

Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples

Vol.

4

JANVIER 2021

EYYOU
ABENAKIS
KANEN'KEHÁ:KA
ATIKAMEKW
WOLASTOQIYIK
MI'KMAQ NASKAPIS
ANISHINABEG
NASKAPIS INUIT
WENDAT
INNUS

Actes du colloque
d'octobre 2019



ÉDITION ET DISTRIBUTION

Centre des Premières Nations Nikanite
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi (Québec), Canada G7H 2B1
Téléphone : 418 545-5011, poste 5086

.....

COMITÉ D'ÉVALUATION

Francis Verreault-Paul
Chef des relations avec les Premières Nations
Centre des Premières Nations Nikanite, UQAC

Roberto Gauthier
Professeur
Département des sciences
de l'éducation, UQAC

Christine Couture
Professeure
Département des sciences
l'éducation, UQAC

Constance Lavoie
Professeure
Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke

Gisèle Maheux
Professeure retraitée
Unité d'enseignement et de recherche
en sciences de l'éducation, UQAT

Laurent Jérôme
Professeur
Département des sciences
des religions, UQAM

Kathleen St-Onge
Conseillère en orientation
Institut Tshakapesh

Nicole Audy

Coordonnatrice des services éducatifs
Conseil de la nation atikamekw

Loïc Di Marcantonio

Conseiller en affaires autochtones
Direction des relations avec
les Premières Nations et les Inuit
et de la nordicité, MÉES

Alice Tremblay

Agente d'information
Centre des Premières Nations Nikanite, UQAC

.....

ÉDITION

Coordination et révision linguistique
Alice Tremblay

Correction d'épreuves
Xavier St-Gelais

Mise en page et conception graphique
**Service des communications
et des relations publiques de l'UQAC**

Impression
Graphiscan

.....

DÉPÔT LÉGAL

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021
Bibliothèque et Archives Canada, 2021

Tous droits réservés
© Centre des Premières Nations Nikanite, 2021

ISSN 2368-7681 (version imprimée)
ISSN 2368-9641 (version en ligne)



Dans le respect des langues autochtones, nous avons tenté le plus possible de concilier la terminologie employée avec l'orthographe préconisée par les peuples autochtones eux-mêmes. Ainsi, les noms utilisés pour désigner les communautés des Premiers Peuples sont ceux en usage dans les langues autochtones. Il en va de même des noms des nations. Le caractère invariable de certains mots en langues autochtones (ex. : Inuit) a en outre été respecté. Nous avons aussi choisi d'orthographier le nom « Autochtone » avec une majuscule initiale et le nom « allochtone » avec une minuscule initiale.



REMERCIEMENTS

**LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE
SCOLAIRES DES ÉTUDIANTS
DES PREMIERS PEUPLES
SONT AU CŒUR DES PRIORITÉS
DU CENTRE DES PREMIÈRES NATIONS
NIKANITE (CPNN) DE L'UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC À CHICOUTIMI.**

Au cours des dernières années, les différentes éditions du Colloque de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples et la publication des revues correspondantes ont permis de propulser et de pérenniser des idées et des projets novateurs dans le domaine de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit. Le CPNN a pu s'appuyer sur plusieurs études et pratiques qui se retrouvent dans ce quatrième volume et dans les précédents pour offrir aux étudiants autochtones un milieu d'apprentissage accueillant, sécurisant et culturellement adapté, et ainsi, favoriser la diplomation. Nous espérons que les initiatives présentées dans cette revue contribueront à sensibiliser les différents acteurs du milieu de l'éducation aux enjeux et aux réalités des Premiers Peuples et qu'elles sauront inspirer d'autres institutions d'enseignement et milieux éducatifs.

Nous ne pouvons passer sous silence le soutien de tous les précieux collaborateurs ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de cette revue. Un merci sincère aux membres du comité scientifique pour leur implication, leur rigueur, leur ouverture et leur participation active dans le processus de publication de cette revue. Le CPNN tient aussi à remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), Rio Tinto et le Canadien National qui, grâce à leur appui financier, rendent possible la publication du quatrième volume de la Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples.

Enfin, nous tenons également à remercier sincèrement tous les auteurs pour leur précieux travail, qui nous permet de découvrir des approches inclusives et novatrices et de vous les présenter dans cette revue qui, nous l'espérons, servira d'ouvrage de référence tant pour les gens sur le terrain que pour les chercheurs. Avec des acteurs aussi impliqués et passionnés, c'est avec beaucoup d'espoir que nous pouvons nous tourner vers l'avenir pour les Premiers Peuples.

Francis Verreault-Paul
Chef des relations avec les Premières Nations
Centre des Premières Nations Nikanite

CENTRE DES PREMIÈRES NATIONS NIKANITE

Pour soutenir la réussite des étudiants autochtones

Mission

Recherche, éducation, culture

Mandats

- Formation universitaire des autochtones du Québec
- Création de programmes modulés
- Soutien pédagogique des étudiants en formation
- Sensibilisation et sécurisation culturelles des milieux
- Recherche spécifique reliée à la culture autochtone et diffusion des résultats
- Soutien en français
- Lieu qui invite à la rencontre, aux rassemblements et aux échanges : Pavillon de la culture des peuples autochtones Rio Tinto

nikanite.uqac.ca



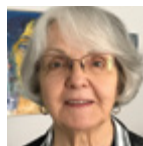
UQAC

INTRODUCTION	6	PRATIQUES DE COLLABORATION	57
Roberto Gauthier et Gisèle Maheux		Pour mieux comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes Autochtones en milieu urbain : résultats d'une recherche collaborative	58
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION	13	Audrey Pinsonneault, Natasha Blanchet-Cohen et Flavie Robert-Careau	
Projet Petapan : à l'aube de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain.....	14	La formation continue des acteurs scolaires en communautés autochtones : une rencontre culturelle.....	62
Christine Couture		Gino Lesage et Sylvie Ouellet	
La pédagogie Steiner-Waldorf et sa pertinence en milieu autochtone.....	18	Un projet pilote collaboratif entre des établissements scolaires et un organisme autochtone visant l'intégration culturelle des élèves autochtones en milieux urbains	66
Françoise Lathoud et Kate Hall-Gauthier		Joanie Desgagné et Marilyn Soucy	
Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone : un programme culturellement adapté et répondant aux besoins des milieux	22	Tous ensemble pour soutenir la réussite éducative d'une communauté	70
Elisabeth Jacob, Sylvie Pinette et Sophie Riverin		Mélissa Proteau, Marie-Ève Soucy, Louis-Charles Petiquay et Ingrid Lessard	
Soutenir la pratique réflexive d'un enseignant non autochtone en communauté : expérience d'accompagnement en contexte autochtone.....	26	La cogestion au service du développement professionnel en contexte éducatif inuit : regard sur une pratique de travail collaborative	72
Sylvie Ouellet		Glorya Pellerin, Lucy Qalingo, Virginie D. de la Chevrotière et Véronique Paul	
Matinamagewin – Le partage : une formation continue de l'UQAT pour le développement de l'humilité culturelle chez les enseignants.....	30	PRATIQUES DE SÉCURISATION CULTURELLE.....	77
Julie-Anne Bérubé		Subir sa visibilité ou choisir de rester invisible : réalités distinctes chez des étudiants innus et wendat au cégep Limoilou, un regard anthropologique.....	78
Projet Matakan : autochtonisation de l'éducation et affirmation territoriale par l'enseignement en forêt pour des jeunes Atikamekw du secondaire.....	34	Christine Veilleux et Josée Blanchette	
Laurent Jérôme, Sakay Ottawa et Marie-Christine Petiquay		De la connaissance à la reconnaissance : sécurisation culturelle en sciences humaines au cégep de Baie-Comeau	82
PRATIQUES DE SOUTIEN.....	39	Lysandre St-Pierre	
Le programme d'accompagnement scolaire et social (PASS) : collaborer pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes de Mashteuiatsh.....	40	Tshetshi Tshissenitakanit : Trousse d'accueil pour intervenant allochtone.....	86
Marie-Pierre Baron, Nathalie Sasseville, Catherine Vachon et Renée-Claude Guy		Caroline Talbot et Sylvie Pinette	
La réussite autochtone en formation générale des adultes : l'affaire de tous	44	Prendre en compte les effets du racisme systémique pour assurer une meilleure sécurisation culturelle des étudiants autochtones	90
Ingrid Lessard et Vicky Larose		Léa Lefevre-Radelli	
Programme de tutorat en mathématiques et en alphabétisation : une initiative de la commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq et du Collège Frontière visant la réussite scolaire	48	REPORTAGES.....	95
Krystyna Slaweki		À vous la parole!.....	96
PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE.....	53	Marc Corolleur	
Bourses.....	54	Portrait des pratiques soutenant la réussite des étudiants des Premiers Peuples au cégep et à l'université : comment aller plus loin ensemble?	101
Appel de candidatures		Patricia-Anne Blanchet	
Édition 2020-2021	55		

CHEMINER ENSEMBLE POUR ALLER PLUS LOIN : RECONNAITRE L'IMPORTANCE FONDAMENTALE DE LA CULTURE



Roberto Gauthier, professeur en éducation,
Université du Québec à Chicoutimi



Gisèle Maheux, professeure retraitée en éducation,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Le 16 octobre 2019 débutait au Palais des congrès de Montréal la quatrième édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. En respect à la nation autochtone établie sur le territoire du déroulement du colloque, l'événement a été présidé par le Grand Chef de la communauté kanien'kehá:ka de Kahnawá:ke, Joseph Tokwiro Norton. À l'instar de Ghislain Picard, Chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL), dans son discours d'introduction, le leader autochtone a beaucoup insisté sur l'importance de l'éducation pour les jeunes Autochtones du Québec et du Canada, qui est le seul véritable levier pour leur émancipation et qui a inéluctablement une portée nationale.

Si les difficultés relationnelles historiques avec les Eurocanadiens ont été abordées par les deux hommes, c'est surtout vers la construction de l'avenir qu'ont porté leurs propos; un avenir empreint d'espérance, à condition qu'il se développe dans une véritable perspective de respect et de partenariat entre les responsables autochtones de l'éducation et ceux de la société majoritaire. On ne pouvait mieux introduire le thème principal du colloque, « Cheminer ensemble pour aller plus loin », et c'est bien dans cet état d'esprit que devait se dérouler celui-ci, devenu au cours des années un événement incontournable du monde de l'éducation autochtone. Il faut souligner que l'impératif partenarial a toujours été le leitmotiv de Marco Bacon, initiateur du colloque et de la revue et ancien directeur du Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC (en poste lors des quatre premières éditions du colloque). Il nous importe ici de lui exprimer toute notre reconnaissance et notre estime devant cette initiative clairvoyante qui aura contribué sans conteste à l'amélioration de la situation de l'éducation des jeunes des Premiers Peuples au Québec et ailleurs.

Comme ce fut le cas pour les éditions précédentes, dans le but de permettre la pérennisation et un meilleur partage des communications présentées lors du colloque – sans s'y restreindre toutefois –, les responsables de l'événement proposent à nouveau la publication de la revue éponyme. Dans cette dernière, qui reprend sensiblement la même structure que le colloque, vous trouverez les textes reçus en réponse à l'invitation de publication regroupés sous quatre thématiques : les pratiques d'enseignement et de formation, les pratiques de soutien, les pratiques de collaboration et les pratiques de sécurisation culturelle.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

La persévérance et la réussite scolaires, composantes de la réussite éducative, se jouent dans l'intimité de l'expérience éducative des jeunes. Les jeunes des Premiers Peuples, comme tous les autres, entrent à l'école pour continuer à apprendre et à grandir. Le défi que leur pose la poursuite de leur processus de socialisation à travers la scolarisation diffère cependant de celui que rencontrent les jeunes de la population majoritaire. En effet, une expérience de discontinuité s'observe quant aux contenus et aux approches d'apprentissage eu égard à la première socialisation en milieu familial et communautaire. En d'autres termes, une situation de rupture culturelle confronte plus ou moins brutalement les jeunes des Premiers Peuples lors de leur entrée à l'école. On sait par ailleurs que la forme des pratiques d'enseignement et de formation, qui n'échappe pas à la culture, agit au cœur de l'expérience globale de formation. Les textes présentés dans cette catégorie rendent compte d'efforts concertés et ont comme objectifs de comprendre les situations vécues et de définir et de mettre en œuvre des actions visant l'amélioration du vécu scolaire des enfants et des jeunes.

Les expériences d'apprentissage et de formation des élèves et des étudiants se situent au point de rencontre de deux cultures : la culture première et la culture constitutive du contenu d'apprentissage et de formation. Puisque cette diversité peut influencer sur les acquis, les enseignants et les formateurs sont appelés à la prendre en compte dans leur pratique éducative en général et dans leur enseignement en particulier. Travailler dans une perspective d'inclusion culturelle, un prérequis désormais reconnu de la réussite pour les jeunes Autochtones, requiert la prise en considération de nombreux défis qui se posent aux apprenants, par exemple ceux de la langue d'enseignement ou des actions ou opérations logiques ou abstraites contenues dans les activités proposées, sans parler de l'absence habituelle et généralisée de références culturelles appropriées. Plus facilement observable dans les contenus curriculaires en histoire et en géographie, l'inclusion de références appropriées pose des défis plus complexes et fondamentaux aux éducateurs, enseignants et formateurs sur le plan du modèle d'apprentissage et éducatif, de l'oralité et de la spiritualité. Des initiatives comme le projet Matakan (Jérôme, Ottawa et Petiquay) et l'expérience de la pédagogie Steiner-Waldorf (Lathoud et Hall-Gauthier) s'inscrivent au cœur de cette problématique du sens des contenus et des modes d'apprentissage scolaires des jeunes Autochtones; elles pourraient conduire les jeunes à une réappropriation sociale et culturelle de leur histoire, un peu à la manière d'une pédagogie de la conscientisation de Paolo Freire.

Une réponse efficiente aux défis complexes que rencontrent les élèves et les étudiants en cours de scolarisation et de formation, notamment en formation à l'enseignement, concerne au premier chef l'institution scolaire et de formation. L'implication et la collaboration des familles, des organismes autochtones et de ceux de la recherche universitaire s'avèrent indispensables à l'analyse et à la compréhension des situations éducatives ou de formation. La concertation entre les différents partenaires concernés, des Premiers Peuples et des universités, s'avère également une condition essentielle à l'optimisation des actions éducatives, d'enseignement et de formation. Il faut saluer le fruit d'une belle collaboration entre Jacob, Pinette et Riverin, respectivement professeure universitaire, directrice des services éducatifs de

l'Institut Tshakapesh et chargée de gestion, dans l'élaboration d'un programme adapté à l'éducation préscolaire en milieu autochtone.

Une réponse adéquate de la part des établissements requiert également le développement d'une culture professionnelle de formation continue ancrée dans la recherche; c'est ce que Bérubé met en avant dans son texte en exposant le projet de son institution universitaire d'attache. Ainsi, en adoptant une posture de recherche qui vise l'amélioration de l'expérience éducative, de la scolarisation ou de la formation des jeunes ou des adultes, l'enseignant et le formateur ne concentrent pas leur attention et n'investissent pas prioritairement leurs énergies dans la remémoration de moyens ou de formules didactiques déjà existants, mais s'initient par la force des choses aux nouvelles connaissances dans le domaine, toujours en évolution. La préoccupation première consiste à se donner une compréhension valide de la réalité et des situations quotidiennes de pratique en observant et en réfléchissant. Le récit d'accompagnement d'une enseignante proposé par Ouellet en offre une description significative. L'observation et la réflexion rendent alors possible l'ajustement des actions ainsi que le choix des moyens et des activités eu égard à la situation de progression des élèves et des étudiants, appuyés par un usage optimal du contexte et des ressources de proximité, soit humaines ou matérielles.

Cette responsabilité et cette posture professionnelles n'appartiennent pas exclusivement aux acteurs de première ligne, mais requièrent des conditions matérielles, de soutien et administratives, bref une responsabilité institutionnelle et organisationnelle proactive et innovatrice. Cette prise de conscience des institutions s'élargit maintenant à de nouveaux contextes scolaires pour les jeunes Autochtones, ce qui est très encourageant. Le projet Petapan (Couture) le démontre bien. Il est destiné à de jeunes Autochtones en milieu urbain vivant au Saguenay, une réalité en fort développement. En effet, plus de la moitié des Autochtones du Canada vivent maintenant en milieu urbain.

PRATIQUES DE SOUTIEN

Les besoins de soutien ou d'accompagnement à l'endroit des jeunes et des adultes en processus de scolarisation ou de formation sont inhérents à la complexité et aux conditions particulières des situations ou des contextes de vie, en milieu rural ou urbain. Une fois identifiée, la réponse à ces besoins appelle généralement la collaboration de divers intervenants ou personnes à l'intérieur de l'établissement de formation, mais aussi nécessairement à l'extérieur de celui-ci, dans différents organismes ou communautés. Au premier chef, dans le cas des jeunes, la collaboration de la famille est généralement incontournable. Dans certaines communautés, on voit ainsi se déployer des programmes quasi communautaires d'accompagnement (Baron et al.). Le soutien à la persévérance et à la réussite scolaires ainsi que l'insertion sociale reposent donc sur un esprit de collaboration et de solidarité; c'est une évidence pour tout acteur de l'éducation. Ces pratiques collaboratives facilitent le développement de matériels didactiques et l'organisation d'activités pertinentes eu égard aux besoins et aux disponibilités des personnes et aux limites des conditions et des ressources disponibles en situation, et ce, pour tous les niveaux d'études. Comme l'exprime bien le texte de Lessard et Larose, « la réussite autochtone en formation générale des adultes, [c'est] l'affaire de tous » !

Les pratiques de soutien ou d'accompagnement des étudiants dans leur cheminement scolaire réfèrent à des pratiques dont les objets sont à la fois l'environnement, les moyens et les activités d'apprentissage qui sont conçus pour les apprenants et qui leur sont rendus disponibles. Le principe organisateur d'une intervention de soutien ou d'accompagnement efficiente et efficace, c'est-à-dire qui fonctionne et donne des résultats, est fondé sur la reconnaissance de la diversité et du besoin de sécurisation culturelle, identifiés et conceptualisés du point de vue de l'apprenant. En d'autres termes, cette intervention et les contextes dans lesquels elle s'actualise doivent inclure des références identitaires culturellement pertinentes et authentiques. Le programme de tutorat en mathématiques et en littérature que propose Slawewski pour les jeunes Inuit suit bien cette logique.

PRATIQUES DE COLLABORATION

La persévérance et la réussite scolaires des jeunes nécessitent la collaboration authentique et efficace des adultes et des instances institutionnelles, scolaires et sociocommunitaires qui environnent le parcours scolaire des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. Comme l'évoquent Proteau et al., c'est nécessairement ensemble que nous pouvons favoriser la réussite éducative d'une communauté. Le premier niveau d'action est bien entendu l'éducation préscolaire, qui implique une interaction de proximité entre les parents et les éducateurs dans l'intervention éducative. Ces acteurs cherchent ensemble à harmoniser et à actualiser leurs actions respectives de soutien au développement des enfants dans toutes les dimensions de leur être.

L'adaptation à l'école et le maintien de l'intérêt et de la motivation des jeunes sont primordiaux à une expérience éducative épanouissante et réussie, tant au primaire qu'au secondaire. Ils requièrent une attention particulière accordée aux vécus scolaires des élèves de la part des familles, de l'école et du milieu sociocommunitaire de proximité. Les services offerts par les Centres d'amitié autochtone, par exemple, si bien exposés par Tanya Sirois lors de sa conférence, peuvent faciliter le nécessaire rapprochement et la concertation entre le milieu scolaire, d'une part, et l'environnement familial et social de l'enfant ou de l'adolescent, d'autre part. Ce rapprochement et ce dialogue école-parents-communauté s'avèrent d'autant plus cruciaux aux moments de rupture survenant dans le parcours des jeunes, c'est-à-dire dans leur trajectoire de scolarisation, pour des raisons de changement de milieu de vie, de difficultés personnelles ou d'isolement social. On reconnaît l'importance de veiller à la continuité de l'expérience subjective de chaque jeune; cette bienveillance s'avère nécessaire au maintien de la persévérance en vue de la réussite. Les expériences de collaboration efficace entre les intervenants ou acteurs du milieu éducatif et institutionnel et les membres d'autres organismes présents dans les communautés reposent sur une relation réciproque ouverte et respectueuse ainsi que sur un dialogue franc orienté vers un résultat. En ce sens, Lesage et Ouellet ont raison de dire que « la formation continue des acteurs scolaires en milieu autochtone [est] une rencontre culturelle ». Une relation de confiance se construit à travers la connaissance de l'autre et la prise de conscience de sa propre posture dans cette relation. Bien que les univers culturels diffèrent en partie, des objets de travail en collaboration sont communs. Ils constituent une composante importante de l'intervention éducative ou d'enseignement, entre autres en ce qui a trait aux outils didactiques ou de formation; aux approches et démarches pédagogiques; à la réponse aux besoins de sécurisation culturelle des apprenants; et aux conditions et aux spécificités culturelles et linguistiques qui conceptualisent l'expérience scolaire des élèves ou des étudiants.

Les acteurs de la relation sont porteurs de leur propre culture, d'une expérience singulière et personnelle du rapport à la scolarisation et à la formation postsecondaires ainsi que de leur propre vision de l'éducation. Ils doivent donc nécessairement expliciter et partager leur compréhension respective des objets d'étude et des objectifs de production, comme l'illustre la pratique de travail collaborative présentée par Pellerin et al. Un mode de pensée, une manière d'agir et une façon d'être interculturels se développent et s'installent. La préoccupation commune est la sécurisation culturelle inclusive des apprenants, c'est-à-dire de chaque élève ou étudiant, dans une perspective de justice sociale et dans un but de réussite. Enfin, signe d'une nouvelle réalité, comme nous l'avons déjà souligné, plusieurs textes, dont celui de Pinsonneault, Blanchet-Cohen et Robert-Careau ainsi que celui de Desgagné et Soucy, se sont particulièrement attardés au contexte du jeune Autochtone devant s'adapter à l'école en milieu urbain. Les auteurs insistent sur l'impact crucial de la collaboration entre les différents acteurs impliqués pour favoriser la réussite scolaire des jeunes. Bref, ils estiment unanimement que les pratiques de collaboration sont tout simplement essentielles, peu importe le contexte de vie des jeunes Autochtones et l'institution scolaire fréquentée.

PRATIQUES DE SÉCURISATION CULTURELLE

Un participant assidu de notre événement aura remarqué que nous avons choisi cette année de créer une section spécifique portant sur les pratiques de sécurisation culturelle. C'est évidemment un choix délibéré des responsables du colloque, qui considèrent cette perspective institutionnelle de travail comme un élément fondamental à la réussite et à la persévérance scolaires des étudiants des Premiers Peuples qui fréquentent des institutions d'éducation allochtones ou qui suivent des programmes éducatifs développés pour une population estudiantine occidentale. Les revendications récentes du monde de l'éducation autochtone, fortifiées par des événements déplorables d'insensibilité culturelle institutionnelle, qui ont été largement relatés dans les médias, ont fait ressurgir le principe de sécurisation culturelle. On pourrait ainsi croire que ce concept est une nouvelle idée qui émerge au sein des penseurs de l'éducation. En fait, les diverses mesures visant à construire consensuellement une réalité scolaire respectueuse des conceptions autochtones de l'éducation s'inscrivent dans le processus dit d'amérindianisation des écoles communautaires autochtones et d'ouverture d'esprit des institutions occidentales d'éducation accueillant de jeunes Autochtones. Ces mesures font écho à la volonté de « maîtrise indienne de l'éducation indienne » (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), revendiquée il y a déjà un demi-siècle, et dont l'esprit a fortement inspiré l'énoncé des recommandations d'ordre éducationnel de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones de 1996.

Comme l'expliquait Gauthier (1995), ce principe de sécurisation culturelle repose sur la thèse « discontinualiste » de l'échec scolaire chez les Premiers Peuples, qui expose au premier chef les conséquences du choc culturel vécu par les jeunes des Premiers Peuples fréquentant une école codifiée selon les normes occidentales de fonctionnement et de réussite. Les études qui s'inscrivent dans ce courant suivent deux créneaux : les unes s'intéressent aux spécificités culturelles et éducationnelles autochtones et tentent de développer des approches d'enseignement, d'apprentissage et d'accompagnement adaptées; les autres visent à démontrer l'existence et les conséquences de l'insensibilité culturelle incrustée dans les institutions d'enseignement de nature occidentale, ce que

la frange plus militante de chercheurs et d'analystes associera à de la discrimination systémique. C'est bien dans cet univers conceptuel de la « discontinuité culturelle » que se situent les textes proposés dans la section concernée de cette revue : les textes de Lefevre-Radelli et de St-Pierre soulignent l'importance d'une prise de conscience institutionnelle des affres du racisme pour établir des mesures pertinentes de sécurisation culturelle dans les organismes d'enseignement; celui de Talbot et Pinette explicite le contenu d'une trousse d'accompagnement pour les intervenants « étrangers » œuvrant dans les communautés autochtones innues, cela afin qu'ils comprennent mieux les spécificités culturelles de cette nation; celui de Veilleux et Blanchette s'intéresse pour sa part au rôle de l'affirmation identitaire des étudiants autochtones (plutôt que le repli) sur leur cheminement scolaire.

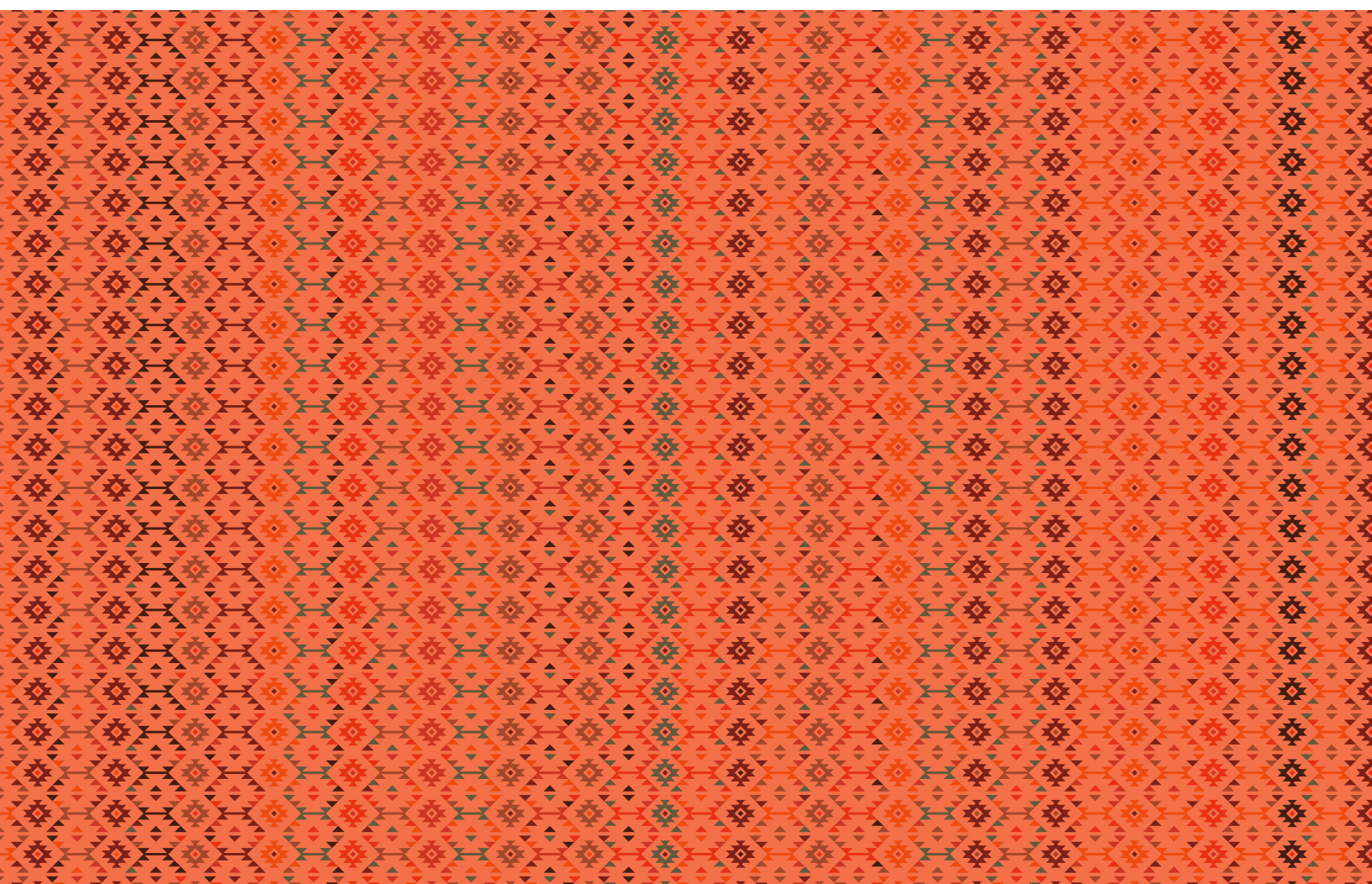
CONCLUSION

Cheminer ensemble pour aller plus loin. Plus que le thème du colloque, la formule en reflète l'esprit même.

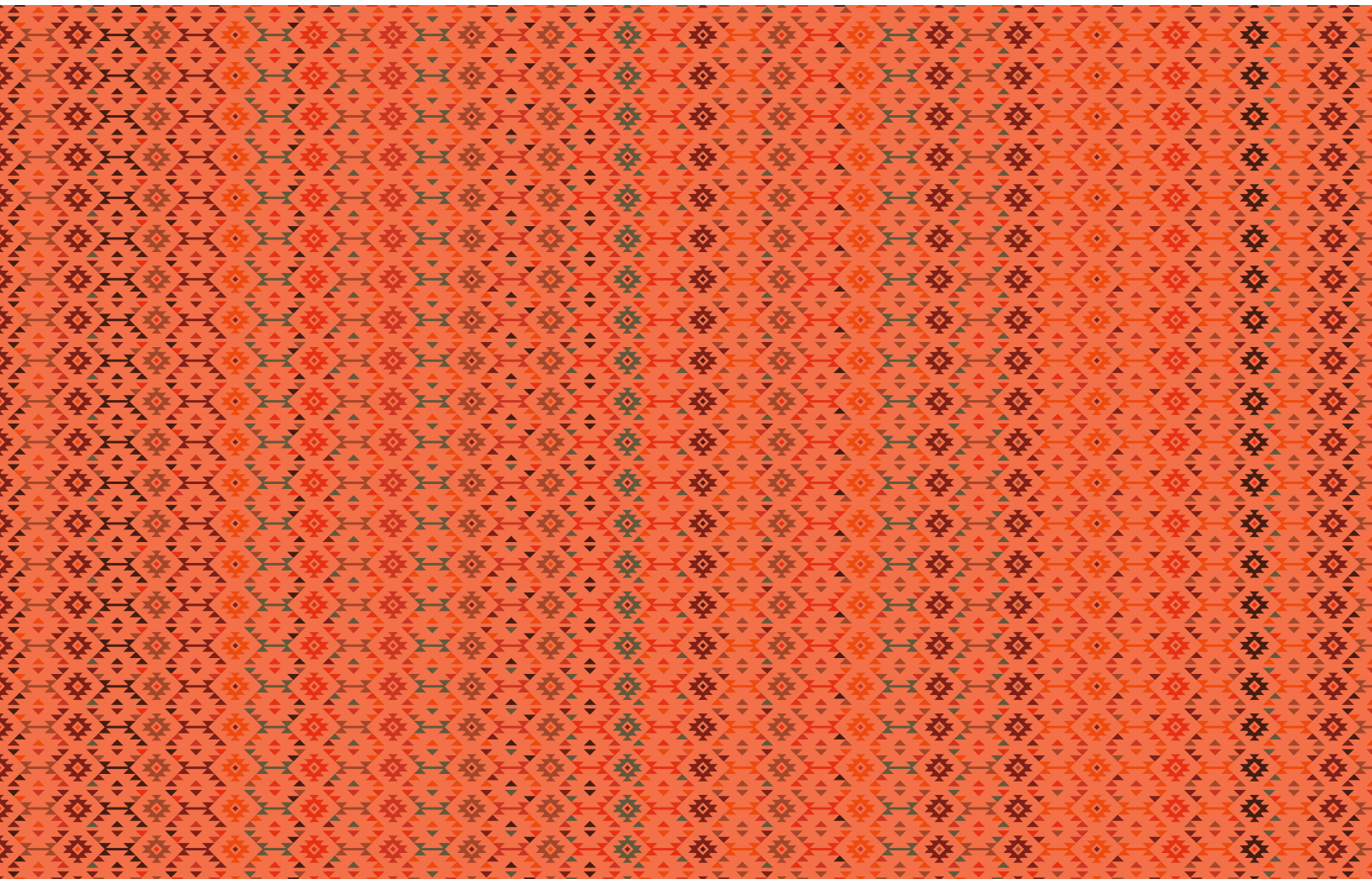
Dans un cadre de collaboration optimal, des intervenants autochtones et allochtones ont présenté ensemble des initiatives, des réflexions et des pratiques visant à soutenir la réussite et la persévérance scolaires des jeunes des Premiers Peuples. Depuis la première édition du colloque, la posture des présentateurs et la nature des exposés ont évolué. Les chercheurs se sont associés davantage à des acteurs de terrain ou se sont rapprochés de la réalité concrète, et les intervenants dans les communautés, plus souvent autochtones, ont su formaliser davantage leurs connaissances de l'action et les transposer en présentations publiques d'une grande richesse. L'impression qui ressort est la rencontre heureuse de personnes, autrefois éloignées par leurs origines professionnelle et socioculturelle distinctes, mais ayant toujours eu en commun le souci du bien-être des jeunes des Premiers Peuples. Les reportages en conclusion sont révélateurs de cet esprit de collaboration.

« À vous la parole » fourmille de préoccupations des participants pour le destin des jeunes Autochtones et de messages d'espoir également, toutes origines culturelles confondues. Le « portrait des pratiques soutenant la réussite des étudiants des Premiers Peuples dans les cégeps et les universités » est, quant à lui, évocateur d'une multitude d'initiatives faites en collaboration entre les institutions d'enseignement supérieur et des personnes représentatives du monde de l'éducation et des cultures autochtones. Le fait que ces pratiques soient présentées au public par la présidente du réseau universitaire d'État est significatif à nos yeux. S'il reste indiscutablement du chemin à parcourir avant que les jeunes Autochtones puissent jouir d'une véritable égalité des chances en éducation, qui doit passer par des actions et des mesures reflétant une compréhension, un respect et une reconnaissance de leurs spécificités culturelles et historiques, c'est être de mauvaise foi ou ignorant de l'histoire que de prétendre qu'il n'y a pas d'évolution. De plus en plus d'intervenants et d'organismes de différentes origines sociales et culturelles œuvrent avec conviction et dévouement à l'amélioration de l'éducation formelle des enfants et des étudiants des Premiers Peuples. Le Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples fait indéniablement partie de ce mouvement.

Bonne lecture!



PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION



PROJET PETAPAN : À L'AUBE DE PRATIQUES POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES EN MILIEU URBAIN



Christine Couture, professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Équipe de recherche : Marco Bacon, Loïc Pulido, Elisabeth Jacob, Constance Lavoie, Catherine Duquette, Dominic Bizot, Emmanuelle Aurousseau, Lauriane Blouin, Danysa Régis-Labbé, Shannon Blacksmith-Charlish, Pascaline Pacmogda, Lorraine Tremblay. **Partenaires**¹ : Johanne Allard, Claudette Awashish, Isabelle Boivin, Catherine Gagné, Marc Girard, Josie-Ann Bonneau, Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay, Centre d'amitié autochtone du Saguenay et Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi

MISE EN CONTEXTE

Né d'une initiative de parents autochtones de Saguenay désirant avoir un projet scolaire pour sécuriser leurs enfants, ainsi que pour maintenir leurs langues et leurs cultures, le projet Petapan se déploie dans une école de quartier qui accueille des élèves innus et atikamekw habitant différents secteurs de Saguenay. En langues innue et atikamekw, *Petapan* signifie « aube », nom choisi par les parents pour symboliser l'espoir.

Ce projet mise sur la valorisation des traditions, des langues et des cultures des Premières Nations et veut offrir aux élèves autochtones un milieu de vie sain, sécurisant, stimulant et accueillant. Les services éducatifs assumés par le centre de services scolaire sont complétés par des ateliers de langues et de cultures, des camps linguistiques et de l'aide aux devoirs offerts par le Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS). Parmi les services disponibles à l'école, notons les suivants : un soutien aux parents offert par une travailleuse sociale; un enseignement adapté aux élèves autochtones; des services de francisation, d'éducation spécialisée et d'orthopédagogie; et un service de garde ainsi qu'un transport scolaire offert gratuitement. En outre, le personnel scolaire est sensibilisé aux cultures et aux réalités autochtones.

L'une des visées de ce projet est de développer des pratiques éducatives novatrices, respectueuses des préoccupations des parents et de leurs cultures, pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. Afin d'appuyer le développement de ces pratiques et de les documenter, des chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) associés au Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) se sont joints au projet. Cette collaboration permet de

faire connaître l'expérience du projet Petapan grâce à un volet recherche. Dans cet article, les objectifs de ce volet recherche sont présentés, suivis d'une description du projet. Des éléments structurants, des exemples de pratiques, des retombées perçues par des parents autochtones ainsi que des constats sur le cheminement des élèves issus d'entrevues réalisées avec les enseignants et intervenants sont également présentés.

OBJECTIFS VISÉS

Un des éléments déterminants pour favoriser la réussite des élèves autochtones serait le maillage entre la culture et les pratiques éducatives (Brant Castellano et al., 2014; Kanu, 2007). Considérant qu'environ 45 % des populations autochtones résident dans les centres urbains hors de leur communauté (Lévesque et Polèse, 2015), ce maillage pose des défis importants (Direction des services aux autochtones et du développement nordique, 2015). Ces défis concernent autant l'intégration de modèles d'apprentissage respectant la culture autochtone (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), de savoirs culturels et de pratiques d'enseignement autochtones (Beckford et Russel, 2012; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) que l'apprentissage de la langue de scolarisation (Lavoie, Mark, et Jenniss, 2014) ainsi que d'autres questions relatives au développement de l'enfant (Fortune et Tedick, 2008; Jacob, 2017). Il s'agit d'une question complexe qui nécessite de multiples expertises, ce qui explique l'importance d'y travailler collectivement en respectant la zone d'intervention de chacun. En plus des objectifs visés pour soutenir la réussite des élèves, des objectifs de recherche permettent de faire l'analyse des pratiques développées dans le cadre du projet Petapan.

Trois de ces objectifs consistent à :

1. Documenter les pratiques développées par l'école, la classe et les services éducatifs pour soutenir la réussite des élèves autochtones;
2. Analyser les éléments structurants et les limites des pratiques développées conjointement pour soutenir la réussite des élèves autochtones;
3. Analyser les retombées des pratiques développées conjointement pour les élèves, les parents et l'ensemble de l'école.

DESCRIPTION

Le projet Petapan préconise une approche de sécurisation culturelle (Blanchet Garneau et Pepin, 2012; Brascoupé et Waters, 2009) pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. Cette approche souligne l'importance de porter une attention toute particulière à la langue et à la culture des élèves pour renforcer leur fierté et leur identité culturelle, ce qui se concrétise à différents niveaux : ateliers de langues et de cultures, aménagement de l'école et des classes, activités culturelles et collaboration avec le centre d'amitié. Déployé dans une école de quartier en milieu urbain, le projet s'inscrit également dans le cadre d'une éducation interculturelle qui permet l'enrichissement mutuel et qui valorise la diversité et le partage culturels.

Le projet vise aussi, pour les élèves autochtones, le développement d'une image de soi plus valorisée en reconnaissant le mérite de leur héritage culturel (Banks et McGee Banks, 2010). L'interaction entre les groupes est au cœur de ce projet puisque la sécurisation culturelle est aussi une question de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) aux réalités autochtones et une question d'autochtonisation (Battiste, 2013). Cette interaction est rendue possible par des activités partagées avec tous les élèves de l'école et par l'implication des parents. Pour que la sécurisation culturelle puisse être assurée dans une école en milieu urbain, le cadre de l'éducation inclusive doit être appliqué pour faire de l'école un lieu qui, plutôt que d'effacer les différences, les met en valeur et se met au service de la réussite de tous les élèves, en visant le développement du plein potentiel de chacun (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017). L'éducation inclusive s'inscrit d'ailleurs dans une approche systémique et holistique (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017; Potvin, 2014) faisant écho aux modèles d'apprentissage autochtones (Archambault, 2010; Dragon, 2007).

Considérant l'importance du point de vue des acteurs dans le développement et l'analyse de pratiques éducatives adaptées au milieu, et en concordance avec les principes de reconnaissance et de réciprocité de la recherche autochtone (Jacob, 2017; Wilson, 2008), une démarche de recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) a été mise en place. Pour faire l'étude des pratiques développées dans le cadre du projet Petapan, des entrevues ont été réalisées, en mai et juin 2019, auprès de 41 répondants comprenant des administrateurs, des enseignants, des animateurs de langues et de cultures, des professionnels en soutien à l'enseignement, du personnel scolaire ainsi que des parents d'élèves. Les propos recueillis permettent de dégager les éléments structurants ainsi que des exemples de pratiques qui s'y rattachent. Le tableau 1, à la page suivante, présente les éléments structurants et les exemples de pratiques évoqués par les répondants.

Dans l'ensemble, nous constatons que le développement de pratiques pour soutenir la réussite des élèves autochtones repose sur l'engagement de plusieurs acteurs qui travaillent ensemble à mieux connaître et à mettre en valeur les langues et les cultures autochtones.

**Le projet éducatif
« S'unir pour mieux bâtir »
est révélateur de cet engagement
collectif qui interpelle tous
les membres de l'équipe-école.
Chacun y évolue et y contribue
à son rythme, ce qui représente
un pas vers la réconciliation.**

Les propos recueillis lors des entrevues menées au printemps 2019 révèlent que pour les parents, le projet Petapan représente :

- Un pont entre les cultures;
- Une sécurisation pour leurs enfants en milieu scolaire;
- Une reconnaissance de leurs langues et de leurs cultures;
- Une occasion d'affirmer leurs identités culturelles avec fierté;
- Une paix d'esprit qui permet de faire des études supérieures sans s'inquiéter pour leurs enfants.

Plusieurs répondants témoignent de leurs constats sur le cheminement des élèves en identifiant les éléments suivants :

- Confiance, fierté, identités culturelles, langues et cultures;
- Ouverture à l'autre;
- Interactions avec les pairs et les adultes, vivre-ensemble;
- Progression dans l'apprentissage de la langue d'enseignement;

- Transition plus facile d'un cycle à l'autre lorsque les élèves sont dans le projet dès l'éducation préscolaire;
- Fort sentiment d'appartenance à l'école, qui est source de motivation.

CONCLUSION

Les quelques éléments structurants et propos présentés dans cet article témoignent de retombées importantes d'une approche de sécurisation culturelle, concept qui vient du domaine de la santé et qui sous-tend une protection de l'identité culturelle et du bien-être (Blanchet Garneau et Pepin, 2012; Brascoupé et Waters, 2009).

TABLEAU 1
Éléments structurants et exemples de pratiques du Projet Petapan

Éléments structurants	Exemples de pratiques
Projet éducatif rassembleur	• Engagement de tous les membres de l'équipe-école dans le projet • Conscientisation et sensibilisation de toute la communauté scolaire • Mise en valeur des langues et des cultures autochtones dans toute l'école (aménagements, activités) • Activités collectives de rencontre et de partage culturel • Activités de rencontre et de partage culturel au service de garde • Semaines culturelles et interculturelles
Collaboration avec le Centre d'amitié autochtone	• Ateliers de langues et de cultures offerts par le centre d'amitié • Journées pédagogiques animées par le centre d'amitié • Camps linguistiques • Aide aux devoirs offerte au centre d'amitié par des étudiantes autochtones de l'UQAC inscrites dans un programme en enseignement
Travailleuse sociale à temps plein	• Communication et suivi régulier avec les parents • Organisation d'activités de rencontre et de partage culturel et participation à celles-ci • Participation au groupe d'implication parentale
Établissement d'un lien de confiance avec les parents	• Rencontres organisées par la direction • Implication d'un parent au conseil d'établissement de l'école • Rencontres avec les enseignantes • Collaboration et soutien des intervenants du centre d'amitié
Ateliers de langues et de cultures intégrés dans l'horaire des élèves	• Ateliers offerts dans la langue maternelle des élèves (innu ou atikamekw) par le centre d'amitié • Utilisation de références culturelles signifiantes pour les élèves • Ateliers offerts à tous les élèves de l'école • Chants de Noël appris par tous les élèves de l'école
Enseignants titulaires volontaires et engagés dans la réussite de leurs élèves	• Apprentissage de mots et de références culturelles autochtones avec les élèves • Réflexion sur l'apprentissage de la langue d'enseignement • Participation à des colloques • Recherche de matériel didactique qui intègre la culture • Utilisation de littérature jeunesse autochtone • Aménagements de classe permettant des pédagogies actives et intégrant des références culturelles • Valorisation des langues et des cultures autochtones

En éducation, les mêmes principes s'appliquent pour établir les bases de la réussite des élèves. Notons à ce propos que, selon Potvin (2010), la réussite éducative vise « le développement total ou global des jeunes, soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel) » (p. 1-2), dimensions qui sont présentes dans les propos recueillis. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ, 2017) va dans le même sens en précisant que « la réussite éducative est une notion beaucoup plus large que le simple fait d'obtenir un diplôme. Celui-ci, en effet, n'atteste que d'une dimension de la réalité scolaire des élèves. La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel » (p. 6).

Dans cette perspective, les propos recueillis indiquent que le projet Petapan contribue à soutenir la réussite des élèves autochtones en milieu urbain par la valorisation des langues et des cultures qu'il préconise, l'accueil et le soutien offerts aux élèves et aux familles, le dévouement des membres de l'équipe-école et le sentiment de sécurité et d'appartenance qu'il génère. C'est un projet inspirant dont le développement se poursuit grâce à l'engagement de toute une équipe. ♦

Notes

¹ Avec le soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES), du centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay et de la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (FUQAC).

Références

- ARCHAMBAULT, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107-116.
- BANKS J. A. et MCGEE BANKS C. A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7^e éd, John Wiley & Sons Inc.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education; Nourishing the Learning Spirit*, Purich.
- BECKFORD, L. C. et RUSSEL, N. (2012). *L'éducation au service de la viabilité écologique – Intégrer les philosophies et les pratiques indigènes*. Université de Windsor. <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/26007/318861.pdf>
- BLANCHET GARNEAU, A. et PEPIN, J. (2012). La sécurité culturelle : Une analyse du concept. *Recherches en soins infirmiers*, 4(111), 22-35.
- BRANT CASTELLANO, M., STONECHILD, B. et MCKEE, D. (2014). What needs to change? *Education Canada*, 54, 10-12.
- BRASCOUPÉ, S. et WATERS, C. (2009). Cultural Safety – Exploring the Applicability of the Concept of Cultural Safety to Aboriginal Health and Community Wellness. *Journal de la santé autochtone*, 5, 6-41.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cra/redefining_success_measured_fr/redefining_success_measured_fr.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Bibliothèque numérique canadienne. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Direction des services aux autochtones et du développement nordique. (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec.
- DRAGON, J.-F. (2007). Motivation et réussite scolaire en contexte autochtone : l'expérience d'élèves d'une communauté québécoise [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1838/>.
- FORTUNE, T. W. et TEDICK, D. J. (dir.). (2008). *Pathways to multilingualism : Evolving perspectives on immersion education*. Multilingual Matters.
- JACOB, É. (2017). Les rôles d'enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire pour favoriser l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique : une recherche collaborative en milieu autochtone [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11399/>.
- KANU, Y. (2007). Increasing School Success Among Aboriginal Students: Culturally Responsive Curriculum or Macrostructural Variables Affecting Schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41.
- KOPTIE, S. (2009). Irihapeti Ramsden: The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child & Family Review*, 4(2), 30-43.
- LAVOIE, C., MARK, M.-P. et JENNISS, B. (2014). Indigenizing Vocabulary Teaching: An Example of Multiliteracies Pedagogy from Unamen Shipu. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8, 207-222.
- LÉVESQUE, C. et POLÈSE, G. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/>
- POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202.
- POTVIN, P. (2010). La réussite éducative. Définition du concept. Document présenté au CTREQ.
- WILSON, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.

LA PÉDAGOGIE STEINER-WALDORF ET SA PERTINENCE EN MILIEU AUTOCHTONE



Françoise Lathoud, enseignante agréée de l'Ontario, consultante indépendante

Kate Hall-Gauthier, enseignante diplômée du Québec, formatrice et conseillère pédagogique Waldorf, représentante pour l'Association de la pédagogie Waldorf



Les revendications et les efforts des 50 dernières années pour intégrer les langues, les pédagogies, les épistémologies et les visions du monde autochtones au système scolaire ont mené à des projets ponctuels, incluant des séjours d'immersion en forêt, des cours de langues et la présence de certains éléments culturels dans l'enseignement. L'introduction de pédagogies alternatives pourrait également favoriser la distanciation par rapport au système dominant assimilateur. Tout en ayant fait ses preuves sur le plan académique, depuis un siècle déjà et dans diverses régions du globe, l'approche Steiner-Waldorf utilise plusieurs des moyens pédagogiques de l'éducation traditionnelle autochtone : histoires et légendes, langues, arts, cérémonies, travail manuel avec des matériaux naturels, relation au milieu socioécologique ou jeu libre.

Après une brève présentation de l'histoire de la pédagogie Steiner-Waldorf, nous tenterons de montrer comment s'appliquent, en milieu scolaire, les principes que cette stratégie alternative partage avec l'éducation traditionnelle autochtone, tels que l'importance de la dimension spirituelle, de l'oralité, des arts, de la relation à l'environnement et, enfin, du jeu libre.

HISTORIQUE

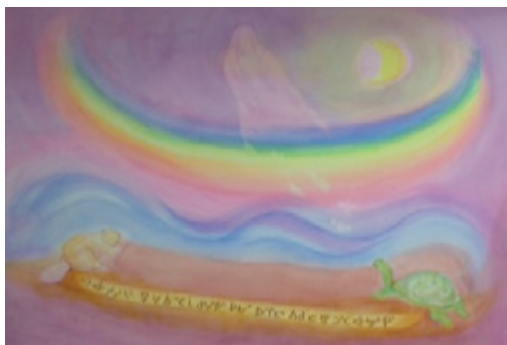
L'année 2019 marque le centenaire de l'ouverture de l'école Waldorf à Stuttgart, en Allemagne. Cette école est la première à avoir appliqué les principes éducatifs de Rudolf Steiner. Plus de 1000 écoles et 2000 jardins d'enfants (prématernelles/maternelles) dans le monde s'en inspirent aujourd'hui, y compris certaines écoles des communautés autochtones, comme celle de Pine Ridge dans le Dakota (États-Unis).

Au Canada, l'école Everlasting Tree de la communauté des Six Nations of the Grand River en Ontario et six communautés nehiyawak (cries) d'Alberta ont adopté l'approche Steiner-Waldorf. Au Québec, des formations ponctuelles ont été dispensées, notamment au sein de la Commission scolaire crie, de l'Institut Tshakapesh et de l'École libre d'Akwesasne Kanien'kehá:ka (Akwesasne Freedom School). La Fondation Douglas Cardinal, fondée en 2015, finance la formation d'enseignants autochtones à la pédagogie Waldorf, y compris en français.

LA DIMENSION SPIRITUELLE DU DÉVELOPPEMENT

Pour les Autochtones, la dimension spirituelle fait partie intégrante de l'apprentissage, au même titre que le mental, le physique et l'affectif. Les trois objets de développement dans la pédagogie Waldorf sont la volonté (mains), le sentiment (cœur) et la pensée (tête); la dimension spirituelle sous-tend l'ensemble. Qualifiée d'ésotérique par les universitaires, la vision de l'être humain de Steiner comprend la réincarnation (Heiner, 1994), tout comme celle des Autochtones.

Selon Steiner, le processus d'intégration de l'âme dans le corps physique se fait en trois étapes. De 0 à 7 ans, on favorise l'imitation pour la formation des sens corporels, de la volonté et du « faire » : l'attitude de l'enseignant doit refléter sa bonté. De 7 à 14 ans, le sentiment et « aimer faire » se développent par la beauté et l'imagination créatrice, d'où l'importance des arts, sous l'autorité bienveillante des éducateurs. Certaines pratiques visent aussi à nourrir l'intériorité, comme celle du sentier octuple du Bouddha, qui représente des attitudes nobles.



Cette peinture de Marie Chartrand, réalisée à l'école Chief Napewaw Comprehensive School (Frog Lake First Nation, Alberta), représente l'incarnation des âmes. Grand-mère Lune envoie les âmes sur Terre, sous l'arc-en-ciel inversé. Les âmes sont accueillies par les sept animaux sacrés (seuls deux sont représentés ici, la tortue et le castor). L'écriture syllabique en cri signifie : « Chaque âme apporte quelque chose à la Terre qui nous permet d'apprendre ».

Ainsi, l'enfant de 5^e année peut être amené à pratiquer, chaque jour d'une semaine consacrée à l'histoire ancienne, l'opinion juste, le jugement juste, la parole juste, l'action juste, le point de vue juste, l'effort juste, le souvenir juste ou l'observation juste. De 14 à 21 ans, la pensée évolue par la recherche de vérité dans la liberté. On s'intéresse à « comprendre ce que l'on aime faire ». À ce stade, les enseignants sont des spécialistes, qui peuvent d'ailleurs provenir de l'extérieur de l'école, celle-ci se voulant communautaire et intégrant largement les familles.

LA PRÉPONDÉRANCE DE L'ORALITÉ

Dans la pédagogie Waldorf, les chants, les comptines, les saynètes et les poèmes font partie des routines quotidiennes : l'acquisition du langage s'appuie sur l'observation, l'imitation et la répétition, que ce soit pour l'acquisition de la langue maternelle ou des langues étrangères. Selon les stades de développement, on adapte les moyens pédagogiques. De 0 à 7 ans, alors que l'enfant évolue dans le « faire », l'acquisition de comptines et de chants se fait uniquement en répétant les gestes et les paroles de l'enseignant. Comme l'humanité avant lui, l'enfant fera du pain bien avant de devoir en écrire la recette ! On quitte petit à petit cette approche imitative pour faire appel d'abord à nos sens du cœur et ensuite à la pensée pour intégrer toutes les notions académiques.

La pratique de l'oralité s'accompagne généralement d'une gestuelle, comme le mime, les jeux de mains, la rythmique des sacs de sable, le théâtre ou encore l'eurythmie, cet art spécifique à la pédagogie Waldorf, qui intègre le mouvement coordonné de groupe, la musique et la déclamation de textes. Les chansons accompagnent aussi le bercement des enfants, les déplacements en rang dans les couloirs

et les escaliers, la fabrication du pain, le travail du bois, la broderie, la lessive, tout comme les cérémonies célébrant les cycles de la nature. Les histoires, fables et légendes, apprises par les enseignants (et non lues) pour les rendre plus « vivantes », ont aussi une place capitale dans le programme Waldorf : elles donnent un sens aux concepts en introduisant les leçons de sciences humaines ou naturelles et l'apprentissage du tricot, des lettres ou des quatre opérations mathématiques (+, -, ×, ÷). En première année par exemple, avant de commencer le calcul, l'enfant peut faire connaissance, à travers ce poème, avec chaque nombre en rapport intime avec les expériences fondamentales qu'il vit :

*« [...] En mon cœur vit le monde entier,
Et tous les nombres bien rangés :
1 est tout l'univers, 1 est aussi la terre,
1 bien sûr est l'enfant,
Et 2 sont ses parents,
2 sont aussi lune et soleil,
La lumière et l'obscurité,
Mes yeux, mes bras, mes mains,
mes pieds [...] »*

L'apprentissage de la lecture, échelonné tout au long des trois premières années du primaire, est une autre caractéristique de la pédagogie Waldorf. Cette dernière est liée à la prépondérance de l'oralité, ce qui la différencie radicalement du système d'éducation dominant. L'écriture, elle, est introduite avant la lecture, en respectant un principe d'extériorisation qui amène l'enfant à exprimer son intériorité avant d'absorber l'information « étrangère ». Si le décalage initial en lecture est une source d'inquiétude pour les parents, en cas de changement d'école notamment, il n'a pas de conséquences durables. Comme le rappelle Sarrazin (2019), les compétences orales prédéterminent le succès à l'écrit, que ce soit dans une approche pédagogique de langue maternelle ou de langue seconde.



Une façon de rendre les histoires vivantes : le théâtre de marionnettes, traditionnellement mis en scène par les enseignants lors des foires semi-annuelles. Les personnages utilisés pour animer les histoires ou orner les tables des saisons, petits sanctuaires de la nature présents dans chaque classe, sont fabriqués bénévolement par les familles.

©Gracieuseté de la Fondation Douglas Cardinal

D'ailleurs, dans les écoles Waldorf, deux langues étrangères sont enseignées dès la première année, oralement d'abord, puis à l'écrit à partir de la quatrième année. L'objectif est de favoriser le développement cognitif, mais aussi de permettre l'ouverture socioculturelle en donnant accès à d'autres visions du monde.

LA RELATION AU MILIEU SOCIOÉCOLOGIQUE

Sur le plan de la représentation, les formes narratives imagées (chansons, fables, histoires, comptines, théâtre, etc.) ont pour but de préserver un sentiment fondamental de sympathie avec les manifestations de la nature, en particulier chez l'enfant de six à neuf ans, qui vit encore dans un état d'union magico-animiste avec l'environnement, quelle que soit sa culture. Dans ces formes narratives, on peut notamment retrouver la gratitude, souvent exprimée dans les prières des Premières Nations, comme dans celle-ci, récitée quotidiennement en première ou deuxième année pendant quelques semaines :

*« Merci Soleil pour ta lumière,
Qui chaque jour encore m'éclaire.
Merci la Terre pour ta force,
Qui chaque jour me nourrit.
Merci la Vie pour tes bontés,
C'est à mon tour avec confiance,
Bien travaillant, plein de vaillance,
J'offre mon cœur au monde entier. »*

En plus des connaissances et des valeurs environnementales véhiculées par l'oralité, la relation des enfants avec le territoire se construit dans l'expérience directe, sensorielle et authentique durant les marches en nature hebdomadaires, le jardinage, le jeu libre et le travail manuel avec des matériaux naturels : menuiserie, modelage en cire d'abeille et en argile et travail de la laine.



Travaux réalisés en laine de mouton par Sipi Echaquan. De gauche à droite : maternelle-jardin (lapin en pompons, tissages sur cadre et sur paille), première année (tricot carré et tissage à la main – fléchage), deuxième année (mouton en tricot), troisième année (étui à crayons au crochet).

Indépendamment des tranches d'âge, tous les crayons, les jouets et les meubles de la classe sont en cire, en bois, en soie ou en fibres végétales; même la peinture pour l'aquarelle est constituée de pigments naturels. Par contre, selon les tranches d'âge, l'approche pédagogique varie. Par exemple, en maternelle, pendant une période de jeux libres, l'enseignant peut s'affairer, pour inspirer les enfants, à réparer une chaise brisée ou à raccommoder un tablier. En cinquième année, par contre, le professeur de bois expliquera aux élèves qui réparent une chaise quels outils privilégier et comment s'y prendre, en faisant éventuellement référence aux angles et à la géométrie.



Feutrage d'une couverture en laine cardée avec les couleurs de l'arc-en-ciel pour célébrer la naissance d'un petit frère.

LA PRATIQUE DES ARTS

Les dessins de formes, l'eurythmie, l'aquarelle et la musique font partie intégrante des programmes Waldorf de toutes les années du primaire à raison d'une séance hebdomadaire par discipline.



Aquarelle réalisée en troisième année par Wacikamak Echaquan lors de l'étude de la Création du monde selon la Genèse : le cinquième jour, Dieu dit : « Poissons, agitez-vous dans les eaux ».



Dessin de formes à la cire d'abeille en quatrième année.



Deux architectes en herbe après la construction du décor du conte du Roi grinceux.

Les tableaux noirs sont ornés en permanence de dessins à la craie réalisés par les enseignants qui représentent les thèmes étudiés et que les élèves reproduisent dans leurs cahiers, qui ne contiennent que des pages blanches. Lors des séances d'écriture, les élèves tracent eux-mêmes les lignes avant d'écrire. Chaque séquence d'écriture est illustrée par un dessin. Aucune photocopie de coloriage n'est fournie aux enfants.

LES JEUX LIBRES

Bien que le programme Waldorf soit éminemment structuré et laisse peu de place au choix chez l'enfant, deux précieuses heures de temps libre par jour en maternelle-jardin, en classe ou à l'extérieur, donnent lieu à diverses formes de jeux éducatifs, comme des jeux symboliques, dramatiques, exploratoires, sociodramatiques, fantastiques, sociaux, imaginatifs, communicatifs ou créatifs. Il peut aussi s'agir de jeux intenses de déplacement ou de maîtrise d'éléments de l'environnement, de jeux récapitulatifs de l'existence humaine ou de défis physiques (Forest and Nature School in Canada, 2014).

En plus de l'intérêt thérapeutique, de nombreuses habiletés sont ainsi mobilisées. Par exemple, lorsque les élèves rejouent les scènes des contes, ils intègrent le vocabulaire et les structures grammaticales d'un niveau de langage supérieur au leur, comme le passé simple!

CONCLUSION

Afin de détailler l'application de principes éducatifs communs à la pédagogie Waldorf et à l'éducation autochtone traditionnelle, nous avons consciemment passé sous silence certaines divergences entre les deux courants de pensée, comme la perspective évolutionniste qui sous-tend la séquence des thèmes étudiés en sciences sociales, l'égalité des filles et des garçons, la nature « animée » de certains éléments de l'environnement ou encore la liberté

de l'enfant. Le grand nombre d'éléments pédagogiques partagés montre cependant la pertinence de s'inspirer de la pédagogie Waldorf dans une perspective d'autochtonisation de l'école. L'adopter à l'échelle de l'école peut paraître un projet trop ambitieux, notamment en raison de la résistance des enseignants et des familles face au changement ou de l'accès à la formation. Plusieurs des stratégies éducatives mentionnées dans cet article pourraient cependant être introduites de façon ponctuelle, partielle ou graduelle dans les écoles des Premières Nations en fonction des compétences et des intérêts initiaux du personnel et de la communauté ainsi que du contexte culturel et organisationnel local. ♦

Références

- CAMPEAU, D. (2017). *La pédagogie autochtone*. <http://psja.ctreq.qc.ca/nouvelles/la-pedagogie-autochtone/>
- Fondation Douglas Cardinal pour une éducation autochtone Waldorf. (s. d.). <https://indigenouwaldorf.ca/>
- Forest and Nature School in Canada. (2014). *A Head, Heart, Hands approach to outdoor learning*. <http://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>
- GRUNELIUS, E. (1987). *Les moins de sept ans*. Triades.
- HEINER, U. (1994). Biographie de Rudolf Steiner. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(3/4), 577-595. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/steinerf.pdf>
- JACOB, E., CHARRON, A. et DA SILVEIRA, Y. (2015). Le jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants autochtones en contexte de maternelle : possibilités et défis pour les enseignants autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 80-83. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/Revue-PRSCPP-vol.-1.pdf>
- SARRAZIN, R. (2019). La complémentarité de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues en milieu autochtone. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 34-37. http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2019/03/REVUEvol3_FR_web.pdf
- STEINER, R. (1997). *L'éducation de l'enfant*. Triades.

PROGRAMME COURT DE PREMIER CYCLE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE EN CONTEXTE AUTOCHTONE : UN PROGRAMME CULTURELLEMENT ADAPTÉ ET RÉPONDANT AUX BESOINS DES MILIEUX



Elisabeth Jacob, professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Sylvie Pinette, directrice de l'éducation, Institut Tshakapesh

Sophie Riverin, chargée de gestion, Centre des Premières Nations Nikanite
de l'Université du Québec à Chicoutimi



MISE EN CONTEXTE

Une des préoccupations actuelles en enseignement concerne la formation initiale et continue des enseignantes en éducation préscolaire (Boudreault et al., 2019). Les recherches font de plus en plus ressortir les effets positifs d'une expérience de qualité durant la petite enfance, incluant l'éducation préscolaire, sur les apprentissages et le développement des enfants à court, moyen et long terme (Bigras et al., 2010; Sabol et al., 2013). Des cours portant sur l'éducation préscolaire dans la formation initiale des enseignantes ou encore la formation continue auprès des enseignantes en exercice sont des moyens pour rehausser la qualité éducative en classe d'éducation préscolaire (Bouchard et al., 2017). La qualification d'enseignantes autochtones est aussi un enjeu majeur en éducation. Sans toujours avoir reçu une formation initiale en éducation à la petite enfance ou en enseignement, les enseignantes autochtones qui œuvrent dans les classes d'éducation préscolaire des écoles autochtones mettent en pratique ce qu'elles pensent important pour favoriser le développement des enfants. Les connaissances sur le développement de l'enfant, les pratiques et les programmes d'éducation préscolaire et leur adaptation, afin qu'ils puissent répondre à la culture autochtone, sont normalement appris en formation initiale (CVR, 2015; Friendly et al., 2018).

Les préoccupations quant à la qualification des enseignantes innues exerçant dans les écoles innues de la Côte-Nord et de la Basse-Côte-Nord et au besoin de les former à l'éducation préscolaire sont aussi exprimés par l'Institut Tshakapesh, un organisme qui offre aux communautés innues membres des services de qualité



dans les domaines de la langue, de la culture et de l'éducation pour favoriser la réussite de tous (Institut Tshakapesh, 2017). En réponse à ces préoccupations, cet organisme souhaitait offrir un programme de formation permettant de :

1. Former les enseignantes innues aux différentes approches pédagogiques de l'éducation préscolaire en contexte autochtone;
2. Qualifier les enseignantes en éducation préscolaire déjà en exercice dans leur milieu;
3. Qualifier de nouvelles enseignantes pour préparer la relève.

À partir de ces préoccupations et de ce projet de programme, des rencontres entre l'Institut Tshakapesh, le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) ainsi que le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ont permis de mieux

comprendre les besoins des milieux de pratique dans le but de développer un programme de formation culturellement adapté et destiné aux enseignantes innues en exercice et en formation. À ce sujet, le Conseil des ministres de l'Éducation (CMÉ, 2016) suggère d'autochtoniser les programmes universitaires en enseignement, dont ceux liés à la petite enfance. Dans cette perspective de décolonisation, ces programmes de formation doivent être adaptés afin que les étudiantes des Premières Nations puissent se sentir culturellement en sécurité dans leur formation universitaire en petite enfance et en éducation préscolaire (Jacob et al., 2020).

Cet article présente le Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone coélaboré par le Département des sciences de l'éducation, l'Institut Tshakapesh et le CPNN et développé dans le but de répondre aux besoins des milieux de pratique. Quelques étudiantes témoignent des apprentissages qu'elles ont réalisés pendant leur formation.

TABLEAU 1

Aperçu des cours du Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone

Titre du cours	Cheminement	Quelques contenus du cours
3PRS212 Pédagogie au préscolaire	Cours 1	Fondements de l'éducation préscolaire (p. ex. : l'histoire de l'éducation préscolaire, le développement global de l'enfant et l'approche par le jeu). Les programmes d'éducation préscolaire (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans). Planification d'un coin de jeu symbolique. Pratiques réflexives pour soutenir le jeu des enfants autochtones.
3PPG140 Étude du développement intellectuel	Cours 2	Courants constructivistes et socioconstructivistes permettant de comprendre le développement cognitif de l'enfant, d'en connaître les principales étapes et d'établir les liens avec les apprentissages de l'enfant.
3PRS314 Développement affectivosocial et moral de l'enfant : intervention éducative en maternelle autochtone	Cours 3	Développement affectif, social et moral des jeunes enfants inuit, métis et des Premières Nations ainsi que ses composantes (p. ex. : concept de soi, estime de soi, émotions, résilience, attachement, tempérament, sexe, relation avec les parents). Présentation des besoins affectifs des jeunes enfants inuit, métis et des Premières Nations pour intervenir d'une manière appropriée en éducation préscolaire.
3PRS313 Environnement éducatif au préscolaire	Cours 4	Aménagement d'une classe d'éducation préscolaire. Domaines d'apprentissage de l'éducation préscolaire (p. ex. éveil aux langues, aux mathématiques, aux sciences, aux arts – danse, musique, arts plastiques, arts dramatiques). Planification d'ateliers. Observation des enfants.
3PRS211 Stratégies d'intervention au préscolaire	Cours 5	Qualité éducative et qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire. Pratiques enseignantes dans des contextes d'éducation préscolaire d'ici et d'ailleurs (p. ex. : Nouvelle-Zélande). Planification d'activités pour rehausser la qualité éducative en classe.

DESCRIPTION ET FONCTIONNEMENT DU PROGRAMME

Le Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone est composé de cinq cours obligatoires¹ abordant différents aspects du développement de l'enfant et des fondements de l'éducation préscolaire (tableau 1).

Le Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone se donne à temps partiel à raison d'un ou deux cours par session en mode hybride, c'est-à-dire qu'une partie des cours se fait en présentiel et l'autre, à distance. Son fonctionnement est adapté selon les besoins des communautés, la cohorte d'étudiantes ou encore la disponibilité des ressources professorales. Les étudiantes qui désirent poursuivre leurs études dans d'autres programmes en enseignement à l'UQAC (p. ex. : Certificat en formation d'aides-enseignants en milieu autochtone, Certificat en formation de suppléants en milieu scolaire autochtone, Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, etc.) ont la possibilité de faire reconnaître certains cours.

TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTES

Une première cohorte d'étudiantes innues a terminé le programme à l'hiver 2020. Dans cette section, trois étudiantes témoignent de quelques apprentissages réalisés dans le cadre de leur formation universitaire². Dans le cours *Pédagogie au préscolaire*, les étudiantes devaient comprendre la pédagogie du jeu et planifier des activités auprès des enfants. L'étudiante 4 raconte son apprentissage concernant cette planification, qui diffère de celle qu'elle réalise dans sa pratique.

« Au premier cours, au niveau de la planification, ça m'a aidé vraiment. Avant je planifiais [...] je vais te donner un exemple, [...] je mettais ça sur un gros carton blanc, je mettais juste des gros mots sans spécifier c'était quoi l'exercice que je devais faire, l'activité, quelle date, à quel moment. Tandis qu'avec ce cours-là, ça va vraiment mieux. »

”

Pour cette étudiante, la planification des activités en classe d'éducation préscolaire selon une intention pédagogique ciblée, qui tient compte du développement global des enfants et des intérêts de jeu, a été un nouvel apprentissage. Dans les cours universitaires, les travaux réalisés permettent de tisser des liens entre la pratique enseignante et la culture autochtone, ce que confirme l'étudiante 2 dans son exemple de planification d'une aire de jeu symbolique enrichie de matériels écrits :

« On s'est dit : pourquoi pas s'imaginer un coin de jeu symbolique avec un thème du carnaval? Je ne peux pas dire qu'on l'a appliqué. Parce je ne l'ai pas encore appliqué, mais je souhaite l'appliquer dans ma classe. [...] Il reste juste à le mettre en place là pis je pense que c'est quelque chose qu'on est fier. »

”

Pour l'étudiante 5, un des apprentissages réalisés dans le cadre des cours est la pédagogie du jeu auprès des enfants d'âge préscolaire. Être spontanée, mettre du matériel à la disposition des enfants, prévoir des situations d'apprentissage issues du jeu ou encore jouer avec les enfants sont des éléments évoqués par cette étudiante.

« C'est moi qui devais monter un projet pour qu'ils apprennent. Au contraire, ils apprennent plus les trois quarts du temps dans le jeu que quand je leur [donne] un travail dirigé. Je leur donne le matériel et les laisse libres. J'avais de la misère avec ça, mais [...] là avec le cours, on dirait que j'allume [...] que je pourrais laisser ça, faire de façon spontanée des ateliers. Justement, comme par exemple, au début de l'année, mon premier atelier avec le groupe de cinq ans, j'ai demandé au professeur de les laisser en mode jeux libres. Quand j'allais rentrer, j'allais jouer avec eux autres à la place et, dans le fond, j'ai passé une quarantaine de minutes à jouer avec [eux]. »

”

Cette étudiante constate qu'à travers le jeu, les enfants se développent et apprennent. De plus, elle mentionne que la présence d'un adulte dans le jeu guide les enfants dans les actions qu'ils peuvent accomplir, notamment grâce à l'imitation, ce qui rejoint sa culture :

« Chez les Autochtones, c'est très fort le principe d'imitation. C'est de génération. La grand-mère, la kokom, montre à ses petits enfants comment faire du pain banique et c'est culturel finalement. »

”

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

Le Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone s'insère dans la mission de l'UQAC, qui s'est engagée à intervenir de façon active tant sur le plan de la formation que sur celui de la recherche, et à le faire en partenariat avec les différentes communautés des Premières Nations qu'elle dessert (UQAC, 2019). Comme l'illustre la figure 1, la création de ce programme n'aurait pu être possible sans l'implication et la collaboration de tous les partenaires : l'Institut Tshakapesh, pour son rôle de conseiller auprès des milieux de pratique, le CPNN, pour le soutien aux étudiants, et le Département des sciences de l'éducation, pour la formation enseignante. Au cœur de cette collaboration, la confiance entre les partenaires, les échanges, le travail d'équipe ainsi que le partage des expertises ont notamment permis le succès et le déploiement du programme. Les témoignages des étudiantes mettent en lumière les apprentissages qu'elles ont réalisés dans le cadre de leurs cours. Grâce à un travail de concert avec elles, des ajustements pourront être apportés afin d'autochtoniser davantage ce programme de formation. ♦

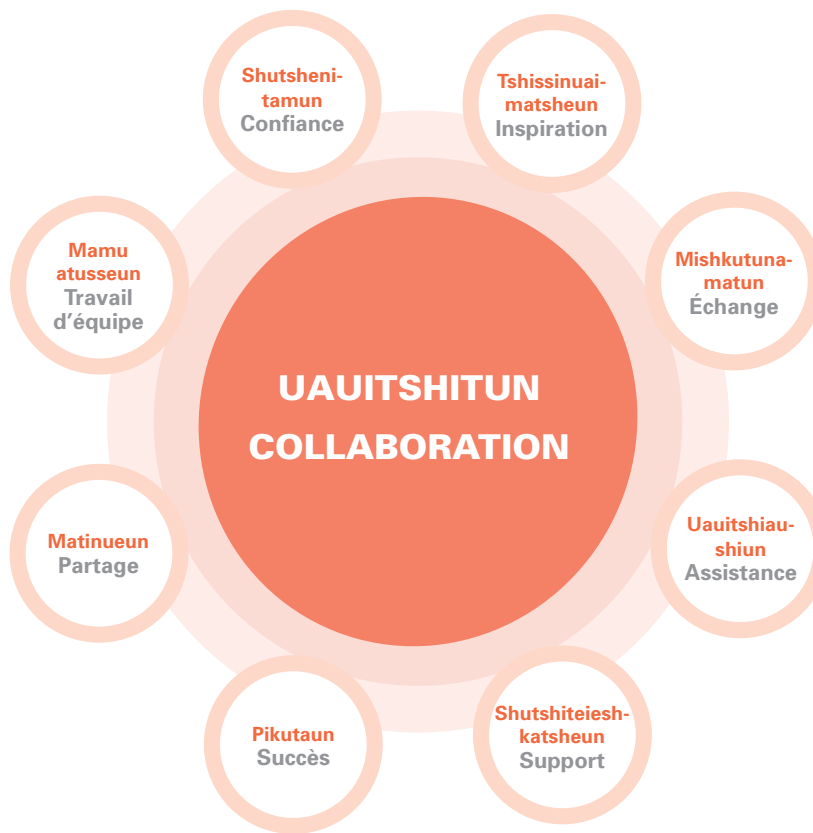


FIGURE 1
La collaboration des partenaires

Source : JACOB, E., PINETTE, S., BACON, M. et RIVERIN, S. (2019). *Codéveloppement des pratiques d'enseignantes innues inscrites dans un programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone*. Communication présentée au 4^e Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, Montréal, Canada.



Notes

¹ Le descriptif du Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone peut être consulté à l'adresse suivante : www.uqac.ca/programme/0929-programme-court-en-education-prescolaire-contexte-autochtone.

² Des entretiens individuels ont été réalisés avec six étudiantes du programme en septembre 2019 dans le cadre d'un projet de recherche financé par la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elles avaient alors terminé trois cours du programme.

Références

BIGRAS, N., BOUCHARD, C., CANTIN, G., BRUNSON, L., COUTU, S., LEMAY, L. et CHARRON, A. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.

BOUCHARD, C., CANTIN, G., CHARRON, A., CRÉPEAU, H. et LEMIRE, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301

BOUDREAU, M., MARINOVA, K., JACOB, E., POINT, M., LEHRER, J. et al. (2019). *Chantier 2 Préscolaire UQ. Élaboration de projets inédits en sciences de l'éducation*. Document inédit. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.

Conseil des ministres de l'Éducation. (2016). *Colloque des éducatrices et éducateurs autochtones du CMEC. Rapport sommaire*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/359/Colloque-des-educatrices-et-educateurs-autochtones-du-CMEC-2015-FR.pdf>

FRIENDLY, M., LARSEN, E., FELTHAM, L. E., GRADY, B., FORER, B. et JONES, M. (2018). *Early childhood education and care in Canada 2016*. Childcare Resource and Research Unit.

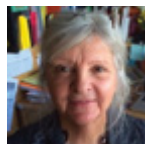
JACOB, E., LEHRER, J. et LAJOIE-JEMPSON, C. (2020). La transmission culturelle des savoirs autochtones en contexte de jeu : des réflexions sur la décolonisation de la recherche. Dans G. MAHEUX, G. PELLERIN, S. E. QUINTRIQUEO MILLÁN et L. BACON (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : sens et défis* (p. 169-194). Presses de l'Université du Québec.

Institut Tshakapesh. (2017). *Rapport Uipat Tutetau / Agir tôt – Littérature : littérature en bas-âge*. Direction des services éducatifs.

SABOL, T. J., SOLIDAY HONG, S. L., PIANITA, R. et BURCHINAL, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846.

Université du Québec à Chicoutimi. (2019). *Planification stratégique 2019-2023*. <https://www.uqac.ca/pstrat/>.

SOUTENIR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE D'UN ENSEIGNANT NON AUTOCHTONE EN COMMUNAUTÉ : EXPÉRIENCE D'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE AUTOCHTONE



Sylvie Ouellet, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières



Dans la recherche de solutions pour contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves, des efforts constants sont déployés par les dirigeants pour soutenir les équipes-écoles et les acteurs scolaires des communautés des Premières Nations. Depuis 2015, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), en collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), offre des formations continues aux acteurs scolaires de ses communautés membres (Lesage et Ouellet, dans la présente revue). Ainsi, nous avons mis sur pied un projet qui jumèle la formation continue offerte aux acteurs scolaires par le CEPN et l'UQTR et l'accompagnement sur le terrain par un enseignant qui désirait poursuivre sa réflexion sur ses pratiques pédagogiques et éducatives dans le but de favoriser la réussite des élèves de sa classe.

Cet article présente la mise en contexte du projet, ses objectifs, la description d'un récit d'accompagnement et les constats effectués. Il se conclut par des pistes de réflexion sur l'importance d'accompagner les acteurs scolaires qui interviennent auprès des jeunes des Premières Nations et de déployer des stratégies pour la réussite de tous.

MISE EN CONTEXTE

La démarche d'accompagnement du projet s'inspire d'un modèle de recherche-action (Guay et al., 2016). Elle met aussi en lumière l'accompagnement professionnel dans le but d'améliorer la pratique réflexive dans l'action (Gareau, 2018). Bien qu'une majorité d'enseignants en communautés autochtones soient bien formés dans leur discipline, peu d'enseignants non autochtones détiennent une qualification en enseignement (brevet du ministère de l'Éducation et de l'Ensei-

gnement supérieur) étant donné que les écoles des communautés autochtones sont sous juridiction fédérale. Par conséquent, il est important de favoriser la formation continue des enseignants et, surtout, de proposer un accompagnement professionnel. Ce dernier peut alors permettre aux enseignants de mobiliser les connaissances développées lors des formations en vue d'améliorer leurs pratiques enseignantes en classe.

OBJECTIFS

Ce projet d'accompagnement répond à deux objectifs indissociables : 1) encourager la formation continue d'acteurs scolaires en milieu autochtone et le transfert des connaissances et 2) soutenir la pratique réflexive d'un enseignant engagé dans l'amélioration de ses pratiques en classe. Ultimement, ces deux objectifs tentent de s'arrimer aux initiatives de l'école secondaire concernée, voire de favoriser la mise en place des pratiques pour soutenir la réussite scolaire et éducative des jeunes du secondaire et de favoriser leur diplomation.

DESCRIPTION DU RÉCIT D'ACCOMPAGNEMENT

En 2017, une demande d'accompagnement pour une année scolaire a été formulée par un enseignant. Ce dernier souhaitait ainsi mieux comprendre les changements à mettre en œuvre pour améliorer ses pratiques pédagogiques et éducatives. Cet enseignant avait suivi les formations proposées par le CEPN et l'UQTR pendant trois années consécutives (2016-2018). Après chacune des formations, il s'est engagé dans le processus proposé en réalisant des synthèses de ses apprentissages pour ainsi poursuivre ses questionnements, mobiliser ses nouvelles connaissances et porter un regard critique sur l'amélioration de ses pratiques. À plusieurs

reprises, l'enseignant a soumis des études de cas à partir de situations difficiles pour mettre en œuvre une résolution de problèmes et amorcer des changements. À la suite de plusieurs échanges, un des problèmes soulevés concernait plus spécifiquement les difficultés que les élèves et l'enseignant rencontraient pour établir une relation éducative positive et significative. Avec ce projet d'accompagnement, l'enseignant souhaitait donc obtenir du soutien, pédagogique en l'occurrence, pour développer des compétences en pratique réflexive. L'accompagnement annuel est structuré autour d'un cadre inspiré de la recherche-action et a comme point de chute une communication réalisée par l'enseignant lors d'un colloque professionnel ou la publication d'un article professionnel. Le présent article présente l'expérience, le cheminement et les constats de l'enseignant.

Pour la mise en place du projet, quatre moyens ont été proposés. Le premier moyen consiste à tenir des rencontres ponctuelles d'observation en classe tout au long de l'année. Nous avons donc convenu de cinq rencontres suivies d'un échange réflexif sur l'observation, le tout sous forme de soutien pédagogique professionnel. Le deuxième moyen consiste à tenir un journal de bord semi-structuré, comprenant quatre éléments : la description de l'activité (planification), l'analyse du pilotage de l'activité (enseignement), les difficultés rencontrées (analyse et modifications) et le regard critique sur la pratique pédagogique ou éducative (réflexivité). Le troisième moyen est un échange de courriels, tout au long de l'année, entre l'enseignant et l'accompagnatrice pour soutenir la réflexion, proposer des lectures et échanger sur des exercices et des stratégies pour améliorer le matériel utilisé en classe. Finalement, le quatrième moyen est l'utilisation d'une grille d'observation (inspirée de celle d'Hébert-Houle, 2017), qui permet à l'enseignant d'observer sa propre pratique. Cette grille a donc permis de vérifier les effets de l'enseignement sur la manière d'agir des élèves depuis le début du projet. Les résultats ont été présentés lors d'un congrès international qui s'est tenu à Québec (Hammoud et al., 2018) et publiés dans la revue professionnelle *La Foucade*, édition spéciale (Ouellet et al., 2018).

ASPECTS THÉORIQUES

Les notions théoriques qui ont soutenu la démarche d'accompagnement sont principalement l'apprentissage selon le Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations (CCA/CCL, 2007). Le modèle de Kolb, jumelé à l'approche expérientielle citée par Moldoveanu et Campeau (2016), a mis en lumière la pédagogie autochtone (Campeau, 2017) et le processus d'apprentissage des jeunes. Les réflexions sur le changement de pratique,

effectuées à partir d'un ouvrage sur la gestion de classe efficace (Gaudreau, 2017), ont suscité des échanges sur les effets d'une relation positive entre l'enseignant et les élèves. Ces échanges, soutenus par les principes de l'apprentissage visible (Hattie, 2017), ont été accompagnés de quelques textes sur la pratique enseignante.

Les stratégies d'accompagnement ont permis aux différents acteurs de cheminer ensemble à l'intérieur des interventions éducatives et pédagogiques (Ouellet, 2015) pour identifier les forces et les limites des actions de l'enseignant et explorer de nouvelles stratégies cognitives avec les élèves, dont celle de la préparation à la concentration. L'enseignant a également effectué un travail de réflexion sur la confiance et l'estime de soi en enseignement. Il a en effet pris conscience de la relation à établir avec les élèves en mentionnant clairement sa confiance en leur potentiel.

LES CONSTATS DE LA DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT

Les constats concernant les interventions pédagogiques et éducatives mettent en lumière trois éléments : l'importance (1) de mettre en place des stratégies d'enseignement, (2) d'utiliser l'outil d'observation pour consigner les changements et finalement (3) de se questionner sur la pratique d'enseignement pour favoriser l'amélioration de la gestion de classe.

Par la mise en place de stratégies d'enseignement diversifiées, telles que les stratégies pour faciliter la concentration, les élèves expérimentent une façon de faire différente des périodes d'enseignement-apprentissage. Ils prennent le temps de s'arrêter pour faire une lecture, un dessin, un coloriage ou une autre activité de leur choix. Cette transition entre l'extérieur de la classe et le début du cours procure un cadre structurant pour l'engagement dans le processus d'apprentissage et une certaine motivation à effectuer la tâche demandée.

L'utilisation d'une grille d'observation pour bien cerner les comportements des élèves et les changements associés aux tâches demandées permet à l'enseignant d'autoévaluer de manière critique sa pratique en classe, ce qui favorise les microaméliorations du comportement des élèves. Cette grille offre à l'enseignant des indices utiles pour analyser sa pratique, c'est-à-dire des indices sur ce qui a changé et sur ce qui doit être amélioré.

Le journal de bord est un outil utilisé pour la gestion de classe et le climat d'apprentissage; il aborde le développement d'une sécurité affective et d'une relation plus positive entre l'élève, l'enseignant et la classe. Aussi, les

résultats concernant la pratique réflexive soulignent l'impact de la connaissance de la culture et de l'histoire autochtones sur la relation qui se crée avec les élèves. La prise en compte du modèle d'apprentissage des Premières Nations et la réflexion sur l'évaluation et la sanction, de même que leur incidence sur la motivation scolaire, sont fréquemment mentionnées dans les échanges. Par ailleurs, l'enseignant peut adapter sa pratique après avoir réalisé l'impact de celle-ci sur l'élève : plutôt que de se fonder sur une culture de l'erreur (échec), de l'imitation (modélisation) et de l'évaluation (jugement), il peut en effet s'appuyer sur une culture de la compréhension et de la valorisation du potentiel de l'élève et de sa réussite scolaire. En dernier lieu, la prise de conscience, par l'enseignant, de l'impact des pratiques pédagogiques et éducatives peut se traduire par un effet positif sur l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves autochtones. Étant donné la durée du projet, il est difficile de mesurer sa portée à long terme. Cependant, celui-ci a tout de même suscité des changements de pratiques chez l'enseignant.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

À ce jour, nous ne pouvons mentionner dans cet article si l'enseignant a consolidé ses apprentissages et ses prises de conscience, car le projet s'est déroulé sur une année seulement. Évidemment, il n'est pas possible de généraliser cette démarche, puisque l'accompagnement a été vécu par une seule personne. Ainsi, nous partagerons plutôt, en conclusion, nos réflexions sur l'importance de la formation continue pour tous les enseignants, qu'ils soient membres d'une équipe-école autochtone ou non. Nous proposerons également deux pistes de réflexion pour soutenir l'accompagnement et la pratique réflexive des pratiques éducatives et du soutien pédagogique au sein d'une école autochtone.

Une première piste de réflexion porte sur l'importance accordée à l'accompagnement des acteurs scolaires sous forme de soutien pédagogique. Plus spécifiquement, cet accompagnement aiderait les enseignants non autochtones à exprimer leur conception de l'apprentissage chez les élèves des Premières Nations. En effet, l'accompagnement offrirait la possibilité aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et de prendre conscience de l'effet de l'enseignant sur l'apprentissage, et ce, dès le début de l'année. Ainsi, ils seraient peut-être en mesure d'ajuster leurs interventions pédagogiques tout au long de l'année pour soutenir la réussite des élèves.

Une deuxième piste concerne l'évaluation. Comment définir le concept d'échec dans les milieux scolaires autochtones? Comment nuancer les actions qui visent la réussite scolaire

sans tenir compte de la relation éducative? Comment la valorisation de la réussite scolaire et éducative peut-elle s'arrimer avec le modèle d'évaluation quantitatif de notre société, dans laquelle un seul sentier vers les examens est considéré?

Ces questions soulèvent des discussions profondes que nous devons avoir avec courage pour que les acteurs scolaires qui visent la réussite des tous les jeunes des Premières Nations soient bien accompagnés. ♦

Références

- Campeau, D. (2017). *La pédagogie autochtone*. <http://psja.ctreq.qc.ca/nouvelles/la-pedagogie-autochtone/>
- Conseil canadien sur l'apprentissage / Canadian Council on Learning [CCA/CCL]. (2007). *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations*. Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones. https://firstnationspedagogy.com/CCL_Learning_Model_FN.pdf
- GAREAU, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12176/1/D3514.pdf>.
- GAUDREAU, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Presses de l'Université du Québec.
- GUAY, M.-H., PRUD'HOMME, L. et DOLBEC, A. (2016). La recherche-action. Dans B. GAUTHIER et I. BOURGEOIS (dir.), *Recherche sociale – De la problématique à la collecte de données* (p. 539-578). Presses de l'Université du Québec.
- HAMMOUD, H., OUELLET, S. et FLAMAND, A. (2018, avril). *Explorer une pratique pédagogique pour soutenir l'engagement et la réussite de l'élève en communauté autochtone : une étude de cas* [communication orale]. 7^e Conférence mondiale La violence à l'école et politiques publiques et 7^e Congrès biennal du CQJDC, Québec, QC, Canada.
- HATTIE, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- HÉBERT-HOULE, É. (2017). *Étude de cas du programme Avativut au Nunavik : décoloniser pour mieux engager les élèves* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8456/>.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- MOLDOVEANU, M. et CAMPEAU, D. (2016). Les approches pédagogiques pour soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones. Dans M. POTVIN, M.-O. MAGNAN et J. LAROCHELLE-AUDET (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 197-205). Fides Éducation.
- OUELLET, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage*. Presses de l'Université du Québec.
- OUELLET, S., HAMMOUD, H. et FLAMAND, A. (2018). Pour favoriser l'engagement de l'élève autochtone : une relation à construire. *La foucade*, numéro spécial du 7^e congrès biennal du CQJDC, 11-14.



RioTinto

Rio Tinto est fier de soutenir le Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples et de faire briller l'étincelle qui accompagne nos jeunes vers un avenir prometteur.

riotinto.com/fr-CA/can/



YouTube

MATINAMAGEWIN – LE PARTAGE : UNE FORMATION CONTINUE DE L’UQAT POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L’HUMILITÉ CULTURELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS



Julie-Anne Bérubé, chargée de projet et formatrice – dossiers autochtones,
Service de la formation continue, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



Depuis 2010, le Service de la formation continue de l’Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), en partenariat avec le Secrétariat des programmes et services de la nation algonquienne (SPSNA), offre une journée de formation qui s’intitule *Piwaseha – Premières lueurs de l’aube*. Cette dernière vise à améliorer la compréhension des cultures et des réalités autochtones afin de pouvoir développer un partenariat basé sur le respect mutuel et la compréhension. Cette formation a suscité un vif intérêt dans plusieurs organisations, si bien qu’aujourd’hui plus de 4 000 personnes ont été formées. Étant donné les succès vécus depuis 2010, le Service de la formation continue de l’UQAT souhaitait continuer à développer des formations porteuses de changement, mais cette fois-ci, dans le milieu de l’éducation.

La formation *Matinamagewin – Le partage* vise donc à améliorer les compétences culturelles du personnel scolaire afin de favoriser un environnement propice aux apprentissages et à la réussite pour les élèves autochtones. Elle vise aussi à outiller le personnel scolaire afin qu’il puisse intégrer des valeurs, des savoirs et des éléments des cultures et des langues autochtones dans les programmes au bénéfice de tous les élèves.

Construite autour du développement de différents savoirs, soit les savoir-faire et les savoir-être, la formation *Matinamagewin* vise plus spécifiquement à sensibiliser le personnel scolaire à l’importance de la sécurisation et de l’humilité culturelles dans sa pratique; à favoriser l’intégration d’éléments de différentes cultures autochtones (histoire, savoirs, façons de faire, activités, ateliers, etc.) afin d’améliorer les connaissances, de diminuer les préjugés et de favoriser les pratiques pertinentes en contextes autochtones et

auprès des élèves autochtones; et à encourager la communication et la collaboration entre l’école, la famille et les différents acteurs autochtones (communautés, aînés, centres d’amitié, conseils de bande, etc). Afin d’atteindre ces objectifs, la formation encourage également les participants à réfléchir à leurs approches et à leurs pratiques ainsi qu’à s’informer et à s’outiller pour intégrer du contenu qui met en valeur l’identité et les cultures autochtones.

En offrant cette formation, nous souhaitons répondre à des besoins et à des appels à l’action identifiés dans plusieurs mémoires, cadres de référence et rapports, dont ceux de la Commission royale sur les Peuples autochtones (CRPA) de 1996, de la Commission d’enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès (CERP) de 2019, ou de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) de 2015, pour ne nommer que ces ceux-là. Ces rapports soulignent l’importance de la formation et plusieurs recommandent d’inclure les valeurs, les cultures, les langues et les savoirs autochtones dans l’éducation afin de combattre les préjugés persistants, d’améliorer le mieux-vivre ensemble et de contribuer à la fierté identitaire et à l’estime de soi des Autochtones. Ces recommandations deviennent donc des solutions à mettre de l’avant dans les milieux scolaires à travers le développement de la compétence et de l’humilité culturelles en éducation et à travers la décolonisation de l’éducation.

Selon le Conseil canadien de la santé (2012, p. 8), la compétence culturelle vise à créer un milieu dépourvu de racisme, de mépris et de stéréotypes où les Autochtones sont traités avec empathie, dignité et respect. Il existe en fait plusieurs

exemples et témoignages d'Autochtones qui « ont fait l'expérience d'être traités avec mépris, d'être jugés, ignorés, stéréotypés, racialisés et minimisés ». La compétence culturelle mise sur les habiletés, les connaissances et les attitudes des praticiens afin que ceux-ci modifient l'accueil et l'accompagnement des personnes et les interactions avec ces dernières (Lévesque, 2017). L'humilité culturelle, quant à elle, vise à aller au-delà du concept de compétence culturelle. L'humilité demande de déployer des efforts constants de réflexion, d'autoévaluation et d'autocritique pour comprendre ses préjugés personnels, développer et maintenir des partenariats et des relations respectueuses fondées sur une confiance mutuelle et rétablir l'équilibre du pouvoir (AGSPN et FCASS, 2020). Développer l'humilité culturelle consiste à adopter une posture constante d'apprenant vis-à-vis une culture qui n'est pas la nôtre. Ce concept suppose donc des apprentissages continus et constamment renouvelés.

L'objectif de la compétence et de l'humilité culturelles est de créer la sécurisation culturelle. Dans son dossier sur les étudiants des Premiers Peuples, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2018) décrit bien la notion de sécurisation culturelle dans le système d'éducation. Au cœur des rapports entre les Premiers Peuples et les allochtones, cette démarche sous-tend¹ :

- la considération des effets de la colonisation et des traumatismes qui en découlent;
- la reconnaissance et le respect des différences culturelles et sociales;
- une compréhension des enjeux auxquels sont confrontés les Premiers Peuples aujourd'hui, qu'ils vivent dans une communauté éloignée ou en milieu urbain;
- la volonté de collaborer avec les Premiers Peuples dans le développement, la prestation et l'évaluation de services ou d'initiatives qui leur sont destinés;
- l'engagement à adopter des modèles de déploiement de services et des pratiques qui tiennent compte des valeurs, des cultures et des réalités des Premiers Peuples;
- une volonté collective, voire institutionnelle, de transformer nos façons de voir et de faire dans une perspective de justice et d'innovation sociales.

Les personnes autochtones sont elles-mêmes juges de l'atteinte de la sécurisation culturelle

dans un milieu. La sécurisation culturelle implique la création de liens de confiance avec les parents et les élèves autochtones et la reconnaissance des effets des conditions socio-économiques, de l'histoire et des politiques sur l'éducation. Lorsque la sécurisation culturelle est créée, les élèves et les parents autochtones se sentent reconnus, respectés et en confiance dans l'école que les jeunes fréquentent. Tout le milieu scolaire s'investit donc pour atteindre la sécurisation culturelle : au quotidien, dans la classe, dans la cour d'école, dans les politiques, dans l'offre de services, etc. Il s'agit d'un long processus qui doit être porté par la direction et l'ensemble de l'équipe-école et qui doit respecter la courbe d'apprentissage de chacun. La formation *Matinamagewin* permet donc aux participants d'entamer ou de continuer cette réflexion si importante au développement de la sécurisation culturelle.

La seconde solution mise de l'avant par de nombreux rapports et chercheurs est celle de la décolonisation en éducation. Dans son ouvrage *Decolonizing Education : Nourishing the Learning Spirit*, Battiste (2013) affirme qu'au cœur de ce processus se trouvent le rejet du racisme inhérent aux systèmes éducatifs coloniaux et le repositionnement des sciences humaines, des sciences et des langues autochtones en tant que domaines vitaux de la connaissance. Elle croit en la nécessité d'un système de connaissances revitalisé qui intègre à la fois les perspectives autochtones et eurocentriques.

La formation *Matinamagewin* préconise donc de mettre de l'avant des contenus et des perspectives autochtones dans la salle de classe afin de valoriser l'identité, les cultures et les savoirs autochtones, de bonifier la culture générale et de combattre la « méconnaissance généralisée et l'image publique tronquée » des Autochtones, comme cela a été constaté par le juge Viens dans le rapport de la CERP. En effet, selon lui, « [...] pour une grande majorité des Québécois, les médias, qu'ils soient écrits ou électroniques, constituent la principale source d'information sur les peuples autochtones. Or, bien que les choses tendent à s'améliorer, en dehors des périodes de crise, les réalités autochtones demeurent très peu représentées dans les médias » (CERP, 2019, p. 14). Le juge Viens insiste donc sur l'importance de traiter de ces questions dans les salles de classe (appel à l'action n° 22) en demandant « d'introduire, le plus tôt possible dans le parcours scolaire de l'élève, des notions relatives à l'histoire et aux cultures autochtones » (CERP, 2019, p. 35).

Pour toutes ces raisons, il était donc important pour nous de partager des ressources authentiques aux participants lors de nos formations

afin qu'ils puissent les exploiter dans la salle de classe. D'abord, nous recommandons aux participants d'encourager des perspectives contemporaines plutôt que des stéréotypes qui ont peu de liens avec le présent. Il est également important d'accorder une priorité à l'histoire, aux langues et aux cultures et d'inviter des conférenciers et des membres des Premières Nations ou des Inuit des communautés urbaines et environnantes. De plus, présenter en classe des modèles autochtones issus de domaines variés (littérature, chanson, cinéma, politique, éducation, environnement, etc.) et en discuter permet de faire connaître ces modèles, de les valoriser et de défaire plusieurs préjugés chez certains élèves. Voici donc des idées et quelques exemples de ressources disponibles en ligne que nous vous invitons à explorer :

- Wapikoni Mobile (www.wapikoni.ca) : courts-métrages qui donnent une voix aux jeunes Autochtones du Québec et d'ailleurs (recherche par nation ou par communauté et guide pédagogique pour le secondaire disponibles);
- CEPN (ge.cepn-fnec.com/literature/index.aspx) : répertoire de littérature jeunesse des Premières Nations;
- Espaces autochtones de Radio-Canada (ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones) : nouvelles, capsules informatives, dossiers spéciaux, etc.;
- Office national du film (www.onf.ca/ciname-autochtone/) : tous les films de l'ONF réalisés par des cinéastes autochtones tels qu'Alanis Obomsawin;
- Trousse pédagogique Gabriel Commanda du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or (www.caavd.ca/troussepedagogique.html) : une activité pédagogique pour chaque année, de la maternelle à la cinquième année du secondaire;
- Fondation autochtone de l'espoir (<http://100ansdepertes.ca/fr/resources/>) : enseignements en lien avec les pensionnats autochtones;
- *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, 3^e édition, de Pierre Lepage : une lecture à prioriser pour être bien informé;
- Exposition virtuelle *Lieux de rencontres* (<http://lieuxderencontres.ca>) : de jeunes Autochtones vous ouvrent les portes de leur communauté et partagent avec vous leur réalité (l'organisme autochtone *La Boîte Rouge VIF* met à votre disposition plusieurs projets authentiques de ce genre).

JOURNÉES ET MOIS À SOULIGNER



Journée nationale
des Autochtones



Journée du chandail orange
« Parce que chaque enfant compte »
(journée en reconnaissance du tort
que le système des pensionnats
a causé à l'estime de soi
et au bien-être des enfants
autochtones²)



Journée nationale de
commémoration pour les filles
et les femmes autochtones
disparues et assassinées



Mois national de
l'histoire autochtone
(pour honorer
l'héritage et la diversité
des peuples autochtones
au Canada)

Pour conclure la formation, nous présentons des mises en situation et invitons les participants à réfléchir et à discuter ensemble. Voici deux exemples de situations présentées lors du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples de 2019 et les réponses des participants (bonnes pratiques) :

Q : En vous basant sur le concept de sécurisation culturelle, pouvez-vous expliquer pourquoi le développement d'un lien significatif avec les élèves et leurs parents est si important en contexte autochtone?

Réponse : Ce lien est important pour l'attachement, le développement d'un lien de confiance, l'écoute et la compréhension de la culture. Il est aussi important pour que le personnel éducatif agisse différemment et adapte l'enseignement de manière à ce que l'élève n'ait pas la crainte de subir des préjugés ou de la discrimination et qu'il soit en confiance.

Q : Une enseignante informe les élèves qu'un pow-wow aura lieu ce weekend dans la communauté voisine. Un élève questionne l'enseignante sur la signification de certaines danses. Devrait-elle se tourner vers l'élève l'autochtone pour lui demander s'il connaît la réponse? Pourquoi?

Réponse : Non, l'enseignante devrait plutôt faire un appel à tous, car si l'élève autochtone ne connaît pas la réponse, il pourrait vivre un sentiment d'incompétence. L'élève autochtone n'est pas nécessairement un expert de sa culture. Il est préférable de bien connaître son élève et de lui avoir posé ces questions au préalable. L'enseignante saura alors s'il est à l'aise ou non de prendre la parole et de partager ses expériences.

En conclusion, le Service de la formation continue de l'UQAT est fier d'avoir développé la formation *Matinamagewin*³, qui permet aux enseignants de prendre le temps de réfléchir à l'importance du développement de la compétence et de l'humilité culturelles et à l'intégration de contenus et de perspectives autochtones dans leur pratique. Avec cette formation, le Service de la formation continue de l'UQAT souhaite que les enseignants soient mieux outillés pour valoriser l'identité des élèves autochtones et pour combattre l'ignorance et les préjugés. ♦

Notes

¹ Selon le CAPRES (2018), une responsabilité plus qu'une adaptation.

² Pour plus d'informations sur la Journée du chandail orange : <http://orangeshirtday.org>.

³ Pour plus d'informations ou pour recevoir cette formation, communiquez avec le Service de la formation continue de l'UQAT à fc@uqat.ca ou visitez notre site Web : <https://www.uqat.ca/formation-continue/>

Références

- Affaires indiennes et du Nord Canada. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA)*. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>
- Association des gestionnaires de santé des Premières Nations [AGSPN] et Fondation canadienne pour l'amélioration des services de santé [FCASS]. (2020). *Cheminer ensemble : renforcer la compétence culturelle autochtone dans les organismes de santé*. <https://www.fcass-cfhi.ca/docs/default-source/itr/tools-and-resources/indigenous-cultural-competency-primer-f.pdf>
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Conseil canadien de la santé. (2012). *Empathie, dignité et respect : créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans les systèmes de santé en milieu urbain*. https://conseilcanadiendelasante.ca/files/Aboriginal_Report_2012_FR_final.pdf
- LEPAGE, P. (2019). *Mythes et réalités sur les Peuples autochtones* (3^e édition). Institut Tshakapesh et Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES]. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Sécurisation culturelle*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/securisation-culturelle/>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec [CERP]. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- LÉVESQUE, C. (2017, 19 juin). *La sécurisation culturelle : moteur de changement social. Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie* [communication orale]. Audiences de la CERP.
- MARK, J. (2004). *Recommandation et principes de la Commission royale d'enquête sur les Peuples autochtones*. Service Premiers Peuples, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/enseignement-aux-autochtones/pdf/Recommandations-et-principes-de-la-CRPA.pdf>

PROJET MATAKAN : AUTOCHTONISATION DE L'ÉDUCATION ET AFFIRMATION TERRITORIALE PAR L'ENSEIGNEMENT EN FORÊT POUR DES JEUNES ATIKAMEKW DU SECONDAIRE



Laurent Jérôme, professeur d'anthropologie, Université du Québec à Montréal

Sakay Ottawa, directeur, école Otapi de Manawan

Marie-Christine Petiquay, assistante de recherche projet Matakan
et coordonnatrice aux ateliers de création et de perfectionnement, Wapikoni Mobile

Équipe de recherche : Annette Dubé Vollant, Sipi Flamand, Marie Kirouac-Poirier, Étienne Levac, Patrick Moar, Claudie Ottawa. **Partenaires** : Christian Cocoo et Nicole Petiquay (Conseil de la Nation Atikamekw), Véronique Hébert, Benoît Ottawa, Jos Ottawa, Mikon Ottawa, Stéphane Nepton et Andréa Gonzalez (Uhu Labos Nomades), Wapikoni Mobile, Wikipetcia Atikamekw.

Recherche partenariale entre Tourisme Manawan, les Services éducatifs de Manawan, le Conseil des Atikamekw de Manawan et l'Université du Québec à Montréal.



MISE EN CONTEXTE

Comme plusieurs groupes autochtones au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, les Atikamekw Nehirowisiwok sont particulièrement préoccupés par la protection, la transmission et la mise en valeur de leur territoire, de leurs savoirs et de leur patrimoine culturel. La communauté de Manawan, l'une des trois communautés atikamekw situées dans la région de Lanaudière, à quatre-vingt-cinq kilomètres de Saint-Michel-des-Saints, ne fait pas exception. Plusieurs initiatives sont actuellement élaborées pour répondre à cette préoccupation : développement d'activités culturelles pour les jeunes du primaire et du secondaire; mise sur pied d'un programme de langue et de culture atikamekw; sorties en territoire en fonction des six saisons atikamekw; développement d'un tourisme local qui vise la mobilisation des ressources communautaires en vue de valoriser le territoire atikamekw; etc.

Fruit d'un partenariat entre le Conseil des Atikamekw de Manawan, l'organisme Tourisme Manawan, l'école secondaire Otapi et l'Université du Québec à Montréal (UQAM)¹, le projet Matakan s'inscrit dans le contexte de valorisation des savoirs et du territoire atikamekw. Chaque été, depuis trois ans, des camps de transmission estivaux de deux semaines sont organisés en territoire avec des jeunes du secondaire afin de

valoriser des savoirs et des récits atikamekw transmis par des aînés et des experts de la communauté de Manawan. Traditionnellement réservé aux touristes et aux visiteurs extérieurs, le site Matakan², situé sur le lac Kempt (Opokoteiak sakihikanik) à 45 minutes de la communauté en bateau à moteur, est aussi, depuis 2009, un lieu de rassemblement pour les membres de la communauté et un lieu d'enseignement et de transmission des savoirs atikamekw sur le territoire.

OBJECTIFS VISÉS

L'objectif du projet est d'appuyer le tourisme local et de le penser comme un élément rassembleur et mobilisateur. Le tourisme peut alors supporter les initiatives locales qui visent l'affirmation des conceptions atikamekw de l'enseignement (Poirier 2009), de l'éducation et de la relation au territoire. Pensé en trois phases (phase 1 : 2017-2020), le projet Matakan vise à réunir des organisations, des chercheurs et des praticiens des milieux de la culture et de l'éducation autochtones afin de développer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et de mise en valeur du territoire culturellement pertinentes pour les jeunes et les membres de la communauté de Manawan. À terme, il s'agit de viser l'autochtonisation des activités d'enseignement par la mise en place d'un programme « volet culturel » reconnu dans le parcours des

jeunes à l'école secondaire Otapi de Manawan (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; Deer et Falkenberg, 2016; Kim, 2015; Toulouse, 2008).

De façon générale, la pertinence sociale d'un tel projet est de mettre en place, à travers une démarche de mobilisation des connaissances, des mécanismes atikamekw de valorisation des savoirs et des apprentissages au niveau du secondaire. Un des objectifs du projet est ainsi d'explorer, avec, par et pour les Atikamekw, les avenues favorisant la décolonisation des méthodologies de la recherche et de l'éducation en milieu autochtone (Battiste, 2013; Wilson, 2008). Il s'agit également d'appuyer les projets de valorisation et d'affirmation de l'identité atikamekw du territoire en développant des activités culturelles et pédagogiques autour du lac Kempt.

Ce projet vise ainsi à renouveler la conception majoritairement acceptée qui considère que le tourisme autochtone renvoie à l'activité touristique « in which indigenous peoples are directly involved either through control and/or by having their culture serve as the essence of the attraction » (Butler et Hinch, 1996, p. 9).

Dans ce projet, nous considérons plutôt le tourisme comme un outil qui favorise les processus d'apprentissage et de transmission culturelle en milieu autochtone. Depuis 2017, le projet Matakan complète ainsi une documentation existante déjà riche sur les savoirs liés au patrimoine et au territoire atikamekw.

QUATRE OBJECTIFS ONT ÉTÉ FORMULÉS DANS LE PROJET :

Objectif 1

Documenter et valoriser : mettre en valeur les activités territoriales, la relation au territoire, les savoirs, la langue et la culture atikamekw;

Objectif 2

Transmettre et enseigner en territoire : appuyer la transmission des savoirs avec des ateliers en territoire (les écoles de la forêt);

Objectif 3

Transmettre et enseigner à l'école : renforcer le contenu culturel des programmes scolaires (la forêt à l'école);

Objectif 4

Former : encourager la persévérance scolaire et former des assistants à la recherche par et pour les Atikamekw Nehirowisiwok.

DESCRIPTION

De manière plus précise, l'ensemble des activités réalisées a pour objectifs de :

- Favoriser la réflexion autour de deux concepts atikamekw clés du processus d'autochtonisation de l'école et de transmission des savoirs et des relations au territoire : Kiskinohamakewin (éducation) et Kiskinohamatasowin (enseignement);
- Inscrire le projet dans les politiques actuelles de réconciliation formulées dans le rapport de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015);
- Développer de nouveaux médiums de transmission des savoirs, comme l'art numérique, l'art visuel et l'utilisation des nouvelles technologies, pour la protection des patrimoines matériels et immatériels (tradition orale, langue, etc.);
- Encourager, à travers les différentes activités, le développement d'une conscience de l'environnement et de stratégies de protection du territoire, des eaux et des rivières, de la faune et de la flore chez les jeunes du secondaire et les membres de la communauté;
- Réaliser des formations thématiques sur des enjeux contemporains, comme des formations sur le leadership, l'empowerment, les femmes et la gouvernance ou les politiques autochtones internationales;
- Renforcer le sentiment d'appartenance et l'estime de soi chez les jeunes, mais également chez les acteurs et les actrices mobilisés dans le projet;
- Mobiliser les chercheurs, les aînés, les experts et les passeurs culturels de la communauté de Manawan dans les processus de transmission et d'enseignement des savoirs.

Suivant ces perspectives, plusieurs activités ont été réalisées sur le site Matakan : ateliers de créations numériques (avec Uhu labos nomades), de cuisine traditionnelle (banique cuite sur pic de bois, orignal, doré, pâte de bleuets, beignes aux bleuets, etc.) ou d'artisanat (paniers en écorce, fabrication de canots miniatures, perlage, broderie); conférences sur l'histoire d'un point de vue atikamekw, sur la langue et sur le leadership atikamekw; activités traditionnelles et rituels; soirées de contes et de récits qui valorisent la tradition orale atikamekw; travail participatif sur les cartes du territoire et réflexions autour de la toponymie atikamekw; sensibilisation aux chants de tambour avec le groupe Black Bear de la communauté; échanges avec les guides et le coordonnateur de Tourisme

Manawan sur l'importance de développer le tourisme pour les Atikamekw Nehirowisiwok; présentations sur la culture matérielle et sur le patrimoine immatériel; formation aux techniques cinématographiques (avec Wapikoni Mobile); etc. Toutes ces activités ont été systématiquement documentées en photographies, en vidéos ou par le biais d'enregistrements audios. Une pièce de théâtre a aussi été réalisée à partir d'un récit de l'ainé Jos Ottawa.

Ce récit, qui porte sur le héros culturel atikamekw Wisiketcak, a été transmis aux jeunes sur le site Matakan, puis utilisé dans le cadre d'un cours de langue atikamekw à l'école secondaire par l'enseignante Cécile Niquay-Ottawa pour faire comprendre aux élèves certains termes du territoire dont l'utilisation est devenue rare aujourd'hui dans la communauté.

Avec la participation de quelques jeunes, Mikon Ottawa et Véronique Hébert, deux femmes atikamekw nehirowisiwok passionnées par le théâtre, ont ensuite créé le décor de la pièce dans les murs de l'école et donné deux représentations en juin 2019. Après trois années d'ateliers estivaux en territoire, le comité d'encadrement du projet vise le développement des activités au cours de l'année scolaire (projet pilote en 2020-2021) dans les cours de mathématiques, d'informatique, d'éducation physique, d'histoire, de langue et de culture, d'anglais, de français, de sciences et d'art.

S'il est encore trop tôt pour mesurer les effets de tels camps de transmission sur la persévérance des élèves, l'objectif est de favoriser le développement des activités pendant l'année scolaire et de documenter les indicateurs qui témoignent d'un lien entre les activités culturellement pertinentes et la réussite et la persévérance scolaires. Certains témoignages de jeunes recueillis à la fin de chaque semaine laissent entrevoir la pertinence d'une telle démarche d'inclusion dans les activités pédagogiques :

« Moi, j'ai beaucoup aimé entendre les aînés, les histoires, les entendre raconter. Mais aussi l'histoire selon notre propre vision. Moi, c'est la deuxième année que je reviens. Deux semaines à chaque fois. On apprend toutes les fois. C'est le fun aussi d'être avec les amis, sur le territoire. Pêcher, la course de canot, l'artisanat... Même la broderie, j'ai aimé. C'est une belle école. On a moins envie de décrocher. » (N., 2019)

”

« Moi, je veux retourner. Ici, c'était bien. J'ai bien aimé la course de canot, car c'était le fun. J'ai bien aimé qu'on soit tous ensemble, qu'on dorme dehors. Moi, j'ai bien aimé aussi voir Black Bear ici, sur le territoire. Pis aussi ici sur le site Matakan, il y a pas de chicanes. Au début je voulais juste venir une semaine. Mais finalement je voulais revenir la deuxième semaine. » (S. H., 2019)

”

« J'aurais tellement voulu apprendre cela à l'école, que l'on voie l'histoire des deux côtés comme on l'a fait. Le point de vue de notre propre histoire. [...] Ce que j'ai le plus apprécié c'est les ateliers sur l'artisanat, parce que c'était aussi avec mon arrière-grand-mère, et j'aimerais bien pouvoir transmettre à mon tour plus tard. Si on pouvait le vivre aussi pendant l'année, pendant l'école [...]. Si je suis venu ici, c'est pour passer du temps en forêt. Parce que cela fait plusieurs années que je n'avais pas pu le faire. Aussi, parce que je voulais parler avec les aînés, mais aussi les entendre parler. Et me faire de nouveaux liens d'amitié. » (S., 2018)

”

« Il y en a qui sont venus pour se concentrer. Moi, je suis venu pour aller pêcher. Je n'ai jamais l'occasion. Pour parler. Rester dans le bois. Apprendre à mettre un filet, je ne l'avais jamais fait. » (Y. M., 2018)

”

CONCLUSION

Développé en 2016, le projet Matakan s'est constamment appuyé sur les réflexions et les constats de différents acteurs et actrices des milieux de l'enseignement et de la culture atikamekw de Manawan : la direction des services éducatifs et de l'école secondaire, qui désirent renforcer et développer l'inclusion de contenus atikamekw à l'école; le coordonnateur de Tourisme Manawan, qui vise le développement d'activités culturelles et pédagogiques sur le territoire; les aînés, qui préfèrent transmettre leurs savoirs et leurs histoires sur le territoire plutôt que dans une salle de classe; les enseignants de l'école secondaire, qui cherchent à développer des outils pédagogiques culturellement sécurisants pour leurs élèves; et enfin, la quarantaine d'élèves du secondaire qui ont participé au projet, soit environ 15 élèves par année. Plusieurs ont manifesté leur intérêt de voir « forêt et école » réunies (Goulet, 2005) dans un seul et même projet d'enseignement et de société. ♦

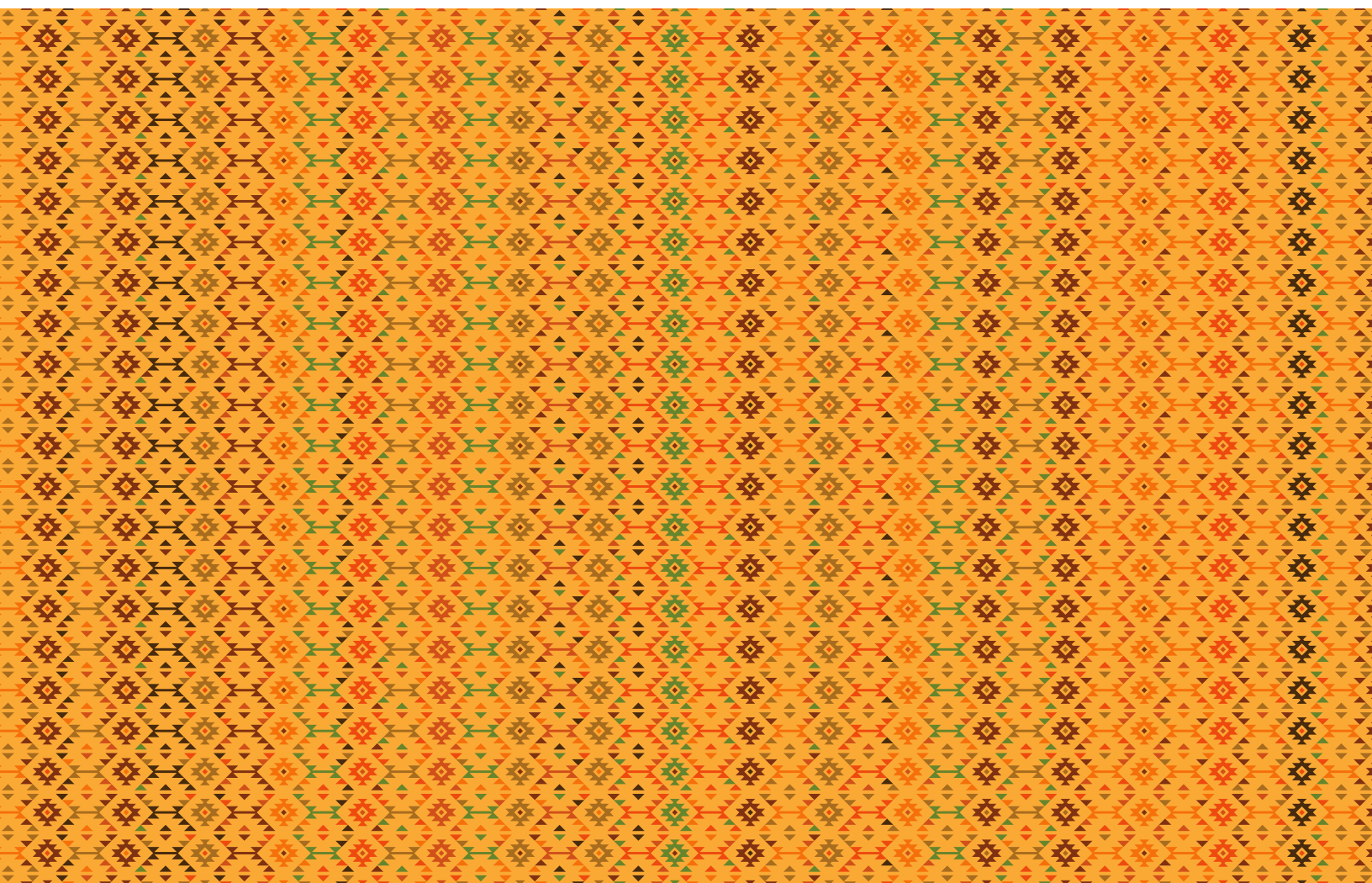
Notes

¹ Avec le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

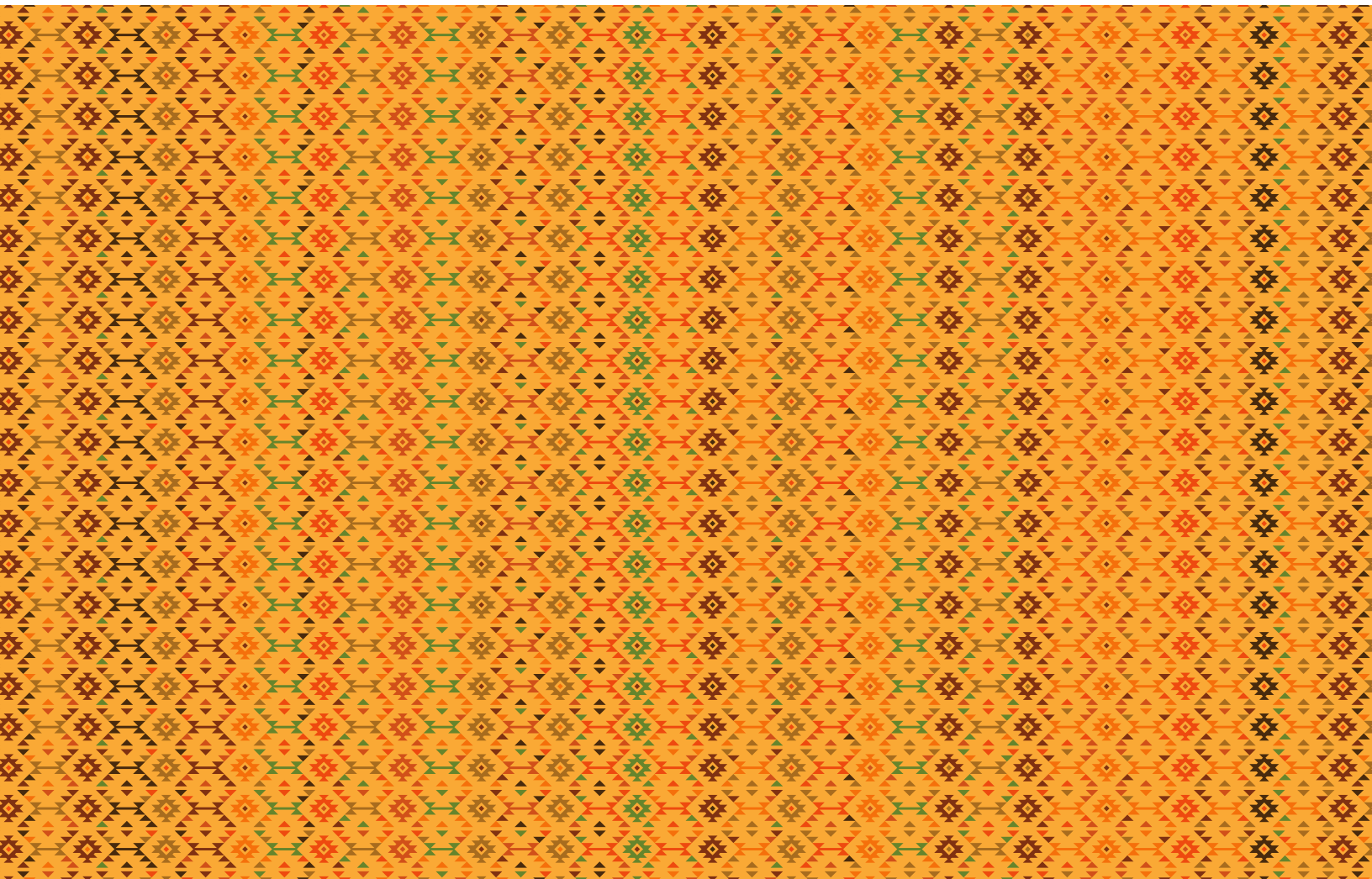
² En atikamekw, *matakan* signifie « lieu de passage, de transition ».

Références

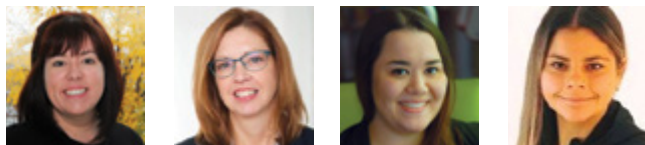
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
- BUTLER, R. et HINCH, T. (1996). *Tourism and Indigenous Peoples*. International Thomson Business Press.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3251761>
- DEER, F. et FALKENBERG, T. (2016). *Indigenous perspectives on education for well-being in Canada*. ESWB Press, University of Manitoba. https://www.eswb-press.org/uploads/1/2/8/9/12899389/indigenous_perspectives_2016.pdf#page=29
- GOULET, J.-G. et HARVEY-TRIGOSO, K. (2005). L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire : clivage et continuité dans les valeurs entre les générations de Dènès Thas. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 71-84.
- KIM, A. (2015). Neo-colonialism in our schools: Representation of indigenous perspectives in Ontario science curricular. *McGill Journal of Education*, 50(1), 5-207.
- POIRIER, S. (2009). Les dynamiques relationnelles des jeunes autochtones. Dans N. GAGNÉ et L. JÉRÔME (dir.), *Jeunes autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains* (p. 17-32). Presses de l'Université Laval et Presses Universitaires de Rennes.
- TOULOUSE, P. R. (2008). L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe. *Faire la différence... de la recherche à la pratique* (monographie n° 11). Secrétariat de la littératie et de la numératie, ministère de l'Éducation de l'Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Toulouse_fr.pdf
- WILSON, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.



PRATIQUES DE SOUTIEN



LE PROGRAMME D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET SOCIAL (PASS) : COLLABORER POUR SOUTENIR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES JEUNES DE MASHTEUIATSH



Marie-Pierre Baron, professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Nathalie Sasseville, professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Catherine Vachon, orthopédagogue et étudiante à la maîtrise en éducation

Renée-Claude Guy, conseillère-ressource parents-élèves et à l'autonomisation Puakuteu,
Programme d'accompagnement scolaire et social Mashteuiatsh



MISE EN CONTEXTE

La réussite éducative est un enjeu de taille pour tous. Par contre, le cheminement scolaire des jeunes Autochtones présente des différences qui complexifient le parcours de ces derniers. Ces différences peuvent être d'ordre personnel, comme des problèmes de consommation; d'ordre social, telles que la fréquentation de personnes ayant des comportements délinquants; ou d'ordre environnemental, telles que l'isolement de la communauté. Parmi les facteurs de risque fréquemment observés dans les communautés autochtones, on retrouve le haut taux de décrochage scolaire, les réseaux de soutien précaires, la barrière de la langue d'enseignement, le fait de vivre dans un milieu défavorisé et l'isolement géographique (Bergevin, 2008; Goyette et al., 2012). C'est dans l'objectif de diminuer l'impact des facteurs de risque de décrochage scolaire auprès des jeunes Pekuakamiulnuatsh du troisième cycle du primaire et du secondaire de la communauté de Mashteuiatsh et d'augmenter la persévérance scolaire et l'autonomisation de ces derniers qu'est né le Programme d'accompagnement scolaire et social (PASS).

Ce programme s'inscrit dans le cadre du programme Passeport pour ma réussite de Pathways Canada, dont l'objectif principal est de venir en aide aux gens provenant de communautés à faible revenu en les soutenant pour favoriser l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Partie intégrante du programme Passeport pour ma réussite, PASS a pour mission de valoriser l'éducation et de promouvoir la persévérance scolaire tout en prévenant le décrochage scolaire. Des tuteurs-mentors et des conseillers-ressources parents-élèves (CRPE) membres de la communauté ou de la région

agissent à titre de conseillers et travaillent de concert avec les familles, les écoles et les organismes communautaires afin de soutenir les jeunes de la communauté sur les plans scolaire et social. PASS offre différents services : tutorat, soutien financier en lien avec la scolarisation, sorties culturelles et sportives, mentorat et support social aux jeunes et à leur famille. Depuis janvier 2019, un partenariat a été mis sur pied avec les cliniques universitaires d'orthopédagogie (CUO) et de travail social (CUTS) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) afin d'accompagner l'équipe de PASS dans la mise en œuvre de sa double mission : scolaire et sociale.

L'équipe de professionnels de la CUO et de la CUTS est composée de cinq personnes. Deux professeures-chercheuses ont pour rôle d'encadrer les CRPE et les tuteurs-mentors, d'assurer leur formation continue et de les soutenir dans la structuration du service. Les professeures-chercheuses font le pont entre la théorie et l'expertise des intervenants et s'assurent de la mise en place des interventions. Trois professionnels, soit une enseignante en orthopédagogie et deux travailleurs sociaux, ont pour activité principale de conseiller les intervenants dans la mise en place et le suivi des interventions. Cette équipe interprofessionnelle est déjà en action à l'UQAC.

En effet, la CUO et la CUTS œuvrent depuis quelques années dans la formation initiale des enseignants en orthopédagogie et des travailleurs sociaux afin de développer chez les futurs professionnels des compétences en collaboration, permettant d'offrir des interventions de qualité et de développer une expertise commune (Baron et al., 2019; Baron et al., 2018). La collaboration interprofessionnelle est guidée par des

compétences provenant du *Référentiel national de compétences en matière d'interprofessionnalisme* (CPIS, 2010), qui soutient le partage d'expériences et la reconnaissance des expertises entre les intervenants du milieu social et ceux provenant du domaine de l'éducation (Baron et al., 2019).

OBJECTIFS

La collaboration interprofessionnelle mise en place dans l'accompagnement de PASS vise le développement d'interventions adaptées aux jeunes, ainsi que la création de ressources et d'outils, et ce, dans un souci de formation continue des intervenants. Cet article a donc pour but de présenter la collaboration entre les membres du programme PASS et des deux cliniques universitaires de l'UQAC. Ce texte présente le partenariat des divers professionnels impliqués comme un tremplin pour soutenir la réussite des jeunes Pekuakamiulnuatsh et met ainsi en lumière les enjeux soulevés par cette collaboration et les retombées d'une telle entreprise.

RÉCIT DE PRATIQUE

Les particularités des cheminements scolaires primaire et secondaire des jeunes Autochtones sont influencées par des problématiques personnelles et sociales qui ont un impact majeur sur leur réussite. Le partenariat entre PASS et la CUO et la CUTS de l'UQAC a permis de soulever trois principaux enjeux qui ont mené à différentes pratiques d'accompagnement.

ENJEU PARTENARIAL

Le premier défi à surmonter lors de la collaboration est lié au partenariat au sein de la communauté. D'abord, les professeures-chercheuses ont contribué à la structuration de l'organisme. Celle-ci s'est caractérisée par le besoin de démystifier les rôles de chacun. Les connaissances liées à ces rôles et à la mission de l'organisme ont permis de mieux structurer le service pour le faire rayonner dans la communauté et établir des partenariats. La définition du rôle des CRPE a permis la création d'évaluations et de plans d'accompagnement pour les jeunes ainsi que la mise en place de partenariats avec des collaborateurs externes. La définition du rôle des tuteurs-mentors a pour sa part permis de développer et d'enrichir les stratégies de tutorat (aide aux devoirs) et les activités de mentorat.

L'équipe de PASS devait ensuite mettre en place des partenariats avec les autres organismes et entreprises du milieu afin de contribuer à la continuité des services destinés aux enfants et aux jeunes, ainsi qu'au rayonnement de l'organisme au sein de la communauté. C'est par la recension des différents services offerts

dans le milieu, par l'identification de leur mission et des personnes clés à rencontrer ainsi que par l'établissement d'une stratégie de communication efficace que PASS a pu faire valoir l'éventail de ses services et créer des partenariats. Par exemple, dans une perspective d'autonomisation des jeunes Pekuakamiulnuatsh et de préparation à la vie adulte, des liens ont été établis avec la caisse Desjardins du Pekuakami.

ENJEU DE FORMATION CONTINUE

Le deuxième enjeu est celui de la formation continue. Le but du partenariat avec l'UQAC est de soutenir le développement de compétences professionnelles chez les CRPE en leur prodiguant des conseils, de la supervision et de la formation. La formation continue est particulièrement importante, puisque c'est elle qui permet d'être au courant des dernières avancées dans les domaines scolaire et social et d'arrimer théorie et pratique dans le but d'optimiser les interventions. Le codéveloppement professionnel a été choisi comme dispositif d'accompagnement par les professeures-chercheuses de l'UQAC. Il permet d'utiliser la théorie et les données probantes pour valoriser le savoir expérientiel des intervenants. Les groupes de codéveloppement professionnel permettent d'élaborer une structure de discussion contribuant au développement professionnel des acteurs (Payette, 2000; Payette et Champagne, 2000) et de développer des savoirs et des compétences (Aita et al., 2015) menant à la prise de décisions. La structure utilisée se divise en cinq grandes étapes qui permettent à un individu d'obtenir de l'aide pour un problème rencontré. C'est notamment grâce aux groupes de codéveloppement professionnel qu'il a été possible de connaître les problèmes vécus par les intervenants et, ainsi, de les conseiller lors de périodes de supervision, et ce, en leur partageant les outils et les connaissances nécessaires pour élaborer des pistes de solution.

ENJEU D'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES ET DES FAMILLES

Finalement, l'enjeu majeur associé à la mission de PASS est sans doute lié à l'accompagnement des jeunes et de leur famille. Les interventions réalisées par les CRPE et les tuteurs-mentors sont effectuées dans des milieux diversifiés. Intervenant principalement auprès des jeunes, ils travaillent également auprès de la famille et leur implication est aussi remarquée dans les écoles du territoire ainsi que dans les activités communautaires, comme lors des sorties en territoire. Il importe donc qu'ils se dotent d'une structure de travail. Pour parvenir à répondre à leurs besoins, la collaboration interprofessionnelle est tout indiquée. Dans ce cas-ci, les intervenants sont accompagnés par des professionnels

en enseignement, en orthopédagogie et en travail social. Ce soutien professionnel, qui peut être ponctuel ou quotidien, leur permet d'obtenir des conseils concernant les interventions à réaliser et de créer du matériel et des interventions qui permettront d'intervenir sur les enjeux scolaires et sociaux.

De plus, la reconnaissance des impacts de l'organisme PASS sur la persévérance scolaire des jeunes Pekuakamiulnuatsh a auparavant mené au choix de compétences à développer chez les apprenants (Fortin, 2018). Ces compétences visent l'accompagnement de jeunes Autochtones dans la conjugaison de deux univers culturels : l'univers eurocanadien et celui des Pekuakamiulnuatsh. De nouvelles cibles à atteindre dans la quête de la persévérance scolaire y sont identifiées. Ces compétences ont aussi pour objectif le développement du sens de l'organisation (par exemple en gérant son temps, en prenant des notes ou en appliquant des techniques d'étude), l'utilisation des stratégies d'apprentissage (par exemple en développant son esprit critique ou en appliquant des stratégies de résolution de problèmes) et la construction de relations respectueuses et harmonieuses (par exemple en misant sur la coopération et la communication). Dans le but d'opérationnaliser, au sein de PASS, le développement de ces compétences et les passerelles cognitives permettant de conjuguer les deux univers, l'équipe des cliniques universitaires a accompagné les intervenants dans leur compréhension et dans la création d'exemples concrets.

Cela a permis la création de grilles d'observation et de consignation de renseignements. En y jumelant la définition de facteurs de risque et de protection pour la réussite éducative, il a été possible de créer un plan d'accompagnement personnalisable pour chacun des jeunes bénéficiant du programme. Le partage de matériel a mené à la création d'une plateforme de partage dans laquelle on retrouve un bon nombre d'outils qui peuvent être consultés à tout moment et qui constituent des ressources de qualité pour les intervenants.

CONCLUSION ET PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT

En conclusion, la collaboration interprofessionnelle en contexte de valorisation de la persévérance scolaire chez les jeunes Pekuakamiulnuatsh a permis la structuration d'un service qui, notamment grâce à l'augmentation du nombre d'inscrits, gagne en popularité dans la communauté de Mashteuiatsh.

Si la double vocation éducative et sociale du programme PASS peut être un défi, il n'en demeure pas moins que cette collaboration

a servi de tremplin pour la création d'une banque d'outils considérable qui permettra de soutenir la réussite éducative des jeunes. De plus, aux dires des personnes accompagnées, cela leur a également permis de mieux comprendre leur rôle et de développer des compétences dans l'accompagnement des jeunes. Dans l'objectif de parfaire les services offerts par PASS et de promouvoir la poursuite des études postsecondaires des jeunes adultes Pekuakamiulnuatsh, un second projet visant l'autonomisation des jeunes est en cours d'implantation. L'enjeu principal derrière cette nouvelle initiative sera de déterminer comment soutenir les jeunes adultes autochtones qui doivent se déplacer en milieu urbain pour poursuivre leurs études postsecondaires. La mission qui en découle est un défi de taille pour lequel la collaboration interprofessionnelle pourrait s'avérer un outil indispensable. ♦

Références

- AITA, M., HÉON, M., DUPUIS, F., LE MAY, S. et LAMPRON, A. (2015). Groups of codevelopment for the advancement of research in clinical settings. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(1), 137-141.
- BARON, M.-P., SASSEVILLE, N., DOUCET, M. et BIZOT, D. (2019). Development of professional competencies in social work and special education: A collaborative interdisciplinary project between Quebec university students. <https://cgscholar.com/bookstore/works/development-of-professional-competencies>
- BARON, M.-P., SASSEVILLE, N. et VACHON, C. (2018). La collaboration entre les orthopédagogues et les travailleurs sociaux, en contexte d'inclusion scolaire. *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*, 5, 37-42.
- BERGEVIN, C. (2008). *Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire d'élèves autochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage et scolarisés en milieu allochtone* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1535/>
- Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé [CPIIS]. (2010). *Référentiel national de compétence en matière d'interprofessionnalisme*. https://www.rcpi.ulaval.ca/fileadmin/media/Coffre_a_outils/CIHC_IPCompétencies-FrR_Sep710.pdf
- FORTIN, J. (2018). *L'accompagnement en milieu autochtone : conjuguer deux univers culturels dans le développement des compétences scolaires et sociales des jeunes Pekuakamiulnuatsh de Mashteuiatsh* [document inédit].
- GOYETTE, M., PONTBRIAND, A., TURCOTTE, M.-E., MANN-FEDER, V., TURCOTTE, D., GRENIER, S. et SAWALIHO BAMBA, E.-H. (2012). *Parcours d'entrée dans la vie adulte et stratégies d'autonomisation des jeunes autochtones suivis ou placés en protection de la jeunesse*. Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CRÉVAJ). <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2013/01/030374475.pdf>

PAYETTE, A. (2000). Le codéveloppement professionnel : une approche graduée, *Interactions*, 4(2), 39-59.

PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. (2000). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Renforcer nos liens

Le CN s'efforce d'établir des relations respectueuses et mutuellement avantageuses avec tous les peuples autochtones, et de créer ensemble des occasions économiques.



RELATIONS
Progressives
Autochtones

NIVEAU
BRONZE

Conseil Canadien pour
le Commerce Autochtone



cn.ca/visionautochtone

LA RÉUSSITE AUTOCHTONE EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES : L'AFFAIRE DE TOUS



Ingrid Lessard, orthopédagogue et enseignante, école forestière de La Tuque
Vicky Larose, conseillère à la réussite éducative, école forestière de La Tuque

MISE EN CONTEXTE

Bien que le taux de diplomation des jeunes provenant des diverses communautés autochtones du Québec soit inférieur à la moyenne québécoise (Lévesque et al., 2015) on remarque que la réussite des Premières Nations tend à s'améliorer à tous les niveaux d'études (Joncas, 2013), et par le fait même que le taux de scolarisation est à la hausse (Lévesque et al., 2015). Cette amélioration est observable actuellement à l'école forestière de La Tuque (ÉFLT), où la moitié de la clientèle scolaire est constituée d'élèves autochtones. L'ÉFLT, située à proximité de la communauté de Wemotaci et sur le territoire atikamekw, est un centre de formation dans lequel la formation générale des adultes et la formation professionnelle en foresterie se côtoient.

Il y a quelque temps, des défis ont été relevés par les membres du personnel, qui peinaient à répondre à l'ensemble des besoins de ces élèves, notamment ceux liés à l'apprentissage du français, aux retards scolaires, aux multiples décrochages (Presseau et al., 2006) et aux facteurs de vulnérabilité (Côté, 2009).

Dans le souci de répondre aux spécificités et aux réalités singulières des élèves autochtones, l'équipe-école a donc décidé de développer de nouvelles pratiques pour améliorer le vivre-ensemble, l'inclusion et le maintien de ces élèves en formation générale des adultes.

ORIENTATIONS DU PROJET

Parallèlement aux orientations à privilégier reconnues par la littérature scientifique, trois objectifs ont été mis en valeur dans l'élaboration de ce projet.

Le premier objectif était de créer un environnement culturellement sécurisant pour nos élèves autochtones. En ce sens, il est démontré que les activités et pratiques éducatives orientées vers la valorisation culturelle améliorent la persévérance scolaire des jeunes Autochtones (Blanchet-Cohen, 2015). Ainsi, la persévérance et la réussite scolaires sont facilitées par l'établissement d'un environnement d'apprentissage sécurisant pour l'élève (Blanchet, 2019).

Le deuxième objectif était d'offrir un soutien personnalisé et adapté en fonction des besoins des élèves. Selon le rapport de recherche de Presseau et de ses collaborateurs (2006), la présence de relations significatives entre élèves autochtones et enseignants est essentielle pour le maintien de la fréquentation scolaire.

En respectant ces orientations, il a été possible d'introduire le dernier objectif, qui est lié davantage aux attentes scolaires, soit l'amélioration des compétences en français.

DESCRIPTION DU PROJET

Un environnement sécurisant et propice aux échanges

Dans l'optique de répondre au premier objectif du projet, la création d'une classe culturellement sécuritaire a été reconnue comme étant nécessaire.

Ce local d'entraide, aussi appelé *witcihitowin*, est imprégné de la culture autochtone. En effet, on y retrouve plusieurs projets d'artisanat créés par les élèves et des supports visuels (photos, cartes des nations et vocabulaire). Cette classe semi-flexible permet les échanges, le travail d'équipe et le respect du style de l'apprenant.

Ce milieu de vie est ouvert à tous les élèves dès la première période de la journée, leur permettant ainsi de commencer la journée dans un environnement sécurisant, de pouvoir discuter de leurs difficultés avec l'intervenante qui s'y trouve ou d'obtenir un soutien de la part d'une enseignante. Cette dernière peut soutenir les élèves à plusieurs égards, autant pour la planification de leurs études que pour une aide pédagogique.

Toujours en ce sens, la tenue régulière d'activités culturelles joue un rôle déterminant dans la motivation des élèves. Chaque mois, une invitation à participer à une activité culturelle est lancée à tous les élèves. Grâce au partenariat avec le Centre d'amitié autochtone de La Tuque et à la proximité de la forêt d'enseignement de l'ÉFLT, des ateliers portant sur l'artisanat, la spiritualité, les connaissances ancestrales, la rencontre d'ainés, la cuisine traditionnelle et les sorties en forêt sont proposés à tous les élèves du centre.

À l'occasion, l'élève joue le rôle d'acteur de sa culture. Il a ainsi la chance d'exposer ses connaissances et de les partager aux autres. Cette valorisation culturelle permet de renforcer l'identité des élèves et, par le fait même, d'augmenter leur sentiment d'appartenance envers leur milieu scolaire.



Ces activités permettent aussi de créer des liens entre les intervenants et les élèves. Ce climat de confiance et de bienveillance permet par la suite d'introduire le contenu pédagogique.

Des approches éducatives et pédagogiques centrées sur les élèves

Il est connu qu'en formation générale des adultes, les élèves ont un enseignement individualisé. Sans ignorer cette pratique pédagogique, l'équipe se devait d'apporter des ajustements dans le cheminement de l'élève autochtone dont le français n'est pas la langue première. Des ateliers ont donc été mis à l'horaire pour améliorer les compétences liées à cette discipline. Des ateliers interactifs de grammaire, qui abordent les règles orthographiques et syntaxiques, sont proposés aux élèves une fois par semaine.

En ce qui concerne les ateliers sur l'oral, ils portent sur les diverses compétences langagières (linguistiques, discursives et communicatives). Celles-ci sont enseignées de manière explicite à partir des travaux de Dumais et Lafontaine (2014). Par ailleurs, il est reconnu que l'oral facilite le développement des compétences en lecture et en écriture (Dumais, 2015). Ainsi pour les élèves, il s'agit d'une pratique pédagogique intéressante pour la transmission des savoirs, d'autant plus que l'oralité fait partie intégrante de la tradition culturelle des Autochtones.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ce projet ne s'inscrit pas dans une démarche scientifique. Bien que les orientations aient été définies par la recherche, il est difficile de se prononcer sur les retombées du projet, considérant qu'aucune collecte de données n'a été réalisée à cet effet. Il est toutefois possible de constater, grâce aux divers témoignages reçus des élèves et grâce à leur présence accrue aux activités, que le sentiment de bien-être dans l'école et dans le local d'entraide demeure présent, comme le rapporte un élève :

« On se sent à l'aise ici et c'est accueillant. On a la chance de socialiser et de bien commencer nos journées ».

”

Il est également possible d'observer une meilleure compréhension de l'autre par la présence des allochtones dans le local d'entraide et dans le cadre des activités culturelles proposées. De plus, l'équipe-école est d'avis que les élèves autochtones s'impliquent davantage dans les activités scolaires et dans le conseil étudiant.

Bien qu'il reste encore beaucoup de défis à relever pour répondre efficacement à l'ensemble des besoins des élèves autochtones, l'ÉFLT est fière d'offrir un milieu éducatif inclusif et sensible à leur réalité. ♦

Références

- BLANCHET-COHEN, N. (2015). *Rapport synthèse d'évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Université Concordia. https://www.researchgate.net/publication/280898421_Rapport_synthese_d%27evaluation_des_projets_du_Fonds_pour_la_pers%C3%A9verance_scolaire_des_jeunes_autochtones
- BLANCHET, P.-A. (2019). Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones du Québec : un outil pédagogique adapté à leurs réalités scolaires. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 26-29.
- CÔTÉ, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaires des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiants autochtones* [mémoire de maîtrise inédit, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20738?locale=fr>
- DUMAIS, C. (2015). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale. Un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littérature des élèves de 6 à 17 ans. Dans L. LAFONTAINE et J. PHARAND (dir.), *Littérature. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 87-111). Presses de l'Université du Québec.
- JONCAS, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/2739/1/030428563.pdf>
- LAFONTAINE, L., et DUMAIS, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière éducation.
- LÉVESQUE, C., POLÈSE, G., DE JURIEW, D., LABRANA, R., TURCOTTE, A.-M. et CHIASSE, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes* [rapport]. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810>
- 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*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).





OSER

de nouveaux horizons

PHOTO: CUNYAN BOYE

L'avenir
est
ici

Double défi des deux Mario de la fondation Sur la pointe des pieds

L'expertise des professeur.e.s et des diplômé.e.s en intervention plein air de l'UQAC rayonne à travers la fondation Sur la pointe des pieds, qui a orchestré au fil des ans plusieurs dizaines d'expéditions au bénéfice des jeunes atteints du cancer, dont le Double défi des deux Mario, une traversée du Lac-Saint-Jean en plein hiver.

UQAC | Université du Québec
à Chicoutimi

PROGRAMME DE TUTORAT EN MATHÉMATIQUES ET EN ALPHABÉTISATION : UNE INITIATIVE DE LA COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK ILISARNILIRINIQ ET DU COLLÈGE FRONTIÈRE VISANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE



Krystyna Slawewski, responsable du programme, Collège Frontière

Il est reconnu depuis longtemps que les collectivités du Nord sont confrontées à un ensemble de réalités et de défis complexes en ce qui concerne la prestation de services éducatifs (Sisco et al., 2012, p. 23-24).

La situation au Nunavik en est un exemple : 17 écoles dans 14 collectivités isolées accessibles par avion, 614 élèves du secondaire et 28 enseignants qui travaillent tous avec acharnement pour assimiler et offrir un vaste programme d'études secondaires en mathématiques dans des classes à plusieurs niveaux et dans deux langues d'enseignement (français et anglais). Tels sont les obstacles que la commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq (KI), son personnel et ses clients doivent surmonter pour atteindre les niveaux de mathématiques exigés par le ministère de l'Éducation du Québec. Il incombe donc aux conseils scolaires de développer des moyens novateurs pour répondre aux besoins très spécifiques de leurs élèves. Il ne s'agit pas d'une mince affaire et pourtant, grâce à la persévérance et à la prévoyance d'un nouveau programme de soutien, KI a réussi à relever ces défis et à améliorer les résultats scolaires des apprenants du Nunavik en créant des possibilités de réussite.

Cette vision prend forme grâce au partenariat enthousiaste entre KI et le Collège Frontière qui, ensemble, ont entrepris un projet de trois ans visant à fournir des tuteurs en mathématiques et en alphabétisation aux élèves du secondaire dans onze collectivités du Nunavik. Ces tuteurs collaborent tout au long de l'année avec les directeurs d'écoles locales, les directeurs de centres et le personnel afin d'identifier les élèves du secondaire qui ont besoin d'un tutorat personnalisé pour maintenir leur niveau en mathématiques et mieux réussir à l'école.

Les tuteurs ont pour principale mission d'aider les élèves de troisième, de quatrième et de cinquième secondaire qui doivent progresser d'un à trois niveaux en mathématiques afin de satisfaire aux exigences pour l'obtention du diplôme. Les tuteurs ont pour mandat de :

- fournir un soutien aux élèves du secondaire en mathématiques;
- proposer des séances ciblées de tutorat individuel ou en petits groupes en dehors des heures de classe;
- étendre les services susmentionnés aux élèves de première et de deuxième secondaire;
- offrir des programmes d'alphabétisation aux élèves et à la collectivité élargie, surtout si l'alphabétisation est l'obstacle à la progression en mathématiques.

Dès le début du projet, des résultats significatifs ont été constatés, en grande partie grâce à un programme sur mesure conçu par le Collège Frontière et KI.

La réussite de ce programme repose sur une approche à trois volets : un modèle souple qui met l'accent sur un soutien personnalisé et qui comporte un volet mentorat important.

À ce jour, 29 tuteurs ont été embauchés sur une période de trois ans pour mettre en œuvre ce programme. Les tuteurs offrent un service flexible adapté aux besoins des apprenants et au contexte de chaque école. En plus de donner des cours particuliers hors de la classe, ils font partie intégrante de la dynamique de la classe. Ce double avantage leur permet d'offrir

leurs services à la fois dans les limites de la salle de classe et de son cadre temporel, et à des endroits qui ne sont habituellement pas consacrés à l'apprentissage. Ils peuvent également s'adapter aux horaires, au niveau de confort et à l'environnement de leurs apprenants. D'ailleurs, « on dit souvent que la collaboration avec l'enseignant est une composante essentielle de la réussite ou de l'échec d'un programme de tutorat » (Rothman et Henderson, 2011, p. 4).

En ce sens, le dialogue entre les tuteurs et les enseignants présente aussi l'avantage réciproque d'approfondir et de réviser la matière vue en classe, et d'améliorer l'expérience en classe des élèves qui ont besoin d'un soutien personnalisé. Les tuteurs ont passé en moyenne quinze heures par semaine dans les classes de mathématiques pour offrir un soutien individuel aux élèves pendant que les professeurs enseignaient le programme.

Les enseignants ont rapporté un certain nombre d'effets positifs concernant la présence des tuteurs dans leur classe¹ : au total, 83 % des enseignants affirment qu'un plus grand nombre d'élèves ont réussi à terminer leurs travaux scolaires, et 75 % sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le tuteur a eu un effet positif sur la dynamique de la classe.

La possibilité de faire les devoirs à l'école et l'engagement dans l'expérience d'apprentissage indiquent avec fiabilité quels apprenants termineront leurs études et poursuivront leurs études et leur formation au niveau supérieur (Rothman et Henderson, 2011). Chez les apprenants qui ont de la difficulté à réussir en mathématiques et en arithmétique, un tutorat personnalisé centré sur l'apprenant peut permettre d'augmenter la motivation et la capacité à réussir. Les gens apprennent de différentes façons; nous devons donc adapter l'enseignement selon leurs besoins. Le Collège Frontière a pour philosophie d'enseignement d'offrir un apprentissage personnalisé centré sur l'apprenant (APCA) (Collège Frontière, 2011). Cette approche se fonde sur la notion que chaque personne possède ses propres intérêts, forces et besoins d'apprentissage. Un tuteur efficace choisit adéquatement les stratégies et les techniques qui fonctionnent le mieux pour un élève en particulier.

L'approche APCA pour l'éducation aux adultes repose sur les principes suivants (Collège Frontière, 2011) :

- miser sur les forces de l'apprenant plutôt que sur ses faiblesses;
- partir du vécu de l'apprenant;
- élaborer le programme avec l'apprenant en fonction de ce qu'il veut apprendre;
- reconnaître que l'apprentissage est volontaire.

Sachant que l'apprentissage de chaque apprenant repose sur une grande reconnaissance de ses capacités, il est également essentiel de renforcer sa confiance et sa motivation. Les tuteurs se sont donc adressés à leurs apprenants en sortant des sentiers battus et en faisant preuve de créativité et d'originalité pour les motiver, capter leur intérêt et créer des liens avec eux. En général, l'utilisation de jeux amusants et éducatifs pour aborder un sujet qui continue d'intimider de nombreux apprenants permet de piquer leur intérêt. Par exemple, l'utilisation de dés, du jeu d'échecs, de cartes et du bingo mathématique, pour la terminologie, a amené les apprenants à participer à des programmes parascolaires (après les cours et sur l'heure du dîner).

« Je ne prenais même pas la peine d'essayer de répondre à ces questions, mais maintenant j'aime vraiment essayer. Les mathématiques sont amusantes quand on sait comment les faire », a affirmé un étudiant de Kuujuaq.

”

En effet, les tuteurs ont observé que les apprenants sont plus enclins à essayer de répondre à des questions complexes à plusieurs étapes, font preuve d'un effort soutenu pendant de plus longues périodes et demandent des exercices et de l'aide aux tuteurs.

Alors qu'auparavant, certains apprenants voyaient une question difficile, fermaient leur livre et refusaient de travailler, certains de ces mêmes apprenants sont maintenant prêts à essayer, et sont désireux d'améliorer leurs compétences en mathématiques.

Sur les 55 apprenants interrogés, 44 % ont dit vouloir approfondir leurs connaissances en mathématiques, plutôt que d'obtenir simplement une note de passage.

Comme l'a affirmé un tuteur :

« Lorsque je suis arrivé en mars, tous les élèves avaient du mal à terminer leurs travaux, car ils manquaient de concentration et de motivation. Ils avaient suffisamment de temps en classe pour les faire; cependant, même les élèves ayant un bon taux d'assiduité ne terminaient pas (ou ne commentaient pas) les devoirs et les questionnaires. Les salles de classe sont souvent des environnements très distrayants [pour les élèves qui ont de la difficulté à se concentrer]. Le fait d'avoir pu effectuer leurs travaux avec moi dans un environnement de soutien, calme et individuel, a immédiatement augmenté de façon considérable les notes de certains élèves. Lorsque je prends du temps avec un élève, je peux faire en sorte qu'il reste concentré sur ses travaux, en l'accompagnant du début à la fin. Deux étudiants très brillants ont grandement amélioré leurs notes, car ils terminent maintenant leurs travaux pendant les heures de cours et durant les heures passées avec moi. »

”

En outre, et peut-être plus important encore, selon l'approche APCA, les apprenants bénéficiant d'un tutorat et les tuteurs sont des partenaires égaux dans le processus d'apprentissage, un peu comme dans une relation de mentorat où les mentors « donnent des conseils, transmettent des connaissances, partagent leur expérience, fournissent un savoir-faire pour renforcer le jugement et établissent des liens d'amitié » (Lampley et Johnson, 2010, p. 4).

Il a été démontré que cette approche holistique avec les apprenants encourage ces derniers à se fixer des objectifs réalisables et à améliorer leur estime de soi (Lampley et Johnson, 2010). L'expérience des tuteurs dans ce contexte a démontré de façon irréfutable que l'attitude des apprenants a changé grâce au tutorat ou au mentorat reçu. La confiance est souvent citée comme un élément indispensable à l'établissement de relations avec les adolescents (Lampley et Johnson, 2010; Rothman et Henderson, 2011).

Cela est particulièrement vrai dans un environnement d'apprentissage où les apprenants ont peu confiance en leurs compétences. Il est impératif que les tuteurs sachent reconnaître quand la confiance et la relation sont suffisamment développées pour réussir la transition vers le programme de tutorat parascolaire. Faire cette

transition délicate au bon moment permet d'assurer que l'apprenant s'engagera à fond dans les séances de tutorat. Il s'ensuit que « cette interaction positive durant les séances de tutorat peut être transférée en classe. Ces facteurs peuvent favoriser un engagement plus important durant les séances de tutorat et en classe. Cette augmentation de la confiance et de l'engagement permet en fin de compte l'obtention de meilleurs résultats » (Rothman et Henderson, 2011, p. 8).

Enfin, les effets de ce programme ne se limitent pas seulement à des changements d'attitudes et de comportements. Dès la première année, les résultats du programme ont montré une augmentation impressionnante de 20 % (en moyenne) des notes des apprenants ayant bénéficié d'un tutorat par rapport à celles des apprenants n'en ayant pas bénéficié. Les résultats de 2018-2019 témoignent aussi du succès croissant de ce partenariat :

- **275 élèves** du secondaire ont bénéficié d'un tutorat intensif personnalisé, soit une augmentation de 64 par rapport à l'année précédente.
- **91 élèves** ont participé à des séances de tutorat parascolaires durant cette année (par rapport à 57 en 2017-2018), dont 15 se sont présentés régulièrement.
- **80 % des parents** s'accordent à dire que leur enfant a plus confiance en ses capacités, qu'il est plus motivé à apprendre les mathématiques et qu'il a une meilleure attitude envers l'école depuis le début du programme de tutorat.
- **91 % des parents** sont tout à fait d'accord pour dire que le programme de tutorat est un programme utile pour la collectivité.

En conclusion, pour comprendre l'impact du projet, il est essentiel de continuer à reconnaître les changements généraux dans les comportements et les attitudes des apprenants ainsi que les progrès mesurables vers l'atteinte des objectifs scolaires. À long terme, nous prévoyons une corrélation directe entre la motivation, la confiance et l'attitude des apprenants à l'égard de l'apprentissage ainsi que l'amélioration relative de leurs compétences. Ce programme de trois ans fait partie de l'engagement commun du Collège Frontière et de KI à améliorer les résultats scolaires des apprenants du Nunavik et à créer des possibilités de réussite au niveau postsecondaire.

Note

¹ Ces données, ainsi que toutes les données qui suivent sur les réactions des intervenants, sont tirées de sondages menés auprès de 20 enseignants, de 50 parents et de 80 élèves sur une période de deux ans.

Références

Canadian Council on Learning [CCL]. (2007). *Redefining how success is measured in First Nations, Inuit and Métis learning. Report on learning in Canada 2007*. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>

Frontier College. (2011). *A Frontier College Tutor's Guide: Working with Adults*. https://www.collegefrontiere.ca/getattachment/366ecfd9-b12f-439c-9c62-9687a95d3cf4/Travailler_avec_des_adultes_cf_manual_tutorat.aspx

LAMPLEY, J. H. et JOHNSON, K. C. (2010). Mentoring at-risk youth: Improving academic achievement in middle school students. *Nonpartisan Education Review*, 6(1). <http://nonpartisaneducation.org/Review/Articles/v6n1.pdf> (en anglais uniquement)

ROTHMAN, T. et HENDERSON, M. (2011). Do school-based tutoring programs significantly improve student performance on standardized tests? *RMLE Online*, 34(6). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19404476.2011.11462079?needAccess=true&>

SISCO, A., CARON-VUOTARI, M., STONEBRIDGE, C., SUTHERLAND, G. et RHÉAUME, G. (2012). *Lessons learned: Achieving positive education outcomes in Northern communities*. Conference Board of Canada. <https://www.schoolofpublicpolicy.sk.ca/documents/research/archived-publications/icngd-publications/icngd-reports/CFN%20Lessons%20Learned-Education%20Report%20Jan%202012.pdf>



À l'UQAC,
nous retrouvons

470

étudiants autochtones
annuellement
dans des domaines
variés tels que
l'administration,
l'éducation, les arts
et les langues

UQAC

nikanite.uqac.ca



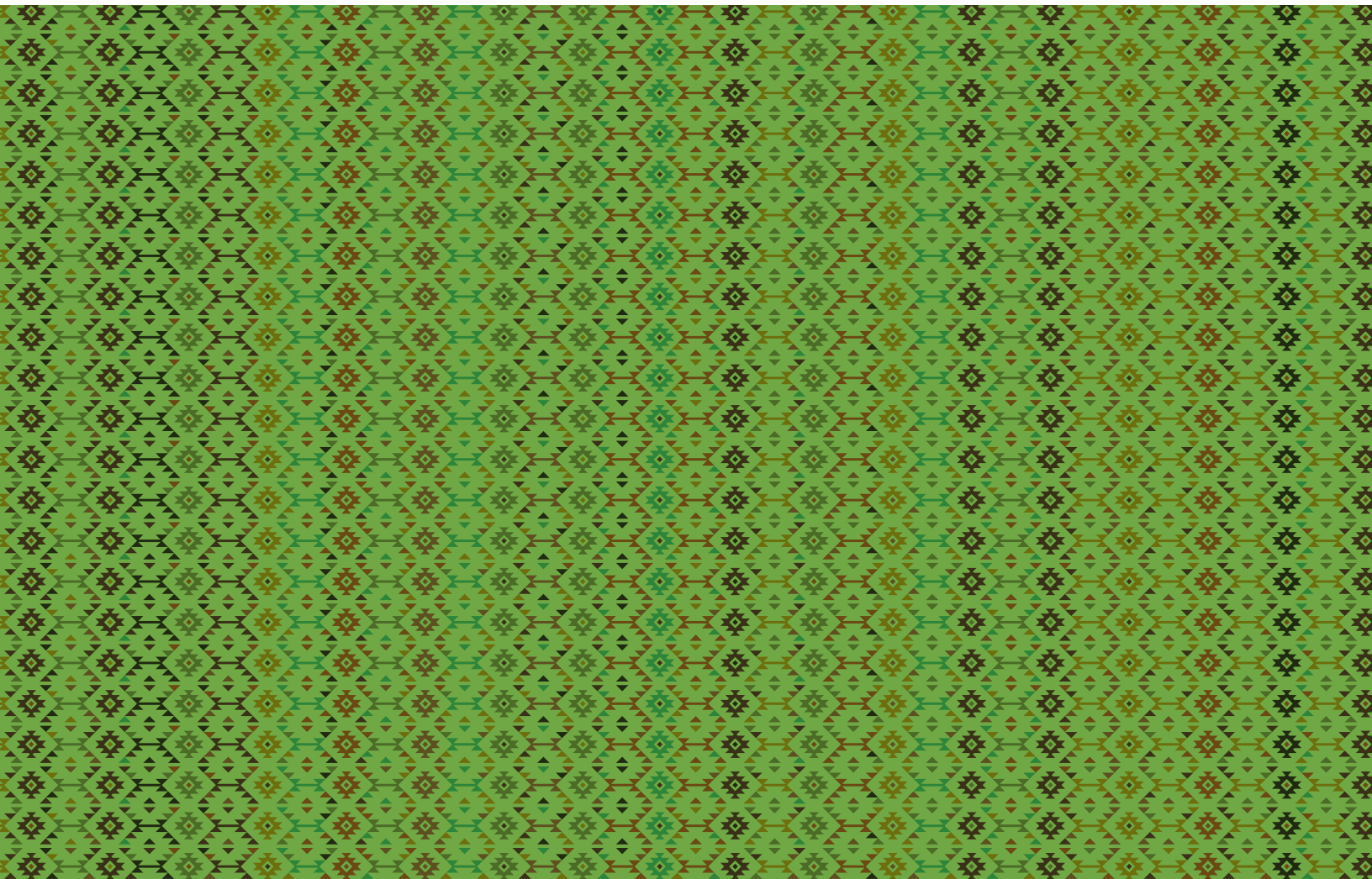
**La Fondation RBA
est fière d'encourager
la persévérance scolaire
chez les jeunes
des Premières Nations!**

 **FONDATION
RBA**
FOUNDATION

FONDATION RBA
2936, rue de la Faune, bureau 202
Wendake QC G0A 4V0

COMMUNIQUEZ AVEC NOUS
T 418 847-1840 poste 234 | SF 1 888 242-0277 | F 418 847-3990
communication@rbagroupefinancier.com

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE



3^e
ÉDITION



BOURSES

DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE CHEZ LES PREMIERS PEUPLES

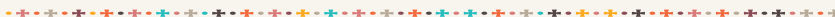
Les bourses de la persévérance ont été créées afin de souligner l'ardeur et la persévérance d'élèves des Premiers Peuples. Elles récompensent les efforts d'élèves de quatrième et de cinquième secondaire de la formation générale des jeunes et de la formation générale des adultes.

Par la création du Fonds des bourses de la persévérance scolaire chez les Premiers Peuples, le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et ses partenaires souhaitent soutenir les élèves des Premiers Peuples alors qu'elles et ils amorcent la dernière étape les conduisant à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Ces élèves qui persévèrent et qui relèvent les défis avec brio sont un bel exemple de réussite non seulement pour les jeunes des Premiers Peuples, mais également pour tous les jeunes!

Les principaux objectifs du programme de bourses sont de reconnaître la persévérance des jeunes des Premiers Peuples, de mettre en lumière la détermination, le dépassement de soi et la capacité à relever des défis (sur les plans scolaire ou personnel) des élèves, d'encourager les efforts soutenus dans la poursuite des études et d'encourager l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Le CPNN et le comité d'évaluation des bourses ne voient pas l'obtention du diplôme d'études secondaires comme une finalité, mais plutôt comme un tremplin vers la réalisation de plus grands objectifs. Toute l'équipe est fière d'encourager les élèves à poursuivre leurs rêves et à ne pas avoir peur de s'impliquer activement pour les atteindre.

Cette année, le coup d'envoi de la troisième édition du programme de bourses est donné simultanément au lancement de la revue.



Les bourses de la persévérance s'adressent aux jeunes des Premiers peuples qui :

- font des efforts pour réussir leurs études;
- font preuve de persévérance dans ce qu'elles et ils entreprennent malgré les embûches;
- relèvent des défis avec brio;
- poursuivent leurs études avec motivation.

Nous invitons les jeunes des Premiers Peuples qui font preuve de détermination et de persévérance dans la poursuite de leurs études à soumettre leur candidature!



APPEL DE CANDIDATURES

ÉDITION 2020-2021

Vous connaissez un.e jeune qui :

- fait preuve de persévérance;
- rêve de jouer un rôle actif dans sa communauté et d'être agent.e de changement;
- rêve de devenir policier.e, intervenant.e, agent.e de la faune, électricien.ne, enseignant.e, etc.



Vous pouvez l'aider à réaliser ses rêves!

Encouragez les jeunes que vous connaissez à soumettre leur candidature et appuyez leur démarche en remplissant le formulaire de l'intervenant.e! Les élèves qui participent courent la chance de remporter l'une des 10 bourses d'études de 600 \$!

Critères d'admissibilité

- L'élève doit être issu.e d'une communauté des Premiers Peuples.
- L'élève doit être inscrit.e à temps plein en quatrième ou en cinquième secondaire en formation générale des jeunes ou en formation générale des adultes dans un établissement d'enseignement secondaire, en communauté ou en milieu urbain.
- Le formulaire de candidature doit être complété par l'élève et appuyé par un.e enseignant.e ou intervenant.e, qui doit remplir le formulaire de l'intervenant.e.

Dépôt du dossier

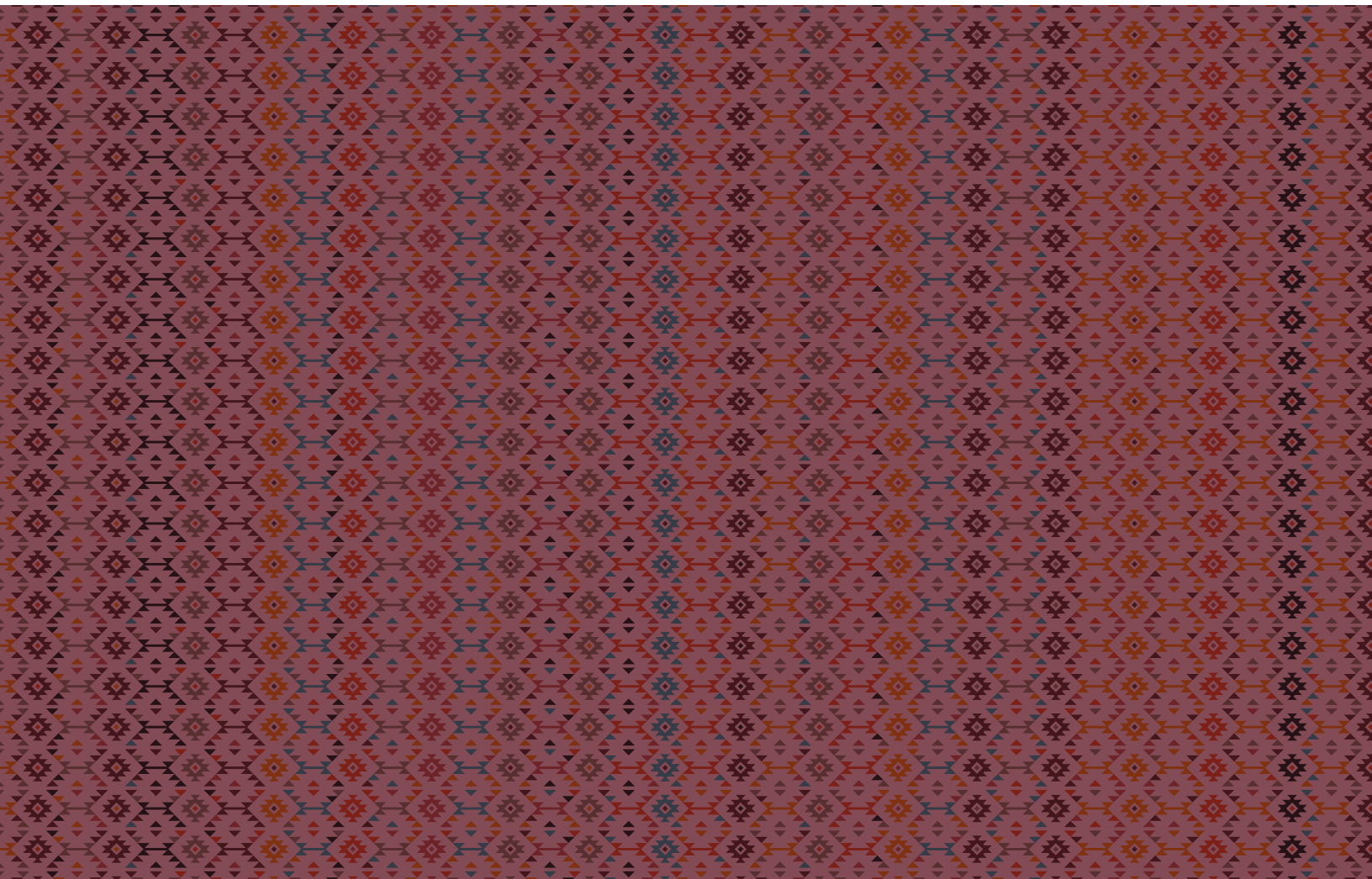
Pour accéder au formulaire de candidature :
<http://colloques.uqac.ca/prscpp/boursesperseverancescolaire/>

Le formulaire de l'élève et celui de l'intervenant.e doivent être envoyés à l'adresse suivante :
colloque_education2019@uqac.ca

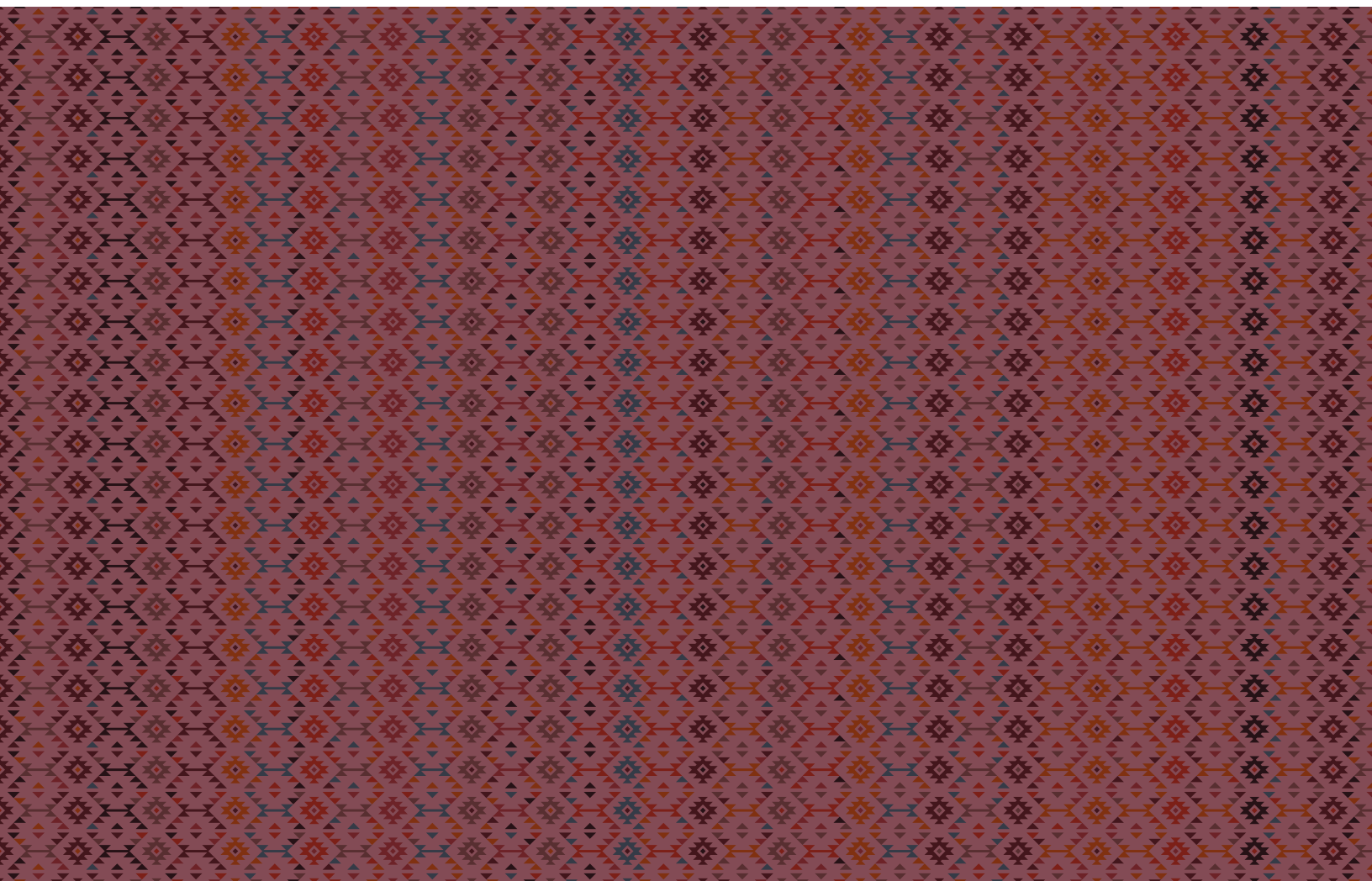
Date limite pour soumettre une candidature :
31 mars 2021

Pour information :
colloque_education2019@uqac.ca





PRATIQUES DE COLLABORATION



POUR MIEUX COMPRENDRE ET SOUTENIR LES TRANSITIONS SCOLAIRES HARMONIEUSES CHEZ LES JEUNES AUTOCHTONES EN MILIEU URBAIN : RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE



Audrey Pinsonneault, coordonnatrice recherche et amélioration continue,
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec

Natasha Blanchet-Cohen, cotitulaire de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec,
Université Concordia

Flavie Robert-Careau, Université Concordia

Dans un contexte général d'urbanisation, de croissance démographique et de grande mobilité des Premières Nations et des Inuit, de plus en plus d'élèves autochtones fréquentent les écoles du réseau de l'éducation au Québec durant la totalité ou une partie de leur éducation (CSSS-PNQL, 2018; Lévesque, 2019; RCAAQ, 2020). Dans ce contexte, les jeunes Autochtones sont amenés à vivre des transitions scolaires qui sont plus complexes qu'un simple changement de cycle. Or, très peu de données sont disponibles sur les parcours scolaires des élèves autochtones qui fréquentent les écoles québécoises aux niveaux primaire et secondaire, notamment sur la quantité et la qualité des transitions scolaires que vivent ces jeunes ainsi que sur l'impact de ces transitions sur leur réussite éducative. Ces jeunes et leur famille sont nombreux à fréquenter les Centres d'amitié autochtones, qui sont présents dans plusieurs villes, et à utiliser les services de ces derniers. Un projet de recherche collaboratif a vu le jour en 2018 pour répondre au besoin des Centres d'amitié autochtones de mieux comprendre les réalités et besoins des élèves autochtones, le tout afin d'agir et d'innover en faveur de transitions scolaires plus harmonieuses en milieu urbain.

Cet article présente les résultats de cette étude, qui repose sur des méthodes de recherche participatives, développées en coconstruction et dans un souci de cohérence avec les valeurs et les principes éthiques en vigueur au sein du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec. Tout d'abord, des questionnaires ont été remplis par les parents ou tuteurs de près de 120 jeunes âgés de 6 à 17 ans fréquentant les services éducatifs d'un Centre d'amitié autochtone au cours de l'année scolaire 2018-2019.

De plus, une collecte de données qualitatives s'est déroulée dans cinq villes d'octobre 2018 à février 2019 afin de recueillir les expériences et points de vue d'une centaine de participants : des jeunes Autochtones du primaire et du secondaire et des membres de leur famille; des employés des Centres d'amitié impliqués dans les services éducatifs; et des représentants du milieu scolaire (directions, enseignants et intervenants). Les Centres d'amitié autochtones qui ont collaboré à cette recherche sont situés dans les villes de Sept-Îles, Montréal, Roberval, Joliette, Val-d'Or, Trois-Rivières, Senneterre, Maniwaki et Québec.

Plusieurs résultats éloquentes se dégagent de cette recherche. Tout d'abord, les jeunes de niveaux primaire et secondaire qui fréquentent les services éducatifs des Centres d'amitié autochtones au Québec se distinguent des élèves allochtones à plusieurs niveaux : près de la moitié d'entre eux parlent une langue autochtone à la maison; ils sont nombreux à avoir déjà fréquenté une école dans une communauté autochtone (environ un tiers); une importante proportion fréquente une école anglophone (environ le quart); et plusieurs d'entre eux font face à une situation de retard scolaire, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas classés au niveau scolaire qui est attendu en fonction de leur âge.

De plus, un constat global émane de cette étude quant à l'hypermobilité des jeunes Autochtones et de leur famille, qui entraîne des transitions scolaires particulièrement fréquentes et parfois même répétitives dans le parcours d'un même élève. En effet, près de la moitié des jeunes Autochtones rencontrés dans les Centres d'amitié avaient vécu plus de trois transitions scolaires depuis la maternelle, et certains jeunes auront

changé d'école plus de cinq fois au moment d'atteindre l'âge de 17 ans. À cet égard, les données viennent confirmer l'existence de liens forts entre les communautés autochtones et les villes, ce qui implique des allers-retours fréquents pour de nombreuses familles. On parle alors de transitions scolaires particulièrement intenses et complexes étant donné qu'elles impliquent le passage entre des programmes et cursus scolaires différents, ainsi qu'un déménagement vers la ville. Plusieurs jeunes Autochtones expérimentent aussi des transitions entre des écoles situées dans des villes différentes ainsi que des transitions entre différentes écoles dans une même ville. Les profils des transitions scolaires vécues par les jeunes Autochtones en milieu urbain sont donc très diversifiés, malgré les nombreuses similarités et points communs de leurs expériences respectives.

Cette recherche permet de mieux comprendre ce qui amène les jeunes Autochtones à vivre des transitions scolaires aussi fréquentes et complexes. Tout d'abord, il faut souligner que plusieurs n'ont pas le choix de se rendre en ville pour compléter leur scolarisation. C'est le cas, par exemple, lorsqu'une communauté ne possède pas d'école secondaire. L'accès à des services spécialisés et à des ressources qui ne sont pas disponibles dans la communauté peut aussi motiver le déménagement de certaines familles autochtones vers la ville. Quelques familles vont par exemple s'installer en ville de manière temporaire dans l'attente d'un logement dans leur communauté, ou pour permettre à leur enfant de pratiquer un sport de manière plus intensive. Enfin, de nombreux jeunes sont amenés à changer d'école pour des raisons familiales, à la suite de la séparation des parents par exemple, ou dans le cadre du retour aux études de l'un des parents. On parle donc de transitions scolaires qui vont bien au-delà d'un simple changement d'école.

La qualité de la transition scolaire de l'enfant est directement liée à l'intégration de sa famille dans son nouvel environnement, d'où l'importance de s'attaquer de manière efficace à certains enjeux qui touchent directement les familles autochtones en milieu urbain, dont le racisme, le risque d'isolement social, le choc culturel et la barrière linguistique.

Les extraits suivants illustrent les multiples facettes des défis que les jeunes Autochtones et leur famille rencontrent en arrivant dans un nouvel environnement urbain.

« S'adapter à la ville, c'est vraiment dur. »

”

« Je ne connaissais vraiment personne, je n'étais jamais venue ici. »

”

« J'ai comme eu peur de déménager en ville là. C'était comme me déraciner. »

”

« La partie administrative, c'est lourd pour une famille. »

”

La langue est aussi un enjeu majeur puisqu'en milieu scolaire, les enfants autochtones se retrouvent parfois en immersion dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, ce qui ajoute à la complexité de leur transition scolaire. Face à la précarité des langues et des cultures autochtones, de nombreux parents autochtones se sont montrés préoccupés par le risque accru de perte identitaire et linguistique auquel sont confrontés leurs enfants en milieu urbain.

« Je remarque de plus en plus qu'ils parlent français. Ça m'inquiète parce que ma langue, c'est important pour moi. »

”

« Je veux qu'il sache qu'il fait partie d'une communauté, qu'il ait un sentiment d'appartenance. Puis qu'il sache parler sa langue aussi. Je ne veux pas qu'il la perde »

”

Bien souvent, la ville et l'école ne sont pas des milieux où les familles autochtones se sentent bienvenues et à l'aise, rendant particulièrement difficiles les transitions scolaires. D'ailleurs, plusieurs jeunes ont rapporté avoir vécu de l'intimidation en milieu scolaire, comme le montrent ces extraits.

« Tu n'as pas beaucoup d'amis en ville. Tu te renfermes sur toi-même, tu dînes tout seul. »

« Normalement, moi, en dehors de l'école, je parle tout le temps. Puis dans l'école maintenant, je suis [...], je suis toujours dans mon coin, là. Je ne parle pas du tout. Je suis capable de ne pas parler pendant toute une journée complète. »

Cette étude a notamment permis de faire ressortir l'importante proportion d'élèves autochtones qui se retrouvent en cheminement particulier ou en classes d'adaptation scolaire dans les écoles québécoises. Le manque de services spécifiques pour les élèves autochtones au sein des écoles est donc un enjeu important. Par exemple, on a constaté l'absence de mécanismes spécifiques pour identifier, classer et évaluer les élèves autochtones dans les écoles.

D'autres enjeux propres au milieu scolaire québécois ont été relevés : le peu de place pour la reconnaissance culturelle et linguistique des Autochtones dans les écoles, une grande méconnaissance des réalités et de l'histoire des Autochtones de même que la présence de certains préjugés à l'égard des élèves autochtones et de leurs parents de la part du personnel scolaire. Ceci soulève d'importantes préoccupations par rapport à la manière dont le système provincial d'éducation accueille et intègre les élèves autochtones.

« Quand on parle de l'évaluation, il y a l'enjeu culturel, mais il y a l'enjeu de la langue aussi, qui n'est étonnamment pas tellement considérée dans l'interprétation des évaluations des jeunes qui arrivent des communautés. »

« Je trouve l'école pas adaptée pour eux, il y en a la moitié qui lâche chaque année [...]. J'aimerais savoir pourquoi ils sont tous en adaptation scolaire. »

Les résultats de cette recherche suggèrent que la scolarisation au sein d'une école publique québécoise est trop souvent synonyme d'échec scolaire et de perte identitaire et culturelle pour les élèves autochtones. Si l'on souhaite permettre aux élèves autochtones de vivre des parcours et transitions scolaires de manière appropriée et culturellement sécuritaire, il faut considérer des changements à plusieurs niveaux.

Par exemple, les milieux éducatifs peuvent faire place à des approches pédagogiques plus flexibles et différenciées, dont la pédagogie autochtone (Campeau, 2015), et apporter les changements nécessaires au cursus scolaire afin d'assurer sa pertinence sur le plan culturel. Les méthodes d'évaluation et de classement des élèves autochtones pourraient également être revues afin de prévenir les situations discriminatoires.

De plus, il apparaît indispensable de soutenir l'acquisition de la langue d'enseignement tout en valorisant le maintien de la langue maternelle autochtone. De tels changements permettraient, d'une part, d'offrir aux élèves autochtones un contexte optimal d'apprentissage et, d'autre part, d'éviter que les écoles québécoises soient des vecteurs d'assimilation linguistique et culturelle (Ball, 2012; Thordardottir, 2010).

Enfin, les écoles peuvent également renforcer et formaliser la collaboration avec les organisations communautaires autochtones comme les Centres d'amitié, qui sont souvent des alliés considérables pour soutenir les jeunes Autochtones et leur famille dans toutes les dimensions de leur expérience de transition vers une nouvelle ville.

En somme, les jeunes Autochtones qui vivent des transitions scolaires en milieu urbain sont souvent confrontés au racisme, à l'isolement social, à la perte de leur langue maternelle, à des questionnements identitaires et à des difficultés scolaires particulières. Bien que ces enjeux débordent des murs de l'école, ils font partie intégrante de leur expérience éducative et scolaire. On sait qu'une transition scolaire peut être déterminante en termes de persévérance scolaire (MELS, 2012). Il est donc primordial de veiller au mieux-être global des jeunes Autochtones ainsi que de leur famille et de déployer toutes les mesures nécessaires afin

de soutenir des transitions scolaires plus harmonieuses en milieu urbain. Des efforts concertés en ce sens pourront permettre une réelle égalité des chances pour les élèves autochtones en matière de réussite éducative et d'épanouissement personnel. Enfin, il faut souligner que les parcours souvent cahoteux et discontinus des jeunes Autochtones dans le système scolaire sont au cœur de problématiques plus larges qui sont liées à la reconnaissance des Autochtones en milieu urbain et au vivre ensemble harmonieux au sein de la société québécoise. ♦

Références

BALL, J. (2012). Equity for Aboriginal Children in Early Childhood Education. Dans J. HEYMAN (dir.), *Increasing Equity in Education: Successful approaches from around the world* (p. 282-312). Oxford University Press.

CAMPEAU, D. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 72-74.

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador [CSSSPNQL]. (2018). *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec – 2015*.

LÉVESQUE, C. (2019). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit du Québec : refaire nos devoirs, construire la réconciliation. *Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire – Textes des chercheurs*. http://conference.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/05/Textes-chercheurs_mixite-ethnoculturelle-pdf-fusionne.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec [RCAAQ]. (2020). *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain*.

THORDARDOTTIR, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children, *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523-537.



Premières Nations

À l'UQAC,
nous retrouvons

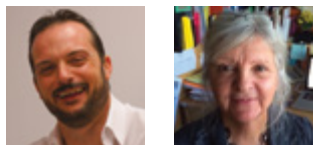
25

professeurs
qui réalisent des travaux
en lien avec les peuples
autochtones dans les domaines
de l'éducation, de l'histoire,
du travail social, de la santé,
des langues, des arts
et de l'environnement

UQAC

nikanite.uqac.ca

LA FORMATION CONTINUE DES ACTEURS SCOLAIRES EN COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES : UNE RENCONTRE CULTURELLE



Gino Lesage, conseiller au programme en éducation spéciale,
Conseil en éducation des Premières Nations
Sylvie Ouellet, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Acteurs de premier plan en éducation depuis plusieurs décennies, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ont développé un partenariat qui dure depuis maintenant cinq ans. L'association entre les deux établissements a permis le développement d'une collaboration unique et authentique. Cette expérience de rencontre culturelle avait pour but la conception d'une formation continue s'adressant aux intervenants scolaires des communautés membres du CEPN¹. Ce texte présente d'abord le contexte dans lequel la formation a été mise en place et les objectifs de celle-ci. Pour rendre compte de l'expérience vécue, nous décrivons ensuite les sessions intensives et les approches pédagogiques et éducatives proposées lors des ateliers de formation. Nous abordons aussi les principales thématiques étudiées et leur évolution au fil du temps et des cohortes rassemblées. Pour terminer, nous proposons une réflexion sur la rencontre culturelle.

MISE EN CONTEXTE ET OBJECTIFS DU PROJET

Depuis 35 ans, le CEPN² a pour mission de soutenir le développement et la prise en charge de l'éducation par et pour les Premiers Peuples. Réunissant vingt-deux communautés membres réparties sur le territoire québécois, le CEPN intervient directement auprès des écoles et des organisations qui ont un rôle à jouer en éducation³ afin de faire connaître les pratiques éducatives probantes aux différents intervenants scolaires œuvrant auprès des élèves autochtones. Ces interventions visent également l'intégration de pratiques jugées pertinentes aux réalités culturelles et sociales des communautés. Les interventions des professionnels

du CEPN peuvent être initiées par le bureau central et les conseillers, mais les demandes sont généralement formulées par les communautés membres. Le CEPN offre donc des formations et des accompagnements « sur mesure », qui sont conçus à partir des besoins exprimés par les communautés.

À la fin de l'année scolaire 2014, une des communautés membres du CEPN a adressé une demande de mise à niveau pour former les enseignants à exercer une intervention en classe s'inspirant de pratiques orthopédagogiques de la classe inclusive, qui tente d'appliquer le principe selon lequel l'école prend en compte les besoins éducatifs particuliers de chaque élève.

L'école de la communauté cherchait à développer les compétences de ses enseignants sur le plan de l'identification des besoins et des difficultés des élèves. Elle voulait ainsi favoriser la mise en place d'interventions pour soutenir le développement de leur plein potentiel.

La formation continue développée par le CEPN et l'UQTR a donc comme objectif de soutenir les enseignants dans le développement de connaissances et d'habiletés de base pour qu'ils mettent en place des pratiques plus efficaces inspirées de l'approche orthopédagogique. La formation permet ainsi aux enseignants de soutenir plus adéquatement l'apprentissage des élèves autochtones, sans toutefois s'inscrire dans une démarche de rééducation ou d'identification diagnostique. La formation a aussi été proposée dans l'optique de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes des Premiers Peuples. En effet, adopter une approche d'enseignement plus inclusive et plus en respect des valeurs autochtones et mieux comprendre les besoins des élèves autochtones sont

des facteurs qui contribuent à la motivation des élèves et qui leur permettent de mieux développer leur plein potentiel.

À partir des demandes et des recommandations du CEPN, une équipe de l'UQTR a développé un projet de formation continue élaboré à partir des contenus du microprogramme de premier cycle en adaptation scolaire.

Au printemps 2015, une première cohorte a pu être formée. Reconnaissant la pertinence des activités de formation déjà offertes, le CEPN a décidé d'élargir l'accessibilité et d'offrir la formation à l'ensemble de ses communautés membres dont la langue d'enseignement est le français, en tenant compte de la particularité de certaines communautés où le premier cycle du primaire est offert en langue autochtone. Nous avons donc intégré dans les formations des contenus portant sur le bilinguisme (voire le plurilinguisme) et sur l'apprentissage d'une langue seconde. Nous avons également tenu compte de l'importance d'adapter les méthodes d'enseignement en mettant de l'avant des approches expérientielles tournées vers l'observation d'abord et l'imitation ensuite, de manière à ce que les situations d'apprentissage soient adaptées au fait que la langue maternelle des élèves n'est pas nécessairement le français. Également, il s'agit de sensibiliser le personnel enseignant à l'importance de s'assurer de la compréhension de l'élève et de vérifier si ce dernier comprend bien le sens. Enfin, nous mettons l'accent sur la capacité d'apprendre des enfants et sur l'idée qu'être compétent et fluide dans sa langue maternelle favorise l'apprentissage d'une seconde langue.

C'est donc dans une optique de développement professionnel des intervenants scolaires que le secteur des services éducatifs du CEPN, en collaboration avec les services de formation continue de l'UQTR, a offert de 2015 à 2019 des sessions de formation continue en interventions pédagogiques et éducatives. Au cours de ces cinq années, près de cent participants, à raison d'environ vingt par année, provenant principalement des communautés atikamekw et anishinabeg, ont participé à une formation continue de trente heures se déroulant sur deux fins de semaine. Cette formation menait à une attestation d'unités d'éducation continue (UEC) décernée par l'UQTR.

SESSIONS INTENSIVES DE FORMATION

Les sessions de formation ont été une occasion de coopération pour les formatrices de l'équipe d'animation. Celle-ci regroupait plusieurs formatrices, toutes spécialistes d'une thématique. Cette équipe collaborait avec le conseiller aux programmes en éducation spéciale du CEPN⁴, qui assurait le lien entre les contextes culturel,

social et organisationnel des écoles des communautés. Il était aussi responsable des aspects relatifs à différentes initiatives mises de l'avant par le CEPN (*Améliorons nos écoles ensemble*, les approches collaboratives, le modèle RAI et autres).

Voici les titres de chacune des éditions :

- Édition 2015 : *Soutien à l'intervention orthopédagogique en classe inclusive*
- Édition 2016 : *La gestion de classe pour TOUS les élèves*
- Édition 2017 : *Conditions pour favoriser les apprentissages dans une école inclusive : collaboration, évaluation des besoins et climat de classe*
- Édition 2018 : *Conditions pour favoriser les apprentissages dans une école inclusive : collaboration, évaluation des besoins et climat de classe*
- Édition 2019 : *Conditions pour favoriser les apprentissages dans une perspective de collaboration : diversité linguistique, inclusion, différenciation pédagogique et climat de classe*

Les trois premières éditions ont eu lieu à Kiuna, collège postsecondaire situé dans la communauté d'Odanak. Celle de 2018 a eu lieu à Val-d'Or et celle de 2019, au campus de l'UQTR à Trois-Rivières. Chacun de ces lieux est venu teinter d'une manière particulière le déroulement des sessions intensives de formation de chaque fin de semaine.

Ainsi, les premières années à Kiuna ont permis une immersion complète en milieu autochtone⁵ en plus de mettre en lumière les perspectives d'avenir des élèves autochtones. En effet, les participants pouvaient réaliser de manière concrète et visuelle à quel point ils contribuent à préparer les élèves à leur avenir, et dans quelles trajectoires possibles. Kiuna est l'établissement de choix pour réfléchir aux pratiques pédagogiques et éducatives à utiliser auprès des élèves autochtones.

L'édition de 2018, qui se tenait à Val-d'Or, a permis aux participants d'être sur le territoire anishinabeg. La culture des communautés algonquiennes a été mise en lumière, ce qui a favorisé la participation du personnel des établissements scolaires de ces communautés. La dernière édition, en 2019, s'est tenue sur le campus universitaire de l'UQTR, ce qui donnait aux participants la possibilité d'être formés dans un contexte académique stimulant et d'avoir accès à des

outils éducatifs variés. Ils ont pu, par exemple, profiter de la didacthèque, dont plusieurs outils pouvaient soutenir les interventions spécifiques aux Premiers Peuples. En ce qui a trait aux participants eux-mêmes, dans un esprit d'inclusion, et pour répondre aux besoins des communautés, le CEPN et l'UQTR se sont mis d'accord pour élargir l'accès aux ateliers de formation à des intervenants scolaires autres que le personnel enseignant. Ceci a permis la composition de cohortes très hétérogènes. Cette diversité de participants a été observable à la fois sur les plans professionnel et socioculturel.

En effet, bien que s'adressant d'abord aux enseignants du primaire et du secondaire, les sessions de formation étaient également ouvertes aux aides-enseignants, aux éducateurs spécialisés, aux psychoéducateurs et aux membres des équipes de gestion (direction et coordonnateurs en éducation spéciale). Sur le plan socioculturel, nous retrouvions des acteurs scolaires issus des Premières Nations, des Québécois et des allochtones provenant d'un peu partout, principalement des pays du Maghreb et d'Europe. Les participants s'exprimant à partir de leurs références personnelles, professionnelles, académiques et culturelles, il va sans dire que les échanges étaient teintés de leurs perspectives; cela a donné lieu à des discussions très riches.

Par exemple, les attentes exprimées vis-à-vis des élèves ou des familles (en termes de participation parentale, familiale et communautaire) différaient beaucoup chez les participants selon leur milieu professionnel ou encore selon leur communauté, leur ville ou leur pays de provenance.

THÉMATIQUES DE FORMATION ET PRINCIPALES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Les thématiques de formation vont de l'évaluation des difficultés et des besoins des élèves (2015) au concept d'inclusion scolaire (2017-2019), en passant par le plurilinguisme (2017-2019) et la collaboration école-famille-communauté (2017-2019). Soulignons qu'à la demande récurrente des milieux scolaires, la gestion de classe et le climat favorable aux apprentissages ont fait partie de chaque édition de 2015 à 2019. Le contenu spécifique des sessions de formation abordait principalement les stratégies de lecture et d'écriture en français avec Francesca Sinotte; les stratégies en mathématiques avec Evelyn Morin; la gestion de classe et le climat d'apprentissage avec Francesca Sinotte et Lise-Anne St-Vincent; et le plurilinguisme ainsi que

l'inclusion scolaire et la relation école-famille-communauté avec Corina Borri-Anadon.

L'approche expérientielle et l'appui du modèle du cycle de Kolb (Kolb, 1984; Moldoveanu et Campeau, 2016) ont fourni un cadre à la démarche d'apprentissage des participants. L'approche expérientielle favorise la prise en compte des conceptions éducatives initiales des participants et le développement d'apprentissages significatifs. L'approche expérientielle retenue, c'est-à-dire le modèle de Kolb, propose quatre étapes illustrant un processus circulaire soutenant la réflexion et l'intégration des apprentissages. En plus, le modèle holistique autochtone (CCL, 2007) a constamment constitué une balise pour la mise en valeur des expériences des intervenants autochtones en mettant en relief la pédagogie autochtone (Campeau, 2017). Tout au long des sessions de formation, des activités de synthèse avaient lieu après chaque bloc (ou thématique) de formation. Elles illustraient la compréhension des savoirs, l'appropriation des exemples ainsi que la mise en contexte des connaissances pour favoriser leur mobilisation vers la pratique en classe ou à l'école.

RENCONTRE CULTURELLE

Comme mentionné, la diversité des participants s'observait tant sur les plans professionnel que culturel. Cette diversité a favorisé des échanges fort intéressants, aussi bien du point de vue culturel que sur le thème des pratiques pédagogiques. C'est ce que nous nommons ici la rencontre culturelle. D'ailleurs, il s'agit en réalité « de multiples rencontres » : rencontre entre les membres Premières Nations, qui s'exprime par la diversité entre Autochtones, et rencontre entre les Autochtones et non-Autochtones, illustrant aussi les cultures et l'expression de celles-ci à l'égard des conceptions de l'éducation. Les pratiques, les perspectives, l'historique et les traditions en éducation de chacun étant différents, ce contexte permettait d'échanger sur les manières de faire, de comprendre et d'appréhender la « mission » éducative dans un environnement particulier favorisant des discussions de fond. Aussi, la prise en compte de la culture dans l'ensemble des notions abordées et des exemples de pratiques des acteurs scolaires a permis d'avoir accès à une richesse et à une profondeur fort appréciables lors des discussions. Parfois animées et intenses, celles-ci ont donné accès à une compréhension unique du rôle de l'acteur scolaire en tant qu'intervenant significatif, voire déterminant sur le développement optimal du potentiel des élèves des Premières Nations.

CONCLUSION

Ce moment de recul sur ces cinq années nous a permis d'identifier des limites, d'entrevoir les prochaines propositions de formation, et surtout de prendre en compte les acquis et les transformations des participants lors de ces moments de partage et d'expression. Les principales limites sont celles de l'accompagnement des acteurs, sur le terrain, pour soutenir la mobilisation des connaissances et favoriser le transfert des apprentissages vers la classe ou l'école. Ainsi, au cours des deux dernières années, nous avons ajouté quelques heures de suivi individuel pour chaque participant.

Il est prévu que ce projet de formation se poursuive en 2020⁶. La prochaine formation explorera une forme différente, soit des alternances entre contenus et ateliers de planification. Par cet ajout, nous souhaitons mettre en avant un accompagnement plus concret dès le moment de la formation.

Pour terminer, nous vous convions aux résonances des mots des participants lors d'un rituel de fin de session. Ce moment d'introspection proposé aux participants lors de la dernière étape de la formation a pour but de favoriser l'intégration des apprentissages et de faciliter leur transfert en contexte de classe.

Différentes stratégies créatives, comme la chanson, le dessin, l'élaboration de réseaux de concepts ou la poésie, ont été explorées tout au long des cinq années. La conclusion d'une des formations consistait à créer un moment de rencontre spontanée entre trois personnes en exprimant par l'écriture d'un haïku⁷, poème japonais très court qui peut être réutilisé en classe avec tous les élèves, l'expérience vécue à travers les différences culturelles du groupe. Par la suite, ces courts poèmes, comme ceux présentés ci-dessous, étaient lus pour ainsi laisser le dernier mot aux participants. ♦

« La réflexion permet de faire des prises de conscience. Le respect permet de grandir sans souffrir. La collaboration permet d'avancer dans les apprentissages tout en favorisant les teintes "succès et réussite". »
(Participants, 2019)

« Se connaître personnellement et professionnellement...
Permet d'être meilleur et d'offrir un service de qualité...
Le chemin est souvent plus intéressant que le but à atteindre. »
(Participants, 2019)

”

Notes

¹ Personnes-ressources : Gino Lesage, conseiller au programme en éducation spéciale au CEPN, et Sylvie Ouellet, professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

² <https://cepn-fnec.com/>

³ Directement ou indirectement, à l'intérieur ou à l'extérieur du réseau du CEPN.

⁴ L'équipe de formatrices était constituée de Francesca Sinotte, Evelyn Morin, Corina Borri-Anadon et Lise-Anne St-Vincent et était chapeautée par Sylvie Ouellet. Les noms présentés sont en ordre chronologique de 2015 à 2019. Le conseiller du CEPN était Gino Lesage.

⁵ Kiuna est la seule institution d'enseignement supérieur pour Autochtones reconnue par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (www.kiuna-college.com).

⁶ Notez qu'en raison de la pandémie de COVID-19, l'édition de 2020 a été reportée à 2021.

⁷ Pour plus d'information sur les ateliers de haïku : www.association-francophone-de-haiku.com/ecrire-un-haiku/enfants/

Références

CAMPEAU, D. (2017). *La pédagogie autochtone*. <http://psja.ctreq.qc.ca/nouvelles/la-pedagogie-autochtone/>.

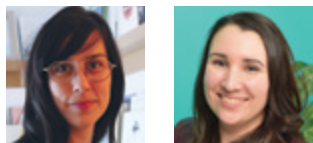
Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations*. Centre du savoir sur l'apprentissage chez les autochtones. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

MOLDOVEANU, M. et CAMPEAU, D. (2016). Les approches pédagogiques pour soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones. Dans M. POTVIN, M.-O. MAGNAN et J. LAROCHELLE-AUDET (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p. 197-205). Fides Éducation.

”

UN PROJET PILOTE COLLABORATIF ENTRE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET UN ORGANISME AUTOCHTONE VISANT L'INTÉGRATION CULTURELLE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES EN MILIEUX URBAINS



Joanie Desgagné, doctorante en psychopédagogie, Université Laval
Marilyne Soucy, chargée de projet au développement pédagogique et à la transmission des savoirs, *La Boîte Rouge VIF*

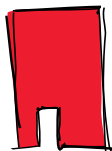
PRÉSENTATION DE LA BOÎTE ROUGE VIF¹

La Boîte Rouge VIF (La BRV) est un organisme autochtone sans but lucratif fondé en 1999. Sa mission est de placer la recherche collaborative et la cocréation au service de la transmission culturelle. Depuis plus de vingt ans, elle poursuit un travail de recherche afin de mettre au point des méthodologies collaboratives qui permettent la création et la production de produits culturellement signifiants et qui visent un développement culturel par et avec les communautés.

MISE EN CONTEXTE DU PROJET PILOTE

Expositions, courts et longs métrages, publications, espace Web et interactivité, La BRV crée, produit et diffuse ses productions destinées à un large public. Plus récemment, les sollicitations provenant du milieu de l'éducation ont ouvert une autre voie de diffusion pour les outils de transmission culturelle. En effet, il apparaît clair que le matériel produit au fil des ans a le potentiel de soutenir des objectifs éducatifs et pédagogiques. La BRV se voit d'ailleurs grandement sollicitée par des établissements scolaires régionaux de tous les niveaux, qui expriment des besoins criants : d'une part, ces établissements désirent avoir accès à du matériel culturellement adapté et, d'autre part, ils souhaitent obtenir de l'aide et de l'accompagnement pour intégrer ce matériel dans les programmes scolaires, et ainsi favoriser l'inclusion de la clientèle autochtone et l'adaptation des services éducatifs. Puisqu'un nombre grandissant d'élèves autochtones sont établis en milieu urbain dans la région du

La Boîte
Rouge
V I F



Saguenay-Lac-Saint-Jean et ailleurs au Québec, les écoles ont la volonté de répondre adéquatement à cette clientèle (CTREQ, mars 2019), mais ont malheureusement peu de moyens pour y arriver. En effet, les Autochtones hors réserve, c'est-à-dire en milieu urbain allochtone, constituent le segment de la société québécoise qui connaît la plus forte croissance, soit une augmentation de près de 60% (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2016). Il s'agit d'une préoccupation importante chez les enseignants qui interviennent dans les milieux allochtones urbains : ils observent dans leurs classes de plus en plus d'élèves autochtones confrontés à la diglossie². Par conséquent, les élèves concernés rencontrent de nombreuses difficultés sur le plan scolaire : les contenus disciplinaires, mais aussi la manière d'aborder ces derniers et les pratiques d'enseignement, représentent des enjeux importants dont résulte un taux d'absentéisme et de décrochage important et préoccupant (Lainey, 2015). C'est donc à la suite de l'appel du milieu scolaire que l'équipe de La BRV a proposé de mettre ses productions culturellement signifiantes à la disposition des établissements scolaires québécois.

L'implication de La BRV dans le milieu scolaire d'Alma vise, entre autres, à offrir un environnement accueillant aux élèves autochtones, respectueux de leurs besoins et de leur culture, tout en sensibilisant les Almatois aux réalités des Premiers Peuples.

Pour ce faire, l'équipe de La BRV souhaite accompagner les enseignants et le personnel éducatif qui interviennent auprès des jeunes du secondaire au Pavillon Wilbrod-Dufour et du primaire à l'école Saint-Joseph à travers un projet pilote. Ce dernier vise l'intégration des perspectives, des cultures et des traditions autochtones dans les pratiques d'enseignement (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012). Cet accompagnement prendra notamment la forme d'ateliers de sensibilisation et permettra aux enseignants et au personnel éducatif d'avoir accès à du contenu de référence grâce à la création d'une *Boîte à outils*. Ces stratégies sont complémentaires et nécessaires pour adapter l'enseignement et les interventions aux réalités des élèves autochtones.

En effet, on remarque actuellement que le personnel enseignant désire connaître davantage les cultures des Premiers Peuples afin de créer des ponts entre les élèves de leur classe.

De plus, les enseignants, ayant à cœur l'intégration de contenus autochtones liés à leurs domaines d'apprentissage, souhaitent avoir accès à des outils qui reflètent de manière authentique les réalités actuelles des Premiers Peuples du Québec. La BRV souhaite devenir partenaire du réseau scolaire et contribuer à la réussite éducative de ces élèves en agissant concrètement dans le sens de la mission que le CSSLSJ³ s'est donnée avec la mise sur pied, en 2018, du Comité de la réussite éducative des élèves autochtones.

DESCRIPTION DU PROJET ET APPROCHE PRÉCONISÉE

Ce projet pilote s'articule en trois phases d'une année chacune. Au terme de ce projet, une trousse pédagogique et andragogique destinée aux intervenants des écoles québécoises, la *Boîte à outils*, sera disponible.

Les enseignants, les conseillers pédagogiques et le personnel de soutien pourront à la fois parfaire leurs connaissances et leurs compétences en ce qui concerne les cultures des Premiers Peuples et avoir des clés pédagogiques pour les intégrer dans leur pratique. À titre d'exemple, La BRV a réalisé des vidéos immersives (360 degrés) pour l'exposition virtuelle *lieuxderencontres.ca*. Ces vidéos permettent une incursion dans l'univers culturel d'une trentaine de jeunes Autochtones qui présentent des lieux significatifs pour eux à travers cinq régions du Québec.

Dans l'élaboration du projet, ces vidéos seront particulièrement utilisées pour amorcer et stimuler des discussions autour d'un sujet à explorer en classe.

Les domaines d'apprentissage sont variés, allant de l'univers social au développement de la personne, en passant par les langues et les arts. Les vidéos contribueront aussi à enrichir des initiatives étendues à l'échelle de l'école (ex. : les midis culturels au cours desquels les élèves vivront des activités parascolaires qui permettront d'approfondir leurs connaissances des Premiers Peuples).

Plus concrètement, une de ces activités conçues pour le projet, qui s'arrime au domaine de l'univers social, propose de documenter le concept de souveraineté alimentaire et se veut une réflexion sur la consommation, sur les différences culturelles et régionales liées à l'alimentation, sur le fonctionnement du système alimentaire ainsi que sur l'impact des saisons et du territoire sur l'alimentation. Des extraits du livre *Voix, visages, paysages* et du film *Indian Time* ainsi que le visionnement de capsules vidéos ciblées sur le site Web www.lieuxderencontres.ca seront utilisés pour cette activité. Ces productions, sans parler à proprement dit de la souveraineté alimentaire, illustrent très bien la difficulté qu'ont certaines communautés autochtones isolées à avoir accès à des aliments variés sur une base régulière et à un prix raisonnable. Elles mettent en lumière une autre réalité où l'approvisionnement se fait au fil des saisons et dépend d'un mode de livraison coûteux et non sans conséquence. Ainsi, cette activité, ancrée à travers des enjeux contemporains, permettra de rejoindre et de toucher tous les élèves par l'universalité du sujet en ayant comme point de départ le témoignage d'un jeune Inuk.

Dans la première phase, à l'automne 2020, l'équipe de La BRV entrera en contact avec les équipes-écoles afin d'établir les bases d'une collaboration qui permettra d'expérimenter l'utilisation de certaines productions et d'en évaluer l'intégration dans le milieu scolaire. Un bilan des besoins, des avantages, des limites et de la faisabilité de l'intégration des productions sera produit à cette étape. Un comité d'analyse réalisera une première ébauche de la *Boîte à outils* afin de débiter l'application de celle-ci sur le terrain. Cette première phase nécessitera un suivi régulier auprès des équipes-écoles afin d'évaluer, en collaboration avec elles, les impacts et les limites sur le terrain. Si le financement obtenu s'avère suffisant, les phases 2 et 3 de ce projet pilote auront lieu au cours des années scolaires subséquentes. Ces phases visent

le développement de guides et de supports pédagogiques (*Boîte à outils* bonifiée) pour les besoins de l'ensemble du CSSLSJ. Il va sans dire que la *Boîte à outils* se veut évolutive et adaptable aux divers milieux.

Ce projet permettra aux élèves de bénéficier d'une approche pédagogique novatrice pensée grâce à une collaboration entre l'ensemble des spécialistes liés au projet. L'équipe de La BRV, experte en démarches collaboratives, connaît l'importance de prendre en compte la notion de relation élargie. C'est d'ailleurs pour cette raison que la participation de tous les acteurs sera encouragée au sein du projet : parents d'élèves, enseignants, membres du CSSLSJ, conseillers pédagogiques, membres de la communauté, etc.

Il est également important de rappeler que ce projet s'inscrit dans une approche holistique de la pédagogie et prend en compte les individus dans leur globalité. La vision holistique de l'apprentissage est très préconisée dans la recherche en éducation avec les Premières Nations, puisqu'elle est connectée avec les expériences de vie, construite à travers l'observation et l'imitation, collective et enracinée dans la langue et la culture, en plus d'intégrer le meilleur des cultures autochtones et des cultures occidentales (Capon, 2008). En effet, l'historien wendat Médéric Sioui (2019) précise qu'une « approche holistique, consciente des dimensions multiples de l'apprenant, une valorisation de l'apprentissage expérientiel et la contribution de différents membres de la communauté [...] à une culture participative du savoir sont autant de composantes d'une pédagogie inspirée des perspectives autochtones ».

L'approche socioculturelle en éducation sera également préconisée dans la conception de la *Boîte à outils*. Selon Lévesque (2017), une plus grande prise en compte de la spécificité pédagogique, culturelle et sociale dans les projets éducatifs autochtones a des impacts positifs, notamment sur la motivation scolaire et sur le rapport à l'école et à la langue française.

Il s'avère nécessaire de considérer l'ensemble de la problématique identitaire et culturelle des jeunes en enrichissant les pratiques enseignantes actuelles (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012) avec les particularités propres à l'enseignement traditionnel (Demers et Simard, 2015) et à la pédagogie autochtone (Campeau, 2015).

Cela permet de créer des ponts entre l'identité culturelle des jeunes et celle qu'ils doivent reconstruire dans leur nouveau milieu scolaire hétérogène. L'identité culturelle apparaît quand les porteurs d'une culture, qui partagent une manière commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer leurs idées et leurs modèles d'actions, entrent en interaction avec des personnes dont la culture est différente de la leur (Deshaies et Vincent, 2004).

Or, une réconciliation identitaire ne peut passer que par la considération de l'autre, et donc par la reconnaissance de ses valeurs et de sa culture (Lévesque, 2017). Si l'intégration de perspectives culturelles et de traditions autochtones dans l'enseignement au sein des communautés est déjà reconnue (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012), il s'avère prioritaire de l'envisager pour l'ensemble des élèves du système scolaire québécois. Les répercussions espérées du projet sont en cohérence avec le processus de réconciliation identitaire (Lévesque, 2017) et permettront le développement de relations positives entre les élèves franco-québécois et autochtones dans un esprit de respect mutuel et de reconnaissance de l'autre (Lévesque, 2017). L'éducation devient alors un vecteur pour améliorer les relations entre les peuples tout en satisfaisant les attentes du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). ♦

Notes

¹ Pour en savoir plus : www.laboiterougevif.com

² « C'est-à-dire 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 » (da Silveira et al., 2015, p. 58).

³ Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean.

Références

Affaires autochtones et du Nord Canada. (2016). *Autochtones en milieu urbain*.

CAMPEAU, M.-É. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 72-74.

CAPPON, P. (2008). *Measuring Success in First Nations, Inuit and Métis Learning*. Policy Options politiques. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/whither-the-liberals/measuring-success-in-first-nations-inuit-and-metis-learning/>

Centre des Premières Nations Nikanite. (2019). *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2019). *Conférence de consensus – La mixité sociale et scolaire : cahier des recommandations*. http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/VF_CTREQ-Conférence-de-consensus-Cahier-des-recommandations-28299-v7.pdf

DA SILVEIRA, Y., MAHEUX, G., BLASER, C., PAUL, V., MARCA VADAN, L. M., et DUMAS, J. (2015). Compétences à écrire d'élèves autochtones du primaire : premiers résultats d'une recherche action. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 58-62.

DEMERS, P. et SIMARD, J. (2015). 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. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 75-78.

DESHAIES, D. et VINCENT, D. (2004). *Discours et constructions identitaires*. Presses de l'Université Laval.

LAINEY, J.-C. (2015). L'enseignement des savoir-faire traditionnels et la persévérance scolaire chez de jeunes décrocheurs Wendats. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 94-95.

KAINE, É., TANGUAY, J. et KURTNES, J. (2016). *Voix, visages, paysages : les Premiers Peuples et le XXI^e siècle*. Presses de l'Université Laval.

LÉTOURNEAU, J.-F. et SIOUI, M. (2019). L'enseignement des littératures des Premiers Peuples : de l'Histoire aux histoires. *Correspondances*, 24(5). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lenseignement-des-litteratures-des-premiers-peuples-de-lhistoire-aux-histoires/>

LÉVESQUE, C. (2017). La Commission royale sur les peuples autochtones : les premiers pas d'une réconciliation annoncée. Dans F. HUOT et S. SEGUIN-LAMARCHE (dir.), *L'état du Québec* (p. 159-164). Del Busso - Institut du Nouveau monde.

LÉVESQUE, C., POLÈSE, G., DE JURIEW, D., LABRANA, R., TURCOTTE, A.-M. et CHIASSON, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. INRS et Cahiers DIALOG.

TALBOT, L. et ARRIEU-MUTEL, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation & didactique*, 6(3), 65-95.



Premières Nations

**Saviez-vous que
l'UQAC offre plus de**

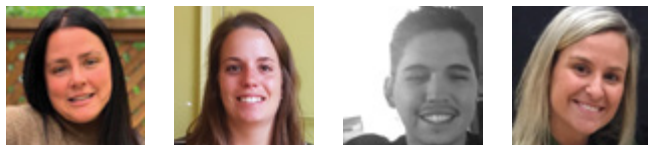
24

**programmes spécifiques
destinés aux
Premières Nations?**

UQAC

nikanite.uqac.ca

TOUS ENSEMBLE POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE D'UNE COMMUNAUTÉ



Mélissa Proteau, agente de liaison, école secondaire Champagnat

Marie-Ève Soucy, agente de liaison, écoles primaires Jacques-Buteux et Centrale

Louis-Charles Petiquay, agent de liaison, Centre d'amitié autochtone de La Tuque

Ingrid Lessard, orthopédagogue et enseignante, école forestière de La Tuque

Collaboratrices : Julie Bronsard, directrice de l'école secondaire Champagnat; Laurianne Petiquay, directrice du Centre d'amitié autochtone de La Tuque.



MISE EN CONTEXTE

La ville de La Tuque accueille une population autochtone en provenance de trois communautés, entre autres celle de Wemotaci. Selon une recherche effectuée par le Regroupement des centres d'amitiés autochtones du Québec (RCAAQ), la population autochtone représente 11,2 % de la population latuquoise et elle se caractérise comme suit : 95 % des Autochtones sont de la nation atikamekw, 52 % sont sans emploi, 61 % sont sans diplôme, 58 % ont été en contact avec le système judiciaire à titre de victime, de témoin ou d'accusé, 78 % ont des enfants, 72 % ont un revenu annuel du ménage de moins de 20 000 \$, 55 % sont présents à La Tuque depuis plus de cinq ans et leur âge moyen est de 37 ans. Les écoles primaires et secondaires de la ville comptent de 15 à 18 % d'élèves autochtones. Pour ce qui est de la formation générale des adultes et de l'école forestière de La Tuque, les Autochtones constituent environ 50 % de la clientèle. Face à cette réalité, les directions des différentes écoles s'interrogeaient quant à la manière de répondre aux besoins de cette clientèle. Dans le cadre des orientations du Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuit (2017-2022), la ville de La Tuque a été ciblée et le projet Niska a pu s'actualiser. Nous avons décidé de nommer le projet Niska puisque dans les cultures autochtones, les animaux et leur représentation ont une place significative. En atikamekw, *Niska* signifie « bernache ». Par leur position lors de leurs déplacements, les bernaches sont un signe d'entraide, de solidarité et de collaboration.

OBJECTIFS

Le projet vise à soutenir les élèves autochtones en milieu urbain en favorisant l'accès à des services intégrés, pour ainsi favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative. Les trois principaux objectifs du projet sont : la collaboration et le partenariat entre le Centre d'amitié autochtone de La Tuque (CAALT), les écoles, le centre de services scolaire et la communauté, le soutien des élèves et de leur famille et la valorisation des cultures autochtones.

DESCRIPTION DU PROJET

Afin d'assurer une collaboration étroite entre les milieux, des agents de liaison ont été embauchés. En effet, le CAALT compte parmi ses employés un agent de liaison qui a pour mandat de favoriser la réussite éducative des élèves autochtones. De plus, chaque école a engagé un agent de liaison afin d'assurer la continuité des services. L'école secondaire Champagnat ainsi que l'école forestière ont déchargé des enseignants dans leur organisation afin qu'ils puissent s'impliquer dans le projet Niska. Du côté des écoles primaires, une nouvelle ressource a été embauchée à temps plein afin de permettre une plage horaire d'intervention plus vaste et un continuum entre les deux écoles primaires.

L'objectif premier du projet Niska est la collaboration et le partenariat entre le CAALT, les écoles, le centre de services scolaire et la communauté. Ainsi, nous impliquons l'agent de liaison des Premières Nations dans le soutien à l'élève, nous accordons de l'importance aux transitions (préscolaire-primaire, primaire-secondaire,

secondaire-adulte, écoles en communautés-écoles hors communautés) et nous assurons un partage des cultures autochtones et des connaissances entre les organisations institutionnelles et communautaires. Concrètement, l'agent de liaison du CAALT est informé de l'arrivée d'un élève dans un nouveau milieu scolaire. Ainsi, grâce à cet agent et à ceux des écoles, la transmission des informations pertinentes est assurée, ce qui favorise et facilite l'intégration des élèves. La collaboration entre les écoles, le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA) et le CAALT permet de mieux soutenir les Autochtones et de mieux comprendre leurs réalités. Le partenariat avec le CNA s'étend au-delà du partage de matériel. En effet, un groupe de soutien pour les parents autochtones a été mis sur pied par le CNA, en collaboration avec le CAALT et le milieu scolaire, afin de soutenir les parents au quotidien (rentrée scolaire, routine, sommeil, alimentation, devoirs, etc.). De plus, les membres du personnel des écoles ont l'opportunité de suivre des cours de langue atikamekw donnés par une technolinguiste du CNA.

Le second objectif du projet Niska est le soutien offert à l'élève et à sa famille. Pour l'atteindre, nous soutenons la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones, nous sensibilisons les parents et les élèves aux saines habitudes de vie et nous soutenons et encourageons l'implication des familles, des enseignants et des professionnels en milieu scolaire. Concrètement, un arbre généalogique a été réalisé, en collaboration avec l'agent de liaison du CAALT, afin que les élèves puissent connaître leur propre histoire. Aussi, une page Facebook (Projet Niska) a été créée et un cartable regroupant des informations sur les cultures autochtones a été mis à la disposition des enseignants et du personnel éducatif dans chacune des salles du personnel des écoles. En 2018, le conférencier Pierre Picard a présenté sa conférence *Comprendre la différence culturelle pour mieux intervenir et mieux enseigner* à tous les membres du personnel des écoles afin de les conscientiser aux réalités autochtones. En 2019, la formation *Matinamagewin* (améliorer les connaissances, diminuer les préjugés et permettre un mieux-vivre ensemble) a été présentée aux membres du personnel qui travaillent auprès des élèves autochtones.

Le troisième objectif du projet Niska est de valoriser les cultures autochtones dans les établissements scolaires. Pour ce faire, nous encourageons le partage culturel entre les établissements scolaires et les partenaires. Concrètement, cela se traduit par la promotion de la Journée des langues autochtones (31 mars, depuis 1989). Dans chaque école, cela se matérialise sous

diverses formes : messages au télévoix transmis par les élèves en atikamekw, partage de contes et légendes autochtones par un aîné, participation à divers ateliers d'artisanat et de cuisine traditionnelle, rencontre de modèles inspirants (Constant Awashish et Marcel Petiquay) et cours de langue atikamekw en parascolaire pour les élèves du secondaire.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

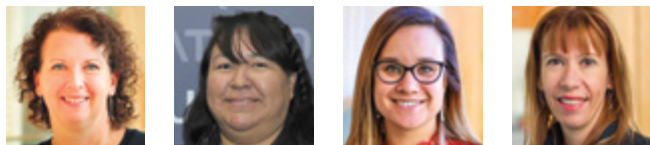
La création d'un projet d'une telle envergure se traduit par de belles réussites pour notre équipe ainsi que par différents défis. L'équipe du projet Niska a de la facilité à établir un climat de confiance entre les familles et l'école, à organiser des activités intergénérationnelles (parents-enfants), à entrer en contact avec les familles par le biais du partenariat avec le CAALT et à valoriser les cultures autochtones au sein des établissements scolaires. Les défis auxquels nous sommes confrontés sont notamment de trouver des personnes-ressources disponibles pour la transmission culturelle, de faire face au roulement de personnel, notamment en ce qui concerne les agents de liaison, et de trouver un moment commun dans l'horaire régulier d'enseignement pour organiser des activités culturelles au primaire et au secondaire.

Le projet Niska a vu le jour en 2018-2019 et, déjà, pour l'année scolaire 2019-2020, des changements ont été apportés dans l'organisation scolaire. En effet, nous avons constaté que le parcours scolaire des élèves en provenance des communautés était malheureusement marqué par une faible performance scolaire, par le redoublement, par la fréquentation de classes spéciales, puis finalement par le décrochage scolaire. Pour ces raisons, en 2019, une classe d'accueil a été créée au primaire pour les élèves en provenance des communautés. Cette classe permet aux élèves de s'adapter et de bénéficier d'une mise à niveau en français et en mathématiques afin de pouvoir ensuite poursuivre leur parcours scolaire dans une classe régulière. Dans un futur rapproché, nous aimerions qu'une classe d'accueil soit créée au secondaire et que des cours de langue atikamekw débutent au primaire sous forme de parascolaire pour les élèves. De plus, nous aimerions augmenter la participation des membres du personnel aux multiples activités culturelles existantes et augmenter leurs connaissances des cultures autochtones et des enjeux qui touchent les Premières Nations. ♦

Références

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2018). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics*. Portrait de la situation au Québec.

LA COGESTION AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN CONTEXTE ÉDUCATIF INUIT : REGARD SUR UNE PRATIQUE DE TRAVAIL COLLABORATIVE



Glorya Pellerin, professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Lucy Qalingo, mairesse de Puvirnituk

Virginie D. de la Chevrotière, agente de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

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



La scolarisation est un phénomène récent au Nunavik : elle a été introduite au cours des années 1950 à la suite d'une politique d'assimilation à laquelle les Inuit ont résisté. Au cours des années 1960 et 1970, les institutions scolaires ont intégré l'enseignement de la langue et de la culture inuit dans l'enseignement dispensé aux élèves. Ces changements ont généré de nouvelles préoccupations et alimenté les réflexions. Depuis, les écoles nordiques, responsables de la réussite scolaire et éducative des enfants, sont des lieux biculturels et trilingues. Elles s'affairent à structurer l'intégration des langues, des cultures, des personnes et des savoirs appartenant à deux épistémés : Inuit et Qallunaat¹. Les défis associés aux activités entourant le développement, la recherche et la formation en éducation sont majeurs.

Depuis 1984, des membres inuit des écoles de deux communautés du Nunavik, Ivujivik et Puvirnituk, ainsi que de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), travaillent en collaboration dans un groupe de cogestion. L'objectif qu'ils poursuivent, à la demande des communautés, est de définir les orientations des écoles et le développement de l'éducation en fonction des besoins identifiés, et ce, dans le but de soutenir les communautés dans l'élaboration de leur projet d'école communautaire. Les membres du groupe de cogestion Puvirnituk-Ivujivik-UQAT cultivent des pratiques de travail visant à développer (1) la formation des enseignants inuit, (2) le développement d'un cursus et de matériels éducatifs en inuktitut et (3) les liens entre l'école et la communauté, le tout dans l'optique de favoriser la réussite et la persévérance scolaires.

Formé de deux ou trois représentants par communauté et de l'université, ce groupe se compose d'enseignantes, de conseillères pédagogiques, de directions d'école inuit, de membres des communautés de Puvirnituk et d'Ivujivik ainsi que de professeures et d'agentes de recherche de l'UQAT. Par la structure et l'approche de travail privilégiées, tous les partenaires développent des compétences professionnelles grâce à leur participation active dans le travail réalisé autour des axes susmentionnés. Cet article propose d'exposer les principes qui guident le groupe de cogestion et le contexte dans lequel le partenariat évolue, avant d'identifier des retombées exprimées par des membres du groupe au regard de leur développement professionnel.

LES PRINCIPES À LA BASE DU GROUPE DE COGESTION PUVIRNITUQ-IVUJIVIK-UQAT

Après plus de 35 ans, les fondements de l'expérience de travail qui nourrit les partenaires de ce groupe sont toujours en place.

La relation de travail, entretenue par les membres du groupe de cogestion Puvirnituk-Ivujivik-UQAT, se fonde encore sur la collaboration, principe à la base de la démarche. Cette collaboration s'inscrit dans la reconnaissance de l'égalité de statut et de l'interdépendance des deux groupes de partenaires.

Chaque membre est ainsi reconnu en fonction de l'identité culturelle qui lui est propre, celle-ci étant nécessaire au développement et à l'établissement du dialogue interculturel indispensable à la réalisation de toute activité (Amittu et al., 1988).

ACTUALISATION DE LA DÉMARCHE DE COLLABORATION DANS LES CONTEXTES INHÉRENTS AU TRAVAIL DE COGESTION

L'approche de travail préconisée par le groupe de cogestion dépend de différents éléments du contexte particulier dans lequel s'inscrit le partenariat et est élaborée selon ces mêmes éléments, notamment sur les plans géographique, langagier, communicationnel, social et culturel (Pellerin et al., 2020). En l'occurrence, la localisation géographique des partenaires est déterminante pour le choix des modalités de travail lors de rencontres d'équipe. Les contacts sont assurés ponctuellement en présence, mais le plus souvent à distance. Ils se sont déroulés par téléphone jusqu'au tournant des années 2010, et depuis, par l'entremise de la visioconférence. Puisqu'une grande distance sépare les partenaires, le mode de communication constitue un enjeu de taille pour assurer le maintien des échanges. Cependant, il constitue une source de développement professionnel sur le plan des compétences numériques.

Quant au contexte langagier, il est caractérisé par les échanges qui sont menés régulièrement en trois langues. La langue de communication est l'anglais, langue seconde commune de tous les membres. La langue de conceptualisation des partenaires inuit est l'inuktitut, alors que celle des partenaires de l'UQAT est le français. Respectueux et conscient de l'importance de préserver la coexistence de ces trois langues, le groupe de cogestion arrive à les mobiliser en temps opportun de manière à optimiser la participation et la compréhension de chacun. De surcroît, un comité issu du groupe travaille depuis le début du partenariat à l'élaboration d'un lexique évolutif en éducation (inuktitut-anglais-français) qui favorise une conceptualisation et une adaptation du vocabulaire spécifique à la formation des enseignants inuit. Ce lexique est d'ailleurs disponible en version numérique².

Enfin, lors des rencontres de cogestion, la dimension interculturelle est omniprésente. Elle exige une constante remise en question des idées issues des deux cultures en présence qui inspirent les projets. Notons qu'il est entendu que les membres inuit sont les plus à même d'apporter des éléments éclairants pour bien comprendre les réalités que vivent les étudiants. En ce sens, les échanges et les décisions tiennent inexorablement compte du contexte singulier.

MÉTHODOLOGIE : REGARD DU GROUPE DE COGESTION SUR SA PRATIQUE DE TRAVAIL

En 1996, un projet de recherche-développement, réalisé par Maheux et al., a permis d'identifier les constituants de l'approche de cogestion telle que vécue de 1986 à 1994 ainsi que les conditions facilitantes et les difficultés inhérentes à cette pratique. Plus récemment, une étude dirigée par Pellerin (CRSH, 2011-2016), qui avait pour but la mise en place d'une approche mettant à profit la visioconférence en soutien à la formation des enseignants inuit, a permis de mettre en lumière les éléments de continuité et de rupture dans le travail de cogestion, et ce, d'une époque à une autre. Cette étude a aussi permis de révéler des éléments formateurs et des retombées sur le plan du développement professionnel des membres du groupe de cogestion. L'objectif du présent article est d'identifier ces apports, grâce notamment au témoignage d'une des coautrices du texte, membre du groupe de cogestion depuis plus de dix ans et aujourd'hui mairesse de Puvirnituq.

RETOMBÉES DE LA DÉMARCHE DE COLLABORATION ET DU TRAVAIL DE COGESTION SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES MEMBRES

Le travail collaboratif contribue à soutenir le développement professionnel des acteurs de l'enseignement (Garcia et Marcel, 2011), et par le fait même, à transformer les pratiques. Le terme « collaborer », qui vient du latin *collaborare*, signifie « travailler en commun ». Ce travail, rendu possible grâce au partage de connaissances et au dialogue entre les participants, est influencé par la satisfaction que ressentent les collaborateurs, notamment à l'égard de leur sentiment de compétence (Lessard et al., 2009).

Lors de l'analyse des données recueillies pour l'étude de 1996 et pour celle de 2016, il est apparu que la réussite et la pérennité du groupe sont attribuables à la force de la relation qu'entretiennent ses membres. On reconnaît que les décisions se prennent à la suite de l'accord unanime de tous, rendu possible par l'écoute des arguments de chacun et par la recherche de solutions rassembleuses. Les idées sont parfois divergentes et les sujets de discussion sont abordés sous différents angles et traités pendant un temps indéterminé. Si une compréhension globale et partagée, accompagnée d'une décision unanime, n'émerge pas, les projets sont revus ou encore, les prises de décisions sont remises à plus tard. Mais peu importe l'issue de la rencontre, l'écoute et l'ouverture aux différences caractérisent les échanges :

« About our co-management practice in group, what I got is that we have to come to a point of agreement. We have to listen other opinion. We find solution for everybody to agree. It's important to have rules for a group. To be mature, to show respect even if we don't agree and also to try to be empathetic. »

”

Ce traitement en profondeur des sujets abordés en comité de cogestion s'exprime également dans un développement de compétences communicationnelles, éthiques et responsables ainsi que par l'acquisition de stratégies de leadership. D'ailleurs, le travail d'analyse sur lequel sont fondées toutes les actions du groupe devient une source d'inspiration pour ses membres et les apprentissages réalisés sont parfois transférés dans d'autres sphères de leur vie.

« On a personal level, I can say that I gain knowledge a lot from my co-management experience. People are impressed at my way of working as a Mayoress. My experience in education helped me categorizing, analyzing. I don't want to sound pretentious, it's just how I feel confident about what I am doing and people telling me. »

”

Ce passage exprime l'influence que le travail au sein du groupe de cogestion a eu sur la formation de cette partenaire inuit. Son expérience lui a permis de développer des compétences qui se sont transposées dans son rôle de leader dans la communauté.

Il semble également que la stabilité dans le membrariat contribue à entretenir la confiance de chacun envers les autres. Lorsqu'une nouvelle personne est introduite dans le groupe, celle-ci est accompagnée par un membre senior de manière à lui permettre de saisir l'esprit qui anime les échanges et les réflexions.

« Something that is important is that we have to work with the same group. The stability must remain in the group to develop trust. When introducing new member, we have to make sure that this person is passionate about education and is constant. »

”

Cette forme de renouvellement « mentoré » facilite le développement du sentiment d'appartenance, perçu positivement par les membres. Cet accompagnement formateur permet de développer un sentiment de confiance dans les réseaux de travail.

Aussi, les efforts du groupe afin de renouer avec les façons de faire inuit contribuent à maintenir une collaboration saine et productive et à atteindre le but recherché, soit de favoriser la réussite scolaire chez les élèves.

« It's important to respect Inuit way. Education is new in the North. Our way of thinking was pushed aside. Qallunaat way was imposed to us. Our knowledge needs to be pass. We have to reuse our knowledge again, and to have our way back. We live in a generation oppressed. Inuit need to be recognized; they need to cope with issues coming from the past... »

”

Les partenaires inuit souhaitent que les jeunes des communautés bénéficient de l'expérience passée et qu'ils développent un sentiment de fierté sur les plans individuel et culturel. Ce sentiment, perçu comme étant indispensable au soutien de la persévérance scolaire, nécessite le développement d'un ancrage collectif nouveau concernant l'expérience de fréquentation scolaire des jeunes. Par conséquent, des efforts pour soutenir l'apparition d'un lien positif entre la communauté et l'école alimentent les discussions et inspirent les actions.

Le groupe de cogestion est un espace à l'écoute de ces préoccupations. Cette prise en compte de la diversité et des besoins favorise le travail en équipe, contribue au sentiment de développement humain, communautaire et professionnel et favorise la conception et la mise en œuvre de projets formateurs.

CONCLUSION

Différentes compétences professionnelles sont développées dans le cadre du travail collaboratif qu'effectue le groupe de cogestion Puvirnituq-Ivujivik-UQAT.

Elles sont inspirées des compétences professionnelles du ministère de l'Éducation du Québec (2001) : on parle d'agir de manière éthique et responsable, de maîtriser sa langue pour communiquer, de concevoir et mettre en œuvre des projets formateurs, de prendre en compte la diversité d'un groupe et de travailler en équipe.

L'organisation des activités de formation des enseignants inuit et le développement de l'éducation nordique exigent de ce groupe biculturel et trilingue une grande souplesse étant donné le contexte de travail, mais aussi une rigueur dans la poursuite des activités. Au cours des rencontres régulières, les membres tentent d'articuler les attentes du système scolaire avec la culture de la communauté.

Ce partenariat exige le développement de compétences qui sont ensuite transférées par les membres, tant dans le cadre d'autres responsabilités professionnelles que dans leur vie personnelle. Bref, faire partie de ce groupe de cogestion s'avère une expérience très formatrice pour l'ensemble des membres, tant issus des communautés inuit que de l'université. ♦

Notes

¹ Le terme *Qallunaat*, en langue inuktitut, signifie « étranger » et est utilisé pour faire référence aux non-Inuit.

² <https://lexique.uqac.ca>

Références

AMITTU, A., MARK, D., BERGERON, C., MARQUIS, J.-P. et MCKENZIE, G. (1988, octobre). *An Approach of Cooperation for the Development on Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada* [communication orale]. Sixth Inuit Studies Conference, Copenhagen, Danemark.

GARCIA, A. et MARCEL, J.-F. (2011). Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez des enseignants documentalistes de l'enseignement agricole public français. Dans L. PORTELANCE, C. BORGES et J. PHARAND (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 125-142). Presses de l'Université du Québec.

LESSARD, C., KAMANZI, P. C., et LAROCHELLE, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77.

MAHEUX, G., KENUAYAK, A., SIMARD, D. et PARADIS, V. (1996). *Stratégie de collaboration au développement de l'école communautaire en milieu inuit : le projet des écoles de Puvirnituq et d'Ivujivik* [communication orale]. Relations de voisinage entre autochtones et allochtones, 64^e congrès de l'ACFAS. Montréal, Canada.

PELLERIN, G., PAUL, V., D. DE LA CHEVROTIÈRE, V. et QALINGO, L. (2020). La cogestion des programmes de formation des enseignants inuit Puvirnituq-Ivujivik-UQAT, regard sur une pratique de travail. Dans G. MAHEUX, S. QUINTRIQUEO, L. BACON et G. PELLERIN (dir.), *La décolonisation de la scolarisation en milieu autochtone : exploration de différentes approches* (p. 117-145). Presses de l'Université du Québec.



**Le Centre des
Premières Nations
Nikanite, c'est**

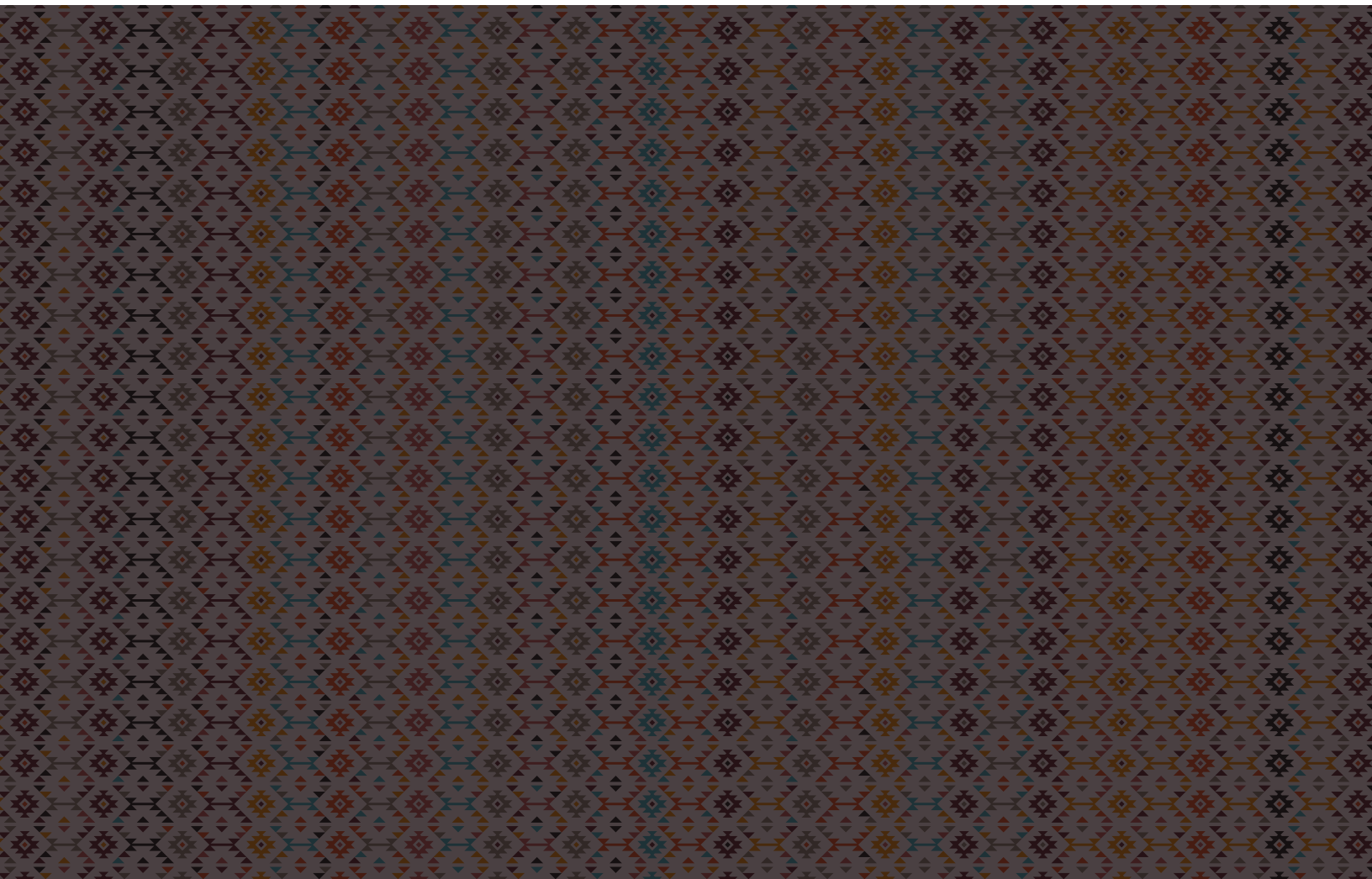
29

**ans d'existence
et d'expertise**

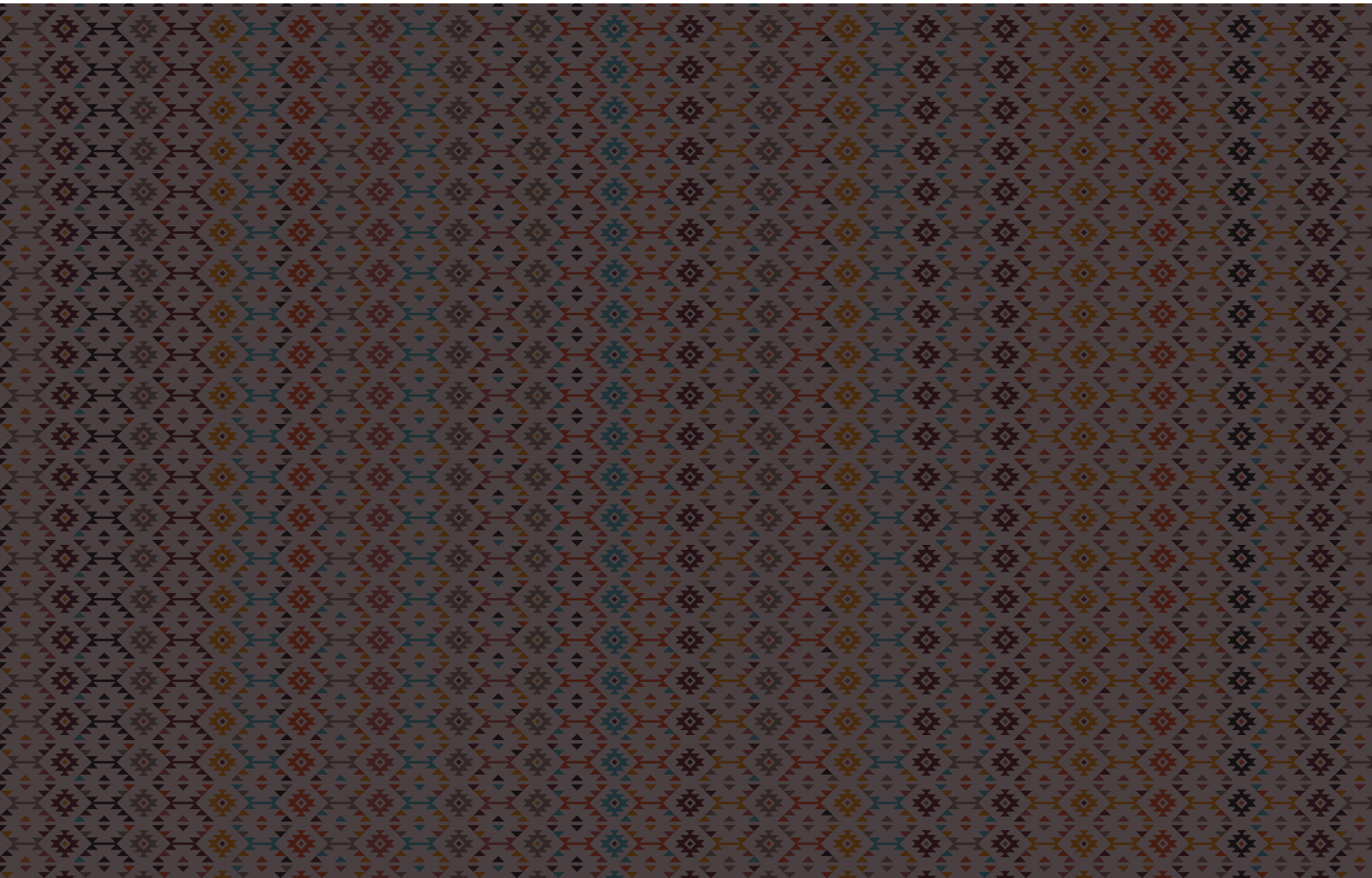
UQAC

nikanite.uqac.ca

IV



PRATIQUES DE SÉCURISATION CULTURELLE



SUBIR SA VISIBILITÉ OU CHOISIR DE RESTER INVISIBLE : RÉALITÉS DISTINCTES CHEZ DES ÉTUDIANTS INNUS ET WENDAT AU CÉGEP LIMOILLOU, UN REGARD ANTHROPOLOGIQUE



Christine Veilleux, enseignante, Cégep Limoilou
Josée Blanchette, enseignante, Cégep Limoilou

CONTEXTE

Au cégep Limoilou, nous accueillons en moyenne une soixantaine d'étudiants autochtones par année. Depuis 2016, un service de formation interculturelle est offert aux enseignants et aux membres du personnel¹. De plus, depuis 2018, une nouvelle orientation institutionnelle a mené à l'embauche d'une travailleuse sociale expérimentée avec la population autochtone, à la participation à un projet intercollégial de recherche et à l'accueil d'une animatrice à la vie étudiante pour les Autochtones. Bien que les services offerts soient récents dans notre cégep, nous traitons des réalités autochtones contemporaines dans nos cours depuis bien plus longtemps. Au fil des années, nous avons invité des étudiants autochtones à s'impliquer en classe pour sensibiliser leurs pairs. Ainsi, nous avons constaté des similitudes et des différences dans les stratégies d'intégration au milieu collégial selon les nations, notamment entre les Innus et les Wendat.

OBJECTIFS ET DÉMARCHE

Nos objectifs consistaient à valider par des lectures et des entrevues les observations faites en classe, à réfléchir à notre rôle de professeures alliées des étudiants autochtones, à raffiner la compréhension des expériences et des besoins de ces étudiants et à sensibiliser la communauté collégiale pour que soient offerts des services qui reflètent mieux la diversité des défis que les étudiants autochtones rencontrent. Quant à notre démarche, il s'agissait de consigner nos observations et nos échanges, de rencontrer des étudiants autochtones et des intervenants (au collège ou ailleurs), de réaliser une synthèse documentaire et de diffuser nos constats afin que les institutions eurocentriques puissent

cheminer vers une plus grande sécurisation culturelle.

L'IDENTITÉ, LA CULTURE ET LA LANGUE MATERNELLE CONFRONTÉES À LA RÉALITÉ COLLÉGIALE

Dans le cas des Innus, nous avons constaté que les jeunes vivent dans deux mondes : celui de leur communauté d'origine et celui de la région de Québec. Leur passage au cégep constitue fréquemment un déracinement profond et une perte identitaire. Provenant d'environnements scolaires variables (langue maternelle innue ou française), ils arrivent au collégial dans un milieu encore orienté vers l'assimilation (De Crank, 2008)².

« Plusieurs jeunes sont devenus mésadaptés à la vie traditionnelle innue et tout autant à la vie allochtone » (Audet, 2012).

”

Leur bagage personnel s'ajoute à cette réalité : il va colorer leur choc culturel, leur perception des similitudes et différences entre les cultures innue et québécoise et leur adaptation sociale et scolaire, tout cela dans un contexte où un renouveau identitaire est tangible dans les communautés (Poirier, 2009) et où la culture innue n'est ni connue ni valorisée au collégial. Ainsi, l'identité culturelle est profondément affectée par le déracinement et l'identité étudiante innue est multiple.

Plus précisément, la rencontre interculturelle est marquée par une vision eurocentrique de l'apprentissage scolaire, largement basée sur

les connaissances cognitives (Battiste, 2013). Or celle de la culture innue repose largement sur les apprentissages « non formels », réalisés en dehors du cadre scolaire, ainsi que sur les apprentissages « non structurés », absents, et donc non reconnus, dans l'apprentissage et l'évaluation eurocentriques (Colomb, 2012). En outre, le système scolaire québécois privilégie la lecture et l'écriture comme mode de transmission des savoirs face à l'oral traditionnellement favorisé dans les cultures autochtones pour la transmission culturelle (Labrecque, 2019).

Par exemple, une étudiante innue vivra un stress important à l'idée de devoir remettre un travail ou de faire un examen écrit dans un laps de temps précis, parfois très court. Cette méthode est incohérente avec une vision du monde où l'apprentissage est continu, autant dans la classe qu'en dehors de celle-ci, et bien après que la session ne soit terminée, et où l'oral est valorisé. Cette situation interculturelle difficile, doublée de la non-reconnaissance de savoirs autres, peut facilement mener à l'échec (Colomb, 2012), voire à l'abandon scolaire. Or, malgré tout, l'éducation scolaire reste une priorité pour les communautés autochtones.

Par ailleurs, la maîtrise de la langue a un impact important sur l'adaptation scolaire. Bien que le français soit une langue seconde pour la grande majorité des Innus, le collégial fonctionne selon le présupposé qu'elle est leur langue maternelle. Ainsi, bien qu'ils aient pu satisfaire aux exigences d'admission au départ, les Innus que nous recevons au cégep et dont le français n'est pas la langue maternelle ont parfois de la difficulté à bien saisir les propos de leurs professeurs, les textes à lire et les consignes pour les travaux et examens³. Certains nous ont même confié qu'ils hésitent à échanger entre eux dans leur langue maternelle, de peur de faire l'objet de railleries, dans le collège ou à l'extérieur, comme dans la rue et dans les transports en commun.

Dans le cas des Wendat, l'identité étudiante est semblable à celle de la majorité québécoise. Le français est leur langue maternelle et ils n'ont pas à vivre un déracinement puisqu'ils ne sont pas contraints de quitter leur communauté pour poursuivre leurs études. L'éducation scolaire est d'ailleurs un marqueur identitaire wendat depuis le 19^e siècle (Sioui, 2011). Les statistiques indiquent que les Wendat se démarquent de l'ensemble des autres nations autochtones du Québec par un plus haut taux de diplomation aux études supérieures. Par exemple, quinze points séparent les Autochtones des Québécois quant au taux de détention d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires (Recensement

canadien de 2016; CAPRES, 2018), alors que seulement deux points séparent les Wendat (44,8 %) des Québécois (46,9 %) (Recensement canadien de 2001, dans Sioui, 2011).

Malgré une identité étudiante comparable à celle de la majorité, certains maintiennent une identité culturelle très forte, qui varie selon l'éducation familiale et la personnalité du jeune. Alors que certains s'intéressent aux pratiques traditionnelles, d'autres sont plutôt attirés par la chasse et la pêche ou encore sont interpellés par les enjeux de justice sociale autochtone (Picard, 2019).

La façon de vivre sa culture est personnelle, mais la transmission de celle-ci demeure un enjeu important pour cette communauté dont la langue a cessé d'être transmise depuis les années 1830-1850 (Dorais, 2015). La méconnaissance de la langue maternelle est décrite comme un trou linguistique, un sentiment de manque. « La qualité de la langue est garante de la qualité de l'identité d'une personne » (Audet, 2012).

Il y a un besoin d'affirmer symboliquement son identité pour se différencier des Québécois, mais aussi d'autres nations autochtones (Dorais, 2015). Cette affirmation est importante pour certains Wendat, qui vivent un déni identitaire tant de la part de Québécois que d'autres nations autochtones (C.-A. Lesage, communication personnelle, 25 septembre 2019). Ce déni est même parfois intériorisé, comme dans le cas d'une étudiante wendat intéressée par les activités organisées pour les étudiants autochtones du collège : elle se demandait si elle avait bien le droit d'y participer, puisqu'elle ne parlait pas sa langue maternelle.

STRATÉGIES D'INTÉGRATION : SUBIR SA VISIBILITÉ OU CHOISIR DE RESTER INVISIBLE

Les étudiants innus, en raison de leur phénotype, sont souvent « visibles ». Or, cette visibilité organise les rapports de pouvoir dont ils font l'objet ainsi que les stratégies d'intégration sociale et scolaire qu'ils déploient. Les rapports interpersonnels des étudiants allochtones avec eux varient largement, mais malheureusement, ils sont souvent teintés d'ignorance,

d'indifférence, de discrimination, voire d'hostilité ou de racisme. Il va sans dire que la majorité des allochtones ignorent les défis énormes que les Innus ont à surmonter afin de bien s'adapter au collégial. Peu se doutent que la plupart de ces derniers font face à un ensemble de responsabilités souvent plus lourdes que celles de la majorité des étudiants de leur âge (Indspire, 2018), qu'ils vivent une pression importante pour réussir leurs cours afin de ne pas perdre le financement du conseil de bande ou encore qu'ils sont inquiets financièrement.

De plus, ils font régulièrement face à de la discrimination, voire à du rejet dans le travail d'équipe, méthode fondamentale d'apprentissage au collégial. Combinées avec les remarques désobligeantes trop courantes et l'isolement, ces situations sont une autre raison d'abandon scolaire. Pourtant, les étudiants innus qui arrivent au cégep sont les plus déterminés de leur communauté! Il en faut, du courage, pour aller étudier dans un collège « blanc », loin des siens!

Les étudiants wendat, quant à eux, ne vivent pas de défis particuliers en ce qui concerne l'adaptation scolaire. À cet effet, le soutien financier offert par leur conseil de bande et les ressources disponibles dans la communauté facilitent grandement leur adaptation. Le Centre de développement de la main-d'œuvre huron-wendat (CDFM) est, entre autres, un acteur considérable dans la communauté qui encourage l'éducation tout en valorisant l'identité wendat et, plus largement, l'identité autochtone.

Toutefois, même dans les cas où l'identité wendat est très forte, il faut une grande assurance personnelle pour qu'elle soit mise de l'avant au collégial. Les Wendat ayant généralement un phénotype semblable à celui des Québécois, nous avons remarqué que la grande majorité choisit stratégiquement de ne pas affirmer son identité culturelle, préférant la protection que leur confère leur « invisibilité ».

Généralement, les étudiants autochtones se sentent à l'aise d'informer leurs amis proches qu'ils sont wendat, mais c'est seulement en de rares occasions qu'ils vont l'affirmer ouvertement tant ce dévoilement implique des conséquences irréversibles dans les rapports de pouvoir avec la majorité.

À cet effet, la classe doit être un milieu sécurisant pour que l'identité culturelle soit affirmée, car une crainte importante en « se rendant visible » est d'être victime de préjugés ou de se faire rejeter lors de travaux d'équipe, comme c'est souvent le cas pour les Innus.

UNE AFFIRMATION IDENTITAIRE À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Que retenir de ce tour d'horizon rapide?

L'étudiant innu vit un déracinement plus profond que prévu, car doivent être gérés le phénotype, une langue seconde, les chocs culturel et scolaire et la marginalisation.

Quant à l'étudiant wendat, il vit une rencontre interculturelle plus complexe qu'on le pense : même en étant « invisible », celui-ci éprouve un sentiment de méfiance automatique lorsqu'il arrive dans un nouveau milieu.

Dans tous les cas, « les étudiants ont besoin d'être reconnus pour leur culture et pour leur individualité, la question identitaire autochtone étant fondamentale. »

(Labrecque, 2019)

CONCLUSION : AJUSTER NOS ACTIONS POUR UNE PLUS GRANDE SÉCURISATION CULTURELLE

En conclusion, nous croyons fermement que des actions peuvent être posées à différents niveaux pour faire du cégep un milieu plus sécurisant pour les étudiants autochtones de toutes les nations.

Tout d'abord, dans la rencontre interculturelle entre les étudiants autochtones et le milieu collégial, il faut passer du paradigme de l'intégration, qui se fait à sens unique, à celui de la reconnaissance culturelle, qui implique une transformation institutionnelle (Indspire, 2018). Pour ce faire, il faut comprendre la diversité des réalités historiques et culturelles des nations autochtones et la richesse de leurs formes d'apprentissage. Cela pourrait se traduire par une communauté collégiale mieux informée, qui s'interroge sur sa conception de l'enseignement, qui intègre des savoirs autochtones et la vision holistique qu'ils impliquent et qui facilite l'expérimentation directe, voire l'apprentissage à l'extérieur de la classe.

Ensuite, on doit élaborer une politique de sécurisation culturelle qui intègre ces nouvelles orientations au collège et implique notamment d'offrir aux étudiants autochtones le dévoilement volontaire de leur identité, au moment de leur inscription, s'ils le souhaitent. De plus, conformément aux souhaits de plusieurs étudiants autochtones actuellement au cégep, offrir un local qui leur soit entièrement dédié serait un pas dans la direction de la sécurisation, voire de la persévérance scolaire.

Ajoutons sur ce dernier point la nécessité d'un cours de renforcement en français adapté aux réalités autochtones, de mesures d'accommodement pour les évaluations et de services qui prennent en compte les réalités autochtones et qui cherchent à les connaître.

Nous assistons actuellement à une vaste prise de parole des nations autochtones, qui nous font part de leurs revendications et de leurs besoins, et à une importante prise de conscience des injustices historiques perpétrées à leur endroit. Les étudiants autochtones sont partie prenante de cette conjoncture favorable. Donnons-leur une place, celle qui leur revient, dans la réconciliation.

Notes

¹ La personne-ressource qui offre la formation est Christine Veilleux qui, comme Josée Blanchette, est enseignante en anthropologie au cégep Limoilou.

² Depuis peu, on lève le voile sur la période des pensionnats autochtones. La prise de parole, l'espace médiatique occupé et la reconnaissance d'un besoin de réconciliation ont un impact sur l'identité, mais cette période tragique a ébranlé la confiance des communautés à l'égard des institutions et des modes d'enseignement eurocentriques. L'ignorance, de même que l'impression de non-respect culturel et de dévalorisation des savoirs traditionnels de la part des « Blancs », contribue à cette méfiance.

³ Au cégep Limoilou, un accommodement leur est offert aux Services adaptés depuis l'automne 2019. Bien qu'il s'agisse d'un pas dans la bonne direction, il faudrait aller plus loin et étendre de telles initiatives dans l'ensemble du réseau.

Références

- AUDET, V. (2012). *Innu nikamu – L'Innu chante. Pouvoir des chants, identité et guérison chez les Innus*. Les Presses de l'Université Laval.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES]. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/>
- COLOMB, E. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Presses de l'Université du Québec.
- DE CANCK, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : Vers une école faite par et pour les autochtones (sic). *Les Cahiers du CIERA*, 1, 39-51.
- DORAIS, L.-J. (2015). Livre 5. La langue comme marqueur identitaire : l'exemple des Wendat [vidéo en ligne]. Les Possédés et leurs mondes. <https://www.youtube.com/watch?v=yfFWYTj8tGE>.
- Indspire (2018). *Truth and Reconciliation in Post-Secondary Settings: Student Experience*. <https://indspire.ca/wp-content/uploads/2018/11/Final-Hard-Copy-Student-Report.pdf>.
- LABRECQUE, R. (2019). Des mesures de soutien personnalisées et culturellement adaptées pour des étudiants universitaires autochtones : le cas des ateliers de méthodologie de travail. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 70-73.
- PICARD, I. (2019, 3 août). À la rencontre des Hurons-Wendats avec Isabelle Picard [entrevue radiophonique]. Dans *Dessine-moi un été*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/dessine-moi-un-ete/segments/entrevue/127255/autochtone-isabelle-picard-huron-wendat-quebec>.
- POIRIER, S. (2009). Les dynamiques relationnelles des jeunes autochtones. Dans N. GAGNÉ et L. JÉRÔME (dir.), *Jeunes autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains* (p. 21-36). Presses de l'Université Laval.
- SIOUI, L. (2011). *La réaffirmation de l'identité wendate / wiandotte à l'heure de la mondialisation* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/22739>.
- Statistiques Canada. (2018). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/abpopprof/index.cfm?Lang=F>

DE LA CONNAISSANCE À LA RECONNAISSANCE : SÉCURISATION CULTURELLE EN SCIENCES HUMAINES AU CÉGEP DE BAIE-COMEAU



Lysandre St-Pierre, enseignante, Cégep de Baie-Comeau

MISE EN CONTEXTE

Dans son plus récent ouvrage, *Shuni. Ce que tu dois savoir, Julie*, Naomi Fontaine nous parle du choix de son grand-père d'inscrire ses filles à l'école :

« Mon grand-père a décidé que ses filles iraient à l'école et parleraient en français sous son toit. Aux dépens de la distance qu'il créait entre elles et lui. Aux dépens de sa propre langue. Et des savoirs transmis par ses parents. De sa fierté. Tu vois, être colonisé c'est ça. On doute de la valeur de sa culture. On doute de soi. »
(Fontaine, 2019)

”

Cet extrait exprime bien l'objectif derrière le projet de sécurisation culturelle en sciences humaines au cégep de Baie-Comeau; en tant qu'enseignants en sciences humaines, nous n'avons pas la prétention de connaître la réalité, l'histoire, la culture de nos étudiants autochtones mieux qu'eux. Notre but est de créer des espaces sécurisants qui leur donnent la confiance nécessaire pour apprendre, s'exprimer, discuter et partager. Nous avons à cœur de valoriser leur culture pour qu'ils ne doutent plus de sa valeur.

Depuis les années 1990, différents intervenants du cégep de Baie-Comeau se questionnent sur l'accueil et l'inclusion des étudiants autochtones. Le nombre d'étudiants autochtones autodéclarés qui étudient entre nos murs varie entre 20 et 30 sur une population étudiante totale avoisinant les 650 étudiants. Ils sont majoritairement d'origine innue.

La sécurisation culturelle est axée sur le suivi des étudiants autochtones, d'abord effectué par un conseiller embauché par le Conseil des Innus de Pessamit¹ et maintenant, par l'aide pédagogique individuelle. Elle s'est accrue avec la création du local d'étude et de rassemblement, l'Innuat'z, et d'un comité socioculturel et pédagogique autochtone au début des années 2000. En 2015, le Cégep, en partenariat avec Centre des Premières Nations Nikanite et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), et avec l'appui du Centre local d'emploi et de formation de Pessamit, a créé un guide institutionnel d'intervention destiné aux enseignants pour favoriser la réussite éducative des étudiants autochtones du cégep de Baie-Comeau. Deux ans plus tard, le cégep a développé un autre guide, cette fois destiné aux étudiants autochtones qui fréquentent le cégep, pour les aider dans la poursuite de leurs études collégiales.

S'appuyant sur ces initiatives institutionnelles, Marcel Marsolais, enseignant en science politique, et moi-même, enseignante en histoire et en science politique, avons mis sur pied le projet *De la connaissance à la reconnaissance*, qui vise la valorisation des cultures autochtones dans toutes les disciplines du programme de sciences humaines. Cet article est un récit de pratique qui dresse le portrait de ce projet de sécurisation culturelle. Nous décrivons notre approche, notre méthodologie, les outils construits et leurs applications possibles.

OBJECTIFS ET CUEILLETTE DE DONNÉES

Notre but est évidemment de répondre aussi fidèlement que possible aux besoins des étudiants autochtones. Il était donc primordial de les consulter dès le début du projet. À l'automne 2018, nous avons

ainsi démarré le projet par une cueillette de données. Nous cherchions à savoir ce qu'ils attendaient du cégep, ce qu'ils appréhendaient, ce qu'ils souhaitaient pour leur inclusion sociale et scolaire. Nous souhaitions avoir un portrait global des besoins des étudiants autochtones et de leurs attentes, mais aussi recueillir des informations sur le programme actuel de sciences humaines du cégep de Baie-Comeau et sur la perception que les étudiants en ont. Pour ce faire, nous avons rencontré des étudiants finissants de l'école secondaire Uashkaikan de Pessamit (groupe de discussion), des étudiants innus inscrits au programme de sciences humaines (entrevues semi-dirigées) et des étudiants innus diplômés du programme de sciences humaines (questionnaire en ligne).

Dans le souci de recueillir l'opinion des intervenants qui travaillent avec les étudiants, nous avons distribué des questionnaires aux enseignants du comité de programme de sciences humaines et mené des entrevues avec la directrice et la conseillère en orientation de l'école secondaire Uashkaikan, Louise Canapé et Ariane Paquet, ainsi qu'avec Justine Bacon, responsable des étudiants inscrits aux études postsecondaires au Conseil des Innus de Pessamit. La générosité des étudiants et des intervenants nous a permis de dresser le portrait le plus fidèle possible de la situation actuelle et de préciser nos objectifs au regard des besoins.

Les étudiants ont adopté plusieurs postures face à leur culture durant les entretiens. Certains ont manifesté un désir clair d'augmenter leurs contacts avec leur culture traditionnelle; d'autres jugeaient la connaître suffisamment, avaient envie de voir autre chose, mais mentionnaient tout de même l'importance d'initier les non-Autochtones aux cultures autochtones.

En ce qui a trait à leur inclusion au cégep et dans les cours, ils avaient certaines appréhensions en raison de leurs origines (ouverture des enseignants et des étudiants, gêne face à leur accent, peur de préjugés).

Ils souhaitaient que les enseignants initient les non-Autochtones aux cultures autochtones pour diminuer et même faire cesser les préjugés. Il nous semblait donc évident que nous devions viser la sécurité culturelle.

En présentant ce concept comme « la potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées », Emmanuelle Dufour nous a permis de nous donner des balises pour la création de nos outils pédagogiques (Dufour, 2019).

Dans ce processus, il était bien important pour nos étudiants autochtones de ne pas être stigmatisés davantage ni être sous les projecteurs plus que les autres. De là nous est venue l'idée d'adopter l'approche culturelle présentée par Caroline Moffet dans un article de la revue *Pédagogie collégiale*. L'approche culturelle, « c'est être sensible aux origines de nos étudiants [...] et incarner ce professeur passeur / passager qui donne envie de comprendre, d'apprendre de l'Autre et de partager les rapports à la matière par ces regards différents » (Moffet, 2019). Il nous est apparu évident que tous les étudiants bénéficieraient de cette approche si l'enseignant devenait une « courroie de transmission [...] entre la culture des étudiants et la matière enseignée » (Moffet, 2019).

RÉCIT DE PRATIQUE ET DES OUTILS DÉVELOPPÉS

À la suite de la cueillette de données, nous avons entamé la deuxième phase du projet.

Pour assurer le plus de sécurité culturelle aux étudiants autochtones inscrits dans le programme de sciences humaines, nous avons jugé bon de travailler avec eux avant leur arrivée au cégep.

Ce n'est pas nécessairement possible de le faire avec tous les étudiants autochtones qui s'inscriront dans notre cégep, mais comme la plupart d'entre eux viennent de la communauté innue de Pessamit, nous avons établi les ponts avec le Conseil des Innus et avec l'école secondaire Uashkaikan pour faciliter la transition secondaire-cégep d'une majorité d'étudiants.

Pour diminuer le choc de la transition, des personnes-ressources clés (conseillère en orientation, aide pédagogique individuelle, conseiller à la vie étudiante) du parcours collégial vont à la rencontre des étudiants finissants de l'école secondaire. Ces derniers viennent aussi visiter le cégep à l'occasion des journées portes ouvertes.

Notre souhait serait d'augmenter ces occasions de rencontre et de les créer plus tôt dans le parcours scolaire des étudiants en instaurant des journées « étudiants d'un jour » où les étudiants autochtones et non autochtones du cégep pourraient jouer le rôle de mentors et de guides dans l'exploration de l'éducation postsecondaire.

Les enseignants du département de sciences humaines ont aussi participé aux activités organisées par la communauté de Pessamit pour resserrer les liens de confiance avec les étudiants en dehors du cadre scolaire. Le pow-wow annuel, les fouilles archéologiques de l'été 2019 et le lancement du livre *Nutshimit* de Raphaël Picard durant la semaine culturelle de Pessamit ont été des occasions de rencontre et d'échange fort pertinentes. Nous continuerons certainement dans cette voie dans le futur.

Pour créer un espace de sécurité culturelle tout au long du parcours académique en sciences humaines, plusieurs outils ont été développés par l'enseignante responsable du projet. Tout d'abord, des fiches d'activités pédagogiques ont été créées en collaboration avec les enseignants de chaque discipline des sciences humaines. À titre d'exemple, voici quelques sujets abordés dans les fiches d'activités pédagogiques :

- Développement économique autochtone de la Convention de la Baie-James au Plan Nord;
- Identités de genre et bispiritualité;
- Référendums sur la souveraineté du Québec et autodétermination des peuples;
- Colonisation des Amériques;
- Mouvements de contestation (Red Power, Idle no more, etc.).

Les enseignants ont aussi à leur disposition une fiche d'informations théoriques sur les peuples autochtones vivant au Canada, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande.

L'objectif de chaque activité est de décentrer notre point de vue de celui des Occidentaux de descendance européenne pour porter notre regard vers les points de vue des autres peuples.

Chacune des fiches informe les enseignants sur les étapes à suivre pour réaliser l'activité, les éléments de compétence et les critères de performance applicables, les concepts et notions traités, le matériel pédagogique disponible, les ressources matérielles requises, les méthodes pédagogiques proposées et les ressources complémentaires pour aller plus loin. Cette mesure a pour objectif de créer des occasions de valorisation des cultures autochtones, mais on ne doit pas s'arrêter là. Ces fiches doivent servir de tremplin pour que l'approche culturelle devienne de plus en plus intuitive.

Une autre mesure phare est le développement d'un partenariat avec la Réserve mondiale de la biosphère Manicouagan Uapishka (RMBMU) pour la réalisation de l'épreuve synthèse de programme.

Le département de sciences humaines et la RMBMU offrent aux étudiants une opportunité de faire de la recherche autrement. Accompagnés par un enseignant du département et par la RMBMU, ceux et celles qui le désirent sont appelés à sortir des murs du cégep et à réaliser une partie de leur recherche à la station Uapishka, dans les monts Groulx. Exemple de cogestion du territoire, celle-ci est détenue à 51 % par le Conseil des Innus de Pessamit et à 49 % par la RMBMU. Le vaste terrain d'étude offert aux étudiants leur permet de travailler sur de nombreux enjeux tels que l'occupation traditionnelle et contemporaine du territoire par les Autochtones et les non-Autochtones, la gouvernance du Nord, l'acceptabilité sociale, l'adaptation aux changements climatiques et le développement durable dans une région-ressource.

Une première cohorte d'étudiants finissants du programme de sciences humaines participe à ce projet à l'hiver 2020. Ils ont tous choisi de travailler de près ou de loin sur des enjeux touchant les communautés autochtones nord-côtières (ex. : les impacts de l'alimentation sur le bien-être et la création identitaire, les initiatives de valorisation de la culture innue en milieu scolaire, les impacts de l'humain sur la survie du caribou forestier, etc.).

Finalement, dans le but d'augmenter la portée de cette sensibilisation aux cultures autochtones, un cours complémentaire a été développé en collaboration avec le secteur Éducation et culture du Conseil des Innus de Pessamit.

Le cours *Innu aitun et cultures des Premières Nations, Métis et Inuit au Canada* sera offert pour la première fois à l'automne 2020. Un accent particulier a été mis sur la culture innue pour que les non-Autochtones développent une meilleure connaissance des communautés qui occupent le même territoire qu'eux, soit la Côte-Nord. Dans ce cours, les étudiants développeront leurs compétences avec des formes traditionnelles d'apprentissage privilégiées par les Autochtones comme l'observation, l'application, la transmission orale de la mémoire, etc. Leurs points de vue seront au cœur de la construction des connaissances.

PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

Il est difficile de voir les impacts concrets de ces mesures dès maintenant puisque la plupart de ces dernières ont été mises en place au cours de l'année 2019-2020 ou le seront en 2020-2021. Nous percevons malgré tout d'ores et déjà une ouverture des étudiants non autochtones envers l'étude des cultures autochtones.

Nous sentons aussi l'établissement de liens de confiance toujours plus forts entre eux et les étudiants autochtones tout au long de leur parcours scolaire.

Les outils créés pour le projet peuvent être réutilisés dans d'autres collèges, mais il est suggéré de s'adapter aux spécificités des communautés d'appartenance des étudiants².

Pour la suite, nous adoptons l'approche des petits pas. En offrant de la formation et des outils pédagogiques aux enseignants, nous espérons continuer à éveiller les consciences, briser l'inertie, le malaise et la peur d'être maladroit et ainsi multiplier les occasions d'échanges entre tous les membres de la communauté collégiale. ♦

Notes

¹ Communauté innue située à une quarantaine de kilomètres de Baie-Comeau.

² Les enseignants et conseillers pédagogiques intéressés peuvent contacter Lysandre St-Pierre, responsable du projet et enseignante au cégep de Baie-Comeau.

Références

DUFOUR, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones. Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 41(3), 14-20.

FONTAINE, N. (2019). *Shuni. Ce que tu dois savoir, Julie*. Mémoire d'encrier.

MOFFET, C. (2019). Apprendre avec l'autre. Autrement. *Pédagogie collégiale*, 41(3), 25-30.



L'UQAC a accueilli
plus de

2400

étudiants autochtones
depuis 1991

UQAC

nikanite.uqac.ca

TSHETSHI TSHISSENITAKANIT: TROUSSE D'ACCUEIL POUR INTERVENANT ALLOCHTONE



Caroline Talbot, coordonnatrice générale en éducation, Institut Tshakapesh
Sylvie Pinette, directrice des services éducatifs, Institut Tshakapesh



Tshetshi Tshissenitakanit signifie plus ou moins « apprends à nous connaître » ou « voici qui nous sommes » ; il n'existe pas vraiment de traduction littérale de cette expression innue.

Pour en comprendre le sens dans son amplitude, ce titre même est, dès le départ, une invitation à la découverte d'autres cultures. C'est dans cet esprit qu'a été conçue la Trousse d'accueil pour l'intervenant allochtone | *Tshetshi Tshissenitakanit*. La trousse est un projet mis en pratique dans des établissements scolaires au Québec depuis février 2020¹. La distribution de cet outil de sensibilisation se poursuivra pendant l'année scolaire 2020-2021². Le terme « sensibilisation » est d'ailleurs important. En effet, il ne s'agit pas d'une formation ni de recettes gagnantes, voire éprouvées. Il s'agit plutôt d'un outil qui donne la parole aux Premières Nations en général et à la nation innue en particulier.

OBJECTIFS DE LA TROUSSE

Les défis sont nombreux pour l'apprenant innu dans le contexte culturel de l'école. Nous pouvons penser au passage d'une langue maternelle à une langue seconde, qui peut entraîner des difficultés d'apprentissage inhérentes à un brusque changement de langue d'enseignement. L'apprentissage d'un contenu culturel différent, étranger à celui transmis au quotidien dans le milieu familial, est aussi un enjeu important lié au développement identitaire. Le passage obligé d'un système scolaire à un autre, qui est souvent peu adapté à la réalité des élèves innus, ou encore le passage de la communauté au milieu

urbain ne sont que quelques-uns des défis que rencontrent les apprenants et leur famille. En effet, l'apprenant innu doit aussi faire face aux préjugés et au manque de connaissances de sa culture, de son histoire, de son mode d'apprentissage, de sa réalité au quotidien, de ses forces et des défis auxquels il fait face. Il doit constamment s'adapter. Ce n'est pas surprenant que, parfois, il s'essouffle, qu'il ait besoin d'une pause. Souvent, il revient, reprend son parcours scolaire là où il l'avait laissé, plus fort, plus déterminé. L'apprenant innu est un battant. Par ailleurs, les statistiques font état de taux de décrochage alarmants et de taux d'échec supérieurs à ceux des Québécois. Or, la culture occidentale valorise la réussite selon des critères qui lui sont propres : la statistique du raccrochage scolaire, c'est-à-dire du retour aux études, ne fait pas partie du portrait statistique général.

C'est en tenant compte de ces enjeux et du contenu des échanges lors des nombreuses rencontres avec des intervenants de divers milieux, pendant plusieurs années, que les professionnels des services éducatifs de l'Institut Tshakapesh ont entrepris de développer une trousse à l'intention des intervenants allochtones des établissements scolaires situés sur le territoire innu.

Cet outil est destiné à toutes les ressources éducatives et à tous les professionnels qui œuvrent dans le milieu de l'éducation, que ce soit dans un milieu de scolarisation en langue première ou en langue seconde, en communauté ou en milieu urbain.



Les objectifs de la Trousse d'accueil pour l'intervenant allochtone | *Tshetshi Tshissenitakaniit* sont multiples. D'abord, il importe que des organisations autochtones outillent les milieux scolaires, et plus particulièrement les intervenants allochtones. Dans la Trousse d'accueil pour l'intervenant allochtone, la parole est donnée aux Premières Nations. Le premier objectif est donc de sensibiliser les intervenants. Le second est de les informer en leur fournissant du matériel pédagogique reconnu, validé, issu des Premières Nations et reflétant la vision des Premières Nations³. Le troisième objectif est d'offrir à l'intervenant allochtone des façons de faire pour qu'il puisse intégrer les savoirs et les valeurs autochtones dans ses pratiques pédagogiques. Agir en ce sens est d'ailleurs l'une des recommandations des Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR), rapport important publié en 2015 dont l'un des objectifs est le rapprochement des peuples.

En effet, plusieurs recommandations concernent des questions relatives à l'éducation : l'engagement des gouvernements et des écoles, en collaboration avec les peuples autochtones, est essentiel au processus de renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel.

UN OUTIL DE SENSIBILISATION

Bon nombre d'enseignants et de professionnels sont aujourd'hui au fait des enjeux en matière d'éducation des jeunes des Premières Nations.

Par ailleurs, depuis quelques années, nous observons des expériences éducatives novatrices : bien qu'ils ne soient pas systémiques, des projets sont mis en œuvre et des progrès sont réalisés dans plusieurs milieux. Les articles publiés dans les volumes précédents de la *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples* (2015, 2016 et 2019) en sont un bel exemple : ils témoignent de l'existence de nombreuses initiatives visant la compréhension et l'amélioration des problématiques présentes dans les établissements scolaires et dans les activités de formation des enseignants et du personnel éducatif. Cependant, force est de constater que les programmes de formation postsecondaire et les milieux scolaires primaire et secondaire, en général, ne préparent pas adéquatement les enseignants et les professionnels de l'éducation à intervenir auprès d'une clientèle autochtone. Ainsi, on n'ose pas par peur de commettre des erreurs.

Le manque de connaissances est assurément en cause, mais il y a plus que cela. Comme le dit An Antane Kapesh, « quand le Blanc a voulu que les Indiens vivent comme des Blancs, il ne leur a pas demandé leur avis [...] » (2019, p. 15).

Or, nous le savons aujourd'hui, l'allochtone ne peut se permettre de décider ce qui est bon pour un Autochtone sans l'avoir consulté au préalable. Le débat autour de l'appropriation culturelle est aussi à considérer : l'intervenant allochtone, parfois même inconsciemment, craint de répéter des comportements qui seraient mal perçus. Alors, il s'abstient et ignore plutôt que de risquer l'erreur. Ainsi, il demeure des situations où l'enseignant ou autre intervenant fait face à l'inconnu. Comment agir sans reproduire les erreurs du passé? Sans la connaissance des réalités autochtones, voire sans une formation minimale, il peut être difficile d'intervenir. En effet, les pièges du colonialisme, ou même du paternalisme, en démotivent plus d'un.

Par exemple, en visant la réussite scolaire, les milieux d'enseignement vont tout mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage de la langue d'enseignement, ce qui, en soi, est tout à fait louable. Cependant, on le fait trop souvent sans tenir compte de la situation précaire de la langue maternelle et sans valoriser cette dernière. Ainsi, l'élève développe une faible estime de ses capacités en matière d'apprentissage des langues, alors qu'en réalité, le bilinguisme devrait être perçu comme une force.

Il devrait l'être d'autant plus dans le cas qui nous intéresse, puisqu'il y a très peu de similitudes entre le français et les langues algonquiennes : réussir à communiquer à la fois en innu et en français est un tour de force⁴. Dans les milieux scolaires, on ne valorise que trop peu cette réalité.

Les conséquences ne sont pas à prendre à la légère. Au nom de la réussite, l'élève, et souvent même sa famille, se retrouve face à un dilemme : parler davantage en français et moins souvent en innu pour répondre à l'objectif de réussite scolaire ou parler plus souvent en innu afin de contribuer à la sauvegarde de la langue maternelle. Les contenus d'apprentissage du programme d'histoire au secondaire offrent un autre exemple du malaise inhérent à la distance entre l'enseignement dispensé et la réalité des Premières Nations. Alors que l'adolescent traverse souvent une période de remise en question et de définition de son identité sociale, il n'entend que très peu parler des préoccupations de sa nation, de sa propre histoire ou encore des revendications des Premières Nations. Il peut difficilement se définir, s'identifier. Pour plusieurs, c'est une source évidente de démotivation. Dans la plupart des milieux scolaires, il s'agit d'un exercice d'assimilation inconscient. La trousse d'accueil, qui fait partie des projets et initiatives mis en place sur le territoire, est donc un outil de sensibilisation et un moyen de compenser une lacune dans les programmes de formation des enseignants et autres professionnels autochtones qui travaillent dans les établissements scolaires auprès de jeunes Autochtones.

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS

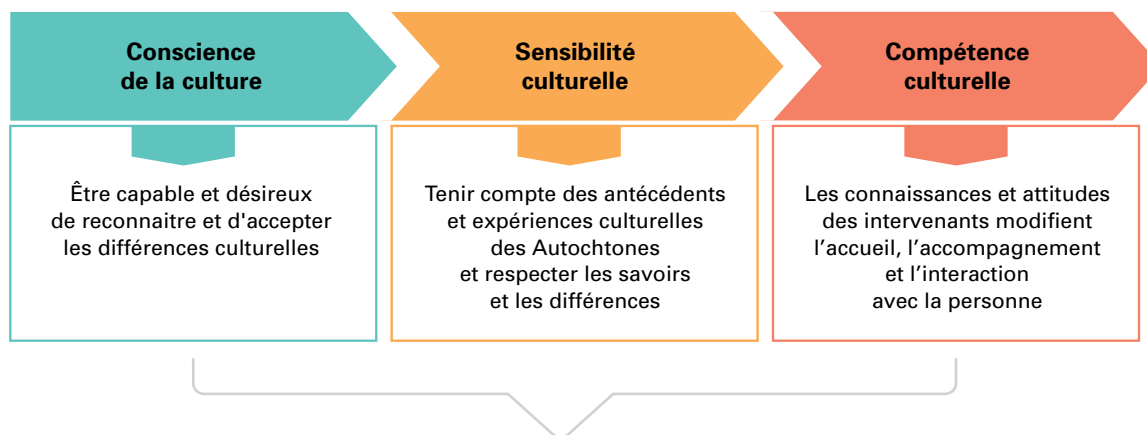
Afin de favoriser l'atteinte des objectifs fixés, la Trousse d'accueil pour l'intervenant allochtone *Tshetshi Tshissenitakanit* a été conçue sous forme d'activités. Celles-ci devraient permettre l'intégration d'un regard nouveau sur les réalités autochtones en salle de classe; les activités ne visent donc pas uniquement une adaptation aux réalités des apprenants des Premières Nations, mais également une modification des perceptions de la jeunesse québécoise.

La trousse comprend dix activités portant sur différents types de savoirs constitutifs de la culture innue. Certaines portent sur les savoir-être tels que les valeurs, l'ouverture et la sécurisation culturelle (figure 1). D'autres portent sur les savoir-faire tels que le matériel et les pratiques pédagogiques et les contenus d'apprentissage culturellement signifiants. Finalement, certaines activités sont centrées sur les nations, la culture, l'histoire et la langue. Chaque activité, d'une durée approximative de 90 minutes, est divisée en trois sections.

La première partie de l'activité est une période de sensibilisation au cours de laquelle la parole est donnée aux Premières Nations. Cette partie peut prendre différentes formes, soit des ateliers de lecture, des séances de visionnement ou d'écoute, etc⁵.

La seconde partie de l'activité consiste en un échange semi-dirigé à l'aide de questions posées aux participants. Les suggestions de questions orientent l'activité tout en permettant une adaptation aux réalités diverses des milieux. Finalement, les informations reçues au début de l'activité et les connaissances acquises ou développées, combinées aux échanges et aux interactions, facilitent un passage à l'action.

FIGURE 1
Les étapes d'une démarche de sécurisation culturelle⁷



Cette troisième partie de l'activité permet aux milieux scolaires ou aux classes de réaliser des actions concrètes. À titre d'exemple, l'activité sur les pratiques pédagogiques permet aux enseignants de réfléchir en groupe à leurs interventions et à leurs besoins en matière de formation, de les prendre en note et d'échanger avec la direction de l'établissement⁶.

CONCLUSION

Finalement, la problématique des relations interculturelles entre les peuples autochtones et les sociétés majoritaires nous incitent à développer des outils qui reflètent la vision des Premières Nations et qui favorisent la transmission de leurs valeurs.

Les initiatives comme la Trousse d'accueil pour l'intervenant allochtone l'*Tshetshi Tshissenitakanit* fournissent aux personnes qui veulent se familiariser avec les cultures autochtones des outils conçus et validés par les Premières Nations.

Les activités ont été pensées pour que les différents milieux scolaires puissent les utiliser aisément. Indépendamment de l'établissement d'enseignement et du milieu, les résultats visés demeurent les mêmes : faire en sorte que les établissements scolaires, les enseignants et le personnel éducatif tiennent compte de la réalité des Premières Nations et contribuent à la réussite des élèves innus, tout en favorisant le développement de la fierté identitaire de ces derniers et en la valorisant. ♦

Notes

¹ La Trousse d'accueil pour intervenant allochtone l'*Tshetshi Tshissenitakanit* a été financée conjointement par le Programme des partenariats en éducation (PPE), par Services aux Autochtones Canada (SAC) et par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES). Le MÉES soutient financièrement les initiatives de formation et de sensibilisation du personnel des centres de services scolaires (voir la mesure 15061, volet 2, des *Règles budgétaires de fonctionnement 2018-2021*).

² La trousse est distribuée gratuitement aux organisations scolaires partenaires de l'Institut Tshakapesh et est disponible sous forme de prêt annuel pour les écoles non partenaires.

³ Dans la trousse, nous pouvons entre autres retrouver le *Guide pédagogique perspective autochtones* produit par Historica Canada et développé en collaboration avec des membres des Premières Nations, le matériel pédagogique *Tracer un chemin l Meshkanatsheu – Écrits des Premiers Peuples, Mythes et réalités sur les peuples autochtones* et diverses œuvres d'auteurs des Premières Nations, dont Naomi Fontaine, Natasha Kanapé Fontaine, et Jenny Kay Dupuis.

⁴ La trousse inclut le document *Structures comparées de l'Innu et du français* produit par Marie-Odile Junker, Marguerite MacKenzie et Yvette Mollen.

⁵ À titre d'exemple, le documentaire *Nuash ute l Jusqu'ici*, produit par l'Institut Tshakapesh et présenté pour la première fois lors de la 4^e édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premières Peuples, fait partie des activités de visionnement proposées. Certaines activités de la trousse réfèrent aussi à des capsules vidéos produites par le Wapikoni mobile.

⁶ Le contenu et le déroulement de chaque activité et les actions concrètes visées sont présentés dans le guide d'utilisation de la Trousse d'accueil pour intervenant allochtone l'*Tshetshi Tshissenitakanit*, disponible auprès de l'Institut Tshakapesh.

⁷ Schéma : LÉVESQUE, C. (2017). *La sécurisation culturelle : moteur de changement social*. Commission écoute, réconciliation et progrès. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-038.pdf.

Références

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* (p. 251-265). McGill-Queen's University Press.

DEZUTTER, O., FONTAINE, N. et LÉTOURNEAU, F. (dir.) (2017). *Tracer un chemin. Meshkanatsheu. Écrits des Premiers Peuples*. Éditions Hannenorak.

JUNKER, M.-O., MACKENZIE, M. et MOLLEN, Y. (2016). *Structures comparées de l'Innu et du français*. <http://blog.innu-aimun.ca/wp-content/uploads/2017/05/Structures-compare%CC%81es-Innu-Fr8.pdf>

KAPESH, A. A. (2019). *Ekuan nin matshi-manitu innushkueu. Je suis une maudite sauvagesse*. Mémoire d'encrier.

LEPAGE, P. (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (3^e édition). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

PRENDRE EN COMPTE LES EFFETS DU RACISME SYSTÉMIQUE POUR ASSURER UNE MEILLEURE SÉCURISATION CULTURELLE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES



Léa Lefevre-Radelli, Université du Québec à Montréal et Université de Nantes

MISE EN CONTEXTE ET OBJECTIF

Au cours des dernières années, les initiatives se sont multipliées au sein des universités et des cégeps québécois afin d'offrir des services adaptés aux étudiants autochtones et de créer un environnement plus respectueux de leurs réalités. Ces initiatives impliquent notamment de prendre en compte les réalités culturelles, linguistiques et géographiques spécifiques des étudiants autochtones. Cependant, un aspect de l'expérience scolaire des Autochtones, peu documenté au Québec, concerne l'impact de la discrimination produite par l'institution. Cet article vise à apporter des pistes de compréhension des effets du racisme systémique envers les peuples autochtones dans le système universitaire, ce qui constitue un élément clé dans les réflexions sur les mesures de soutien pour les étudiants autochtones.

UNE ÉTUDE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES AUTOCHTONES À MONTRÉAL

Les données présentées sont issues de ma recherche de doctorat, qui visait à mieux comprendre l'expérience universitaire des étudiants autochtones à l'université (Lefevre-Radelli, 2019). Entre 2013 et 2018, j'ai réalisé des entrevues avec 24 membres des Premières Nations qui étudiaient ou qui avaient étudié dans les universités francophones de Montréal. Lorsque j'ai commencé ma recherche, les difficultés d'adaptation scolaire liées aux différences culturelles et à l'éloignement géographique des communautés étaient bien documentées. Cependant, contrairement à ce à quoi j'aurais pu m'attendre, le choc culturel n'était pas le principal obstacle rencontré par les participants lors de leurs études. La majorité des étudiants rencontrés avaient grandi en ville ou y avaient effectué l'essentiel de leur

scolarité; leur première langue était le français et ils ne disaient pas éprouver de difficultés académiques particulières liées, par exemple, à l'éloignement géographique par rapport à leur communauté. Par contre, l'ensemble des participants étaient confrontés à une problématique moins documentée dans la littérature francophone, c'est-à-dire le racisme véhiculé au sein et en dehors de l'institution universitaire.

RACISME SYSTÉMIQUE : DE QUOI PARLE-T-ON?

De quoi parle-t-on lorsque l'on fait référence au racisme? Dans le langage courant, cela désigne le plus souvent des actes d'individus « déviants », qui visent intentionnellement des personnes en fonction de leur appartenance ethnique ou nationale. Cependant, comme terme sociologique, le racisme systémique est plus large et désigne l'ensemble des processus qui maintiennent certains groupes dans une position d'exclusion ou d'infériorité sociale, économique, politique et culturelle. Il se décline à plusieurs niveaux, notamment individuel et institutionnel.

- Le racisme individuel inclut les préjugés (c'est-à-dire les pensées) et les actes dirigés contre la personne identifiée selon son appartenance ethnoraciale. Il peut être ouvertement assumé, mais s'exprime le plus souvent de manière inconsciente et non intentionnelle et est lié aux préjugés socialement ancrés qui affectent les perceptions et les décisions.
- Le racisme institutionnel a lieu lorsque « les institutions ou les acteurs au sein de celles-ci développent des pratiques dont l'effet est d'exclure ou d'inférioriser » certains groupes ethniques ou nationaux (Pala, 2007, p. 28).

Le racisme systémique implique un rapport de force inégalitaire, où l'un des groupes ethnoraciaux dispose du pouvoir juridique, politique et économique et l'impose à un ou d'autres groupes. Bien que le Québec soit dans une position minoritaire au sein du Canada anglais, il existe bien un rapport de force inégalitaire entre les Québécois et les peuples autochtones. Ces derniers sont largement confrontés à des représentations dévalorisantes et à la discrimination sociale et économique (Posca, 2018; CERP, 2019).

LES CONSÉQUENCES DU RACISME POUR LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Les étudiants autochtones rencontrés pendant mon doctorat ont vécu, chacun à leur manière, les conséquences du racisme. Le tableau 1 récapitule les principaux éléments identifiés dans ma recherche, qui ont également été documentés dans des universités anglophones ailleurs au Canada.

AU NIVEAU INDIVIDUEL

Certains participants ont fait directement face aux préjugés et à la méconnaissance. D'après les étudiants rencontrés, lorsque les professeurs non spécialistes abordaient les enjeux autochtones, ils le faisaient parfois en véhiculant des préjugés ou de manière superficielle, sans être vraiment informés et sans remettre en question les préjugés collectifs. Dans le cas d'un cours magistral, la situation d'autorité du professeur rend plus périlleuse la dénonciation. Ainsi, une participante indiquait :

« On a eu un chargé de cours qui a dit : "Vous savez, par exemple, les Indiens..." Puis, il nous a sorti un cliché gros de même. Moi, j'étais en arrière et j'avais mes amies qui me tenaient à deux mains en me disant : "Ne lève pas ta main; tu vas te mettre dans des problèmes avec lui; il va te ramasser". » (Mathilde, 2017)

”

TABEAU 1
Manifestations du racisme à différents niveaux

Niveau de racisme	Description
1. Systémique	- Racisme et colonialisme structurels dans les sociétés nord-américaines - Effacement/ignorance des réalités autochtones - Accès inéquitable aux ressources (y compris à l'éducation)
2. Pratiques institutionnelles	- Sous-représentation des professeurs et des étudiants autochtones - Enseignement fait dans la langue coloniale (anglais ou français) - Environnement physique qui invisibilise les peuples autochtones - Absence de mécanisme institutionnel pour protéger efficacement les Autochtones du racisme
Programmes d'études	- Cursus effaçant les perspectives autochtones ou reproduisant des stéréotypes - Marginalisation/infériorisation des cours ou des programmes autochtones
3. Individuel	- Persistance de visions stéréotypées : l'Autochtone soul, exotique, en situation vulnérable - Poids de la stigmatisation : être vu comme « l'Autochtone de service » - Charge de la sensibilisation qui repose sur les étudiants et les professeurs autochtones - Sentiment d'isolement quotidien pour les étudiants autochtones

Plusieurs participants ont dit avoir été confrontés au fait d'être « l'Autochtone de service ». Lorsque les professeurs savaient qu'ils étaient autochtones, ils leur demandaient parfois de donner leur avis sur des enjeux autochtones, les mettant ainsi dans une situation inconfortable, surtout lorsque tout le monde avait le regard braqué sur eux. Cela a fait dire à une participante qu'elle se sentait parfois prise comme un « cobaye », et à une autre qu'elle n'aimait pas être « l'Autochtone de la classe qui doit toujours tout expliquer ».

De plus, dans un contexte de méconnaissance et de préjugés répandus envers les peuples autochtones, la charge de la sensibilisation reposait souvent sur les épaules des étudiants eux-mêmes : « il faut tout le temps expliquer » et « il faut toujours faire de l'éducation » ont été des expressions entendues à de nombreuses reprises dans les entrevues.

AU NIVEAU DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Même en l'absence de propos directement racistes dans les programmes d'études, les étudiants autochtones font face à l'effacement de leurs réalités dans la plupart des programmes suivis. Cela se traduit par le fait que les enjeux autochtones sont « overlooked, only superficially addressed, or grossly distorted in the curricula [...] across discipline » (Clark et al., 2014, p. 119). Il est ainsi beaucoup plus facile d'avoir accès à un cours de langue des signes ou à un cours de portugais qu'à un cours de langue autochtone ou d'étudier des œuvres littéraires produites en France au XIX^e siècle plutôt que des œuvres d'auteurs autochtones contemporains. Les cours portant sur les réalités autochtones sont, quant à eux, minoritaires, peu publicisés et restreints à des programmes particuliers (notamment en anthropologie).

Dans ce contexte, alors que les savoirs produits par des auteurs associés à la civilisation occidentale sont souvent considérés comme incontournables, les savoirs autochtones sont, quant à eux, perçus comme facultatifs ou peu importants. Les étudiants de descendance européenne ne doivent pas, pour réussir, connaître la langue, les valeurs et l'histoire des peuples autochtones. Le fait de demeurer ignorants face à ces savoirs ne les pénalise

aucunement dans leur parcours scolaire.

Au contraire, pour avoir leur diplôme, les étudiants autochtones doivent accepter d'aborder prioritairement (et parfois uniquement) des auteurs et des concepts considérés comme des fondateurs de l'histoire occidentale (européenne ou nord-américaine), qui apparaît symboliquement supérieure.

AU NIVEAU INSTITUTIONNEL

Enfin, notons que les expériences des étudiants prennent place dans un contexte où les voix autochtones peinent à se faire entendre, puisque les professeurs et étudiants autochtones sont minoritaires (voire absents). Seule une participante a mentionné avoir eu un cours donné par un enseignant autochtone (titulaire ou chargé de cours). La sous-représentation des professeurs relève d'obstacles institutionnels et systémiques étant donné, entre autres, le faible nombre de personnes autochtones ayant un diplôme de deuxième cycle universitaire et, selon les départements, les critères de recrutement du personnel enseignant. La plupart des participants étaient les seuls Autochtones inscrits dans leur programme, ce qui augmentait leur minorisation au sein de l'institution. Les participants ont souvent indiqué ne pas savoir clairement qui étaient les autres Autochtones à l'université. Ainsi, alors qu'un étudiant québécois blanc n'aurait aucun mal à avoir des amis de la même origine et couleur de peau, qui partagent une langue et des références communes, plusieurs participants autochtones ont exprimé un sentiment d'isolement quotidien et amplifié par le fait que la représentation des peuples autochtones était souvent empreinte de préjugés.

CONCLUSION : LES CONSÉQUENCES POUR LA COMPRÉHENSION DE LA SÉCURITÉ CULTURELLE

Les éléments documentés dans ma recherche doctorale permettent de penser différemment la question de la persévérance et de la réussite scolaires pour les étudiants. Afin de mettre en place des mesures institutionnelles efficaces, il importe de prendre en compte les mécanismes de l'institution, qui reproduit une exclusion et une infériorisation des peuples autochtones.

Il n'existe pas de solution simple à des mécanismes systémiques, qui prennent leur source dans les relations coloniales. Cependant, la prise en compte du racisme systémique permet de mieux comprendre la portée politique de la sécurisation culturelle. Le concept de sécurité culturelle a été développé en Nouvelle-Zélande, puis appliqué au Canada pour assurer de meilleurs services aux personnes autochtones dans les domaines des soins infirmiers et de l'éducation (HCC, 2012; Dufour, 2019).

Or, la réflexion qui sous-tend l'élaboration du concept est fondamentalement politique : mettre en place des mesures de sécurisation culturelle implique d'aller au-delà de la dimension culturelle pour « analyser les déséquilibres des pouvoirs, la discrimination institutionnelle, la colonisation et les relations coloniales » (NAHO, 2008, p. 4).

Ainsi, les mesures à mettre en place pour garantir une sécurisation culturelle pourraient impliquer d'opérer des changements structurels, par exemple :

- avoir un engagement institutionnel affirmé envers les initiatives autochtones et contre la discrimination et le racisme;
- augmenter le personnel autochtone, notamment les professeurs, ce qui peut impliquer de revoir les politiques d'embauche;
- assurer une meilleure représentativité des réalités autochtones dans les programmes d'études;
- sensibiliser l'ensemble du personnel et des étudiants;
- rendre au moins un cours sur les réalités autochtones obligatoire pour tous les étudiants.

Ces exemples invitent donc à une réflexion globale sur l'impact des institutions, de nos perceptions et de nos pratiques individuelles afin qu'un climat réellement sécuritaire et exempt de racisme soit assuré pour les étudiants autochtones. ♦

Références

CLARK, D. A., KLEIMAN, S., SPANIERMAN, L. B., ISAAC, P. et POOLOKASINGHAM, G. (2014). « Do You Live in a Teepee? » Aboriginal Students' Experiences with Racial Microaggressions in Canada. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), 112-125.

DUFOUR, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones. Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Revue de pédagogie collégiale*, 32(3), 14-21.

Health Council of Canada [HCC]. (2012). *Empathy, dignity, and respect. Creating cultural safety for Aboriginal people in urban health care*.

LEFEVRE-RADELLI, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Université de Nantes].

National Aboriginal Health Organization [NAHO]. (2008). *Cultural competency and safety: A guide for health care administrators, providers and educators*.

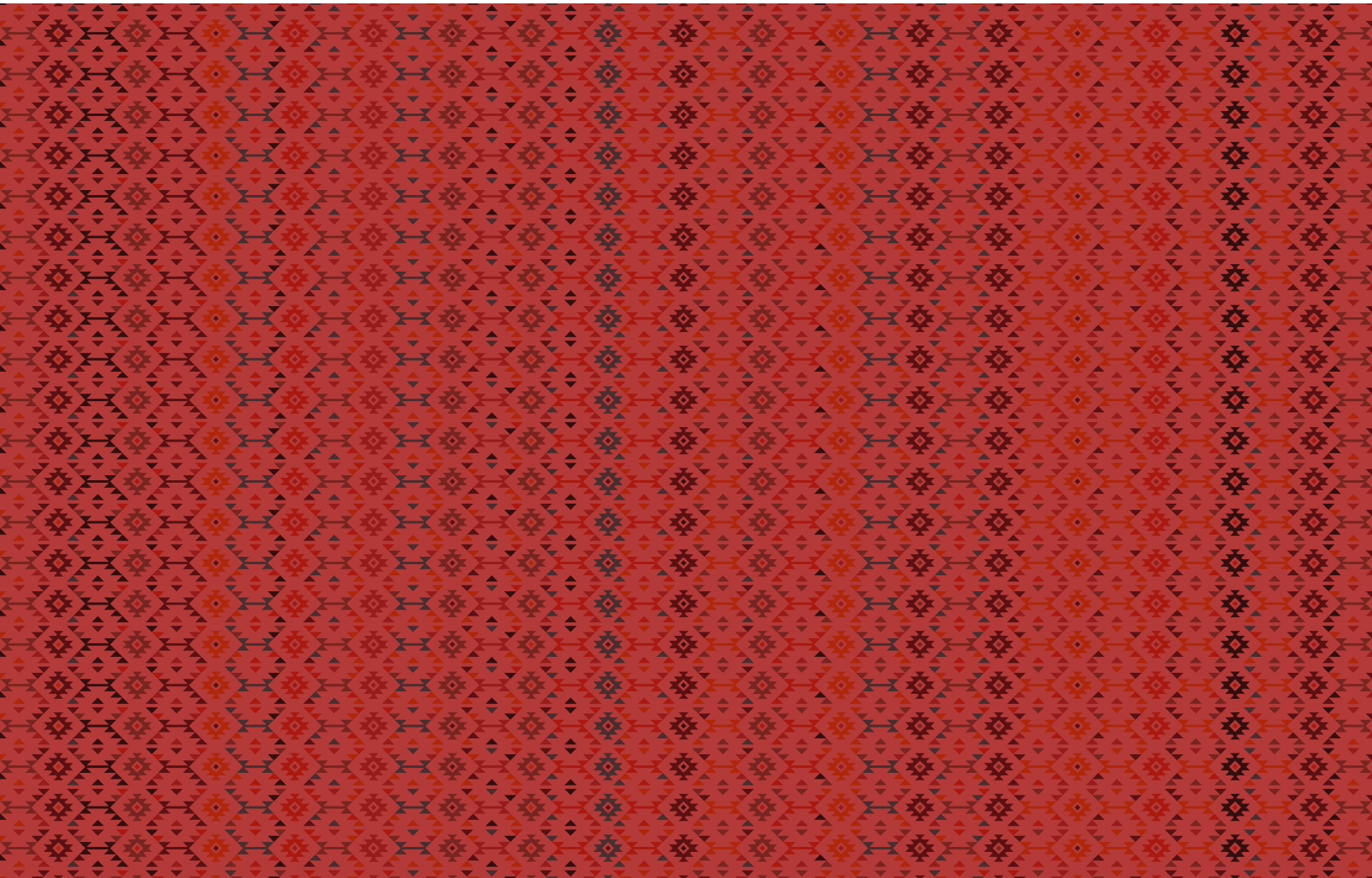
POSCA, J. (2018). *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec*. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec [CERP]. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*.

SALA PALA, V. (2007) La politique du logement social est-elle raciste? L'exemple marseillais. *Faire Savoirs*, 6, 25-36.

V

REPORTAGES



À VOUS LA PAROLE!



Marc Corolleur, reporter, Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi

La quatrième édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples s'est tenue du 6 au 18 octobre 2019 au Palais des congrès de Montréal. Ces trois journées ont permis une réflexion collective des participants et ont favorisé les échanges et les discussions sur la question de l'éducation chez les Autochtones.

Cette édition a été l'occasion de recueillir des témoignages de participants sur le thème du colloque, qui était centré sur la persévérance et la réussite scolaires chez les apprenants des Premiers Peuples. Les entretiens ont reposé sur des prises de parole équilibrées entre les Autochtones et les allochtones et sur la reconnaissance de l'importance du travail collectif pour cheminer ensemble et aller plus loin.

Dans les pages suivantes, les opinions, les constats et les espoirs des divers acteurs présents lors du colloque (enseignants, chercheurs, membres de commissions scolaires, intervenants sociaux, directeurs d'instituts et de centres de formation et étudiants) seront exposés. Ces acteurs travaillent à construire un avenir en faveur de la persévérance et de la réussite scolaires des Premiers Peuples. Leurs paroles, ainsi recensées, nous permettent d'entrevoir leur vision du chemin qu'il nous reste à construire ensemble.

ÉTUDIER DANS UNE AUTRE CULTURE

« Quitter la communauté, c'est un gros défi pour nous. Souvent, on vit un choc culturel justement parce que la vie en communauté et en ville, ce n'est pas la même chose du tout. Je l'ai fait durant mes études secondaires. Bien sûr, mes parents m'ont encouragé et j'ai fait le saut d'aller m'adapter dans la vie en ville pour continuer mes études. »
– Directeur d'école atikamekw

”

« Ce sont deux cultures différentes. Les élèves arrivent dans la classe puis c'est un choc. On n'a pas les mêmes schémas de pensée, de structure des sujets. Les [jeunes] Atikamekw qui arrivent en classe, bien souvent ils ne parlent que l'atikamekw. C'est un énorme défi de les garder à l'école, puisqu'ils trouvent ça évidemment très dur de réussir dans une langue qui n'est pas la leur. » – Chargée de projet allochtone dans un organisme autochtone

”

PLURALISME CULTUREL DES PREMIERS PEUPLES

« On les voit toujours comme un bloc monolithique, mais ce n'est pas ça. Chaque nation a ses réalités propres et ses propres défis, et chaque individu, chaque communauté a ses propres limites. Il faut travailler à les écouter [les Autochtones], à savoir ce qu'eux veulent. » – Enseignante allochtone

”

« Il y a des différences entre les milieux ruraux et urbains. [En milieu urbain], on est vraiment déconnecté du territoire. Je pense que c'est différent pour de jeunes Autochtones qui ont accès à leur communauté, qui ont accès à leur territoire, par rapport à de jeunes Autochtones [pour qui ce n'est pas le cas]. » – Intervenante sociale autochtone

”

IMPORTANCE DE LA VALORISATION IDENTITAIRE

« Ça aide la personne à mieux réussir quand elle ressent que sa culture est en elle dans sa vie de tous les jours. Ça l'aide dans son apprentissage. Quand tu perds tout ça en allant à l'université ou au cégep, quand tu n'as pas cette culture avec toi, tu te sens comme perdu dans un monde dont tu ne fais pas partie. » – Participant autochtone

”

« En secondaire 4, j'ai arrêté l'école parce que je ne m'y retrouvais pas. J'avais comme du mal à trouver mon identité autochtone. J'ai passé deux mois en forêt : je suis allée tout reconstruire, me réapproprier mon identité culturelle, autant dans la cuisine, la chasse que la pêche, avec des aînés. J'étais consciente et plus sûre de moi à partir du moment où mon identité a été reconstruite. » – Accompagnatrice et ancienne étudiante autochtone

”

APPLICATION DU PRINCIPE DE SÉCURISATION CULTURELLE DANS LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET AUPRÈS DU PERSONNEL ENSEIGNANT

« Il y a deux dimensions : une qui s'adresse aux Autochtones et une autre aux allochtones. Quand on s'adresse aux allochtones, [il est important] de mieux leur enseigner ce qu'est la réalité autochtone. En la comprenant davantage, ils la respectent davantage. Et pour les jeunes Autochtones, la sécurisation culturelle, c'est de développer une fierté d'être. » – Enseignant-chercheur allochtone

”

« On a commencé à faire reconnaître l'enseignement des arts traditionnels avec l'enseignement des arts plastiques au sein de notre école. On travaille également sur un projet d'enseignement de notre propre histoire parce que c'est comme ça que les jeunes vont se sentir plus respectés et plus motivés à apprendre. L'histoire nous rappelle qu'on a voulu nous dire, nous faire croire, qu'on n'avait pas de culture. » – Directeur d'école atikamekw

”

ACTIONS CONCRÈTES POUR FAVORISER LA RÉUSSITE

« Un enjeu primaire, c'est aussi la rétention du personnel enseignant en communauté, parce que justement, le lien de confiance ne peut pas s'établir lorsqu'il y a une rotation chaque année. Dans un monde idéal, ce serait aussi d'avoir des enseignants qui viennent de la communauté. » – Doctorante allochtone en études autochtones

”

« Ce serait bien qu'il y ait une université qui soit spécialisée pour les Autochtones, mais aussi avec tout ce qui concerne les Autochtones, [et qu'elle] soit aussi ouverte pour les Québécois et les Canadiens. Comme ça, ils apprendraient en même temps l'histoire des Autochtones. Quand on parle de réconciliation, ça aiderait. » – Étudiant atikamekw

”

POSITION DES ALLOCHTONES QUANT À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS DES PREMIERS PEUPLES

« Le respect, l'humilité, c'est une position. C'est se mettre comme un peu au service de l'autre en lui demandant ce qu'il veut et ce qu'on peut faire pour lui. Donc, c'est de l'offrir. Ce n'est pas de dire : "Je sais ce qui est bon pour toi, puis je te le donne." C'est plutôt de dire : "Moi, j'ai des outils, j'ai du temps et des ressources." » – Membre allochtone d'une commission scolaire

”

« En n'étant pas membre des Premières Nations, je me sentirais un peu imposteur de dire que j'enseigne aux élèves ce que sont les valeurs crie. J'apprends d'eux. »
– Enseignante-ressource allochtone en communauté

”

COLLABORATION ENTRE LES INSTITUTIONS AUTOCHTONES ET ALLOCHTONES

« Les connaissances, le rapprochement et la réconciliation vont permettre d'améliorer l'accessibilité aux services et on va pouvoir mieux cibler les enjeux et les régler. » – Directeur innu d'un centre dédié aux Premiers Peuples

”

« Il est arrivé à certaines occasions qu'en fin d'année, direction et enseignants, on se rende dans une communauté qui organise un gala de la persévérance pour féliciter et récompenser les élèves. On essaie de créer ces liens-là, mais ils sont tellement fragiles. On essaie de leur montrer [aux Autochtones] qu'on veut travailler avec eux et non contre eux. »
– Directrice allochtone d'un organisme d'enseignement

”

ENCOURAGER LA PERSÉVÉRANCE

« La persévérance scolaire chez les Premiers Peuples est beaucoup liée à la fierté, à la réappropriation de sa propre culture. Je ne la vois pas comme la persévérance sur le plan statistique. Je la vois à l'extérieur du quantitatif. »

– Enseignante allochtone

”

« Avoir un rêve, avoir des objectifs, c'est la base. Moi, personnellement, c'est ce qui m'a donné envie de cheminer, puis de terminer mes études. J'encouragerais [les jeunes] à se doter d'un rêve, puis à croire en eux et à travailler fort. »

– Directeur atikamekw d'une école secondaire

”

« Il faut aller voir nos jeunes. Il faut aller leur dire qu'on a besoin d'eux, qu'on a besoin d'enseignants, qu'on a besoin de psychologues, qu'on a besoin de neurologues, qu'on a besoin de tous les emplois qu'ils peuvent faire. Étudiez, la porte est ouverte et on vous embauche. »

– Enseignant atikamekw

”

LA RÉUSSITE SCOLAIRE COMME OUTIL EN SOUTIEN À LA COMMUNAUTÉ

« Il y a un sentiment d'appartenance fort. Quand j'ai cheminé vers les études supérieures, ma volonté, c'était de revenir dans ma communauté. Moi aussi je voulais l'aider. On est très attaché à notre culture, à notre territoire. C'est pour ça qu'on veut y retourner. »

– Directeur atikamekw d'une école secondaire

”

« J'aimerais ça, travailler dans ma communauté, parce que je sais qu'il y a des besoins. J'ai fait mon certificat en intervention psychosociale et en deuxième, un certificat en toxicomanie. Ce sont des sujets, des choses qui peuvent servir dans la communauté et ça me motive à retourner y travailler plus tard. »

– Étudiant atikamekw

”

PERCEPTION DU RÔLE DU COLLOQUE

« Le colloque est une voie qui permet à ces [pratiques nouvelles] d'être mises en lumière, mais en même temps, ça ne touche pas tout le monde encore. Il faut que ça se déploie à plus grande échelle parce que tant qu'à travailler toujours en silo chacun de notre côté, pourquoi ne pas partager ces bonnes actions-là? Il faut que ça rejaillisse dans les milieux scolaires et dans les programmes du ministère. »

– Directrice allochtone d'un institut d'enseignement

”

« Par rapport à la première année, le colloque s'est développé et on est dans une étape où on voit qu'il n'y a pas de retour possible. Au contraire, on ne peut qu'avancer. Les Autochtones font beaucoup, les allochtones qui sont sensibilisés font beaucoup aussi. Maintenant, c'est rendu à une étape où il faut encore plus vulgariser et être en contact avec tout le monde environnant. »

– Ancienne formatrice allochtone pour les enseignants en milieu universitaire

”

CONCLUSION

À travers tous ces entretiens, le constat d'une situation encore complexe se dresse. On comprend ainsi que plusieurs enjeux majeurs qui concernent le cheminement et l'éducation des Autochtones sont liés de près à la valorisation et à la sécurisation culturelles. En effet, d'une part, cette valorisation culturelle est essentielle et de l'autre, les allochtones doivent avoir une meilleure compréhension des réalités culturelles des Premiers Peuples.

Grâce aux efforts de la part des institutions d'enseignement et du personnel enseignant et par la collaboration avec les communautés, une volonté commune de se comprendre et de cheminer ensemble se dessine. Par ce colloque, mais aussi par la réussite des étudiants autochtones dans leur parcours ainsi que par le succès d'initiatives mises en place par les communautés et le milieu allochtone, une vision d'avenir qui témoigne d'une persévérance collective se construit.

Merci à tous les participants pour leur témoignage au bénéfice de la rédaction de cet article qui met en lumière le rôle essentiel de chacun dans la construction du chemin nécessaire à la réussite scolaire des Premiers Peuples. ♦



PORTRAIT DES PRATIQUES SOUTENANT LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS DES PREMIERS PEUPLES AU CÉGEP ET À L'UNIVERSITÉ : COMMENT ALLER PLUS LOIN ENSEMBLE?



Patricia-Anne Blanchet, reporter, Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi

En réponse aux appels à l'action formulés par la Commission de vérité et réconciliation (CVR) (2015), un nombre croissant d'initiatives sont mises en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur afin de soutenir la réussite des étudiants des Premiers Peuples et de faciliter leur accès à l'éducation. À cet égard, la création d'espaces de concertation entre les acteurs impliqués dans ce processus d'autochtonisation se révèle nécessaire pour nourrir le dialogue et assurer une cohérence d'action. Dans cette visée, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) s'est associé au Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN), à la Fédération des cégeps et au Collège Dawson pour l'organisation d'une activité autour de ces enjeux afin de dresser le portrait des pratiques soutenant la réussite des étudiants des Premiers Peuples au cégep et à l'université¹.

S'ALLIER POUR PROGRESSER

Le 17 octobre 2019, la table ronde tenue dans le cadre de la quatrième édition du Colloque de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples a, dans un premier temps, fourni l'occasion à divers acteurs de se réunir afin de broser un portrait des pratiques soutenant la réussite des étudiants des Premiers Peuples et de déterminer des pistes d'arrimage entre les ordres collégial et universitaire. Dans un deuxième temps, les organisateurs de la table ronde ont consulté l'auditoire en animant une activité de concertation en équipe visant à recueillir des opinions sur les priorités à mettre en place pour l'avenir. « Comment aller plus loin ensemble? » constituait la question de fond abordée par les panélistes Lucie Charbonneau (coordonnatrice du CAPRES), Hélène Jean-Venturoli (coordonnatrice de la commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps), Wolfgang Krotter (vice-doyen, Creative and Applied Arts, Collège Dawson),

Michelle Smith (coordonnatrice du projet Journeys, Collège Dawson), ainsi que Johanne Jean (présidente du réseau de l'Université Québec [UQ]). La table ronde était animée par Marco Bacon, directeur du Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

QUELQUES MOTS SUR LE CAPRES

Créé en 2002, le CAPRES œuvre au développement d'une culture de l'accessibilité à l'enseignement supérieur au Québec. Dans une perspective interordre et à travers une réflexion concertée relative à la mise en œuvre de politiques, de programmes et de mesures de soutien aux étudiants, le CAPRES « offre aux intervenants un lieu de convergence et de mobilisation pour la recherche et la pratique » (Lucie Charbonneau). Se penchant sur la question de l'autochtonisation de l'enseignement supérieur, le CAPRES a publié en 2018 le dossier « Accessibilité des Premiers Peuples au cégep et à l'université » ,

auquel ont collaboré 19 intervenants issus de différents milieux éducatifs. En guise d'ouverture de la table ronde, madame Charbonneau a partagé quatre stratégies employées par le CAPRES pour soutenir le processus d'autochtonisation de l'enseignement supérieur : 1) la recension des connaissances issues de la recherche, de la pratique et des politiques publiques; 2) le développement de dossiers sur des thématiques et enjeux arrimés aux besoins ciblés dans les milieux; 3) la circulation des connaissances par divers moyens de communication et 4) la facilitation de rencontres et la mobilisation d'acteurs concernés par les enjeux traités.

CONTRIBUTION DE LA FÉDÉRATION DES CÉGÉPS AU PROCESSUS D'AUTOCHTONISATION

La Fédération des cégeps constitue le regroupement volontaire des 48 cégeps du Québec, dont cinq sont anglophones. Dans une volonté de réseautage autour des actions de sensibilisation aux réalités autochtones, qui prenaient place de façon indépendante dans les milieux, le comité sur la réussite des étudiants autochtones du collégial (CRÉAC) a été mis sur pied en 2016. Relevant de la formation des différents cégeps, il est composé de représentants des services aux affaires pédagogiques, aux affaires étudiantes et à la formation continue de divers établissements d'enseignement collégial et fait appel à l'expertise de partenaires autochtones. Très actif pour ce qui est du soutien aux étudiants autochtones, le CRÉAC a organisé deux journées d'étude² en collaboration avec le CAPRES, qui ont permis de colliger une diversité de points de vue afin de mieux comprendre la nature des obstacles rencontrés par les étudiants des Premiers Peuples durant leur parcours d'études collégiales.

Une autre initiative concerne l'étude menée par le CRÉAC auprès de l'ensemble du réseau collégial. Cette étude a permis de faire un état des lieux concernant le soutien offert aux étudiants autochtones. Sur les 34 collèges sollicités, 19 ont répondu à l'appel, ce qui a permis de recueillir les réponses de 974 étudiants autochtones (40 % en formation continue et 60 % en formation générale) et de dresser un portrait assez représentatif des pratiques. Afin de s'assurer d'une portée réseau, le CRÉAC présente ses travaux dans le cadre des commissions de la Fédération des cégeps, qui sont composées des gestionnaires du réseau collégial. À l'occasion de la table ronde, Hélène Jean-Venturoli, coordonnatrice de la Fédération des cégeps, a présenté la cartographie des pratiques visant l'accessibilité des Premiers Peuples au milieu collégial québécois. La synthèse de la cartographie est

présentée dans le tableau 1.

COLLÈGE DAWSON : MOBILISATION DU MILIEU ANGLOPHONE POUR L'ÉDUCATION AUTOCHTONE

Fondé en 1968 et situé au centre-ville de Montréal, le Collège Dawson est le plus grand cégep anglophone au Québec, accueillant plus de 8000 étudiants annuellement, dont 2000 en formation continue. Wolfgang Krotter fait état de la proximité du « community college » de Kahnawá:ke et de Kanehsatá:ke ainsi que de divers organismes autochtones en milieu urbain (Nunavik Sivanutsivut, Avatak, Nativ Montreal, Commission scolaire crie, etc.). Initié en 2014, le processus d'autochtonisation du Collège Dawson s'est organisé en quatre étapes stratégiques.

Des séances de réflexion ont d'abord permis de déceler le manque de connaissances liées à la culture, aux coutumes et aux enjeux autochtones contemporains. L'absence de services académiques et de soutien psychosocial aux étudiants autochtones a également été constatée, de même qu'une sous-représentation des Autochtones au sein du personnel et des programmes offerts au collège.

À la suite de ces constats, le First Peoples' Initiative a été créé en 2015 et est encore en vigueur à ce jour. Il a permis l'instauration de nombreuses mesures d'autochtonisation grâce à la formation du Conseil de l'éducation autochtone, qui regroupe la plupart des acteurs montréalais de l'éducation postsecondaire autochtone³.

En janvier 2019, le Collège Dawson a organisé une table ronde sur l'éducation autochtone qui a mené à la recommandation d'un plan stratégique sur trois ans (2019-2022). Ce dernier vise la mobilisation de stratégies afin de sensibiliser l'ensemble des intervenants aux réalités autochtones. Les différentes initiatives entourant ces étapes stratégiques sont présentées dans le tableau 1.

LE REGROUPEMENT DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC : CARTOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

À son tour, Johanne Jean a présenté, sous forme de cartographie, un portrait de l'enseignement et de la recherche pour, par et avec les Autochtones dans les universités québécoises et avec la collaboration de 19 établissements universitaires. La démarche méthodologique empruntée pour l'étude, encore en cours, respecte un protocole évoqué par madame Jean. En amont, les paramètres à documenter ont été soumis à l'approbation du groupe de travail du Bureau de la coopération interuniversitaire (BCI) et d'un comité de supervision autochtone. Un répondant par université a été désigné pour la transmission des informations, qui ont été colligées puis soumises à l'approbation de la direction de chaque université. Les 19 établissements qui participent à l'étude ont également été invités à partager leurs initiatives et pratiques inspirantes sous forme de fiches descriptives. Les données obtenues en septembre 2019 ont permis à madame Jean de présenter un portrait détaillé, bien que préliminaire, dans le cadre de cette table ronde. Les résultats sont colligés dans le tableau 1.

UN PORTRAIT EN QUATRE VOLETS

Les panélistes ont articulé leur présentation autour de quatre volets donnant accès aux diverses initiatives et pratiques de leur milieu : l'organisation, les affaires académiques, l'expérience étudiante et les partenariats. Aux fins de cet article et dans un esprit de synthèse, les initiatives et les pratiques partagées pour chaque volet sont présentées sous forme de tableau et de façon transversale. Suit un exposé des actions proposées par les participants présents lors de l'atelier de partage. Le volet organisationnel a permis aux panélistes de se prononcer sur des enjeux liés à la gouvernance, à la planification stratégique, aux structures administratives ainsi qu'aux réponses aux appels à l'action. Le volet « affaires académiques » concernait pour sa part les approches, les programmes, la formation continue et la formation enseignante en lien avec les réalités autochtones. L'expérience étudiante s'articulait autour des services d'accueil et d'encadrement alors que le quatrième concernait les partenariats avec les milieux et les organismes et des initiatives interinstitutionnelles. Le tableau 1 présente une synthèse des pratiques et initiatives partagées par les panélistes autour des quatre volets abordés.

TABLEAU 1
Synthèse des initiatives présentées par les panélistes
autour des quatre volets abordés

VOLET ORGANISATION		
Fédération des cégeps	Collège Dawson	Réseau UQ
• Sensibilisation du réseau collégial • Actions porteuses (journées d'étude) • Concentration sur les besoins des étudiants • Valorisation des cultures autochtones • Réflexion sur le concept de réussite • Adaptation des structures • Respect du rythme et des réalités • Déconstruction des préjugés • Réalisme et pérennité des projets et des travaux du CRÉAC • Sensibilisation de 500 personnes en 3 ans	2015: First Peoples' Initiative • Accès au financement / subventions • Création du First People's Centre • Formation du Indigenous education council 2019 : Plan stratégique 2019-2022 • Représentation à tous les niveaux administratifs des collèges • Visibilité autochtone • Pression sur le gouvernement pour la réforme du financement • Sensibilisation, information et innovation	Gouvernance • Conseil d'administration • Comité consultatif autochtone Planification stratégique • Plan d'action sur les réalités autochtones • Mention des réalités autochtones dans les prochains plans d'action • Représentants autochtones Structure administrative • Création de postes de direction et de postes affectés aux question autochtones • Équipe d'experts en autochtonisation

TABLEAU 1 (SUITE)
Synthèse des initiatives présentées par les panélistes
autour des quatre volets abordés

VOLET AFFAIRES ACADÉMIQUES		
Fédération des cégeps	Collège Dawson	Réseau UQ
• Sensibilisation du personnel • Adaptation des contenus et des approches • 30 attestations d'études collégiales (AEC) liées aux Premières Nations et aux Inuit • Agents de liaison autochtones • Soutien pédagogique différencié • Lexique d'accompagnement • Mesures d'accommodement pour les examens, les activités et l'épreuve uniforme de français	• Développement de certificats spécialisés • Formation du personnel enseignant • Mesures de transition interordre	Pour les trois cycles universitaires • Offre de programmes spécialisés (écoles d'été, préservation de la langue, besoins socioéconomiques, études autochtones) • Insertion de contenus autochtones (démarche systématique ou initiatives ciblées) • Langues, lieux et moyens d'enseignement • Services de pédagogie universitaire • Adaptation du cheminement académique et des règles administratives • Participation d'intervenants autochtones • Regroupement de l'expertise de soutien pour les services aux étudiants • Programmes de cycles supérieurs • Bourses d'études dédiées aux étudiants autochtones • Prise en compte des savoirs autochtones • Professionnels autochtones en recherche • Professeurs et thématiques de recherche autochtones • Diffusion des résultats de recherche

VOLET EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE		
Fédération des cégeps	Collège Dawson	Réseau UQ
• Suivis personnalisés • Ateliers sur la persévérance et la réussite • Groupes d'entraide • Communautés de pratique CVR • Séjours et stages culturels	• Amélioration des espaces étudiants • Soutien personnalisé pour les étudiants • Programmes et séjours de croissance personnelle	• Accueil et intégration • Activités culturelles et sociales • Personnel autochtone • Compétences culturelles du personnel • Effectifs étudiants autochtones • Infrastructures dédiées • Offre de soutien (à la réussite, psychosocial et financier) et services externes • Accès au soutien des aînés • Activités de célébration des réussites

TABLEAU 1 (SUITE)
Synthèse des initiatives présentées par les panélistes
autour des quatre volets abordés

VOLET PARTENARIATS		
Fédération des cégeps	Collège Dawson	Réseau UQ
• Réflexion ministérielle (2017-2018) • Concertation (Conseil en éducation des premières nations, CPNN, Kiuna) • Partenaires et ressources autochtones • Transition interordre	• Collaboration et coordination des efforts avec les collèges de Montréal • Participation de la communauté universitaire	• Chaires et réseaux de recherche • Infrastructures et regroupements • Services à la collectivité (participation au développement des milieux, formation continue et sensibilisation populaire)

Les résultats colligés dans le tableau 1 révèlent que de nombreuses initiatives ont été et sont présentement mises en place pour les quatre volets retenus, tant dans les collèges que les universités du Québec. À la suite de ces présentations qui permettent de dresser un portrait des pratiques qui soutiennent la réussite des étudiants des Premiers Peuples au cégep et à l'université, la parole a été donnée aux participants.

LA PAROLE AUX PARTICIPANTS

Au total, une trentaine de participants répartis en six équipes de travail ont pris part à l'atelier proposé en seconde partie de la table ronde. Pendant ce temps, les responsables de l'évènement et les intervenants invités circulaient entre les tables afin d'alimenter les discussions. Les participants étaient tous interpellés par l'autochtonisation de l'enseignement supérieur. Plusieurs d'entre eux étaient issus de diverses institutions qui accueillent des étudiants autochtones : centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSRS), plusieurs cégeps (Jonquière, Alma, Saint-Félicien, Chicoutimi, Trois-Rivières et Ahuntsic) et plusieurs universités (UQAC, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue [UQAT], Université de Montréal, Université Laval et Université McGill).

Des représentants d'organismes au service des étudiants autochtones étaient également présents : les Offices jeunesse internationaux du Québec (LOJIQ), le CPNN et le Centre du savoir sur mesure (CESAM) de l'UQAC. Sous forme de discussion en table ronde, l'atelier d'une durée d'une heure comportait une activité d'amorce au cours de laquelle il était demandé aux participants de réfléchir individuellement aux questions suivantes : Qu'est-ce qui vous inspire? Qu'est-ce que vous avez appris qui vous surprend? Quel pourrait être votre engagement?

De façon consensuelle, les participants étaient ensuite invités à cibler une action jugée prioritaire par tous, à en définir l'objectif général, à déterminer quelle instance serait porteuse du dossier proposé, à nommer les autres acteurs qui pourraient s'impliquer dans cette action puis à élaborer un plan d'action séquentiel s'articulant autour de leviers de mobilisation. Les documents de travail contenant les propositions formulées par les participants ont été publiés en décembre 2019 sur le site du CAPRES. À titre de vue d'ensemble, le tableau 2, à la page suivante, présente une synthèse de ces propositions.

Les discussions ont été animées durant l'atelier, qui a permis à chaque équipe de cibler des actions prioritaires pour soutenir la réussite des étudiants autochtones en enseignement supérieur. Plusieurs participants ont mentionné la nécessité de développer une plateforme de communication accessible et efficace afin d'assurer un partage des initiatives entre tous les acteurs impliqués dans le processus d'autochtonisation.

TABLEAU 2
Synthèse des actions proposées
par les participants lors de l'atelier *Ensemble, pour aller plus loin*

	Actions individuelles	Objectifs	Porteur du dossier et autres acteurs impliqués	Leviers
Équipe 1	- Mise à jour continue des portraits de pratiques - Développement du personnel	Création de comités consultatifs interordres (étudiants, formation professionnelle, cégeps et universités)	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES)	
Équipe 2	Assurer la présence d'Autochtones au sein des instances de gouvernance académique	- Sièges réservés dans toutes les instances décisionnelles des organisations - Mentorat entre étudiants	- Haute direction des instances - Professeurs, étudiants, membres socioéconomiques	- Établir un plan stratégique - Faire vivre ce plan - Rendre des comptes au conseil d'administration
Équipe 3	- Cérémonie de bourses - Célébration des réussites - Semaine autochtone - Partenaires – aînés autochtones - Études autochtones intégrées aux programmes	- Reconnaissance des étudiants au cœur de la démarche - Réflexion sur la problématique de l'auto-identification - Accompagnement des parents - Ponts intergénérationnels	Comité interordre dédié aux étudiants autochtones	Consulter les étudiants directement sur leurs besoins, leurs défis et la réalité d'aujourd'hui
Équipe 4	Choix de contenus de formation et de processus d'évaluation inclusifs	- Application officielle d'actions pédagogiques inclusives aux contenus de formation et aux processus d'évaluation - Respect et représentation des réalités autochtones et allochtones	- Direction des études (cégeps de Jonquière, d'Alma, de Saint-Félicien et de Chicoutimi) - Commission des études - Représentants innus et atikamekw - MÉES	Établir des plans stratégiques concertés et arrimés au protocole sur l'éducation des Premières Nations
Équipe 5	À la base des processus décisionnels : convenir d'un principe d'égalité des cultures et du respect de celles-ci dans leurs différences	Création de programmes institutionnels conjoints dont l'objectif central est d'agir à partir des besoins identifiés par la population autochtone	- Programmes École nationale d'administration publique (ENAP)-UQAC-UQAT - Porte d'entrée au MÉES pour acheminer les demandes des communautés autochtones (Loïc Di Marcantonio) - Organismes autochtones	- Soutenir davantage le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) - Diminuer la compétitivité - Créer des espaces de collaboration - Formaliser les postes dédiés aux autochtones (enseignants, personnel d'accueil et professionnels)
Équipe 6	- Diversification et dynamisation des approches pédagogiques - Différenciation de l'évaluation	Flexibilité et ouverture à fonctionner selon un processus adaptable	- MÉES - Représentants de chaque ordre d'enseignement - Institutions d'enseignement	- Donner des choix - Varier les approches - Augmenter le financement par étudiant

À cet égard, l'un des partenaires, Guy Niquay, s'est exprimé ainsi :

« Partageons nos connaissances.
Partageons nos compétences.
Partageons nos expériences. »

”

Afin de rejoindre les réalités des peuples autochtones, certains ont mentionné qu'il faut savoir respecter le rythme « indian time », adopter une attitude d'ouverture et « penser hors du cadre ».

La nécessité de partir des besoins des étudiants a également été évoquée à maintes reprises durant l'atelier. Le témoignage d'une étudiante au collégial présenté par Hélène Jean-Venturoli réitère l'importance de mettre en commun les ressources et les efforts afin de soutenir la transition vers une meilleure prise en compte des réalités autochtones en enseignement supérieur :

« Si tu veux avoir une fierté identitaire, il faut que tu connaisses ton histoire. Il faut que ça change, même pour les allochtones qui ne nous connaissent pas ».

”



Panélistes de la table ronde. De gauche à droite : Marco Bacon, Wolfgang Krotter, Hélène Jean-Venturoli, Michelle Smith et Joanne Jean.

CONCLUSION

Les deux tableaux synthèses présentés dans le cadre de ce reportage permettent d'avoir une vue d'ensemble sur les initiatives déjà mises en œuvre et à venir dans le dossier de l'autochtonisation de l'enseignement supérieur. Cette occasion de rencontre proposée par le CAPRES en collaboration avec la Fédération des cégeps, le BCI, le Collège Dawson et le CPNN a favorisé la concertation d'acteurs stratégiques et la priorisation d'actions qui feront l'objet d'un suivi rapproché.

À cet égard, la question « Comment avoir un réel effet à long terme? » a été lancée à l'ensemble des participants et les réflexions se poursuivront assurément à l'occasion d'activités ultérieures chapeautées par le CAPRES et ses collaborateurs.

Le maintien de liens de concertation se révèle en effet important pour soutenir la mise en œuvre des actions prioritaires discutées au cours de cette table ronde et pour assurer un impact tangible de ces actions dans les établissements d'enseignement pour les principaux concernés, soit les étudiants autochtones. À cet égard, plusieurs sont d'avis qu'une réflexion sur le concept même de la réussite doit se poursuivre et être documentée. Un pas commun en avant a pour le moins été franchi vers la reconnaissance des réalités des étudiants autochtones en enseignement supérieur et le souci de contribuer à leur réussite a pu être exprimé d'un commun accord par un éventail d'acteurs stratégiques qui ont à cœur ce projet commun. ♦

Notes

¹ Comité organisateur de l'événement : Marco Bacon (directeur, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi), Lucie Charbonneau (coordonnatrice, CAPRES), Marie-José Fortin (directrice du Bureau de la présidence, Université du Québec), Hélène Jean-Venturoli (coordonnatrice de la commission des affaires pédagogiques, Fédération des cégeps), Wolfgang Krotter (vice-doyen, Creative and Applied Arts, Collège Dawson) et Eve-Lyne Rondeau (professionnelle, Université du Québec).

² Journée sur la réussite des étudiants autochtones au collégial – juin 2017, Wendake; Journée sur la sécurisation culturelle – mai 2019, Collège Ahuntsic.

³ Kahnawá:ke Survival School, services aux étudiants postsecondaires de la Commission scolaire crie, Commission scolaire Kativik, First Nations Regional Adult Education Centre, maison des peuples autochtones de l'Université McGill, centre de ressources pour les étudiantes et étudiants autochtones de l'Université Concordia, Kahnawá:ke Education Centre.

Imprimé sur du papier Rolland Enviro100
contenant 100 % de fibres recyclées postconsommation,
certifié ÉcoLogo, procédé sans chlore,
FSC recyclé et fabriqué à partir d'énergie biogaz.

En comparaison à la moyenne de l'industrie
pour des produits faits à partir de papier vierge,
voici un bilan de la sauvegarde environnementale.



1

tonne métrique de bois
2 arbres



1

m³ d'eau global
équivalent



110

kg CO₂
435 km parcourus
en voiture



3

GJ

13 418 ampoules 60W
allumées pendant
une heure



1

kg CO₂eq
528 km parcourus
en voiture



PROCHAIN COLLOQUE

Informations à venir

Surveillez la page Facebook
du Centre des Premières Nations Nikanite
www.facebook.com/nikaniteuqac



Pour nous joindre :
Centre des Premières Nations Nikanite
Pavillon de la culture des peuples autochtones Rio Tinto
Université du Québec à Chicoutimi
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi (Québec) G7H 2B1

nikanite.uqac.ca