

Éducation autochtone: Les deux rives du fleuve

Mémoire au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

A blurred, low-angle photograph of a crowd of people walking, likely at a public event or festival. The image is heavily motion-blurred, creating a sense of movement and energy. The colors are muted, with a lot of blue and grey tones from clothing, and some warmer tones from the ground or lighting. The focus is on the lower half of the frame, showing legs and feet as they move.

*Éducation autochtone:
Les deux rives du fleuve*

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a pour mandat de donner des avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toutes les questions touchant les services éducatifs dans les écoles anglophones primaires et secondaires ainsi que dans les centres d'éducation aux adultes et de formation professionnelle. Le ministre peut également solliciter l'avis de la CELA sur une question particulière.

Les membres de la CELA sont nommés par le ministre, habituellement pour un mandat de trois ans. Les candidatures sont soumises par divers organismes et associations du milieu anglophone de l'éducation représentant, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école, les administrateurs et commissaires des commissions scolaires, ainsi que des personnes du milieu de l'enseignement postsecondaire. Les mises en candidature peuvent être faites en tout temps.

Membres de la CELA en 2016-2017

Tino Bordonaro	Nancy Clark	Stephanie Krenn	Kimberley Quinn
France Bourassa	Jeffrey Derevensky	Paul Laberge	Jean Robert
Michael Chechile	Deborah Foltin	Jan Langelier	Lucie Roy
Pierre Chouinard	Frédéric Greschner	Peggy McCourt	Ray Venables

Présidente et recherchiste : Cathrine Le Maistre

Membre d'office : Christian Rousseau, Sous-ministre adjoint (p.i.)

Secrétaire à la commission : Lynn Travers

Soutien administratif : Juliette Larouche

Révision linguistique : DSCA-SL, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Traduction : DC-SL, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Commission de l'éducation en langue anglaise

600, rue Fullum, 11^e étage, bureau 11.07

Montréal (Québec) H2K 4L1

Tél. : 514 873-5656

Téléc. : 514 864-4181

cela-abee@education.gouv.qc.ca

<http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/cela/>

Les publications antérieures de la CELA peuvent être consultées

à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/cela/>

© Gouvernement du Québec

ISBN 978-2-550-78629-0 (Imprimé)

(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-78631-3 (Print))

ISBN 978-2-550-78630-6 (PDF)

(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-78632-0 (Online))

Legal Deposit - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

TABLE DES MATIÈRES

Éducation autochtone : les deux rives du fleuve	4
1. Apprendre des exemples venus d'ailleurs	5
2. Sensibilité aux savoirs, aux langues et aux styles d'apprentissage autochtones et valorisation	6
3. Participation des membres de la communauté et des aînés, et communication avec les parents.....	8
4. Les quatre chemins de la réussite	9
5. Différencier les difficultés propres aux milieux autochtone et non autochtone	10
6. Formation et maintien en poste des enseignants.....	11
7. Coordination avec d'autres ministères, dont Santé et Services sociaux	12
8. Attitude raciste de la population majoritaire	13
9. Conclusion	16

Éducation autochtone : les deux rives du fleuve

À l'échelle mondiale, la recherche rend compte du faible rendement scolaire des élèves de culture autochtone, mais aussi d'une tendance progressive à améliorer cette situation. La Commission de vérité et de réconciliation (CVR) du gouvernement canadien a donné l'impulsion nécessaire pour que les provinces examinent leurs pratiques, et la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) félicite le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de prendre part à l'initiative.

Les rapports de recherche et les médias font état de facteurs nombreux et divers qui entravent la réussite des enfants autochtones à l'école. Certains, comme l'éloignement et l'inaccessibilité des communautés, la rareté et le coût élevé de la nourriture, la pauvreté, les mauvaises conditions d'habitation et une infrastructure défaillante, débordent du cadre des solutions purement éducationnelles, mais ils n'en ont pas moins, en se combinant, de profonds effets sur les résultats scolaires. Il faut donc mobiliser les services sociaux et médicaux pour améliorer les conditions qui influent sur la réussite scolaire des élèves autochtones, ce qui, nous l'espérons, sera facilité au Québec par le Plan d'action gouvernemental en matière de développement social autochtone. Quoi qu'il en soit, l'éducation reste à la base de toute solution potentielle aux difficultés et aux problèmes de cette population. Pour améliorer la situation des 100 000 Autochtones du Québec, il faut commencer par la jeune génération. D'ailleurs, bon nombre des problèmes qui mènent à l'insuccès scolaire, dont quelques uns sont abordés dans ce mémoire, peuvent être résolus par le système d'éducation

Il n'est pas question ici de prescrire un « remède aux problèmes » du système scolaire autochtone, aussi ce mémoire ne formule-t-il pas de recommandations, à la différence de la plupart de ceux que la CELA a déposés jusqu'ici. Il dresse plutôt une liste des éléments qui peuvent alimenter la discussion sur l'éducation des Autochtones au Québec. Nous espérons en outre que certaines des observations et recommandations formulées dans nos mémoires précédents au sujet du système d'éducation anglophone seront d'un apport utile, même si notre perspective est surtout celle des différences entre cultures et des problèmes de longue date des systèmes scolaires autochtones.

Les premières conditions essentielles sont la communication et la concertation entre le Ministère et la population autochtone pour déterminer ce qui doit être préservé et ce qui doit être fait. Nous croyons que la conversation s'apparente depuis trop longtemps à un monologue et que, comme beaucoup d'autres l'ont déjà souligné, plusieurs problèmes actuels proviennent des séquelles du colonialisme et du paternalisme. La création à l'initiative du gouvernement du Québec d'une table ronde avec les commissions scolaires autochtones de même que le projet d'une conférence à Québec en 2017 sur les expériences diverses semblent des contributions prometteuses pour un dialogue donnant réellement voix aux leaders autochtones.

1. Apprendre des exemples venus d'ailleurs

Parmi les pays où vivent des populations autochtones, l'Australie est probablement celui qui ressemble le plus au Canada en raison de la nature de ses problèmes et des solutions qu'il a proposées. Il semble utile de reproduire ici des extraits substantiels des lignes directrices australiennes formulées en 1985. Selon le comité qui en est l'auteur, un programme d'éducation conçu pour les élèves autochtones doit :

- être inspiré du patrimoine culturel et de la philosophie autochtones;
- respecter les styles d'apprentissage propres aux Autochtones et proposer une pédagogie appropriée;
- favoriser l'épanouissement personnel et l'acquisition des compétences et des connaissances nécessaires à la vie contemporaine en Australie;
- faire appel aux Autochtones pour la planification et l'application des politiques d'éducation autochtone.¹

De plus :

« [Traduction] En matière d'éducation autochtone, il faut faire participer la communauté intéressée à la conception du système scolaire, y compris à l'élaboration des programmes d'études, plutôt que de laisser les écoles modeler ce que seront les résultats de l'éducation pour la communauté. [...] L'éducation doit s'inspirer de ce que nous sommes et tenir compte de notre potentiel et de notre patrimoine culturel afin de les mettre en valeur [...]. Elle doit nous permettre de prendre notre place, nous, Aborigènes et Australiens des îles du détroit de Torres, fiers de notre identité et confiants de jouer notre rôle dans la société australienne ² . »

Remplaçons « Aborigènes des îles du détroit de Torres » par « Premières Nations et Inuits » et appliquons les mêmes principes à l'éducation des Autochtones du Québec. Ces thèmes reviendront d'ailleurs dans tout ce mémoire.

Dans d'autres provinces canadiennes, les programmes d'études destinés aux enfants autochtones sont élaborés en concertation avec les intéressés. Ces initiatives ont été répertoriées par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] ³.

¹ National Aboriginal Education Committee (NAEC), *Philosophy, Aims and Policy Guidelines for Aboriginal and Torres Strait Islander Education*, National Aboriginal Education Committee, Canberra, Australie (1985), p. 5.

² Ibid., p. 2-5

³ <http://aboriginal.cmec.ca/index.en.php>.

2. Sensibilité aux savoirs, aux langues et aux styles d'apprentissage autochtones et valorisation

« [Traduction] Les partenaires autochtones et les organismes de recherche internationaux considèrent la pertinence culturelle des programmes comme un impératif de la santé des enfants, des familles et des communautés ⁴. »

Tout comme au sein de la population anglophone du Québec, il y a, chez les Premières Nations et les communautés inuites, des groupes différents, qui ont des besoins différents. Malgré certaines similarités - notamment, beaucoup de problèmes communs - les nations autochtones ne forment pas une entité monolithique. Les communautés anglophones ont des difficultés et des besoins différents selon qu'elles sont urbaines ou rurales, et il en va de même pour les populations autochtones : leurs besoins diffèrent en fonction de leur situation particulière. Les décideurs ne peuvent pas, par exemple, traiter les Cris, les Inuits, les Mohawks, les Naskapis et les Micmacs comme un groupe uniforme qui s'accommodera d'une même solution, ni proposer une solution identique à des gens des réserves éloignées et à ceux vivant près d'un grand centre urbain. Comme nous l'avons dit dans un mémoire précédent sur l'éducation en langue anglaise, si certaines généralisations sont possibles par rapport aux contextes anglophone et autochtone, il ne saurait y avoir de modèle unique⁵.

La connaissance des langues premières est en péril parce que les aînés meurent et que les médias anglophones et francophones exercent une forte influence sur les communautés. En perdant leur langue, les Autochtones perdent un pan de leur culture et, partant, leur identité. Les communautés inuites de Salluit et de Kuujuaarapik ont constaté cette perte, et la Commission scolaire Kativik, pour éviter la disparition de ce patrimoine culturel, a réagi en modifiant le programme d'études et en revoyant sa politique d'enseignement des langues. Au printemps 2017, la Commission scolaire crie présentera ses recommandations destinées à assurer un programme d'études plus pertinent sur le plan culturel.

S'il importe de préserver les langues autochtones pour protéger la culture et les valeurs d'une communauté, l'apprentissage d'une deuxième langue, voire d'une troisième, est également essentiel. Au secteur anglophone, ce principe se traduit par l'insistance des commissions scolaires sur l'apprentissage du français. Dans une communauté autochtone, la langue première sera, par exemple, l'inuktitut, le cri ou le mohawk, et les deuxième et troisième langues seront le français et l'anglais.

Au secteur anglophone, l'éducation est bilingue, et les taux de réussite à la fin du secondaire sont généralement impressionnants. Cette constatation nous amène à nous demander pourquoi les élèves des écoles des Premières Nations et des communautés inuites étudient uniquement leur langue première au début du primaire et passent ensuite subitement à une langue seconde, alors qu'ils pourraient suivre un programme bilingue. C'est peut-être un sujet qu'il vaudrait la peine de traiter avec les personnes qui élaborent les programmes d'études destinés aux élèves autochtones.

La mesure 30108 B, adoptée en 2005 pour aider les élèves autochtones à apprendre le français et faciliter leur intégration dans les commissions scolaires de la majorité linguistique, soutient d'une certaine manière l'enseignement d'une langue seconde⁶.

4 Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, et Gouvernement du Nunavut, *The Residential School System in Canada: Understanding the Past – Seeking Reconciliation – Building Hope for Tomorrow*, 2^e édition, 2013, p. 23. Consulté à l'adresse https://www.ece.gov.nt.ca/sites/www.ece.gov.nt.ca/files/resources/northern_studies_10_teaching_guide.pdf.

5 Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, CELA, *Au-delà du modèle unique : des solutions distinctes pour des besoins distincts*, 2013. Consultable à l'adresse http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/organismes/CELA_onesize_F.pdf.

6 Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, CELA, *Réussite éducative des élèves autochtones – Mesure 30108-B, 2005*, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/autochtones_dev_nordique/brochAutochtone_f-1.pdf. Voir en particulier, à la page 10 : « On devra, dans les projets soumis, tenir compte du fait que la mesure de soutien à l'apprentissage du français (francisation), telle que définie dans les allocations de base pour les activités éducatives des jeunes, est la première à mettre en place. »

Il semble toutefois qu'il faudrait appuyer davantage l'acquisition et l'enseignement des langues, au dire des enseignants, qui constatent qu'un retard en la matière pèse lourd sur les résultats des élèves dans le système scolaire de la majorité. Dans un mémoire antérieur⁷, la CELA a écrit que les élèves du secteur anglophone auraient tout avantage à ce que l'on détecte rapidement les problèmes de langue, de sorte que l'on puisse intervenir de façon appropriée, au moment opportun. C'est dire qu'il faut affecter les ressources nécessaires pour repérer et combler les retards des élèves dans l'apprentissage de la langue seconde, tout en veillant à ce que les mesures correctives respectent également la nécessité de préserver la langue première⁸.

L'éducation est l'outil par excellence pour aider les Autochtones à rester dans leur communauté ou à y retourner après des études collégiales ou universitaires, comme professionnels ou entrepreneurs. Elle devrait toutefois leur donner aussi la possibilité d'aller ailleurs pour contribuer à une communauté plus vaste s'ils le souhaitent. Selon un aîné consulté en Alberta, l'éducation doit : « [traduction] permettre aux enfants de marcher sur les deux rives du fleuve ». Autrement dit, il faut assurer l'équilibre entre la pertinence culturelle et le programme standard.

Le style d'apprentissage des élèves autochtones est dit constructiviste⁹. C'est une observation intéressante dans le contexte québécois, où le programme d'études a, justement, des racines constructivistes.

Mais le programme est aussi fondé sur l'acquisition de connaissances dont la plupart sont transmissibles sans égard à un contexte particulier, ce qui ne convient pas à nombre de nations autochtones. En effet, les savoirs autochtones sont indubitablement enracinés dans des traditions différentes de la tradition « occidentale » et ces différences, ainsi que les styles particuliers d'apprentissage et le contexte propre aux communautés éloignées, appellent une stratégie d'éducation associée à un milieu précis, dans le cadre d'un programme d'études autochtone.

Il est clair qu'il faut faire preuve de souplesse. La rigidité des programmes, du fonctionnement en classe et des horaires ne répond pas aux besoins de nombre d'élèves autochtones. Il y a donc lieu de les adapter à la façon dont les Autochtones apprennent et vivent. Il est possible d'élaborer un programme qui soit ancré dans le contexte régional et tienne davantage compte du volet socioaffectif, sans rien soustraire au contenu essentiel à l'obtention du diplôme. Au contraire, tenir compte des besoins particuliers des élèves autochtones et de leurs styles d'apprentissage est un excellent moyen de façonner l'éducation en fonction des élèves au lieu de leur imposer le système existant.

Sur un plan très concret, le système d'identification des élèves doit être revu. Les enfants du Québec reçoivent un code permanent dès leur inscription à l'école publique, sauf s'ils vivent au sein d'une bande, puisque les écoles de bande relèvent du gouvernement fédéral et non de la province¹⁰. Or, il n'est pas rare que les jeunes Autochtones entrent dans le système et en sortent à intervalles, ou retournent dans le nord après des études au sud. Puisqu'ils n'ont pas de code permanent, il est difficile de suivre leurs résultats et de déterminer le montant du financement auquel les écoles ont droit.

7 Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, CELA, *Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec : apprentissage linguistique dans les écoles et les centres de formation anglophones*, 2016, p. 11.

8 Voir à la section 7 un exemple réussi de programme d'intervention communautaire précoce au profit des enfants autochtones à Winnipeg.

9 Judith Elaine Hanks, *Investigating the Correspondence Between Native American Pedagogy and Constructivist Based Instruction*, texte d'un exposé présenté à l'American Education Research Association Convention, New York, avril 1996. Consulté à partir du site de l'Education Resources Information Center (ERIC), Document Reproduction Service n° ED401086.

10 Malgré tout, 84 % des écoles de bande du Québec suivent le programme d'études du Ministère et utilisent les examens correspondants.

3. Participation des membres de la communauté et des aînés, et communication avec les parents

Les aînés jouent un rôle de premier plan dans la transmission orale des savoirs autochtones et, partant, dans la préservation des traditions et du patrimoine des communautés. Or, ces savoirs risquent de disparaître progressivement à mesure que meurent les aînés et que des influences non autochtones se mêlent aux traditions. Tout plan de développement du système d'éducation des élèves autochtones devrait s'élaborer en étroite collaboration avec les aînés, les mieux placés pour répondre à la question : Que faut-il préserver?

La génération qui suit celle des aînés constitue aussi un bassin de spécialistes. Souvent scolarisées hors du milieu autochtone, ces personnes connaissent fort bien les traditions non autochtones en plus des leurs. Elles sont assez expérimentées pour conseiller et prendre des décisions sur l'éducation dans leur communauté et devraient, à ce titre, être consultées et soutenues

Par ailleurs, quelques parents connaissent bien les programmes et mesures de soutien disponibles pour leurs enfants (par exemple ceux offerts par la Commission scolaire Kativik), mais bien d'autres n'en savent rien. Des enseignants d'écoles autochtones et non autochtones rapportent que la participation des parents est souvent minimale et plutôt difficile à obtenir. Peut-être ces parents ont-ils eu eux-mêmes une mauvaise expérience de l'école; peut-être s'agit-il d'une réticence naturelle ou de l'impression d'être incompris des non-Autochtones. L'une des personnes qui a contribué à la rédaction de ce mémoire estime qu'il « [traduction] faut en faire beaucoup plus pour obtenir la confiance des parents ».

Les élèves anglophones des écoles anglophones ne deviennent pas biculturels à moins d'être exposés aux activités et à la culture francophones, à l'école et ailleurs. C'est d'ailleurs l'une des recommandations déjà formulées par la CELA¹¹. Dans le même ordre d'idée, la durée standard (de 9 h à 15 h) des jours de classe n'est pas suffisante pour que les élèves autochtones s'adaptent au système. Il faudrait proposer des activités sportives, sociales ou culturelles dans la communauté même, pour contrer le désœuvrement propice à des comportements inappropriés et destructeurs. Un programme d'études plus souple permettrait en outre d'incorporer certaines de ces activités dans la journée d'école. Pourquoi ne pas mettre à profit les subventions destinées aux activités parascolaires et aux installations communautaires en milieu autochtone pour améliorer le bien-être des élèves et rehausser leur estime de soi?

Le réseau des centres scolaires et communautaires (CSC) du secteur anglophone regorge d'exemples de personnes qui se sont impliquées dans les écoles de leur quartier, au profit des deux parties. Les CSC comblent les besoins des écoles dans une grande variété de contextes. Ils conçoivent à l'intention des élèves des activités expérientielles et font participer les « aînés » de la communauté au processus. Les CSC partenaires des écoles qui accueillent une forte population autochtone participent déjà à des initiatives visant à faire connaître aux élèves non autochtones l'histoire des autochtones et leur situation contemporaine. Ils proposent aux écoles des projets thématiques et encouragent les partenariats avec les communautés autochtones des environs, y compris avec les aînés. L'équipe de gestion provinciale des CSC aide les écoles à réaliser leurs projets à thématique autochtone et leurs projets de réconciliation, faisant ainsi le pont entre l'école et les organismes responsables.

Puisque les CSC ont réussi à rapprocher les membres des communautés et les écoles, ils peuvent contribuer à ce que des relations utiles se développent entre ces deux éléments des communautés autochtones.

11 CELA, 2016, op. cit., p. 11.

4. Les quatre chemins de la réussite

Nous avons avancé plus haut (section 2) que les élèves autochtones seraient mieux servis si le système d'éducation était plus souple. Or il existe des programmes novateurs, au contenu plus adapté aux talents et aux champs d'intérêt des élèves. Prenons l'exemple du programme artistique élaboré par la Commission scolaire crie.

« [Traduction] En septembre, la Commission scolaire crie a instauré un programme de résidence artistique à l'école secondaire Voyageur Memorial de Mistissini. Baptisé Mikw Chiyâm, il s'agit du fruit d'une collaboration entre David Hodges, fondateur de N'we Jinan Records, et Serge Béliveau, directeur général adjoint de la commission scolaire, qui ont fait équipe avec deux étudiantes de maîtrise en éducation artistique, Katie Green et Melissa Ann Ledo, dans le but d'élaborer et de mettre en œuvre ce nouveau programme, qu'ils proposeront un jour à d'autres communautés.

Mikw chiyâm signifie « avancer sans hésitation ». Le programme est composé de quatre résidences intensives de sept semaines, destinées aux élèves de la 1^{re} à la 4^e secondaire. Il a pour but d'accroître la persévérance scolaire tout en valorisant l'identité crie et l'identité individuelle par le biais de l'expression artistique. Les candidats admis explorent chaque trimestre une forme artistique différente : musique, arts visuels, théâtre et multimédias, et danse.

« Les élèves [de Mikw Chiyâm] apprennent à apprécier ce qu'ils sont, à contribuer à leur environnement et à trouver leur voix », explique M. Béliveau. « Ils consolident les talents qu'ils se connaissent déjà et s'en découvrent d'autres. Ils en sortent grandis, rassurés et confiants. Nos statistiques font état de leur assiduité et de notes globalement supérieures. Quand vous en êtes là, vous êtes déjà un jeune modèle pour votre entourage immédiat¹². »

Récemment, les élèves ont pu montrer leurs talents au cours d'une soirée spectacle-exposition. Les notes et la persévérance scolaire ont progressé de concert. Le programme Mikw Chiyâm est actuellement offert dans trois communautés et, compte tenu des succès obtenus à ce jour, il est prévu de l'étendre à deux autres communautés.

« [Traduction] L'abandon de l'école s'inscrit dans un processus à long terme. C'est une désaffection, certes, mais une simple étape avant la reprise qui suit ¹³. »

Comment ramener les décrocheurs à l'école? Nous félicitons le gouvernement du Québec de s'être engagé à construire quatre centres de formation destinés aux élèves autochtones, à financer des programmes de formation professionnelle et à inclure la formation des adultes dans la mesure 30108 B. La formation professionnelle se révèle un bon moyen de garder les gens dans leur communauté en les aidant à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour y réussir. Les adultes des petits villages nordiques ont souvent du mal à suivre une formation avec assiduité. Plusieurs d'entre eux sont parents de jeunes enfants.

Certains bénéficient de services éducatifs complémentaires, comme un logement familial, une garderie, des allocations de déplacement, là où ces programmes existent, mais ils mettent souvent plusieurs années à terminer le programme si leur situation familiale les force à interrompre leurs études ou s'ils ont besoin d'aide financière ou de soutien émotionnel et pédagogique.

¹² <http://www.nationnews.ca/9932-2/>.

¹³ <http://www.csa-ace.ca/blog/kate-tilleczek/2015/06/4/don%E2%80%99t-call-me-dropout>.

5. Différencier les difficultés propres aux milieux autochtone et non autochtone

Les écoliers autochtones n'ont pas tous les mêmes besoins. L'une des différences les plus évidentes se fait voir entre les élèves scolarisés dans les réserves ou le Grand Nord et les élèves (le tiers de toute la population scolaire autochtone) des écoles non autochtones dont l'effectif est majoritairement composé de non Autochtones. Chaque situation implique des perspectives et des difficultés particulières.

Les enfants qui quittent leur communauté pour fréquenter une école non autochtone dans le sud de la province affrontent des problèmes particuliers. Pour tous les jeunes, la transition d'un ordre d'enseignement à un autre est un moment intense. Or, dans le sud du Québec, il n'est pas rare que les élèves du primaire soient invités à visiter l'école secondaire et les élèves du secondaire, à visiter les cégeps. Pour beaucoup d'élèves autochtones des communautés nordiques, en revanche, l'entrée au secondaire signifie laisser famille et amis pour s'installer dans une autre communauté et vivre dans une famille non autochtone. Les enfants s'ennuient de leur communauté, de leur culture et des contacts avec leur famille. Ces jeunes de 12 ou 13 ans, pour qui la pression est énorme, ont besoin d'aide pour réussir. Comme tous les enfants, ils ont besoin d'« adultes de confiance », de l'encadrement d'enseignants, de l'amitié de camarades et de programmes sportifs et culturels qui les aident à développer un sentiment d'appartenance. L'intégration doit être enchâssée dans la culture scolaire et être soutenue par des ressources que l'école rend accessibles.

Nombre d'enfants inuits qui ont baigné dans la langue inuktitut jusqu'à la 3^e année du primaire présentent de faibles compétences linguistiques à leur arrivée dans les écoles du sud. Plus grave encore : certains éprouvent des problèmes d'ordre social causés par les conditions de vie de leur communauté d'origine, problèmes qui affectent leurs apprentissages et qui compliquent leur intégration dans un milieu scolaire non autochtone. Une intervention précoce dans les écoles qui les accueillent dans le sud améliorerait leurs chances d'y réussir. La Commission scolaire Kativik offre un service de tutorat en français et en anglais aux enfants qui arrivent dans le sud de la province, et même ceux qui présentent d'importants retards d'apprentissage peuvent généralement se rattraper rapidement. La commission scolaire d'accueil reçoit de l'argent de la Commission scolaire Kativik et du gouvernement¹⁴ pour faciliter l'intégration des élèves et pour aider ces derniers à améliorer leurs compétences linguistiques et à combler leur retard, mais les sommes étant souvent insuffisantes, la direction de l'école doit trouver ailleurs les ressources qu'il lui faut. C'est surtout de services complémentaires que ces élèves ont besoin, puisque nombre d'entre eux éprouvent des problèmes d'apprentissage et des problèmes sociaux et qu'ils sont dispersés dans les différentes écoles de la commission scolaire. Il serait bon qu'il y ait dans chaque commission scolaire accueillant un nombre considérable d'élèves autochtones une personne-ressource qui puisse coordonner les services et l'aide nécessaires.

14 Sur l'île de Montréal, l'argent vient du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSM).

Les jeunes autochtones, s'ils partent étudier dans le sud de la province, bénéficient probablement d'une éducation plus générale et d'un plus grand choix de matières et de possibilités. En outre, les commissions scolaires qui accueillent beaucoup d'élèves autochtones prennent des mesures pour leur venir en aide. Par ailleurs, l'un de nos intervenants estime que les enseignants non autochtones devraient être mieux préparés à recevoir ces élèves et plus ouverts à leurs difficultés et leurs besoins particuliers, et ce, dès la formation universitaire en enseignement et tout au long du perfectionnement professionnel. Une autre a dit : « [Traduction] Peu importe ce que nous faisons, ça ne semble jamais assez. [...] La plupart de nos cas les plus difficiles traînent un bagage très lourd, dont ils ont du mal à se délester, ce qui complique leur cheminement vers la réussite scolaire. »

En milieu urbain, comme à Montréal et à Maniwaki, les centres d'amitié autochtone viennent en aide à ceux qui ont dû quitter leur communauté pour travailler, obtenir des soins de santé ou étudier. Le cégep John Abbott offre depuis de nombreuses années un programme de formation en sciences infirmières à l'intention de ses étudiants inuits, en plus de diverses formes d'aide aux étudiants du campus. Il a récemment lancé une « initiative autochtone », qui marie des services de soutien à l'intégration, le soutien pédagogique, des activités socioculturelles, un programme d'études exempt de parti pris colonialiste et des activités de réconciliation.

Offrir plus de programmes d'enseignement secondaire dans les communautés autochtones semble possible, mais l'expérience du secteur anglophone montre qu'il est difficile d'offrir une gamme complète de programmes à un effectif réduit, dans des commissions scolaires dispersées sur un vaste territoire, avec des ressources limitées. Les commissions scolaires anglophones ont conçu toutefois des solutions novatrices, dont le réseau des CSC, qui pourraient servir de modèles aux communautés autochtones.

L'éducation pourrait être rendue plus accessible dans les régions éloignées au moyen d'une infrastructure technologique complète, qui faciliterait l'enseignement à distance. Mais, comme nous l'avons déjà dit au sujet du secteur scolaire anglophone¹⁵, il faudrait pour ce faire investir suffisamment pour mettre à la disposition des communautés éloignées une connexion rapide à large bande, en plus d'élaborer plus de programmes à distance. Dans ce dernier cas, il faudrait bien sûr faire appel à des spécialistes autochtones.

15 Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, CELA, *Écoles québécoises en ligne : Un monde de possibilités pour l'éducation en langue anglaise*, 2014.

6. Formation et maintien en poste des enseignants

Les communautés autochtones ont du mal à attirer et à retenir des enseignants, des administrateurs, des conseillers d'orientation, des intervenants en intégration et des techniciens en comportement. Certains enseignants non autochtones s'adaptent bien à la vie dans le Nord, malgré la rareté des services et le coût de la vie élevé, mais la plupart ne sont pas préparés à la vie et à la culture dans lesquelles ils sont subitement immergés. Les conditions leur paraissent trop difficiles, et ils n'acceptent pas la manière d'être de la communauté, pas plus que la communauté n'accepte la leur. La Commission scolaire crie estime le taux de roulement annuel à 20 % chez les enseignants et à 50 % chez les directeurs d'école, ce qui entraîne beaucoup d'instabilité dans les écoles et dans la communauté et remet en question l'opportunité de transplanter des enseignants du sud. Ces facteurs suggèrent qu'il est nécessaire de former plus d'enseignants et de personnel auxiliaire autochtones capables de fournir les services dans leurs communautés. Or, il semble que plusieurs actuellement en poste soient insuffisamment formés. Pour remédier à la situation, l'Université McGill a créé un programme, menant à un certificat de premier cycle, composé de cinq cours à l'intention des enseignants non autochtones qui comptent enseigner dans une communauté autochtone.

Le programme couvre entre autres la socialisation culturelle, les méthodes pédagogiques pertinentes sur le plan culturel, l'enseignement d'une langue seconde et l'histoire des cultures et des peuples autochtones. Une première cohorte devrait y entrer à l'automne 2017.

Les principes qui ont présidé à la création du programme de formation destiné aux éducateurs de la petite enfance par l'Université de Victoria et le Conseil tribal de Meadow Lake, dans le nord de la Saskatchewan, sont sensiblement les mêmes qui fondent les programmes d'éducation pour élèves autochtones de tous âges. D'esprit communautaire, il a été bâti en collaboration par des spécialistes des programmes d'études et les aînés de la communauté; il incorpore les méthodes d'apprentissage autochtones; il ouvre la voie à la poursuite des études tout en valorisant les savoirs traditionnels; il est centré sur l'éducation, mais fait appel à d'autres services communautaires¹⁶.

Au Québec, l'Université McGill s'est inspirée des mêmes principes pour créer un programme actuellement offert à des étudiants micmacs de Listuguj. Il s'agit du premier programme de baccalauréat en éducation au Canada qui se déroule entièrement dans la communauté et grâce auquel les candidats peuvent étudier dans leur milieu, sans devoir se rendre sur le campus. Étant géographiquement proches les uns des autres, les seize étudiants forment un groupe uni et bénéficient de l'aide de la communauté pour ce qui est de la garde des enfants et du soutien émotionnel. La communauté compte suffisamment de membres titulaires de grades élevés pour fournir la majeure partie des enseignants. Au terme du programme de 120 crédits, les diplômés pourront enseigner partout au Québec, mais la plupart prévoient enseigner dans leur communauté¹⁷.

Les programmes de ce genre attestent l'importance de constituer un bassin d'enseignants autochtones qui, en plus de connaître la culture et les valeurs des communautés locales, sont au fait de la façon de communiquer et du style d'apprentissage des élèves. Pour ces mêmes raisons, ils sont également conscients de la nécessité de faire participer les aînés à l'élaboration du programme de formation des enseignants.

16 First Nations Partnership Programs, *Generative Curriculum Model*. Consulté à l'adresse <http://www.fnpp.org/gcm.htm>.

17 Wendy Dawson, *A Bachelor of Education for Mi'kmaq students*. Consulté à l'adresse <https://www.mcgill.ca/education/files/education/gaspe-spec-bachelor-of-ed-w40.pdf>.

7. Coordination avec d'autres ministères, dont Santé et Services sociaux

Si l'éducation est la clé de la réussite, elle ne saurait se concevoir en vase clos. Il faut en effet abattre les cloisons entre organismes et améliorer la communication et les liens entre les services pour répondre aux besoins globaux des enfants. Les conseils de santé cris et inuits sont des modèles de coordination et de collaboration entre les services éducatifs et autres, notamment les services de santé et de santé mentale, les services sociaux et les organismes de justice. La CELA a décrit dans un mémoire précédent¹⁸ une initiative conjointe du Réseau communautaire de santé et de services sociaux et des CSC au service de la communauté dans son ensemble. Ces initiatives pourraient devenir des modèles pour les régions éloignées où ils font désespérément défaut, mais il faudrait plus de ressources, financières et autres.

Selon un rapport publié en 2015, « Au Québec, 2 % des enfants sont autochtones et 10 % des enfants confiés aux services sociaux sont autochtones¹⁹ ». Le même rapport réclame la coordination entre les fournisseurs de services (p.12) et, s'inspirant du consensus des chercheurs sur l'importance, entre autres facteurs, « [du] développement de la petite enfance [et de l']éducation » (p.16) pour protéger les enfants vulnérables, cite une initiative éducative qui a été mise en œuvre à Winnipeg et s'est soldée par de réels avantages sur le plan social. Les enfants acquièrent dès leur jeune âge les compétences de base en littératie, mais puisque leurs parents apprennent aussi, le tout a une incidence positive sur la situation sociale de la famille.

« Le projet pilote Abecedarian est un programme de développement de la petite enfance offert dans la communauté de Lord Selkirk Park, à Winnipeg; il s'agit d'un ensemble résidentiel situé en milieu urbain. En utilisant l'approche Abecedarian, le projet pilote intègre l'apprentissage dans les interactions quotidiennes entre adultes et enfants. L'approche utilisée est taillée sur mesure en fonction des besoins de chaque enfant. Les activités du programme portent sur les aspects sociaux, affectifs et cognitifs du développement, et insistent particulièrement sur le langage. La majorité des familles participantes sont autochtones et ont participé à la planification du programme, notamment en formant un groupe parental autochtone traditionnel dirigé par un aîné. [...] Les résultats préliminaires du projet de Lord Selkirk Park indiquent que les enfants autochtones qui participent au programme ont fait des progrès considérables sur le plan du développement du langage.

« Comme la recherche démontre qu'un développement déficient de la littératie et du langage est associé à d'autres facteurs de risque (p. ex., problèmes de comportement) liés à la maltraitance des enfants, des résultats positifs avec ce projet pourraient réduire les risques, pour les enfants participants, d'être confiés aux services sociaux²⁰. »

18 CELA, « *Nous sommes responsables envers les élèves* » : la réussite et la persévérance scolaire dans les écoles de langue anglaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2015.

19 Groupe de travail sur le bien-être des enfants autochtones, *Bien-être des enfants autochtones*, rapport aux premiers ministres du Canada, juillet 2015, p. 9.

20 *Ibid.*, p. 18

8. Attitude raciste de la population majoritaire

Les conditions de vie des Autochtones ne peuvent s'améliorer durablement que si la population autochtone préserve ses traditions tout en étant bien préparée aux exigences et aux réalités du XXI^e siècle. Les Autochtones ont également besoin de l'appui d'une population non autochtone bien au fait elle aussi de la culture autochtone. La méconnaissance engendre la méfiance. À l'inverse, la connaissance de modes de vie différents atténue la peur et la méfiance envers l'autre et est plus propice à la compréhension. Selon un membre de la CELA : « Apprendre à connaître son voisin : c'est aussi simple et aussi compliqué que ça. » Enseigner l'histoire et la culture autochtones à des élèves non autochtones est un moyen d'atténuer le racisme latent qui, selon les Autochtones, contribue à leur situation.

« [Traduction] Autochtoniser l'éducation, c'est vérifier, pour chaque sujet et à chaque niveau, comment et dans quelle mesure le contenu et la pédagogie reflètent la présence des peuples autochtones et rendent compte de l'utile contribution de leurs savoirs. Il ne s'agit pas seulement d'adopter des mesures pour combler les déficits que présentent les élèves autochtones, mais de se concentrer sur les partis pris et les omissions du système d'éducation²¹. »

Actuellement, ce qu'on enseigne de l'histoire et de la culture des peuples autochtones aux élèves non autochtones du Québec se résume souvent à quelques moments charnières : l'interaction avec Jacques Cartier, la mort de Jean de Brébeuf, la Convention de la Baie-James, etc. Le Mois national de l'histoire autochtone instauré par le gouvernement du Canada est une mesure de pure forme. Il élargit simplement les programmes d'études à un plus grand nombre de sujets sans assurer les fondements d'un traitement substantiel et continu des questions importantes, réclamés par la Commission de vérité et réconciliation. L'idée d'élargir le nouveau programme d'histoire du secondaire à l'histoire autochtone est bonne, mais il faudrait en fait que toutes les disciplines – langue d'enseignement, musique, art dramatique, danse, géographie, éthique et culture religieuse, monde contemporain, entre autres – englobent un contenu autochtone.

Il ne suffit pas d'ajouter à un programme une unité sur les peuples autochtones, considérés alors à l'égal de toute autre minorité. Cela équivaut à banaliser le contenu et à discréditer davantage les savoirs autochtones. Le programme d'histoire du secondaire a été critiqué pour la façon dont la contribution des groupes de langue minoritaire y avait été glissée, comme après coup. Or, les Autochtones sont encore plus fondés que les autres minorités à réclamer le traitement intégral de leurs savoirs et de leur culture dans le programme. Ce volet pourrait et devrait d'ailleurs s'étendre à tous les échelons du programme.

À l'école primaire Pierre Elliott Trudeau, à Gatineau, un intéressant projet, conçu sur place, valorise la culture autochtone, mais s'adresse à tous les élèves. Environ 29 % d'entre eux sont membres des Premières Nations. L'école a organisé son premier pow wow en mai 2016 : les enfants autochtones, arborant une tenue traditionnelle, ont chanté, dansé et joué du tambour pour célébrer leur culture en présence de leurs camarades²². L'aspect spectaculaire de l'activité aurait pu laisser croire à une mesure purement symbolique, si l'école n'avait pas en plus conçu une gamme d'activités scolaires à l'intention de ses élèves autochtones et si le pow wow, mené par les enfants et leur famille, n'avait été un prolongement de cette initiative. L'objectif à long terme était de créer un exemple d'intégration de la culture autochtone dans une école urbaine. Les activités se sont poursuivies pendant l'année scolaire, et l'école prévoit présenter un autre pow wow au printemps 2017.

21 <http://www.cca-ace.ca/blog/marlene-brant-castellano/2014/06/2/indigenizing-education>

22 <http://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/gatineau-school-powwow-1.3582832>

Il y a quelques années, une école de Montréal a tenté d'instaurer un programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) et d'enseigner l'inuktitut à tous les élèves, inuits ou non inuits, afin de les sensibiliser à la culture de ces peuples. L'idée est bonne, mais il est difficile de trouver un enseignant disponible selon un horaire régulier. Cette année, il n'y a personne. À défaut, l'école organise donc des journées culturelles, au cours desquelles les élèves apprennent ce qu'est la vie des Inuits.

Dans une autre école de la même commission scolaire, ce sont les animateurs du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire qui ont entrepris de sensibiliser les élèves non autochtones à la culture autochtone. Ils ont organisé des pow wow, invité des conférenciers de communautés diverses et cuisiné des aliments traditionnels.

Quelques provinces ont tenté d'élaborer des programmes d'études et des ressources pédagogiques liées à la culture autochtone²³. Le Québec collabore d'ailleurs à ces initiatives et apprend de ces expériences grâce à un site Web commun, créé pour partager les contenus.

En 2013, des représentants des administrations territoriales des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut ont produit l'un des ensembles les plus exhaustifs de matériel pédagogique à l'intention des écoles. Le contenu englobe le système des pensionnats et se caractérise entre autres par le traitement sensible et réfléchi des questions que le sujet peut susciter. Voici un extrait.

« [Traduction] Il importe de choisir soigneusement la personne que comptez inviter en classe pour parler de son expérience des pensionnats, et de bien considérer ce qu'elle entend raconter. Les personnes qui ont vécu dans l'un de ces pensionnats ne sont pas toutes disposées à en parler. Comme dans le cas des vétérans de la guerre ou des survivants de l'Holocauste, les questions des élèves risquent de raviver des souvenirs avec lesquels la personne invitée aura du mal à composer. Il est conseillé aux enseignants :

- de solliciter l'avis de personnes-ressources, à l'école ou dans la communauté, pour que l'expérience se passe bien pour tous;
- de veiller à ce que la présentation qui sera faite corresponde bien au type d'activités que l'école propose;
- de s'assurer que l'ancienne ou l'ancien pensionnaire ait l'expérience de ce genre de présentation;
- de veiller à ce que l'ancienne ou l'ancien pensionnaire puisse s'entretenir avec des personnes capables de lui assurer un soutien après la présentation, au besoin²⁴. »

²³ Voir par exemple le site <http://aboriginal.cmec.ca/index.fr.php>, où le CMEC a dressé une liste de ressources considérées comme des pratiques exemplaires à cet égard.

²⁴ Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, et Gouvernement du Nunavut, *The Residential School System in Canada: Understanding the Past – Seeking Reconciliation – Building Hope for Tomorrow*, 2^e édition, 2013, p. 4. Consulté à l'adresse https://www.ece.gov.nt.ca/sites/www.ece.gov.nt.ca/files/resources/northern_studies_10_teaching_guide.pdf.

Ce programme se distingue par deux autres éléments intéressants : 1) il est conçu pour des élèves des deux territoires; et 2) c'est un cours obligatoire pour l'obtention du diplôme

« [Traduction] Deux études montrent que, au terme du programme, élèves et enseignants constatent une empathie accrue, une amélioration de l'esprit critique, une sensibilité à l'éthique et l'acquisition de stratégies de prise de décisions ²⁵. »

Les échanges permettent aux élèves de cultures différentes de connaître le mode de vie les uns des autres. C'est précisément la philosophie du projet Péli'qan pour les élèves francophones et anglophones. Les élèves non autochtones de la province gagneraient à faire l'expérience de la vie dans le Grand Nord, pour comprendre les difficultés éprouvées par les élèves autochtones. Dans cette optique, la Commission scolaire Central Québec a organisé pour ses élèves un échange très fructueux à l'occasion d'un tournoi de basket-ball. Les élèves se sont rendus à Schefferville et ont lié connaissance avec leurs homologues des communautés autochtones du territoire de la Commission scolaire crie. Étant donné la distance, les frais de transport étaient élevés, mais les apprentissages mutuels valaient bien le temps et l'argent.

Au palier universitaire, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) a créé un cours intitulé Indigenous ways of knowing (modes d'apprentissage autochtones)²⁶.

En réponse au rapport de la Commission de vérité et réconciliation, l'Université McGill a formé le Groupe de travail sur les études et l'éducation autochtones, mis sur pied par le vice-principal, chargé « [traduction] de dialoguer et de collaborer avec les communautés autochtones afin de générer, d'approfondir et d'exploiter des idées, des initiatives et des plans qui vont garantir une place au fait autochtone dans la vie et les activités de l'Université, mais aussi accroître la présence et favoriser la réussite des étudiants, des professeurs et du personnel autochtones à McGill²⁷ ».

25 Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, et Gouvernement du Nunavut, *The Residential School System in Canada: Understanding the Past –Seeking Reconciliation–Building Hope for Tomorrow*, 2^e édition, 2013, p. 20. Consulté à l'adresse https://www.ece.gov.nt.ca/sites/www.ece.gov.nt.ca/files/resources/northern_studies_10_teaching_guide.pdf.

26 <https://www.oise.utoronto.ca/abed101/indigenous-ways-of-knowing/>

27 <https://www.mcgill.ca/channels/fr/news/mcgill-lance-un-groupe-de-travail-sur-les-etudes-et-l%E2%80%99education-autochtones-262852>

9. Conclusion

« [Traduction] Aucun de nous n'est responsable des décisions de ceux qui ont édicté les lois qui établissent une hiérarchie entre les catégories de personnes. Nous n'avons pas rédigé la Loi sur les Indiens et nous n'avons pas construit les pensionnats. Ce n'est pas nous qui avons distribué des couvertures infectées par la petite vérole, exilé des populations entières vers des coins de terre minuscules ou arraché une génération à celle qui la précédait. Nous n'y sommes pour rien, mais c'est tout de même une partie de notre histoire. Nous partageons cette histoire. Nous tous qui sommes nés ici ou qui avons choisi d'y vivre, nous sommes tributaires de cette histoire commune. Nous partageons ces histoires, mais aussi d'autres, très belles et empreintes de compassion, qui jalonnent notre passé²⁸. »

Nombre des problèmes des communautés autochtones découlent du colonialisme, de l'arrachement des enfants à leur communauté et du paternalisme des gouvernements centraux. Il est impossible de remonter le temps et de redresser les torts, mais nous pouvons en revanche aller de l'avant et faire en sorte que l'éducation de tous les Canadiens, autochtones et non autochtones, joue un rôle dans cette progression. Les torts infligés aux communautés autochtones exercent leurs effets depuis longtemps, mais le changement doit dorénavant être constant et continu. Souhaitons que l'intérêt manifesté envers la situation des Autochtones soit lui aussi constant et continu. Selon la tradition iroquoise, celui ou celle qui prend une décision doit envisager ses effets sur la septième génération. Nous pouvons instaurer un système d'éducation qui fera de la génération actuelle la première de sept autres à jouir de la réalisation de soi et d'une vie gratifiante, et ce, pour tous les enfants du Québec.

28 <http://www.cca-ace.ca/blog/brooke-moore/2014/06/5/learning-through-empathy>

Liste des personnes consultées pour la rédaction de ce mémoire

- **Jim Howden**, directeur, Office of First Nations and Inuit Education (Bureau de l'éducation des Premières Nations et des Inuits), Département des études intégrées, Université McGill
- **Geoffrey Kelley**, ministre responsable des Affaires autochtones et député de la circonscription de Jacques-Cartier
- **Wusua Mitchell**, Directrice, École primaire Dorval, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
- **Erik Olsthoorn**, Coordinateur, Services aux élèves, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
- **Martin Quirion**, conseiller aux affaires autochtones, Direction des services aux autochtones et du développement nordique, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- **Chris Smeaton**, Surintendant des écoles, Holy Spirit Roman Catholic Separate Regional Division No 4, Lethbridge, Alberta

