur.

Turner, A. (2014 b). *Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuits et des Métis. Enquête auprès des peuples autochtones de 2012. Premiers résultats de l'EAPA*. Canada : Statistique Canada.

Statistique Canada. (2012). *Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*. Récupéré du site de Statistique Canada : http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=3250&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2

Statistique Canada. (2011). *Enquête nationale auprès des ménages : Peuples autochtones. Rapport technique sur les peuples autochtones*. Récupéré du site de l'organisme : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/ref/reports-rapports/ap-pa/99-011-x2011002-fra.pdf>



POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ATYPIQUE DE PERSÉVÉRANTS UNIVERSITAIRES DES PREMIÈRES NATIONS À L'UQAC



Jo-Anni Joncas, M.A. (UQAC), candidate au doctorat en éducation, Université Laval



Constance Lavoie, Ph.D. (McGill University), professeure au département des sciences de l'éducation, UQAC

Résumé

Cet article expose les résultats d'une recherche qualitative sur l'expérience scolaire atypique de persévérants universitaires des Premières Nations. Se basant sur les théories de l'action, cette recherche est basée sur une méthode de collecte de données inspirée du paradigme de recherche autochtone, le dessin-entretien (DE). Les données recueillies auprès d'étudiants des Premières Nations terminant leurs études universitaires de premier cycle ont été soumises à une analyse interprétative et compréhensive. Les résultats permettent de comprendre de quelle façon ces persévérants donnent un sens à leur expérience scolaire en mettant en lumière les influences extérieures (par exemple, la loi, l'institution, etc.) qui l'ont marquée. Ces résultats ont aussi mené à des recommandations quant à la mise en place de services scolaires adaptés aux besoins particuliers de ces étudiants.

Un aperçu de la situation universitaire des Premières Nations

L'éducation est depuis longtemps un enjeu de taille chez les Premières Nations (PN) du Canada (Affaires

indiennes et du Nord Canada, 1996). D'abord utilisée dans une visée d'évangélisation, puis d'assimilation par les conquérants européens, l'éducation des PN est, depuis les années 1970, retournée aux mains des peuples autochtones par différentes politiques d'autonomie de gouvernance (Bernier, Tanguay et Boisvert, 2002). Aujourd'hui, au Québec, l'organisation scolaire des PN est complexe et non homogène. Plusieurs législations s'y côtoient. Quant aux études supérieures, les étudiants des PN fréquentent généralement les établissements du système d'éducation québécois.

Depuis la reprise en charge graduelle des PN de leur éducation, il y a une amélioration de la réussite scolaire des membres des PN à tous les niveaux d'études (MELS, 2009). Toutefois, les taux de scolarisation des PN restent en dessous des moyennes québécoises, particulièrement au niveau universitaire. Seulement 5,6 % de la population des PN possèdent un certificat ou un grade universitaire contre 16,6 % de la population allochtone (MELS, 2009). Cet écart est d'ailleurs croissant puisque le nombre de personnes allochtones fréquentant les universités augmente

un peu plus vite que celui des membres des PN (MELS, 2009). La majorité des recherches qui s'intéressent à la problématique de la faible scolarisation des PN au niveau universitaire se concentrent sur les facteurs de décrochage scolaire et sont descriptives (Aragon, 2002). Peu de recherches concernent la compréhension de la situation des étudiants universitaires persévérants. Comme leur situation est complexe, multifactorielle et évolutive, cette recherche a comme objectif principal de comprendre en profondeur le sens de l'expérience scolaire de ces étudiants qui persévèrent au niveau universitaire.

Les ancrages théoriques et méthodologiques : la reconnaissance du rôle et de la compétence des participants

S'inscrivant dans des ancrages théoriques de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994; Dubet et Martucelli, 1998), cette recherche se situe dans une position paradigmatique qualitative et interprétative et elle reconnaît l'importance des acteurs dans le processus de construction de connaissances. Également, la



recherche intégrant des membres des PN nécessite de prendre appui sur des postures méthodologiques liées aux façons de penser et aux contextes sociaux des peuples autochtones (Battiste, 1998; Smith, 2003). Ainsi, afin de respecter ces postures, cette étude repose sur une méthode de collecte de données conçue spécialement pour les minorités ethniques et linguistiques. Cette méthode, le dessin-entretien, favorise un processus de production de connaissances de concert avec les acteurs concernés, privilégie l'interaction, souligne le caractère relationnel du savoir et favorise les rapports égalitaires entre les participants (Lavoie et Benson, 2011; Lavoie et Joncas, sous presse).

Dans le cadre de la recherche, sept étudiants¹ des PN de l'Université du Québec à Chicoutimi en voie d'obtenir



Figure 1
Le dessin-entretien collectif : regroupement des éléments choisis par les répondants qui témoignent du sens de leur expérience scolaire à l'université.

leur diplôme universitaire de premier cycle ont participé volontairement à un DE (Figure 1) qui se composait de quatre étapes cycliques :

1) D'abord, les étudiants ont dessiné individuellement la façon dont ils se percevaient en tant qu'étudiants autochtones à l'Université. Cette étape leur a donné du temps et diverses modalités de communication (verbale et non verbale) pour exprimer leurs idées;

2) Ensuite, les participants ont présenté leur dessin au reste du groupe;

3) Après, ils ont été invités à commenter les dessins, à trouver les différences, les ressemblances, les spécificités et, enfin, les liens entre les dessins. La chercheuse a aussi demandé au groupe de choisir le dessin qui représentait le plus le sens que les acteurs donnaient à leur expérience scolaire. Comme le choix d'un seul dessin était difficile, ils ont découpé des éléments de chaque dessin individuel qui rejoignaient leurs expériences scolaires et les ont collés sur un grand carton. En plus des éléments découpés, de nouveaux éléments ont été ajoutés;

4) Une semaine après cette rencontre, les étudiants ont été rencontrés une seconde fois afin de creuser les thèmes ressortis ou écartés lors du DE et de valider une synthèse de la première rencontre effectuée grâce à une préanalyse en cours de transcription des enregistrements du DE.

Le sens attribué à l'expérience scolaire universitaire

Une analyse thématique des résultats a permis de faire ressortir des éléments menant à une meilleure compréhension de

l'expérience scolaire de persévérants universitaires des PN. Voici quelques éléments jugés plus significatifs par les participants et les chercheurs.

Des personnes de soutien

D'abord, certaines personnes ont marqué positivement l'expérience scolaire des participants en favorisant leur persévérance scolaire. Il s'agit d'enseignants, de mentors, de modèles, etc. Par ailleurs, tous les persévérants ont mentionné que leurs parents leur avaient transmis la valeur de l'importance de l'école : « Ils [parents] nous ont tout le temps obligés d'aller

à l'école. L'école, c'était important. Et je pense qu'on a pas mal eu ça comme valeur » (tiré du témoignage d'une participante). Comme Dubet et Martuccelli (1998) l'expliquent, la socialisation primaire a une forte influence sur l'expérience scolaire. Ce constat rejoint d'autres recherches concluant que la famille et les personnes significatives sont importantes pour la réussite scolaire des Autochtones (Bazilak, 2002; Bergstrom, Cleary et Peacock, 2003).

La fierté d'être Autochtone

Ensuite, les répondants ont affirmé que le fait d'être autochtone a influencé positivement leur expérience à l'université. Tous les répondants étaient fiers d'être membres des PN. Ils se sont référés à leur culture tout au long de leur expérience scolaire. Par exemple, un étudiant a confié qu'il se sentait comme un fier représentant des PN à l'université et que cela a forgé son identité. Des recherches montrent que les étudiants autochtones qui réussissent le mieux ont un fort attachement à leur identité ethnique (Bergstrom et autres, 2003; Gauthier, 2005; Montgomery autres, 2000). Ce résultat corrobore également la théorie d'Huffman (2001) sur la résistance et la transculturation pour expliquer la persévérance scolaire d'étudiants autochtones. Ainsi, les étudiants persévérants ont utilisé leur identité ethnique comme un ancrage affectif leur donnant de la confiance et un sentiment de sécurité face à l'adversité et à la discontinuité culturelle.

Deux mondes différents

Également, plusieurs répondants ont mis en évidence les difficultés relatives au fait de devoir quitter leur communauté autochtone pour poursuivre leurs études et les difficultés à s'intégrer à un nouveau milieu. Cela a causé un choc culturel à près de la moitié des répondants et une période de transition a été nécessaire à cause des différences marquées entre ces milieux et de la rupture avec le réseau



social : « Tu es direct lâché dans une classe. On te jette dans une classe et étudie! » (tiré du témoignage d'une participante). Adelman, Taylor et Nelson (2010) soulignent que le fait de quitter sa communauté autochtone pour poursuivre des études supérieures amène un stress fondamental qui peut mener vers le décrochage scolaire. Néanmoins, la plupart des participants se considéraient habitués à leur milieu d'études, même si leur appartenance sociale semble faible. En effet, la vie sociale y prenait peu place et était davantage réservée à la maison ou dans la communauté. Les participants souhaiteraient qu'il y ait plus d'étudiants des PN à l'université, davantage de lieux et de moments de rencontre entre eux, ce qui les rendrait plus à l'aise et moins timides.

Une expérience scolaire significative pour les étudiants des Premières Nations

Enfin, de façon générale, les répondants avaient un rapport positif avec leur expérience scolaire universitaire. Leurs études étaient en lien avec leurs désirs, leurs aptitudes et leurs intérêts, ce qui les a poussé à persévérer. Ils avaient confiance en leur capacité de réussir. La majorité a affirmé que la poursuite

des études supérieures est une composante nécessaire à la réussite de la vie. Ce passage académique permet de s'épanouir, de s'accomplir et de devenir autonome en développant des compétences utiles pour le futur. Le sens que les répondants donnaient à leur expérience scolaire va au-delà du diplôme et de l'emploi obtenus à la suite de leurs études (qui étaient plutôt perçus comme des buts importants), mais comme une étape de plus vers l'accomplissement de leur destinée qui demande des allers-retours entre la vie scolaire, sociale (famille et amis) et personnelle. Les études supérieures sont l'assurance d'une vie meilleure pour eux et leur famille. L'étude de Montgomery et autres (2000) sur le récit scolaire d'étudiants autochtones va également en ce sens.

Les défis de la recherche et les recommandations qu'elle soulève

Deux défis centraux émergent des résultats en ce qui a trait à la scolarisation universitaire des PN. Il s'agit de l'accueil d'un plus grand nombre d'étudiants des PN aux études universitaires de même que l'augmentation de leur diplomation. Pour ce faire, les pistes d'actions suivantes élaborées à partir des résultats obtenus et de la littérature

peuvent favoriser la création d'initiatives qui faciliteront la diplomation universitaire des Autochtones :

- Développer des programmes de recrutement actifs dans les communautés autochtones et implanter des critères d'admission spécifiques aux étudiants des PN;
- Développer un service d'aide à l'accès et à la transition universitaires (par exemple, un service de réseautage entre étudiants autochtones);
- Axer sur une meilleure visibilité et sur la reconnaissance des peuples autochtones (par exemple, par les objets culturels, repas traditionnels, projection de documentaires, etc.);
- Intégrer un maximum d'employés autochtones;
- Favoriser une sensibilité et une ouverture culturelles du personnel par rapport à l'expérience scolaire particulière des étudiants autochtones à l'université.

¹ Une certaine prudence est de mise quant à l'utilisation des résultats, car le petit nombre de participants ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population.

² Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines et la Chaire de recherche UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ). Les auteures tiennent à remercier M. Roberto Gauthier pour sa contribution, de même que les participants de la recherche pour leur générosité.

Références

Adelman, H.S., Taylor, L. et Nelson, P. (2010). *Native American students going to and staying in postsecondary education: An intervention perspective*. Los Angeles, CA : Université de Californie.

Affaires indiennes et du Nord du Canada. (1996). *À l'aube d'un rapprochement : Points saillants du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Canada : Gouvernement du Canada.

Aragon, S.R. (2002). An investigation of factors influencing classroom motivation for postsecondary American Indian/Alaska native students. *Journal of American Indian Education*, 41 (1), 1-18.

Battiste, M. (1998). Enabling the autumn see : Toward a decolonized approach to Aboriginal knowledge, language, and education. *Canadian Journal of Native Education*, 22(1), 16-27.

Bazylak, D. (2002). Journeys to success: Perceptions of five female Aboriginal high school graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 134-151.

Bergstrom, A., Cleary, L. M. et Peacock, T. D. (2003). *The seventh generation: Native students speak*

about finding the good path. Charleston, SC : ERIC Clearinghouse on rural education and small schools.

Bernier, J., Tanguay, L. et Boisvert, M. (2002). *Regards sur les Premières Nations et les Inuits du Québec*. Wendake, Canada : CSSSPNQL.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Dubet, F. et Martucelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 163-167.

Gauthier, R. (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, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré de Constellation, l'archive de publications électroniques de l'Université du Québec à Chicoutimi : <http://constellation.uqac.ca/515/1/24613872.pdf>

Huffman, T. (2001). Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanations of college attrition and persistence among culturally traditional American Indian Students. *Journal of*

American Indian Education, 40(3), 1-39.

Lavoie, C. et Joncas, J. (sous presse). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*.

Lavoie, C. et Benson, C. (2011). Drawing-voice as a methodological tool for understanding teachers' concerns, in a pilot Hmong-Vietnamese bilingual education program in Vietnam. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 269-286.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009, juin). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, (39).

Montgomery, D., Minville L., M., Winterowd, C., Jeffries, B., et Baysden F., M. (2000). American Indian college students: An exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(4), 387-398.

Smith, L. T. (2003). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. New York, NY : Zed books.

UNE ALLIANCE SYNERGIQUE POUR LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU CÉGEP DE BAIE-COMEAU

Mise en contexte

Le Cégep de Baie-Comeau est un établissement d'enseignement supérieur qui reçoit environ 600 étudiants chaque année, dont une trentaine d'étudiants innus provenant principalement de la communauté de Pessamit, et ce, de façon constante depuis son ouverture. Cette institution d'enseignement a toujours porté une attention particulière à ces étudiants, comme en témoigne la mise en place d'un comité d'accueil et la mise à disposition d'un local pour cette clientèle.

En 2009, la direction du collège et l'ensemble des personnes intervenant auprès des étudiants autochtones ont pris conscience qu'ils ne les connaissaient pas suffisamment. Tous ont souligné qu'il était important de leur permettre de bénéficier de stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement qui répondent à leurs besoins particuliers et qui leur permettent, par la même occasion, d'assurer leur réussite éducative.

Afin de combler ce manque de connaissances, une recherche collaborative entre le Cégep de Baie-Comeau et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a débuté à l'automne 2011. Elle visait la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des étudiants autochtones au moyen de la rédaction d'un guide d'intervention institutionnelle. Les responsables de la recherche ont

également établi un partenariat avec le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC (CPNN), et le Centre local d'emploi et de formation de Pessamit (CLEFB).

Présentation du projet de recherche

Le projet de recherche se nomme *Conception d'un guide d'intervention institutionnelle pour favoriser la réussite éducative des étudiants autochtones au cégep et à l'université*. Il s'agit d'une recherche financée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) dans le cadre du programme de collaboration entre les universités et les collèges. Elle se déroule sur une période de trois ans, entre 2011 et 2014, et est présentement à la dernière étape du processus, à savoir la mise en page du guide d'intervention et la rédaction du rapport.

Cette recherche s'intéresse à l'atteinte de quatre objectifs :

- 1) Comprendre la problématique vécue concrètement par les étudiants autochtones de cycles supérieurs et par les enseignants qui les accueillent;
- 2) Cerner les éléments de culture, les valeurs et les préoccupations scolaires des étudiants innus de la communauté innue (montagnaise) de Pessamit fréquentant le Cégep de Baie-Comeau et l'UQAC
- 3) Identifier les stratégies

d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement les plus appropriées à leur réalité et susceptibles de favoriser leur transition du cégep vers l'université;

4) Développer un guide d'intervention institutionnelle pour le personnel enseignant et professionnel dans le but de favoriser la réussite éducative des étudiants autochtones au cégep et à l'université.

Quelques éléments de l'histoire de l'enseignement des Premières Nations

Tout d'abord, il faut rappeler les inégalités qui ont marqué l'histoire du parcours des élèves autochtones au Québec et au Canada. Les recherches indiquent trois principales étapes dans la scolarisation des Premières Nations (Lévesque et Sioui, 2011). Le premier courant relève de l'évangélisation et du christianisme où l'Église s'approprie la charge de l'éducation autochtone. Vers 1900 apparaît une nouvelle étape, souvent nommée l'éducation séparée, qui réfère à la triste période des pensionnats indiens. À partir de 1972, un mouvement de prise en charge de l'éducation par la communauté autochtone s'installe progressivement. Par ailleurs, au cours des dernières années, on assiste à l'émergence d'une nouvelle perspective dans le monde de l'éducation chez les Premières Nations, perspective que certains chercheurs désignent comme *l'espoir* (St-Germain et Dick, 2011). Ce nouveau courant s'inspire des démarches effectuées par les Premières Nations afin de mettre





Nathalie Santerre,
enseignante en soins
infirmiers au Cégep de
Baie-Comeau

en place leurs propres institutions d'enseignement, de les gérer elles-mêmes et de choisir le contenu des programmes éducatifs qui y sont offerts.

Dans une perspective plus régionale, l'histoire de la localité de Pessamit ne fait pas exception quant à la problématique de l'éducation (Gauthier, 2005). La fréquentation des établissements scolaires hors de la communauté remonte à 1964, environ; les élèves qui s'inscrivent actuellement au Cégep de Baie-Comeau sont bien souvent des étudiants de première génération. Ils vivent sensiblement les mêmes difficultés que celles des autres communautés autochtones du Québec : sous-financement des études, responsabilités familiales et personnelles accaparantes, éloignement géographique de l'établissement d'enseignement supérieur, problèmes liés à la consommation de drogue et d'alcool, difficultés à obtenir un logement, à acheter d'un véhicule, etc.

La méthodologie

Cette recherche s'oriente vers une analyse de données qualitatives et interprétatives : les chercheurs demandent aux participants de décrire leurs perceptions les uns aux autres, de nommer les facteurs qui, selon eux, favorisent leur réussite scolaire, ou au contraire, qui constituent un obstacle à l'atteinte de leurs objectifs.

Plus spécifiquement, cette recherche

s'appuie sur une approche interactionniste et collaborative. L'approche interactionniste (Morissette et autres, 2011), décrite de manière très large, permet au chercheur d'explorer « l'univers de significations auxquelles l'acteur réfère ». Quant à l'approche collaborative (Couture, 2002), on peut la décrire comme une approche où le chercheur devient acteur et où les acteurs s'approprient le rôle de chercheur. Cette approche établit un pont entre la théorie et la pratique.

Afin de satisfaire les critères d'analyses énoncés dans la méthodologie de recherche, les outils de collecte de données utilisés comprennent des entrevues individuelles semi-dirigées, des entrevues de groupe, des épreuves dont les questions amènent des réponses semi-fermées et la tenue d'un journal de bord.

L'analyse des données perceptuelles provient de l'enregistrement et de la transcription des données recueillies lors d'entrevues individuelles et de groupes de discussion. Cette méthode d'analyse assure la validité et la fiabilité des résultats obtenus, surtout s'il y a eu un travail de triangulation avec d'autres éléments d'analyses, comme les données ressortant de rencontres de validation et de la tenue d'un journal de bord, comme il est d'usage au Cégep de Baie-Comeau. Ce n'est pas en s'appuyant sur des données quantitatives que le chercheur propose des conclusions, mais plutôt en rédigeant un énoncé-clé de son

analyse, également appelé *code-book*, qu'il justifie au moyen d'extraits de comptes rendus. Les thématiques suivantes ont été retenues pour orienter les entrevues :

- Les caractéristiques de l'étudiant innu;
- L'école et le milieu de vie;
- L'apprentissage;
- Les tâches d'apprentissage;
- La motivation;
- La réussite scolaire;
- La transition du niveau secondaire au niveau collégial.

Au Cégep de Baie-Comeau, l'analyse des comptes rendus d'entrevues, au regard des thématiques de départ, a permis de dégager des constats, ou du moins certaines tendances émergentes, en lien avec les acteurs suivants :

- Les étudiants autochtones;
- Les enseignants;
- Les professionnels du milieu de l'éducation;
- Les étudiants allochtones;
- Des membres de la communauté innue de Pessamit œuvrant dans le milieu de l'éducation, de la politique, de la santé et des services sociaux.

Analyse des données

L'analyse des données recueillies auprès de chaque population ciblée dévoile des informations nombreuses



et très intéressantes. Cependant, dans le cadre de cette publication, seuls les résultats obtenus auprès des étudiants autochtones seront présentés, et ce, succinctement. Pour obtenir des informations plus détaillées, le lecteur est invité à consulter le rapport de recherche qui sera disponible à compter de l'hiver 2015.

L'analyse des données recueillies auprès des étudiants innus qui fréquentent le Cégep de Baie-Comeau démontre qu'ils présentent des caractéristiques personnelles et un cheminement scolaire similaires à ceux des autres étudiants autochtones du Canada.

Généralement, les étudiants du groupe cible sont des adultes qui effectuent un retour aux études, et ce groupe est composé principalement de mères monoparentales. Les étudiants expriment ouvertement leur fierté d'appartenir à la nation innue. Toutefois, en classe, ils s'expriment très peu et hésitent à demander de l'aide aux enseignants ou aux professionnels scolaires.

Les étudiants rencontrés en entrevue affirment que le collège est un endroit intime et accueillant où il fait bon vivre. Par ailleurs, ils considèrent que pour intégrer des apprentissages, ils doivent fournir des efforts et s'impliquer activement dans leurs études. Ils ajoutent cependant qu'ils n'ont pas été bien préparés au métier d'étudiant cégepien. Ce constat transparait d'ailleurs dans les réponses qu'ils ont fournies quant à la manière dont ils ont vécu la transition du secondaire vers le cégep. Ils admettent souvent avoir choisi un programme d'étude sans se questionner au préalable quant aux aptitudes et aux attitudes nécessaires pour œuvrer dans la profession choisie.

Ces étudiants se disent motivés à poursuivre des études supérieures afin d'offrir de meilleures conditions financières à leurs enfants. Par contre, à la longue, les responsabilités familiales,

personnelles et financières deviennent un obstacle à leur réussite scolaire et ils abandonnent les cours en raison de la démotivation liée aux problématiques mentionnées précédemment, qui s'installe progressivement au cours du trimestre.

Les participants rencontrés lors de la recherche indiquent, de manière générale, que la réussite scolaire ne se mesure pas par des notes élevées sur le bulletin. Pour eux, réussir signifie obtenir le diplôme, même si cela prend plus de temps que prévu dans le cheminement de base du programme auquel ils sont inscrits.

Finalement, il est pertinent de souligner que tous les participants aux entrevues apprécient les enseignants et les professionnels qui leur témoignent un intérêt sincère et qui les respectent dans leur cheminement collégial.

Conclusion et perspectives de développement

Au départ, la recherche visait la réalisation d'un guide d'intervention institutionnelle et la rédaction d'un rapport de recherche. Toutefois, il ne faut pas se limiter à cette vision réductrice des résultats du projet. Les responsables de la recherche à Baie-Comeau observent la mobilisation des membres du personnel. À preuve, au moment des expérimentations, les enseignantes et les enseignants du collège ont accepté de participer sans compensation, qu'il s'agisse d'un dévouement ou d'une rémunération. Ce constat démontre bien que le personnel du collège souhaite mieux connaître les élèves autochtones pour favoriser leur réussite éducative.

Quant à la production du guide, les travaux sont en cours. Il sera disponible à compter de l'hiver 2015. Ce retard de publication s'explique par des retards de réalisation du projet de recherche découlant de l'éloignement géographique des deux établissements

d'enseignement impliqués, de la difficulté à recruter du personnel et des ajustements effectués en cours de route, en raison de certaines divergences quant aux besoins à combler des deux institutions d'enseignement supérieur.

Finalement, mentionnons que ce projet de recherche aura également permis la mise en place d'un nouveau partenariat entre le Cégep de Baie-Comeau et la communauté de Pessamit, par la formation d'un comité pédagogique innu permanent constitué de sept membres du collège et de sept membres de la communauté. De plus, un guide pour les étudiants autochtones sera conçu et publié à l'hiver 2015. Ainsi, même lorsque le projet se terminera, en décembre 2014, les structures créées pour mener à bien ce projet demeureront en place, permettant l'amélioration continue des services offerts à la clientèle autochtone qui fréquente le Cégep de Baie-Comeau.

Références

Couture, C. (2002). *Étude du processus de co-construction d'une intervention en science de la nature au primaire par une collaboration praticien-chercheur* (thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré de *Constellation*, l'archive de publications électroniques de l'Université du Québec à Chicoutimi : <http://constellation.uqac.ca/855/>

Gauthier, R. (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, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré de *Constellation*, l'archive de publications électroniques de l'Université du Québec à Chicoutimi : <http://constellation.uqac.ca/515/1/24613872.pdf>

Lévesque, C. et Sioui, B. (dir.). (2011). *Parlons de l'éducation des autochtones au Québec*. Montréal, Canada : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

Morissette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (dir.). (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1).

St-Germain, G. et Dick, L.A. (2011). *La réforme de l'éducation chez les premières nations : de la crise à l'espoir*. Ottawa, Canada : Comité sénatorial permanent des peuples autochtones.



L'AIDE AUX DEVOIRS : UN EXEMPLE DE SOUTIEN COMMUNAUTAIRE POUR LES JEUNES AUTOCHTONES ET LEUR FAMILLE INITIÉ PAR LE REGROUPEMENT DES CENTRES D'AMITIÉ AUTOCHTONES



Amélie Lainé,
coordonnatrice des
services aux Centres
d'amitié autochtones

Le Regroupement des centres d'amitié autochtones

Le Regroupement des centres d'amitié autochtones (RCAAQ) milite pour les droits et les intérêts des citoyens autochtones composant avec la réalité urbaine tout en appuyant les Centres d'amitié autochtones dans l'atteinte de leur mission. Celle du RCAAQ s'articule à deux niveaux. D'une part, il soutient le développement et la mise en œuvre de projets et de programmes d'envergure provinciale tout en appuyant ses membres dans la réalisation de leur mission. D'autre part, il effectue de la représentation pour les Centres et établit des partenariats à l'échelle provinciale et nationale. Nous encourageons la concertation et l'échange entre les membres des Premières Nations du Québec et les différentes instances gouvernementales et autochtones.

Sa mission d'appui et de représentation, menée depuis près de 45 ans au Québec, permet d'avoir une vue d'ensemble des défis que peuvent connaître les Autochtones composant avec la réalité

urbaine. Ainsi, le développement de stratégies innovatrices et proactives ainsi que l'arrimage des actions qui permettent de déployer des services urbains pour les citoyens autochtones sont favorisés.

Les Centres d'amitié autochtones

Les Centres d'amitié autochtones du Québec sont implantés dans les villes de Val-d'Or, de Senneterre, de Chibougamau, de La Tuque, de Sept-Îles, de Joliette, de Saguenay, de Québec et de Montréal, en plus du point de services de Trois-Rivières maintenu par le Centre d'amitié autochtone de La Tuque. Les Centres ont pour mission d'améliorer la qualité de vie des Autochtones en milieu urbain, de promouvoir la culture et de bâtir des ponts entre les peuples. Ils sont des carrefours de services urbains qui offrent un milieu de vie et un ancrage culturel aux Autochtones. Ils contribuent ainsi activement au développement social, communautaire, économique et culturel de leur milieu.

Depuis leur création, les Centres

d'amitié autochtones ont été des incubateurs d'importantes initiatives ayant mené à la mise sur pied de nombreux programmes et services urbains pour les Autochtones. Ils sont ainsi devenus, au fil des ans, des lieux privilégiés d'expression des besoins et des revendications d'un segment de la population autochtone, celui vivant dans les villes.

Afin de remplir leur mission et d'éviter le dédoublement ou la fragmentation des services, les Centres d'amitié collaborent activement avec les acteurs du milieu et maximisent le potentiel des partenariats. De plus, ils déploient de multiples actions qui visent, entre autres, la réussite scolaire des jeunes autochtones.

Le racisme et l'exclusion sociale chez les Autochtones en milieu urbain

Les Autochtones qui vivent en ville sont souvent confrontés à un système qui leur est étranger et se heurtent à des barrières difficiles à surmonter, telles que la langue, les préjugés et le manque de compréhension des réalités



autochtones. Malgré des besoins évidents, ils recourent peu aux services de la communauté où ils vivent et au sein de laquelle ils subissent du racisme et vivent de l'exclusion, ce qui entraîne une perte de confiance en soi et en ses capacités.

En effet, selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, les Autochtones, et en particulier les Autochtones en milieu urbain, comptent parmi les groupes les plus susceptibles d'être victimes de discrimination ou de profilage racial au Québec (Eid, Magloire et Turenne, 2011, p. 11). En fait, le racisme empêche aujourd'hui les Autochtones de participer pleinement à l'essor de la société québécoise (Bouchard et Taylor, 2008, p. 84, 122).

Cette exclusion entraîne des effets multigénérationnels qui demandent des interventions planifiées, concertées et respectueuses de la culture autochtone. Les Centres d'amitié autochtones du Québec constituent donc un point de départ solide pour rejoindre une part de la population parmi les plus vulnérables, soit les enfants autochtones en milieu urbain et leur famille.

Mise en contexte de l'initiative d'aide aux devoirs

C'est dans un contexte de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale que le RCAAQ a sollicité l'appui du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) lors du Forum socioéconomique des Premières Nations de 2006. L'engagement conclu entre nos deux organisations a permis de consolider les services d'aide aux devoirs déjà existants dans le réseau des Centres d'amitié et d'élaborer un guide d'implantation des services d'aide aux devoirs (ces services sont offerts par les Centres d'amitié autochtones de Val-d'Or, de La Tuque, de Québec, de Lanaudière, du Saguenay et le Centre d'amitié Eenou de Chibougamau). De plus, en 2011, le MELS a accepté de

financer deux projets pilotes de services d'aide aux devoirs pour les élèves de niveau secondaire, au Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or et à celui de Lanaudière.

Cette année, afin d'examiner la mise en œuvre du service d'aide aux devoirs et ses retombées, le RCAAQ a collaboré avec Natasha Blanchet-Cohen, professeure associée à l'Université Concordia, et son équipe. Au cours de l'automne et de l'hiver 2013-2014, l'équipe d'évaluation a rencontré, en groupes de discussions et en entrevues individuelles, 130 participants. Parmi ceux-ci, on retrouvait les trois groupes ciblés : les élèves autochtones du primaire et du secondaire qui bénéficient d'un service d'aide aux devoirs ou qui y ont participé, les familles des élèves et les employés des Centres qui sont directement impliqués dans le service. Un questionnaire a aussi été rempli par les enfants participant à ce service.

Cette évaluation nous a permis de confirmer que les services d'aide aux devoirs offerts par le réseau des Centres d'amitié répondent aux besoins d'appartenance des jeunes autochtones en plus de renforcer leur identité autochtone tout en stimulant leur intérêt pour les études. De plus, ce service permet d'offrir l'occasion aux élèves d'atténuer les difficultés vécues quotidiennement et qui sont susceptibles de gêner la poursuite et la réussite de leurs études (Blanchet-Cohen, Geoffroy Trudel, 2014).

Les services d'aide aux devoirs sont offerts dans un contexte de sécurisation culturelle répondant spécifiquement à la réalité autochtone urbaine et de respect des particularités culturelles des participants. Ils sont organisés dans un esprit de complément, sans se substituer à l'école ou à la responsabilité des parents.

Partenaires du réseau scolaire québécois (francophones et anglophones)

Les services d'aide aux devoirs du réseau des Centres d'amitié accueillent plus d'une centaine de jeunes élèves autochtones par année, issus de plus de 30 écoles primaires et secondaires du réseau scolaire québécois. Les Centres d'amitié autochtones offrent le service en moyenne quatre jours par semaine en plus d'assurer le service de transport ou de brigadier-accompagnateur.

Une approche culturellement pertinente

La force des services d'aide aux devoirs des Centres d'amitié autochtones réside dans l'approche intégrée des besoins, qui peuvent être comblés à travers :

- Une aide aux devoirs continue donnée à des enfants ciblés;
- Un service assuré par des ressources permanentes autochtones ou sensibles à la culture;
- Un encadrement complet incluant transport, matériel et collation;
- Un accueil dans un lieu d'appartenance autochtone;
- Une aide aux parents par des outils et des formations ;
- Une aide au développement de la fierté autochtone par des activités sociales.





Chez les jeunes Autochtones vivant en milieu urbain, il est important de renforcer les liens de la communauté dans des activités donnant une image positive du groupe : se réunir pour s’amuser, pour partager des solutions à des problèmes communs, pour renforcer les liens intergénérationnels, pour garder sa culture vivante et surtout, pour exprimer sa fierté par des réalisations concrètes.

Les services d’aide aux devoirs des Centres d’amitié autochtones sont donc complétés par la tenue de diverses activités récréatives, sociales et ludiques permettant aux intervenants de créer des liens de confiance avec les enfants et leur famille. Les Centres d’amitié autochtones organisent ainsi des activités visant à stimuler la création artistique, la transmission de la culture, la lecture, l’écriture en plus de valoriser

l’implication des parents et des familles. Également, des activités familiales et récréatives sont organisées lors des journées pédagogiques. Tout au long de l’année scolaire, l’accompagnement des élèves, la collaboration avec les parents et la valorisation de la culture autochtone contribuent à la réussite éducative des jeunes.

Un partenariat fructueux

Le service d’aide aux devoirs, tel qu’offert par notre réseau et dans sa formule adaptée à la réalité autochtone urbaine, est un service essentiel. En fait, ce service d’aide aux devoirs contribue directement à la persévérance scolaire des enfants autochtones dans un contexte urbain : au-delà de l’appui concret à l’apprentissage fourni par les intervenants, ce service offre un environnement propice à l’intégration

de nouvelles connaissances et au développement de l’estime de soi chez les élèves. En fait, il donne, ou redonne, envie à ces élèves d’apprendre et de poursuivre leurs efforts en prodiguant soutien et renforcement positif, en offrant encadrement et rigueur, en diversifiant les stratégies d’apprentissage et en créant des liens intergénérationnels et intercommunautés (Blanchet-Cohen, Geoffroy rudel, 2014).

Le RCAAQ souhaite maintenant pouvoir explorer de nouvelles possibilités de collaboration avec le MELS pour bonifier les services déjà existants et arrimer les actions des Centres d’amitié avec celles des écoles pour ainsi assurer aux élèves autochtones fréquentant le réseau scolaire québécois le soutien approprié pour favoriser leur réussite.

Références

Blanchet-Cohen, N., Geoffroy, P. et Trudel, M. (2014). *Évaluation du service d’aide aux devoirs*. Wendake, Canada : Regroupement des Centres d’amitié autochtones du Québec.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l’avenir : rapport de la Commission de la consultation sur les pratiques d’accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Eid, P., Magloire, J. et Turenne, M. (2011). *Profilage racial et discrimination systématique des jeunes racisés: rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Québec, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.



LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : LES SOLUTIONS AU-DELÀ DE L'ÉCOLE

Mise en contexte

Pour mieux répondre aux besoins des jeunes Pekuakamiulnuatsh (Innus du Lac-Saint-Jean), les partenaires d'Auassatsh, qui est un regroupement local composé de partenaires œuvrant à Mashteuiatsh, ont convenu d'unir leurs forces et de travailler ensemble afin de maximiser la portée de leurs actions dans la communauté. En effet, la mise en relation, au sein du regroupement Auassatsh, de toutes les instances dont les acteurs œuvrent dans la communauté, comme les écoles, le centre de santé, le centre de la petite enfance, les organismes communautaires, les parents ainsi que les partenaires externes comme Québec en Forme et la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, peut contribuer à la réussite éducative et à la persévérance scolaire des jeunes. Chaque organisme membre d'Auassatsh a un rôle avéré et documenté quant aux saines habitudes de vie, ce qui contribue à démontrer que la réussite éducative et la persévérance scolaire ne sont pas l'unique responsabilité des écoles. Le travail réalisé par Kino-Québec dans son plus récent avis intitulé « L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir » fait ressortir les corrélations entre l'activité physique et la réussite scolaire et expose indirectement un lien avec la vision holistique de la santé propre aux Premières Nations.

Objectifs

Auassatsh est un regroupement local de partenaires de Mashteuiatsh composé de parents, des écoles Amishk et Kassinu Mamu, du Comité des femmes Puakuteu, du Bureau coordonnateur et du Centre de la petite enfance Auetissatsh, du secteur de la santé (à travers les programmes famille-jeunesse, ceux axés sur la dépendance et la santé mentale ainsi que des programmes jeunesse de loisirs et d'initiatives communautaires), de la Sécurité publique et du développement de la main-d'œuvre de Pekuakamiulnuatsh Takuhikan. Né d'une mobilisation de ces instances, en 2011, ce rassemblement de partenaires travaille pour la prévention des problèmes associés au développement, à l'adaptation et à l'intégration sociale des jeunes Pekuakamiulnuatsh.

L'exemple de concertation communautaire d'Auassatsh nous donne l'occasion de préciser les raisons qui expliquent que la mobilisation est le gage d'un succès dans la réussite éducative et la persévérance scolaire et que des actions favorisant l'adoption et le maintien d'habitudes de vie saines, implantées localement et dans une perspective communautaire, ont un effet indirect sur la persévérance et la réussite scolaire. La présente étude dégagera les conditions qui ont mené à cette mobilisation et à une prise en charge collective des enjeux liés à la jeunesse, notamment la réussite éducative. Nous espérons ainsi susciter

suffisamment d'intérêt chez les acteurs locaux d'autres communautés pour les amener à expérimenter des pratiques intersectorielles, dans le cadre desquelles des partenaires de différents secteurs d'activités collaborent à la planification et à la mise en œuvre des mêmes actions.

Description du récit de pratique

Les éléments de mieux-être liés à la réussite éducative

Les partenaires d'Auassatsh sont convaincus de l'importance de l'application d'éléments de mieux-être chez les jeunes pour favoriser leur réussite éducative. Le dernier avis du comité scientifique de Kino-Québec (2011) nous renseigne, à cet effet, dans leur étude sur les éléments de mieux-être associés à la pratique fréquente et ininterrompue d'activités physiques et sportives durant l'enfance et l'adolescence. Reliés à plusieurs composantes du développement du jeune, ces éléments sont documentés en fonction, notamment, des habiletés cognitives de l'élève.

D'après Kino-Québec, l'activité physique, pratiquée de manière régulière et continue, entraîne des effets positifs sur les éléments suivants : les fonctions exécutives, l'attention, la concentration, le comportement en classe, le sentiment d'appartenance à l'école et les résultats scolaires. Par ailleurs, une tendance indique que les jeunes pourraient bénéficier d'autres effets positifs de l'activité physique,





Julie Girard,
Auassatsh — Comité
santé des jeunes



Mathieu Vallet,
Québec en forme

notamment sur la mémoire, la relaxation, la persévérance scolaire et le nombre d'années de scolarité. Ces observations sont toutefois à approfondir pour prouver scientifiquement le lien de causalité entre l'activité physique et la réussite et la persévérance scolaires.

Les conditions favorables à une prise en charge collective des enjeux reliés à la jeunesse

Les Premières Nations, et par le fait même les Pekuakamiulnuatsh, considèrent que c'est collectivement et en tenant compte de toutes les dimensions de l'Être que l'on atteint une bonne santé, le sentiment de fierté et la réussite scolaire. Les Pekuakamiulnuatsh ont une vision globale et holistique du présent et de l'avenir et voient à favoriser l'épanouissement spirituel, émotionnel, intellectuel et physique de tous. Motivés par le rapport positif entre l'adoption de saines habitudes de vie, la réussite éducative et la persévérance scolaire, les partenaires locaux de Mashteuiatsh considèrent que la réussite éducative constitue, au même titre que plusieurs enjeux reliés à la jeunesse, une responsabilité collective. En plus des professionnels de l'éducation, qui peuvent contribuer à la réussite éducative et à la persévérance scolaire des élèves, d'autres acteurs disposent d'une capacité d'agir, puisque les saines habitudes de vie sont tributaires de facteurs qui dépassent le cadre scolaire. Selon le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec : « Un environnement favorable

à l'alimentation, à un mode de vie physiquement actif et à la prévention des problèmes reliés au poids réfère à l'ensemble des éléments de nature physique, socioculturelle, politique et économique qui exercent une influence positive sur l'alimentation, la pratique d'activités physiques, l'image corporelle et l'estime de soi. Les éléments peuvent faire partie du micro ou du macroenvironnement et doivent être considérés dans leur réalité objective ou perçue, ainsi que dans la complexité de leurs interrelations. » (ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2012)

Partant de ce concept, les acteurs du milieu membre d'Auassatsh se sont questionnés, entre autres, sur les moyens mis à leur disposition pour favoriser l'adoption et le maintien des saines habitudes de vie chez les jeunes de leur communauté. Pour bénéficier des retombées associées à l'adoption d'un mode de vie physiquement actif et aux saines habitudes alimentaires, les partenaires locaux de Mashteuiatsh ont su franchir plusieurs étapes pour mobiliser la communauté et faciliter la concertation intersectorielle. Ils se sont d'abord dotés d'une vision mobilisatrice, qu'ils ont définie comme suit : « À Mashteuiatsh, soutenus par leurs parents et la communauté [...] les jeunes Pekuakamiulnuatsh [...] deviendront des adultes responsables (ce qui signifie que les individus auront développé leur capacité d'agir). Ils ont ensuite défini une mission collective : par la mobilisation, les partenaires

voient à soutenir les actions visant à prévenir les problèmes associés au développement, à l'adaptation et à l'intégration des jeunes de 0 à 18 ans de Mashteuiatsh. » (www.auassatsh.com)

Les objectifs des partenaires sont rendus possibles grâce à des actions intersectorielles s'articulant actuellement autour des objectifs suivants : promouvoir l'adoption de saines habitudes de vie, prévenir les problèmes entourant la naissance et pouvant survenir pendant la petite enfance et améliorer le développement global des jeunes et des adolescents. Les travaux entourant cette mission sont soutenus, entre autres, par la mobilisation des partenaires, principalement de Québec en forme, de la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador et d'Avenir d'enfants.

À travers les démarches du regroupement, on observe que plusieurs conditions de réussite de leur projet ont été réunies et que certains défis ont été relevés ou sont en train de l'être.

Les points forts de la démarche :

- L'éclosion d'une forme de leadership et l'ouverture d'esprit de la part des partenaires scolaires;
- L'animation d'une carte sociale mettant le jeune au centre des actions;
- L'acceptation des organisations internes et externes à œuvrer en



interinfluence (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, Québec en Forme et Avenir d'enfants), amenant un décloisonnement des services

- L'apparition d'un mode de fonctionnement dans le regroupement et d'une structure de mobilisation;
- La participation de la communauté sous une même vision communautaire des actions;
- La cohérence et la complémentarité des secteurs à travers une démarche écosystémique globale.

Les défis rencontrés :

- L'appropriation collective des concepts mise en relation avec la vision des partenaires externes et leur transposition dans la culture Pekuakamiulnuatsh;
- Le développement d'un langage commun;
- Le soutien concerté et harmonisé des organisations externes;
- Le maintien de la mobilisation (faciliter la participation à des événements, organiser des moments de socialisation informels, partager l'animation des rencontres, encourager l'expression des points de vue);
- L'ancrage des actions dans les pratiques du milieu et la mobilisation des acteurs du regroupement, et ce, de façon durable.

Concrètement, plusieurs actions peuvent être mises en place dans les milieux de vie fréquentés par les jeunes. Voici quelques exemples qui démontrent les façons dont la question de la réussite éducative et de la persévérance scolaire peut se décloisonner.

Centre de la petite enfance :

- Intégrer des solutions permettant d'assurer un passage réussi du monde de la petite enfance vers celui de l'école

dans la mission, la vision, le programme ou le cadre d'intervention du CPE;

- Intégrer à la programmation régulière des activités qui contribuent à un passage réussi du CPE vers l'école;
- Considérer l'importante part que prend le développement global des jeunes de 0 à 5 ans dans la réussite éducative et la persévérance scolaire.

Services sociaux :

- Appuyer l'école et les parents dans le cheminement scolaire des jeunes plus à risque ou présentant des retards de développement.

Santé :

- Implanter une offre d'activités de sensibilisation, d'éducation et de soutien aux parents concernant les liens entre le développement global, la santé et la réussite éducative et la persévérance scolaire de leurs jeunes, et concernant les répercussions de la réussite éducative sur la santé future des jeunes et de la communauté.

Conseil de bande :

- Intégrer des notions de réussite éducative et de persévérance scolaire dans l'élaboration des politiques;
- Faciliter l'arrimage avec les instances supralocales.

Organisations communautaires (maison de la famille, maison des jeunes) :

- Réaliser des opérations de sensibilisation, d'éducation et de soutien aux parents et aux jeunes concernant les liens entre le développement global des jeunes, ainsi que la réussite éducative et la persévérance scolaire.

Actuellement, la communauté de Mashteuiatsh met en pratique certaines de ces actions par l'entremise des travaux d'Auassatsh. Par exemple, les facteurs facilitant la réussite scolaire dans le développement du jeune sont

mieux compris par les partenaires locaux réunis au sein du regroupement Auassatsh. Cette prise de conscience se traduit dans la planification écosystémique des partenaires : ces derniers tiennent compte du système « école » pour chaque tranche d'âges et pour tous les objectifs travaillés par le regroupement. De plus, les partenaires sont à évaluer l'implantation de leurs actions dans la communauté et à évaluer les effets auprès des jeunes Pekuakamiulnuatsh.

Conclusion et perspectives de développement

L'expérience de Mashteuiatsh constitue l'illustration de l'importance de la mobilisation locale à l'égard d'enjeux complexes, qui ne peuvent plus se régler en maintenant le cloisonnement des services. Ce genre de pratiques intersectorielles, pleines de défis dans leur implantation, gagnerait à être partagé aux leaders des communautés afin d'alimenter leurs réflexions concernant la réussite éducative et la persévérance scolaire des jeunes des Premières Nations.

Références

Comité scientifique de Kino-Québec (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2012). *Pour une vision commune des environnements favorables à la saine alimentation, à un mode de vie physiquement actif et à la prévention des problèmes reliés au poids*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.



À LA RECHERCHE D'UN MODÈLE D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES JEUNES ET DES COMMUNAUTÉS DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC : POINTS DE VUE D'ÉTUDIANTS EN ADMINISTRATION SCOLAIRE



Christine Brabant,
Ph. D., professeure
en administration de
l'éducation, Université
de Montréal



Marie-Josée Croteau,
gestionnaire éducative,
école Migwan de
Pikogan et étudiante
en administration
scolaire, Université du
Québec en Abitibi-
Témiscamingue



Jovette Kistabish,
gestionnaire éducative,
école Migwan de
Pikogan et étudiante
en administration
scolaire, Université du
Québec en Abitibi-
Témiscamingue



Marine Dumond,
étudiante à la maîtrise
en administration de
l'éducation, Université
de Montréal

Introduction

Dans le cadre d'un cours universitaire sur la gestion pédagogique, un groupe de gestionnaires et d'aspirants gestionnaires de l'éducation des Premières Nations a réfléchi à divers modèles d'organisation pédagogique en les mettant en relation avec la culture et les caractéristiques de leur communauté. L'objectif de l'exercice était d'explorer les traits culturels de ces modèles et d'en envisager les bénéfices pour les communautés autochtones. Les modèles présentés pour cet exercice de réflexion pédagogique étaient : l'école régulière occidentale, l'éducation intergénérationnelle, le collectif d'apprentissage en famille, le centre de formation en entreprise et récupération ainsi que l'école éloignée en réseau. Afin de les décrire, chaque modèle sera d'abord présenté selon ses caractéristiques. Puis, cet article exposera l'intérêt que les modèles

ont suscité chez les participants, suivi de leurs remarques d'ordre général sur les possibilités d'implantation en contexte autochtone. Nous verrons que les modèles intégrant un plus grand rôle des parents et de la famille élargie (l'éducation intergénérationnelle et le collectif d'apprentissage en famille) sont ceux qui ont reçu les commentaires les plus favorables. Ces résultats suggèrent que l'intégration de la dimension culturelle jusque dans l'organisation pédagogique de l'éducation serait une voie à explorer pour l'amélioration de la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec.

Mise en contexte

Une insuffisance de résultats est actuellement constatée quant à la réussite et à la persévérance scolaires chez les jeunes des Premières Nations (PN) (Affaires autochtones

et Développement du Nord Canada, 2014; Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002; Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006). Sachant que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003) insiste sur l'importance de l'intégration de la dimension culturelle à l'école, on peut se demander si cette insuffisance trouverait en partie son origine dans les différentes ruptures culturelles auxquelles ces jeunes sont exposés pendant leur parcours éducatif, où ils fréquentent une école issue de la culture occidentale « blanche ». En effet, les différences culturelles entre le milieu familial et le milieu scolaire accentuent le phénomène « d'immigration » forcée des enfants entrant à l'école, identifié par Baby (2013).

Selon plusieurs observateurs de l'éducation, l'intégration de la dimension culturelle dans le parcours éducatif des jeunes est associée aux



bénéfices suivants : une influence positive sur l'aisance, la motivation et la participation des jeunes et de leurs familles aux activités éducatives; un sentiment d'appartenance à leur communauté, une fierté personnelle et l'accès à leur héritage culturel; une amélioration de l'estime de soi des jeunes, de leur rapport avec les autres et avec le monde; une éducation des enfants plus porteuse de sens pour les parents et les communautés (Baby, 2013; Conseil en éducation des Premières Nations, 2009; Cole, Hakkarainen et Bredikyte, 2010; Commission scolaire crie, 2008; MELS, 2003). Un manque d'intégration de leur culture dans le parcours éducatif des jeunes autochtones pourrait alors avoir comme conséquence de les priver de ces bénéfices. De plus, il appert que plusieurs de ces bénéfices ont également des aspects ou des retombées favorables pour les communautés. Il apparaît donc souhaitable, pour ces jeunes et pour ces communautés, d'intégrer la culture autochtone à l'éducation autochtone, non seulement dans le cadre des activités de l'école, mais peut-être – c'est là le centre de notre questionnement – jusque dans les fondements mêmes de l'organisation pédagogique de l'éducation dans ces communautés.

En effet, la culture, à l'école, n'est pas qu'un simple contenu à étudier dans le cadre d'un cours et d'activités spéciales qui lui seraient consacrés. Elle ne se limite pas non plus à un environnement où s'inscrit l'école. Rocher (1995) définit la culture comme :

« Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (p. 15)

Elle constitue ainsi un ensemble de pratiques, de croyances et de valeurs partagées par un groupe social donné. On comprend alors que la culture se situe également aux fondements des valeurs éducatives, des modes de transmission des savoirs et de la dynamique des interactions sociales. Par conséquent, le type d'organisation de l'éducation des jeunes qui se développe au sein d'une société la reflète indubitablement. Dans cette perspective, nous posons l'hypothèse qu'un modèle d'organisation pédagogique issu de la culture des communautés des PN, ou s'en rapprochant, pourrait améliorer la situation de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes de ces communautés, mieux que ne le fait le modèle de scolarisation issu des sociétés européennes qui leur a été imposé. C'est pour réfléchir à ce modèle d'organisation pédagogique avec des étudiants en administration scolaire que nous avons mis en place l'exercice suivant.

Objectifs et méthodologie de recherche

Objectifs

L'objectif pédagogique de l'exercice était de susciter une réflexion partagée sur différentes dimensions de l'organisation pédagogique et, plus particulièrement, sur sa dimension culturelle.

L'objectif de recherche à la base de cette contribution est d'explorer les perceptions de gestionnaires et d'aspirants gestionnaires de l'éducation en milieu autochtone quant à l'adéquation de divers modèles d'organisation pédagogique avec la culture autochtone¹.

Déroulement de l'expérimentation

Afin de nourrir les réponses des étudiants à la question : « Quelle pourrait être une organisation pédagogique proche des valeurs et de

la culture autochtones? », cinq modèles d'organisation pédagogique² ont été présentés :

1. L'école régulière occidentale³;
2. L'éducation intergénérationnelle⁴;
3. Le Collectif d'apprentissage en famille (CAF)⁵;
4. Le Centre de formation en entreprise et récupération (CEFER)⁶ ;
5. Les Écoles éloignées en réseau (ÉÉR)⁷.

Le modèle d'organisation pédagogique de l'école régulière⁸ occidentale est celui de la majorité des écoles québécoises et des écoles des PN. Le choix de le présenter parmi les cinq modèles étudiés a été fait, d'une part, pour permettre un recul réflexif sur les caractéristiques propres à son organisation pédagogique et, d'autre part, pour connaître les perceptions des étudiants interrogés quant à son adéquation avec les besoins éducatifs de leur communauté. Les quatre autres modèles ont été choisis en raison de leurs caractéristiques en matière d'organisation pédagogique : leur intégration des dimensions familiales et communautaires (modèles 2 et 3), la création de liens hors de la communauté (modèle 5), leur enseignement s'appuyant davantage sur les interactions verbales et moins sur l'écrit (modèles 2, 3 et 5), leurs activités pratiques ou intégrées à la vie quotidienne (modèles 3 et 4), leur réaménagement de l'horaire scolaire et des matières (modèles 3 et 4) et l'intégration de valeurs et de priorités éducatives différentes. Enfin, les modèles présentés ont tous l'intérêt d'avoir mené certains jeunes vers la réussite éducative ou, du moins, d'y avoir contribué⁹.

Les cinq modèles ont été présentés succinctement aux étudiants au moyen d'un document synthèse écrit (de type PowerPoint). Des références leur ont



été fournies pour approfondir leur compréhension de chacun d'entre eux, si désiré. Ils ont ensuite été invités à répondre à la question : « Quelle pourrait être une organisation pédagogique proche des valeurs et de la culture autochtones? » Pour ce faire, ils devaient répondre par un commentaire sur chacun des modèles, en ayant en tête les jeunes placés sous leurs soins, leur communauté et l'objectif de réussite éducative. Les étudiants ont eu plusieurs semaines pour réaliser le travail demandé qui devait contenir environ cinq pages de texte.

Échantillon

Cette expérimentation a été menée avec un groupe d'étudiants en administration scolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ce groupe réunissait des gestionnaires et des aspirants gestionnaires de l'éducation œuvrant dans des écoles primaires et secondaires de diverses communautés membres du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN).

Huit étudiants ont remis le travail écrit. Cet échantillon de participants est composé de gestionnaires et d'aspirants gestionnaires de l'éducation qui œuvrent dans des écoles de six communautés des Premières Nations : celles de Lac-Simon, de Kitci Sakik, de Pikogan, de Manawan, de Wemotaci et de Gaspégiag. Une minorité de ces participants sont des allochtones travaillant en milieu autochtone. Les étudiants autochtones appartiennent aux nations attikamek, algonquine et micmaque. Le groupe comprend des hommes et des femmes, en nombre presque égal.

Méthode d'analyse des résultats

Une analyse de contenu de premier niveau de ces textes a été réalisée avec la collaboration de deux participants. Elle a fait ressortir les forces et les défis

identifiés au sujet de chaque modèle ainsi que des commentaires généraux.

Limites de l'étude

La méthode de cueillette de données a produit des textes courts et ne permettait pas de poser des questions d'approfondissement aux participants. L'échantillon de petite taille et la méthode d'échantillonnage ne permettent ni une représentativité statistique ou théorique des résultats ni une analyse différenciée selon le sexe, l'origine (autochtone ou allochtone) ou le statut (gestionnaire ou aspirant gestionnaire).

Les sections suivantes présentent une brève description de chaque modèle, suivie de la mise en évidence des forces et des défis identifiés par les participants au sujet de chacun d'eux. Ces sections sont suivies des commentaires généraux émis par les participants.

L'école régulière occidentale

Issu de la culture européenne, le modèle d'organisation pédagogique qui a cours dans la plupart des écoles québécoises et autochtones est celui de « l'école régulière occidentale ». Il propose un programme éducatif séquentiel et uniforme offert par des enseignants professionnels à des enfants réunis par groupes d'âge, sous la forme de cours disciplinaires, selon un horaire hebdomadaire à temps plein et avec un ratio élèves/enseignant élevé.

Selon des participants, ce modèle offre une éducation de qualité qui permet la poursuite des études dans les écoles dites « provinciales ». Cependant, plusieurs cours sont donnés par des personnes extérieures à leur culture ou dans une langue seconde pour les élèves. De plus, certains parents et grands-parents rejettent ces écoles de la culture « dominante » dont ils portent encore les cicatrices. Plusieurs actions ponctuelles (camp nature, semaine culturelle, cours de culture) visent l'intégration de la culture traditionnelle

autochtone, mais cela représente un défi à cause des contraintes budgétaires des écoles, des communautés et des familles, ainsi qu'en raison de changements fréquents au sein du personnel enseignant. Des participants croient qu'un décloisonnement du modèle est souhaitable afin de ne pas répliquer la rigidité du système éducatif québécois et de l'adapter à la culture autochtone.

L'éducation intergénérationnelle

Le modèle de l'éducation intergénérationnelle, aussi appelé « alphabétisation familiale », prend appui sur l'importance des rapports intergénérationnels dans l'éducation des individus et des communautés. Ce modèle, qui vise l'éducation de toute la communauté, peut engager à la fois les enfants, les parents, les grands-parents, la famille élargie et les autres membres de la communauté. L'enseignant professionnel a un rôle restreint de transmission initiale de savoirs, puis d'animation, car le partage des savoirs peut ensuite se faire d'une génération à une autre, et même de façon bidirectionnelle. L'éducation peut avoir lieu dans une école, dans l'environnement familial ou ailleurs. Les savoirs concernés sont multiples : il peut s'agir de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la santé, de la politique, de compétences pour la vie courante, etc.

Selon les participants, ce modèle serait en adéquation avec le mode de vie autochtone. En effet, le regroupement de la famille élargie, vivant souvent sous un même toit, s'y prêterait bien. D'ailleurs, dans certaines communautés, les Aînés prennent déjà part aux activités traditionnelles, scolaires et parascolaires liées à la culture. Selon les participants, l'implantation d'un tel modèle rencontrerait les défis suivants : les contraintes budgétaires, le trop faible nombre d'Aînés dans les communautés ou même, un manque de motivation des adultes pour y participer.



Le Collectif d'apprentissage en famille (CAF)

Le Collectif d'apprentissage en famille est un groupe organisé de familles pratiquant « l'école à la maison ». La famille assume la responsabilité de l'éducation de l'enfant, l'instruction étant assurée par les parents ou par les personnes choisies par eux. L'apprentissage peut naître en partie des conversations quotidiennes et des activités pratiques, comme la cuisine, le jardinage ou le commerce, et en partie de périodes d'enseignement plus formel. Le plus souvent, des parents-éducateurs plus expérimentés partagent leurs ressources éducatives et leurs compétences avec les parents-éducateurs débutants et coordonnent l'organisation d'activités sociales, culturelles, sportives, etc. se déroulant en groupe. Certains parents refont ainsi leurs études avec leurs enfants. Certains peuvent occuper un emploi à temps partiel ou à domicile, en parallèle du temps consacré aux enfants.

Selon les participants, ce modèle se rapproche de l'enseignement traditionnel autochtone d'avant la colonisation, car il valorise l'engagement familial et communautaire dans l'éducation. Il favorise notamment une meilleure intégration culturelle par le partage de connaissances et de compétences. Cependant, selon eux, le faible niveau de scolarisation chez les parents autochtones nécessiterait la mise en place de structures de soutien adaptées pour garantir une éducation répondant aux critères de formation actuels.

Le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER)

Le Centre de formation en entreprise et récupération naît du jumelage entre un organisme à but non lucratif et une grande entreprise. Sa mission est double : elle s'inscrit dans un processus de développement durable (recyclage, récupération, triage-démontage) tout

en offrant aux jeunes une formation diplômante. La démarche pédagogique vise le développement d'une relation significative entre les jeunes et les deux enseignants qui les accompagnent pendant les trois années de cette formation.

Selon les participants, même s'il ne règle pas les difficultés rencontrées avec les élèves plus jeunes, ce modèle d'organisation pédagogique semble être une approche intéressante pour les adolescents en situation de décrochage, de raccrochage, qui éprouvent des difficultés scolaires, qui sont démotivés ou qui présentent surtout des habiletés manuelles. Toutefois, ce modèle ne peut être appliqué à l'ensemble de la population scolaire et devrait, par conséquent, être implanté comme une alternative à un autre. Les défis perçus par rapport à ce modèle sont ses exigences en matière de ressources budgétaires, d'équipement et de spécialisation des enseignants. Aussi, les participants ont soulevé la question de la concordance de cette offre de formation avec les emplois disponibles ou requis dans les communautés.

Les Écoles éloignées en réseau (ÉÉR)

Dans ce modèle, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) telles que la vidéoconférence et les forums de discussion permet de réunir en réseau plusieurs classes de milieux géographiquement éloignés. Cette organisation permet une collaboration entre les professeurs et des interactions entre les élèves de petites écoles éloignées des grands centres.

Les participants ont exprimé peu d'intérêt envers ce modèle d'organisation pédagogique. Selon eux, les TIC sont déjà présentes dans les écoles des communautés des PN : on y retrouve fréquemment des ordinateurs, des tableaux blancs interactifs et on peut y accéder à Internet. Cela permet une ouverture sur ce qui se

fait en dehors de la communauté et crée des opportunités d'échange afin de limiter l'isolement des jeunes et des enseignants. Cependant, en plus des défis évidents que représentent l'achat d'équipement et les coûts de fonctionnement de ces services, les participants font remarquer que les enseignants n'ont pas suffisamment de formation en technopédagogie pour être à l'aise dans un tel modèle d'organisation pédagogique.

Commentaires généraux des participants

À travers leurs textes, les participants ont émis des commentaires plus généraux que nous regroupons dans cette section de l'analyse. L'un des participants a suggéré que, si le taux de décrochage des jeunes autochtones est aussi important en ville qu'en communauté, il faut se questionner sur l'intérêt du modèle éducatif dans son ensemble pour les communautés autochtones, et non seulement sur son appropriation par elles. Un autre participant a fait remarquer que tous les modèles d'organisation pédagogique présentés étaient en contradiction avec l'idée d'une éducation autochtone, car ils reproduisaient l'idée de sédentarité de l'école, alors que les Attikameks, entre autres, étaient, à l'origine, un peuple nomade.

Un participant a proposé un autre modèle d'organisation pédagogique qui intégrerait la dimension culturelle à l'apprentissage : celui d'un « camp nature », soit un enseignement à travers la vie, dans le bois, complété par des ateliers sur des sujets familiers aux jeunes.

Pour d'autres participants, au vu des résultats mitigés obtenus lors des tentatives d'intégration de la culture autochtone dans les classes, il semble que la meilleure option serait, à l'inverse, d'intégrer la valorisation de l'éducation dans la culture autochtone pour qu'elle en devienne une valeur



intrinsèque. Ainsi, ils considèrent que la réussite éducative des jeunes et des communautés est conditionnelle à ce que l'organisation pédagogique soit centrée sur la réussite de l'élève et que ce dernier soit mis au cœur de ses apprentissages, à l'instar de l'idéal de l'école québécoise actuelle.

Au contraire, un participant propose qu'en tout premier lieu, les Premières Nations élaborent leurs propres programmes éducatifs et trouvent un juste équilibre entre culture traditionnelle et modernité.

Plus largement, les participants considèrent que chacun des modèles présente des caractéristiques intéressantes qui pourraient, jusqu'à un certain point, améliorer le niveau d'éducation des jeunes. Ainsi, une combinaison de plusieurs d'entre eux pourrait s'avérer une formule gagnante.

Discussion, conclusion et perspectives de développement

Le modèle le plus utilisé dans les communautés autochtones est celui de l'école régulière occidentale, mais plusieurs participants sont intéressés par d'autres modèles d'organisation pédagogique. Les modèles ayant reçu le plus grand nombre de commentaires favorables sont ceux où la famille est davantage engagée dans le processus d'apprentissage de l'enfant, soit les modèles de l'éducation intergénérationnelle et du collectif d'apprentissage en famille (« l'école à la maison »). En effet, tous les participants s'accordent pour dire que la participation de la famille et sa présence dans le cheminement éducatif des jeunes autochtones sont des facteurs déterminants en ce qui concerne leur persévérance et leur réussite scolaires.

D'après les perceptions des participants, certains des modèles étudiés semblent plus proches des fondements culturels et des valeurs éducatives des

communautés autochtones : le collectif d'apprentissage en famille et l'éducation intergénérationnelle. Il va sans dire que leur expérimentation exigerait une réorganisation pédagogique et une adaptation au contexte autochtone. Les commentaires des participants fournissent déjà des pistes d'adaptation des différents modèles. Il pourrait s'agir, par exemple, d'un CAF soutenu par des pédagogues légalement qualifiés, conjuguant alors l'école à la maison et l'éducation intergénérationnelle. Pour les étudiants plus vieux, il pourrait s'agir d'un CFER où le travail de récupération serait remplacé par la production de produits et de services liés aux savoirs et aux pratiques traditionnels autochtones. C'est là une réponse positive à notre question initiale, à savoir si l'intégration de la dimension culturelle jusque dans l'organisation pédagogique de l'éducation serait une voie à explorer pour l'amélioration de la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec.

Pour étendre ce questionnement, d'autres modèles scolaires, comme l'école dite alternative (les pédagogies montessoriennes, Waldorf ou Freinet, par exemple), pourraient être envisagés. De même, certaines composantes des programmes élaborés pour les décrocheurs et les raccrocheurs pourraient aussi présenter des éléments d'organisation pédagogiques intéressants, comme l'alternance travail-étude et l'établissement de relations significatives autour de chaque jeune, sous forme de mentorat.

Considérant les difficultés excessives vécues dans certaines communautés autochtones liées au manque de financement, aux problèmes de salubrité, au manque de personnel ou aux problèmes psychosociaux qui y sont présents et dans l'expectative de la nouvelle loi fédérale sur l'éducation autochtone, orientée vers la généralisation du modèle de l'école régulière occidentale, la possibilité et la

manière d'aller vers ces autres modèles représentent un défi de taille. Il importe toutefois de rappeler que les modèles suggérés sont tous reconnus légalement et déjà en activité au Québec. Il revient donc aux communautés et à leurs sympathisants de faire leur choix.

Par conséquent, des conditions de motivation et de pouvoir-faire politique doivent être réunies pour permettre la participation locale des membres des Premières Nations à la recherche de solutions éducatives pour leurs communautés (Maesschalck et Blésin, 2009). Cette participation pourrait être favorisée par un soutien de l'apprentissage de l'action collective chez les intéressés, par exemple, au moyen d'une méthodologie de recherche-formation (Brabant, 2010; Brabant et Bourdon, 2012).

¹ Conscientes qu'il existe des cultures autochtones et non une culture autochtone uniforme, nous avons tout de même regroupé ces cultures pour les fins de l'exercice, comme un ensemble culturel distinct de la culture majoritaire du Québec.

² [Note des auteures] Nous proposons pour chaque modèle d'organisation pédagogique une ou deux références vers plus d'informations.

³ Voir Brassard (2005) et Gouvernement du Québec (2014).

⁴ Voir UNESCO (2009).

⁵ Voir Brabant (2013) et Collectif d'apprentissage en famille de l'Estrie (s. d.).

⁶ Voir Réseau CÉFER (s. d.) et Deslandes, Rousseau et Fournier (2007).

⁷ Voir Écoles en réseau (s. d.) et Allaire et Lusignan (2011).

⁸ Sachant qu'il existe différents modèles d'organisation pédagogique au sein des systèmes éducatifs occidentaux (écoles alternatives, programmes à vocation particulière, par exemple), nous parlons ici de l'école occidentale dite « régulière » en faisant référence au modèle général le plus répandu.

⁹ Pour appuyer cette dernière affirmation, voir les références proposées plus haut pour chacun des modèles d'organisation pédagogique.

Références

- Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada. (2014). *Aperçu de l'Enquête auprès des peuples autochtones : constatations préliminaires sur les résultats en matière d'éducation et d'emploi*. Récupéré du site de l'organisation : http://www.aadnc.aandc.gc.ca/DAM/DAMINTERHQAI/STAGING/textetext/ai_rs_re_apspfee_1406036103534_fra.pdf
- Allaire, S. et Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau : collaborer entre écoles distantes à l'aide des TIC*. Montréal, Canada : CEC.
- Baby, A. (2013). Pour un enfant, entrer à l'école, c'est aussi immigrer. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : histoire de passion*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de «l'apprentissage en famille» : étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Récupéré de Savoirs UdeS, l'archive de publications électroniques de l'Université de Sherbrooke : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/959>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55.
- Brassard, A. (2005). Un phénomène majeur : la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation : Discussion. *Éducation et sociétés*, 2(16), 71-75.
- Cole, M., Hakkarainen, P. et Bredikyte, M. (2010). Culture et apprentissage chez les jeunes enfants. Dans R. Tremblay, M. Boivin et R. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-7). Montréal, Canada : Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2009, octobre). *Les programmes et services offerts aux Autochtones*. Communication présenté à la 7e édition du colloque des Premières Nations de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Canada.
- Commission scolaire Crie. (2008, octobre). Communication, reddition de comptes et suivi pour l'amélioration scolaire : Faits saillants du rapport CAFSI. Dans *Étude sur l'éducation : 2007-2008*.
- Deslandes, R., Rousseau, N. et Fournier, H. (2007). La confiance entre enseignants, parents et élèves fréquentant les CFER. *Éducation et francophonie*, 35(1), 216-232.
- Écoles en réseau. (s.d.) *Présentation de l'initiative*. Récupéré du site de l'organisation : <http://eer.qc.ca/presentation-de-linitiative>
- Gouvernement du Québec. (2014). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Canada : auteur (Éditeur officiel du Québec).
- Groupe de travail national du ministre sur l'éducation. (2002). *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*. Ottawa, Canada : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- Maesschalck, M. et Blésin, L. (2009). Apprentissage social et participation locale. Les enjeux de l'autotransformation des pratiques. *Cahiers philosophiques*, 3(119), 45-60.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et Dragon, J.-F. (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* (Tome 1). Montréal, Canada : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Réseau québécois des centres de Formation en Entreprise et Récupération (CFER). (s. d.). *Pédagogie*. Récupéré du site de l'organisation : <http://www.reseaucfer.ca/pedagogie/tache-globale/>.
- Rocher, G. (1995). *Introduction à la sociologie* (3e éd.). Montréal, Canada : Hurtubise HMH.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture (UNESCO). (2009). *L'alphabétisation familiale : une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie. / Tour du monde des bonnes pratiques en alphabétisation familiale et en apprentissage intergénérationnel*. Hambourg, Allemagne : auteur.



Paysage capté dans le cadre du projet Innu Meshkenu
Source : Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC



LA GESTION DE L'ÉDUCATION AUTOCHTONE, UN RÉFÉRENTIEL À CONSTRUIRE EN COLLABORATION



Michel Boyer,
professeur à
l'Université de
Sherbrooke



Suzanne Guillemette,
professeure à
l'Université de
Sherbrooke

Mise en contexte

Dans les communautés autochtones, le taux de retard scolaire est trois fois plus élevé que la moyenne de l'ensemble des Québécois. En effet, seulement 25 % des jeunes Autochtones obtiennent un diplôme d'études secondaires après sept ans d'études (Affaires autochtones et Développement du grand Nord Canada, 2014; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). L'une des particularités inhérentes à ces milieux s'observe par l'importance de mailler les traditions éducatives et culturelles autochtones, qui renvoient à « un apprentissage holistique tout au long d'une vie » et à ses dimensions spirituelle, physique, intellectuelle, émotionnelle (Colomb, 2012, p. 58), et à une formation scolaire et sociale facilitant l'insertion du jeune dans sa communauté traversée par la modernité.

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (désormais OCDE) (2008) identifie clairement la contribution de la direction pédagogique des gestionnaires à la

réussite des élèves. Les compétences des gestionnaires apparaissent de plus en plus importantes quant aux défis que représentent l'adaptation et l'innovation, plus particulièrement en milieu autochtone où la question culturelle est au cœur de l'organisation du savoir et de sa transmission. Vu leur incidence sur la réussite éducative des élèves, il est à propos de soutenir et d'accompagner le développement professionnel de ceux et celles qui travaillent au quotidien à la gestion des écoles autochtones. Agbo (2002), relevant le manque de qualification des gestionnaires des écoles autochtones ontariennes, soulève la nécessité pour les gestionnaires des écoles autochtones de développer une expertise leur permettant de faire émerger une organisation scolaire répondant aux caractéristiques culturelles des communautés autochtones.

Objectifs

Notre projet, en partenariat avec des organisations liées à l'éducation autochtone¹, est de créer et de développer un parcours de

professionnalisation (Le Boterf, 2008) dédié aux gestionnaires d'établissements et de services éducatifs autochtones². À notre connaissance, peu d'études portent sur les pratiques des gestionnaires scolaires autochtones. La mise en place d'une formation en gestion de l'éducation autochtone commande l'apport de la recherche pour cerner ses particularités. Nous initiions une formation de 2^e cycle universitaire s'appuyant sur une démarche de recherche collaborative avec des gestionnaires et des directions d'établissement scolaire autochtone. L'objectif est de coconstruire un référentiel de compétences et un répertoire de pratiques correspondant à des familles de situations avec lesquelles ils doivent composer. À la lumière d'une recension préliminaire, trois notions ont retenu notre attention pour observer les pratiques de gestion au sein des établissements scolaires autochtones du Québec : la notion de culture, la notion d'interculturalisme et enfin, la notion d'innovation.

Selon Rocher (1992), la culture est un ensemble de manières de penser, de



sentir et d'agir apprises et partagées servant à rattacher les personnes à une collectivité particulière et distincte. Meunier (2007) précise que l'interculturalisme s'observe par des relations interculturelles entre des acteurs de différentes cultures permettant de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire et de l'appréhender sur le mode de la réciprocité, et qui permettent aussi de lutter contre l'ethnocentrisme. Quant à l'innovation, nous la définissons par une introduction de nouvelles façons de faire par son appropriation ainsi que par son enracinement (Alter, 2000).

Description et méthodologie de l'étude

Afin d'identifier des familles de situations de pratique, nous avons préconisé une démarche exploratoire. Pour ce faire, nous avons interrogé des gestionnaires et des directions en commençant par un questionnaire en ligne. Nous avons complété notre étude préliminaire par des entretiens semi-dirigés auprès d'une dizaine de gestionnaires et de directions d'établissement qui travaillent en milieu autochtone chez les partenaires. Cette collecte de données visait à recueillir des informations selon quatre dimensions :

- 1) Le profil des directions ou des gestionnaires en milieu scolaire autochtone;
- 2) Les différents éléments du contexte d'action de ces gestionnaires;
- 3) Les différents enjeux et défis actuels des écoles et des directions en contexte autochtone;
- 4) Les différentes situations de pratique propres à la gestion des écoles autochtones et les ressources nécessaires pour y répondre.

Résultats préliminaires de la démarche exploratoire

La démarche exploratoire réalisée permet de constater que les directions

estiment que les tâches administratives monopolisent leur temps. À ce titre, et dans un contexte marqué par une forte mouvance du personnel, les pratiques relatives à la sélection, à l'embauche ainsi qu'à la gestion du personnel leur apparaissent particulièrement accaparantes. Ils rapportent consacrer peu de temps à la gestion des activités éducatives et pédagogiques au sein de leur établissement. Toujours selon les dires des directions et des gestionnaires, les référents culturels de la communauté autochtone, reconnus essentiels à l'action éducative de leur école, sont présents dans l'établissement scolaire. Toutefois, cette présence est souvent en marge des activités éducatives et pédagogiques du curriculum. Par ailleurs, elles reconnaissent l'importance de redonner, voire de reconstruire des traditions éducatives et culturelles autochtones au sein de l'école d'aujourd'hui, afin de les appairer aux pratiques éducatives et pédagogiques actuelles. Plusieurs directions font état de la complexité de leur tâche, considérant que le personnel autochtone n'a pas toujours les qualifications requises pour enseigner alors que les personnes allochtones qualifiées sont souvent peu familières

avec la culture autochtone. Ajoutons que les membres du personnel enseignant, pouvant provenir de plusieurs origines ethniques, ont diverses conceptions de l'éducation et préfèrent utiliser des pratiques pédagogiques parfois difficiles à concilier avec celles préconisées par les directions et qui ne correspondent pas nécessairement à la façon d'apprendre des jeunes autochtones. En ce sens, les directions et les gestionnaires des établissements scolaires affirment que le développement de compétences relatives à la gestion des pratiques éducatives et pédagogiques en concomitance avec la gestion des ressources humaines devient prioritaire pour mailler culture et pédagogie; maillage qui apparaît d'autant plus nécessaire aux innovations requises pour relever les défis de la réussite éducative des élèves.

Ainsi, à la lumière des résultats préliminaires de la recherche et des éléments des définitions qui précèdent, émergent des fondements pour la coconstruction d'un parcours de professionnalisation, comme l'illustre la figure 1.



Figure 1
Soutenir le développement de « son être au monde »



Ce parcours s'inscrit dans une perspective intégratrice et systémique du système scolaire où l'élève vivant au sein de sa communauté autochtone est au centre de toute décision pour mieux favoriser « son être au monde » c'est-à-dire, sa propre façon de s'instruire, de socialiser et d'acquérir des qualifications. Il importe de tenir compte du mode d'apprentissage des savoirs autochtones sous l'angle de la transmission orale ou praxéologique, tout en tenant compte des valeurs éducatives et culturelles de chaque communauté. Une approche pédagogique autochtone qui soutient ce type de maillage a justement été reconnue (Battiste, 2002).

Ainsi, les gestionnaires ou les directions en poste nomment l'importance et le besoin de mettre en place un cadre institutionnel, une structure, pour mieux assurer la qualité des services éducatifs et pédagogiques destinés tant à l'élève seul qu'à l'ensemble des élèves de la communauté. La structure se définit par l'articulation de règles et de normes aménageant entre autre un ordre temporel, pédagogique, éducatif ou social, concernant l'accomplissement des actions et l'usage de ressources (Corriveau, Boyer, Fernandez et Striganuk, 2010). Or, dans le cadre du parcours de formation, cette structure sera traitée par le développement du projet éducatif de l'école qui donne une orientation, une couleur particulière à l'éducation en milieu autochtone ainsi que par la mise en place de politiques et d'encadrements éducatifs propres au contexte autochtone et soutenant le développement holistique de tout un chacun.

Selon les dires des gestionnaires et des directions, pour actualiser la mise en œuvre de ces encadrements, il devient nécessaire pour le milieu scolaire de développer une relation de collaboration étroite avec l'ensemble de la communauté éducative autochtone, ce qui comprend la famille, les membres de la communauté et

l'ensemble des membres du personnel de l'établissement scolaire. Si on garde en mémoire les expériences troublantes que les jeunes des Premiers Peuples ont vécues à l'ère des pensionnats, il importe pour tous les gestionnaires de reconstruire une relation de confiance et d'engagement avec la communauté. Cette relation de confiance devient tributaire de la réussite de la mise en œuvre d'un réel projet éducatif dans une perspective d'innovation éducative et pédagogique visant la réussite de tous les élèves. En ce sens, il devient primordial pour le gestionnaire ou la direction de l'école de développer des habiletés en communication ainsi que des habiletés politiques en contexte autochtone.

Conclusion et perspectives de développement

Le but de l'atelier proposé dans le cadre du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples consistait à confronter les premières données de cette recherche exploratoire à un auditoire du milieu et ainsi amorcer un dialogue pour nous permettre de mieux saisir les enjeux relatifs à la fonction de directions d'établissements scolaires ou de gestionnaires en milieu scolaire autochtone. Les premiers invariants qui émergent nous amènent à concevoir l'ébauche d'un parcours de formation menant à un profil de sortie qui se lit comme suit : « Gérer l'ensemble des activités de l'établissement scolaire autochtone de manière cohérente et systémique auprès de personnes, de groupes ou d'instances en vue de mettre à contribution leur potentiel au service de l'éducation en communautés autochtones en se positionnant dans un rôle de gestionnaire comme agent de développement éducatif et culturel en milieu autochtone; en exerçant un leadership stratégique propice à l'innovation fondé sur une approche consensuelle et systémique de l'organisation; en mettant en œuvre des processus de gestion

efficaces et efficients; en assurant le développement de son organisation sur les plans éducatifs et pédagogiques; en mobilisant les personnes autour de la mission de l'établissement. » (Boyer et Guillemette, 2014)

À ce profil se greffent des situations professionnelles regroupées selon des connaissances spécifiques ou des domaines de gestion particuliers, à savoir (Boyer et Guillemette, 2014; Royal, 2013)³ :

- La gestion des écoles autochtones;
- Les pédagogies adaptées aux élèves autochtones en milieu autochtone;
- La gestion du personnel dans un contexte interculturel;
- Le changement d'animation et l'innovation en la matière;
- L'exercice de l'influence et de la direction en contexte autochtone;
- La gestion et la supervision pédagogique en milieu autochtone;
- Le pilotage de l'établissement autochtone.

Toujours dans une perspective de compréhension et de coconstruction de sens, la suite du développement du parcours de professionnalisation s'insère dans une démarche de recherche-action (Guillemette et Savoie-Zajc, 2013) qui servira à documenter les pratiques de gestion éprouvées en contexte autochtone pour assurer la réussite éducative des élèves au sein de leur communauté respective.

¹ Commission scolaire crie, Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) et Institut Tshakapesh

² Le projet est subventionné dans le cadre du Chantier 7 du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) maintenant, le MELS.

³ <https://www.usherbrooke.ca/gef/ecoles-autochtones>

Références

Affaires autochtones et Développement du grand Nord Canada. (2014). *Programme de partenariats postsecondaires. Lignes directrices nationales 2014-2015*. Récupéré du site de l'organisme : <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1393856215481/1393856349209>

Agbo, S. 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.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa, Canada : Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.

Boyer, M. et Guillemette, S. (2014). Diplôme de 2^e cycle en gestion de l'éducation. Contenu adapté à la gestion de l'éducation autochtone. Récupéré le 22 juin 2014 du site de l'Université de Sherbrooke : http://www.usherbrooke.ca/gef/gestion-de-leducation/programmes/usherbrookecagefecoles-autochtones/?print=1&no_cache=1

Colomb, E. (2012). *Première nation : Essai d'une approche holistique en éducation supérieure, entre compréhension et réussite*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. et Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Perisset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes* (p. 93-108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2013). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 20(3), 41-53.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : Étude comparative internationale*. Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (vol. 1 : politiques et pratiques). Paris, France : auteur.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Canada : Hurtubise HMH.

Royal, L. (2013). *Projet de révision majeur du programme de Maîtrise en gestion d'éducation et de la formation, cheminement en gestion de l'éducation et du diplôme de 2^e cycle en administration scolaire*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.



Source : Institut Tshakapesh



LA FORMATION D'ENSEIGNANTS ATTIKAMEKS : UN BEL EXEMPLE DE PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET DE COLLABORATION ENTRE LES COMMUNAUTÉS ATTIKAMEKS, L'UQTR ET LE CONSEIL DE LA NATION ATTIKAMEK



Nicole Audy, directrice intérimaire des Services éducatifs, linguistiques et culturels du CNA

Nous présentons ici le fruit d'une expérience de formation qui, nous l'espérons, pourra inspirer des intervenants scolaires œuvrant auprès d'une clientèle autochtone.

Mise en contexte de l'étude

Depuis sa fondation en 1982, le Conseil de la nation atikamekw (CNA) a organisé plusieurs formations postsecondaires à temps plein ou à temps partiel pour combler ses propres besoins de personnel qualifié, notamment en enseignement, en éducation spécialisée, en travail social, en éducation à l'enfance, en technolinguistique et en gestion, mais aussi pour combler ceux des trois communautés attikameks, à savoir Manawan, Obedjiwan et Wemotaci.

À l'automne 1995, un remaniement de la structure du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) a fait passer sa durée de trois ans (avec une période de probation de l'enseignant) à quatre ans (sans période de probation, mais comportant quatre stages). Cette nouvelle durée de formation, liée au

départ à la retraite massif, en 1997, de plusieurs enseignants du réseau scolaire québécois, a provoqué de grandes difficultés de recrutement d'enseignants dans les communautés attikameks. Ainsi, en 2003, malgré des efforts soutenus de recrutement, la moitié du personnel enseignant de l'école primaire de Wemotaci n'était pas légalement qualifiée et on entrevoyait plusieurs départs à la retraite d'enseignants attikameks qualifiés; à Manawan, la situation était semblable. Une solution s'imposait : former des Attikameks qui proviennent de ces deux communautés et ayant un intérêt à enseigner, et ce, en nombre suffisant. Pour répondre à cette demande, en 2004, une cohorte du BEPEP composée d'Attikameks a été formée.

La formule gagnante, en ce qui a trait à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants de la cohorte attikamek à temps plein dans les programmes tels que le BEPEP, a été d'amorcer la formation par une mise à niveau en français ou d'en intégrer une au programme, d'adapter les formations au contexte attikamek et d'avoir, sur place, un agent d'aide psychosocial

dédié expressément aux étudiants de ces cohortes.

La nécessité d'une mise à niveau en français

Les exigences d'admission de départ

À l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), le BEPEP est un programme contingenté : des 500 à 600 demandes d'admission qui y sont acheminées, seulement 150 seront acceptées. Les admissions sont offertes sur une base collégiale (soit environ 95 % des offres d'admission) ou sur une base adulte. Dans le premier cas, pour être admissible, il faut avoir obtenu une bonne Cote Rⁱ et avoir réussi l'épreuve uniforme de français nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Dans le second cas, les candidats doivent avoir au moins 21 ans, fournir un curriculum vitae qui démontre au moins six mois de travail connexe à temps complet et passer le test institutionnel de français. Ce sont ces obstacles qui ont fait en sorte que la formation de la cohorte d'enseignants attikameks de 2004, qui apparaissait simple au départ, s'est avérée un peu plus complexe que prévu.



Au départ, aucun candidat potentiel n'avait de diplôme d'études collégiales (DEC) : ils devaient donc être admis sur une base adulte avec expérience, ce qui posait problème, vu le ratio d'admission qui était consacré à ce type d'étudiant (5 %). De plus, les exigences concernant la langue française n'étaient pas satisfaites par la plupart de nos candidats : des 27 qui se sont présentés au test institutionnel de français de l'UQTR, 22 candidats avaient de l'expérience en enseignement, mais trois seulement ont obtenu un résultat supérieur au seuil de réussite. Pour ces raisons et vu notre grand besoin de relève, nous avons opté pour la création d'une cohorte particulière attikamek, en marge du contingentement. Cette option semblait la plus pratique, et ce, même si l'UQTR exigeait un seuil minimal de démarrage de 30 étudiants et le maintien d'une moyenne de 18 étudiants tout au long du baccalauréat, sans quoi des pénalités financières importantes nous seraient imposées.

Étant donné qu'il était question d'un BEPEP menant à un brevet d'enseignement valide partout au Québec, cela impliquait, d'une part, que nos étudiants atteignent les objectifs de la formation en enseignement et, d'autre part, qu'ils aient une maîtrise du français équivalente à celle d'un locuteur natif. Évidemment, cela nécessitait plus de temps que ce qui était prévu dans le cheminement de base du baccalauréat et demandait plus que les deux cours d'appoint en français habituellement offerts à ceux qui ne réussissent pas le test institutionnel. De plus, quand on sait que vingt points sur cent peuvent être retirés pour des fautes de français lors de la remise d'un travail ou d'un examen, il est clair qu'admettre des étudiants au BEPEP sans mise à niveau en français ne leur aurait pas rendu service. Cela aurait été, au contraire, les placer en situation d'échec.

L'offre personnalisée de l'UQTR

Pour augmenter les chances de réussite

des étudiants admis au sein de cette cohorte spéciale, le décanat des études de premier cycle de l'UQTR a suggéré de les faire commencer par le certificat en français pour non-francophones avancés. Ce certificat comporte cinq cours de français et aiderait assurément nos candidats à pallier leurs difficultés dans ce domaine. Il comprend des cours de syntaxe et de grammaire, deux cours de culture québécoise (pour compenser le fait qu'aucun candidat n'avait fait d'études collégiales et que certains n'avaient pas terminé leurs études secondaires), de même que trois cours complémentaires sélectionnés dans la grille du BEPEP pour leur donner la chance d'avancer dans leur cursus scolaire. Même si cela ajoutait une année au parcours du BEPEP, nous avons considéré que c'était non seulement utile, mais nécessaire. Le CNA a donc signé un protocole d'entente avec l'UQTR pour que l'École internationale de français offre à nos étudiants ledit certificat.

Les caractéristiques des étudiants en formation

Voici quelques caractéristiques que présentaient les 35 étudiants inscrits à ce certificat en septembre 2004 :

- Tous faisaient un retour aux études après un arrêt plus ou moins prolongé;
- La majorité des étudiants ont été admis sur une base adulte détenant un DES et une expérience pertinente;
- Aucun étudiant n'avait de DEC;
- Des 35 étudiants inscrits, 29 avaient de l'expérience en enseignement ou dans un domaine connexe;
- L'âge des étudiants variait de 21 à 42 ans, pour une moyenne de 29,6 ans;
- Le français était, pour la plupart, leur langue seconde;
- Parmi la cohorte, 29 étudiants avaient un ou plusieurs enfants à charge, pour une moyenne de 2,4 enfants par étudiant;
- Tous les étudiants ont dû déménager, sauf une qui habitait déjà dans les

environs de Trois-Rivières;

- Plusieurs étudiants n'étaient pas familiers avec l'ordinateur et ses diverses fonctions utilisées couramment à l'université.

Notons que 16 étudiants ont réussi tous les cours du certificat en français et obtenu une moyenne de deux ou plus, ce qui leur a permis d'avoir le certificat.

L'adaptation du BEPEP pour les étudiants attikameks

Une étape à la fois

Considérant ce résultat modeste et le risque inhérent de pénalités financières élevées, nous avons opté pour la prudence et choisi de cheminer par paliers pour la formation subséquente en enseignement. Au lieu de signer une entente de quatre ans avec l'UQTR pour un BEPEP de 120 crédits, nous avons commencé par un certificat personnalisé en éducation à l'automne 2005, suivi de quatre microprogrammes en didactique et en enseignement et, chaque fois, le CNA a signé une entente avec l'UQTR. Par la suite, il n'y a plus eu de cours réservés à la cohorte attikamek, les étudiants étant transférés au BEPEP et intégrés aux groupes généraux selon les cours qui leur restait à faire.

Les moments de reconnaissance

Le fonctionnement par paliers conçu en microprogrammes a permis aux étudiants de recevoir une reconnaissance à chaque étape de leur formation. Les remises officielles de certificats ou d'attestations se sont effectuées en présence du doyen des études de premier cycle, du directeur du programme de BEPEP, de plusieurs enseignants de même que de la grande chef, des directions de l'éducation, des agents de liaison et des chefs des communautés, des membres des familles des étudiants et de leurs invités, du CNA et de plusieurs médias. Elles comprenaient une cérémonie de purification, un tirage de livres et un buffet, ce qui a permis de souligner



publiquement la réussite des étudiants, faisant ainsi non seulement la fierté des étudiants diplômés, mais aussi celle de leur famille, des communautés, du CNA et de l'UQTR.

La conciliation études-famille

Afin de laisser aux étudiants plus de temps pour étudier et faire leurs travaux, et sachant que la plupart d'entre eux devaient concilier leur vie de famille et leurs études, nous leur avons proposé des sessions allégées à l'automne et à l'hiver (quatre cours au lieu de cinq). Toutefois, certains en ont profité pour reprendre des cours échoués et d'autres pour s'avancer dans leur cheminement en complétant leur horaire.

De plus, la majorité des étudiants restaient à Trois-Rivières en mai et en juin parce que leurs enfants étaient inscrits dans les écoles primaires ou secondaires. Certains en ont profité pour s'inscrire à deux cours lors des sessions intensives d'été et se sont avancés dans leur cheminement.

L'implication des comités; un gage de succès

La formation d'un comité de suivi, constitué des directeurs de l'éducation et des agentes de liaison des communautés, de la direction de l'éducation du CNA, du directeur du programme, de la responsable des stages et de l'agente d'aide aux étudiants, a été une approche gagnante. Les membres de ce comité se réunissaient deux fois par trimestre et cherchaient des solutions aux problèmes rencontrés, comme l'absentéisme, les retards aux cours et les retards de remise des travaux, etc.

Un comité restreint UQTR-CNA, constitué de la direction de l'éducation du CNA, de l'agente d'aide aux étudiants, du directeur de programme, de l'agente de recherche au décanat des études de premier cycle, traitait,

quant à lui, du cheminement global des étudiants et voyait aux ententes entre le CNA et l'UQTR, aux remises officielles de diplômes, etc. Son rôle était plus administratif, lié aux règlements et aux procédures universitaires tels que les assemblées départementales, le choix des enseignants, la relève, etc.

Des rencontres d'information

Des rencontres d'information de deux à trois heures ont eu lieu en début de trimestre avec les professeurs de la cohorte. Elles avaient pour but de présenter les caractéristiques de nos étudiants à leurs futurs professeurs, de leur faire connaître la nation attikamek, de leur suggérer des pistes d'intervention en classe et de leur permettre de partager leurs stratégies d'enseignement, en plus de leur permettre d'éviter certaines maladresses dues à l'ignorance des particularités de ce peuple. Une pochette de textes portant sur l'éducation autochtone ainsi qu'une pochette d'information sur les Attikameks leur étaient remises.

Quelques autres mesures d'adaptation

Afin de favoriser la réussite et la persévérance scolaires de nos étudiants, quelques mesures ont été mises en place. D'abord, la grille de cheminement de cours du BEPEP a été légèrement réorganisée pour faire en sorte que certains cours très exigeants au point de vue du français soient reportés à plus tard dans le cheminement de nos étudiants.

Ensuite, l'achat de libérationⁱⁱ de cours, à raison d'un cours par année pendant 2 ans, par le CNA pour libérer une responsable pédagogique des stages a permis un meilleur accompagnement des étudiants pendant leur stage. En effet, cette libération a permis à la responsable pédagogique d'aller rendre visite aux étudiants dans leur milieu de stage en communauté et a aussi permis la formation des maitres

associés des communautés.

De plus, l'article 48 pour le stage IV en lien d'emploi, une mesure instaurée afin de faire face à la pénurie d'enseignants qui est offerte par le MELS depuis 2008 et reconduite jusqu'en 2016, a permis aux étudiants d'être rémunérés pour les douze semaines de stage réalisées dans leur communauté.

Finalement, pour habiliter nos étudiants à enseigner leur langue première dans le cadre du programme bilingue d'enseignement en vigueur dans les communautés, nous avons offert un cours de langue attikamek de deux crédits reconnu par l'Université : « Fondements pour l'enseignement de la langue atikamekw ».

La nécessité d'un soutien psychosocial

Une aide financière et une agente d'aide appréciées

Fort de son expérience, le CNA avait présenté au ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINCⁱⁱⁱ) une demande de financement spéciale pour ce projet. En avril 2005, ce dernier nous accordait du financement pour diverses activités, mais surtout pour l'embauche d'une agente d'aide aux étudiants qui est entrée en fonction le mois suivant. Cette personne-ressource avait fait des études universitaires, connaissait bien les Attikameks et leur culture, ne les jugeait pas, et surtout, croyait en leur potentiel. Elle connaissait également les exigences universitaires et les ressources universitaires et communautaires auxquelles les étudiants pouvaient avoir recours.

Le rôle et les responsabilités de l'agente d'aide

L'agente qui a été embauchée a su créer un climat de confiance : elle a accueilli les étudiants, les a écoutés, les a conseillés, les a orientés vers d'autres ressources d'aide lorsque c'était



nécessaire et parfois, elle a accompagné les étudiants éprouvant des difficultés. Elle a également fait le suivi de leur cheminement, les a recentrés sur leurs études, les a motivés et les a amenés vers une plus grande autonomie, en plus de maintenir le lien entre l'UQTR, le CNA, les communautés et les étudiants. Notons que cette personne-ressource a travaillé à temps plein de mai 2005 à mai 2008, puis à temps partiel jusqu'en décembre 2009, étant donné qu'à ce moment, il y avait moins d'étudiants de cette cohorte sur le campus.

Son rôle a été majeur, car pendant leur formation universitaire, les étudiants ont vécu toutes sortes de difficultés qui peuvent être d'ordre personnel, culturel, académique, organisationnel (ou de planification), informatique (ou technologique), linguistique, d'orientation, ou autre. En fait, ces difficultés ne sont pas très différentes de celles des autres étudiants qui quittent leur village et qui se retrouvent isolés dans un grand centre urbain. Elles peuvent s'apparenter aussi à celles des étudiants adultes qui font un retour aux études après un arrêt plus ou moins prolongé, en plus de devoir assurer des responsabilités parentales. Comme les communautés attikameks sont des milieux socioéconomiques peu développés^{iv}, on peut aussi comparer les difficultés de nos étudiants à celles d'étudiants venant de quartiers défavorisés où les problèmes sociaux et financiers sont courants et où peu de gens ont fait des études supérieures, ce qui fait qu'ils ont peu de modèles professionnels. Aussi, de par leur origine autochtone, nos étudiants

ont une vision différente de la vie, du temps, de la réussite et de l'éducation et, de ce fait, peuvent vivre une sorte de choc culturel, un peu comme celui des étudiants étrangers. Finalement, l'attikamek étant leur langue première, le français est pour eux une langue seconde. Quoique nos étudiants puissent en être de très bons locuteurs, le français peut représenter une difficulté importante pour eux parce qu'au niveau universitaire, le vocabulaire est plus spécialisé, les notions plus abstraites et les textes plus complexes. De plus, les exigences en matière de rédaction y sont très élevées.

Notons que plusieurs problèmes se sont atténués avec le temps, par exemple la motivation, la gestion du temps, l'adaptation et l'intégration à la vie en ville et à la vie universitaire, les compétences en informatique et la compréhension en lecture. Il reste que l'accumulation de ces difficultés a constitué chez plusieurs étudiants un risque important d'échec ou d'abandon scolaires.

La présence de l'agente d'aide aux étudiants sur le campus a grandement aidé nos étudiants à persévérer. C'est ce qu'ils nous ont confirmé lors d'une rencontre bilan du BEPEP tenue le 24 février 2014. Ce sont 14 titulaires de classes sur 17 qui ont partagé avec nous les autres sources de motivation qui les ont aidés à persévérer pendant leurs études :

- Le soutien de leur famille proche et élargie, de la cohorte et des gens de leur communauté;

- Le fait de savoir qu'ils auraient un emploi une fois leur formation terminée;
- La confiance que les gens de la communauté avaient envers eux;
- Le fait de vouloir se prouver à eux-mêmes qu'ils étaient capables de mener à bien ces études, mais aussi pour le prouver aux gens de leur communauté et aux non autochtones en général, pour défaire les préjugés;
- Le fait de vouloir faire la différence dans la vie des enfants à l'école, d'avoir des stratégies pour pouvoir mieux aider les élèves en difficulté;
- Le fait de vouloir devenir un modèle pour leurs enfants et les jeunes de leur communauté, de les motiver à réaliser leurs rêves;

L'investissement de l'UQTR, du CNA et des communautés dans le suivi et l'adaptation de la formation au contexte attikamek est faite sans abaisser les standards exigés par la profession.

Notons que plusieurs ateliers offerts aux étudiants sur une base volontaire, comme l'atelier de retour aux études, celui d'initiation à l'informatique ou de gestion de budget ainsi que les cercles de parole, ont également contribué à leur réussite.

Les résultats obtenus de la création de la cohorte attikamek

Au total, 43 étudiants ont cheminé dans la cohorte, sans dépasser 35 étudiants à temps plein par trimestre. À la session d'automne 2008, 17 étudiants étaient toujours actifs.

Diplômes obtenus en enseignement, au 5 octobre 2009, depuis septembre 2005 :

CÉ : certificat personnalisé en éducation (numéro 4001) 30 crédits	28 étudiants
A 1 : attestation de microprogramme (# 0450) 12 crédits	15
A 2 : attestation de microprogramme (# 0550) 18 crédits	15
A 3 : attestation de microprogramme (# 0650) 14 crédits	13
A 4 : attestation de microprogramme (# 0750) 16 crédits	11



En mars 2014, en plus des 11 étudiants qui ont obtenu un certificat personnalisé en éducation, mais qui ont interrompu leurs études, on comptait sept diplômés du BEPEP et dix étudiants encore en cheminement, dont neuf ont cumulé plus de 90 crédits, ce qui constitue pour nous une très bonne performance. Parmi les étudiants encore en cheminement, cinq devront suivre d'un à trois cours pour terminer leur baccalauréat, alors que les cinq autres en auront entre quatre et dix à suivre. En ce moment, un travail d'équipe entre la plupart des enseignants et le CNA a lieu pour que ces derniers étudiants terminent le programme.

Conclusion

En dernière analyse, on peut dire que le succès de la cohorte attikamek du BEPEP vient de la détermination et des efforts considérables consentis par les étudiants, mais aussi du soutien qu'ils ont reçu de la part de leur famille, de leur communauté, de l'UQTR, du CNA et du MAINC. Nous sommes convaincus que les mesures mises en branle — comme la mise à niveau en français, l'adaptation du BEPEP et l'aide psychosociale — ont contribué activement à la réussite et à la persévérance scolaires de ces étudiants.

Références

Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu. (n.d.). Cote de rendement au collégial (CDR). Récupéré du site du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu : <http://www.cstjean.qc.ca/programmes-et-admission/cote-de-rendement-au-collegial-crc>

Cote R. (n.d.). Dans Wikipédia. Récupéré 14 juillet 2014 de http://fr.wikipedia.org/wiki/Cote_R

Dix ans après le début de cette aventure, les besoins de relève en enseignement se font de nouveau sentir dans les communautés attikameks, que ce soit en enseignement au primaire, au secondaire, en adaptation scolaire ou en enseignement en éducation physique. Nous comptons bien nous inspirer de l'expérience de la cohorte du BEPEP de 2004 pour organiser une nouvelle formation. Il y aurait lieu, cependant, de revoir le processus de sélection des candidats de même que le type de mise à niveau en français qui leur est offert. Nous pensons qu'avec une attestation d'études collégiales (AEC) en français axée spécifiquement sur les difficultés typiques en français langue seconde des étudiants attikameks, nous pourrions atteindre de meilleurs résultats, à moindres coûts et en moins de temps. Nous sommes d'ailleurs à peaufiner un dépliant à ce sujet qui pourra servir de référence aux enseignants d'une éventuelle AEC.

ⁱ Selon Wikipédia, l'encyclopédie libre, la cote de rendement au collégial (cote R) dépend des notes de toutes les étudiantes et de tous les étudiants au Québec dans un programme donné. C'est une méthode statistique utilisée au Québec visant à mesurer la performance des étudiants de niveau collégial en vue de leur admission dans un programme contingenté à l'université.

La Cote R se situe sur une nouvelle échelle ayant une amplitude fixe dont la valeur minimale est 0 et la valeur maximale 50. La plupart des Cotes R se situent entre 15 et 35, des notes dans la moyenne méritant entre 20 et 26. Des cotes supérieures à 40 sont extrêmement rares.

Généralement, si un programme est contingenté à un certain nombre d'étudiants, les candidats seront admis en ordre décroissant de Cote R, le premier candidat admis étant celui avec la plus forte Cote R. La Cote R du dernier étudiant admis dans chaque programme contingenté est publiée chaque trimestre par les universités, fournissant ainsi une indication de la Cote R minimale à viser pour un étudiant désireux de s'inscrire à un de ces programmes.

Selon le site internet du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, www.cstjean.qc.ca/public/65ea2bc4-166b.../cote_r_2013.pdf, la plus basse Cote R admise pour le BEPEP à l'UQTR en 2013 était de 22.41.

ⁱⁱ L'achat de libération consistait, en 2007 et en 2008, à payer 8800 \$ à l'université pour qu'un professeur soit libéré d'une tâche d'enseignement de 3 crédits pendant une année universitaire en vue d'un projet précis, dans notre cas, l'accompagnement pédagogique des stages de la cohorte attikamek. La demande devait être faite officiellement au directeur du département, puis soumise au comité exécutif et à l'assemblée départementale.

ⁱⁱⁱ Maintenant le ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord canadien (AADNC).

^{iv} Voir les caractéristiques économiques et sociales des communautés attikameks à la page 9 du rapport de Céline Castonguay et Nicole Audy de la Formation en ethnopédagogie donnée à l'école Waratinak de Wemotaci à l'hiver 2002, Équipe des Services pédagogiques du CNA, mai 2002, La Tuque, de même que dans la section Portrait des communautés attikameks de la pochette d'information pour les enseignants d'apprenants attikameks du Conseil de la nation attikamek, aout 2009.



STRATÉGIES GAGNANTES POUR SOUTENIR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES EN MILIEU UNIVERSITAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES : LE MODÈLE DÉVELOPPÉ PAR LE SERVICE PREMIERS PEUPLES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (UQAT)

Mise en contexte

Le Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples était l'occasion tout indiquée de partager mes pratiques en éducation et celles de l'équipe du Service Premiers Peuples (SPP). Titulaire d'un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde, lors de ma formation j'ai eu la chance d'effectuer des stages en milieu multiculturel à Montréal ainsi qu'en milieu autochtone dans la communauté crie de Waskaganish. Je suis également étudiante au certificat en études autochtones à l'UQAT. J'occupe le poste de conseillère au soutien à l'apprentissage pour le SPP de l'UQAT depuis 2010.

Au début des années 2000, l'UQAT se dote « d'une stratégie d'enseignement à l'égard des Premières Nations et crée une nouvelle unité d'enseignement et de développement pour mieux coordonner les activités » (Mark, 2008), pour répondre à l'augmentation graduelle du nombre d'étudiants autochtones qui fréquentent l'établissement. En 2002, une analyse des besoins de formation chez les Premières Nations permet de renforcer l'implantation du SPP dans le milieu et de mieux cibler les programmes à offrir (Mark, 2003). Depuis 2006, 265 étudiants autochtones ont achevé une formation à l'UQAT et y ont reçu leur diplôme.

De par son caractère inclusif, l'équipe

offre des services de nature scolaire, psychosociale ou en rapport avec la vie étudiante, et ce, à tous les étudiants, qu'ils soient d'origine autochtone, allochtone ou internationale. La grande majorité des étudiants autochtones se retrouve dans des cohortes anglophones en sciences de la gestion à temps plein sur campus ou à temps partiel dans certaines communautés, comme c'est le cas présentement à Eastmain. Plusieurs étudiants francophones cheminent dans d'autres programmes réguliers en français offerts à l'UQAT.

Notre approche s'insère dans une perspective holistique et touche à l'ensemble des besoins des étudiants, qu'ils soient physiques, spirituels, mentaux ou affectifs. L'équipe du SPP est composée d'une coordonnatrice, d'une agente de relations humaines, d'une conseillère à la vie étudiante, d'une conseillère au soutien à l'apprentissage et d'une secrétaire. Les étudiants ont aussi accès au Salon Premières Nations et à un service de consultation linguistique en français et en anglais.

Les stratégies présentées pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires en milieu universitaire chez les étudiants autochtones sont le fruit d'un travail empirique. Le contenu du présent article est donc basé sur mes expériences et mes interventions quotidiennes auprès des étudiants, sur les services offerts par l'ensemble du SPP, sur des articles et des ouvrages traitant de ce sujet,

sur les expériences d'enseignement de certains professeurs et chargés de cours ainsi que sur certaines recherches effectuées par des collègues.

Dispositifs et mise en place d'aide aux étudiants autochtones

Des services pertinents pour les besoins des étudiants

Avant de présenter les stratégies mises en place à l'UQAT, un survol des difficultés et des défis rencontrés par les étudiants mettra en contexte nos interventions. Ces défis ont été identifiés par les enseignants (Cornellier, 2012a), les conseillères ainsi que par les étudiants (Cornellier, 2012b). Sur le plan scolaire, plusieurs difficultés résultent du fait que la langue d'enseignement n'est pas la langue première des étudiants. Pour certains en découlent des difficultés de compréhension de lecture, de synthèse, de transfert des connaissances, de compréhension de concepts abstraits ou de rédaction. Quant au métier d'étudiant, les défis qui s'y rapportent sont souvent relatifs au rythme des études, à la motivation et au sentiment de compétence de l'étudiant, à l'établissement d'une routine, aux méthodes d'étude, aux échéances et au manque de stratégies d'apprentissage efficaces et efficientes. Comme plusieurs autochtones effectuent un retour aux études, cela les mène à devoir assimiler rapidement les aspects du métier d'étudiant tout en consolidant les compétences nécessaires à leur





Julie-Anne Bérubé,
conseillère au soutien à l'apprentissage
Service Premiers Peuples, UQAT et
chargée de cours en efficacité cognitive

apprentissage, notamment en ce qui concerne les mathématiques et la langue écrite. De plus, la majorité des étudiants ont aussi à concilier les études et les responsabilités familiales. Ils doivent également s'adapter à leur nouvel environnement, à la vie en ville, à la recherche difficile de logement, à la vie universitaire, à un contexte multiculturel, aux relations avec les autres étudiants (Cornellier, 2012b), à la nécessité de planifier le temps passé à l'école et le temps à consacrer aux activités sportives des enfants, etc. N'ayant pas accès au soutien immédiat de leur famille, ils doivent se créer un nouveau réseau d'entraide. Des difficultés personnelles, comme la capacité à faire et à tenir un budget, les deuils, les relations interpersonnelles difficiles, l'isolement, etc., interfèrent avec leur vie étudiante et ont souvent une incidence sur leur concentration, leur motivation et leur persévérance scolaire. Certains étudiants soulignent également que le manque de connaissances de l'entourage non autochtone à propos de certains aspects culturels des Premiers Peuples, tels que l'importance du décès et des visites des membres de la famille à Val-d'Or (Cornellier, 2012b), constitue une difficulté notable de leur vie étudiante.

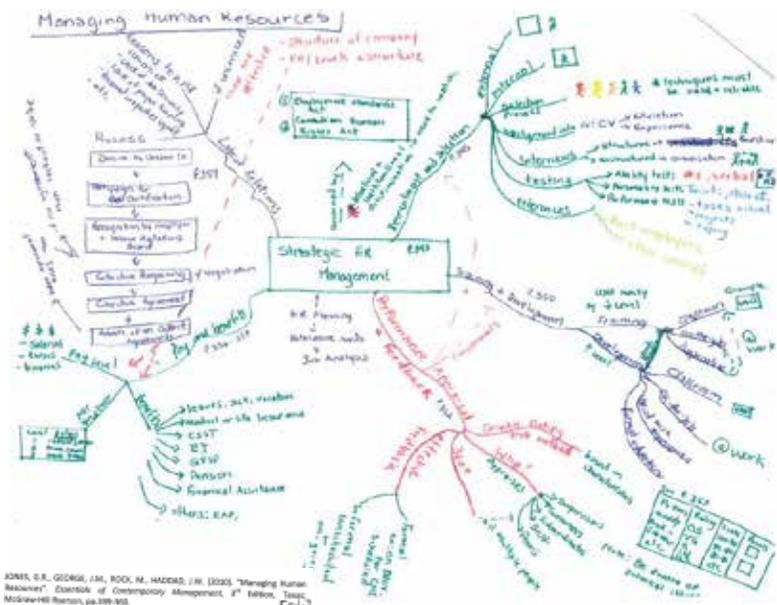
Les ateliers offerts par le SPP

Afin d'assurer une transition efficace des étudiants vers les études universitaires, le SPP organise une semaine d'accueil et d'orientation avant le début des

cours, où l'ensemble des services offerts est présenté aux étudiants et où ces derniers peuvent participer à des ateliers couvrant des aspects administratifs, scolaires et personnels de la vie étudiante.

Lors de la première session, un bloc de trois heures est réservé dans l'horaire des étudiants autochtones chaque semaine pour leur permettre d'obtenir du soutien scolaire par le biais d'ateliers. Il n'est pas obligatoire d'y assister, mais la majorité des étudiants le font et en voient les bénéfices. Les thèmes abordés sont choisis selon les besoins des étudiants et les travaux qu'ils ont à exécuter. Le plus souvent, ce sont les stratégies de lecture, enseignées de façon explicite (Crépeau, 2011), la création de cartes conceptuelles, l'élaboration et la présentation

des travaux, la compréhension des exigences universitaires (incluant les types de travaux à remettre, les examens, etc.) et les habiletés informatiques qui sont abordées. Plus tard au cours du trimestre et à la demande des étudiants, les présentations orales et les travaux d'équipe font l'objet d'ateliers, puisque cela représente un défi important pour certains d'entre eux. En dehors des périodes réservées dans leur horaire, les étudiants sont invités à venir rencontrer la conseillère pour obtenir du soutien individuel adapté à leurs besoins. Par contre, une démarche proactive de la part de la conseillère, comme se promener sur le campus et aller voir les étudiants directement au Salon Premières Nations, se révèle être très efficace en terme d'interventions, car les étudiants nomment eux-mêmes leur difficulté à prendre



rendez-vous. L'aide à la recherche de tuteurs pour du soutien scolaire en lien direct avec le contenu des cours est également offerte aux étudiants qui en formulent le besoin. Finalement, un horaire s'échelonnant de la fin août à juin incluant un « Goose Break » entre les trimestres d'hiver et d'été et l'offre de cours de jour permettent un rythme d'étude qui tient compte des responsabilités familiales des étudiants et du calendrier scolaire de leurs enfants.

Une stratégie coup de cœur : la carte conceptuelle ou Mind Map

Les étudiants de tous les domaines à l'UQAT peuvent suivre le cours « Atelier d'efficacité cognitive », dans lequel les cartes conceptuelles (aussi appelées idéateurs, Mind Map, carte mentale, etc.) leur sont présentées. Aussi, lors des ateliers scolaires portant sur les stratégies de lecture ou sur la préparation des examens, la démarche d'élaboration de cartes mentales est expliquée et mise en pratique. Pour les étudiants, cette représentation graphique des concepts est avantageuse, car elle permet de donner un sens aux notions vues en classe et de créer des liens entre les idées, de décortiquer l'information et de se l'approprier ainsi que d'ancrer les notions et les concepts théoriques dans leur mémoire.

La collaboration du SPP avec les professeurs et les chargés de cours

Lorsqu'il y a collaboration entre les enseignants et le SPP, les étudiants en ressortent toujours gagnants. Par exemple, si des stratégies sont vues lors des ateliers et qu'elles sont mises en application en classe, ou vice versa, l'ancrage des stratégies dans les habitudes des étudiants est favorisé. L'utilisation des cartes conceptuelles en est un bon exemple : en collaboration avec une chargée de cours, les étudiants ont été encouragés à utiliser les cartes conceptuelles pour analyser

un cas sous différents angles théoriques durant la session. Cet exercice a donc été utilisé afin d'amener les étudiants à connaître cette stratégie et à la mettre en application pour en voir les retombées positives immédiates.

Les suggestions de stratégies pédagogiques

Les suggestions suivantes sont le fruit des expériences des conseillères au soutien à l'apprentissage du SPP depuis sa création (Service Premiers Peuples, 2013) ainsi que de discussions avec certains professeurs et chargés de cours à propos de stratégies qu'ils ont utilisées qui ont obtenu du succès auprès d'étudiants autochtones. D'abord, pour encourager la présence des étudiants dès le début d'un cours, des miniexamens représentant un faible pourcentage de la note finale portant sur les lectures de la semaine permettent à l'enseignant de s'assurer que les étudiants ont complété les lectures préparatoires imposées et aux étudiants d'être bien préparés. Cette forme de pédagogie inversée¹ est gagnante, puisque par ces tests, le professeur est en mesure d'observer les incompréhensions, les difficultés de transfert, etc. qu'éprouvent ses étudiants. Par ailleurs, pour les présentations orales, le fait de déterminer les équipes qui présenteront au hasard le matin même de la présentation accroît la participation du groupe-classe. Pour améliorer la compréhension des étudiants autochtones de concepts abstraits, l'enseignant peut aider à établir des liens entre la théorie et des expériences concrètes. La connaissance des communautés et de la culture des étudiants devient alors un atout majeur dans ce contexte. En ce qui concerne les travaux demandés dans les cours, des attentes explicites et des critères d'évaluation présentés à l'écrit et à l'aide d'une grille aident les étudiants à s'y repérer. Un modèle de travail complété présenté aux étudiants

les amène à visualiser et à mieux comprendre les attentes du professeur. En ce qui a trait à la langue, laisser le temps aux étudiants d'expliquer dans leur langue maternelle un concept abstrait est un exemple de soutien que les intervenants peuvent leur apporter. D'autres stratégies pédagogiques sont utiles dans l'enseignement aux étudiants autochtones, telles que l'utilisation de supports visuels, l'adoption d'un débit de parole adéquat ainsi que l'attribution de temps suffisant aux étudiants pour répondre aux questions posées oralement. Faire preuve d'aisance par rapport aux silences lorsque les étudiants tentent de répondre à une question leur laisse le temps de réfléchir dans plusieurs langues et d'organiser leurs idées. Finalement, afin d'optimiser la qualité des travaux d'équipe, l'accompagnement par l'enseignant peut être bénéfique.

L'accueil des professeurs et des chargés de cours qui enseignent auprès des étudiants issus des Premiers Peuples

L'équipe du SPP accueille les nouveaux professeurs ou les nouveaux chargés de cours qui enseignent au campus de Val-d'Or ou dans les communautés afin de les renseigner sur les services offerts à leurs futurs étudiants et sur les cohortes d'étudiants. Chaque année, un séminaire est offert afin de présenter l'histoire de l'éducation autochtone ainsi que la culture, les mythes et les réalités entourant les Premiers Peuples. Lors de ces rencontres, on informe aussi les enseignants à propos des difficultés rencontrées par les étudiants et ils sont encouragés à les aider à développer des stratégies à l'intérieur de leurs cours en les rendant explicites (Crépeau, 2011).

Les problèmes identifiés par les étudiants par rapport à la persévérance scolaire

Lors d'entrevues effectuées à Val-d'Or auprès d'étudiants autochtones



universitaires et collégiaux, Cornellier (2012 b) rapporte les différents facteurs d'aide à la persévérance qu'ils ont identifiés, qui sont : l'accès à un ordinateur à la maison, l'acceptation de la nécessité de s'adapter au nouvel environnement qu'est l'université, la présence aux ateliers, l'aide reçue de la part d'autres étudiants et le partage de leur expérience, l'acquisition d'une certaine capacité de contrôle des émotions, les efforts qu'ils ont fournis, l'établissement de priorités dans leur vie, l'obtention d'aide auprès des personnes-ressources et des professeurs de l'UQAT, le soutien de leur famille et la possibilité de bénéficier d'une aide financière de dépannage pour les étudiants dans le besoin. Des diplômés interviewés ont aussi mentionné que ce qui les avait poussés à persévérer avait été l'établissement d'un but personnel, leur propre détermination, l'accès à des ressources d'aide sur le campus, le

tutorat, le Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, le *Student Life Committee* et les activités sociales.

Conclusion et perspectives de développement

Bref, une présence active sur le terrain revêt une importance particulière quand on intervient auprès d'étudiants autochtones. En effet, le soutien qui leur est apporté lors d'interactions informelles ou lors de rencontres planifiées « sur le moment » est efficace. Cela demande une présence régulière, ce qui permet en retour de développer une relation de confiance avec les étudiants, de mieux les connaître et d'être à l'affût de leurs bons coups afin de les souligner pour les encourager à persévérer. L'ouverture à l'autre, le sens de l'humour et l'écoute active sont des aptitudes fort aidantes pour soutenir la persévérance et la réussite de ces

étudiants. J'ai également appris au fil des années à ne pas interpréter trop rapidement les actions des étudiants, car mes repères culturels en tant que Québécoise sont différents de ceux des étudiants des Premiers Peuples et parce que la culture universitaire ne s'acquiert pas du jour au lendemain, mais bien au fil des trimestres. Pour terminer, soulignons qu'il est stimulant de voir l'intérêt qu'ont de plus en plus d'Autochtones envers les études universitaires, et de voir à quel point ces étudiants ressortent de leur passage à l'université épanouis, fiers et confiants du développement de leur potentiel et de leur pouvoir d'agir.

¹ «La pédagogie inversée [...] consiste à faire prendre connaissance par les étudiants de la partie théorique du cours avant d'arriver en classe et à utiliser le temps de classe pour l'utilisation des notions dans des contextes de plus en plus complexes» (Lefrançois, 2013, p. 73).

Références

Cornellier, F. (2012a). *Projet Synergie. Entrevues auprès de professeurs et chargés de cours qui enseignent aux étudiants issus des Premiers Peuples*. Document non publié, Val-d'Or, Canada : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Service des premières nations.

Cornellier, F. (2012 b). *Projet Synergie. Entrevues auprès d'étudiants issus des Premiers Peuples*. Val-d'Or, Canada : Campus de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Service des premières nations.

Crépeau, N. (2011). *Une étude descriptive et exploratoire des stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université*. Rouyn-Noranda, Canada : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Lefrançois, P. (2013). *Former les futurs enseignants en français écrit : l'approche de l'Université de Montréal*. Québec français, 170, 72-74.

Mark, J. (2003). *Analyse des besoins de formation chez les Premières Nations*. Rouyn-Noranda, Canada : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Mark, J. (2008). *Rapport d'activités 2006-2007. Formation et services offerts aux communautés des Premières Nations et aux Inuits*. Val-d'Or, Canada : Campus de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Service des premières nations.

Service Premiers Peuples. (2013). *Stratégies pédagogiques intéressantes auprès des étudiants autochtones*. Val-d'Or, Canada : Campus de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, auteur.



Pavillon des Premiers Peuples de l'UQAT
Crédits photo : Mathieu Dupuis



LE CENTRE DES PREMIÈRES NATIONS NIKANITE : ÉCOUTER LE MILIEU POUR COMPRENDRE LES BESOINS COMMUNAUTAIRES ET MIEUX ACCOMPAGNER LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES AUTOCHTONES

Depuis la Déclaration de principes déposée en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada formulant la demande impérative voulant que les Autochtones se réapproprient leur éducation et soient maîtres des décisions qui y sont relatives (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), nombreuses sont les initiatives qui se sont insérées dans cette perspective. En effet, même si un important écart persiste entre le niveau d'éducation des Autochtones et celui des non-Autochtones¹, les consciences s'éveillent à cet égard et les efforts déployés pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples se multiplient. Certes, avant d'en arriver à un système éducationnel autogouverné et sous l'entière responsabilité des Premières Nations, modèle répondant à ce qu'a plus récemment suggéré le Conseil en éducation des Premières Nations (2013), ce sont des initiatives à plus petite échelle qui nourrissent le projet, d'où l'existence de structures comme le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Un historique de l'implication de l'UQAC en matière d'éducation chez les Premiers Peuples

Préalablement au mouvement d'affirmation identitaire en matière d'éducation chez les Premiers Peuples et au repositionnement idéologique qui en a résulté, l'UQAC, notamment

du fait de sa proximité géographique avec certaines communautés innues, s'impliquait déjà dans le domaine. À son offre de formation figuraient des cours thématiques en histoire des Premières Nations ainsi que des projets de recherche en la matière, en plus d'une offre de services enrichie pour les étudiants autochtones. Il reste que c'est sa participation au projet du Collège Manitou, à partir de 1973 et jusqu'à la cessation de ses activités en 1978, qui a constitué la pierre angulaire de son engagement et du développement de son expertise quant à l'enseignement universitaire aux étudiants des Premières Nations. De façon générale, le projet du Collège Manitou (dont le centre administratif se situait à La Macaza, dans les Hautes-Laurentides) visait la formation postsecondaire d'étudiants autochtones, et ceci autant que possible dans leur langue maternelle (Janin, 2011). L'implication particulière de l'UQAC consistait à offrir un programme de six semaines aboutissant à l'obtention d'un certificat qualifiant l'étudiant pour enseigner en milieu autochtone. Certes, le projet a pris fin pour maintes raisons, notamment l'arrêt des subventions à la suite de divergences de visions administratives (Gauthier, Bacon et Riverin, 2013), mais l'expertise développée par l'UQAC grâce à ce projet n'a cessé d'être transmise et bonifiée depuis, principalement en ce qui concerne la formation d'enseignants autochtones.

Du Centre d'études amérindiennes au Centre des Premières Nations Nikanite

C'est en 1991 qu'est mis sur pied le Centre d'études amérindiennes, première structure officielle à l'UQAC dédiée aux Premières Nations et qui tracera les jalons du Centre des Premières Nations Nikanite que l'on connaît aujourd'hui. L'implantation du Centre d'études amérindiennes à l'UQAC visait la consolidation des liens entre l'Université et les communautés autochtones, ainsi que la centralisation des démarches administratives et pédagogiques. S'il a cédé sa place au CPNN, on peut dire que ce premier a ébauché les grandes lignes de l'instance actuellement en place, bien que le changement de nom de 2009 ait entraîné une réorganisation de sa mission. Le CPNN d'aujourd'hui mise désormais sur les aspects suivants : la formation des étudiants universitaires autochtones par l'offre et la création de nouveaux programmes d'études leur étant spécialement destinés, la mise sur pied de projets scientifiques rattachés à la culture autochtone et leur diffusion, ainsi que la création de services spécifiques favorisant la réussite des étudiants autochtones (activités d'accueil, d'encadrement, de consultation, d'information et de soutien pédagogique). Les deux partenaires financiers majeurs qui soutiennent les activités du CPNN sont l'UQAC et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).





Miriam Blackburn,
doctorante en
psychologie clinique et
contractuelle au Centre
des Premières Nations
Nikanite, UQAC



Roberto Gauthier,
professeur et directeur
du module d'éducation
au préscolaire et
d'enseignement au
primaire, UQAC



Marco Bacon,
directeur du Centre
des Premières Nations
Nikanite, UQAC



À la base de ces démarches concrètes se trouve une philosophie bien ancrée, d'où l'appellation Nikanite, qui signifie « va de l'avant » en langues innue et attikamek, et qui est éloquente en ce qui concerne les visées du CPNN.

Les étudiants du CPNN

Depuis l'inauguration, en 1991, de cette première instance officielle à l'UQAC, ce ne sont pas moins de 1349 étudiants des Premières Nations qui se sont inscrits à l'un ou à l'autre des programmes offerts par notre organisation. De ceux-ci, 535 sont aujourd'hui détenteurs de l'UQAC. Sous la présidence du directeur du CPNN, ils discutent ensemble des besoins sociaux et éducationnels des communautés, des moyens de favoriser l'accès aux études supérieures aux membres des Premières Nations et de l'efficacité des programmes mis en place au CPNN. À la lumière des discussions, des décisions administratives sont prises, et ce, en concordance avec la réalité « terrain » des étudiants universitaires autochtones et des acteurs qui œuvrent auprès d'eux. D'ailleurs, l'embauche d'un directeur issu des Premières Nations n'est pas étrangère à cette volonté de prendre des décisions représentatives de ce qui se déroule vraiment dans les milieux communautaires.

Le Conseil pédagogique en tant qu'entité décisionnelle

La démarche décisionnelle qu'a adoptée le CPNN, à savoir, le Conseil pédagogique, repose sur des valeurs fondamentales pour notre structure, soit la mobilisation, la coconstruction et l'autodétermination. C'est donc au moins deux fois par année que le

CPNN met en commun son expertise avec celle d'autres acteurs importants de la réussite et de la persévérance scolaires des étudiants autochtones, et ce, en les invitant à l'UQAC pour une séance du Conseil pédagogique. Ces acteurs sont, en fait, des représentants en éducation des principales communautés desservies par le CPNN, des professeurs qui enseignent dans des programmes s'adressant aux étudiants des Premières Nations, des collaborateurs et employés du CPNN, et, cela est incontournable, des étudiants universitaires autochtones de l'UQAC. Sous la présidence du directeur du CPNN, ils discutent ensemble des besoins sociaux et éducationnels des communautés, des moyens de favoriser l'accès aux études supérieures aux membres des Premières Nations et de l'efficacité des programmes mis en place au CPNN. À la lumière des discussions, des décisions administratives sont prises, et ce, en concordance avec la réalité « terrain » des étudiants universitaires autochtones et des acteurs qui œuvrent auprès d'eux. D'ailleurs, l'embauche d'un directeur issu des Premières Nations n'est pas étrangère à cette volonté de prendre des décisions représentatives de ce qui se déroule vraiment dans les milieux communautaires.

Les programmes offerts

Au cours des années, maints programmes se sont greffés au cursus

du CPNN. Ce sont désormais huit champs d'études qui sont couverts par ces programmes, tantôt sous la forme d'un baccalauréat, tantôt sous la forme d'un certificat ou d'un programme court². Ces programmes concernent :

- L'enseignement en milieu scolaire des Premières Nations;
- La technolinguistique autochtone;
- Les études pluridisciplinaires;
- La relation d'aide;
- Le développement socioéconomique;
- La comptabilité financière;
- Le français écrit;
- L'histoire des Premières Nations.

Mais au-delà de l'offre d'une variété de programmes, rejoindre les étudiants là où ils sont pour accroître l'accessibilité aux études universitaires est devenu une démarche incontournable pour l'atteinte des objectifs du CPNN au fil des ans. Si plusieurs cours sont offerts au campus principal de l'UQAC, d'autres le sont dans des campus plus accessibles aux étudiants originaires des communautés situées en périphérie de Saguenay. On parle ici, entre autres, des campus de Sept-Îles et de Saint-Félicien, qui couvrent respectivement les régions de l'est de la Côte-Nord et du Haut-Lac-Saint-Jean. De surcroît,



la formation à distance par le recours aux technologies informatiques est une stratégie d'enseignement qui semble avoir fait ses preuves au CPNN lorsqu'il est question de surmonter des contraintes géographiques, tout comme l'enseignement directement en milieu autochtone par des professeurs de l'UQAC. En effet, il n'est pas rare que des enseignants, pour la plupart allochtones, aillent offrir des cours dans les communautés comme Manawan, Uashat, Mashteuiatsh ou Wendake; c'est souvent dans un contexte d'enseignement du français en tant que langue seconde que les enseignants se déplacent ainsi, vu l'approche pédagogique spécifique qui y est associée et qui requiert des interactions en présentiel.

L'équipe et les partenariats

L'équipe du CPNN est constituée d'un nombre assez restreint d'employés : un directeur, une chargée de gestion, un coordonnateur du projet Innu Meshkenu et une secrétaire de direction. Le CPNN n'est évidemment pas la seule organisation à être sensible à la persévérance et à la réussite scolaires chez les Premiers Peuples et à avoir développé une certaine expertise dans le domaine. Il n'est donc pas rare que le CPNN s'associe à d'autres acteurs, majoritairement (quoique non exclusivement) de l'UQAC. Notamment, l'École de langue française et de culture québécoise de l'UQAC est un partenaire de premier plan quand vient le temps d'offrir aux étudiants un perfectionnement en français en tant que langue seconde. Le Centre du savoir sur mesure de l'UQAC et le CPNN s'associent à leur tour lorsqu'il est question de programmes universitaires spéciaux qui engendrent des contraintes et des horaires particuliers afin de répondre à des besoins propres à la réalité autochtone en milieu communautaire ou universitaire. Il arrive également que le CPNN embauche des étudiants de l'UQAC en tant qu'assistants de

recherche, réviseurs linguistiques ou pour amener une aide supplémentaire lors de projets d'envergure. De même, des organisations externes au milieu universitaire, comme le Centre d'amitié autochtone de Saguenay ou tout établissement scolaire de la région qui accueille des étudiants autochtones, sont des collaborateurs fort importants.

Les initiatives de valorisation socioidentitaire

Les démarches dans les domaines pédagogiques et scientifiques seraient incomplètes si elles n'étaient pas apparées à des activités de valorisation socioidentitaire. Conséquemment, pour faire connaître la culture autochtone, pour mettre en lumière son omniprésence dans le milieu universitaire et pour former et sensibiliser le personnel et les étudiants à son égard, maintes activités interculturelles sont au programme du CPNN, que voici :

- Des séances de cinéma « Ciné-Nikanite » sont offertes à la population universitaire, en plus de plusieurs conférences, lesquelles touchent des aspects variés de la culture autochtone;
- Des semaines, comme celle intitulée : « Sous le shaputuan », s'adressent à tous ceux qui souhaitent aller à la rencontre de la culture autochtone et qui sont friands de nouvelles connaissances et expériences la concernant;
- La marche d'envergure Innu Meshkenu, initiative du docteur Stanley Vollant, est coordonnée sur les plans logistique, financier et pédagogique par le CPNN;
- Les Camps carrière santé jeunes des Premières Nations invitent les jeunes de troisième, quatrième et cinquième secondaire des communautés à passer une semaine à l'UQAC, au cours de laquelle on leur propose des activités visant à développer leur intérêt pour des carrières en santé et pour les saines habitudes de vie.

Conclusion

Le CPNN est une structure administrative qui s'inscrit dans la philosophie de prise en charge de l'éducation par les Premiers Peuples. Bien qu'il ne soit pas, dans les faits, une institution autonome, il est par contre un bel exemple de collaboration structurelle entre une entité administrative autochtone et une institution d'éducation supérieure allochtone. Et si, dans le discours public, les références aux interactions entre Autochtones et Allochtones tendent à se faire selon des perspectives oppositionnelles (ce que l'on ne peut que déplorer par ailleurs), il est clair que l'histoire du CPNN en est un contrexemple probant. L'ouverture, la confiance et la souplesse démontrées par l'UQAC, jumelées à l'esprit collaborateur, à l'intégrité, à l'audace et au dynamisme de l'équipe du CPNN ont permis le déploiement d'efforts considérables en matière de persévérance et de réussite scolaires chez les Premiers Peuples.

¹ Selon Richards (2011), 8,6 % des Autochtones âgés de 25 à 34 ans seraient détenteurs d'un diplôme universitaire, contre 27,8 % de la population non autochtone du même groupe d'âge

² Voir en annexe pour la liste des programmes offerts



Annexes

Les programmes menant à une attestation universitaire
Programme court de premier cycle d'intervention en apprentissage d'une langue autochtone
Programme court de français écrit
Programme court de premier cycle en comptabilité financière
Programme court de premier cycle en développement économique
Programme court de premier cycle en relation d'aide
Programme court de premier cycle en français écrit langue seconde pour les Premières Nations
Programme court de premier cycle en développement du langage chez les enfants des Premières Nations
Programme court de premier cycle en histoire et culture des Premières Nations

Les programmes menant à un diplôme universitaire
Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire
Certificat en formation d'aides-enseignants en milieu autochtone
Certificat en formation de suppléant en milieu scolaire autochtone
Certificat en études pluridisciplinaires
Certificat en technolinguistique autochtone
Certificat de perfectionnement en transmission d'une langue autochtone
Certificat en gouvernance des Premières Nations (à venir)
Programme court de formation de passeurs culturels des arts des Premières Nations « UITAMO » (à venir)

Programmes d'études sous la responsabilité du Centre des Premières Nations Nikanite, offerts par l'Université du Québec à Chicoutimi.

Références

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2013). *Une éducation de qualité pour tous les citoyens des Premières Nations*. Wendake, Canada : auteur.

Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principes présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien*. Ottawa, Canada : auteur.

Gauthier, R., Bacon, M. et Riverin, S. (2013). Le rôle historique de l'UQAC dans le cadre de la formation des maîtres autochtones. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuits et des Premières Nations* (p. 253-263). Québec, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

Janin, A. (2011). Le collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec. Dans C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Cahiers dialog. n° 2011-02 : Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* (p.12-18). Montréal, Canada : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones/Institut national de la recherche scientifique.

Richards, J. (2011). *L'éducation des Autochtones au Québec : Un exercice d'analyse comparative*. Toronto, Canada : Institut C.D. Howe.



ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

RÉSILIENCE ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES INUITS DU NUNAVIK : L'INFLUENCE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES, DES ENSEIGNANTS INUITS ET QALLUNAATS (NON INUITS) AU SECONDAIRE

Cet article résume les résultats préliminaires d'une recherche participative menée sur trois ans (2011-2014), financée conjointement par le Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), portant sur la résilience et la persévérance scolaire des élèves inuits du Nunavik.

Contexte et but de la recherche

La commission scolaire Kativik (CSK) a été créée à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, avec, notamment, la prérogative de développer des programmes précis afin de répondre aux besoins de la population inuite du Nunavik. De nombreux efforts ont permis des changements considérables en vue d'améliorer le succès des élèves inuits du Nunavik, toutefois l'écart entre ces derniers et les élèves québécois reste important quant à la proportion d'élèves sortant du secondaire sans diplôme : pour la période de 2002 à 2007, le taux se situe entre 80 % et 93 % chez les élèves inuits (MELS, 2009), alors que la moyenne québécoise pour la même période est de 25 %.

De la maternelle à la deuxième année, les élèves inuits étudient exclusivement dans leur langue maternelle, à savoir l'inuktitut. La troisième année du primaire est une année de transition :

les élèves étudient la moitié du temps en inuktitut et l'autre moitié, en anglais ou en français. À partir de la quatrième année, ils sont transférés à temps plein dans le secteur francophone ou le secteur anglophone pour un enseignement en langue seconde donné par des enseignants non inuits. Les élèves sont donc non seulement confrontés à un changement de langue, mais aussi d'approche, de philosophie, de perception et de pratiques éducatives.

De nombreuses études ont examiné la situation des jeunes au Nunavik. L'accent a généralement été mis sur les défis vécus par les élèves dans le système scolaire et dans leur communauté. Il s'agit notamment des séquelles de la colonisation et des pensionnats (Ives, Sinha, Leman, Goren, Levy-Powell et Thompson, 2012); de la fréquence élevée de rotation des enseignants non inuits (Mueller, 2006); des pratiques pédagogiques qui ne conviennent pas à des apprenants en langue seconde (Berger et Epp, 2007; McGregor, 2010; Tompkins, 1998; Vick-Westgate, 2002); et du peu de participation et d'engagement des parents et des communautés envers l'école (Vick-Westgate, 2002).

Malgré l'abondance des défis, il y a de nombreux efforts, de nombreuses initiatives ainsi que de la créativité, de la persévérance, de la détermination

et de la résilience qui forment le quotidien des communautés inuites. Malgré les difficultés vécues, les élèves inuits continuent d'aller à l'école, plusieurs y retournent après une période d'absence, et certains en sortent diplômés et poursuivent des études universitaires. Nous avons donc voulu privilégier ces histoires positives en examinant la résilience des élèves inuits. Tout en reconnaissant le rôle important des parents et de la communauté afin de favoriser la résilience et la motivation des élèves, nous avons choisi de nous concentrer sur l'environnement de l'école, et plus précisément sur la relation entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignante. Le but de cette recherche est donc de comprendre l'influence des perceptions et des pratiques pédagogiques des enseignants (inuits et non inuits) sur la résilience et la persévérance scolaire des élèves.

En nous basant sur les travaux de Reis, Colbert et Hébert (2005); de Kinard (1998); et de Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001), nous avons élaboré un modèle pour résumer les sources et les manifestations de la résilience. Plusieurs facteurs favorisent ou freinent la résilience des élèves. Nous avons regroupé les sources de résilience en trois catégories :

1) Environnementales (par exemple, les facteurs socioéconomiques, l'abus de substances, la violence, etc.);





Tatiana Garakani,
professeure à
l'École nationale
d'administration
publique



Emilie Peter,
doctorante à
l'École nationale
d'administration
publique



2) Individuelles (par exemple, la motivation, l'estime de soi, l'espoir, le traumatisme, etc.);

3) Sociales-relationnelles (par exemple, le rapport avec les pairs, la famille, la communauté, l'école, etc.).

La résilience reste difficilement mesurable. Nous avons donc privilégié la manifestation de la résilience dans deux domaines : les aspects comportementaux et les aspects cognitifs, autrement dit les capacités, les stratégies et les compétences déployées pour s'adapter.

Méthodologie

Dans le passé, les peuples autochtones ont eu des expériences essentiellement négatives avec le monde de la recherche, à la fois en termes de processus et de résultats, ce qui peut expliquer leur scepticisme envers les recherches et leur réticence à y participer (Humphery, 2001, cité dans Kendall, Sunderland, Barnett, Nalder et Matthews, 2011). Pour Smith (2012), la recherche est inextricablement liée à l'impérialisme européen et au colonialisme.

Nous avons donc conçu la recherche en nous basant sur les méthodologies critiques autochtones et postcoloniales (critical and indigenous methodologies) (Smith, 2012; Kovach, 2009) ainsi que sur les guides et les directives proposant une démarche alternative s'inscrivant davantage dans les valeurs et l'éthique

autochtone, et plus particulièrement inuites (Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) et Nunavut Research Institute (NRI), 2007; Inuit Tuttarvingat du National Aboriginal Health Organization (NAHO) et ITK, 2010).

Notre approche cherche à se distancier des discours de victimisation des communautés autochtones (Stout et Kipling, 2003; Tuck, 2010) et des pratiques scientifiques occidentales centrées sur le déficit et les dommages (deficit and damage-research approach) (Smith, 2012; Tuck, 2010; Kovach, 2009) qui enferment ces communautés dans une vision négative d'elles-mêmes et de leur histoire.

Nous avons ainsi ancré notre approche de recherche dans un cadre participatif et avons été particulièrement attentifs aux dimensions et aux enjeux suivants lors de l'application dans une communauté inuite : le consentement éclairé; l'inclusion des participants; les droits individuels et collectifs à la protection et aux bénéfices de la recherche; la réciprocité; le respect de l'éthique locale; le respect mutuel; la protection et l'appropriation des connaissances, la pertinence des connaissances construites, des objectifs de la recherche et de ses bénéfices pour la communauté; ainsi que la participation et l'autonomisation des participants. Contribuant à l'autonomie, à la capacitation et à la création d'une

relation basée sur un respect mutuel, le processus de recherche prend alors une place tout aussi importante comme source de bénéfices sur le plan local que les résultats finaux de recherche.

La recherche s'est déroulée entre le printemps 2011 et le printemps 2014 dans une école d'une communauté inuite du Nunavik. Les élèves de quatre classes multiniveaux du secondaire (deuxième et troisième secondaire ainsi que quatrième secondaire des secteurs anglophone et francophone) et leurs enseignants ont participé à la recherche. De plus, tous les enseignants du niveau primaire et du niveau secondaire ont participé à des entrevues individuelles et à des groupes de discussion. Afin de permettre la participation d'un maximum d'acteurs, les outils ont été personnalisés et chaque participant a pu décider du niveau de sa propre participation à chaque moment de la recherche. Le tableau ci-après détaille la participation des groupes de participants en fonction des outils utilisés et de la période de la recherche (année 1, 2 ou 3).



Participants par outil de collecte de données par année de recherche

Années		Élèves	Enseignants	
1,2 et 3	Groupes de discussion			13 groupes de discussion
2 et 3	Entrevues	15	28	43 participants
2 et 3	Observations (en classe et hors classe)	√	√	18 observations
2	Journal en ligne		7	7 participants
	Questionnaire de motivation	21		21 participants
	Évaluation des élèves par les enseignants		7	24 évaluations d'élèves
	Questionnaire par cours		6	6 participants
	Questionnaire thématique		5	5 participants
	Questionnaire de fin d'année	7	5	12 participants
	Emploi du temps rêvé	20		20 participants
	Histoires digitales	16		16 participants
	Écriture d'une histoire collective	8		8 participants
Questionnaire interactif	41	15	56 participants	

Les résultats

Comme la recherche a été effectuée avec les enseignants inuits et non inuits des niveaux primaire et secondaire ainsi qu'avec les élèves de niveau secondaire des secteurs francophone et anglophone, nous avons plusieurs résultats, à la fois sur les facteurs de persévérance des élèves à l'école, sur les facteurs de persévérance des enseignants, ainsi que sur l'influence de l'école et des enseignants sur la résilience des élèves.

Toutefois, le format de cet article ne nous permet de présenter que quelques éléments clés liés à notre modèle de résilience.

Les sources de résilience

Environnementales

Les enseignants inuits et non inuits relatent les difficultés vécues par plusieurs de leurs élèves et les impacts de ces dernières sur le comportement des élèves à l'école et en classe. L'administration de l'école prône une approche de compassion pour mieux soutenir les élèves en difficulté. Toutefois, les élèves, même les plus matures et les plus extravertis, ont généralement de la difficulté à parler de leur vie personnelle. Les élèves expliquent qu'ils ont généralement tendance à ne pas partager leurs propres problèmes et qu'ils essaient

de les gérer tout seuls. Par contre, dans certains cas, ils soulignent qu'avoir discuté avec un enseignant ou une enseignante ou un ou une membre du personnel de l'école avec qui ils ont une relation de confiance a été source d'un grand réconfort. L'école joue donc un rôle important dans le soutien qu'elle apporte aux élèves sur le plan émotif.

Individuelles

Tout d'abord, les élèves ont généralement une estime de soi positive et mentionnent une motivation, un « vouloir » réussir. Cependant, ils manquent de connaissances quant au savoir-faire, ce qui vient parfois contrecarrer cette volonté. De plus, le peu de connaissances concernant les options qui leur sont offertes après le secondaire (emplois et formation) a été soulevé par plusieurs élèves comme un frein important à la motivation. Les enseignants ont également un rôle à jouer dans la motivation des élèves. En effet, plusieurs élèves ont souligné l'importance de recevoir une « pression positive » de la part des enseignants afin de les encourager à réussir.

Ensuite, les jeunes démontrent un intérêt marqué pour négocier et consolider leurs multiples identités. Ils expriment l'importance de l'apprentissage de la culture et de la langue inuites et ils aimeraient

que l'inuktitut soit aussi valorisé que l'anglais ou le français. Les élèves des classes multiniveaux de quatrième et cinquième secondaire reconnaissent l'importance d'apprendre tant les matières comme les mathématiques, le français, l'anglais et les sciences que les connaissances traditionnelles et la langue inuite.

Enfin, les élèves soulignent, en grande majorité, l'importance des activités parascolaires et du sport afin, notamment par la découverte de nouvelles activités et par le voyage, d'alimenter leur imaginaire, d'ouvrir leur horizon, mais aussi de décompresser des problèmes vécus à l'école, à la maison ou dans la communauté.

Sociales-relacionnelles

Avec leurs pairs, les élèves de niveau secondaire vivent des difficultés relationnelles très similaires aux problématiques vécues à l'adolescence. Cependant, l'intensité peut être aggravée par le contexte et par le fait de vivre dans un milieu clos dans lequel tout le monde se connaît. La pression des pairs, qu'elle soit positive ou négative, est de plus très présente en classe.

Dans leur famille, les élèves soulignent l'importance de l'encouragement de leurs parents ou de leurs grands-parents



(par exemple, quand ces derniers les réveillent le matin) qui agirait comme un élément clé de réussite.

Enfin, ils ont une très grande appréciation de l'effort investi par leurs enseignants afin d'établir une relation positive en classe et ont tendance à compter beaucoup sur le soutien personnalisé de ceux-ci. Toutefois, ils disent de ne pas chercher en l'enseignant un ami, mais avant tout quelqu'un qui leur enseigne et les aide à s'instruire.

Les manifestations de résilience, les aspects comportementaux et cognitifs

Les enseignants non inuits ont tendance à se concentrer davantage sur les aspects comportementaux des élèves. En général, ils investissent énormément de temps et d'énergie à créer une relation positive avec les élèves afin d'encourager leur réussite. Par contre, sur le plan des pratiques pédagogiques, les enseignants se sentent déstabilisés par l'absentéisme récurrent de certains élèves et l'imprévisibilité de leur motivation à travailler. Ils ont alors tendance à baisser leurs attentes scolaires envers eux, à se focaliser

sur la gestion du comportement en classe et à accroître la flexibilité des cours et les séances de rattrapage. En outre, l'enseignement en classe multiniveaux, l'importante différence de connaissances entre les élèves d'un même niveau scolaire et l'incertitude quant à la matière qui doit être maîtrisée par les élèves en fin d'année scolaire accroissent le sentiment des enseignants d'être souvent dépassés dans leur pratique.

Les enseignants sont néanmoins conscients de la différence de comportement des jeunes en classe et hors du cadre scolaire. Si on se limite à observer les jeunes seulement en classe, ils peuvent apparaître comme immatures, démunis, désengagés, etc. Par contre, dans un contexte non scolaire, la majorité de ces jeunes démontrent des compétences autres, du leadership et de l'initiative. Il est donc important pour les enseignants non inuits de découvrir la culture inuite et de participer à des activités hors du cadre scolaire (camping, chasse, etc.) avec les élèves afin de mieux les connaître et de mieux comprendre leurs forces au-delà du seul cadre scolaire.

Les élèves, quant à eux, font ressortir davantage des aspects cognitifs et scolaires dans leur discours et dans la vision qu'ils ont de leur propre futur. Ils sont attachés à leur langue, à la culture et à l'identité inuites et désirent que l'inuktitut et la culture inuite soient davantage valorisés au sein de l'école. Même si certains d'entre eux reconnaissent que le cheminement au niveau secondaire est parfois ardu, ils conviennent que ce niveau n'est toutefois pas suffisant pour leur permettre d'entreprendre avec succès des études postsecondaires. Ils souhaitent également inciter les enseignants à ne pas se décourager, à rester positifs tout au long de l'année, et à ne pas abaisser leurs attentes. Par ailleurs, les élèves espèrent bénéficier d'une orientation professionnelle dès le primaire et avoir accès à différents programmes de cheminement professionnel. Enfin, même si certains avouent ne pas avoir forcément envie de confier leurs problèmes personnels à quelqu'un, plusieurs ont souligné l'importance de la présence d'un professionnel spécialisé dans le soutien psychosocial en plus de celle d'un conseiller pédagogique.

Références

Berger, P. et Epp, J.R. (2007). «There's no book and there's no guide»: The expressed needs of Qallunaat educators in Nunavut. *Brock Education*, 16 (2), 44-56.

Inuit Tapiriit Kanatami et Nunavut Research Institute. (2007). *Negotiating research relationships with Inuit communities. A guide for researchers*. Ottawa, Canada: Inuit Tapiriit Kanatami.

InuitTutrarvingat, National Aboriginal Health Organization et Inuit Tapiriit Kanatami. (2010). *Inuit-specific perspectives on research and research ethics*. Récupéré du site National Aboriginal Health Organization : http://www.naho.ca/documents/it/2010_Ethics_Research_presentation.pdf

Ives, N., Sinha, V., Leman, D., Goren, A., Levy-Powell, R. et Thompson, W. (2012). Exploring the intersection of culture and education in Nunavik. *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-18.

Kendall, E., Sunderland, N., Barnett, L., Nalder, G. et Matthews, C. (2011). Beyond the rhetoric of participatory research in indigenous communities: Advances in Australia over the last decade. *Qualitative Health Research*, 21(12), 1719-1728.

Kinard, E.M. (1998) Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 22(7), 669-780.

Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and context*. Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (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.

McGregor, H. E. (2010). *Inuit education and schools in the Eastern Arctic*. Vancouver, Canada : University of British Columbia Press.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009, juin). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, (39).

Mueller, C. (2006). *Breaking the ice: Qallunaat teachers' journeys to Nunavik* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=102816&local_base=GEN01-MCG02

Reis, S. M., Colbert, R. D. et Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples* (2e éd.). Londres, Angleterre : Zed Books.

Stout, M. D. et Kipling, G. (2003). *Aboriginal people, resilience and the residential school legacy*. Ottawa, Canada : The Aboriginal Healing Foundation Research Series.

Tompkins, J. (1998). *Teaching in a cold and windy place*. Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Tuck, E. (2010). Breaking up with Deleuze: Desire and valuing the irreconcilable. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 635-650.

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik. Inuit-controlled education in arctic Quebec*. Calgary, Canada : University of Calgary Press.

Tompkins, J. (1998). *Teaching in a cold and windy place*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Tuck, E. (2010). Breaking up with Deleuze: Desire and valuing the irreconcilable. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 635-650.

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik. Inuit-controlled education in Arctic Quebec*. Calgary, AB: University of Calgary Press.



COMPÉTENCE À ÉCRIRE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES DU PRIMAIRE : PREMIERS RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE-ACTION

Cet article présente l'état d'avancement d'une recherche-action menée en étroite collaboration avec des enseignantes et conseillères pédagogiques de trois écoles primaires de deux communautés autochtones, l'une anicinape¹ de l'Abitibi-Témiscamingue et l'autre innue de la Basse-Côte-Nord². La recherche-action a pour objectif général de contribuer au développement de la compétence à écrire d'élèves des Premières Nations en tenant compte de leur rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2000; Blaser, Saussez et Bouhon, 2014). Ce concept permet de mieux saisir la complexité de la relation que les élèves entretiennent avec l'écriture et d'aborder les difficultés éprouvées dans une perspective qui va au-delà de la question de la maîtrise des aspects normés de la langue.

Après une présentation succincte de la problématique et des objectifs spécifiques de la recherche, le concept de rapport à l'écrit sera défini et le déroulement des travaux sera décrit. Ensuite, des résultats préliminaires concernant le rapport à l'écrit des élèves, accompagné d'un exemple d'activité d'apprentissage de l'écriture sera présenté.

Problématique d'une recherche en milieu autochtone

Les données statistiques de scolarisation des élèves des communautés autochtones affichent généralement un écart important du taux de diplomation par rapport à celui de leurs pairs non autochtones (MELS, 2009; Conseil

canadien sur l'apprentissage, 2010; Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001). Au nombre des facteurs sociaux et environnementaux à la base de cette situation, il faut considérer l'oralité et la diglossie comme des caractéristiques majeures de l'apprentissage autochtone (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010; da Silveira, 2012). En effet, dans leur socialisation, les enfants sont amenés à apprendre la langue et les savoirs traditionnels autochtones à travers des tâches quotidiennes en observant et en imitant leurs aînés, donc généralement en contexte de tradition orale.

L'oralité dans l'apprentissage renvoie à la place et au rôle de l'écrit dans le parcours scolaire de ces jeunes dont les pratiques culturelles sont historiquement ancrées dans une tradition orale; dans ce contexte, l'entrée dans l'écrit est reconnue comme étant plus laborieuse (Hot, 2008, 2010; Baraby, 2011).

De plus, les élèves et leur communauté sont confrontés à la diglossie, c'est-à-dire à un contexte dans lequel leur langue première et la langue officielle d'enseignement, ainsi que les cultures associées à ces langues, ont des usages et des statuts différents (Gumperz, 1971; Fishman, 1967). Bien que des travaux mettent graduellement au jour les spécificités de l'enseignement en milieu bilingue autochtone, le français est souvent enseigné aux élèves des communautés autochtones comme s'il était leur langue première.

Cette situation vécue de façon générale dans les communautés rend encore plus problématique l'apprentissage de l'écriture par les élèves et a des répercussions au-delà de la scolarisation obligatoire. On observe aussi le phénomène aux études postsecondaires, où la maîtrise de la langue seconde de formation au niveau attendu constitue un défi supplémentaire. Les conclusions d'une recherche réalisée en partenariat université-communauté (Maheux et autres, 2005) ont d'ailleurs souligné les enjeux concernant la formation des étudiants des Premiers Peuples, notamment en ce qui a trait à leur réalité biculturelle et bilingue.

Les spécificités propres à la vie scolaire dans les communautés ont pour effet de multiplier les défis auxquels font face les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture en français, surtout au primaire, moment crucial dans le développement de cette compétence (MELS, 2009; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2013); c'est la raison pour laquelle nous nous intéressons particulièrement à la scolarisation de base des élèves et pour laquelle nous voulons, dans notre recherche-action, contribuer au développement de leurs compétences scripturales tout en tenant compte de leur rapport à l'écrit, assurément teinté par le contexte particulier qui est le leur.

Cadre conceptuel : le rapport à l'écrit

D'abord centré sur l'écriture, puis sur





Yvonne da Silveira,
professeure à l'Université
du Québec en
Abitibi-Témiscamingue



Gisèle Maheux,
professeure-chercheuse
à l'Université du Québec
en Abitibi-
Témiscamingue



Christiane Blaser,
professeure à
l'Université de
Sherbrooke



Véronique Paul,
agente de recherche à
l'Université du Québec
en Abitibi-
Témiscamingue



Liliana Maria
Marca Vadan,
enseignante à
La Romaine



Julie Dumas,
enseignante
à La Romaine

la lecture et l'écriture, ce que nous nommons dans cette recherche-action « rapport à l'écrit » est un concept issu de la recherche en didactique du français et utilisé dans ce champ depuis une vingtaine d'années. Il est né du besoin d'expliquer les difficultés d'apprentissage de l'écriture d'élèves ou d'adultes en tenant compte de leurs conceptions, de leurs sentiments et de leurs valeurs au sujet de l'écriture, considérant l'influence que ces difficultés peuvent avoir sur l'apprentissage de la langue écrite et les pratiques d'écriture (Barré-De Miniac, 2000; Blaser, Saussez, Bouhon, 2014). Dans le contexte de cette recherche, le rapport à l'écrit constitue le cadre à partir duquel nous interrogeons les élèves sur leurs idées au sujet du rôle de l'écriture

dans le contexte scolaire et dans leur vie personnelle, sur les sentiments et les valeurs qu'ils nourrissent vis-à-vis l'écriture et sur leurs pratiques scolaires et extrascolaires d'écriture. Par ces questionnements, nous visons une meilleure compréhension de la relation qu'ils entretiennent avec l'écriture et l'élaboration, en collaboration avec leur enseignante, des dispositifs d'enseignement de l'écriture qui tiennent compte de leur rapport à l'écrit. Ainsi, notre recherche est orientée vers le développement de la compétence à écrire en français d'élèves autochtones par l'expérimentation de dispositifs d'enseignement de l'écriture qui tiennent compte de leur rapport à l'écrit, et cela en partenariat avec des agents des milieux de pratique.

Un processus de recherche-action

Pour mener à bien cette recherche-action, l'équipe de recherche a choisi d'établir une collaboration constante et active avec les actrices du milieu à toutes les étapes du processus de mise en œuvre, de réalisation et d'évaluation du projet (Dolbec et Prud'homme, 2009). Six enseignantes volontaires ont accepté de participer à la recherche, ce qui implique la participation de 43 élèves de tous les niveaux primaires (Tableau 1). Notons que ce nombre restreint d'élèves donne un caractère exploratoire à la recherche-action et implique que les résultats ne sauraient être généralisés.

Tableau 1 : Répartition des élèves selon les écoles et le niveau scolaire

Écoles de	E1	E2	E3	E4
La Romaine	11 élèves (1 ^{re} année)	8 élèves (2 ^e année)	4 élèves (5 ^e année)	3 élèves (6 ^e année)
École de l'Abitibi-T.	E5	E6		
	6 élèves (5 ^e année)	11 élèves (6 ^e année)		

Le déroulement du projet est prévu en quatre phases dont trois ont été réalisées à ce jour. Au cours de la première phase, l'équipe a procédé à l'identification du rapport à l'écrit

des élèves par différents moyens, tels que des questionnaires, des groupes de discussion et des rencontres d'équipe. Quelques données issues de cette cueillette d'informations sont

présentées dans la section suivante. Dans la deuxième phase, afin de connaître les besoins des élèves et les pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignantes participant à la recherche-

action, une entrevue avec chacune d'entre elles a d'abord été menée. Également, des rencontres d'équipe, en personne et en visioconférence ont été tenues. En simultanéité avec les actions évoquées précédemment, des dyades enseignante-chercheuse ont été constituées afin d'instaurer et d'assurer la continuité d'un dialogue personnalisé.

Dans la troisième phase, des activités d'écriture ont été planifiées lors de rencontres d'équipe ou de dyade. Les activités ont été mises à l'essai par les enseignantes, accompagnées à distance par les chercheuses.

Enfin, la quatrième phase consistera à analyser les effets des activités expérimentées en classe à partir de

deux sources : un portfolio contenant des productions d'élèves et les journaux professionnels des enseignantes réalisés pour chaque activité. Ces deux outils complémentaires permettront d'analyser le développement de la compétence à écrire des élèves et d'identifier des pistes d'ajustements des activités d'écriture proposées dans le but de constituer une banque d'activités d'écriture qui demeurera à la disposition des enseignantes une fois ce projet de recherche terminé, en 2015.

Premier aperçu du rapport à l'écrit des élèves

Pour mieux connaître les élèves des enseignantes participant à notre recherche-action, un questionnaire

sur le rapport à l'écrit a été élaboré et soumis aux élèves en classe, par les enseignantes ou les conseillères pédagogiques. Les questions posées concernaient chacune des dimensions du rapport à l'écrit (conceptions, sentiments, valeurs, pratiques). Cette section met au jour les résultats des réponses à deux questions : « Pourquoi j'écris, à quoi ça sert? », ce qui correspond à la conception de l'élève, et « Qu'est-ce que j'écris ailleurs qu'à l'école? », ce qui correspond à la pratique de l'écrit. Dans le tableau 2, les réponses des élèves sont classées selon les fonctions qu'ils attribuent à l'écriture (communicative, créative, cognitive ou instrumentale) et selon leur niveau scolaire (1^{er} cycle d'une part, 2^e et 3^e cycle, d'autre part).

Tableau : Fonctions de l'écriture : « Pourquoi j'écris, à quoi ça sert? »

Fonction	Réponses élèves 1 ^{er} cycle	Réponses élèves 2 ^e et 3 ^e cycles
Communicative	À dire aux autres ce qu'on pense À faire comprendre des choses à quelqu'un (message)	Pour communiquer À écrire un texte À bien parler
Créative	À s'amuser	
Cognitive	À connaître des choses	Pour apprendre À savoir lire À se rappeler des choses À faire ses devoirs dans toutes les matières
Instrumentale	À faire ses devoirs	À écrire son nom À avoir des bonnes notes Ça sert à travailler Plus tard vers 14 ans on va avoir des chèques et il faudra signer Ça sert à écrire ta réponse À aller loin à l'école



Ces réponses nous éclairent sur la variété et la différence des conceptions de l'écriture chez les élèves, selon leur positionnement dans le cheminement, soit au début de la scolarité primaire ou plus loin dans le cursus. Dans les deux groupes, la fonction communicative est présente : écrire, ça sert en effet à communiquer avec les autres. Par contre, on note que la fonction créative (écrire pour s'amuser) n'est mentionnée

que par un élève de 1^{er} cycle. Il n'est pas anodin d'observer que cette fonction n'est pas exprimée par les plus grands. Cette observation soulève donc une question à prendre en considération dans la poursuite de nos travaux quant à la place de la créativité au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité. Les élèves plus âgés ont par contre très bien saisi la fonction cognitive de l'écriture : écrire sert à apprendre, à

mémoriser... de même que sa fonction instrumentale : écrire sert à avoir des bonnes notes, à travailler plus tard, à signer des chèques, et, clin d'œil à l'équipe de recherche, écrire; « ça sert à écrire ta réponse »!

Et qu'écrivent-ils, ces enfants, en dehors de l'école? Beaucoup de choses et même de plus en plus selon leur cycle d'études!

Tableau 2. Genre d'écrits produits en dehors de l'école

Maternelle et 1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
L'alphabet Des chiffres	Des devoirs Sur Facebook Des compositions Sur Xbox live	Mon journal intime, des chansons, des histoires, des lettres, des listes, des mots croisés, des cartes de fête, des messages quand on ne peut pas parler à l'autre personne directement (sur la table, pour maman), des notes de musique, des recettes, des chats (clavardage).

Il est intéressant de noter que l'écriture chez les élèves interrogés semble très présente dans leur vie extrascolaire et prend des formes variées. De plus, l'usage des technologies (Facebook, Xbox live, le clavardage) semble faire partie du quotidien des élèves. C'est le cas à l'école assurément, puisque les classes des enseignantes participant à la recherche sont équipées d'un tableau blanc interactif et les élèves ont facilement accès à des ordinateurs. L'exploration du rapport à l'écrit des élèves implique nécessairement la préparation, la réalisation et l'analyse réflexive d'activités d'écriture par les enseignantes-collaboratrices. À titre d'illustration, voici le compte-rendu d'une activité conçue et communiquée par l'une d'entre elles.

Une activité d'apprentissage réalisée à La Romaine

L'enseignante a guidé ses élèves de 5^e et de 6^e année du primaire dans la production d'un texte sur l'athlète canadien Terry Fox. Ainsi, avant la planification de l'activité, une rencontre de concertation s'est tenue avec l'équipe enseignante dans le but d'établir le thème de la rédaction, la planification de l'activité et les modalités de l'évaluation. Par la suite, plusieurs activités préalables à la réalisation de l'activité en classe ont permis aux élèves de se familiariser avec le sujet (marche Terry Fox dans la communauté, film, recherche, collecte de fonds, etc.).

L'activité d'écriture proprement dite

avec les élèves a été menée en trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration :

- Au moment de la préparation, un travail en trois étapes en groupe-classe a été proposé aux élèves : une tempête d'idées, la création d'une carte d'idées, l'établissement d'un plan et d'un délai de réalisation différenciés selon le niveau des élèves. Une ou deux heures ont été consacrées quotidiennement à cette activité pendant une semaine au cours de laquelle ont été réalisées, sous la supervision des enseignantes, une tempête d'idées, une carte d'idées et la rédaction d'un plan et d'un brouillon passés au code de correction adopté dans l'école, validée et mise au propre sur ordinateur;
- Lors de la réalisation, toujours sous

la supervision des enseignantes, la rédaction individuelle d'un plan et d'un brouillon, la lecture d'un texte fini d'un élève de 6^e année comme exemple, la fin de rédaction et l'autocorrection à l'aide du code d'autocorrection, la mise au propre à l'ordinateur et l'ajout d'images ou de photos — au choix —, ont eu lieu;

Une lecture de textes en grand groupe a constitué l'étape d'intégration.

Une analyse réflexive sur l'activité a amené l'enseignante à dégager les aspects positifs de la stratégie d'écriture mise en place : la lecture de textes modèles aide les élèves à rédiger et à corriger leurs erreurs; ceux-ci reconnaissent le style des auteurs des textes et ils font une critique positive des textes de leurs camarades. Tous les élèves sont heureux de leur production

et motivés. Elle note cependant des défis à relever, par exemple : convaincre les élèves de la pertinence d'élaborer un plan, d'utiliser des mots-clés, de rédiger un brouillon. Certains élèves ont eu de la difficulté à établir un lien entre la carte d'idées et le plan et à construire des phrases à partir des mots-clés. D'autres ont eu besoin de temps supplémentaire pour la réalisation des tâches.

À titre de pistes conclusives, mentionnons que même si le but de cette recherche n'est pas de comparer le rapport à l'écrit d'élèves autochtones et allochtones, les premiers résultats permettent d'envisager que ce rapport serait moins différent qu'on aurait pu l'imaginer, compte tenu du contexte évoqué dans la problématique (bilinguisme, diglossie). Par ailleurs, même s'il est trop tôt pour le confirmer, les premières observations des résultats

tendent à montrer que le rapport à l'écrit des élèves participant à notre recherche, rapport construit à l'ère du numérique, pourrait faciliter le développement de la compétence scripturale de cette nouvelle génération. L'analyse des portfolios devrait apporter un éclairage important sur cette question et c'est une voie qu'il nous semble intéressant d'explorer.

¹ Les auteures ont choisi la graphie anicinape (singulier) – anacinapek (pluriel), conformément aux demandes de leurs partenaires anacinapek, la préférant à la graphie francisée recommandée par le Grand Dictionnaire terminologique (GDT) du l'Office québécois de la langue française.

² Subvention FQRSC, 2012-2015. Exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves anicinapek et innus du primaire. Équipe formée de chercheuses : Yvonne da Silveira, UQAT, Christiane Blaser, Université de Sherbrooke, Gisèle Maheux, UQAT, Mirela Moldoveanu, UQAM, Gloria Pellerin, UQAT; de collaboratrices des milieux de pratique : Liliana Maria Marca Vadan, Julie Mowatt et Marguerite Mowatt Gaudreau et d'enseignantes : Claudine Duguay, Julie Dumas, Sammy Kistabish, Denise Morency, Nathalie Rankin, France Roy.

Références

Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125-142). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Baraby, A.-M. (2011). L'écrit dans une langue de tradition orale. Le cas de l'innu. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec. Un patrimoine en danger* (p. 46-66). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année 2009-2010*. Ottawa, Canada : auteur.

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2013). *Mikinak : Guide de sensibilisation*. Québec, Canada : auteur.

Da Silveira, Y. (2012). Développer la littératie pour l'élève autochtone, un parcours à obstacles! *Québec français*, 166, 50-52.

Dolbec, A. et Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (505-540). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Fishman, Joshua A. (1967) Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without Bilingualism, *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.

Gumperz, John J. (1971) *Language in social group*. Stanford, CA : Stanford University Press.

Hot, A. (2010). L'appropriation communautaire des médias au Nunavut : l'exemple du site de réseaux sociaux Bebo. *Les Cahiers du CIÉRA, Cyberespaces et médiation des cultures*, 5, 51-72.
Hot, A. (2008). Un bilinguisme stable est-il possible à Iqaluit? *Études/Inuit/Studies*, 32(1), 117-136.

Larose, F., Bourque, J., Terrise, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieu innu. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.

Maheux, G., da Silveira, Y. et Dorais, L.-J. (2005) *Interface autochtones-université en formation des enseignants : mise en place de partenariats de recherche avec des organismes cris, algonquins et inuit*. Abitibi-Témiscamingue, Canada : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Programme de subvention du Conseil de recherche en sciences humaines – Réalités autochtones.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009, juin). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. Bulletin statistique de l'éducation*, (39).



LES TIC AU SERVICE DE LA VALORISATION DE LA PÉDAGOGIE AUTOCHTONE : PRATIQUES NOVATRICES



Julie Vaudrin-Charette,
candidate au doctorat
en éducation, Université
d'Ottawa, sous la
direction de Carole
Fleuret et de Nicholas
Ng-A-Fook

Cet article se veut un essai prenant appui sur quelques projets pédagogiques fructueux ou prometteurs favorisant la réussite des étudiants autochtones. Nous y proposons une analyse des usages collaboratifs des technologies de l'information et de communication (TIC) en vue d'appuyer et d'affiner la pédagogie en milieu autochtone. De même, nous envisageons les critères faisant que certains paradigmes d'apprentissage autochtones peuvent contribuer à une efficacité pédagogique accrue des TIC. Nous tenterons de faire le lien entre l'influence documentée du paradigme autochtone de l'éducation sur le développement de programmes favorisant la persévérance scolaire et des récits d'expériences positives en éducation autochtone ayant eu un effet structuro-fonctionnel sur le réseau collégial québécois. Nous évoquerons dans nos conclusions les effets possibles de la prise en compte des dimensions interculturelles dans l'utilisation des TIC en milieu autochtone.

Introduction

Nous examinerons des usages des nouvelles technologies permettant de valoriser des contenus pédagogiques et des méthodologies d'élaboration de contenu autochtones. Notre posture de recherche se situe dans une perspective d'apprentissage culturellement sensible, à l'intersection d'une approche écologique de l'éducation autochtone (Cajete : 1994; Bronfenbrenner : 1994; Ogbu and Simons : 1998) et de perspectives actuelles en éducation autochtone. Parmi ces perspectives, nous nous attarderons en particulier à la recherche prônant l'intégration des savoirs autochtones en pédagogie (Beckford et Nahdee : 2012; Kea et autres, 2006), la pédagogie culturellement sensible (Copper : 2011, Olson, C.L. & K.R. Kroeger 2001) et l'apport de ces savoirs au curriculum général au Canada (Battiste : 2002). De plus, nous tenterons d'indiquer en quoi ces usages des TIC contribuent

à valoriser et à favoriser l'accès et la réussite des étudiants autochtones au sein des institutions d'enseignement supérieur, particulièrement pour combler le fossé éducationnel toujours d'actualité au Canada. En effet, selon l'Association des universités et collèges du Canada, « au Canada, moins de 10 pour cent de la population autochtone âgée de 25 à 64 ans possèdent un diplôme universitaire. C'est trois fois moins que la moyenne de la population non autochtone, qui s'établit à 26,5 pour cent » (2014, p.1).

Toutefois, nous verrons que certains de ces usages peuvent également contribuer au dialogue internationaux dans le milieu de l'éducation au Canada. Notre objectif est d'examiner l'apport de ces usages des TIC au développement de compétences et de savoir-être interculturels pour les étudiants au collégial et particulièrement pour les étudiants des Premières Nations, des Métis et des Inuits.



TIC et persévérance scolaire

Les liens entre les TIC et la motivation et la réussite scolaires ne vont pas de soi. Certaines utilisations des TIC en pédagogie s'avèrent plus ou moins fructueuses. Il semblerait que la complexité des actions cognitives à accomplir (Barette, 2004) et la planification des activités d'apprentissage incluant les TIC (Collin et Karsenti, 2013) aient une influence importante sur l'apport de ces dernières dans la motivation et la réussite scolaires des étudiants. Par ailleurs, l'omniprésence des écrans et les troubles d'attention vécus par de nombreux étudiants sont source de préoccupations. L'incidence cognitive de l'exposition constante aux médias pourrait nécessiter, en contrepartie, un retour à soi et, notamment, une plus grande période de temps passé en nature afin de permettre de ressourcer notre attention (Howard-Jones, 2011). Dans notre analyse, ce recentrage portera davantage sur l'ancrage de ces technologies dans la collectivité et sera moins porté vers l'analyse des outils et de leurs multiples possibilités.

Autochtone et TIC

Le Conseil canadien sur l'apprentissage a présenté, en 2007, trois modèles holistiques de l'apprentissage pour les Premières Nations, Métis et Inuits (CCA, 2007). Nous comptons utiliser ces trois modèles comme des lunettes nous permettant de porter un regard sur les TIC afin de mieux comprendre les liens entre une utilisation culturellement appropriée des TIC et la persévérance et la réussite scolaires des Premiers Peuples. Bien entendu, la prise en compte de la culture dans l'enseignement dépasse les éléments regroupés ici. Toutefois, les éléments identifiés ont été choisis en fonction de leur effet potentiel sur la valorisation de la pédagogie autochtone. Pour ce faire, nous avons ciblé les aspects suivants : les dynamiques intergénérationnelles de la transmission des savoirs; la narrativité

(storytelling) et le réinvestissement des apprentissages dans la communauté. À terme, l'autochtonisation de l'éducation devrait permettre de développer une pédagogie reconnaissant le rôle des racines identitaires dans l'apprentissage et ses effets sur les fonctions cognitives s'y rapportant. L'objectif principal de l'intégration des savoirs autochtones dans les écoles du Canada serait de renforcer le système d'éducation afin de le rendre transformateur et ainsi de renforcer les capacités des étudiants des Premiers Peuples (Battiste, 2002, p. 30) [traduction].

Prise en compte de la culture dans l'enseignement

De nombreuses études ont porté sur la pédagogie culturellement sensible. Certaines ont été élaborées par rapport à la motivation et à l'engagement des étudiants (Wlodkowski et Ginsber, 1995) et d'autres par rapport à la pédagogie relationnelle et à l'attention portée aux besoins divers d'étudiants et de leurs familles (Kea et autres, 2006). Les compétences à développer avec les enseignants en vue de faciliter une éducation plus accessible (Gay, 2002; Brown-Jeffrey et Cooper : 2011; St-Denis : 2011; Gauthier et Maheux : 2013) ainsi que les liens entre l'interculturalisation et l'internationalisation de la formation (Soria et Troisi, 2013) ont déjà fait l'objet d'études ciblées.

En ce sens, le premier apport des TIC en est un de rayonnement des services offerts aux étudiants autochtones. Ainsi, les portails de nombreuses universités et de collèges peuvent mettre en avant les politiques et les services institutionnels offerts aux étudiants autochtones. C'est le cas notamment de l'Université de Régina qui a mis sur pied l'Université des Premières Nations et qui a adopté une politique institutionnelle claire afin de favoriser l'intégration de contenus pratiques pédagogiques et un meilleur accès aux services destinés aux

étudiants autochtones (Pete, 2013). De même, à la Thompson River University, l'internationalisation, l'interculturalité et l'autochtonisation sont au cœur du projet pédagogique. Le portail de cette université indique clairement une appropriation de ces orientations dans l'ensemble des services et une fierté liée à l'apport de la diversité culturelle à la pédagogie. Les dynamiques « minoritaires » sont mises à l'avant-plan afin de promouvoir la réussite de tous les étudiants. Les TIC, en permettant le rayonnement de politiques institutionnelles en ce sens, contribuent ainsi à changer les perspectives, d'un discours de marginalisation à une narrativité inclusive.

Ainsi, les avancées récentes sur les théories de l'apprentissage nous permettent de mettre en relation l'enseignement culturellement sensible et une pédagogie interculturelle ne se limitant pas à une application en contexte de minorités culturelles. Les liens entre les communautés d'origine et les cultures du milieu scolaire sont une prémisses essentielle à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces liens indiquent l'apport du patrimoine culturel et social de chaque étudiant à l'école. Une inclusion intentionnelle de l'origine des étudiants devient une démonstration directe de la distinction entre la différence et le déficit (Crichton et autres, 2004, p.68) [traduction].

Dans cette perspective, l'interculturalité et l'autochtonisation de la formation deviennent interreliés, chaque apprenant prenant conscience de ses propres racines et de leurs effets sur ses interactions avec l'autre. L'interculturalité est présentée comme une dynamique sociale s'adressant à tous, un enrichissement de l'enseignement et de son contenu, mais surtout des pratiques pédagogiques. Ces adaptations culturelles s'avèrent fondamentales, puisque les étudiants des Premières Nations réussissent mieux si le programme d'études intègre



les connaissances, l'histoire et la culture de leur peuple et s'il est adapté à leurs expériences de vie et à leur milieu (ACCC, 2011, p. 4).

Rayonnement de modèles de réussite dans l'enseignement primaire et secondaire

Concernant l'enseignement aux niveaux primaire et secondaire, l'Institut Inspire recadre les modèles de réussite et de persévérance scolaires autochtones avec la pédagogie et s'affaire à diffuser les pratiques novatrices. Le travail de l'Institut s'ancre dans les pratiques pédagogiques autochtones en proposant un espace de dialogue entre les éducateurs, les leaders, les étudiants et la communauté. Les espaces de blogues développés permettent un partage ancré dans la pratique des enseignants, avec des thématiques tels le développement de curriculum autochtone, de l'environnement éducationnel autochtone ainsi que de la contribution d'acteurs du milieu.

Apprentissages intergénérationnels et liens communautaires

Les TIC sont également au service de l'apprentissage de langues minoritaires telles que l'inuktitut, par des portails comme celui de l'Institut Inuit Tsaalanga :

« Tusaalanga est un site Internet qui fait entrer l'apprentissage de la langue inuite sur le Web. Il a été créé par le Centre Pirurvik, une compagnie basée à Iqaluit, qui se consacre à la mise en valeur de la langue, de la culture et du bien-être inuit. »

Dans cette citation, le bien-être communautaire est déterminant dans la prise en compte culturelle et est favorisé par l'utilisation des TIC. La contribution des aînés, locuteurs principaux de la langue dans certaines communautés, est mise en évidence par le biais de la technologie.

Rayonnement international et autochtonie

En milieu universitaire, le programme de maîtrise en pratique du développement autochtone, offert par l'Université de Winnipeg, propose de former des leaders du monde autochtone dans un programme rassemblant des étudiants des Premières Nations, des étudiants internationaux autochtones et des allochtones. Cette préoccupation à propos d'une composition hétérogène des groupes est le reflet d'une volonté de créer un environnement d'apprentissage axé sur le dialogue interculturel. Dans le cadre de ce programme, des experts autochtones de diverses universités partenaires agissent à titre de conférenciers sous forme de visioconférence.

Ce même procédé permet de mettre à contribution les aînés des communautés partenaires de l'Université, où les étudiants sont appelés à séjourner pendant la partie expérientielle du programme.

Narrativité numérique et identité autochtone : Wapikoni Mobile et ImagiNative

Les initiatives utilisant la vidéo et le Web dans une perspective communautaire peuvent également contribuer à la préservation du patrimoine immatériel tel que défini par l'UNESCO en 2003. C'est le cas notamment de l'organisme Wapikoni Mobile, au Québec, et du Festival ImagiNative, en Ontario, qui contribuent à documenter des pratiques ancestrales autochtones au Canada et ailleurs dans le monde. Comme le mentionne Oker (2011), l'utilisation du multimédia dans l'enseignement auprès des jeunes autochtones et le festival ImagiNative, qui en diffuse les résultats, transforment ces derniers en ambassadeurs culturels : « Voici

votre bâton de guerrier », en remettant au participant un téléphone cellulaire monté sur trépied. « Vous êtes désormais des Guerriers du Numérique » [traduction]. Au Québec, l'exemple le plus probant de cette narrativité numérique est l'apport du Wapikoni Mobile à la déconstruction des stéréotypes sur les autochtones. Cet organisme offre des formations multimédias à de jeunes adultes, au sein de plusieurs communautés situées au Québec. À la suite de ces formations, les jeunes réalisent de courts documentaires ou de courts films de fiction. Le site Web du Wapikoni regorge de témoignages sur l'influence positive de cette initiative dans les communautés : prévention du suicide, raccrochage scolaire, communication intergénérationnelle, etc. Les thèmes abordés reflètent également la diversité des réalités autochtones selon les communautés ou les individus, par exemple, et sont souvent porteurs de messages d'espoir, confrontant l'assistance canadienne non autochtone à sa vision stéréotypée de ces communautés.

Plus encore, le Wapikoni mobile consacre une partie de son site à l'utilisation pédagogique de la vidéo, y présentant quatre aspects : les pensionnats autochtones, le monde autochtone, la jeunesse autochtone et les passions autochtones. Les vidéos regroupées sous ces catégories sont mises en perspective par des jeux, des lexiques, par exemple. La narrativité numérique (*Digital Storytelling*) utilisée en salle de classe peut sans doute contribuer à mettre en valeur les questionnements liés à l'identité.

Dans ces deux exemples, l'accès à la technologie, en particulier à un outil permettant de capter des images vidéos, combinée à des formations dans les communautés (ou auprès de jeunes autochtones vivant en milieu urbain) ouvrent la porte à la création de contenus audiovisuels axés sur l'identité. La diffusion de ces contenus

dans le cadre de festivals à l'échelle nationale et internationale contribue à défaire les stéréotypes. Selon Oker (2011), une telle diffusion s'attaquerait principalement à la lutte contre les images stéréotypées des autochtones canadiens, favoriserait la participation des jeunes à la documentation des légendes ancestrales par les nouveaux médias, etc. Ainsi, ces deux initiatives permettent de reconnaître l'importance de la formation pour l'utilisation des nouveaux médias pour les jeunes autochtones, le rôle de cette formation dans l'élaboration d'une nouvelle narrativité autochtone et l'importance de canaux de diffusion intra et extra communauté. Le cycle de reconnaissance lié aux productions de vidéos culturellement appropriées est donc au cœur d'un processus d'appropriation des nouvelles technologies et représente ultimement une participation fondamentale à la formation identitaire (Serpereau, 2011, p. 392).

Le retour à la communauté et les TIC

De nombreux programmes explorent également les notions de passage vers les études supérieures par la formation à distance ou le mentorat. C'est le cas du programme « Aboriginal e-mentoring BC », qui met en relation des élèves du secondaire et des étudiants au collégial par le biais d'une « quête » virtuelle. Les liens développés entre mentors et mentorés contribuent

à dédramatiser le passage au collégial pour les jeunes autochtones et à faciliter les apprentissages interculturels des acteurs concernés (Schuitmaker, 2014) [traduction]. Cette composante de l'enseignement des TIC est également exploitée à travers les réseaux sociaux liant l'étudiant à sa communauté d'attache lorsqu'il se retrouve sur le campus.

Toutes les pratiques novatrices présentées dans cet article ont un point en commun : elles favorisent le retour des apprentissages vers la communauté. Que ce soit par des politiques institutionnelles favorisant la participation à distance d'ainés, par la diffusion et le rayonnement des services aux étudiants autochtones, par le mentorat ou par la narrativité; ces pratiques sont partie prenante d'un ancrage et d'un retour au milieu.

En outre, les collaborations communautaires examinées dans les exemples cités indiquent que ces projets prévoient également un temps pour se recentrer. L'importance du retour à la communauté et des approches collaboratives liées à l'utilisation des TIC revient d'ailleurs comme fil conducteur dans plusieurs types d'utilisation des TIC en pédagogie autochtone, comme nous l'avons vu au cours de cet article.

En perspective, les phases de planification de projets utilisant les TIC en salle de classe devraient

inclure des composantes hors-lignes et expérientielles, en vue d'accroître les capacités attentionnelles des étudiants.

De plus, la prise en compte des dimensions culturelles telles que l'apprentissage intergénérationnel, la narrativité et le réinvestissement des apprentissages dans la communauté présentent, selon nous, des pistes prometteuses pour la formation de jeunes engagés, et ce, chez tous les apprenants.

En conclusion, les TIC peuvent nous permettre d'accroître le rayonnement des paradigmes autochtones de l'apprentissage et d'élargir les connaissances du milieu autochtone à l'ensemble du réseau collégial et universitaire. Par la narrativité numérique, les TIC peuvent favoriser l'émergence et la diffusion de nouveaux modèles institutionnels d'inclusion et le rayonnement de récits positifs. Cette narrativité axée sur le dialogue et l'inclusion est au cœur de la réussite scolaire, non seulement pour les étudiants marginalisés à cause de leurs origines, mais aussi pour l'ensemble de la société.

En dernière analyse, une utilisation des TIC en lien direct avec l'identité des apprenants pourrait contribuer à former des jeunes citoyens engagés, développant leurs « savoir-être » en vue de construire un bien-être collectif, comme le préconisent les Premiers

Références

Association des universités et collèges du Canada (ACCC). (2011). *Partenaires pour un avenir meilleur*. Ottawa, Canada : auteur.

Brown-Jeffy, S. et Cooper, J.E. (2011, hiver). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: an overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 65-84.

Barrette, C. (2004, octobre). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial Québécois. De la recension des écrits à l'analyse conceptuelle. *Clic*, 35, 8-15.

Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa, Canada : Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.

Beckford, Clinton, F. et Russell, N. (2012). *L'éducation au service de la viabilité écologique : Intégrer les philosophies et les pratiques indigènes*. Windsor, Canada : Université de Windsor.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development* (2e éd.). Oxford, Angleterre : Elsevier.

Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango, CO : Kivaki Press.

Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usage des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210.

Conseil Canadien sur l'apprentissage (CCA). (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Ottawa, Canada : auteur.



- Crichton, J. et Scarinon, A. (2007). How are we to understand the «intercultural dimension»? An examination of the intercultural dimension of internationalisation in the context of higher education in Australia. *Australain Review of Applied Linguistics*, 30(1), 4.1-4.21.
- Davidson, P. (2013). *Le Canada pourrait avoir encore davantage de raisons de célébrer* (P. Davidson, trad.). Récupéré du site de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) : <http://www.aucc.ca/fr/media-room/news-and-commentary/le-canada-pourrait-avoir-encore-davantage-de-raisons-de-celebrer/>
- Gauthier, R., Maheux, G. (dir.). (2013). *La formation des enseignants Inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Howard-Jones, P. (2011, 19 juillet). *Dr Paul Howard Jones – What is the Internet doing to our brains?* [Vidéo en ligne]. Repéré sur le site Youtube : http://www.youtube.com/watch?v=VwNY_FiwYU
- Kea, C., D. Campbell-Whatley, G. et Heraldo, V., R. (2006). *Becoming culturally responsive educators: rethinking teacher education pedagogy*. Tempe, AZ : National Center for Culturally Responsive Educational Systems.
- Ogbu, J. et Herber, S. (1998). Voluntary and Involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education*, 29(2), 155-188.
- Oker, G. (2011, aout). *Digital mythology-Indigenous education for the future*. Communication présentée au World indigenous People's Conference, Curzo, Pérou.
- Olson, C.L. et Kroeger, K.R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Pete, S., Schneider, B. et O'Reilly, K. (2013). Decolonizing our practice: indigenizing our teaching. First nations perspectives. *The Journal of the Manitoba First Nations Education Resource Centre*, 5, 99-115.
- Schuitemaker, N.-F. (2014). *Aboriginal e-mentoring BC: making connections to future careers for Aboriginal youth*. Communication présentée au World Indigenous People Conference on Education, Colombie-Britannique, Canada.
- Serperau, A. (2011). *Pratiques médiatiques alternatives et espaces publics : le cas du Wapikoni Mobile* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électronique de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/4558/>
- Soria, K.M. et Troisi, J. (2013). Internationalization at home alternatives to study abroad: implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261-280.
- St-Denis, V. (2011). Silencing aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: «There are other children here». *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 33(4), 306-317.
- Wlodkowski, R. J., et Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1), 17-21.

EXPLORER LE PAYSAGE AUTOUR DE L'ÉCOLE PAR LA CRÉATION ARTISTIQUE — UN OUTIL POUR DÉVELOPPER LES LIENS D'ATTACHEMENT À L'ÉCOLE ET À LA NATURE

Introduction et mise en contexte

Une des questions soulevées à la fin d'une recherche doctorale portant sur des adolescents et leur milieu de vie par l'analyse des images vidéographiques qu'ils en ont faite concerne l'accès aux espaces par ces derniers et leur pouvoir de les rêver et d'inventer de nouvelles façons de vivre (Ardouin, 2014)¹. Inspirés par les résultats de cette recherche, nous avons mis en place des projets visant l'exploration du paysage autour de l'école en ciblant des aspects thématiques selon des approches de création par l'écriture, le dessin, la photographie et la vidéo. Ces projets sont un moyen d'inviter les adolescents à réfléchir sur des aspects de la nature qui les entoure et à faire plus ample connaissance avec l'assise physique de leur cadre de vie et des usages culturels qui y sont associés.

Pour vous permettre de comprendre la démarche entourant cette étude, ce texte présentera, dans un premier temps, un aperçu des résultats afin d'illustrer ce qu'est le paysage et la manière dont il peut être un outil de compréhension des modes d'ancrage au territoire par la création artistique inscrite au cœur de projets culturels participatifs.

Par la suite sera présenté le récit du projet « Wikwasatikw » (mot signifiant écorce de bouleau en attikamek); un laboratoire d'exploration du paysage sur la thématique de l'arbre qui a eu lieu au printemps 2014 à l'École secondaire Otapi à Manawan.

L'exploration du paysage par des projets de création chez les adolescents; un outil de compréhension de leurs modes d'ancrage au territoire

Le paysage est un « concept foncièrement polysémique » et une « notion éminemment complexe » que nous abordons telle une « qualification sociale et culturelle du territoire », soit « un regard porté sur le territoire qu'il qualifie ou déqualifie » (Poullaouec-Gonidec, Domon et Paquette, 2005, p. 35-36). Les études paysagères s'inscrivent aussi dans le champ des approches culturelles des usages territoriaux; on y relève de multiples dimensions, qu'elles soient issues de dynamiques temporelles, historiques, écosystémiques, géomorphologiques ou de perceptions affectives, ludiques, artistiques (Bureau, 1977, Berque, 1990,

Cauquelin, 2000). Comme la figure suivante l'illustre, les individus et les collectivités se construisent des représentations du territoire dès lors qu'ils y portent un regard imagé ou imaginé, ce qui serait donc aussi le paysage (Domon, Beaudet et Joly, 2000). Il s'agit d'un aller-retour entre le territoire et l'imaginaire par lequel se véhiculent des valeurs et qui modulent tant les modes de peuplement que les usages des ressources, par exemple. La dimension perceptuelle et culturelle est déterminante dans ces interactions (Tress et Tress, 2001).

Dans un monde d'accès instantané aux images du monde et aux communications à grande vitesse jumelé à des mutations importantes des territoires d'où nous puisons les ressources pour vivre; où les mobilités

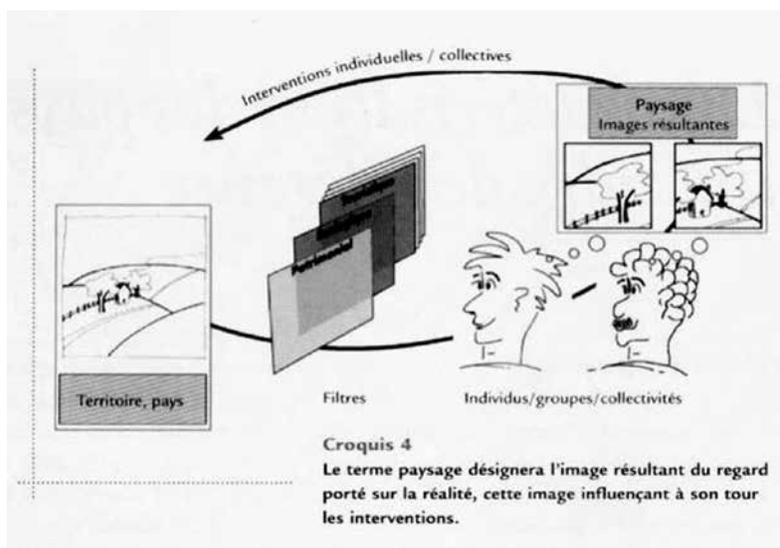


Figure 1

Concept de paysage
Source : (Domon, Beaudet et Joly, 2000 : 18)





Anne Ardouin,
doctorante à la Chaire en paysage et environnement, Université
de Montréal et directrice — Progetto — culture, nature, milieu —
projets en arts visuels et médiatiques pour communautés et écoles

géographiques remodelent les types de peuplement (Leblanc et Molgat, 2004, Simard, 2011, Zlotnik, 2008), que reste-t-il des liens de proximité avec la nature, avec la société? Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes intéressés aux opinions des adolescents, en ciblant les dimensions paysagères au sein d'images vidéographiques qu'ils ont faites de leur quotidien et qu'ils ont par la suite décrites et évaluées. Le corpus est constitué d'une trentaine de vignettes documentaires et d'autant d'entretiens sonores. Inspirées de la méthode de théorisation ancrée (Glaser et Straus, 2010), les analyses ont été effectuées à l'aide d'observations récurrentes (Amphoux, 2003) et de mots descripteurs (Fredrick Rye, 2006). Ce qui ressort de l'analyse des catégories thématiques qui ont été dégagées est l'importance de l'espace de la maison, du chez-moi, du chez-nous. La maison et son voisinage proche sont un microcosme social important, et ce, bien plus que l'école. C'est depuis la maison que se construit une certaine allégorie du territoire, laquelle oscille entre l'attrait pour une certaine picturalité de l'espace, et pour les aspects éphémères du temps qu'il fait, et le souci d'illustrer les liens aux gens que l'on affectionne. La maison serait donc le vecteur principal de l'ancrage au territoire; elle est le théâtre où se développent, à petite échelle, les sensibilités paysagères des adolescents. Celles-ci forgeraient la mémoire du lieu et seraient fort probablement actualisées

au moment de choisir un milieu de vie, à l'âge adulte. Ceci amène une réflexion sur le rôle de l'éducation pour l'accroissement de qualités des liens entre le jeune et son environnement.

De surcroît, développer cette approche de façon transdisciplinaire, en utilisant à la fois des processus de création, des réflexions documentaires ou scientifiques, sur des éléments précis du paysage à côté de l'école ou sur la superficie de l'ensemble de la communauté serait un outil intéressant pour accroître le lien qu'entretient l'adolescent avec son milieu de vie quotidien, dont fait partie l'école (Sobel, 2004). C'est dans la foulée de ces réflexions que nous avons mis en place des projets d'exploration du paysage autour de l'école, dont celui que nous avons fait à Manawan et que nous décrivons ci-après².

Récit d'un laboratoire d'exploration du paysage autour de l'école par la création artistique en milieu scolaire dans la communauté de Manawan

Réalisé au printemps 2014, ce laboratoire d'exploration du paysage autour de l'école a réuni des élèves de troisième secondaire à travers leurs cours de français et d'arts plastiques. Sakay Ottawa, conseiller pédagogique à l'École secondaire Otapi a mentionné que : « Ce projet mobilisateur amènerait les élèves à poser un regard réflexif à la dimension culturelle [et spirituelle attikamek]. » La thématique de départ était le bouleau, arbre

sacré, qui devait être mis en valeur par les créations écrites et visuelles des élèves, mais nous verrons que la démarche pédagogique (dont nous faisons le récit) a ouvert de nouvelles pistes. Le thème de l'arbre est choisi tel un abécédaire paysager à réaliser; *a* pour *arbre* ou *w* pour *wikwasatikw*. De façon globale, le projet était structuré en cinq phases principales, qui se traduisaient pour l'élève en cinq missions échelonnées sur quelques semaines, soit de mars à juin.

Mission 1 : observer et identifier autour de l'école, dans le village et dans la forêt

Lors de cette première étape, les élèves sont invités à observer dans l'environnement autour de l'école ou de la maison des arbres d'intérêt. Ils doivent en identifier un ou deux et peuvent se mettre en lien avec un aîné, et même choisir un arbre avec lui. Les élèves se sont regroupés en cinq petites équipes. Cette première rencontre a été faite en présence des enseignants responsables, du conseiller pédagogique et de l'ancienne directrice de l'école. Celle-ci a été nommée marraine du projet; elle a pu alors faire des propositions d'orientation en suggérant, entre autres, que la prochaine rencontre ait lieu sur un site à l'extérieur de l'école, à 10 km plus au sud : la tente à sucre. Elle a invité également les élèves à documenter la transformation de l'eau en sirop d'érable.



Mission 2 : explorer et choisir une approche artistique

Le point de départ de cette phase est une rencontre à la tente à sucre. À ce moment, les élèves ont déjà identifié leurs arbres. Ils ne l'auront pas fait avec les aînés proches de leur entourage, mais ils auront été guidés par la marraine du projet et ce seront cinq espèces d'arbres qui seront choisies plutôt qu'un arbre particulier dans l'espace. Lors d'une promenade de groupe en forêt, ces espèces sont observées et des échanges sur ce sujet ont lieu. Les élèves déterminent ensuite l'approche créative qu'ils utiliseront, soit l'écriture, le dessin, la photographie ou la vidéo³. En conclusion de cette deuxième phase, nous convenons que l'approche générale du projet sera documentaire. Les élèves sont alors prêts à écrire, à dessiner, à prendre des photos et à tourner des images.

Mission 3 : valoriser le choix thématique ; l'arbre

À cette étape, c'est le moment d'approfondir des créations et de répondre à un besoin apparu au fil du projet : l'amélioration de la technique de dessin des arbres. Des échantillons de chacune des espèces sont présentés aux élèves; nous vérifions s'ils se souviennent de ce qu'ils ont vu en forêt. Nous prenons le temps d'apprendre aux élèves des façons de dessiner l'écorce en reproduisant de petits détails à l'aide du fusain, très simplement. Puis nous sortons tous à l'extérieur de l'école, dans le boisé derrière, où les élèves apprennent à faire le portrait de grands arbres. Un jeu de regard, d'observation entre le petit et l'immense a lieu; tout cela permet de vivre une expérience paysagère sensible.

Mission 4 : préparer l'expression artistique et documentaire

En prenant soin de regarder les œuvres picturales, de lire tous les écrits, de visionner toutes les séquences

vidéographiques et les photographies et d'en discuter, nous créons un écran, hors du temps, où l'élève réalise peut-être que ce qu'il a fait a une signification dans ce cercle de la vie. Nous élaborons un plan de présentation multidisciplinaire pour chaque équipe.

Mission 5 : partager les connaissances acquises

En fin d'année scolaire, une exposition des travaux est organisée. Le milieu scolaire, les amis, les parents peuvent ainsi découvrir non seulement ce qu'ont fait les élèves, mais aussi se rendre compte des usages que les ancêtres ont faits de ces arbres, de leur beauté, de leurs particularités. La direction de l'école remet un certificat de participation à tous.

Conclusion et perspectives de développement

Explorer le paysage autour de l'école en observant les arbres; c'est donc ce qu'ont fait les élèves de Manawan. Ils ont réfléchi sur cet attribut du milieu de vie, par leurs images et leurs écrits. L'élève a reconnu des arbres importants pour lui, pour d'autres et pour ses ancêtres. Il a vu où était cet arbre dans l'espace. Il a appris en quelque sorte à valoriser ce lien que nous avons avec l'arbre par la création artistique.

En fin de parcours, nous croyons que ce projet a posé un défi aux élèves, soit celui d'apprendre à faire de la recherche et à lier ensemble des éléments différents du monde concret autour d'eux. Il y aurait lieu aussi d'intégrer cette approche dans le programme pédagogique en proposant des exercices ou des travaux s'appuyant davantage sur des activités liées aux mouvements des saisons ou sur toute autre expérience plus précise qui se fait dans le territoire. Tel qu'illustré précédemment dans ce texte, le paysage a de multiples dimensions qui interpellent à la fois les rapports à la nature, à la société et à l'imaginaire de l'être humain. Une approche

optimale pourrait même faire intervenir plusieurs matières de façon transversale (biologie, géographie en plus des arts et du français, par exemple), des aînés, gardiens du savoir de la communauté ainsi que des artisans et des artistes de différentes disciplines. Il y aurait également lieu d'explorer les métiers de l'environnement occupés par des gens de la communauté. De tels projets reliés au paysage en milieu scolaire contribueraient fort probablement à créer une continuité entre l'espace naturel à proximité de l'école et ce qui se fait à l'intérieur; dégageant ainsi une forme de réappropriation culturelle à défaut, pour ces jeunes, d'aller quotidiennement en forêt comme le faisaient leurs ancêtres.

¹ Cette recherche a été conduite dans des écoles secondaires de la Montérégie et du Bas-Saint-Laurent. L'auteure du texte a également réalisé les projets documentaires Awacak et Tcikitanaw sur les adolescents et les jeunes adultes pour les Services de santé d'Opitciwan.

² La première édition de ces projets a eu lieu à l'École Otapi, Manawan et aussi à l'École L'Agora, à Longueuil, grâce au programme La Culture à l'école, via des subventions du ministère de la Culture et des Communications, de la direction de la Montérégie (pour Longueuil) et du Conseil de la Nation Atikamekw (pour Manawan).

³ Deux appareils photos vidéo en haute définition ont été mis à leur disposition pour la durée du projet.





Figure 2

Faire le portraits d'un arbre à côté de l'école; et si la vie comme autrefois y était encore un peu présente...
 Crédits photo : Anne Ardouin, Manawan 2014

Références

Amphoux, P. (2003). L'observation récurrente : une approche reconstructive de l'environnement. Dans G. Moser et K. Weiss (dir.), *Espaces de vie – Aspects de la relation homme-environnement* (p. 227-245). Paris, France : Armand Colin.

Ardouin, A. (2014). *Paysages d'adolescents du Québec, saisons en regards filmiques* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Berque, A. (1990). *Médiance, de milieux en paysages*. Paris, France : Belin.

Bureau, L. (1977). Des paysages, des idées et des hommes : le projet collective de Charlevoix. *Cahiers de géographie du Québec*, 21 (53-54), 187-219.

Cauquelin, A. (2000). *L'invention du paysage*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Domon, G., Beaudet, G. et Joly, M. (2000). Évolution du territoire laurentidien. *Caractérisation et gestion des paysages*. Montréal, Canada : Isabelle Quentin.

Fredrick Rye, J. (2006). Rural youths' images of the rural. *Journal of Rural Studies* (22), 409-421.

Glaser, B.G. et Straus, A.A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris, France : Armand Collin.

Leblanc, P. et Molgat, M. (dir.). (2004). *La migration des jeunes. Aux frontières de l'espace et du temps*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Poullaouec-Gonidec, P., Domon, G. et Paquette, S. (dir.). (2005). *Le paysage, un concept en débat*. Dans P. Poullaouec-Gonidec, G. Domon et S. Paquette (dir.), *Paysages en perspective* (p. 19-43). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

Simard, M. (2011). Transformation des campagnes et nouvelles populations rurales au Québec et en France : une introduction. *Revue canadienne des sciences régionales*, 34 (4), 105-114.

Sobel, D. (2004). *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Great Barrington, MA : Orion.

Tress, B. et Tress, G. (2001). Capitalising on multiplicity: an transdisciplinary systems approach to landscape research. *Landscape and Urban Planning*, 57, 143-157.

Zlotnik, H. (dir.). (2008). *United nations expert group meeting on population distribution, urbanization, internal migration and development*. New-York, NY : United Nations Secretariat.



Figure 3

Projet Wikwasatikw - École Otapi
 Crédits photo : Anne Ardouin, 2014



PÉDAGOGIE AUTOCHTONE : PARADIGME ÉDUCATIF AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DU PROGRAMME DE FORMATION

Introduction et mise en contexte de la pédagogie autochtone

Dans le cadre de cet article, un regard particulier est posé sur les principes éducatifs autochtones utilisés dans le cadre d'une recherche-développement. Cette recherche avait pour objectif de valider si une approche utilisant l'environnement local pour réaliser l'apprentissage des concepts de géographie permettait à des élèves du secondaire de développer les compétences du programme. La pédagogie autochtone (Battiste, 2002; Cajete, 1994), la pédagogie du lieu Place Based (Gruenewald, 2003) de même que l'écoformation (Cottreau, 2000) ont constitué les fondements théoriques qui ont étayé la proposition d'élaboration de situations d'apprentissage. Ces situations ont été conçues et expérimentées selon deux modèles, l'un avec les manuels scolaires, et l'autre inspiré du cadre théorique privilégié. Ci-après, la pédagogie autochtone, laquelle a largement inspiré la recherche, sera présentée, de même qu'une brève illustration de la manière dont ces principes ont influencé les résultats.

La pédagogie autochtone : fondements et caractéristiques

Bien qu'il existe des différences fondamentales dans la transmission des savoirs, puisqu'ils diffèrent d'une communauté ou d'une nation autochtone à l'autre à travers le monde, on décèle des points communs en ce qui

concerne les principes pédagogiques qui en gouvernent l'enseignement. La pédagogie autochtone est peu documentée selon Battiste (2002) qui en a fait une recension pour le ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. Pour Nakata (2007), un chercheur aborigène australien, la pédagogie autochtone se distingue de la pédagogie occidentale dans sa conception de l'apprenant et par sa définition de ce qui doit être appris et de ce qui constitue le savoir. Les auteurs s'entendent pour affirmer que le modèle autochtone de transmission des savoirs s'inscrit dans un système complexe, souvent oral et symbolique, dont le véhicule est la langue autochtone, qui se traduit souvent par la modélisation, la pratique et l'animation plutôt que par un médium écrit. La tradition orale ne doit pas être vue ici comme un artéfact issu du passé, mais bien comme une pratique issue d'une vision contemporaine de l'enseignement. Battiste (2002) stipule que les éléments suivants sont inhérents à la pédagogie autochtone : une approche inductive et expérientielle de la transmission des savoirs, un contexte où les savoirs sont intellectualisés pour soi, une gestion de classe basée sur la relation entre les élèves et entre la classe et l'enseignant et non sur un système d'émulation impliquant punitions et récompenses, une éducation transgénérationnelle qui accorde un rôle important aux aînés et qui perdure toute la vie (*lifelong*). En pédagogie autochtone, c'est le lieu, ou l'expérience directe, qui devient

souvent le maître. Dans la pédagogie autochtone, la nature, ou le milieu de vie, est perçue comme un enseignant et comme une salle de classe. «For indigenous people, Nature and all it contains formed the parameters of the schools» (Cajete, 1994, p.39). Il s'établit donc un lien direct entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Dans ce contexte d'apprentissage, l'on s'abstient de toute hiérarchisation des individus dans la relation éducative et il en va de même pour les savoirs. Le rôle du maître dans la triade est celui du guide, du facilitateur. Cette perspective peut être comparée à celle qui est proposée dans le Programme de formation de l'école québécoise, puisque l'utilisation des ressources du milieu pour faciliter les apprentissages y est préconisée. Cajete résume en quelques mots ce qu'est l'éducation autochtone :

« l'éducation traditionnelle autochtone est essentiellement environnementale, chaque individu est son propre enseignant et l'apprentissage est relié au processus de vie de chacun; la recherche du sens se fait dans le fonctionnement du monde naturel; toute chose de la nature est l'enseignant; il faut cultiver et pratiquer l'ouverture aux leçons que le monde a à nous transmettre » (Cajete, 1994, p. 228) [traduction].

La pédagogie autochtone et son corolaire, l'approche traditionnelle de l'éducation autochtone, constituent un paradigme éducatif qui existe par lui-même, qui a ses propres constituants et ses propres façons d'appréhender les





Diane M. Campeau,
doctorante en éducation,
Université de Sherbrooke

savoirs (Battiste, 2002). Cette pédagogie valorise la capacité à apprendre de manière indépendante avec un minimum d'intervention et d'instruction (Ibid), et ce, dans un cadre où le territoire devient source d'enseignements. La pédagogie autochtone s'insère donc fortement dans son cadre local et, selon Little Bear, « le lieu de vie devrait faire partie intégrante de tout curriculum » (Little Bear, 2009, p.21) [traduction]. Cajete (1994), quant à lui, parle de la géopsyché des populations pour exprimer l'importance de la notion du territoire local pour les Autochtones. Biermann et Townsend-Cross (2008), pour leur part, ont dégagé pour la pédagogie autochtone une série de principes énumérés ci-après, à savoir :

« L'appartenance : dans un concept élargi d'appartenance à une communauté de gens, de lieux, d'espaces et de temps;

L'inclusion : dans la reconnaissance et la considération de chaque identité ainsi que des expériences et des perspectives qui sont propres à l'individu;

La réciprocité : dans un processus d'égalité qui relève à la fois des droits et des responsabilités d'un échange égalitaire;

L'attention bienveillante : dans le partage des expériences et du savoir et dans la patience requise;

Le respect : dans l'acceptation et la reconnaissance de l'autre;

Une structure non hiérarchisée : basée sur l'approche relationnelle comme facteur important;

La création d'une communauté d'apprentissage : passant par le mentorat par les pairs, où les efforts collectifs encouragent la responsabilité individuelle pour le succès du groupe. » (Biermann et Townsend-Cross, 2008, p.150, 151) [traduction].

Une recherche-développement auprès d'élèves en classes adaptées

Dans le contexte d'une recherche-développement réalisée dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, une approche inspirée des fondements de la pédagogie autochtone, de la pédagogie du lieu (Place-Based) et de l'écoformation, a été validée. L'objectif premier de cette recherche était de vérifier si cette approche permettait le développement des compétences du programme régulier d'enseignement de la géographie. Le choix du cadre conceptuel a été effectué en fonction des informations requises pour faire ressortir des rapports différents aux savoirs et à l'espace, notamment par le biais de la pédagogie autochtone. Les trois approches privilégiées dans le cadre de la recherche ont comme particularité d'exploiter l'extérieur comme salle de classe, situant le lieu d'enseignement dans une position différente dans la triade éducative. Ces principes pédagogiques faisaient partie du répertoire des activités utilisées pour tous les élèves dans l'exercice de fonctions d'enseignante et de conseillère pédagogique. Toutefois, c'est vers les élèves

allochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage que la chercheuse a orienté son regard (Campeau, 2011). Les fondements théoriques cités précédemment ont servi de base pour l'élaboration de situations d'apprentissage respectant le curriculum formel en exploitant le milieu de vie des élèves. La recherche-développement, élaborée en étude de cas, traitait de deux territoires au programme, soit le territoire d'une région industrialisée et le territoire d'une région d'exploitation forestière. Deux enseignants et 34 élèves, répartis dans trois classes, ont accepté volontairement de participer à l'étude. Les données ont été recueillies entre avril et juin 2010.

Les résultats au regard de la pédagogie autochtone

Les résultats de la recherche ont permis de dégager plusieurs éléments liés aux principes de la pédagogie autochtone, notamment l'élaboration d'un rapport au savoir différent de la part des enseignants. Ce rapport est venu modifier les objectifs généralement admis de transmission des savoirs pour devenir un objectif qui consiste à « enseigner dans le but de soutenir l'individu et la communauté » (Cajete, 1994, p.42). La recherche a permis de relever chez les enseignants des intentions de changement de pratiques et une volonté de se distancier du manuel scolaire en donnant à l'espace et au territoire la fonction d'enseignant, et ce, dans un processus de réciprocité



propre à la pédagogie autochtone. La recherche a, de plus, donné l'occasion aux enseignants de porter un regard nouveau sur leurs élèves et de les voir comme compétents, reconnaissant leur identité et leurs forces.

Le principe d'appartenance à une communauté s'est manifesté sous la forme d'une préoccupation concernant le milieu de vie des apprenants. Dans le cadre de cette recherche, l'attachement des élèves envers le milieu a été démontré, donnant lieu à un engagement signifiant pour les élèves et pour la communauté. En effet, les répercussions sur le milieu de vie des élèves ont été considérables compte tenu du temps relativement court de l'expérimentation, et ce, particulièrement pour le territoire industriel. L'un de ces effets a été la réaction des élus municipaux quant aux préoccupations entourant les enjeux qui avaient été relevés par les jeunes lors de leur lecture du territoire industriel situé à proximité de l'école. Présentées au conseil de l'arrondissement par les élèves, les questions et les recommandations ont été entendues et prises en compte lors de l'établissement de plans stratégiques pour l'amélioration de la qualité de vie ce secteur de la ville.

Bien que présentant des façons culturellement différentes de transmettre les savoirs, cette recherche-développement s'inscrivait dans une démarche d'innovation dans les techniques d'enseignement centrées sur l'apprentissage de l'élève. À cet égard, le fait que l'approche adoptée soit centrée sur les compétences disciplinaires du programme a contribué à remettre en perspective les aspects positifs de la pédagogie autochtone en ce qui a trait à la réussite de tous les élèves. Les éléments d'évaluation ont été dégagés de critères du programme, et ce, pour chacune des compétences. La seule divergence par rapport au programme réside dans le retrait de l'aspect planétaire du territoire industriel au regard de la troisième compétence,

ce que nous avons cru nécessaire pour respecter la préoccupation des élèves pour leur propre milieu. Ce faisant, la conscience citoyenne des élèves a été développée à l'échelle locale, le milieu de vie étant considéré en pédagogie autochtone comme le premier enseignant. L'appréhension du monde par sa réalité, caractérisée par trois dimensions, quatre éléments et cinq sens a permis aux élèves d'insérer leur expérience dans un monde sensoriel riche et signifiant. Comme cette lecture se faisait in situ, la situation-problème se présentait à l'élève dans sa plus simple vérité. Les données quantitatives au regard des résultats disciplinaires, tirées d'un test d'échantillons appariés, ont indiqué une différence significative entre les résultats obtenus à la suite de l'exposition des élèves à l'approche privilégiée dans le cadre de la recherche. Deux des trois compétences du programme ont été mieux réussies en utilisant la pédagogie autochtone. Une des compétences a été réussie de manière quasi égale avec l'une ou l'autre des approches (différence non significative).

Conclusion et perspectives

La pédagogie autochtone invite à l'ouverture et à une remise en question de l'espace de l'apprentissage privilégiant non pas une école fermée sur elle-même, mais une école où l'on peut débattre d'idées et se confronter à la réalité. Certains élèves ont même mentionné que dans cette perspective, les apprentissages se font même malgré eux : « Dans le cahier (manuel), tu peux ne pas le faire si tu veux. Dehors, tu le fais, tu ne te rends pas compte que tu le fais (Élève 28-03) » (Campeau, 2011, p.70). Certains élèves ont également mentionné qu'entre les murs de la classe, c'est l'enseignant qui apprend aux élèves, mais qu'en milieu réel, ils sont autodidactes, intellectualisant les savoirs pour eux-mêmes.

Le cadre temporel circonscrit de la recherche ne nous permettait pas de mesurer les effets à long terme des

projets entamés par les élèves. Il est permis toutefois de présumer que les effets sur le milieu de vie se feront sentir sur une plus longue période, rejoignant ainsi l'un des principes de la pédagogie autochtone, qui forme un individu dans un espace-temps non défini et dont l'objectif premier d'apprentissage est de servir sa communauté.

Le programme de formation de l'école québécoise, en suggérant la fonction du maître comme étant celle d'un guide dans les apprentissages, se rapproche de celle préconisée en pédagogie autochtone. De même, l'utilisation des ressources du milieu est encouragée et invite à puiser dans ce milieu pour rendre les apprentissages signifiants et pour les élèves, et pour le milieu. Il y a lieu de croire que la pédagogie autochtone peut être vue comme une alternative pédagogique tout à fait valable, et ce, non seulement pour les élèves autochtones, mais également, comme l'a démontré la recherche, pour tous les élèves.

Références

- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa, Canada : Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.
- Biermann, S. et Townsend-Cross, M (2008). *Indigenous pedagogy as a force for change*. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37S, 146-154.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango, CO : Kivaki Press.
- Campeau, D. (2011). *Valorisation des espaces réels pour l'enseignement de la géographie au secondaire en classe d'adaptation scolaire et sociale* (thèse de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré du site Savoirs UdeS, l'archive de publications électroniques de l'Université de Sherbrooke : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5591>
- Cottureau, D. (2000). Évaluer la mise en forme du lien éco-logique. *Éducation relative à l'environnement*, 2, 173-181.
- Gruenewald, D.A. (2003). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-12
- Little Bear, L., (2009). *Naturalizing Indigenous knowledge, synthesis paper*. Saskatoon, Canada : University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the savages-savaging the disciplines*. Canberra, Australie : Aboriginal Studies Press.



PRÉSENTATION DE QUELQUES TECHNIQUES PROPRES À L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL AUTOCHTONE ET EXEMPLE CONCRET D'APPLICATION DE CELLES-CI DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ÉCRIT À UNE CLIENTÈLE AUTOCHTONE ADULTE SELON UNE PERSPECTIVE LANGUE SECONDE



Pierre Demers,
Ph. D., Commission
scolaire crie



Josée Simard,
M.A., UQAC

Introduction

L'objectif de cet article est de présenter quelques techniques de l'enseignement traditionnel autochtone tout en illustrant, par un exemple concret, comment il est possible de les appliquer à l'enseignement du français, langue seconde, à des adultes autochtones. Pour ce faire, dans un premier temps, un cadre théorique sera présenté et, dans un deuxième temps, un exemple d'application au français écrit sera illustré.

Cadre théorique

Il est possible de classer les techniques d'enseignement autochtone traditionnel en deux groupes; les techniques pratiquées par l'ainé et les techniques pratiquées par le chamane, ainsi que le soulignent Allain, Demers et Pelletier (2014, p. 14). Les premières ont trait au monde physique, extérieur, et les secondes ont trait au monde spirituel, intérieur. D'ailleurs, Saladin d'Anglure (2006, p. 34) suggère cette dichotomie et affirme, faisant référence à la société inuite, que « dans une telle société

[...] les savoirs s'acquerraient par imitation, expérience sensorielle ou transmission orale; par le rêve aussi, ou le contact avec les esprits ». L'ainé et le chamane sont donc des guides, des transmetteurs.

Il est bien connu que dans les sociétés autochtones, l'ainé est fort important, mais ce qu'on oublie souvent, c'est qu'il ne suffit pas d'être âgé pour être considéré comme un ainé. Pour ce faire, il faut une reconnaissance sociale, comme le souligne la Ontario Metis Family Records Center Newsletter de juin 2010 : « la connaissance et la sagesse, en plus de la reconnaissance et du respect des membres de la communauté sont les caractéristiques essentielles qui définissent un ainé » (p.1) [traduction]. Par ailleurs, dans les sociétés autochtones traditionnelles, le chamane est très important. Par contre, ce qui est moins connu, c'est que les chamanes sont de plus en plus rares, ne serait-ce que parce que plusieurs ont été chassés des communautés à cause des religions des sociétés allochtones dominantes. Ce qui est

aussi moins connu, c'est la définition du chamanisme, car la forme qu'il prend est largement tributaire de la culture dans laquelle il s'inscrit. Ce flou amène Walsh à en donner la définition suivante : « Le chamanisme peut se définir comme une famille de diverses traditions dont les praticiens ont pour but d'entrer volontairement dans des états modifiés de la conscience [...] afin de servir leur communauté. » (2011, p.15-16) [traduction].

Divers auteurs présentent des tableaux comparatifs entre les cultures autochtones et les cultures occidentales dominantes. Par exemple, Allain, Demers et Pelletier (2014) présentent trois tableaux comparatifs, dont celui repris ci-après, vu sa pertinence pour l'enseignement traditionnel autochtone (p. 15) :

Enseignement traditionnel autochtone

Enseignement à l'occidental des langues secondes

<p>1— La langue orale est mise à l'avant;</p> <p>2— La distance transactionnelle, le rapport qui existe entre l'enseignant et les apprenants et aussi entre les apprenants entre eux, doit favoriser la communication pour que l'apprentissage ait lieu. Il n'est pas possible, dans un tel contexte, d'utiliser une approche magistrale, dans laquelle le professeur prend toute la place;</p> <p>3— L'apprentissage est toujours pratique;</p> <p>4— Le travail se fait en groupe et de manière collaborative;</p> <p>5— L'apprentissage est holistique;</p> <p>6— Toutes les dimensions de l'apprenant (qui est d'abord et avant tout une personne) sont prises en compte : la dimension physique, la dimension émotive, la dimension intellectuelle et la dimension spirituelle (celle du monde intérieur, du rêve, de l'imaginaire, des états modifiés de conscience);</p> <p>7— L'évaluation se fait de manière concrète, spontanée et continue</p>	<p>1— La langue écrite est mise à l'avant;</p> <p>2— Le professeur est plus important que les étudiants et l'enseignement est souvent magistral;</p> <p>3— L'apprentissage théorique, particulièrement celui de la grammaire, est valorisé;</p> <p>4— Le travail se fait individuellement et de manière compétitive;</p> <p>5— L'apprentissage est fragmenté;</p> <p>6— Seuls certains aspects de l'apprenant comme, par exemple, la mémoire sont valorisés;</p> <p>7— L'évaluation se fait de manière formelle et à des périodes définies.</p>
---	---

Il importe de mentionner ici que les pratiques didactiques dites occidentales ne se limitent pas à un enseignement magistral et que certaines approches qu'on y observe rejoignent la pédagogie traditionnelle autochtone.

Le chamane, pour sa part, consacre sa vie à la dimension spirituelle des membres de sa communauté. Il faut rappeler ici que la spiritualité n'est pas une religion, mais qu'il s'agit davantage du monde intérieur de la personne, celui de l'imaginaire, celui du rêve, celui des états modifiés de la conscience. Le chamane est un guide du monde intérieur, celui des cérémonies de passage (comme celui de l'enfance à l'âge adulte, par exemple), celui des deuils et des célébrations et son action repose sur deux principes fondamentaux : la création d'un rapport intense entre lui et ceux qui, en plus de lui, participent à la cérémonie et à la création chez ces derniers d'un état modifié de la conscience, un état qui permet non pas un simple apprentissage, mais une véritable transformation de la personne¹, une nouvelle perception du monde, car, comme le soulignent Clottes et Lewis-Williams : « Les états de conscience sont liés... On peut cependant considérer

qu'ils font partie d'un ensemble continu (un continuum). À l'une des extrémités de cet ensemble se situe ce que nous pouvons appeler en gros la conscience en éveil. À l'autre extrémité, c'est la transe profonde » (2001, p.14).

Pour créer cet état modifié de la conscience, le chamane peut utiliser, par exemple, la musique, la danse, le rythme d'un tambour, etc.

Il peut sembler que le sujet se trouve maintenant bien loin du propos principal du présent article, alors qu'en fait, il n'en est rien. En effet, comme le souligne Defays, « l'apprentissage d'une langue étrangère n'engage pas seulement l'intellect... mais mobilise toute la personnalité de l'apprenant » (2003, p. 91).

Cette mobilisation de toute la personne est rendue possible par la création d'un état modifié de la conscience, ce qui peut parfois être fort utile en didactique des langues, ainsi que l'illustre clairement la technique du rêve éveillé, décrite dans l'exemple qui suit.

Exemple d'application du chamanisme au français écrit

D'abord, il importe de souligner que le formateur, avant d'expliquer et de faire

vivre aux apprenants l'activité donnée en exemple, doit être parvenu à établir un rapport pédagogique basé sur la confiance mutuelle.

Titre de l'activité : Le rêve éveillé;²

Source : Jung (1998);

Objectif grammatical : l'utilisation des temps verbaux passés;

Compétences sollicitées : l'expression orale et écrite au passé;

Temps estimé : 1 h 30 min

Déroulement de l'activité

Le formateur demande aux étudiants de mettre de côté feuilles, crayons, accessoires électroniques ou autres, et de s'asseoir le plus confortablement possible sur leur chaise. Le formateur éteint ensuite les lumières et propose aux apprenants de prendre trois grandes respirations en même temps que lui (dimension physique).

D'une voix douce et posée qui favorise la détente, et en laissant des silences entre les énoncés, le formateur fait le récit du rêve en conjuguant les verbes au présent, rêve que les apprenants imaginent au fil des paroles³.

Voici un exemple de récit de rêve qu'il est possible de lire aux apprenants :



« Vous êtes aux abords d'une forêt. Imaginez cette forêt. Comment est-elle? Est-ce une forêt dense ou clairsemée? Est-elle composée de feuillus ou de conifères? Comment sont les arbres qui composent cette forêt? Sont-ils à maturité avec de gros troncs, de longues branches ou sont-ils, au contraire, jeunes et fragiles? Aux abords de cette forêt, vous apercevez un sentier. Vous décidez de le suivre. Ce sentier est-il droit ou sinueux, étroit ou large? Est-il facilement praticable ou alors parsemé d'embûches? Vous avancez à votre propre rythme sur le sentier, puis soudain, vous apercevez une clé. Comment est cette clé? Est-elle faite de métal? Est-elle rouillée? De quelle taille est-elle? Que faites-vous de cette clé? Vous pouvez la laisser là où elle est, la mettre dans votre poche, autour de votre cou, la tenir dans votre main. Un bruit d'eau qui coule attire votre attention. Vous vous dirigez vers la source de ce bruit. Soudain, vous apercevez un ruisseau. Comment est ce ruisseau? Est-il sinueux, étroit, large? Comment est l'eau de ce ruisseau? Trouble, limpide, polluée? Vous empruntez à nouveau le sentier que vous suivez depuis le début de votre rêve. Après un certain temps, vous apercevez au loin un mur. Il peut être très haut ou plutôt du genre muret, être fait de briques, de bois, de pierres, de béton, etc. Vous traversez ce mur. Qu'y a-t-il derrière ce mur? Je vous laisse du temps pour imaginer ce qui s'y trouve et pour revenir lentement vers le monde réel. »

Une fois tous les apprenants revenus à la réalité, les lumières allumées, le formateur demande aux étudiants de raconter leur rêve en sous-groupes de deux personnes.

Pendant ce temps, il écrit au tableau ou affiche à l'écran la symbolique de certains éléments du rêve. Il est préférable d'attendre à la toute fin pour révéler le sens des éléments et il est très important de préciser que cette activité n'a aucune valeur scientifique et qu'elle

se veut tout simplement un prétexte à la discussion et à la production écrite en passant par le rêve (dimension spirituelle).

Symbolique de certains éléments du rêve :

Forêt = perception de la société;

Arbres = les gens qui entourent l'étudiant (parents, amis);

Sentier = la façon dont l'étudiant se sent dans la vie;

Clé = la sexualité;

Ruisseau = la relation avec l'être aimé (amoureux);

Mur = perception de la mort;

Après le mur = après la mort.

Évidemment, il n'y a pas de bonne réponse, chacun pouvant interpréter les éléments à sa guise. À la suite de cet exercice, les étudiants continuent d'échanger entre eux en essayant de donner un sens aux éléments de leur propre rêve. Par exemple, pourquoi une forêt de feuillus plutôt que de conifères si on sait que les arbres représentent la famille et les amis, etc.

Une fois l'exploitation orale terminée, le formateur demande aux étudiants d'écrire leur rêve en conjuguant les temps de verbes au passé (passé composé, imparfait, plus-que-parfait). Le fait d'oraliser l'histoire avant de passer à la rédaction rassure l'apprenant quant au contenu de sa composition et évite ainsi le manque d'inspiration souvent évoqué.

Retour sur l'approche

En tant que pédagogue, il est très important d'être attentif aux besoins des apprenants ainsi qu'à leur façon d'apprendre qui découle très souvent de la culture dont ils sont issus. Par exemple, en enseignement traditionnel autochtone, la langue orale est mise en avant-plan, le rapport existant entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants entre eux doit favoriser la

communication. Le travail doit se faire en groupe et de façon collaborative, parce que les étudiants s'attendent à ce que le formateur prenne en compte toutes les dimensions de la personne dans un enseignement tenant compte des dimensions tant physiques, émotives, intellectuelles que spirituelles.

En considérant les informations découlant de cette expérimentation et qui leur avaient préalablement été fournies lors d'une formation et validées lors d'une expérimentation, une équipe de professeurs en enseignement du français langue seconde de l'École de langue française de l'UQAC a élaboré un Programme court en français écrit pour les étudiants des Premières Nations pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Ce programme est maintenant offert à l'UQAC par le Centre des Premières Nations Nikanite. De façon générale, les professeurs qui offrent les cours de ce programme prennent soin de faire appel à l'oral avant d'en arriver à l'écrit qui est, dans ce cas-ci, l'objectif principal des quatre cours. Après avoir énoncé clairement, l'élément grammatical qu'il souhaite enseigner, mais sans entrer dans les détails, le formateur demande aux apprenants de se placer en sous-groupes de trois ou quatre personnes afin de mettre en commun leur savoir sur le sujet. Cette façon de faire permet des échanges oraux entre les membres du sous-groupe, ce qui, en général, gêne beaucoup moins les apprenants qui ne désirent pas toujours s'exprimer devant la classe. De plus, chacun peut mettre à profit sa connaissance du sujet et ainsi ajouter au savoir de l'autre.

Vient ensuite la mise en commun des connaissances. Un représentant de chacun des sous-groupes rapporte au formateur le résultat de la discussion. En rassemblant tous les éléments énumérés par les représentants des sous-groupes, l'enseignant, en ajoutant d'éventuels éléments marquants, fait émerger « la règle » sous-jacente. En procédant ainsi, le formateur a laissé la place nécessaire aux apprenants et



il a fait appel à l'expression orale et au travail collaboratif.

Évidemment, il ne suffit pas d'énoncer une règle pour prétendre que l'apprenant la maîtrise. Des activités pédagogiques doivent suivre l'explication afin d'en arriver à l'objectif final, soit une expression écrite efficace et convenable. Dans le cas qui nous intéresse, les enseignants ont choisi de développer eux-mêmes des activités pédagogiques empreintes de la culture autochtone. Cette façon de faire est fort appréciée des étudiants et fait appel aux dimensions émotive, intellectuelle et souvent spirituelle de l'apprenant qui se reconnaît et se sent interpellé grâce à l'évocation de sa culture.

Conclusion

Dans cet article, un cadre théorique portant sur des techniques d'enseignement traditionnel autochtone a été présenté et une application pratique de ces techniques

à l'enseignement du français langue seconde a été donnée en exemple.

Bien sûr, d'autres activités reliées aux méthodes pédagogiques pourraient être dépeintes. Toutefois, ce qu'il faut souligner, c'est que, d'ores et déjà, un enseignant qui œuvre auprès d'étudiants autochtones peut, pour ne pas dire devrait, intégrer dans ses cours de français langue seconde des techniques qui s'inspirent de celles mises de l'avant dans l'enseignement traditionnel autochtone, techniques qui sont d'ailleurs efficaces avec des étudiants allochtones.

De plus, il serait important d'élaborer du matériel didactique, tel que les programmes éducatifs, les manuels ou les logiciels scolaires, pour des étudiants autochtones en tenant compte des spécificités des cultures autochtones lors de la conception.

Pour finir, il serait important que des didacticiens se penchent sur

ces techniques traditionnelles d'enseignement, car leur efficacité a fait ses preuves, et ce, depuis plusieurs millénaires. À cet effet, dans le but de le familiariser avec les techniques de ce type d'enseignement, un stage d'observation de quelques mois chez des Autochtones qui pratiquent leur mode de vie traditionnel pourrait être vécu par un didacticien afin d'observer ces techniques sur place.

¹ Lorsqu'une transformation de la personne est le but de l'enseignement de la langue, Demers (2010) parle d'un nouveau paradigme en didactique des langues secondes, le paradigme radical, un paradigme par ailleurs bien connu en alphabétisation.

² Allain, Demers, Pelletier (2014, pp 20-21) présentent une variante de cet exercice.

³ Le rêve pourrait être adapté à la réalité géographique de l'apprenant. Par exemple, si le formateur s'adresse à des Inuits du Nunavut ou du Nunavik, il faudra décrire des paysages correspondant au territoire en question.

Références

Allain, A., P. Demers et Pelletier, F. (2014). Techniques de l'enseignement traditionnel autochtone applicables à l'enseignement du français L2. *Le Bulletin de l'AQEFLS*, 31(4), 13-24.

Clottes, J. et Lewis-Williams, D. (2001). *Les chamanes de la préhistoire*. Paris, France : La maison des roches.

Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Demers, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones Le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*. Paris, France : L'Harmattan.

Jung, C. (1998). *Sur l'interprétation des rêves*. Paris, France : Albin Michel.

Ontario Métis Family Records Center Newsletter. (2010). *Feathers in the wind*. Récupéré du site de l'organisation : <http://www.omfrc.org/newsletter/issue16-june2010.pdf>

Saladin d'Anglure, B. (2006). *Naître et renaître Inuit*. Paris, France : Gallimard.

Walsh, R. (2011). *The World of Shamanism : New Views of an Ancient Tradition*. Woodbury, NY : Llewellyn.



LANGUE ET CULTURE

LE JEU SYMBOLIQUE POUR FAVORISER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT DES ENFANTS AUTOCHTONES EN CONTEXTE DE MATERNELLE : POSSIBILITÉS ET DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS AUTOCHTONES

Durant la période de la petite enfance, l'enfant est amené à découvrir la lecture et l'écriture. Pour les enfants autochtones, cette découverte peut se faire dans la langue première autochtone et dans une langue seconde (français ou anglais) et le jeu devient un moyen pour y parvenir. Au niveau préscolaire, le rôle de l'enseignant est notamment de soutenir l'enfant dans son entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture et dans son développement du jeu symbolique mature. L'utilisation du jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants est une façon de renforcer tant le langage oral que le langage écrit. Cet article présente des propositions de stratégies d'enseignement pour les enseignants en milieu autochtone pour soutenir le jeu symbolique mature et favoriser l'émergence de l'écrit dans ce contexte.

L'émergence de l'écrit

À ce propos, les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture ont une influence sur les interventions éducatives des enseignants et, par le fait même, sur la manière dont l'enfant apprend à lire et à écrire. Quatre perspectives théoriques se dégagent des écrits scientifiques : les courants de maturation, d'intervention, d'émergence de l'écrit et de l'approche socioculturelle (Thériault, 1995). Tandis que le *courant de maturation* renvoie au fait que les enfants doivent atteindre un certain âge développemental pour apprendre à lire, le *courant d'intervention*

précise que certains enfants doivent bénéficier d'interventions spécifiques en lecture ou en écriture. Le *courant d'émergence de l'écrit* se distingue des deux précédents, puisque selon cette perspective, les enfants apprennent à lire et à écrire en participant à des activités de littératie dans différents milieux (familial, communautaire et scolaire) de même que par leur interaction sociale avec des modèles de lecteur et de scripteur. Tout récemment, l'*approche socioculturelle*, souvent intégrée au courant d'émergence de l'écrit, précisait que les pratiques sociales et les activités de littératie sont différentes selon les milieux familiaux.

Nous entendons par émergence de l'écrit la période de la petite enfance (0 à 6 ans) où l'enfant développe des connaissances en lecture et en écriture avant un apprentissage dit plus formel, soit avant l'entrée à l'école (Giasson, 2011). Grâce à son environnement familial et communautaire et aux contacts qu'il a avec l'écrit dans son milieu, l'enfant développe des compétences en lecture et en écriture. Spécifiquement, l'émergence de l'écrit est constituée de cinq composantes (Giasson, 2011) :

- 1) La clarté cognitive qui comporte les fonctions de l'écrit, le langage technique de la lecture et l'écriture, les conventions de la langue écrite et les relations entre l'oral et l'écrit;
- 2) La conscience phonologique;
- 3) Le langage oral;

4) La connaissance des lettres;

5) Le principe alphabétique qui est la compréhension que l'enfant se fait des unités que constitue le mot à l'oral et des unités graphiques correspondantes.

Ces composantes représentent le commencement des habiletés que les enfants doivent développer avant d'être capables de lire et d'écrire.

Le choix de la langue pour faire découvrir l'écrit aux enfants autochtones

Les auteurs semblent unanimes sur le fait que les enfants autochtones qui vivent dans des communautés où la langue autochtone est parlée et écrite devraient pouvoir bénéficier d'activités sous forme orale et écrite dans leur langue maternelle pour développer des compétences en lecture et en écriture (Francis et Reyher, 2002). En effet, la valorisation de la langue dans ses fonctions strictement communicative ne serait pas suffisante pour amener un bilinguisme additif, c'est-à-dire un milieu où la langue première, autochtone, et la langue seconde (français ou anglais) sont d'égale importance. D'autres fonctions, comme celle de la littératie, doivent aussi être valorisées et utilisées par les membres de la communauté afin de promouvoir un plein potentiel cognitif chez les enfants. Pourtant, les activités sous forme écrite en langue autochtone sont parfois peu exploitées dans certaines communautés parce que l'accès aux





Elisabeth Jacob,
doctorante en éducation
à Université du Québec à
Montréal



Annie Charron, Ph. D.,
professeure à l'Université
du Québec à Montréal



Yvonne da Silveira,
Ph. D., professeure
à l'Université du
Québec en Abitibi-
Témiscamingue

livres et au matériel pédagogique écrit en langue autochtone est limité, ce qui a également comme conséquence que peu de parents possèdent des livres jeunesse à la maison (Jacob, 2012).

Il existe une multitude d'occasions de faire découvrir l'écrit aux enfants, par exemple, lire un livre avec un adulte et en parler, raconter des histoires, écouter de la musique et chanter, jouer avec les unités sonores de la langue et jouer à faire-semblant. Ces activités peuvent se dérouler à la maison (avec les parents et la fratrie), dans le milieu communautaire, mais aussi dans les contextes éducatifs pour la petite enfance, dont les services de garde et les classes d'éducation préscolaire. C'est précisément dans le contexte de l'éducation préscolaire que nous proposons de poursuivre cette réflexion.

Le programme d'éducation préscolaire du MELS et l'émergence de l'écrit

Au Québec, l'éducation préscolaire reconnaît avant tout l'importance du jeu pour le développement de l'enfant. En effet, l'éducation préscolaire n'est pas orientée vers un but formel d'apprentissage, mais permet plutôt aux enfants de découvrir le plaisir d'apprendre tout en explorant différentes façons de le faire (MEQ, 2001). L'enfant se situe au cœur de ses apprentissages et le jeu est un moyen privilégié pour apprendre (MEQ, 2001). Les enseignants des communautés autochtones utilisent ce programme

et peuvent l'adapter en fonction de leurs besoins et de leur culture. Par exemple, dans certaines communautés, des cours de danse et d'art traditionnel sont offerts aux enfants en classe d'éducation préscolaire.

Le programme d'éducation préscolaire est composé de six compétences, dont la compétence 4, *communiquer en utilisant les ressources de la langue*, qui est liée au développement langagier. Cette compétence se subdivise en trois composantes, à savoir : démontrer de l'intérêt pour la communication, produire et comprendre un message. Pour développer cette compétence, le programme suggère aux enseignants de faire des liens entre l'oral et l'écrit; de reconnaître l'utilité de l'écrit; d'explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit; d'explorer différentes formes d'écriture spontanée et d'amener les enfants à imiter les comportements du lecteur et du scripteur. Rappelons que ces stratégies ne sont pas ancrées dans des activités d'apprentissage formel, mais plutôt dans différents contextes ludiques et spontanés, dont celui du jeu. Le programme d'éducation préscolaire du MELS distingue quatre types de jeu : le jeu d'exercice, le jeu symbolique, le jeu d'assemblage et le jeu de règles. Tous ces types de jeu sont importants pour favoriser le développement global de l'enfant, mais l'activité maîtresse à l'âge préscolaire demeure le jeu symbolique (Bodovra et Leong, 2012). C'est aussi cette forme de

jeu qui suscite l'attention de plusieurs chercheurs pour favoriser l'émergence de l'écrit, sujet dont nous traiterons dans la prochaine partie.

L'utilisation du jeu symbolique en classe de maternelle pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les enfants autochtones

Le jeu symbolique apparaît vers l'âge de deux ans, atteint son apogée entre 4 et 7 ans et décline par la suite selon le développement cognitif de l'enfant. Le « faire semblant » est une caractéristique de cette forme de jeu. L'enfant qui joue à faire semblant utilise sa conscience et se fait intentionnellement une représentation mentale différente du contexte de la réalité, qu'il intègre au contexte du jeu (Lillard, 1993). Le jeu symbolique implique que l'enfant utilise des objets imaginaires, transforme la fonction première des objets, joue un rôle ou invente une situation imaginaire (ibid.). À titre d'illustration, l'enfant d'âge préscolaire joue à faire semblant d'être un pompier; il joue avec des poupées et fait semblant d'être le papa, la maman; il joue avec des figurines, les fait parler et crée une histoire; il joue avec des marionnettes, leur donne un rôle, prend différentes voix et crée un scénario de jeu. Dans cette forme de jeu, l'enfant utilise son langage oral, une des composantes de l'émergence de l'écrit, pour signifier à ses partenaires ses intentions de jeu ou encore ses représentations mentales. Par exemple, il mentionnera



à un autre enfant qu'un bloc devient une voiture pour leur contexte de jeu. En pratiquant cette forme de langage et ses représentations mentales, l'enfant aura davantage de facilité à se représenter les symboles de l'écriture (Roskos et Neuman, 1998). Tout en jouant à faire semblant, il développe aussi des compétences narratives qui seront utiles pour apprendre à lire et à écrire. En effet, un peu à la manière d'un livre, le jeu symbolique comporte des éléments d'une histoire, comme le début, le milieu et la fin.

Pour les enseignants, plusieurs stratégies peuvent être utilisées en classe pour faire découvrir l'écrit aux enfants en utilisant le contexte du jeu symbolique (Bodovra et Leong, 2012). Ces stratégies amènent les enfants à prendre conscience de l'écrit et à développer un jeu mature.

- L'enseignant peut aménager des coins de jeu symbolique dans sa classe enrichis de matériel écrit en langue autochtone;
- Il offre quotidiennement aux enfants une période de jeu de minimum de 30 à 45 minutes dans ces coins;
- Des thèmes riches et variés sont à privilégier et ces derniers peuvent être liés à la culture autochtone (ex. : pêche, chasse, pow-wow);
- Les enseignants peuvent aussi proposer des thèmes et des rôles aux enfants qu'ils ont l'occasion de voir dans leur communauté (pompier, infirmier, garagiste);
- Le soutien de leur jeu symbolique et favoriser l'émergence de l'écrit, l'enseignant doit aussi devenir un partenaire de jeu pour amener l'enfant à faire évoluer leur scénario et adopter lui-même des comportements de lecteur et de scripteur.

Par exemple, un coin aménagé ayant comme thème l'hôpital encouragera les enfants à prendre différents rôles : le médecin, l'infirmière, la secrétaire, le patient, etc. Pour favoriser les

interactions sociales et pour permettre aux enfants de développer ces rôles, plusieurs enfants pourront jouer en même temps dans ce coin. Des calepins, des crayons, des affiches du corps humain écrites en langue autochtone et des revues seront ajoutés au coin pour que les enfants imitent des comportements de lecteur et de scripteur. L'enseignant, qui joue le rôle du patient, montrera sur l'affiche l'écriture du mot « bras » pour signifier à l'enfant (le médecin) l'endroit de sa douleur. Il encourage l'enfant à lui écrire une ordonnance pour soigner sa blessure. De cette façon, l'enseignant met l'accent sur la lecture et l'écriture tout en jouant à faire-semblant avec les enfants.

En guise de conclusion : le défi des enseignants autochtones

Les enseignants autochtones vivent des défis similaires aux enseignants allochtones. D'abord, la pression sociale exercée sur eux pour favoriser les apprentissages scolaires formels peut faire en sorte qu'ils mettent de côté la présence du jeu dans le quotidien de leur classe (Larivée, Bédard, Larose et Terrisse, 2014). Les enseignants autochtones doivent aussi reconnaître l'importance du jeu symbolique pour le développement global de l'enfant, mais également pour favoriser l'émergence de l'écrit. En effet, la combinaison de ces deux approches est encore peu exploitée dans les classes d'éducation préscolaire au Québec (Boudreau et Charron, 2014). En plus de ces éléments, le peu de livres écrits en langue autochtone, situation évoquée précédemment, est une autre réalité à laquelle les enseignants autochtones sont confrontés. Les ressources financières parfois limitées dans certaines communautés autochtones ne permettent pas toujours aux enseignants de faire l'achat de matériel de jeu et d'aménager leur classe en conséquence. Notre expérience de terrain montre aussi que le manque d'espace pour ranger le matériel de jeu

peut également être un défi pour les enseignants.

Différents défis se présentent pour soutenir l'émergence de l'écrit : créer du matériel écrit en langue autochtone pour les enfants d'âge préscolaire, valoriser le jeu dans les classes pour la lecture et l'écriture en mettant l'accent sur des thèmes représentant la culture autochtone, acheter du matériel de jeu et aménager des coins enrichis de matériel écrit sont des pistes de développement à exploiter pour la pratique.

Les enseignants autochtones jouent un rôle important pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. Leurs actions, leurs gestes et la façon dont ils communiquent avec les enfants en langue autochtone dans le jeu sont porteurs de sens et contribuent à l'apprentissage des enfants en lecture et en écriture. Or, les recherches qui portent sur le rôle des enseignants pour soutenir le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit sont plutôt rares à s'être déroulées dans des contextes culturels différents de la culture dominante (Saracho, 2002). Pourtant, les enseignants détiennent un « savoir autochtone » à l'égard du jeu symbolique, de l'émergence de l'écrit et de leurs rôles qu'il serait essentiel de documenter. Travailler de concert avec les enseignants autochtones et utiliser leur « voix » dans des recherches participatives demeurent une avenue fort prometteuse pour faire avancer les connaissances scientifiques à ce sujet.



Références

Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boudreau, M. et autres (2014). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2013, 1-10.

Francis, N. et Reyhner, J.A. (2002). *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education: A Bilingual Approach*. Clevedon, England : Multilingual Matters.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.

Jacob, E. (2012). *L'environnement de jeu de l'enfant atikamekw âgé de deux à quatre ans : la perspective des mères et leur implication dans le jeu symbolique de leur enfant* (Mémoire de maîtrise non publiée). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada.

Larivée, S.J. et autres (2014). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2013, 1-12.

Lillard, A. S. (1993). Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, 64(2), 348-371.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Roskos, K. et Neuman, S.B. (1998). Play as an Opportunity for Literacy. Dans O.N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (p.100-115). Albany : State University of New York Press.

Saracho, O. N. (2002). Teachers' Roles in Promoting Literacy in the Context of Play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.

Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire...Aidez-moi!* Montréal : Éditions Logiques.



Thématique «la maison» dans un coin de jeu symbolique avant la mise en place d'un projet visant à l'enrichir de matériel écrit

L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT LEXICAL CHEZ LES JEUNES INNUS : L'IMPORTANCE D'ASSURER UN SUIVI EN DEUX LANGUES

Mise en contexte

La réussite scolaire d'un enfant dépend en grande partie de ses compétences langagières. Ses connaissances lexicales et sa capacité à traiter les mots jouent un rôle critique dans le développement de la lecture. La compétence en lecture, à son tour, détermine le succès de l'enfant dans presque toutes les matières (Stanovich, 1986; Vermeer, 2001). On peut faire le même constat quant à la survie d'une langue : elle dépend également de la compétence langagière, mais aussi de celle de l'ensemble de ses locuteurs et, plus particulièrement, de ses plus jeunes locuteurs. En effet, une langue qui n'est pas bien transmise aux enfants en bas âge est vouée à disparaître (Crystal, 2000). Chez les peuples autochtones du Canada, la question de la compétence linguistique des enfants revêt une importance capitale; l'avenir socioculturel et socioéconomique des communautés dépend étroitement du succès linguistique de leurs plus jeunes membres (Statistics Canada, 2010; UNESCO, 2003). Dans cette conjoncture, il nous a paru important d'examiner le développement langagier des jeunes autochtones en langue autochtone et en langue majoritaire.

Alors que les compétences des enfants autochtones en langue majoritaire sont régulièrement évaluées par les enseignants et les intervenants, leurs habiletés en langue autochtone sont rarement prises en considération¹. Plus grave encore, des décisions éducatives importantes par rapport

aux compétences langagières dans la langue autochtone sont prises sur la base des présuppositions dont la validité n'a jamais été évaluée. Par exemple, les faiblesses scolaires des élèves des communautés où la langue autochtone se parle encore sont souvent attribuées à un problème de langue seconde sans qu'on ait préalablement établi à quel degré les enfants maîtrisent la langue autochtone.

Afin de mieux comprendre la réalité linguistique des jeunes autochtones exposés à la fois à une langue autochtone et à une langue majoritaire, nous avons entrepris une étude longitudinale du développement de la langue innue et de la langue majoritaire, soit le français, soit l'anglais, chez les enfants de trois communautés innues, une au Québec et deux au Labrador².

Objectifs de l'étude

Les objectifs du projet touchent à deux domaines : le maintien de la langue innue et le succès scolaire des enfants qui parlent cette langue. Nous voulions fournir aux communautés partenaires un portrait détaillé de l'état de la langue innue chez les enfants pour leur permettre de mieux préserver cette langue. Par le fait même, l'équipe de recherche cherchait en même temps à fournir aux écoles partenaires une évaluation des compétences langagières en innu et en langue majoritaire par cohorte et par élève pour leur permettre d'intervenir avec plus d'efficacité et selon des besoins bien définis. Comme

il s'agissait d'une étude longitudinale, nous cherchions à identifier les tâches administrées au préscolaire qui étaient de bons prédicteurs de performance ultérieure en lecture. Nous voulions également trouver des tâches qui nous permettraient de bien distinguer les élèves bilingues à développement typique des élèves en proie à un trouble d'apprentissage. Chez les jeunes enfants, les bilingues à développement typique et les élèves monolingues ou bilingues souffrant d'un trouble d'apprentissage ou d'un trouble langagier peuvent obtenir des résultats très similaires à certaines tâches évaluatives (Paradis, Genesee, & Crago, 2011).

Dans le cadre de ce court article, les questions de recherche seront limitées à celles qui ont été jugées les plus pertinentes par l'équipe de recherche pour le public visé, et ce, selon des données cueillies dans l'école partenaire du projet au Québec pour y répondre. Les voici :

- Quel est l'état des deux langues (l'innu et le français) chez les enfants au début de la maternelle 4 ans?
- Comment les connaissances langagières des enfants évoluent-elles au cours du préscolaire alors que l'enseignement est majoritairement en langue innue?
- Quelles sont les conséquences des résultats du projet pour la communauté et pour l'école?



Lori Morris,
professeure à l'Université du Québec à Montréal

Méthodes

Participants

Dans le cadre plus large du projet, nous évaluons les élèves de la maternelle 4 ans (maternelle 5 ans au Labrador) jusqu'à la fin de leur sixième année. Au cours de l'année scolaire 2013-2014, nous avons suivi 244 élèves de l'école partenaire au Québec, 204 élèves dans une des écoles du Labrador et 54 élèves dans l'autre. Les résultats présentés ici proviennent d'une cohorte de 31 enfants d'âge préscolaire que nous avons suivis pendant deux ans et évalués à trois reprises. Ces enfants ont fait la maternelle 4 ans (demi-journées) exclusivement en innu et la maternelle 5 ans (journées complètes) à moitié en innu et à moitié en français.

Instruments

Pour ce qui est de l'évaluation en langue majoritaire, le test *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage* (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) sera utilisé du préscolaire à la deuxième année³. De la troisième à la sixième année, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn, Dunn, & Theriault-Whalen, 1993) sera préférée pour évaluer le vocabulaire, ainsi qu'un C-test et un test de lecture que l'équipe de recherche a créés. Les résultats en lecture cueillis par les écoles au Labrador seront aussi intégrés à l'analyse.

Pour l'évaluation en innu, nous utilisons des instruments que nous avons créés. Du préscolaire à la deuxième année, le test mesure le vocabulaire expressif, le vocabulaire réceptif, la topologie et, pour la première et la deuxième année,

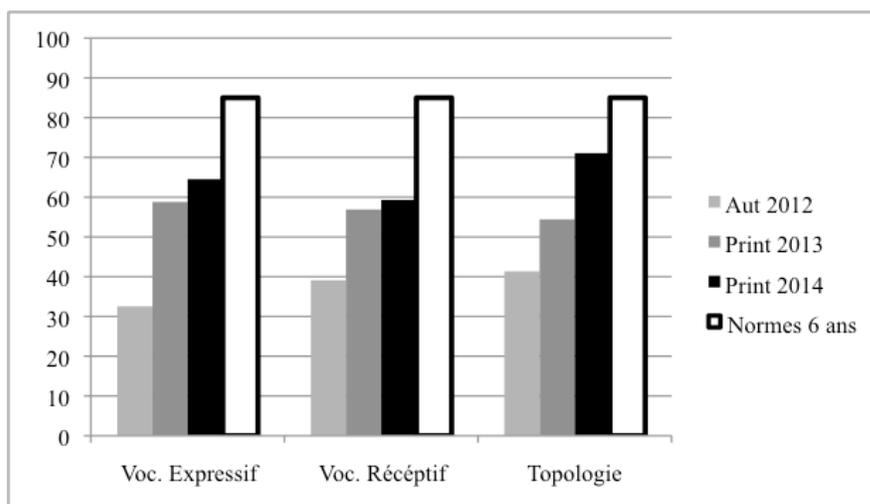
la morphosyntaxe. De la troisième à la sixième année, nous utilisons un test de groupe qui mesure le vocabulaire réceptif et les connaissances morphosyntaxiques. Les tests sont adaptés aux réalités linguistiques de chaque communauté⁴ et ce sont des locuteurs natifs de la langue qui sont connus des élèves qui le leur font passer.

Résultats des élèves du préscolaire

Nous nous intéressons à l'état des deux langues chez les enfants à deux moments clés : au début de la maternelle 4 ans, où il est possible d'observer voir leur habileté langagière avant qu'ils soient scolarisés, et à la fin de la maternelle 5 ans, où il est possible de mesurer les progrès réalisés en deux ans de scolarisation.

Voici des graphiques qui présentent les résultats en innu et en français obtenus par les mêmes enfants à des temps de test différents (T1 = automne 2012, T2 = printemps 2013 et T3 = printemps 2014). Tous les résultats ont été convertis en pourcentage pour en faciliter la représentation, mais étant donné que les tâches ne représentent pas le même niveau de difficulté pour les élèves, les résultats des différentes tâches ne sont pas comparables entre eux. Les normes du test pour le point de sortie de la maternelle 5 ans sont indiquées pour permettre aux lecteurs de situer la performance des élèves par rapport à celle attendue d'un enfant monolingue.

Graphique 1
Progrès dans les tâches en innu

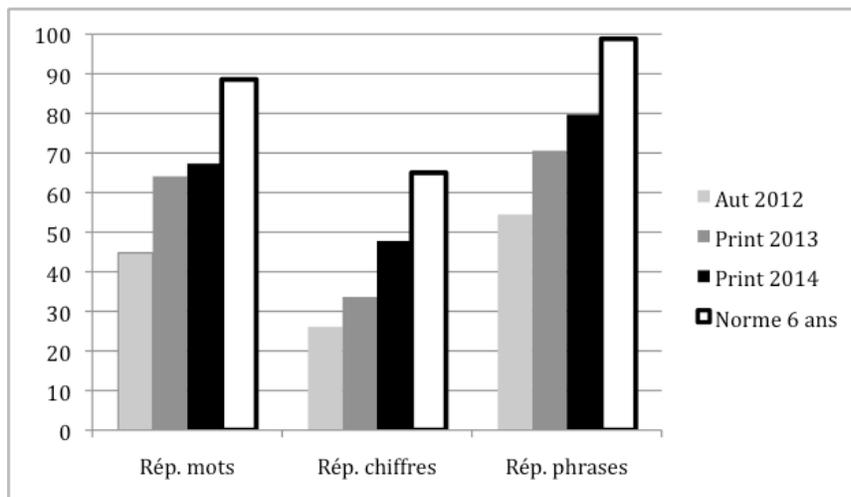


Une analyse des différences entre les trois temps où des mesures ont été relevées (test de Wilcoxon) révèle que toutes les différences sont significatives à l'exception de celles entre les temps 2 et 3 dans les tâches de vocabulaire expressif et réceptif.

Graphique 2

Progrès dans les tâches de mémoire - français

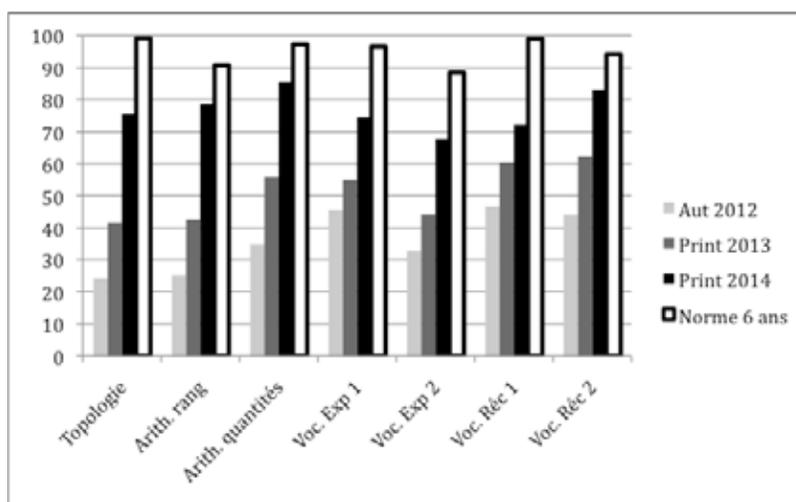
Un test de Wilcoxon révèle que toutes les différences sont significatives à l'exception de la différence entre les temps 2 et 3 pour la répétition des mots.



Graphique 3

Progrès dans les tâches de vocabulaire – français

Un test de Wilcoxon révèle que toutes les différences sont significatives.



Pour mieux comprendre les rapports qui peuvent exister entre l'innu et le français chez les enfants, nous avons calculé les corrélations entre les résultats en innu et en français aux trois temps (rho de Spearman). Nous incluons les résultats pour les temps 1 et 3.

Tableau 1

Corrélations entre les tâches en innu et les tâches en français au temps 1

		Rep. mots	Rep. chiffres	Rep. phrases	Topo	Voc. exp 1	Voc. exp 2	Voc. Réc. 1	Voc. Réc. 2
Innu Ex	r sig.	0,533** 0,003	NS	NS	NS	0,400* 0,031	0,546** 0,002	NS	0,482** 0,008
Innu Réc	r sig.	0,604** 0,001	0,490** 0,007	0,439* 0,017	0,381* 0,042	0,463* 0,011	0,503** 0,005	NS	0,457* 0,013
Innu Topo	r sig.	0,388* 0,037	NS	NS	0,466 0,011	NS	0,438* 0,017	0,419* 0,026	NS

p < 0,05 NS – corrélation non significative

Tableau 2

Corrélations entre les tâches en innu et les tâches en français au temps 3

		Rep mots	Rep chiffres	Rep phrases	Topo	Voc exp 1	Voc exp 2	Voc réc 1	Voc réc 2
Innu Ex	r sig.	0,490** 0,006	NS	NS	0,384* 0,036	NS	NS	NS	NS
Innu Réc	r sig.	0,462* 0,010	NS	NS	NS	NS	0,432* 0,017	NS	NS
Innu Topo	r sig.	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

p < 0,05 NS – corrélation non significative



Nous pouvons observer qu'il y a beaucoup de corrélations significatives entre les deux langues au début de la maternelle 4 ans, mais relativement peu, deux ans plus tard.

Conclusions et perspectives d'étude

Nous structurons cette section autour des questions de recherche que nous avons posées plus haut.

Quel est l'état des deux langues chez les enfants au début de la maternelle 4 ans?

Les enfants se trouvent très loin des normes monolingues dans les deux langues, surtout en ce qui concerne les connaissances lexicales. Ils sont particulièrement faibles en innu, seulement trois ou quatre enfants dans toute la cohorte s'approchant du niveau attendu d'un locuteur natif de la langue. Beaucoup d'enfants ne possèdent qu'un vocabulaire de quelques mots en innu. La langue dominante chez la grande majorité des enfants est le français, mais même leur connaissance de cette langue est généralement faible. Les enfants sont plus près des normes dans les tâches de répétition (qui teste la mémoire) que dans les tâches lexicales.

Le grand nombre de corrélations positives et significatives entre les deux langues au temps 1 suggèrent que les enfants sont généralement forts ou faibles dans les deux langues quand ils commencent l'école. Autrement dit,

il est plus probable que le manque de vocabulaire en français chez certains enfants relève d'un manque de stimulation langagière chez eux que d'un problème de langue seconde. La diminution dans le nombre de corrélations significatives à la fin du préscolaire est fort probablement attribuable à l'effet positif de l'enseignement, surtout chez les enfants les moins stimulés dans leur milieu familial.

Comment les connaissances langagières des enfants évoluent-elles au cours du préscolaire alors que l'enseignement est majoritairement en langue innue?

Les enfants font des progrès remarquables dans les deux langues, même si la langue d'enseignement est majoritairement l'innu. Il s'agit d'une très bonne nouvelle pour la conservation de la langue innue, pour les enfants et pour l'école. Entre le début de la maternelle 4 ans et la fin de la maternelle 5 ans, les enfants commencent à combler leur retard par rapport aux normes monolingues dans les deux langues. Les gains de vocabulaire faits par les enfants sont plus constants en français qu'en innu. En maternelle 5 ans, les connaissances lexicales des enfants en innu plafonnent.

Quelles sont les conséquences des résultats du projet pour la communauté et pour l'école?

Les résultats indiquent qu'une intervention communautaire est requise de toute urgence pour assurer une

meilleure stimulation langagière de la population préscolaire. Idéalement, la stimulation devrait se faire en innu pour assurer le maintien de la langue.

L'école d'où proviennent les données présentées ici participe au projet d'évaluation depuis six ans et a déjà pris plusieurs mesures pour améliorer l'état de l'enseignement en innu au préscolaire et pour venir en aide à l'ensemble de la population préscolaire par le biais des activités d'enrichissement lexical dans les deux langues. L'école est également intervenue auprès des parents pour lancer un programme de lecture parent-enfant⁵, pour fonder un Centre de lecture et pour lancer un camp de lecture pendant l'été. L'école se sert également des analyses individuelles pour identifier les élèves les plus à risque et pour cibler leurs difficultés spécifiques.

¹ L'étude longitudinale menée par Taylor et Wright (2003) et par De Sablonnière, Osborne et Taylor (2011) constituent une exception notable.

² Depuis le printemps de 2014, deux autres communautés du Québec se sont jointes au projet et nous avons évalué 365 nouveaux élèves dans deux écoles.

³ Pour le Labrador, nous utilisons une adaptation anglaise des mêmes tâches pour pouvoir comparer les populations.

⁴ Il y a beaucoup de variation lexicale d'une communauté à une autre. Les mots changent et la fréquence de certains mots varie également.

⁵ Cf. Morris (2013) pour une présentation des résultats obtenus.

Références

Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris : Les éditions du Centre de psychologie appliquée.

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge : Cambridge University Press.

De la Sablonnière, R., Osborne, E., & Taylor, D. (2011). Revivifier les langues autochtones meurtries : Éliminer la discrimination systématique par l'enseignement. Dans L. Drapeau (Ed.), *Les langues autochtones du Québec : Un patrimoine en danger* (pp. 67-83). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Theriault-Whalen, C. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Toronto : PysCan.

Morris, L. (2013). The Effects of a Parent-child Reading Project on the Development of French Prereading Skills in Innu-speaking Kindergartners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 135-151.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (Eds.). (2011). *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning* (2nd ed.). Baltimore, Md : Paul H. Brookes Pub. Co.



REGARD SUR UNE EXPÉRIENCE DE TERRAIN EN ÉDUCATION ARTISTIQUE BASÉE SUR LA TRANSMISSION DE L'ART AUTOCHTONE ACTUEL

Introduction

Le but de cet article est de dresser un portrait significatif de certaines expériences pédagogiques vécues dans divers contextes éducatifs autochtones, menant à la conclusion qu'il était devenu nécessaire de concevoir un guide pédagogique pour l'enseignement des arts plastiques. Cet ouvrage est novateur, car à notre connaissance, il n'existe aucun guide québécois de ce genre axé sur l'art autochtone actuel. Il repose également sur le récit filmé que dix artistes autochtones ont livré à propos de leur pratique artistique dans lequel chacun d'eux termine l'entrevue en transmettant un message destiné aux jeunes autochtones pour les encourager à persévérer dans l'atteinte de leurs aspirations. Ainsi, ces artistes, devenus en quelque sorte des *Porteurs d'espoir*, contribuent, à leur manière, à la persévérance et à la réussite scolaires chez les élèves fréquentant une école secondaire ou encore un centre de formation professionnelle.

Contexte de la recherche

En 2010, le groupe de recherche auquel se rapporte ce projet a obtenu une subvention d'un programme de recherche ARUC (Alliance de recherche universités-communautés) du Conseil de recherche en sciences humaines pour un projet intitulé : « La création et la concertation comme leviers de développement des individus et des communautés autochtones » (Kaine, De Conninck et Bellemare, 2010). Cette

subvention a permis notamment la réalisation d'activités reliées à la création artistique en milieu autochtone. Le volet du projet de recherche présenté dans cet article concerne l'éducation artistique. Cette forme d'éducation fait référence à un enseignement de l'art et par l'art. En effet, par l'art, il est possible d'élaborer des stratégies d'enseignement faisant la promotion des valeurs humaines telles que le respect, le partage, la compréhension, l'investissement de la personne dans un projet, le développement de l'autonomie, etc. L'enseignement de l'art s'effectue en initiant les élèves au savoir que renferment les éléments du langage plastique, en leur enseignant les gestes, les techniques, les procédés artistiques, en leur apprenant à lire et à apprécier les œuvres d'art réalisées actuellement. Ainsi, tout ce qui concerne le développement des aptitudes de création des jeunes à propos de leur culture est mis de l'avant afin de rehausser leur estime de soi et de développer un sentiment d'appartenance envers leur communauté. Les actions portées dans ce contexte de recherche s'inscrivent dans une démarche d'autonomisation. Selon Ninacs (2008), ce concept fait référence à une approche stratégique visant à soutenir les efforts des personnes et des communautés pour développer ou encore retrouver leur capacité à agir afin de se transformer dans une perspective de développement et d'amélioration de leur condition de vie et de leur environnement.

La nécessité de développer un guide pédagogique pour l'enseignement des arts

Après avoir réalisé certains projets ponctuels au sein de différentes communautés, la nécessité d'élaborer un guide pédagogique pour l'enseignement des arts plastiques s'est fait ressentir davantage, notamment dans le cadre d'un projet pilote tenu auprès de la communauté de Uashat Mak Mani-Utenam. L'expérience acquise dans le projet utilisant des balados¹, qui a été une réussite, mais qui malheureusement n'a pas pu être reconduit dans le temps auprès d'autres communautés autochtones, a démontré qu'il fallait orienter les interventions vers le développement durable plutôt que de miser sur une seule action éducatrice dans une seule communauté.

L'idée d'une réalisation d'un guide destiné aux jeunes autochtones et, dans un deuxième temps, à l'ensemble de la jeunesse allochtone du Québec s'est imposée d'elle-même. Cette vision s'est imposée telle une évidence puisque le développement de la ressource créatrice chez les jeunes issus des Premiers Peuples émanait directement des constats provenant d'une concertation menée auprès de partenaires autochtones, dans laquelle ils mentionnaient qu'il était dorénavant nécessaire de développer une telle expression.





Diane Laurier,
Ph. D., professeure à
l'UQAC



Catherine Bouchard,
étudiante à la maîtrise en art et assistante
de recherche, Option enseignement et
transmission de l'UQAC

L'enseignement des arts en tant que facteur de réussite scolaire

Il est maintenant reconnu généralement que l'enseignement des arts est un facteur de réussite scolaire et qu'au-delà d'améliorer les résultats des élèves les plus défavorisés, il augmente leurs chances de réussite professionnelle une fois adulte et en fait des citoyens plus engagés dans leurs communautés (Lalonde, 2013; Paré, 2012). Si, selon une métaanalyse du sujet, les programmes pédagogiques en arts amènent des améliorations significatives des résultats de l'ensemble des matières scolaires, l'enseignement des arts permet également à chaque élève d'être en mesure de se reconstituer à la suite d'événements ayant marqué sa vie, et de réintégrer un parcours scolaire positif (Catterall, Dumais et Hampden-Thompson, 2012). De plus, le rendement scolaire est nettement plus satisfaisant en arts plastiques que dans la majorité des autres disciplines (Presseau, Martineau, Bergevin, et Dragon, 2006). L'aspect humain des apprentissages, ce qui correspond à la personnalité de l'élève, s'en retrouve enrichi puisque l'estime de soi et le sentiment d'appartenance envers la communauté se développent par l'art (Trudel et Mongeau, 2008).

En ce sens, le pari que nous tenons est justement de miser sur les forces émanant de la culture des élèves des communautés en puisant dans un bassin de dix artistes provenant de nations variées. Les capsules pédagogiques

tirées d'entrevues effectuées avec ces artistes ont mis les bases d'un guide dont le titre provisoire est : *Quand l'image parle : pour un enseignement des arts visuels chez les jeunes basé sur l'art autochtone actuel*. Ce guide propose notamment une situation d'apprentissage en arts plastiques en lien avec chacune des capsules. Le projet est en cours de validation et se trouve dans la phase de test des situations d'apprentissage.

Évidemment, la mise en place d'un tel guide d'apprentissages vise à répondre à plusieurs besoins du milieu scolaire. Pour ce faire, il doit être facilement applicable et transférable dans plusieurs contextes éducatifs, tant autochtones qu'allochtones, et permettre des liens multidisciplinaires, par exemple en français et en anglais. Aussi, puisqu'il s'adresse principalement à des élèves autochtones et que la tradition orale est très forte dans cette culture, le choix d'utiliser des capsules vidéos comme support lors des activités d'apprentissages a été fait de manière délibérée : cela permet aux personnes les plus qualifiées pour parler de l'art autochtone, les artistes eux-mêmes, de transmettre leur message de façon orale. Ces derniers ont été sélectionnés de manière à former un vaste éventail représentant toutes les communautés, dans un effort de parité entre les hommes et les femmes et entre les artistes juniors et seniors. De plus, les artistes dont la démarche créatrice serait susceptible de plaire aux jeunes ont été priorités, afin de maximiser les

chances de les atteindre et de stimuler, par le fait même, un fort potentiel d'identification auprès de la clientèle scolaire.

Leurs pratiques artistiques s'inscrivent dans le mouvement de l'art actuel par la réappropriation des codes, des coutumes, des savoirs, des techniques ou des gestes propres aux cultures autochtones. Ainsi, les productions des artistes se trouvent teintées d'un caractère singulier, tout en étant respectueuses de leurs origines. Ces porteurs d'espoir constituent donc un modèle positif et inspirant pour les jeunes, tant artistiquement qu'humainement, tout en contribuant à l'essor des arts autochtones.

Description du récit de pratique

Les capsules pédagogiques ont été conçues à partir de l'instrument méthodologique du récit de création (Laurier, 2004). Dans ce type de récit, les artistes sont interrogés par le biais d'un entretien semi-dirigé (Seidman, 1991) dont les questions sont réparties en trois sections et visent à rendre compte de l'expérience de création de l'artiste. De plus, le discours de l'artiste est accompagné de la présentation de quelques-unes de ses œuvres afin d'appuyer son propos par le langage plastique.

Au cours de la première section de l'entretien, l'artiste se remémore son lien avec l'art à partir de l'enfance jusqu'à maintenant. La question centrale



étant : « Comment ou pourquoi en êtes-vous venu à créer? », la structure des questions amène naturellement l'artiste à formuler sa réponse en ce sens. La seconde section de l'entretien concerne la manière dont la création artistique se manifeste maintenant. Pour ce faire, car les réponses à cette question pourraient être assez vastes, on demande à l'artiste de nous décrire son processus de création en général, puis en regard d'une œuvre en particulier. La dernière partie de l'entretien concerne le sens, la portée que l'artiste attribue à son travail. « Qu'est-ce que cela lui apporte d'être artiste et pourquoi pratiquer ce métier? Quelles sont la place et la valeur de l'art dans sa vie? Comment anticipe-t-il la création dans le futur? » Voilà le type de questions que l'on retrouve dans cette partie. Toutes les capsules se terminent de la même façon : on demande à l'artiste s'il a un conseil à transmettre aux jeunes. En procédant de la sorte, en permettant à l'artiste de s'adresser directement à eux, les chances pour que le jeune se sente interpellé sont accrues.

Puisque chacun des entretiens filmés s'échelonne sur plus d'une heure, il a fallu opérer un travail judicieux de montage afin que la durée d'une

capsule pédagogique totalise environ dix minutes, et ce, tout en préservant les moments charnières des entretiens, c'est-à-dire, le retour sur l'enfance, la manière dont s'opère le processus de création, le sens que l'artiste attribue à l'art dans son existence et le conseil donné aux élèves. Une fois l'étape de la réalisation des capsules pédagogiques complétée, le travail de validation auprès des jeunes peut commencer.

La phase de validation a pris la forme de propositions de situation d'apprentissage dans la classe du programme Solidarité avec les autochtones du Centre de formation Laure-Conan de Chicoutimi. Les élèves à qui s'adressait l'activité étaient âgées de 16 et 35 ans et effectuaient un retour aux études, majoritairement pour réussir leur secondaire.

Parmi les éléments des capsules vidéos à améliorer, notons qu'il aura été ardu de bien arrimer le projet aux cours réguliers étant donné les horaires difficiles à agencer entre les classes participantes et les chercheurs. Il aurait été plus judicieux de réaliser les expérimentations de façon intensive plutôt qu'échelonnée dans le temps, cette préférence étant une particularité propre à cette clientèle.

Certains élèves ont exprimé une difficulté à visionner une capsule d'une dizaine de minutes en français, puisque ce n'est pas leur langue maternelle. Cela n'est pas un irritant pour l'équipe de recherche, au contraire, puisque les capsules permettent de prolonger le travail réalisé dans les cours de français et peuvent même être utilisées dans plusieurs matières à la fois. Par exemple, il est possible de proposer une compréhension orale en même temps qu'un travail en arts plastiques à la suite du visionnement d'une capsule. Ces activités d'apprentissages s'enrichissent et se nourrissent l'une de l'autre.

Pour ce qui est des points positifs, les enseignants réguliers du groupe autochtone ont remarqué que la convivialité instaurée par les cours d'arts plastiques – les élèves travaillant en équipe et discutant entre eux – s'est reflétée également dans les autres cours. Les élèves ont également eu la chance de visiter l'exposition C'est notre histoire du Musée de la civilisation du Québec en compagnie de Lydia Mestokosho-Paradis, une jeune artiste autochtone présentant une œuvre dans l'exposition permanente ayant fait l'objet d'une capsule pédagogique. Elle s'est même rendue en classe à la



Figure 1

Capture d'écran issue d'une capsule pédagogique de l'entretien effectué auprès de Lydia Mestokosho-Paradis, artiste en arts visuels, l'une des dix artistes sélectionnés pour l'élaboration du guide.



suite de cette visite pour travailler avec les élèves.

L'observation la plus marquée aura été de constater à quel point les élèves aiment être dans l'action, dans le faire. Ils aiment expérimenter différentes techniques et de nouveaux procédés.

Conclusion et perspectives de développement

La réalisation des capsules pédagogiques relatives aux *Porteurs d'espoir* s'inscrit certes dans une perspective de développement durable, mais concorde aussi avec les modes d'apprentissage propres aux Premières Nations. L'oralité et le récit de création servent donc d'appui à l'éducation artistique à des fins d'autonomisation ainsi que de développement de l'estime de soi et de l'appartenance sociale. Au-delà de l'art, le discours des artistes nous

apprend énormément sur la portée de la création artistique, pour les jeunes comme pour leur communauté, car en plus d'avoir accès à des *Porteurs d'espoir*, ils se trouvent en présence de *Porteurs de sens*. Quant aux perspectives de développement, elles s'annoncent prometteuses, car le projet d'édition du guide a été retenu auprès d'une maison d'édition entièrement consacrée à la littérature des Premières Nations. De plus, un autre centre de formation autochtone, le CDFM Huron-Wendake, nous a invités à valider ce matériel pédagogique auprès d'un groupe-classe, dans le cadre d'une activité d'enseignement créditée intitulée : « Art actuel autochtone ». Offert intensivement sur une période d'une semaine (du 2 au 7 novembre 2014) à une quinzaine d'élèves, ce cours est prometteur, car les résultats obtenus à ce moment et lors de la première expérimentation sont au-delà de nos espérances quant aux objectifs

que nous souhaitions atteindre sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires, du développement de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance.

¹ Un balado consiste en un fichier (audio ou vidéo) destiné à être téléchargé par les internautes. Ceux produits ici ont été déposés sur le site TRASS, un site qui propose aux élèves du Québec (primaire et secondaire) de créer des projets en réseau. Ceux dont il est question dans cet article sont disponibles via ces liens :

Primaire : <http://www.baladoweb.qc.ca/spip.php?article815&menu>

<http://www.baladoweb.qc.ca/spip.php?article816&menu>

Secondaire : <http://www.baladoweb.qc.ca/spip.php?article813>
<http://www.baladoweb.qc.ca/spip.php?article814>

Références

Catterall, J. S., Dumais, S.A. et Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: findings from four longitudinal studies*. Washington, DC : National Endowment for The Arts

Kaine, É., De Conninck, P. et Bellemare, D. (2010). Pour un développement social durable des individus et des communautés autochtones par la recherche action/création : le design et la création comme leviers de développement. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 33-52.

Lalonde, M. (2013). Les arts aux adultes : un moyen de persévérance et de réussite scolaire pour les jeunes à risque. *Vision*, 76, 29-32.

Laurier, D. (2004). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts; une étude anthropophénoménologique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Ninacs, W.A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.

Paré, I. (2012, 18 octobre). L'éducation aux arts est un facteur de réussite scolaire et sociale. Récupéré du site Le Devoir : <http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/361675/l-education-aux-arts-est-un-facteur-de-reussite-scolaire-et-sociale>

Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et Dragon, J.-F. (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*. Récupéré du site Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) : [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-AnniePresseauFQRSC-2006 \(V30\) .pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-AnniePresseauFQRSC-2006 (V30) .pdf)

Seidman, I.E. (1991). *Interviewing a qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences*. Londres, Angleterre: Teachers College Press.

Trudel, M., et Mongeau, S. (2008). *L'accompagnement par l'art d'enfants gravement malades : un espace de création de jeu et de liberté*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.



PRÉSERVER L'HÉRITAGE DE NOS ANCÊTRES PAR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

La langue innue est parlée par environ 14 500 personnes¹ au Québec, plus particulièrement dans une dizaine de communautés innues situées sur la Côte-Nord, au Saguenay et au Labrador. Au cours des dernières années, beaucoup de travail a été fait, d'une part, pour transmettre ce précieux héritage à la jeune génération en uniformisant l'orthographe de la langue innue et, d'autre part, pour satisfaire aux exigences de l'enseignement de la langue dans les écoles. Un programme d'enseignement de la langue innue ainsi que du matériel pédagogique de qualité qui accompagne ce programme ont été créés. Toutefois, malgré la sensibilisation auprès de la population sur la perte progressive de la langue, on peut constater que la langue innue est de moins en moins utilisée par les jeunes. D'ailleurs, dans certaines communautés innues, son utilisation a tellement diminué qu'elle est passée du statut de langue maternelle à celui de langue seconde.

Afin de contrer cette tendance, le secteur langue et culture de l'Institut Tshakapesh s'est tourné vers Internet, un média que les jeunes utilisent beaucoup, et ce, afin de joindre la jeune génération et de l'intéresser à sa langue maternelle. En 2009, grâce au financement de Patrimoine Canada, le secteur langue et culture de l'Institut Tshakapesh, en collaboration avec

l'Université Carleton et plusieurs linguistes, a pu travailler sur un projet ayant pour but de créer du matériel sur la langue innue qui soit disponible en ligne.

Ce projet visait à créer du matériel pédagogique ludique et interactif susceptible d'intéresser les jeunes Innus à leur langue maternelle; à accroître la fréquence d'utilisation de la langue par les locuteurs, spécialement les jeunes Innus, mais aussi les adultes ou toute autre personne désireuse de se familiariser avec la langue innue; et à enrichir le matériel pédagogique existant.

La première partie du projet avait pour titre *Histoires et jeux pour découvrir les trésors de la langue*. Elle nous a permis de créer du matériel disponible gratuitement sur le Web : des jeux interactifs comportant plusieurs niveaux de difficulté, un catalogue d'histoires orales et un guide de conjugaison accompagné d'enregistrements audios, un blogue sur la langue innue et un compte Facebook où on discute de différents aspects de la langue innue.

Pour chaque projet réalisé au cours des dernières années, plusieurs enregistrements de livres, disponibles aux Éditions Tshakapesh, ont été produits dans les trois principaux dialectes de l'innu. De même,

des enregistrements d'ainés sont disponibles en ligne en format audio ou vidéo.

Les jeux interactifs
(<http://jeux.tshakapesh.ca/>)

Les jeux interactifs ont été créés en adaptant à la langue innue des jeux disponibles en langue crie, et ce, après avoir obtenu l'autorisation de la nation crie. Il s'agit de différents exercices, disponibles dans les principaux dialectes de l'innu, qui comprennent divers thèmes et niveaux qui combinent l'écrit, le son et l'image. Les participants peuvent ainsi enrichir leur vocabulaire, s'initier à la grammaire de la langue innue, se perfectionner en lecture et se familiariser avec l'écriture standardisée.

Histoires orales
(<http://histoires.tshakapesh.ca/>)

Au cours du projet sur les histoires orales, des aînés des communautés de Matimekush, de Pakut-shipit, d'Unaman-shipit, de Mani-utenam, de Uashat et de Pessamit ont été filmés et enregistrés. Chaque aîné raconte une ou des légendes, des récits de vie ou d'autres courtes histoires. Ces récits ont été mis en ligne dans le but de les rendre accessibles à tous et de transmettre cette richesse aux générations futures. Dans le catalogue d'histoires orales, on peut trouver une courte biographie de





Hélène St-Onge,
coordonnatrice du
secteur langue,
Institut Tshakapesh



Yvette Mollen,
directrice du secteur
langue et culture,
Institut Tshakapesh

chaque conteur ainsi qu'un résumé en innu, en français et en anglais de chaque histoire. Il est possible de fureter selon différentes catégories : thème, genre, public cible, langue, etc.

Guide de conjugaison

(<http://verbe.innu-aimun.ca/#>)

Grâce aux enregistrements réalisés dans ce projet, nous avons lié les verbes présents dans les fichiers audios aux verbes correspondants dans le guide de conjugaison déjà disponible en ligne et aux entrées correspondantes dans le dictionnaire en ligne.

L'orthographe standardisée, adoptée dans les années 80, ne reflète aucun dialecte en particulier. Il s'agit d'un amalgame de dialectes de l'Est et de l'Ouest, dont la maîtrise requiert un certain apprentissage. Il est donc très utile pour les locuteurs de pouvoir faire le lien entre la graphie et le son. Pour y accéder, on n'aura qu'à cliquer sur un verbe modèle et sélectionner la prononciation selon le dialecte choisi. Pour l'instant, seules les prononciations des dialectes de l'Est et de l'Ouest ont été enregistrées. Des enregistrements dans le dialecte du centre (Uashat, Mani-utenam et Matimekush) seront produits ultérieurement.

Blogue sur la langue innue

(<http://grammar.innu-aimun.ca/>)

Plusieurs aspects de la langue innue ont été traités dans le blogue : on y a inséré des informations de base sur la langue, des explications sur la standardisation de l'orthographe, plusieurs fiches d'orthographe en français et en innu, des fiches de grammaire de même que de petits textes traitant de la langue innue.

Facebook

(<http://fr-ca.facebook.com/pages/Innu-Aimun/>)

Les réseaux sociaux permettent de joindre rapidement un grand nombre de personnes et possèdent la grande qualité de pouvoir provoquer une réponse rapide (rétroaction) sur l'information qu'on y donne. Sur le mur de la page Facebook du secteur langue et culture de l'Institut Tshakapesh, des informations sur toutes les activités liées à la langue et à la culture mises en place par ce secteur de l'institut sont affichées. Les utilisateurs peuvent également y poser des questions sur la langue auxquelles les responsables répondent...

Notre monde étant à l'ère du Web et de l'information numérique, nous trouvons primordial de suivre les tendances actuelles afin de pouvoir joindre les Innus dans un média qui les intéresse et qu'ils utilisent constamment.

Souhaitons que toutes ces réalisations et les projets à venir amèneront la jeune génération à conserver et à sauvegarder notre langue, la langue innueⁱⁱⁱ.

ⁱ Basé sur les statistiques des populations autochtones du Québec 2012 du Secrétariat aux affaires autochtones pour la population innue du Québec et sur les statistiques de 2014 du ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada pour les populations innues du Labrador.

ⁱ Pour d'autres sites de langue innue :
Dictionnaire en ligne : <http://dictionnaire.innu-aimun.ca/Words>
Atlas linguistique : <http://www.atlas-ling.ca/>

ⁱⁱ Sources : Secrétariat aux affaires autochtones, Québec, Ministère aux Affaires autochtones et Développement du Nord Canada

L'ENSEIGNEMENT DES SAVOIR-FAIRE TRADITIONNELS ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE CHEZ DE JEUNES DÉCROCHEURS WENDATS

Le décrochage scolaire au sein des communautés des Premières Nations est une réalité alarmante. Absence d'école secondaire dans la communauté, difficulté à quitter la réserve pour aller poursuivre ses études à l'extérieur, sentiment d'isolement, manque d'encadrement, programmes scolaires québécois inadaptés aux besoins et à la réalité des jeunes des Premières Nations, plusieurs facteurs expliquent le haut taux de décrochage chez les jeunes des Premières Nations.

Le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre (CDFM) huron-wendat accueille depuis plus de 20 ans de jeunes Autochtones de toutes les communautés désireux de terminer leur diplôme d'études secondaires (DES), d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou une attestation d'études collégiales (AEC). Chaque année, plus d'une centaine de finissants reçoivent leur diplôme

après plusieurs années d'efforts et de dur labeur. Bon nombre d'entre eux retournent dans leur communauté pour y occuper un emploi ou obtiennent les préalables pour s'inscrire à des études collégiales afin de poursuivre leur objectif. La fierté est au rendez-vous lors de la remise des diplômes, tant chez les jeunes que chez les enseignants et tout le personnel.

Une des particularités du CDFM est l'offre de services et de programmes adaptés aux besoins et à la réalité des jeunes des Premières Nations. La valorisation des particularités culturelles des jeunes est au cœur de l'approche des différents intervenants, ce qui permet aux jeunes de développer un sentiment d'appartenance au centre. Attikamek, Innu, Wendat, Anichinabé, Micmac, Abénaquis, les particularités de chacun deviennent la force de tous. Tous parcourent leur chemin vers un même but : la réussite scolaire.

Depuis une dizaine d'années, le secteur culture et patrimoine du CDFM a mis sur pied un programme axé sur le maintien des traditions dans le but de préparer de jeunes formateurs ainsi que de sauvegarder et de transmettre les savoir-faire traditionnels aux futures générations.

Le départ de nos aînés, qui sont les porteurs de ces traditions, et l'introduction massive des nouvelles technologies menacent la survie des savoir-faire et des pratiques traditionnelles. Pourquoi alors ne pas former les jeunes afin qu'ils deviennent à leur tour formateurs auprès de la communauté?

Le programme *Maintien des traditions* est offert pendant l'été à raison de 32 heures par semaine durant 8 semaines. Chaque savoir-faire est enseigné du début à la fin, c'est-à-dire de la cueillette de la matière première au produit fini



Julie-Christine Lainey, agente de recherche et de développement culturel et communautaire, Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre (CDFM) huron-wendat

en passant par toutes les étapes de fabrication. Les formations varient selon la disponibilité des ressources. Plus d'une vingtaine de savoir-faire ont été enseignés à ce jour tels que : technique de broderie avec piquants de porc-épic, technique de tannage et de boucanage de peaux, fabrication de mocassins, fabrication de canot et de paniers d'écorce, fabrication de cordage traditionnel, etc. Chaque formation est sauvegardée sur DVD afin de conserver ces connaissances.

Pour être admissibles à ce programme, les participants doivent avoir terminé avec succès leur session scolaire et être inscrits à temps plein à la session d'automne. Ils doivent également observer certaines règles de base telles que la ponctualité, l'assiduité, l'implication, la motivation, le respect, le travail d'équipe, etc.

Tout au long de leur formation, les jeunes découvrent non seulement de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques, mais ils en apprennent aussi davantage sur eux-mêmes. Ils développent une confiance en eux et découvrent leurs forces et leurs faiblesses. Certains réussissent à vaincre leur timidité, à améliorer leur capacité de concentration ou leur assiduité. Ce sont là des outils qui leur seront utiles pour la poursuite de leur études. À la fin de la formation, les jeunes sont invités à présenter leur projet aux membres du personnel du CDFM, un exercice qui leur permet de valider et de transmettre les connaissances acquises. Un sentiment de fierté et de devoir accompli est perceptible. Moins d'une semaine plus tard, les jeunes devront être prêts pour la rentrée scolaire.

À travers le programme *Maintien des traditions*, certains jeunes ont découvert un sentiment d'appartenance à leur nation, une passion pour les sciences sociales, ou un objectif d'études postsecondaires, tandis que d'autres ont développé un talent et un intérêt marqué pour les métiers d'arts traditionnels et se dénichent de petits contrats pour la communauté.

De l'urgence de sauvegarder les traditions et de former nos jeunes afin qu'ils s'accrochent, une nouvelle tradition est née, celle du maintien des traditions.

CE QUE PERSÉVÉRER VEUT DIRE POUR DE JEUNES AUTOCHTONES INSCRITS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Le premier Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples fut l'occasion pour de nombreux intervenants du monde de l'éducation d'écouter, de présenter et d'échanger sur différents programmes et différentes mesures de soutien sur le sujet, ainsi que de connaître d'intéressants résultats de recherche dans le domaine. Une activité un peu différente de l'ensemble de la programmation s'est toutefois déroulée au dernier matin du colloque alors que la conférence d'ouverture de la journée a dû être modifiée, puisque celle prévue à l'origine fut annulée la veille. Des membres du comité scientifique se sont alors réunis d'urgence afin de trouver une solution de remplacement, et il fut décidé d'inviter sur scène quelques étudiants autochtones inscrits au collège ou à l'université, et donc considérés comme des « persévérants », afin qu'ils viennent témoigner de leur parcours de vie, de l'enfance aux études supérieures. L'idée était en quelque sorte d'inverser la logique de communication jusque-là établie dans le colloque, et de donner la parole aux acteurs dont on était venu s'entretenir, après avoir écouté les intervenants et les chercheurs. La rencontre s'est déroulée sous la forme d'un groupe de discussion, animée par l'un des responsables scientifiques du colloque qui s'est chargé de soumettre quelques thèmes de discussion en censurant le moins possible les échanges, et en distribuant équitablement le temps de parole.

La démarche était assez audacieuse, car il fallait en quelques heures trouver des étudiants autochtones intéressés à participer à l'activité parmi ceux inscrits au colloque, les préparer à la rencontre qui allait se dérouler le lendemain matin, espérer qu'aucun d'entre eux n'ait d'imprévu et qu'ils puissent tous y participer, puis élaborer quelques thèmes de discussion pour la rencontre en regard de la thématique du colloque. Ceux qui ont assisté à cet échange peuvent témoigner aujourd'hui d'un résultat inespéré. Non seulement les étudiants se sont tous présentés (certains ont même dû demeurer à l'écart du plateau de discussion), mais ils ont été d'une éloquence et d'une limpidité authentiques. Ce que persévérer veut dire pour ces jeunes autochtones qui ont atteint le niveau des études supérieures, ils l'ont clairement expliqué, mieux que n'importe quelle étude sur le sujet ne l'aurait fait. Ils ont ressassé des souvenirs douloureux de leur enfance, leurs erreurs, leurs bons coups. Ce qui a frappé d'emblée : leur honnêteté, leur lucidité, leur détermination, la transparence dont ils ont fait preuve à propos de leurs maux, de leur détresse, de leurs peines, de leurs inquiétudes, mais aussi de leurs espoirs, de leurs moments de bonheur, du plaisir de présenter les belles éclaircies de leur histoire personnelle souvent douloureuse.

Devant une assistance de plus de 150 personnes, ce groupe de « jeunes sages » composé de cinq femmes et de deux hommes, affichant avec fierté une identité autochtone indéniable, a rendu palpable le chemin de la persévérance sous tous ses angles. Avec des propos directs, des descriptions fluides, des exemples concrets, ils nous ont expliqué ce que persévérer veut dire. Cas de figure évocateur parmi d'autres : la présence d'une enfant joviale et à l'aise aux côtés de sa mère, permettant aux participants de saisir toute la complexité et la beauté de leur parcours scolaire... et de vie. Voici donc un aperçu, de notre point de vue, des éléments qui ont émergé de cet événement unique, touchant et inspirant!

Prendre le bâton de la parole

Alors qu'on les décrit souvent comme timides et laconiques, on aurait dit que les jeunes sur le plateau attendaient simplement qu'on leur propose le bâton de parole pour s'exprimer longuement et librement. D'entrée de jeu, ce qui a peut-être étonné le public, c'est l'éloquence des jeunes ainsi que leur désir et leur plaisir de parler, de raconter les choses telles qu'elles sont, de narrer leur histoire personnelle, dont on finissait toujours par saisir, au fur et à mesure des témoignages de chacun, le fil

Roberto Gauthier,
professeur et directeur
du Module d'éducation
au préscolaire et
d'enseignement au
primaire de l'UQAC

conducteur d'un peuple désireux de s'en sortir. Si chaque jeune a décrit un itinéraire de vie spécifique l'ayant conduit aux études supérieures, on pouvait aisément en déduire au bout du compte une conviction commune : la porte d'entrée vers l'émancipation des individus et des peuples passe inexorablement par l'éducation, et c'est le chemin qu'ils avaient choisi de prendre pour eux, pour leurs enfants (actuels ou futurs), pour leurs parents et ancêtres, pour leur communauté.

Pendant cette heure et demie intense, ils se sont exprimés dans un français plus que respectable même s'il s'agissait pour la plupart de leur langue seconde, avec l'intonation unique de leur accent particulier et en affichant une sérénité exceptionnelle. L'aisance déconcertante et la dignité avec lesquelles ils mettaient à nu leur histoire de vie dans des contextes communautaires et familiaux pour le moins précaires créaient d'ailleurs au sein de l'auditoire une ambiance à couper le souffle. Provenant de différentes communautés attikameks et innues, ils ont notamment illustré les difficultés rencontrées pour en arriver à parler et à écrire une deuxième langue et à se scolariser majoritairement dans celle-ci, puis à effectuer des études supérieures en étant linguistiquement et culturellement minoritaires. Aujourd'hui, s'ils sont fonctionnels dans les deux langues et, dans une certaine mesure, dans les deux cultures, ils ont à cœur de renforcer leur identité et de se rapprocher de leurs origines. C'est sans étonnement qu'on les entendra dire : « Je suis fier d'être autochtone; je suis fière de ce que je suis. »

D'abord, la persévérance des... parents

Lorsqu'on leur a demandé de nous expliquer pour quelles raisons eux avaient persévéré jusqu'aux études supérieures alors que la plupart de leurs amis ne l'avaient pas fait, ils ont été unanimes à mettre d'abord en avant-plan le rôle de leurs parents (ou de leurs grands-parents, ou de leurs proches significatifs). « Au fond, c'est ma mère qui a persévéré pour que je finisse mon secondaire, c'est pas moi », dira avec un humour plein de sens l'un des deux garçons sur le plateau.

Des parents qui réveillent, parfois avec insistance, leurs enfants, qui les poussent, qui les motivent et qui se rendent même jusqu'à l'autobus avec eux! C'était l'unanimité : le soutien parental a été déterminant pour eux, à tout moment de leur cheminement. Dans la salle, plusieurs personnes souriaient, acquiesçaient de la tête, en accord avec ces jeunes sages, car ils disaient ici une vérité universelle : le soutien et l'encouragement des parents en éducation sont fondamentaux pour la persévérance et la réussite scolaires des jeunes. Ce qu'il y avait peut-être de particulier, c'est que plusieurs ont aussi parlé de l'inspiration qu'ont représentés les aînés, en prolongement du soutien parental direct, comme facteur important d'encouragement et de persévérance.

Une estime de soi à construire et à maintenir

Ce qui est également ressorti fortement des témoignages, c'est le grand effort que les étudiants autochtones doivent continuellement déployer pour conserver, construire et même reconstruire une bonne estime de soi face aux nombreux obstacles à surmonter pendant leurs études. Au-delà de la nécessité d'aller à l'école et d'y rester, il y a cette valorisation identitaire à maintenir lorsque des épreuves de toutes sortes surviennent. Notamment, des jeunes se sont dits atteints par des propos intimidants ou discriminatoires à l'école, bien que cela ne semblait pas majoritaire, ou en tout cas omniprésent. D'autres jeunes ont mentionné des moments de décrochage pour reprendre leur souffle ou prioriser leur famille, ou encore la

nécessité de débroussailler une identité : leur identité. Cette construction, ou cette reconstruction, rend plus fort, plus solide, et ces jeunes l'ont bien compris et exprimé. Cependant, ils ont aussi insisté pour rappeler que les lieux et les programmes institutionnels de soutien pédagogique et social, lorsqu'ils arrivent au collège ou à l'université, sont déterminants dans leur chemin vers la réussite.

Trouver un équilibre entre deux mondes

Outre la fierté associée à leur identité et leur grand désir de préserver et de défendre leur culture, ces jeunes se sont montrés ouverts aux autres, à leur environnement et à l'entourage. Ils ont su cohabiter avec les autres étudiants malgré certaines barrières culturelles ou linguistiques. Parfois un peu intimidés, craignant des réactions négatives, manquant d'assurance, ils avouent eux-mêmes ne pas toujours faire les premiers pas vers leurs collègues allochtones. Ils ont tenté des rapprochements, par des conversations spontanées et des collaborations lors de travaux en équipe, mais cela ne s'est pas toujours fait sans heurts. La difficulté d'étudier dans une langue seconde est aussi ressortie comme un grand défi de la persévérance; il s'agit d'un aspect majeur sur le plan des compétences à maîtriser pour réussir.

Des remèdes particuliers à la douleur

Sur les plans personnel et psychodéveloppemental, certains ont admis sans hésitation faire la fête plus souvent que le raisonnable, par nécessité psychologique, et même consommer des substances psychotropes avec excès. La toxicomanie avouée est ici présentée comme une béquille parfois nécessaire, qui met un peu de baume sur des souvenirs douloureux d'enfance qui persistent. Conscients de ces problèmes, certains des jeunes ont affirmé haut et fort que ce combat était presque terminé pour eux ou à tout le moins contrôlé. Ce moment révélé devant tout un chacun a permis de saisir la nature même de plusieurs jeunes autochtones persévérants : des êtres colorés de fragilité, de blessures profondes, de forces innées, de potentiel prometteur, tout cela les amenant à trouver un équilibre de vie particulier, iconoclaste, les conduisant éventuellement aux portes de la résilience. Personne n'oubliera la tristesse dans leurs propos lorsqu'ils ont rappelé les morts tragiques de proches, voire leur suicide, pour bien contextualiser leurs souffrances passées et actuelles.

Persévérer pour ses enfants

On le sait, dans le monde occidental en général et au Québec en particulier, la décision d'avoir un enfant se prend de plus en plus tardivement chez les couples, car cela est considéré comme incompatible avec la volonté de poursuivre des études supérieures et de bien s'ancrer dans une profession. Chez les Autochtones, il faut approfondir l'analyse de cette relation logique qui nous semble à priori aller de soi. En fait, si au départ, une telle situation ne favorise évidemment pas la fréquentation scolaire, d'autant que les jeunes femmes autochtones ont souvent leur premier enfant dès l'adolescence, il semble que cela devient plus tard un puissant générateur de motivation au retour à l'école et un élément important de persévérance. La jeune maman, qui a souvent vécu une adolescence difficile, souhaite à tout prix éviter le même sort à son enfant, et dans un souci de devenir pour lui un modèle positif, choisit de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures; elle vise à occuper un emploi correspondant au diplôme obtenu, et ainsi susciter chez son enfant l'admiration, la fierté et le goût de

suivre ses traces. Ainsi, de façon nette dans les témoignages des jeunes femmes du groupe, nous avons perçu leur volonté de poursuivre des études supérieures comme un combat mené pour les enfants, leurs enfants! Cela nous amène à dire que s'il est bien entendu judicieux de sensibiliser les jeunes mères aux risques et aux conséquences d'une maternité précoce, tout autant d'énergie et de moyens devraient servir à leur offrir des conditions d'accompagnement parental qui leur permettent de fréquenter l'école tout en étant jeune mère, l'un n'allant pas nécessairement contre l'autre.

Réussir à sa façon

Les jeunes Autochtones sur le plateau étaient manifestement fiers d'avoir atteint les études supérieures, cela étant déjà pour eux un élément important de réussite sociale. Pour bien saisir la profondeur du sentiment qui les habitait lorsqu'ils en parlaient, il importe ici d'ouvrir une parenthèse sur ce que représente pour eux la réussite scolaire. Déjà fort heureux d'être acceptés dans un programme d'études supérieures, avec tout ce que cela comporte de démarches et d'efforts dans le contexte socioculturel qui les concerne (et n'oublions pas qu'ils proviennent souvent de communautés très éloignées des grands centres), ils ont d'abord le souci de s'adapter progressivement à leur nouvelle réalité d'étudiant. Ils ne sont pas très préoccupés par la performance dans les cours qu'ils suivent et ne sont pas traumatisés par un échec éventuel. Dans leur tête, ce n'est pas un gros drame si cela se produit, et ils auront la patience de recommencer le cours si nécessaire. Ils ont choisi de faire un pas vers l'intégration relative au monde de la société dominante, et sont reconnaissants envers l'institution d'éducation supérieure qui les accueille, ainsi qu'envers les divers intervenants qui les accompagnent à chacune des étapes. Plusieurs ont clairement mentionné le soutien fondamental d'enseignants et de professionnels particuliers, tant allochtones qu'autochtones, qui les ont encouragés sans relâche et ont cru en eux depuis qu'ils sont aux études. On a d'ailleurs ressenti beaucoup de fierté, de bien-être et de satisfaction chez les jeunes sur le plateau lorsque, à plusieurs reprises, l'auditoire (composé notamment d'intervenants et d'enseignants) applaudissait spontanément avec chaleur les propos qu'ils tenaient sur des éléments marquants de leur vie ou qui témoignaient de leur courage.

En guise de conclusion

En conséquence de ce qui précède, il apparaît important que les gestionnaires administratifs et pédagogiques des institutions qui les accueillent soient sensibles au fait que la durée des études n'a qu'une importance relative à leurs yeux. Ils vont à leur rythme et tentent tant bien que mal de s'adapter aux exigences de production des études supérieures. Ils font des efforts pour respecter les délais prescrits pour la remise des travaux et la présence aux cours, mais cela n'est généralement pas habituel pour eux. Ils ne sont pas non plus dans un esprit de compétition et de performance. Aussi, il faut être vigilant et bien mesurer les conséquences pour eux d'éventuelles sanctions des études quant à certains écarts par rapport aux balises institutionnelles habituelles. Exclure l'étudiant autochtone d'un programme signifiera sans doute pour lui la fin de sa longue et laborieuse démarche d'adaptation et d'intégration à la société québécoise. Et dans les circonstances, cela pourrait affecter ou influencer la démarche d'intégration de toute une famille, voire d'une communauté.

À NE PAS MANQUER

2^e ÉDITION

DU 14 AU 16 OCTOBRE 2015

COLLOQUE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES

- Pratiques d'enseignement
- Pratiques de soutien
- Pratiques de collaboration



CE QUI SE FAIT DANS LES ÉCOLES

NE TSHEKUAN ETUTAKANIT

NETE KATSHISHKUTAMATSHEUTSHUAPIT

