

La réussite éducative des Autochtones: à la recherche des conditions gagnantes

Jean-Luc Ratel, candidat au doctorat, Université Laval, stagiaire DIALOG; Anne-Marie Turcotte, étudiante, Université de Montréal, stagiaire DIALOG

Source: Bulletin DIALOG, juillet août 2010

L'éducation en contexte autochtone a été le sujet du colloque du mardi 11 mai 2010. C'est conjointement avec les principaux intéressés que les chercheurs désirent désormais revoir les programmes éducatifs et concevoir de nouveaux indicateurs de réussite. L'objectif est simple: mieux comprendre ce que signifie la réussite scolaire chez les Autochtones. En organisant ce colloque, DIALOG cherchait à poursuivre la réflexion sur le sujet en associant l'expérience d'intervenants de terrain, de chercheurs et d'étudiants. Bruno Sioui, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, et Carole Lévesque, professeure à l'INRS et directrice du réseau DIALOG, ont animé la journée.

La « maîtrise indienne de l'éducation » : quatre décennies plus tard

Le titre de cette présentation de Bruno Sioui réfère au document publié en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada (devenue l'Assemblée des Premières Nations), qui militait alors pour la prise de contrôle de l'éducation des enfants autochtones par les Premières Nations – aussi bien dans les communautés qu'à l'extérieur de celles-ci. Le document insistait sur quatre dimensions de l'éducation : la responsabilité juridique et l'administration, les programmes, les enseignants et les installations matérielles.

En 1996, la Commission royale sur les peuples autochtones soulignait le fait que la réponse du gouvernement fédéral consistant à fermer les pensionnats et à construire de nouvelles écoles dans les communautés n'avait pas pour autant réglé la situation dénoncée, en raison du manque de moyens disponibles et de l'imposition des programmes et calendriers scolaires fixés par les provinces.

Plus tard, le vérificateur général du Canada dénonçait dans deux rapports (2000 et 2005) une certaine indifférence des autorités fédérales qui se contentent de verser les fonds sans égard au développement de l'éducation pour et par les Premières Nations, tout en gérant de manière inadéquate les programmes d'enseignement postsecondaire. La pénurie de ressources financières et de regroupements scolaires ainsi que la rareté de personnel enseignant et administratif autochtone combinée à un faible taux de rétention rendent encore difficiles la défense et la mise en oeuvre des recommandations de la Fraternité des Indiens du Canada. Mais il est permis d'espérer. Car malgré les difficultés associées au manque de ressources et aux conditions de vie généralement difficiles chez les jeunes Autochtones, on constate que les diplômés autochtones tendent à retourner dans leur communauté d'origine afin de participer pleinement à son développement. Si l'environnement urbain paraît plus favorable à l'obtention d'un diplôme, celui des communautés semble favoriser la transmission des cultures autochtones. Le contrôle de l'éducation par et pour les Autochtones demeure donc d'actualité.

État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de la réussite

Marc Lachance, directeur intérimaire des communications au Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), a fait état d'une initiative qui a mené à la conception de modèles holistiques d'apprentissage. En constatant les limites des méthodes classiques d'évaluation lorsqu'elles sont appliquées aux Autochtones – en mettant l'accent sur les lacunes par exemple –, le Conseil s'est demandé comment redéfinir les modes d'évaluation de la réussite éducative chez les Premières Nations, les Inuit et les Métis afin d'en arriver à élaborer de nouveaux indicateurs de rendement plus conformes à leurs valeurs.

C'est au printemps 2007 que le CCA a organisé une série d'ateliers réunissant des professionnels, des chercheurs et des représentants gouvernementaux concernés par l'apprentissage en contexte autochtone. Les participants – en provenance d'une cinquantaine d'organisations – en sont arrivés à trois modèles d'apprentissage spécifiques : un pour les Premières Nations, un autre pour les Métis et un troisième pour les Inuit. Les modèles définis pour les Métis et les Premières Nations sont illustrés par l'image d'un arbre tirant son savoir de ses racines. Le modèle inuit propose quant à lui



Marc Lachance du Conseil canadien sur l'apprentissage

une couverture soutenue par 38 personnes, chacune représentant les valeurs et les convictions de l'Inuit Qaujimaqatugangit (savoir traditionnel inuit). Ces modèles s'inscrivent dans le cadre d'un processus itératif plus vaste voué à une meilleure évaluation de la réussite chez les Autochtones. Il est possible de consulter les Modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie sur le site web du conseil : www.ccl-cca.ca.

Kitcisakik : d'une communauté « sans » enfant à « cent enfants »

La communauté anicinape de Kitcisakik (Abitibi-Témiscamingue) se mobilise depuis 2005 pour développer une école sur son territoire, et ce, malgré les embûches juridiques, politiques, administratives et financières liées au fait qu'elle ne constitue pas une « réserve » au sens de la *Loi sur les Indiens*. Une conseillère de la communauté, Marie-Hélène Papatie, et le directeur de l'éducation, Raymond Lauzon, ont présenté les différentes étapes ayant permis aux élèves de fréquenter leur nouvelle école, Mikizicec.

Après des décennies de fréquentation scolaire à l'extérieur de Kitcisakik (à Lac-Simon, puis à Val-d'Or) ayant obligé l'hébergement temporaire des élèves hors de la communauté pendant l'année scolaire, on décide en 2004 de créer une école sur place. Les dirigeants autochtones parviennent à négocier avec le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien le transfert de l'école dans le cadre de l'aménagement du futur village (projet Wanaki). Établie au Centre Savoir-Être/Savoir-Faire en 2005 avec la création d'une maternelle, la 1^{re} année s'est ajoutée en 2006, puis la 2^e année en 2007, et tous les grades jusqu'à la 5^e année à l'automne 2010. Au fil des ans, le bâtiment original a été agrandi à quelques reprises afin d'accueillir les nouveaux élèves toujours plus nombreux. Un centre de la petite enfance a finalement été créé en 2008.

Ce succès illustre bien l'idée d'une prise en charge locale et communautaire de l'éducation qui contribue à la réussite éducative des jeunes de Kitcisakik, au développement de la fierté et du sentiment d'appartenance, ainsi qu'à l'amélioration des capacités parentales de l'ensemble de la communauté. L'histoire ne fait d'ailleurs que commencer puisqu'on projette d'ouvrir une classe de 6^e année l'an prochain pour permettre aux élèves de compléter sur place leurs études primaires. Ayant réussi jusqu'à maintenant à conserver un personnel stable et qualifié, la communauté doit maintenant relever le défi de développer l'école dans le cadre du projet Wanaki.

La maturité scolaire des enfants atikamekw de la communauté d'Obedjiwan

Psychoéducatrice de formation, Suzanne Manningham s'intéresse depuis trois ans à l'apprentissage des jeunes Autochtones. Avec l'aide de deux collaboratrices, professeures à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, elle s'intéresse aux Atikamekw de la communauté d'Obedjiwan dont le contexte économique et socioculturel est particulièrement difficile. La petite enfance constitue une période cruciale pour l'acquisition d'apprentissages qui façonneront l'identité. Des études démontrent qu'il est plus probable que les enfants autochtones affichent un bon rendement à l'école s'ils ont bénéficié d'un programme scolaire conçu expressément pour eux. Madame Manningham a introduit le



concept de maturité scolaire, qui renvoie au degré de préparation de l'enfant en vue de satisfaire aux exigences du milieu scolaire. À la lumière des études menées sur la petite enfance, la maturité scolaire combinerait quatre types de développement : physique, socioaffectif, langagier et cognitif. Les centres de la petite enfance (CPE) autochtones répondent à des besoins spécifiques auxquels les CPE allochtones ne seraient pas sensibilisés.

Le CPE Sakihitokiwan accueille près de 140 enfants chaque année et emploie 22 éducatrices. Il ne s'agit pas d'une simple garderie. La mission du centre est orientée avant tout vers l'accueil et l'éducation et elle s'adresse non seulement à l'enfant, mais également à sa famille. Plusieurs jeunes d'Obedjiwan présentent des difficultés sur les plans du développement de la motricité globale et fine, du langage ainsi que du développement cognitif et socioaffectif. Il existe actuellement trop peu de données relatives au développement des enfants autochtones qui permettraient de mieux répondre à leurs besoins. La seule option actuellement disponible consiste à recourir aux programmes conçus pour d'autres populations et généralement inadéquats en milieu autochtone. Grâce au travail qu'elle a accompli avec les membres de la communauté atikamekw d'Obedjiwan, la professeure Manningham souhaite parvenir à élaborer des outils de référence mieux adaptés aux réalités locales.



Marie-Hélène Papatie, Kitcisakik



Le chef Gilbert Whiteduck

Les étudiants maori et les études : qu'en pensent-ils?

Marguerite Loïselle est professeure en sciences du développement humain et social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Travaillant à l'analyse des déterminants de persévérance et de réussite chez les étudiants autochtones, elle s'intéresse particulièrement au peuple maori. En identifiant les besoins et les facteurs menant à l'abandon des études, elle veut savoir s'il est possible de reconnaître certaines similarités entre différentes populations autochtones à travers le monde.

Assistée de Lyne Legault, également de l'UQAT, elle fait état de ses recherches concernant les Maaori néo-zélandais. De la comparaison entre les Autochtones canadiens et les Maaori se dégagent certaines similitudes, mais également quelques différences. Les deux pays partagent d'abord un passé colonial britannique et leurs gouvernements respectifs ont tous deux tenté d'assimiler les populations indigènes en développant des systèmes scolaires exclusivement réservés à leurs enfants. Du côté des différences, la colonisation a débuté tardivement en Nouvelle-Zélande, soit à partir des années 1820. Une seule langue était en usage avant l'arrivée des Européens et les Maaori étaient sédentaires. Un autre trait distinctif de la Nouvelle-Zélande est le traité de Waitangi formant le fondement de la Constitution néo-zélandaise. Conclu entre les Maaori et la Couronne britannique en 1835, il a été signé par l'ensemble des 49 chefs maaori. Le domaine de l'éducation s'est transformé considérablement depuis la période coloniale et le système parallèle d'écoles destinées aux Maaori a finalement été abandonné en 1969.

En ce qui concerne leur compréhension de la réussite, les Maaori et les Autochtones canadiens partagent une conception holistique de l'éducation, qui suggère une volonté d'équilibre entre travail et loisirs et qui reconnaît le rôle des valeurs traditionnelles et de la langue autochtone dans l'éducation. La persévérance et la réussite éducative des jeunes sont motivées par la volonté de devenir des agents de changement au sein de leur communauté d'origine et par la possibilité de constituer des modèles pour la jeunesse. À l'heure actuelle, la Nouvelle-Zélande s'enorgueillit d'une pédagogie riche et unique au monde.

Les enjeux politiques en éducation

Dans le cadre d'une table ronde portant sur les enjeux politiques en éducation ont été réunis Raymond Sioui, directeur adjoint du Conseil en éducation des Premières Nations, Gilbert Whiteduck, directeur du Conseil de l'éducation à Kitigan Zibi et Jacques Kurtness, professeur associé à l'Université du Québec à Chicoutimi et représentant de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador au sein de DIALOG. Deux enjeux ont été soulevés lors de cette table ronde : l'éducation des individus et la survie des Premières Nations tant que nations et communautés distinctes. On mentionne que le but réel des stratégies gouvernementales (plus particulièrement celles du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien) demeure l'assimilation des Autochtones au modèle dominant, alors que les politiques devraient plutôt conduire les Autochtones à définir et à poursuivre leur propre voie. Or ces derniers ont toujours dû s'adapter aux contraintes externes et le système d'éducation n'échappe pas à cette logique assimilationniste.

On souligne le fait que les demandes d'aide sociale de la part des communautés autochtones tendent à être acceptées plus facilement par les gouvernements que celles concernant l'éducation. Ce contexte nuit grandement au développement des communautés à moyen terme et à long terme, et freine l'amélioration de leurs conditions de vie. Dès lors, les « conditions gagnantes » de la réussite éducative s'appliquent d'abord à l'amélioration de l'offre de service d'enseignement primaire et secondaire dans les communautés et au développement d'initiatives favorisant la poursuite d'études postsecondaires. Le tout ne peut évidemment se réaliser sans l'appui des gouvernements qui doivent revoir leurs formules de financement et soutenir les initiatives des différentes communautés et nations. Le succès des politiques en éducation demeure toutefois étroitement lié au contrôle réel exercé par les Autochtones lors de l'élaboration et de la mise en oeuvre de celles-ci.

Le point de vue d'étudiantes autochtones

Une seconde table ronde a réuni Kim O'Bomsawin, candidate à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et Nibisha Sioui, candidate au doctorat à l'UQAM. Elles ont fait part de leurs expériences personnelles en tant qu'étudiantes autochtones en milieu académique. L'importance de redonner ce qui a été reçu aux communautés autochtones reste ancrée dans leurs projets d'études respectifs. Même si cette perspective confère parfois une lourde responsabilité, elle donne un sens collectif à une démarche individuelle. Cette vision holistique de l'éducation permet d'inscrire leur projet personnel dans une démarche globale. Ces étudiantes souhaitent contribuer à une meilleure compréhension des réalités propres aux Québécois et aux Autochtones et travailler auprès des leurs, même si les débouchés dans les communautés sont limités.

Bien que les étudiants autochtones (en majorité des femmes) vivent peu ou pas de discrimination à l'université, elles déplorent tout de même la quasi-invisibilité des questions autochtones dans l'environnement académique et le peu de regroupements et de soutien spécifiques. Qui plus est, les étudiants/les étudiantes au-

tochtones sont généralement plus âgés que les autres. Conséquemment, des efforts importants pour concilier les études et les responsabilités familiales sont déployés par bon nombre d'étudiants et plus particulièrement par les femmes. Les différents réseaux de soutien s'avèrent donc essentiels à la réussite éducative universitaire autochtone, laquelle pourra profiter tant à l'individu qu'à sa communauté.

Une journée bien remplie

Cette journée aura permis de faire le point sur le chemin parcouru depuis le début des années 1970 quant à la réussite éducative autochtone. La prise en compte de l'approche holistique aura permis de comprendre les initiatives récentes mise de l'avant par les communautés ainsi que les enjeux actuels soulevés par les intervenants politiques et les étudiantes autochtones. L'adage selon lequel il faut un village entier pour élever un enfant a pris tout son sens à la lumière des thèmes abordés.



la table-ronde

