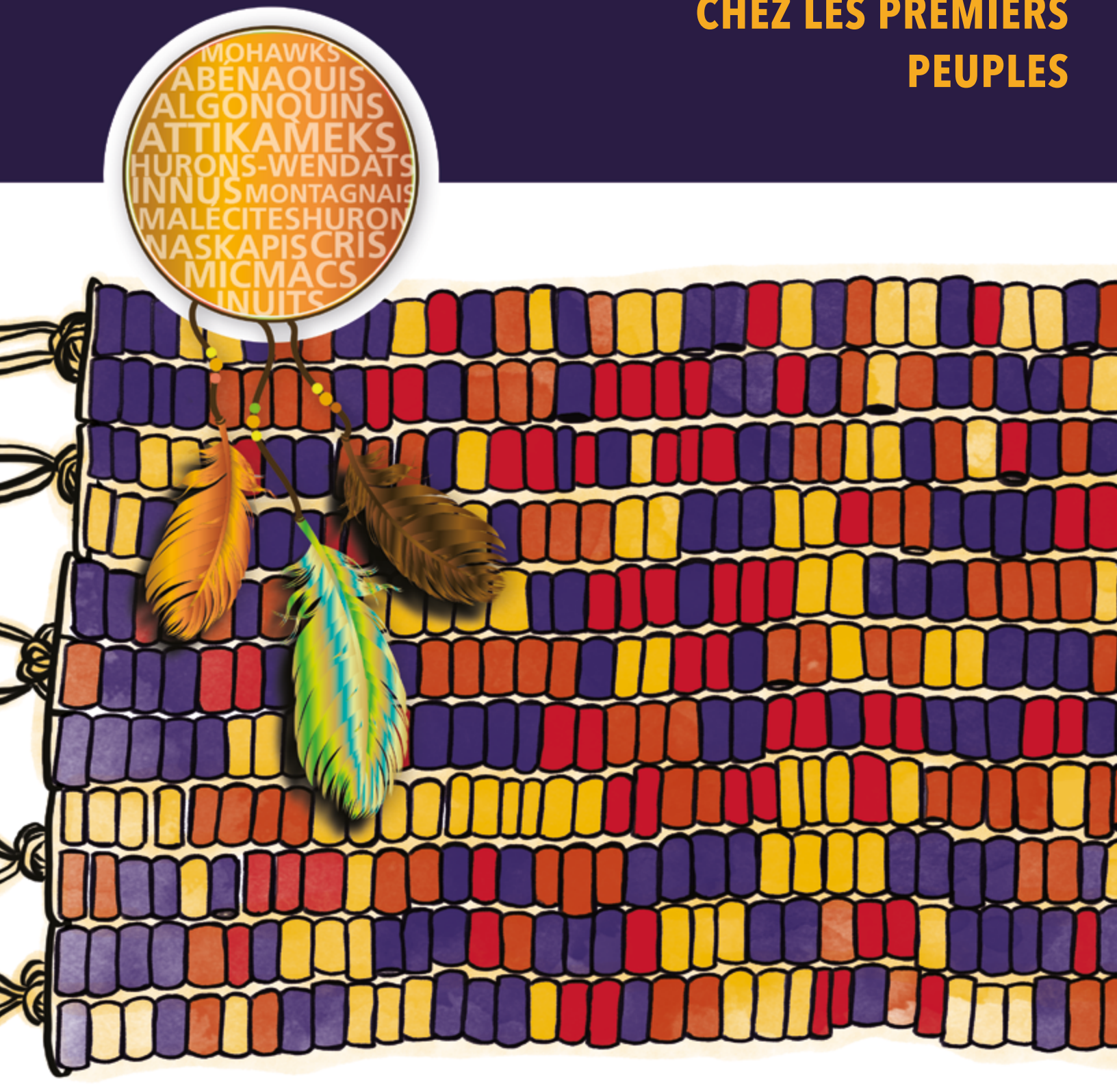
VOLUME 3, MARS 2019

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



Volume 3, mars 2019

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

Cet ouvrage est édité et distribué par :
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 :
Marco Bacon, directeur du Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC
Roberto Gauthier, directeur du Centre d'études universitaires de l'est de la Côte-Nord
Christine Couture, professeure et directrice du doctorat en éducation au Département de l'éducation de l'UQAC
Constance Lavoie, professeure en didactique du français au primaire au Département de l'éducation de l'UQAC
Nicole Audy, coordonnatrice des Services éducatifs au Conseil de la nation atikamekw
Sylvie Pinette, directrice des Services éducatifs à l'Institut Tshakapesh
Nathalie Carter, agente d'information au Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC

Coordination : Nathalie Carter
Révision linguistique : Michelle Côté
Mise en page et conception graphique : LUM Design
Impression : Graphiscan, Alma
Tous droits réservés
© Centre des Premières Nations Nikanite, 2019

ISSN 2368-7681
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2019

UQAC Centre des Premières Nations Nikanite Université du Québec à Chicoutimi
Services aux Autochtones Canada
Indigenous Services Canada
Québec
RioTinto

REMERCIEMENTS

MARCO BACON
directeur,
Centre des Premières
Nations Nikanite

Le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi tient à remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), le Secrétariat aux affaires autochtones (SAA), Rio Tinto et les Services aux Autochtones Canada (SAC) qui rendent possible, grâce à leur soutien financier, la publication du volume 3 de la *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*.

Nous tenons également à remercier la nation huronne-wendate d'avoir été l'hôte de la troisième édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, de laquelle découlent tous les textes présentés dans cette publication.

Évidemment, nous remercions sincèrement tous les membres du comité d'évaluation pour leur rigueur, leur disponibilité et leur professionnalisme. Nous voudrions également souligner leur ouverture, leur désir de faire de cette publication un outil de référence pour tous, tant les gens de terrain que les chercheurs, et leur souci de faire ressortir le plus fidèlement possible les initiatives présentées lors de la troisième édition du colloque.

Enfin, nous souhaitons exprimer toute notre gratitude aux auteurs, puisque c'est grâce à leur générosité que nous pouvons vous offrir une revue au contenu riche et diversifié qui, nous l'espérons, saura vous inspirer.

TABLE DES MATIÈRES

6 **INTRODUCTION**

PARTIE 1 – PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

10 *Pour une évaluation plus équitable des besoins des élèves autochtones : une synthèse des connaissances provenant d'écrits scientifiques et de deux communautés atikamekw,* **Corina Borri-Anadon, Marilyne Boisvert, Sylvie Ouellet et Nadia Rousseau**

14 *Enseigner les enjeux historiques et contemporains par la bande dessinée autochtone,* **Emanuelle Dufour**

18 *Des contenus culturels propres aux PekuakamiuInuatsh* **Nathalie Larouche et Claudie Robertson**

22 *Outils pédagogiques pour enseigner le récit de vie : savoir-faire autochtone en classe,* **Constance Lavoie et Patricia-Anne Blanchet**

26 *Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones du Québec : un outil pédagogique adapté à leurs réalités scolaires* **Patricia-Anne Blanchet**

30 *Conception et mise à l'essai d'un programme de métaphonologie bilingue (francais-anicinabemowin) en milieu scolaire anicinabe auprès d'élèves du premier cycle du primaire,* **Nancy Crépeau et Carole Fleuret**

34 *La complémentarité de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues en milieu autochtone,* **Robert Sarrasin**

38 *Élaboration de guides pédagogiques – Vers des pratiques d'enseignement intégrant les savoirs culturels autochtones,* **Emmanuelle Aurousseau, Christine Couture, Catherine Duquette, Claudia Néron, Élisabeth Kaine et Camille Perry**

42 *Enrichissement de l'enseignement des sciences par les savoirs autochtones : réflexion épistémologique en dialogue interculturel,* **Françoise Lathoud**

46 *Vers un modèle rassembleur intégrant des savoirs culturels autochtones dans l'enseignement de science et technologie et d'univers social* **Christine Couture, Catherine Duquette et Shannon Blacksmith-Charlish**

RESSOURCES À DÉCOUVRIR

52 *Les agents de littératie communautaire*

54 *Libertox : une approche d'éduc-action en prévention des drogues*

56 *Tracer un chemin/Meshkanatsheu : un outil inédit pour découvrir les auteures et auteurs des Premiers Peuples et travailler leurs textes dansles classes du deuxième cycle du secondaire et celles du collégial*

58 *Etap Manitu : méthode d'enseignement par les arts à travers une dimension culturelle innue*

60 *Apprendre à parler, comment aider mon enfant?*

62 *Applis et outils Web pour la langue innue*

PARTIE 2 – PRATIQUES DE SOUTIEN

66 *Les facteurs linguistiques des langues algonquiennes qui peuvent influencer l'apprentissage du français ou de l'anglais,* **Hélène Bodson**

70 *Des mesures de soutien personnalisées et culturellement adaptée pour des étudiants universitaires autochtones : le cas des ateliers de méthodologie de travail,* **Roxanne Labrecque**

74 **DOSSIER PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE**

78 **PROJET PETAPAN**

PARTIE 3 – PRATIQUES DE COLLABORATION

82 *Mamu Atussetau (travaillons ensemble). Stratégie provinciale pour les familles autochtones en milieu urbain : une initiative du Mouvement des Centres d'amitié autochtones,* **Amélie Lainé**

86 *La persévérance scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire chez les étudiants autochtones. Des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit?* **Alexandra Mansour, Danielle Maltais et Mathieu Cook**

90 *Le Comité Kicterimitisowin : la recherche-action comme soutien à la persévérance scolaire au secondaire,* **Natasha Blanchet-Cohen, Giulietta Di Mambro, Geneviève Sioui et France Robertson**

94 *Une approche modélisante positive dans le cadre d'ateliers pour susciter l'implication parentale dès le préscolaire,* **Caroline Lajoie-Jempson**

98 *Une recherche-action pour contribuer au développement professionnel d'enseignantes du primaire travaillant en milieu autochtone* **Christiane Blaser, Martin Lépine, Julie Mowatt et Marguerite Mowatt**

102 *La contribution des jeunes inuits et des programmes communautaires à l'apprentissage et à la persévérance tout au long de la vie* **Jrène Rahm, Shirley Tagalik, Kukik Baker, Gordon Billard, Jamie Bell, Eric Anoee, Vincent l'Hérault et Marie-Hélène Truchon**

PARTIE 4 – REPORTAGES

108 *Le diplôme d'études professionnelles en Protection et exploitation de territoires fauniques – volet Premières Nations : lorsque la structure s'adapte à la culture pour offrir une formation sur mesure,* **Patricia-Anne Blanchet**

112 *Réflexions sur les trajectoires scolaires et sociales des diplômés de Kiuna : lorsque le sentiment d'appartenance et la fierté identitaire propulsent vers l'accomplissement,* **Patricia-Anne Blanchet et Nathalie Carter**

INTRODUCTION

NICOLE AUDY
coordonnatrice des Services éducatifs,
Conseil de la nation atikamekw

ROBERTO GAUTHIER
directeur, Centre d'études universitaires
de l'est de la Côte-Nord

C'est sous le signe de la spiritualité que s'est amorcée la cérémonie d'ouverture de la troisième édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Monsieur Oney Maher, président du Cercle des sages de la nation huronne-wendate et hôte du colloque, a initié les participants à un rituel de purification consistant à bruler de la sauge et à en disperser la fumée dans la salle à l'aide d'une plume d'aigle, « l'oiseau messager du créateur » nous dit-il. Il nous a expliqué qu'il purifiait ainsi nos cœurs et nos esprits et éloignait les énergies négatives de notre rassemblement. C'est l'enseignement qui guidera nos échanges, annonçant le partage et l'entraide. Le ton était donné. On ne pouvait mieux introduire le thème du colloque : *Ensemble pour* réunir, ensemble pour réussir. L'hétérogénéité culturelle des participants était d'ailleurs évidente, et tous, acteurs autochtones et non autochtones de l'éducation, étaient venus pour échanger et réfléchir sur les conditions de réussite scolaire des jeunes des Premiers Peuples.

Mais que signifie au juste « réussir » pour un enfant des Premiers Peuples dans la réalité scolaire d'aujourd'hui? Depuis que les Autochtones ont amorcé la prise en charge de leur système éducatif formel, période historiquement attestée par le dépôt de la requête pour « La maitrise indienne de l'éducation indienne » (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), on peut affirmer sans conteste qu'un mouvement fondamental s'est mis en marche. Malgré des difficultés de coordination et de cohésion dans certaines communautés, plusieurs liées à des questions financières, les Premières Nations gèrent la plupart de leurs écoles primaires et secondaires et contrôlent leurs programmes d'enseignement. On voit se multiplier le matériel pédagogique adapté à la réalité historique et culturelle des Premiers Peuples et des enseignants autochtones bien formés sortent en nombre important des universités québécoises (Maheux et Gauthier, 2013). Statistiquement parlant, il est indéniable que l'écart entre Autochtones et non-Autochtones sur le plan de la réussite et de la persévérance scolaires demeure encore très prononcé, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Comme le mentionnent toutefois à juste titre Bergeron et Rioux (2007) : « La réussite scolaire (chez les Autochtones) ne se mesure pas seulement par une note. […] Elle est définie davantage, tant par les parents, les jeunes que par les enseignants, en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage. La notion de persévérance devient une dimension importante de la réussite scolaire. […] Lorsqu'il est question de la situation scolaire des Autochtones, il faut mettre de côté la vision comptable de la réussite pour adopter une approche holistique » (p. 12). C'est précisément « une approche holistique de l'évaluation de la réussite » que propose le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) dans la publication *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada*. De plus en plus de chercheurs impliqués auprès des Autochtones adoptent cette perspective (Commission de l'éducation du Québec, 2007; Montgomery, Minville, Winterowd, Jeffries et Baysden, 2000; Vinette, 1996; Wotherspoon et Schissel, 1998; Gauthier, 2005). Selon eux, le changement fondamental qui est en train de se produire sur le plan de la réussite scolaire chez les jeunes Autochtones se situe dans la transformation de leur rapport à l'école, à l'éducation formelle – rapport devenu beaucoup plus positif, moins réactif, moins résistant.

C'est dans l'esprit de ces appels à la gouvernance et de ces constats d'avancement, mais aussi en raison de défis importants, qu'a été créé le Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, qui en sera bientôt à sa quatrième édition. Rappelons que le premier colloque en 2014 a été mis en place à partir d'un appel d'intérêt général, ce qui a permis de toucher une grande variété de domaines et aussi de réaliser à quel point cet évènement était attendu chez les acteurs impliqués de près ou de loin dans l'éducation des Premiers Peuples. Répondant à la suggestion de plusieurs participants, la deuxième édition, en 2015, mettait l'accent sur les préoccupations de terrain et invitait au partage de *Ce qui se fait dans les écoles*. L'esprit de collaboration qui en est ressorti a inspiré le choix de la thématique de l'édition suivante, celle faisant précisément l'objet de la présente revue – *Ensemble pour réunir, ensemble pour réussir* – qui, par ailleurs, s'insérait, on ne peut mieux, dans l'actuel mouvement social émergent à la suite de la Commission de vérité et de réconciliation. Le présent numéro de la revue éponyme tente, selon l'habitude, de transposer le plus fidèlement possible, dans un style accessible à tous, le contenu des activités et des présentations qui ont eu lieu lors de la troisième édition du colloque.

Concrètement, nous y trouverons des éléments couvrant un large spectre de domaines se déclinant en quatre sections. D'abord, l'essentiel de la revue restitue le contenu des différents ateliers et communications présentés lors du colloque, dont les sujets vont de l'intégration de contenus culturels dans le matériel pédagogique aux particularités de l'acquisition de la langue seconde, en passant par la mise en place de stratégies favorisant le modèle d'apprentissage holistique des Premiers Peuples. Ces articles se répartissent en trois sous-sections : pratiques d'enseignement, pratiques de soutien, pratiques de collaboration. On trouvera également le *Dossier persévérance scolaire*, qui présente les récipiendaires des Bourses de la persévérance scolaire chez les Premiers Peuples de 2017-2018, tout en soulignant leur détermination, leur résilience et leur volonté. En outre, une toute nouvelle section intitulée *Ressources à découvrir* présentera de nombreux outils, exposés pendant le colloque, pouvant servir à l'enseignement ou à l'intervention auprès des apprenants autochtones. Enfin, des initiatives de nature institutionnelle font l'objet de deux reportages : l'un concernant la portée pédagogique et identitaire des activités et des ressources mises en place par l'Institution Kiuna et l'autre mettant en valeur le potentiel de développement d'initiatives de collaboration entre institutions autochtones et non autochtones, en l'occurrence le Centre régional d'éducation pour adultes de Uashat et le Centre de formation professionnelle du Fjord.

Nous souhaitons que cette revue reflète à la fois la belle synergie qui s'est développée tout au long de la troisième édition du colloque et la réelle prise de conscience qui s'est opérée sur le fait que l'éducation autochtone est l'affaire de tous. L'objectif fondamental de cette publication, c'est de partager les meilleures pratiques et les initiatives locales gagnantes avec le plus grand nombre d'intervenants dans tous les milieux.

La popularité grandissante du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples auprès des acteurs de l'éducation autochtone démontre bien son importance. C'est désormais un évènement qui s'enracine dans le temps. À preuve, la quatrième édition, qui se déroulera du 16 au 18 octobre 2019 au Palais des congrès de Montréal, est déjà en préparation. C'est un rendez-vous à ne pas manquer !

Un vent de changement souffle sur l'éducation autochtone et les articles de la présente revue en témoignent. Laissez-vous inspirer !

Bonne lecture !

RÉFÉRENCES

Bergeron, H. et Rioux, M. (2007). *Mandat d'initiative. La réussite scolaire des Autochtones*. Rapport et recommandations. Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, Québec, Canada.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa, Ontario : Conseil Canadien sur l'apprentissage.

Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maitrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa, Ontario : Fraternité des Indiens du Canada

Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec, Canada.

Maheux G. et Gauthier R. (dir.) (2013). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations, problématique et pistes d'action*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec (PUQ).

Montgomery, D., Minville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B. et Baysden, M. F. (2000). American Indian College Students : An Exploration into Resiliency Factors Revealed through Personal Stories. *Cultural diversity and ethnic minority psychology,* 6, *4,* 387-398.

Vinette, D. (1996). École, parents amérindiens et changements sociaux : la perception d'un intervenant non autochtone. *Lien social et Politiques*, 35, 23-35.

Wotherspoon, T. et Schissel, B. (1998). *Marginalization, Decolonization and Voice: Prospects for Aboriginal Education in Canada*. Consulté à l'adresse : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467991.pdf

PARTIE 1

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

POUR UNE ÉVALUATION PLUS ÉQUITABLE DES BESOINS DES ÉLÈVES AUTOCHTONES :

une synthèse des connaissances provenant d'écrits scientifiques et de deux communautés atikamekw[1]

Corina Borri-Anadon, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, **Marilyne Boisvert**, doctorante en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, **Sylvie Ouellet**, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, **Nadia Rousseau**, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Pour bien citer cet article >

Borri-Anadon, C. et coll. (2019). Pour une évaluation plus équitable des besoins des élèves autochtones : une synthèse des connaissances provenant d'écrits scientifiques et de deux communautés atikamekw. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3,* 10-13.

Mise en contexte

Certaines études conduites au Canada et au Québec laissent entrevoir que les élèves autochtones présentent un profil plus vulnérable en ce qui concerne leur réussite éducative (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2010; Presseau, Martineau et Bergevin, 2006). Cela se traduit notamment par leur surreprésentation dans les programmes d'éducation spécialisée (Gabel, Curcic, Powell, Khader et Albee, 2009; Minister's Nation Working Group on Education, 2002). De tels constats donnent à penser que l'école est encore peu équitable (CSÉ, 2016) et qu'elle doit se pencher sur le potentiel discriminatoire de ses pratiques à l'égard des élèves appartenant à des groupes minoritaires, et ce, dans le but d'offrir des services qui non seulement répondent à la diversité des élèves (UNESCO, 2017), mais soutiennent leur réussite et leur persévérance scolaires.

Parmi ces pratiques, celles visant à évaluer les besoins des élèves autochtones doivent faire l'objet d'une remise en question. En effet, l'évaluation constitue un outil d'appréciation indispensable de la réussite éducative et elle peut, dans certains cas, participer à créer des inégalités scolaires. Afin d'enrayer ces dernières, l'évaluation exige une reconnaissance des spécificités et des réalités singulières des élèves autochtones. Cela s'exprime par la prise en compte de leurs caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques. Or, cette prise en compte à travers les pratiques d'évaluation des besoins constitue un défi pour les intervenants (Banks, 2004). Pour favoriser la mise en œuvre de pratiques équitables auprès d'élèves autochtones, nous avons mené un projet de recherche qui visait à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques évaluatives prometteuses quant à l'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires?

Objectifs

En raison du rôle déterminant de l'évaluation des besoins et des risques inhérents liés à sa mise en œuvre à l'égard des élèves autochtones, nous avons voulu atteindre un objectif général de recherche : recenser les pratiques évaluatives prometteuses à l'endroit des élèves autochtones pour qui des difficultés d'apprentissage sont soupçonnées. Nous avons établi deux objectifs spécifiques : 1) répertorier les pratiques évaluatives qui tiennent compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques de ces élèves et 2) déterminer les enjeux relativement à leur mise en œuvre ainsi que les conditions favorables au sein de deux communautés atikamekw.

Les objectifs s'assurent donc de la pertinence des résultats quant au contexte de deux communautés autochtones. En effet, afin d'être prometteuses, les modalités de mise en œuvre des pratiques doivent s'inscrire dans le contexte particulier de leur déploiement, en concordance avec un modèle de pratiques fondées sur des prises de décisions éclairées (Gambrill, 2013).

Description de la démarche empruntée

La poursuite du premier objectif nécessitait le recours à une analyse secondaire de travaux scientifiques par l'entremise d'une métasynthèse de type descriptif (Beaucher et Jutras, 2007). L'analyse a porté sur 82 écrits qui traitaient explicitement : 1) des élèves autochtones, 2) des professionnels scolaires et 3) des pratiques d'évaluation des besoins. Cette analyse visait à relever les extraits abordant des pratiques évaluatives qui tiennent compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques de ces élèves. Pour atteindre le deuxième objectif, les extraits ont été analysés de façon à faire émerger des enjeux transversaux à la mise en œuvre des pratiques prometteuses. Par la suite, les conditions favorables, déjà mises en place ou souhaitées par des intervenants scolaires impliqués dans l'évaluation des besoins des élèves au sein des communautés participantes, ont été analysées à partir de ces derniers.

En somme, les activités associées au premier objectif ont permis de relever 27 pratiques prometteuses, tandis que la poursuite du deuxième objectif a ciblé trois enjeux transversaux et 40 conditions favorables associées. Dans la prochaine section, nous présentons de façon synthétique les principales conclusions de l'étude.

Faits saillants

Dans le tableau présenté à la page suivante, les 27 pratiques prometteuses sont organisées en fonction de cinq actes professionnels constitutifs de l'évaluation des besoins. Alors que le nombre d'écrits associés pour chacune d'entre elles se trouve entre parenthèses, les pratiques divergentes sont marquées par un astérisque et les pratiques à étayer sont en italique, les autres étant des pratiques considérées consensuelles dans les écrits analysés.

Les 40 conditions favorables rapportées par les acteurs scolaires impliqués dans l'évaluation des besoins des élèves au sein de ces communautés ont été organisées en fonction de trois enjeux transversaux à l'évaluation des besoins des élèves autochtones. Concernant l'enjeu collaboration école-famille-communauté et acteurs scolaires, la nécessité de mettre en place des mécanismes pour mieux prendre en compte les points de vue de la famille a été soulignée. Au sujet des attitudes, des croyances et des perceptions des acteurs scolaires à l'égard de l'élève, les intervenants font état de préoccupations liées à la sous-identification au détriment de la suridentification. En ce qui a trait à l'organisation et aux modèles de services, il en résulte qu'une meilleure connaissance des mandats respectifs des acteurs scolaires, en particulier des professionnels impliqués dans l'évaluation, est nécessaire. Par ailleurs, certains obstacles ont également été dégagés : la rigidité et le manque de constance dans les modalités de collaboration avec la famille; l'utilisation encore très répandue de tests formels sans adaptation pertinente; la préséance de la fonction diagnostique au détriment de la fonction pronostique de l'évaluation; et enfin le manque non seulement de concertation entre les intervenants, mais également d'harmonisation entre les pratiques des enseignants et entre les programmes bilingue ou francophone.

Conclusions

1. L'évaluation des besoins des élèves autochtones gagne à reposer sur une étroite collaboration entre tous les acteurs impliqués, soit l'élève lui-même, sa famille, la communauté et les intervenants scolaires. Cette collaboration ne doit pas seulement concerner la simple transmission d'informations d'un individu à l'autre. Par exemple, tous peuvent contribuer à l'histoire de cas[2], notamment en recueillant et en interprétant les informations pertinentes à la compréhension de la situation de l'élève. De cette façon, chaque acteur peut mettre à profit ses connaissances et son savoir-faire afin de mieux comprendre les besoins de l'élève et y répondre.

2. L'importance de la reconnaissance des spécificités culturelles et linguistiques des élèves autochtones a été soulignée. C'est dans cet esprit que les intervenants scolaires sont invités à prendre conscience de leurs propres croyances, de leurs attitudes et de leurs perceptions à l'égard de ces élèves. Par exemple, avant d'établir une conclusion, les intervenants impliqués doivent s'assurer que les difficultés de l'élève ne s'expliquent pas par ses spécificités culturelles et linguistiques. Recourir à un interprète ou encore permettre à l'élève de communiquer dans sa langue maternelle sont des pistes envisageables. Autrement dit, les intervenants scolaires doivent tout mettre en œuvre pour développer des pratiques qui sont culturellement appropriées.

3. Dans l'optique de répondre aux besoins de tous les élèves, l'organisation et les modèles de services ont avantage à être souples et préventifs. Ainsi, afin que l'évaluation des besoins des élèves autochtones contribue aux visées d'équité de l'école, il est nécessaire de s'assurer

Pratiques prometteuses reconnues	
Dépistage	Réaliser le dépistage en équipe interdisciplinaire, incluant l'enseignant (11)
	Impliquer l'élève, sa famille et sa communauté dans le dépistage (12)
	Adopter une posture préventive pour réaliser le dépistage (9)
Histoire de cas[2]	Toujours procéder à une histoire de cas (9)
	Recueillir diverses informations sur l'élève d'ordre médical, scolaire, socioéconomique et familial dans une perspective holistique (10)
	Recourir à l'observation de l'élève dans la réalisation de l'histoire de cas (7)
	Recourir à un entretien avec l'élève dans la réalisation de l'histoire de cas (6)
	Recourir à un entretien avec la famille et la communauté de l'élève dans la réalisation de l'histoire de cas (9)
	S'informer sur les spécificités culturelles et linguistiques de l'élève avant de réaliser l'histoire de cas (7)
Stratégies évaluatives	Utiliser exclusivement des procédures et des approches informelles auprès des élèves autochtones* (17)
	Utiliser des stratégies évaluatives variées* (13)
	S'assurer que les stratégies évaluatives sont mises en œuvre par des personnes partageant la langue et la culture de l'élève (21)
	Former les professionnels qui mettent en œuvre les stratégies évaluatives (16)
	Développer des stratégies évaluatives appropriées (18)
	Utiliser des tests valides auprès de populations autochtones* (29)
	Être prudent dans l'interprétation de résultats de tests formels (25)
	Informer la famille de l'élève quant aux tests utilisés (2)
	Mettre en œuvre des stratégies évaluatives compréhensives (22)
	Mettre en œuvre des stratégies évaluatives dynamiques (13)
	Mettre en œuvre des stratégies évaluatives différenciées (19)
Conclusion	*Diffuser les critères utilisés pour conclure à la présence d'une difficulté* (1)
	Établir la conclusion ou le diagnostic en équipe de professionnels, incluant l'enseignant, et en collaboration avec les parents (1)
	Appuyer la conclusion ou le diagnostic sur des données diversifiées (6)
	S'assurer que les difficultés de l'élève ne s'expliquent pas par ses spécificités culturelles et linguistiques avant de poser une conclusion ou un diagnostic (8)
Recommandations	*Dans la formulation des recommandations, mettre de l'avant des moyens concertés permettant à l'élève de réussir* (2)
	Prendre en compte l'ensemble des données colligées sur l'élève afin de formuler des recommandations culturellement appropriées (5)
	Rendre les recommandations accessibles aux parents (3)

que les stratégies évaluatives déployées à leur égard soient compréhensives, c'est-à-dire des stratégies tenant compte des multiples facteurs qui ont une influence sur les difficultés des élèves autochtones; qu'elles soient différenciées, c'est-à-dire des stratégies centrées sur chaque élève, notamment sur ses forces; et finalement, qu'elles soient dynamiques, c'est-à-dire des stratégies permettant de mettre à jour le processus d'apprentissage et les progrès des élèves en favorisant la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage, au détriment d'une perspective prédictive orientée vers l'identification de facteurs de risque.

4. Les communautés éducatives sont invitées à analyser leurs propres conditions favorables à la mise en œuvre des pratiques prometteuses à l'égard de l'évaluation des besoins des élèves autochtones. Cette analyse en contexte s'avère nécessaire afin de favoriser des prises de décisions éclairées.

Perspectives de développement

Les résultats de notre projet de recherche témoignent des acquis sur le plan des connaissances disponibles en vue de soutenir l'équité envers les élèves autochtones. En outre, à la lumière de cette démarche, les pistes de contextualisation et d'appropriation de ces pratiques prometteuses par les communautés autochtones devraient être davantage étudiées. Il s'agit là, selon nous, d'une condition essentielle, car il ne suffit pas que les pratiques prometteuses soient connues des acteurs; il importe que leur mise en œuvre soit favorisée dans un contexte donné (Borri-Anadon, 2014). ■

NOTES

1 Ce projet de recherche a été financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Le rapport du projet est disponible à l'adresse suivante : www.uqtr.ca/qisaq. Les auteures tiennent à remercier les deux communautés atikamekw ayant participé au projet ainsi que les assistantes de recherche Jolyane Damphousse, Stéphanie Paré et Marilyn Tremblay-Pouliot.

2 Le terme « histoire de cas », bien qu'emprunté à l'anglais, est utilisé ici, puisqu'il est reconnu par les professionnels scolaires et qu'il réfère précisément à la collecte des informations sur l'élève.

RÉFÉRENCES

Banks, S. (2004). Voices of tribal parents and caregivers of children with special needs. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, *7*(2), 33-47.

Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative (p. 58-77). *Recherches qualitatives*, *27*(2).

Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : Une recherche interprétative-critique* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Canada : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation.* Canada : Gouvernement du Québec.

Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J. W., Khader, K. et Albee, L. (2009). Migration and Ethnic Group Disproportionality in Special Education : An Exploratory Study (p. 625-639). *Disability & Society*, *24*(5).

Gambrill, E. (2013). Evidence-Informed Practice (p. 1-24). Dans B. A. Thyer, C. N. Dulmus et K. M. Sowera (dir.), *Developing Evidence-Based Generalist Practice Skills*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Minister's Nation Working Group on Education (2002). *Our Children-Keepers of the Sacred Knowledge: Final Report.* Ottawa, Canada: Department of Indian Affairs and Northern Development.

Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Trois-Rivières, Canada : CRIFPE.

Unesco (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, France : Unesco. Consulté le 1er juillet 2018 à l'adresse : http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf.

ENSEIGNER LES ENJEUX HISTORIQUES ET CONTEMPORAINS PAR LA BANDE DESSINÉE AUTOCHTONE

Photo: Lisa Graves

Emanuelle Dufour, doctorante
Université Concordia

Pour bien citer cet article >

Dufour, E. (2019). Enseigner les enjeux historiques et contemporains par la bande dessinée autochtone.

Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 14-17.

Bien qu'on assiste à une amélioration progressive de la représentation des peuples autochtones au sein des cursus et manuels d'enseignement québécois depuis les années 1970, des pans considérables de l'histoire des Premiers Peuples, et donc de l'histoire nationale, sont encore aujourd'hui trop timidement mis à l'étude dans les écoles de la province (Arsenault, 2012; Bories-Sawala, 2014; Dufour, 2014). Au-delà de l'intégration de certaines pages cruciales de notre récit national à l'intérieur des différents cursus, rappelons que l'apport réel de cet enseignement dépend non seulement des programmes en tant que tels, mais également des outils didactiques utilisés, de la capacité de l'enseignant à transmettre ces connaissances épineuses et des dispositions de l'élève à intégrer celles-ci (Brodeur-Girard dans Dufour, 2015). Considérant le caractère d'abord évolutionniste, puis ethnocentrique des programmes et manuels pédagogiques québécois d'hier à aujourd'hui (Vincent et Arcand, 1979; Trudel, 2000; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015), il me paraît essentiel que les mémoires et histoires autochtones soient transmises à travers l'utilisation de matériels porteurs de savoirs empiriques, capables d'engendrer une véritable réponse empathique et propice à l'émergence d'une réflexion critique sur notre rapport à l'Autre. Cette étape s'avère essentielle au travail de mémoire et de reconnaissance, dans laquelle s'inscrit entre autres la Commission de vérité et réconciliation, ainsi qu'à la sécurisation culturelle des étudiants autochtones.

La transmission de savoirs associés à la violence coloniale, pour ne nommer que la dépossession territoriale, le régime des pensionnats autochtones ou les violences faites aux femmes et filles autochtones, peut en soi s'avérer une expérience difficile pour les jeunesses autochtones et allochtones. La transmission de « savoirs difficiles » (*difficult knowledge*) est définie par Pitt et Britzman (2003) comme le processus par lequel sont intégrées les représentations associées aux évènements traumatiques, historiques ou socioculturels, au sein du curriculum pédagogique. S'il importe notamment de parfaire la formation des maitres en matière d'autochtonie (Brodeur-Girard, 2015; Milne, 2017), il est également indispensable de fournir aux enseignants des outils épistémologiques et didactiques permettant d'intégrer judicieusement les savoirs difficiles. Il est ainsi question de désamorcer les potentiels sentiments de colère ou de culpabilité, porteurs de replis sur

soi, par l'organisation d'activités de réflexion, de discussion et d'échanges. Le présent article propose d'introduire la bande dessinée autochtone, et plus particulièrement le corpus de l'auteur cri David Alexander Robertson et les guides pédagogiques qui lui sont associés, en tant qu'outil didactique capable de faciliter la rencontre avec les savoirs difficiles issus des réalités historiques et contemporaines autochtones au sein du système d'éducation. Le survol ici présenté résulte entre autres des recherches entamées à l'occasion de ma participation à l'école d'été du Centre d'études et de recherches internationales (CERIUM) consacré à la littérature autochtone[1], du *Projet Socioedupop,* de ma maitrise en anthropologie et de ma recherche-création dans le cadre du doctorat en éducation par les arts à l'Université Concordia.

Bandes dessinées autochtones et savoirs difficiles

Plusieurs projets artistiques ont été créés dans le but de porter la parole et de transmettre les récits associés aux réalités autochtones dans une perspective de vulgarisation et de médiation culturelle. Au sein de cette mouvance, on note entre autres l'émergence de bandes dessinées, de romans graphiques ou de mémoires graphiques à vocation éducative écrits par des auteurs autochtones ou en étroite collaboration avec eux. Parmi ces récits, signalons notamment *The 500 Years of Resistance Comic Book* (Hill, 2010); *7 Generations: A Plains Cree Saga* (Robertson et Henderson, 2012a) et *Sugar Falls: A Residential School Story* (2012b); *The Life of Helen Betty Osborne* (Robertson et Blackstone, 2008); *Betty* : *The Helen Betty Osborne Story* (Robertson et Henderson, 2015); *Uneducation : A Residential School Graphic Novel* (Eaglespeaker, 2014); *The Outside Circle : A Graphic Novel* (LaBoucane-Benson et Mellings, 2015); la série *Artic Comics* (Kusugak et Kusugak, 2016) et enfin les publications du Healthy Aboriginal Netwok.

C'est au cours des années 1960 qu'ont émergé les premiers *graphic novels* (romans graphiques) au sein du mouvement populaire des *comic books* (bandes dessinées). Bien que contestée et souvent nébuleuse, la distinction entre ces deux supports apparentés s'articule généralement autour du format, de la composition narrative, du style visuel et du contenu thématique. Le roman graphique présenterait ainsi une facture plus élaborée pour s'intéresser à un ensemble de thèmes complexes ou destinés à un public adulte en empruntant à une multitude de genres littéraires (O'English, Matthews et Blakesley Lindsay, 2006). À travers mes travaux de recherche, j'utilise la notion de mémoires graphiques pour circonscrire les œuvres graphiques « inspirées par l'expérience directe ou indirecte de sujets contemporains à l'intérieur d'univers temporellement, géographiquement et culturellement définis » (Dufour, 2014; 2016). À travers une multitude d'approches, genres et procédés narratifs, on distingue les mémoires graphiques autochtones, lesquelles visent non seulement à contrer les idées préconçues ou les potentiels stéréotypes du lectorat allochtone, mais également à valoriser la fierté culturelle et identitaire de la jeunesse autochtone en permettant une meilleure contextualisation des enjeux inhérents à l'histoire et au présent des peuples autochtones du Québec et du Canada (2014). Notons que plusieurs œuvres récemment produites par des auteurs et illustrateurs allochtones (Brown, 2003; Couture, Duquette et Lemieux, 2014; Sacco, 2016; Hellman, 2016; Rémillard, 2016; Downie et Lemire, 2016; Lapierre et Tzara, 2017) contribuent

Figure 1 : Image reproduite avec l'autorisation de HighWater Press. © David A. Robertson et Scott B. Henderson, 2015.

également à renverser la stéréotypie associée aux personnages autochtones à l'intérieur de la bande dessinée occidentale (Sheyahshe, 2016).

Étude de cas : David Alexander Roberston, prolifique auteur cri

Par sa grande accessibilité et sa vocation ouvertement didactique, le corpus graphique de l'auteur cri des marais, David Alexander Robertson - lequel s'est récemment vu décerner un prix du gouverneur général pour son livre d'histoire *When We Were Alone* (Robertson et Flett, 2017) –, s'avère tout particulièrement propice à son intégration en classe. Sa série phare, *7 Generations : A Plains Cree Saga* (Robertson et Henderson, 2012a), est composée de quatre albums disponibles en version originale anglaise et en version française (2013). Elle s'intéresse aux mémoires collectives Nêhiyaw (ou cries des plaines) du début du XIXe siècle jusqu'à aujourd'hui. Malgré sa spécificité géographique et culturelle, elle présente en soi de nombreux thèmes historiques et contemporains pouvant rejoindre l'expérience des autres nations autochtones du Canada (par exemple les grandes épidémies, le régime des pensionnats autochtones, le bris de transmission culturelle, les séquelles intergénérationnelles et les violences autodestructrices, etc.). Ces récits sont introduits par la mère d'Edwin, un jeune homme cri qui se trouve hospitalisé à la suite d'une tentative de suicide. Dans l'espoir de lui redonner confiance en l'avenir et de fortifier ses racines culturelles, elle lui racontera quatre histoires associées à la résilience de leurs ancêtres. L'intégration de ces mémoires graphiques au sein des salles de classe est

facilitée par l'emploi d'un guide d'enseignement, offert gratuitement en ligne, proposant des activités clés en main et des pistes de réflexion et de discussion. Le guide pédagogique de *7 Generations* (Sinclair, 2011), série qui s'adresse principalement à un public âgé de 13 et 17 ans, a été conçu par Niigaanwewidam James Sinclair, professeur anishnabe à l'Université du Manitoba et spécialiste de la bande dessinée autochtone.

Pour les jeunes de 8 à 11 ans, Robertson propose la série *Tales From Big Spirit* (Robertson et coll., 2014). La série a été mise en images par différents illustrateurs et présente pour sa part sept personnages historiques autochtones du Canada, tels que Pauline Johnson, Gabriel Dumont, John Ramsay, Tommy Prince, etc. L'intégration de ces mémoires en classe peut également être facilitée par le guide pédagogique qui leur est associé (Ferguson, 2014). Les albums de la série, spécialement conçus de manière à favoriser la création de liens historiques et le développement de la littératie, sont construits à partir d'univers familiers susceptibles d'identification par les jeunes publics contemporains. À titre d'exemple, les mémoires de Tekahionwake Pauline Johnson, dite la Princesse mohawk, sont introduites par le travail de recherche scolaire de Katya, une jeune élève passionnée de poésie. Robertson est également l'auteur de *The Helen Betty Osborne Story* (Robertson et Henderson, 2015), une version actualisée de son premier roman graphique intitulé *The Life of Helen Betty Osborne* (Robertson et Blackstone, 2008), portant sur la thématique des femmes et des filles autochtones disparues ou assassinées au Canada. Ces mémoires s'intéressent tout particulièrement à la triste histoire de la protagoniste éponyme, Helen Betty Osborne, une jeune étudiante crie qui a quitté sa communauté pour poursuivre des études postsecondaires, mais qui fut brutalement assassinée au Manitoba en 1972 par un groupe de jeunes allochtones. Cet album s'adresse à un public d'au moins quinze ans et sa mise à l'étude peut être optimisée par l'utilisation d'un guide pédagogique (Wyatt Anderson, 2017), également téléchargeable gratuitement, qui propose des pistes d'animation propices à la réflexion, à la discussion et au réflexe empathique, allant du particulier au conceptuel.

En somme, les mémoires graphiques autochtones peuvent s'avérer des outils pédagogiques intéressants en vue de l'enseignement de différentes disciplines scolaires, telles que l'histoire, mais également le français, l'anglais, l'éthique et la culture religieuse, la philosophie, etc. Si chacune des séries semble spécialement conçue pour rejoindre les compétences pédagogiques de certains niveaux scolaires ciblés, il est important de souligner que l'ensemble des séries peut toutefois être judicieusement mis à profit au sein de la formation postsecondaire. À travers des propositions conceptuelles et pratiques, les guides pédagogiques associés à plusieurs niveaux scolaires facilitent leur utilisation didactique tout en offrant une alternative intéressante pour les enseignants qui ne se sentiraient pas suffisamment outillés pour enrichir les perspectives présentées au sein des manuels scolaires d'usage. Rappelons que la juxtaposition de l'image et de l'écrit offre une multiplicité de portes d'entrée potentielles à la compréhension du récit et à son contenu éducatif (Sinclair, 2011). La mise à l'étude de mémoires graphiques autochtones pourra être pertinemment enrichie par les témoignages d'invités ou de conférenciers autochtones, par l'organisation de sorties pédagogiques (communautés, musées, théâtre ou autres) ou, à tout le moins, par l'emploi de supports didactiques ou artistiques proprement associés aux peuples autochtones du Québec. ■

Figure 2 : Image reproduite avec l'autorisation de HighWater Press. © David A. Robertson et Scott B. Henderson, 2015.

MÉMOIRES GRAPHIQUES ET GUIDES PÉDAGOGIQUES CITÉS

(par ordre d'apparition dans le texte)

AUTEURS AUTOCHTONES

The 500 Years of Resistance Comic Book de Gord Hill (Arsenal Pulp Press, 2010).

7 Generations: A Plains Cree Saga de David Alexander Robertson et Scott B. Henderson (HighWater Press, 2012a). (Version française : *7 Générations* [traduction de Diane Lavoie], Éditions des plaines, 2013).

Sugar Falls: A Residential School Story de David Alexander Robertson et Scott B. Henderson (HighWater Press, 2012b).

The Life of Helen Betty Osborne de David Alexander Robertson et Madison Blackstone (HighWater Press, 2008).

Betty: The Helen Betty Osborne Story de David Alexander Robertson et Scott B. Henderson (HighWater Press, 2015).

Uneducation: A Residential School Graphic Novel (vol. 1) de Jason Eaglespeaker (Eaglespeaker, 2014).

The Outside Circle: A Grafic Novel de Patti Laboucane-Benson et Kelly Mellings (House of Anansi Press, 2015).

Artic Comics de Michael Kusugak et Jose Kusugak (Renegade Arts Enrtainment, 2016).

When We Were Alone de David Alexander Robertson et Julie Flett (HighWater Press, 2017). (Version française : *Quand nous étions seuls* [traduction de Diane Lavoie], Saint-Boniface, 2018).

Tales from Big Spirit de David Alexander Robertson et coll. (HighWater Press, 2014).

AUTRES

Louis Riel : A Comic-Strip Biography de Chester Brown (Drawn and Quaterly, 2003).

Innu Meshkenu : *Tracer son chemin* de Christine Couture, Catherine Duquette et Laurence Lemieux (Centre des Premières Nations Nikanite, 2014).

Canada, les terres fracturées de Joe Sacco (XXI, n°s 35 et 36, p. 164-197, 2016).

Nunavik de Michel Hellman (Éditions Pow Pow, 2016).

Le retour de l'Iroquois de Louis Rémillard (Éditions Trip, 2016).

The Secred Path de Gord Downie et Jeff Lemire (Simon and Schuster, 2016).

1642 : Osheaga de François Lapierre et Maud Tzara (Glénat, 2017).

GUIDES PÉDAGOGIQUES

Teacher's Guide for 7 Generations Serie de Niigaanwewidam James Sinclair (HighWater Press, 2011).

Teacher's Guide for Tales from Big Spirit Series de Katya Ferguson (HighWater Press, 2014).

A Teacher's Guide to Student Inquiry de Connie Wyatt Anderson (Portage & Main Press, 2017).

(Voir également *Innu Meshkenu : Tracer son chemin : Guide pédagogique pour exploiter la bande dessinée racontant l'histoire du Dr Stanley Vollant* de C. Couture, C. Duquette et L. Lemieux (Centre des Premières Nations Nikanite, 2014).

NOTES

1 Responsables : Sarah Henzi et Isabelle Saint-Amand.

RÉFÉRENCES

Arsenault, G. (2012). La reconnaissance des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école secondaire au Québec. *Revue Aspects sociologiques*, *19*(1-2), 138-157.

Bories-Sawala, H. E. (2014). *L'histoire autochtone dans l'enseignement scolaire au Québec, combien, comment, pourquoi? Hypothèses pour un projet de recherche*. Gatineau, Canada : Chaire de recherche sur la gouvernance autochtone du territoire, Université du Québec en Outaouais.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC) (2015). *Rapport final*. Ottawa, Canada.

Dufour, E. (2014). La réappropriation historique et culturelle par les mémoires graphiques autochtones. *Nouvelles pratiques sociales*, *27*(1), 223-238.

Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* (mémoire en anthropologie). Université de Montréal, Québec, Canada.

Dufour, E. (2016). Étranger de l'intérieur, Étranger d'ailleurs : Les mémoires graphiques de Spiegelman et de Sacco. *Revue Altérité : Revue d'anthropologie du quotidien*, *9*(1). Consulté à l'adresse : http://alterites.ca/vol9no1/

Milne, E. (2017). Implementing Indigenous Education Policy Directives in Ontario Public Schools: Experiences, Challenges and Successful Practices. *The International Indigenous Policy Journal*, *8*(3), art. 2.

O'English, L., Matthews, J. G. et Blakesley Lindsay, E. (2006). Graphic Novels in Academic Libraries: From Maus to Manga and Beyond. *The Journal of Academic Librarianship*, *32*(2), 173-182.

Pitt, A. et Britzman, D. (2003). Speculations on Qualities of Difficult Knowledge in Teaching and Learning: an Experiment in Psychoanalytic Research. *Qualitative Studies in Education*, *16*(6), 755-776.

Sheyahshe, M. A. (2016). *Native Americans in Comic Books: A Crictical Study*. Jefferson, NC : McFarland.

Trudel, P. (2000). Histoire, neutralité et Autochtones : une longue histoire. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, *53*(4), 528-540.

Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Montréal, Canada : Hurtubise HMH.

DES CONTENUS CULTURELS PROPRES AUX PEKUAKAMIULNUATSH

Nathalie Larouche, directrice des Services aux élèves, Pekuakamiulnuatsh Takuhikan
Claudie Robertson, conceptrice de programmes, Pekuakamiulnuatsh Takuhikan

Pour bien citer cet article >

Larouche, N. et Robertson, C. (2019). Des contenus culturels propres aux Pekuakamiulnuastsh. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3,* 18-20.

Depuis la prise en charge de l'éducation en 1980, de nombreuses initiatives ont été réalisées dans les écoles de Mashteuiatsh pour que celles-ci soient un milieu stimulant, afin de permettre à la culture de subsister et d'être transmise au quotidien.

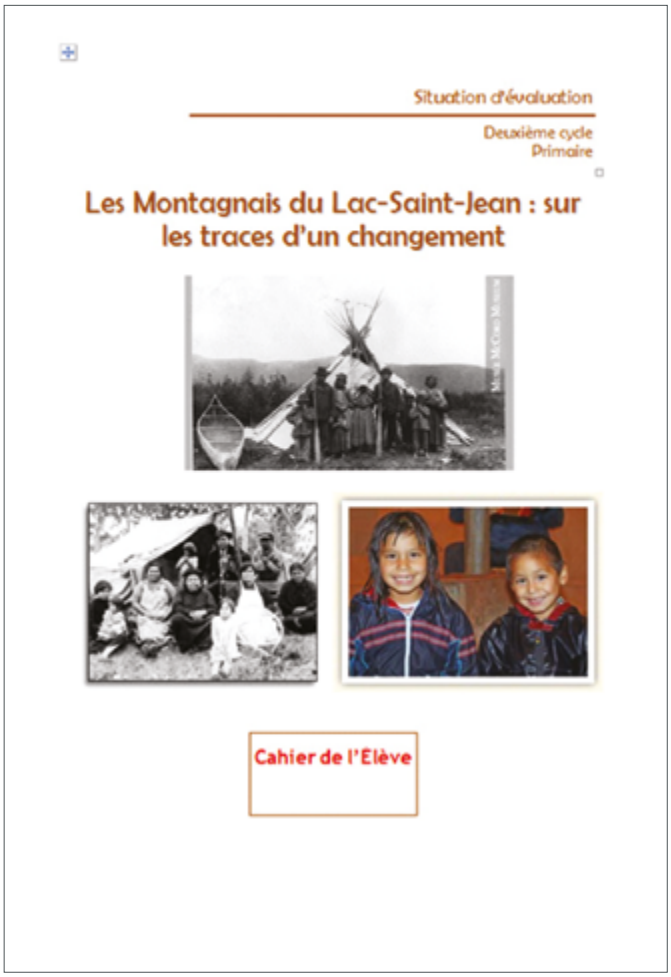
Dans les années 1990, des enseignants ont développé des leçons et des activités en vue de transmettre des connaissances relatives à l'histoire et à la culture des Pekuakamiulnuatsh. Ces contenus, pourtant riches, ne présentaient aucun fil conducteur, aucun arrimage entre les cycles d'apprentissage. Cette constatation nous a fait réfléchir. Il fallait revoir notre mode de fonctionnement pour préserver notre culture – le fondement de notre identité. Ainsi, après quelques années à faire diverses tentatives, nous nous sommes donné en 2006 un mode d'organisation, qui a été un facteur déterminant dans le succès de notre projet. Nous avons formé un comité pédagogique qui a mis en place une structure et des stratégies pour développer un programme viable portant sur des compétences à acquérir sur les plans linguistique et culturel.

Les actions posées nous ont permis de transmettre plusieurs connaissances propres à notre Première Nation et de faire vivre concrètement diverses traditions aux élèves. De cette façon, nous assurons la pérennité de la culture des Pekuakamiulnuatsh.

Les actions posées nous ont permis de transmettre plusieurs connaissances propres à notre Première Nation et de faire vivre concrètement diverses traditions aux élèves. De cette façon, nous assurons la pérennité de la culture des Pekuakamiulnuatsh.

Parallèlement, l'implantation de la réforme scolaire québécoise permettait des conditions favorables à l'intégration de contenus culturels dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). En effet, le secteur de l'éducation a saisi cette opportunité et nous avons eu la volonté non seulement de transmettre des connaissances spécifiques, mais aussi de développer des jeunes compétents, forts de leur identité et de leur sentiment d'appartenance à la Nation. Aussi souhaitons-nous former une relève de porteurs et de transmetteurs de ces savoirs et de ces compétences qui auront à cœur de préserver leur culture.

Pour ce faire, le comité, formé de conseillers pédagogiques, d'analyste-recherchiste et de concepteur de programme, s'est donné une démarche, un plan pour réaliser ce travail. Il a d'abord procédé à l'analyse des programmes existants pour constater que notre Première Nation est peu représentée dans les programmes québécois. Par la suite, ce comité a recensé des écrits sur différents thèmes et a sélectionné des contenus à transmettre à nos jeunes. La dernière étape fut l'intégration de ces contenus à l'intérieur des programmes de formation. Considérant que la priorité était de transmettre du matériel traitant de l'histoire des Pekuakamiulnuatsh, il a été décidé d'insérer d'abord des contenus relatant notre histoire en univers social. La clientèle visée par ce projet se situait au niveau des 2e et 3e cycles du primaire. Parallèlement, le matériel fut développé pour le 1er cycle du secondaire.



À titre d'exemple, il a été décidé de présenter les Ilnus de Mashteuiatsh au lieu des Iroquois. Le premier module élaboré par le comité pédagogique propose la société des Pekuakamiulnuatsh vers 1800, sous le thème « Les Montagnais du Lac-Saint-Jean du XVIe au XIXe siècle, sur les traces d'un changement ». Offert aux élèves du primaire, ce module les amène à comprendre les changements survenus, et les raisons de ces changements, qui ont influencé notre mode de vie. Concrètement, il situe le territoire et l'époque en plus d'aborder les grands thèmes, comme ceux de la colonisation, de la population et des causes de son déclin démographique, de la vie à la réserve et des traditions et croyances. Au secondaire, principalement au premier cycle, le programme aborde deux principaux thèmes, soit l'organisation sociale et les prises de décision. En 2e secondaire, on y apprend l'impact de l'arrivée des Européens et ce qui se passait sur le territoire des Pekuakamiulnuatsh. Le développement de la « capacité à lire l'organisation d'une société sur son propre territoire » (ministère de l'Éducation, 2006) est l'une de nos priorités. Les jeunes travaillent donc les éléments du programme de l'école québécoise, auquel on intègre le contenu propre aux Pekuakamiulnuatsh. Les jeunes peuvent ainsi constater et « interpréter les changements qui se produisent dans le temps » ou encore « comparer des organisations de société » dans notre communauté, mais aussi au niveau mondial.

La deuxième priorité fut l'intégration de contenus culturels en éthique et culture religieuse. Les Pekuakamiulnuatsh ont des traditions et des croyances riches dans le domaine religieux. Toujours selon la méthode de travail adoptée par le comité pédagogique, du matériel fut créé. On y traite notamment de nos fêtes, des rassemblements, du *teuehikan*, des connaissances liées à la nature et aux animaux, des éléments du patrimoine religieux, des rituels et des cérémonies, etc. Au secondaire, nous abordons, comme sujets, nos traditions religieuses et la mise en place de nos institutions. Les élèves ont donc l'opportunité de connaitre des éléments religieux du monde, du Québec et de notre Nation.

La finalité de cette transmission des savoirs est également de permettre aux jeunes de concrétiser les notions apprises en classe. Parallèlement, des savoirs culturels traitant du mode de vie en territoire furent développés. Cette intégration de savoirs permet aux élèves du secondaire (1 à 5) de vivre de multiples expériences en territoire durant leur parcours scolaire.

Les jeunes ont l'occasion de démontrer leurs compétences. On constate alors un accroissement de l'estime de soi – ils se sentent valorisés. Les apprentissages deviennent signifiants et cela est très motivant.

Les jeunes travaillent donc les éléments du programme de l'école québécoise, auquel on intègre le contenu propre aux Pekuakamiulnuatsh. Les jeunes peuvent ainsi constater et « interpréter les changements qui se produisent dans le temps » ou encore « comparer des organisations de société » dans notre communauté, mais aussi au niveau mondial.

La réussite de ce projet d'intégration de contenus culturels, dans le programme de formation de l'école québécoise, passe inévitablement par une panoplie de précieux partenaires et leadeurs. Les transmetteurs de la communauté, les parents et les enseignants sont mobilisés et soutiennent le projet. Le comité pédagogique est toujours en place pour réviser les contenus, afin que le matériel produit soit toujours plus pertinent et à même de stimuler l'intérêt des élèves. En plus de son caractère progressif, d'autres éléments ont assuré le succès de cette initiative, notamment la collaboration étroite avec plusieurs partenaires locaux, tels que le Musée amérindien de Mashteuiatsh et le secteur Patrimoine et culture de notre organisation.

Un autre facteur déterminant et de premier plan est l'engagement de nos représentants politiques envers le milieu de l'éducation. Ils se sont assurés du déploiement de ressources nécessaires et suffisantes pour que la transmission de la culture soit une priorité.

Les grands gagnants : nos jeunes de la communauté qui sont maintenant porteurs de riches connaissances. L'enthousiasme des élèves, des enseignants et des parents, à l'égard de ce projet, témoigne de l'importance de celui-ci et assure sa pérennité.

Après neuf ans d'implantation, le secteur de l'éducation a développé une compétence certaine en matière d'intégration de contenus culturels. Cette voie tracée est très inspirante et concluante. De cette expérimentation riche en retombées, nous gardons le même mode de fonctionnement.

Fiers de notre identité, de notre culture, nous poursuivons notre rôle de transmetteur et nous développerons, dans les prochaines années, du contenu culturel en art – l'art des Pekuakamiulnuatsh. ■

Les grands gagnants : nos jeunes de la communauté.

Nous avons eu la volonté non seulement de transmettre des connaissances spécifiques, mais aussi de développer des jeunes compétents, forts de leur identité et de leur sentiment d'appartenance à la Nation. Aussi souhaitons-nous former une relève de porteurs et de transmetteurs de ces savoirs et de ces compétences qui auront à cœur de préserver leur culture.

RÉFÉRENCE

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version mise à jour). Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

La Fondation Jasmin Roy mène
ses actions **sur tous les territoires**

FONDATION
Jasmin Roy

Joignez-vous au mouvement **#SourirePourAgir** pour mettre fin à l'intimidation, en aimant la **page Facebook** de la Fondation Jasmin Roy.

fondationjasminroy.com

OUTILS PÉDAGOGIQUES POUR ENSEIGNER LE RÉCIT DE VIE :

savoir-faire autochtone en classe

Constance Lavoie, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
Patricia-Anne Blanchet, chargée de cours, Université de Sherbrooke

Pour bien citer cet article >

Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2019). Outils pédagogiques pour enseigner le récit de vie : savoir-faire autochtone en classe.

Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 22-25.

Mise en contexte

> Le récit de vie est un genre oral et une pratique pédagogique dialogique qui consiste à porter un regard rétrospectif sur une expérience permettant tant au narrateur qu'à ses interlocuteurs de réfléchir, de s'informer, de décrire, de ressentir le présent ou d'appréhender le futur par le retour réflexif sur le passé. (Lavoie et Blanchet, 2017, p. 206)

Reconnu comme l'une des plus anciennes formes de communication, le récit de vie constitue le noyau de la tradition orale chez les Premiers Peuples. Dans les communautés autochtones, les ainés racontent aux plus jeunes le récit de leur vie afin de transmettre, au fil des générations, des valeurs, des croyances, des connaissances, des savoir-faire, une mémoire collective (MacLean et Wason-Ellam, 2006). Les récits de vie jouent ainsi un rôle essentiel pour garder vivantes les cultures (Unesco, 2014). Perçu comme une pratique nécessaire à l'éducation des enfants, ce genre oral suscite depuis quelques années l'intérêt de la recherche en sciences de l'éducation (Archibald, 2008; Billy, 2015).

Le potentiel pédagogique du récit de vie

Au niveau ministériel, le récit de vie fait partie des genres oraux à expérimenter dès le premier cycle du primaire pour la mise en pratique de la prise de parole et de l'écoute (MELS, 2006). Utilisé en classe, il contri-

bue au développement de l'écoute active (compréhension orale), stimule l'échange, favorise la réflexivité et met les apprenants en confiance, les incitant à communiquer à leur tour (Archibald, 2008; Ignace, 2008; Michel, 2012). Contrairement aux médias de communication passive, telle la télévision, le récit de vie suppose une interactivité et répond à un besoin d'implication, de réciprocité et de réflexivité (MacLean et Wason-Ellam, 2006). L'enseignant peut également l'utiliser pour travailler autrement des stratégies de lecture de compréhension et d'anticipation (par exemple pour formuler des prédictions, inférer des éléments implicites de l'histoire, dégager les idées principales, établir des liens personnels avec l'histoire, etc.) (MELS, 2006).

Plusieurs chercheurs ont écrit sur l'importance des récits de vie en contextes scolaires autochtones (Archibald, 2008; Ignace, 2008; MacLean et Wason-Ellam, 2006; Michel, 2012). D'avis que les récits permettent de connaitre l'histoire et les origines de l'enfant et qu'ils le guident tout au long de sa vie, ces auteurs consentent à accorder une valeur holistique aux récits de vie utilisés en classe.

Même s'il permet des avancées considérables en littératie – qui renvoie à l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante –, le potentiel pédagogique du récit de vie ne se limite pas aux apprentissages relatifs au domaine des langues. En effet, en tant que genre oral personnifié, ancré dans le vécu et contextualisé, le récit de vie contribue à l'enracinement des valeurs et à la consolidation de l'identité. Il agit à cet égard en tant que vecteur d'éducation éthique (Cortes, 2016).

Les récits de vie peuvent également servir pour l'enseignement de l'histoire, comme l'apprentissage de l'origine du nom des lieux, des clans, des rivières, etc. Pour Archibald (2008), le récit de vie constitue également une source de réconciliation avec le passé, en plus d'assurer la préservation des savoir-faire. L'Unesco (2014) soutient que les récits de vie sont une forme de patrimoine culturel immatériel à transmettre afin de préserver les connaissances et les savoir-faire au sein des foyers et dans les écoles. De plus, l'article 13 de la déclaration des peuples autochtones, laquelle fut signée par le Canada en 2010, stipule :

> Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes. (Unesco, 2007, p. 7)

L'article 14 ajoute que les peuples autochtones ont le droit d'avoir recours aux méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage, lesquelles incluent le récit de vie.

Objectifs

Bien que les récits de vie soient incomparables entre eux, Lavoie et Blanchet (2017) en ont fait ressortir une certaine structure afin d'accompagner les enseignants dans la compréhension de leurs principaux rouages. Les données ont été revisitées dans le but de dégager un modèle pédagogique pour l'utilisation du récit de vie en classe. La présentation du modèle pédagogique vise à honorer l'héritage des savoir-faire autochtones.

Quelques repères méthodologiques

Les résultats présentés ici découlent de trois recherches exploratoires dans lesquelles le récit de vie a été utilisé. Les données issues de ces projets ont permis aux chercheurs de documenter les stratégies mobilisées par des enseignants et des ainés autochtones. Certaines données proviennent d'observations non participantes, lesquelles ont eu lieu durant huit séances de récits de vie menées par des ainés auprès d'enfants du préscolaire dans la communauté innue d'Unamen Shipu (Lavoie, Mark et Jenniss, 2014).

Dans un deuxième projet de recherche, neuf enseignants de troisième année du primaire ont réalisé des récits de vie en classe. Ce projet s'est déroulé avec chacune des communautés innues suivantes : Maliotenam, Matimekosh-Lac John, Pakua Shipu, Pessamit, Ushat et Unamen Shipu. En complément à ces deux collectes de données, deux entretiens semi-dirigés ont été menés auprès d'ainées issues de deux nations autochtones : algonquine (Timiskaming) et mohawk (Akwesasne). Leur sagesse et leur expertise relative au récit de vie ont permis de nuancer et d'enrichir l'interprétation des résultats issus des premières recherches.

Résultats

À partir des recherches menées, des stratégies utilisées tant pour la planification, la réalisation que pour l'intégration des récits de vie en contexte scolaire ont pu être dégagées. Le modèle pédagogique est donc présenté selon ces trois phases. En complément, un outil de planification pédagogique facilite la mise à l'essai de stratégies proposées.

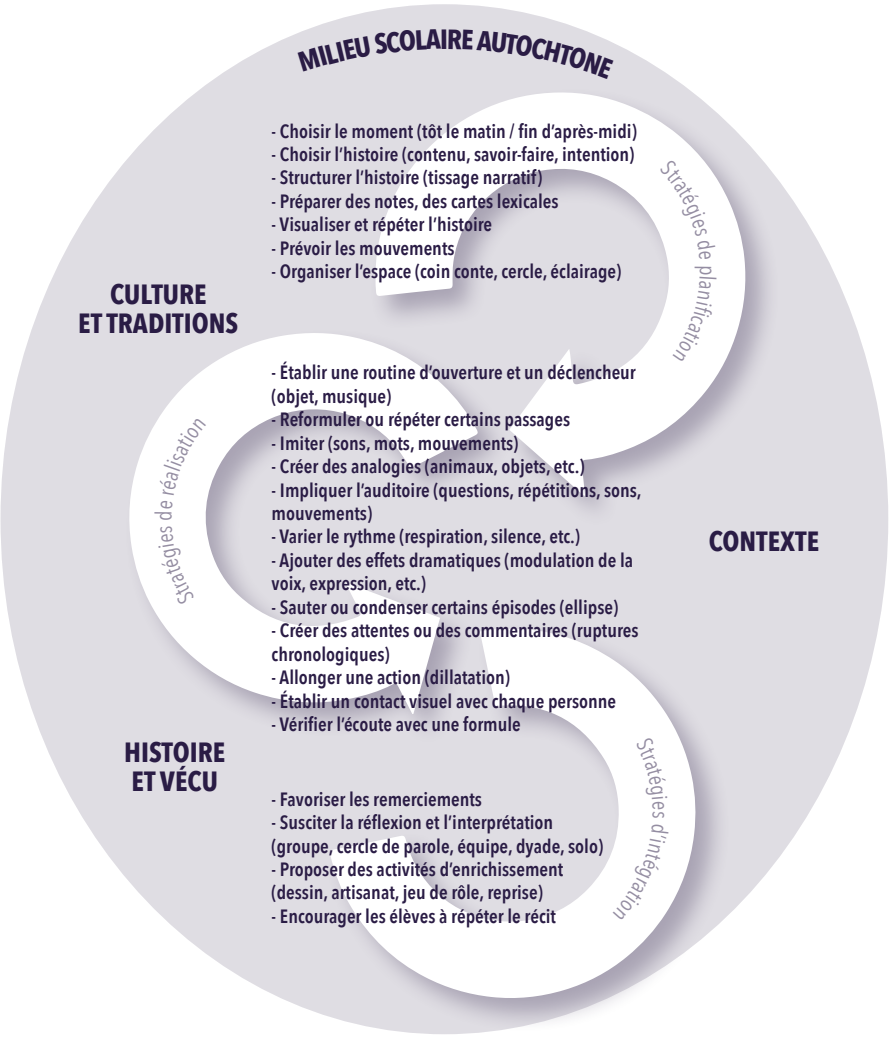


Figure 1 : Modèle pédagogique du récit de vie basé sur l'expertise autochtone

Canevas pour l'organisation d'un récit de vie en classe

STRATÉGIES DE PLANIFICATION

1- Je choisis de partager l'histoire personnelle suivante _____pour _____

2- Pour me préparer, j'organise mon récit :

? (à placer) = questions à l'auditoire

Déclencheur / Rupture chronologique / Fin, remerciements

STRATÉGIES DE RÉALISATION

3- Je commence mon histoire avec le déclencheur suivant :

_____

4- Je varie le rythme pour _____

5- Je fais le mouvement _____ afin de_____

6- J'emploie l'effet dramatique suivant : _____

7- Je compare _____ (élément ou personnage) avec _____ (animal ou élément de la nature)

8- Je pose la question suivante à mon auditoire : _____

9- Pour maintenir l'attention de mon auditoire, j'utilise la stratégie suivante : _____

STRATÉGIE D'INTÉGRATION

10 - Après mon histoire, je demande aux gens de

_____

Discussion

Dans la phase de planification, il s'avère utile pour le narrateur de préparer des notes, des cartes lexicales ou des listes de mots pour guider sa trame narrative. Les enseignants participants ont eu recours à des listes de mots tant pour orienter la structure de leur récit que pour enrichir le lexique de leurs élèves. La valeur et la portée des mots se sont avérées importantes : « ça sert à augmenter le vocabulaire des jeunes et à manipuler les mots parce qu'ils ont un sens et ils [les élèves] *comprennent le sens* » (entretien, mai 2015; enseignante, Unamen Shipu). Dans le contexte d'effritement lexical que connaissent les communautés autochtones, l'intégration de certains mots dans les récits de vie peut contribuer à les préserver et à les transmettre. Pour les participants des différentes études, « choisir l'histoire » et « choisir le moment » sont des stratégies de préparation au récit de vie. Par contre, pour Archibald (2008), il importe que le narrateur accueille les récits qui rejaillissent de façon non planifiée dans son quotidien, sans intention pédagogique prédéterminée, afin de construire du sens avec les interlocuteurs dans la phase d'intégration. Ce constat nous ramène à l'idée de « saisir le moment présent » évoquée par plusieurs participants.

Les résultats démontrent que les récits de vie instaurent un espace de respect à l'intérieur duquel l'expérience de chacun est reconnue en tant que connaissance légitime. Les témoignages des enseignants et des ainées indiquent que les récits de vie créeraient des ponts entre la classe et la famille. Ainsi, les stratégies d'intégration proposées dans le modèle contribueraient à la conscientisation, à la prise de position idéologique ainsi qu'à la valorisation identitaire de l'enfant. Le récit de vie s'impose en ce sens comme une pratique pédagogique holistique et disciplinaire qui permettrait d'accompagner l'individu dans son développement global.

Conclusion

Le récit de vie s'avère être une pratique pédagogique riche qui peut s'actualiser de multiples façons en classe. Il comporte des stratégies de planification, de réalisation et d'intégration précises. En les connaissant et en les utilisant, les enseignants enrichiront leur pratique des récits oralisés en classe. Le modèle développé demeure flexible et il doit être utilisé pour guider l'enseignant et non pour dicter sa pratique. Servant de modèle à ses interlocuteurs, le narrateur doit également cultiver l'intégrité et l'humilité dans la transmission de ses récits de vie.

À la lumière des recherches menées, il apparait que le récit de vie, inspiré par la tradition autochtone, correspond à un genre oral modélisable et transférable à plusieurs disciplines, et ce, à tous les contextes scolaires. Ultimement, le modèle pédagogique du récit de vie, présenté lors de l'édition 2017 du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, poursuit l'objectif de rendre hommage aux « passeurs de traditions » autochtones qui ont inspiré son élaboration. ■

RÉFÉRENCES

Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. Vancouver, Canada : University of British Columbia Press.

Billy, J. (2015). *Exploring the Use of Traditional Secwepemc Stories to Teach Language* (maitrise en éducation). Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, Canada.

Cortes, V. (2016). *Oral Storytelling as a Pedagogical and Learning Tool for Cultural and Cross – Cultural Understanding* (mémoire de maitrise). Université de Toronto, Canada.

Ignace, R. (2008). *Our Oral Histories are our Iron Posts: Secwepemc Stories and Historical Consciousness*. À consulter à la base de données ProQuest Dissertations & Theses A & I. (304324307).

Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Une démarche d'enseignement du vocabulaire contextualisée : l'exemple des Innus de la communauté autochtone d'Unamen Shipu au Québec. Dans M. Rispail et J.-F. De Pietro (dir.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée* (p. 199-214). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Montréal, Canada : Les Éditions Peisaj.

MacLean, M. et Wason-Ellam, L. (2006). *When Aboriginal and Metis Teachers Use Storytelling as an Instructional Practice*. A Grant Report to the Aboriginal Education Research Network : Saskatchewan Learning. Consulté à l'adresse : https://aned.sd61.bc.ca/edsrvs/ANED/educationalResources/Miscellaneous/Storytelling_As_An_Instructional_Practice.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Michel, K.A. (2012). *Trickster's Path to Language Transformation: Stories of Secwepemc Immersion from Chief Atahm School* (thèse de doctorat non publiée). Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, Canada. Consulté à l'adresse : https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0105178

Unesco. (2014). *Textes fondamentaux de la convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Consulté à l'adresse : https://ich.unesco.org/fr/textes-fondamentaux-00503

Unesco. (2007). Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Consulté à l'adresse : http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_f

LES APPRENTISSAGES SOCIAUX ET ÉMOTIONNELS CHEZ LES ÉLÈVES AUTOCHTONES DU QUÉBEC :

un outil pédagogique adapté à leurs réalités scolaires

Patricia-Anne Blanchet, chargée de cours, Université de Sherbrooke
Enseignante en art dramatique, commission scolaire Val-des-Cerfs (CSVDC)

Pour bien citer cet article >

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.

Mise en contexte

De nombreuses recherches rendent compte des bénéfices liés aux apprentissages sociaux et émotionnels (ASÉ) à l'école (Shanker, 2014; Taylor, Oberle, Durlak et Weissberg, 2017). Or, les ASÉ sont encore peu explorés dans le contexte de l'éducation autochtone, ce qui confère un caractère exploratoire à l'outil pédagogique présenté dans cet article. Dans les milieux scolaires autochtones, l'instauration d'un climat de classe positif et bienveillant pourrait constituer un levier pour le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Grandissant pour certains dans des conditions de précarité affective, ces derniers subissent parfois l'impact de traumatismes intergénérationnels qui nécessitent une attention soutenue (Clarke, 2007). La persévérance et la réussite scolaires passent par l'établissement d'un environnement d'apprentissage sécurisant pour l'enfant. Le développement des ASÉ contribue à créer ces conditions propices à l'apprentissage. Intégrés à la routine de classe, leur enseignement a une incidence sur les résultats scolaires, mais également sur le développement global de l'enfant. En effet, en favorisant une saine gestion des émotions, les comportements relationnels s'améliorent, le stress psychologique diminue et la capacité d'apprendre augmente (Taylor et coll., 2017). Pour les écoles des différentes communautés autochtones du territoire québécois, ces apprentissages sont porteurs d'avancées significatives. Les valeurs d'empathie et de respect promues par les ASÉ correspondent également aux préceptes d'une éducation à la paix ancrée dans le patrimoine culturel immatériel autochtone (Unesco, 2014).

Le projet des Grandes Rencontres, mis sur pied par la Fondation Jasmin Roy, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et le Réseau des donateurs pour la paix, rassemble de nombreux partenaires du secteur de l'éducation et des organismes qui s'impliquent dans

l'instauration d'un climat scolaire positif et bienveillant, notamment la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif de l'Université Laval. Ces organismes et partenaires, qui se consacrent à la prévention et au traitement de la violence et de l'intimidation, offrent de la formation aux intervenants du réseau scolaire québécois.

Un projet arrimé aux réalités scolaires autochtones

Dans le souci de rejoindre les milieux scolaires autochtones, une adaptation des ateliers de formation a été proposée dans le cadre du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples (PRSCPP). Le contenu des Grandes Rencontres portant sur les ASÉ a été présenté au Conseil en Éducation des Premières Nations qui souhaitait l'approfondissement de l'alphabétisation des besoins et des émotions. Dans un contexte d'ouverture aux réalités scolaires des Premières Nations et des Inuits du Québec, nous avons été mandatés par la Fondation Jasmin Roy pour développer l'outil pédagogique *Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones* avec le soutien financier du Secrétariat aux affaires autochtones. Sans être une fin en soi, il offre des moyens concrets pour permettre aux enseignants de favoriser ces apprentissages chez leurs élèves.

Ces apprentissages font référence à cinq composantes importantes dans le développement de la personne : la conscience de soi, l'autorégulation des émotions, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable.

Une étroite collaboration

Divers collaborateurs ont été consultés pour l'élaboration de cet outil qui se présente sous la forme d'une grande affiche plastifiée, recto verso, accompagnée d'un guide pédagogique. Dans le respect d'une esthétique autochtone, les émotions et les besoins y sont représentés par des pictogrammes de forme circulaire. Le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Institut de l'éducation socioémotionnelle, le MEES ainsi que le Secrétariat aux affaires autochtones du Québec ont tous contribué à assurer la pertinence, la validité et la pérennité de l'outil illustré par l'artiste Karen Golden.

La traduction dans les onze langues

Dans un souci de rejoindre les milieux scolaires des différentes nations autochtones et de valoriser leur langue première respective, l'affiche des émotions a été traduite dans les onze langues autochtones parlées au Québec[1]. Pour ce faire, des membres des différentes communautés ont été consultés, par l'entremise de l'ainée anishnabe Francine Payer. Nous tenons également à souligner la contribution du Centre de développement et de formation de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM) de Wendake ainsi que de l'Institut Tshakapesh. Tous ces collaborateurs ont convergé vers le même objectif, celui de créer un outil évocateur et autoportant, à l'image des milieux scolaires autochtones.

Le lancement de l'outil pédagogique lors du colloque

Lors de l'édition 2017 du colloque de la PRSCPP, chaque participant a reçu la grande affiche. Des affiches en anglais et dans onze langues autochtones étaient également disponibles sur place. La présentation de cet outil a été insérée dans un atelier des Grandes Rencontres animé par Sylvie Bourgeois[2]. L'outil pédagogique peut être téléchargé gratuitement via le site Web de la Fondation Jasmin Roy[3].

Cadre de référence

Afin de saisir le potentiel des ASÉ, il convient de préciser certaines conceptions. Ces apprentissages font référence à cinq composantes importantes dans le développement de la personne : la conscience de soi, l'autorégulation des émotions, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Ces cinq composantes sont interdépendantes et touchent les compétences cognitives, affectives et comportementales de l'être humain (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger, 2011).

À quoi servent les ASÉ ? Le processus d'alphabétisation consiste à exposer aux élèves la gamme des émotions et des besoins qu'ils sont susceptibles de ressentir, à l'école comme à la maison, afin de faciliter leur identification et leur régulation. Les bénéfices sont ressentis sur la communauté d'apprentissage en général : les comportements prosociaux augmentent alors que les comportements agressifs diminuent. À long terme, les recherches ont démontré que les jeunes adultes ayant développé leurs compétences sociales et émotionnelles persévèrent davantage à l'école, obtiennent un niveau de scolarité plus élevé, ont un meilleur statut socioéconomique, démontrent une meilleure santé psychologique et s'engagent davantage dans leur communauté (Durlak et coll., 2011)

Les émotions

D'intensités variables, les émotions sont là pour nous aider à nous adapter à chaque situation. Elles sont nécessaires au développement personnel et social et peuvent contribuer à la réussite scolaire (Coppin et Sander, 2010). Pour les élèves du niveau primaire, les recherches consultées ont permis de fixer le choix sur sept émotions de base (joie, tristesse, peur, colère, surprise, dégout et confiance), lesquelles se déclinent en émotions plus complexes qui s'intensifient en gradation (Plutchik, 2002). Sur l'affiche développée, un cercle vacant est laissé à « l'émotion du moment », laquelle peut survenir lors d'une situation vécue en classe et qui mérite d'être abordée en groupe ou individuellement. L'exposition à cette gamme d'émotions contribuerait au développement de l'intelligence émotionnelle, laquelle « permet […] d'introduire un espace entre nos sentiments et nos actions » (Bohler, 2017, p. 1).

Les besoins

Nous avons tous des façons différentes de réagir aux situations que nous rencontrons. Chaque enfant expérimente donc à sa manière le spectre des émotions. Les besoins qui en découlent sont tout aussi variés. Le tableau 1 présente les besoins retenus pour le projet d'alphabétisation des émotions et des besoins chez les élèves autochtones.

7 besoins principaux	4 apprentissages sociaux et émotionnels
Introspection : J'ai besoin de comprendre ce que je ressens.	CONSCIENCE DE SOI
Expression : J'ai besoin d'exprimer ce que je ressens.	
Régulation : J'ai besoin d'apprendre à maitriser mes émotions.	MAITRISE DE SOI
Empathie : J'ai besoin de comprendre ce que l'autre ressent.	CONSCIENCE SOCIALE
Appartenance : J'ai besoin de faire partie d'un groupe.	RELATIONS
Reconnaissance : J'ai besoin d'être reconnu, respecté.	
Guidance : J'ai besoin d'être aidé, accompagné.	

Tableau 1 : Les besoins sociaux et émotionnels des élèves autochtones[4]

S'ajoute, en grandissant, l'apprentissage décisionnel qui est associé à la liberté de choisir et aux responsabilités que cela implique (Shanker, 2014).

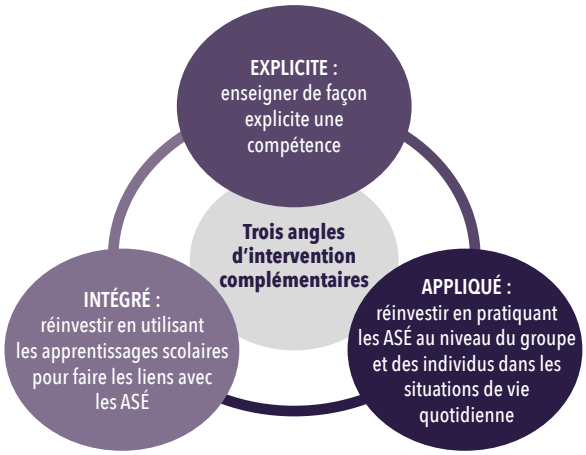


Figure 1 : Trois angles pédagogiques favorables à l'intégration des ASÉ en classe

Des pistes pour guider les intervenants des milieux scolaires autochtones

L'apport des ASÉ auprès des Premiers Peuples doit être reconnu et priorisé. Pour ce faire, la consultation de recherches et d'expérimentations auprès d'autres populations permet d'appuyer la démarche et constitue une source de motivation (Taylor et coll., 2017). En effet, si l'équipe-école est convaincue de la nécessité d'intégrer les ASÉ, elle saura en faire la promotion. À partir de cette mobilisation, et en concertation, un plan stratégique pourra être établi afin d'outiller les divers intervenants concernés. Le guide pédagogique qui accompagne l'outil d'alphabétisation des émotions et des besoins comporte une banque d'activités pour inspirer la pratique de ces derniers. Afin de cultiver ces apprentissages en milieu scolaire autochtone, certains paradigmes doivent être respectés. La sensibilité de l'intervention réside dans le fait qu'elle doit tenir compte des réalités de chaque milieu scolaire et de chaque enfant. L'outil créé par la Fondation Jasmin Roy est conçu pour s'intégrer au quotidien de la classe, sans alourdir la tâche de l'enseignant. Voyons quelques moyens concrets pour introduire les ASÉ à l'école.

Pour faire une place aux ASÉ à l'école, trois portes d'entrée peuvent être explorées. Il s'agit des angles explicite, intégré et appliqué[5].

L'enseignement explicite permet d'aborder directement les contenus liés aux émotions et aux besoins à l'aide de support visuel. Par exemple, à partir de l'affiche recto verso, les élèves sont invités chaque jour à nommer l'émotion et le besoin qu'ils ressentent. La « température » du groupe peut ainsi être prise, ce qui permet de déployer les interventions adéquates. L'approche intégrée à une discipline permet de traiter les notions à travers les personnages d'une histoire. De façon appliquée, l'enseignant peut réinvestir les apprentissages réalisés dans une situation contextualisée comme lors d'un conflit entre camarades. L'enseignement des ASÉ peut se faire de la même façon que l'enseignement

régulier, c'est-à-dire de façon séquentielle. Pour optimiser leur portée, l'enseignant doit minimiser la compétition en cultivant, chez ses élèves, l'esprit de coopération. La modélisation leur fournit également des repères alors que la rétroaction positive leur permet de trouver des façons de développer leur image de soi et un statut positif parmi leurs pairs. La capacité à détecter chez l'autre les signaux émotionnels s'en trouve également renforcée (Durlak et Weissberg, 2010).

Conclusion

Visant l'alphabétisation des émotions et des besoins, l'outil pédagogique contribuera, souhaitons-le, au bienêtre des élèves autochtones du Québec. En y découvrant divers pictogrammes colorés qui facilitent l'identification, les élèves prendront conscience qu'il est possible non seulement de gérer positivement leurs émotions, mais aussi d'assouvir sainement les besoins qui en découlent. En instaurant une pratique éducative régulière liée aux ASÉ dans les communautés, l'outil pourrait contribuer à la valorisation d'une pédagogie à résonance autochtone. En effet, des élèves engagés dans un milieu scolaire qui leur ressemble, et où ils peuvent s'exprimer en toute confiance, persévèreront davantage et auront de meilleures chances de réussir (Shanker, 2014). Encore en expérimentation, cet outil est présenté en toute humilité, dans l'intention d'aider les élèves à s'ouvrir sur leurs émotions, mais également de nourrir la pratique enseignante dans les écoles autochtones du Québec. Son utilisation sera teintée de la sensibilité des intervenants qui y auront recours. ■

NOTES

1 Notons que le naskapi n'a pu être traduit, faute d'expert habileté à cette tâche. Il a été remplacé par l'ojibwe qui constitue une langue voisine au territoire québécois. Nous lançons l'invitation à recevoir la traduction en naskapi, ce qui permettrait l'élaboration de l'affiche pour cette nation.

2 Sylvie Bourgeois, agente de soutien régional au dossier climat scolaire positif, violence et intimidation, régions Laval, Lanaudière et Laurentides, MEES.

3 Site de la Fondation Jasmin Roy : http://fondationjasminroy.com/initiative/alphabetisation-des-emotions-chez-les-premieres-nations/

4 Inspiré de Shanker (2014), et de Taylor et coll. (2017), le contenu de ce tableau est ajusté selon l'expertise de Tara Wilkie et de Sophie Langri, fondatrices de l'Institut de l'éducation socio-émotionnelle et conceptrices de l'atelier des apprentissages sociaux et émotionnels pour les Grandes Rencontres.

5 Figure adaptée à partir de celle de Wilkie et Langri, 2016.

RÉFÉRENCES

Bohler, S. (2017). Comment bien utiliser ses émotions? *Cerveau et Psycho.* Consulté [le 24 mai 2017] à l'adresse du site de la revue : <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/comment-bien-utiliser-ses-emotions-9674.php >

Clarke, H. (2007). P*rogramme de compétence et de sécurité culturelles dans la profession infirmière autochtone. Vivre dans la dignité et la vérité.* Ottawa, Canada : Association des infirmières et des infirmiers autochtones du Canada.

Coppin, G. et Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. Dans C. Pelachaud (dir.). *Systèmes d'interaction émotionnelle* (p. 25-56). Paris, France : Hermès Science Publications-Lavoisier.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Durlak, J. et Weissberg, R. (2010). *Social and Emotional Learning Programs that Work.* Consulté [le 8 septembre 2017] à l'adresse : <http://www.betterevidence.org/us-edition/issue-3/social-and-emotional-learning-programs-that-work/>.

Plutchik, R. (2002). *Emotions and Life : Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution.* Washington, DC : American Psychological Association.

Shanker, S. (2014). Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel. *Measuring what Matters, People for Education.* Toronto, Canada : People for education.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156–1171.

Unesco (2014). *Textes fondamentaux de la convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel.* Consulté [le 20 juin 2017] à l'adresse du site de l'Unesco dans la section Patrimoine culturel immatériel: <http://www.unesco.org/culture/ich/fr/textes-fondamentaux-00503>

Wilkie, T. et Langri, S. (2016). Les apprentissages sociaux et émotionnels : contexte, recherches et enseignement. Communication présentée dans le cadre des Grandes Rencontres, Laval et Laurentides, avec le soutien du Réseau des donateurs pour la paix et en collaboration avec l'équipe du dossier Climat scolaire, violence et intimidation au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), non publié.

CONCEPTION ET MISE À L'ESSAI D'UN PROGRAMME DE MÉTAPHONOLOGIE BILINGUE (FRANÇAIS-*ANICINABEMOWIN*[1]) EN MILIEU SCOLAIRE *ANICINABE* AUPRÈS D'ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

Nancy Crépeau, doctorante en éducation, Université d'Ottawa
Carole Fleuret, professeure agrégée, Université d'Ottawa

Pour bien citer cet article >

Crépeau, N. et Fleuret, C. (2019). Conception et mise à l'essai d'un programme de métaphonologie bilingue (francais-*anicinabemowin*) en milieu scolaire *anicinabe* auprès d'élèves du premier cycle du primaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3,* 30-33.

Mise en contexte

Au Canada, la réussite scolaire des Autochtones est un enjeu important. Au Québec, pour les communautés autochtones conventionnées[2], le taux de décrochage annuel avant la fin des études secondaires en 2010 se situait à 85,2 % alors que pour l'ensemble de la province, il était à 17,4 % (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Toujours au Québec, pour environ le tiers des élèves autochtones, la langue de scolarisation n'est pas leur langue première[3] (L1) (Hot, 2013) et la grande majorité utilise une variété linguistique différente de celle de l'école (Ball, 2009; Mowatt-Gaudreau et Maheux, 2009). On peut penser que le décrochage élevé reflète un parcours scolaire difficile pour ces élèves, notamment causé par la difficulté de l'apprentissage de la langue de scolarisation. D'une part, les élèves ayant une langue autochtone comme L1 doivent rapidement « maitriser » la langue majoritaire, en réception et en production, pour s'approprier les matières scolaires enseignées (Conseil des Atikamekw de Manawan, 2012) sans pour autant bénéficier d'une approche en langue seconde (L2) dans cet apprentissage (Terraza, 2009). D'autre part, l'usage d'une variété linguistique différente de la langue de l'école peut rendre difficile l'accès à la littératie (Daviault, 2013).

Un nombre prolifique de recherches met de l'avant l'importance de développer les capacités métalinguistiques[4] chez les apprenants, tant en L1 qu'en L2, pour appréhender l'écrit (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011). Plus précisément, les études montrent le lien existant entre les capacités métaphonologiques[5] et l'apprentissage de la lecture. Ces capacités jouent un rôle essentiel pour le décodage – stratégie fondamentale conduisant au développement de l'automatisation et de la fluidité en lecture. En didactique des langues, depuis plusieurs décennies, les chercheurs soulignent l'importance de légitimer les répertoires langagiers des élèves dans l'apprentissage de la L2 (Fleuret, 2013; Moore et Sabatier, 2014) ou de la langue de scolarisation (Fleuret, 2017). Autoriser

Les études montrent le lien existant entre les capacités métaphonologiques et l'apprentissage de la lecture. Ces capacités jouent un rôle essentiel pour le décodage – stratégie fondamentale conduisant au développement de l'automatisation et de la fluidité en lecture.

les élèves à prendre appui sur leurs connaissances en L1 favorise, entre autres, les allers-retours cognitifs favorables au transfert entre les deux langues (Cummins, 1979). Certaines études, tant en L1 qu'en L2, montrent le rôle majeur de la littérature de jeunesse dans l'appropriation de l'écrit et dans la prise en compte de la diversité culturelle (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2017; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Boudreau, 2015; Fleuret, 2013 et 2017). D'autres recherches mettent en exergue l'influence des pratiques de littératie familiales sur le développement des compétences des élèves en *litéracie*[6] sur le plan scolaire, tant en L1 qu'en L2 (Bastien, 2017; Fleuret, 2012), et l'importance de faire une plus grande place aux langues d'origine[7] dans le développement des compétences litéraciques[8] à l'école (Taylor, Bernhard, Garg et Cummins, 2008). C'est pourquoi il nous semble pertinent d'examiner ces différents aspects auprès des jeunes apprenants autochtones au premier cycle du primaire dans le cadre de la présente recherche.

Objectifs de l'étude

Dans le contexte de la conception et de la mise à l'essai d'un programme de métaphonologie bilingue, cette étude vise deux objectifs : 1) décrire le développement des capacités métaphonologiques (français-*anicinabemowin*) d'élèves scolarisés au premier cycle du primaire en milieu *anicinabe*[9]; 2) décrire les changements observés dans les pratiques pédagogiques et de littératie familiale à la suite de la mise à l'essai dudit programme.

Méthodologie

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous aurons recours à la conception expérimentale d'un dispositif pédagogique et de formation[10], une démarche que l'on peut décrire comme étant « une série d'approches, dans l'intention de produire de nouvelles théories et du matériel didactique et de développer de nouvelles pratiques qui prennent en compte le contexte dans lequel les enseignants ont à intervenir et qui pourraient avoir un impact sur l'apprentissage et l'enseignement » (Reinking et Bradley, 2008, p. 17; traduction libre). Ainsi pourrons-nous accéder à une information riche et significative, à l'aide de différents instruments : le questionnaire initial anonymisé pour les enseignants (données sociodémographiques, connaissances de la littérature de jeunesse autochtone, représentations des langues, besoins de formation, etc.), les parents (données sociodémographiques, pratiques de littératie familiales, représentations des langues, etc.) et les élèves (connaissances et représentations des langues). Deuxièmement, nous utiliserons des instruments de mesure et de contrôle (en langues française et algonquine) : le N-EEL (sous-épreuve de métaphonologie) et le K-ABC (sous-épreuve de décodage; lecture et compréhension[11]). Troisièmement, l'observation participante en classe est envisagée pour interagir avec les participants et mieux comprendre le phénomène étudié. Les acteurs rapporteront leurs impressions dans un journal de bord pour analyser et guider le processus. Quatrièmement, une entrevue semi-dirigée sera effectuée à la fin de la recherche auprès des parents et des enseignants afin de rendre compte des changements observés (s'il y a lieu) au regard des objectifs de la présente étude.

L'observation participante en classe est envisagée pour interagir avec les participants.

Le programme de métaphonologie prendra appui sur la typologie de Yopp (1988), qui comprend une variété de tâches situées sur un continuum de difficultés, et sera élaboré en langues française et algonquine. Parmi ces tâches, certaines seront priorisées dans le programme, selon les résultats des épreuves proposées aux élèves. Ce programme sera enrichi d'un corpus de littérature de jeunesse mettant en valeur la culture autochtone et qui nous servira d'amorce pour les activités de métaphonologie. Les enseignants seront notamment formés à la littérature de jeunesse à partir de leurs connaissances initiales et des besoins des élèves. Les parents seront invités à participer aux activités de lecture en classe et à un ou des ateliers thématiques selon leurs besoins. L'élaboration de ce corpus impliquera la sélection d'œuvres littéraires[12] selon les intérêts des élèves, leur vécu sur les plans social et culturel, ainsi que la traduction de textes en langue

algonquine. Le programme sera d'environ 12 semaines. Trois temps de mesure sont ciblés au début, au milieu et à la fin du programme. Les interventions auprès des classes participantes auront lieu sur une base hebdomadaire, durant les heures d'enseignement en français et en *anicinabemowin*.

Cette étude contribuera à enrichir l'état des connaissances en enseignement des langues en contexte autochtone par le développement des ressources culturellement pertinentes et adaptées aux caractéristiques des élèves. Elle contribuera aussi à soutenir les enseignants dans de nouvelles pratiques pédagogiques et à maintenir le lien entre l'école et la famille. Cette démarche permettra de raffiner l'expertise des enseignants en didactique des langues en contexte autochtone et de bonifier leur corpus écrit en *anicinabemowin*. ■

NOTES

1 En langue algonquine.

2 Les statistiques sur le cheminement scolaire d'élèves autochtones proviennent des communautés signataires de la *Convention de la Baie-James et du Nord québécois* en 1975 et, en 1978, de la Convention du Nord-Est québécois.

3 La langue première d'un individu est « celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. "Première" ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que "seconde" ne veut dire "secondaire" » (Cuq, 2003, p. 152).

4 On peut définir les capacités métalinguistiques comme étant la capacité d'un sujet à considérer la langue comme objet de réflexion (Gombert, 1990).

5 Renvoient à l'habileté de l'enfant à reconnaitre les différentes unités sonores de la langue (phonèmes, syllabes, mots) et à les manipuler de façon délibérée (Gombert, 1990).

6 Nous utilisons le terme *litéracie* selon la graphie et le sens de David (2015), puisque sa définition ne se limite pas à l'alphabétisation dans un système d'écriture particulier. Elle inclut un ensemble de pratiques mobilisant l'écrit ayant des finalités propres selon les contextes spécifiques.

7 Le terme « langue d'origine » renvoie aux autres langues que celles étant officielles au Canada, l'anglais et le français, ou encore aux langues autochtones (Duff et Li, 2009).

8 Ce néologisme, emprunté à Jaffré et David (1998), témoigne de l'intérêt récent à l'égard des effets bénéfiques du contact précoce des enfants avec l'écrit.

9 Le vocable *anicinabe* désigne « les Algonquins » dans leur langue ancestrale.

10 Le *Formative and Design Experiments* (Reinking et Bradley, 2018), une approche spécifique au domaine de la recherche en littératie, n'est pas une méthode de recherche expérimentale (qui comprend le recours à un groupe contrôle); il consiste plutôt au développement d'un modèle expérimental qui sera mis à l'essai de façon systématique et qui sera modifié en conséquence.

11 L'instrument en français, qui comprendra un nombre limité d'items par type de tâche, sera adapté aux connaissances des élèves, c'est-à-dire que les tâches pour chacun des items évalués seront adaptées à un contexte qui leur est familier.

12 Le choix des œuvres littéraires s'appuiera sur les critères de qualité de Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011).

RÉFÉRENCES

Ball, J. (2009). Supporting Young Indigenous Children's Language Development in Canada: A Review of Research on Needs and Promising Practices. *Canadian Modern Language Review*, *66*(1), 19-47.

Bastien, M.-P. (2017). *Exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais* (thèse de maitrise). Université d'Ottawa, Canada.

Conseil des Atikamekw de Manawan (2012). Rapport annuel : Année scolaire 2011-2012. Consulté à l'adresse : http://www.manawan.com/pdf/rapport-2011-2012-education.pdf

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependance and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, *49*(2), 222-251.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.

Daviault, D. (2013). Les caractéristiques linguistiques des enfants des Premières Nations : quelles implications pour la formation des enseignants autochtones? Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 79-104). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

David, J. (2015). Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, *3*(190), 9-22.

DeRoy-Ringuette, R. et Courchesne, D. (2017). La présence autochtone dans la littérature jeunesse. *Lurelu*, *39*(3), 11-14.

Duff, P. A. et Li, D. (2009). L'enseignement des langues autochtones, des langues officielles minoritaires et des langues d'origine au Canada : Politiques, contextes et enjeux. *La Revue canadienne des langues vivantes*, *66*(1), 9-17.

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse. Consulté à l'adresse : http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/30.pdf

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Boudreau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, *61*(1), 22-31.

Fleuret, C. (2012). La littératie familiale : Exploration des pratiques discursives chez les familles haïtiennes. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité* (p. 15-36). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problème orthographique chez des élèves en français langue seconde en difficultés d'apprentissage. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques* (p. 81-104). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Fleuret, C. (2017). Travailler autour des emprunts langagiers pour aborder la norme par la littérature de jeunesse. *Le pollen* (revue numérique sur la littérature de jeunesse), *23*, 134-140.

Fleuret, C. et Montésinos-Gelet, I. (2011). L'évolution du degré de conscience phonémique dans le développement orthographique en français langue seconde d'élèves d'origine haïtienne de la maternelle à la troisième année. *Language Awareness*, *20*(2), 67-79.

Gombert, J. É. (1990). Le développement métalinguistique. Paris, France : Presses universitaires de France.

Hot, A. (2013). L'enseignement des langues de scolarisation et la réussite à l'école. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 61-77). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littératie. *Psychologie et éducation*, *33*, 47-61.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf

Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *17*(2), 32-65.

Mowatt-Gaudreau, M. et Maheux, G. (2009). Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone. *Vie pédagogique*, (151), 79-84.

Reinking, D. et Bradley, B. A. (2008). *Formative and Design Experiments : Approaches to Language and Litteracy Research*. New York, NY : Teachers College Press.

Terraza, J. (2009). *Langue et éducation chez les Cris de Eeyou Estchee*. Montréal, Canada : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

Taylor, L. K., Bernhard, J., Garg et Cummins, J. (2008). Affirming Plural Belonging : Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, *8*(3), 269-294.

Yopp, H. K. (1988). The Validity and the Reliability of Phonemic Awareness Test. *Reading Research Quarterly*, *23*(2), 159-177.

LA COMPLÉMENTARITÉ DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

dans l'enseignement des langues en milieu autochtone

Robert Sarrasin

Pour bien citer cet article >

Sarrasin, 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.

Les langues d'enseignement dans les communautés autochtones

L'enseignement de la langue dans les communautés autochtones au Québec suit deux régimes pédagogiques : l'enseignement en langue majoritaire (L2) et l'enseignement en langue autochtone (L1). Ce dernier régime prévaut au sein de nations où la conservation de la langue est forte. C'est le cas des Atikamekw, des Cris et des Inuits. Cet enseignement se déroule au niveau primaire, avec des modalités d'application pouvant varier localement, telles que l'année scolaire jusqu'où le régime s'applique complètement (3e, 4e, 6e)[1]. Après quoi, les élèves passent à l'apprentissage en L2 – avec, éventuellement, le maintien d'une certaine proportion d'enseignement en L1.

L'autre régime, soit l'enseignement uniquement en langue majoritaire L2, s'applique aux enfants de langue autochtone dans des communautés où l'usage de la langue est pourtant élevé, notamment les communautés innues de la Basse-Côte-Nord, et chez la moitié des élèves atikamekw du primaire. L'immersion en L2 s'applique aussi aux cohortes des élèves du programme autochtone une fois que celui-ci est terminé. Il semble que la pratique bien ancrée d'enseigner cette langue seconde comme une langue maternelle (Morris et O'Sullivan, 2007) continue de prédominer (Da Silveira, 2015; Visser et Fovet, 2014).

Dans les communautés où la langue est encore parlée, certains jeunes Autochtones sont des bilingues simultanés, en ce sens qu'ils acquièrent la langue autochtone et la langue majoritaire à peu près simultanément, par exemple lorsqu'ils ont étudié en ville et reviennent ensuite à l'école dans leur communauté – certains sont même des bilingues natifs quand ils sont constamment exposés aux deux langues dès leur naissance. Cependant, dans les communautés où ce n'est plus le cas, beaucoup de jeunes sont maintenant des locuteurs natifs unilingues du français (ou de l'anglais).

Cet éventail de situations linguistiques exige des réponses pédagogiques diversifiées, mais leur disparité incite aussi à cerner les régularités sous-jacentes à tout cheminement d'apprentissage en langue. Les démarcations parfois rigides entre les didactiques particulières de l'écrit et de l'oral ainsi que le poids souvent démesuré de la tradition scolaire de l'écrit doivent alors s'estomper au profit d'une pédagogie plus englobante de la réalité angagière. Reportons-nous alors au point de départ, le langage lui-même dans sa manifestation originelle.

L'ancrage de la langue orale

L'oral est l'état naturel du langage, le chemin de son acquisition. Bien avant d'être lus ou écrits, les mots et les phrases sont entendus, prononcés, dans un jeu continuel d'interaction qui est au fondement même de la vie sociale et du développement linguistique. L'ancrage sensoriel et mnémonique de l'oral est profond, à travers la respiration, l'articulation, le regard, la gestuelle accompagnant la parole et les significations culturelles qui s'y rattachent. La prosodie illustre bien cette articulation puisqu'elle peut exprimer à la fois une signification (une question, un degré d'intensité, une incertitude, etc.), une émotion et marquer les frontières de mots et de constituants, par exemple une variation d'intonation (notée ‿) ou une pause #, comme dans cet énoncé atikamekw :

MICta miro kicikaw ## mekwa‿pipon. [accent d'instance sur *micta*]

(C'est une) TRÈS belle journée # pendant l'hiver. =
Par une belle journée d'hiver

Ces indices servent aux bébés dans leur découverte de l'organisation linguistique et guident également l'auditeur adulte dans l'interprétation des énoncés, tant en langue maternelle qu'en langue seconde.

Ces trois couches de signification – linguistique, prosodique, gestuelle/faciale – constituent la dynamique naturelle de l'oral et fournissent autant de créneaux d'apprentissage de la langue, ainsi que cela peut se faire dans les activités dites d'oral réflexif : « les élèves sont encouragés, par des questionnements et des discussions, à s'exprimer sur les composantes, sur les effets des différents objets de l'oral (par exemple, le regard, l'intonation, le lexique, etc.), sur la situation de communication, sur leurs connaissances et sur la mobilisation de stratégies diverses. » (Allen, 2017, paragr. 5).

L'acquisition de la langue orale ne se termine pas avec l'entrée à l'école; le développement morphologique, syntaxique, sémantique, discursif, de même que la capacité de compréhension se poursuivent tout au long du primaire (Daviault, 2011). Le développement du langage oral a un impact sur l'apprentissage de l'écrit. « Au primaire, le niveau que peut atteindre un élève en compréhension écrite est déterminé par son niveau de compréhension orale. » (Biemiller, 2003, p. 1). Il ne s'agit pas d'un quelconque trouble de langage, mais d'une logique strictement développementale que l'environnement social de l'enfant peut cependant stimuler. Généralement, dans les milieux au faible taux de littératie, on observe un usage souvent plus restreint de la langue. Dans les communautés autochtones, cela concerne aussi la langue ancestrale, en risque permanent de fragilisation à cause de son statut minoritaire dans le contexte sociolinguistique global, et ce, même lorsqu'elle est enseignée, Dans ce cas, ce n'est pas tant la moindre alphabétisation que la déperdition de la langue, sur le plan lexical en particulier, qui exerce un impact. Cela explique pourquoi la plupart de ces enfants, notamment en milieux autochtones, commencent l'école avec une expérience moins diversifiée de la langue orale et un lexique peu abondant. Or, le niveau de vocabulaire au préscolaire et en début de primaire s'avère déterminant pour le succès en lecture : pour comprendre un texte, il faut savoir le sens des mots par lesquels se construisent aussi les connaissances générales et la culture. « [...] l'étendue du vocabulaire réceptif à la maternelle demeure un prédicteur significatif du vocabulaire réceptif ultérieurement et du rendement [ultérieur] en lecture-écriture » (Morris, Desrochers, MacKensie, Riverin et Bodson, 2018, p. 13l).

Les apprenants débutants qui démontrent une lacune importante sur ce point voient leur décalage, par rapport à la performance attendue pour chaque niveau scolaire, augmenter d'année en année et, avec lui, le risque de décrochage. En tant que groupe, ces enfants n'ont pas besoin d'orthopédagogie ou de thérapie, ils ont besoin d'une approche pédagogique adaptée à leur situation, mettant à contribution, entre autres, la dimension « pragmatique » du vocabulaire (le lien entre la situation scolaire et la réalité extrascolaire) et la dynamique de communication du langage. Une enseignante du primaire en milieu défavorisé rapporte en ces termes sa propre expérience : « Si on n'est pas capable de bien communiquer, on n'est pas capable de bien écrire. Puis comme on communique de façon orale bien avant de communiquer de façon écrite, je me dis [que] le fait de bien travailler l'oral va faciliter l'écriture et aussi la lecture. » (Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe, 2016, paragr. 32). Ce témoignage illustre ce que signifie concrètement l'ancrage du langage dans l'oral. Finalement, il y a un gain de temps dans l'apprentissage de l'écrit lorsque l'oral scolaire est dument pris en compte.

L'oral scolaire

Le rôle de l'oral dans l'enseignement a toujours été essentiellement de servir de véhicule pour transmettre d'autres savoirs : formuler, questionner, argumenter, décrire, préciser, etc. L'exercice de l'oral au quotidien ne garantit pas pour autant le développement de toutes les composantes d'une compétence générale en langue orale. C'est pourquoi l'oral doit devenir un objet d'enseignement en soi, à la fois en compréhension et en expression, à travers une variété de situations de communication se rapportant à la diversité de contextes où cette compétence doit être déployée.

La focalisation sur ces aspects spécifiquement langagiers de l'oral joue un rôle analogue à l'apprentissage des objectifs propres à l'écrit, qu'on étudie en tant que tel, même si tous les domaines de connaissance en font usage. C'est une forme de métacognition qu'on peut commencer très tôt à solliciter. Dans une expérimentation sur des interactions verbales entre élèves francophones aux six niveaux du primaire, « Il est frappant de constater à quel point les enfants sont aptes à percevoir les exigences des types de discours et à évaluer la performance de leurs pairs, et ce, dès la première année. » (Sarrasin, 1984, p. 509).

Il faut récuser la vieille dichotomie entre pensée abstraite écrite et pensée concrète orale, car ce n'est pas la modalité qui détermine le degré d'abstraction, mais bien la nature de la tâche langagière. Cela vaut, quelle que soit la langue. Déterminer les idées importantes émises lors d'une présentation par un camarade ou dans un exposé audio (au terme d'une écoute attentive), reformuler une idée de manière plus explicite, approfondir un point de vue commun dans un échange de groupe, discuter d'une solution à un problème difficile, autant de situations pouvant être mentalement exigeantes, surtout si on y ajoute des objectifs de performance concernant la langue elle-même.

L'oral scolaire s'intègre naturellement à l'enseignement lorsqu'on se situe dans une approche qui reconnait l'oral et l'écrit comme deux manifestations d'une même compétence langagière et qui mise systématiquement sur la complémentarité de ces deux modalités. L'oral soutient l'écrit; en retour, la langue écrite contribue à raffiner la compréhension orale et la production de discours complexes et variés.

Cette orientation didactique s'harmonise tout à fait avec une conception élargie de la littératie non plus limitée à la lecture-écriture, mais englobant désormais l'ensemble des compétences langagières et leur usage dans toute circonstance personnelle ou sociale qui le requiert. C'est ce qu'exprime bien la définition de la littératie donnée par le Réseau québécois de recherche et transfert en littératie (2016) : « La capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes. »

Cet énoncé reconnait une réalité souvent passée sous silence, à savoir que la littératie est aussi une capacité collective, car ainsi qu'on l'a mentionné, le niveau de littératie qui existe dans un milieu influence l'apprentissage de la littératie chez les enfants. De plus, la notion de littératie collective prend une extension encore plus large quand on considère que les attentes par rapport à la littératie de même que la conception qu'on s'en fait varient selon les contextes socioculturels (Unesco, 2006, chap. 6). Ainsi, en milieu autochtone, où le corpus de textes dans les langues ancestrales est restreint, l'oral scolaire peut aussi servir à stimuler les productions écrites, dont le développement pourra être orienté en fonction de ce que les communautés perçoivent comme nécessaire d'exprimer dans leur langue par ce moyen. Ce type de littératie ne procède d'aucune conception préalable puisqu'il se crée à mesure.

L'oral en langue seconde

Comme on l'a rappelé au début, pour une majorité de jeunes autochtones, la langue majoritaire est une langue seconde – une réalité dont les écoles ne tiennent pas compte, sauf exception. À la suite de leur étude sur la performance de 601 enfants de langue maternelle innue dans six écoles primaires innues, Morris et O'Sullivan commentent : « Quand on demande aux enfants de maitriser une nouvelle langue et, en même temps, de s'adapter à l'école et de partir à la conquête de la littératie, on les met dans une situation où la grande majorité ne peut pas espérer réussir. Très tôt, les enfants commencent à encaisser des échecs [… Il faut] reconnaitre qu'il s'agit d'élèves non francophones qui doivent rapidement développer une littératie en français. Ensuite, il s'agit de réunir les conditions qui permettront aux enfants d'apprendre le français oral dans un premier temps et d'accéder par la suite à la littératie, sans toutefois que leur langue maternelle […] soit évacuée de l'école. » (2007, p. 47). Autrement dit, la langue seconde doit s'enseigner comme une langue seconde. Qu'est-ce que cela signifie?

L'oral en L2

Depuis les années 1960, s'est développé en L2 un courant qu'on désigne sous le terme de pédagogie de la communication, qui met l'accent sur l'apprentissage systématique d'une compétence de communication orale par des situations d'apprentissage authentiques. On sait que sur le plan neurocognitif, les connaissances procédurales (ce qu'on fait, les habiletés) et les connaissances déclaratives (les connaissances) sont stockées dans des zones cérébrales distinctes qui ne communiquent pas directement entre elles. Ainsi, la connaissance implicite de la langue s'acquiert par la pratique des interactions verbales en contexte de communication, sans prêter spécialement attention à la forme des énoncés. Les règles qu'on apprend de cette façon demeurent inconscientes; c'est pourquoi les locuteurs natifs sont généralement incapables d'expliquer ces règles (à moins de les avoir étudiées à l'école). Le fait de savoir parler spontanément ne procure donc pas automatiquement la connaissance de la grammaire. À l'inverse, les connaissances grammaticales, qu'on apprend consciemment par l'étude, ne confèrent pas en soi la capacité d'en faire usage spontanément. Selon Paradis (1994, 2004), cette dichotomie cérébrale explique que les locuteurs ne sont pas des grammairiens et que les grammairiens ne se transforment pas en locuteurs.

Pour acquérir la connaissance implicite de L2, l'oral s'avère la voie la plus directe et c'est ce par quoi doit commencer l'enseignement, quel que soit le niveau scolaire où commence cet enseignement, en insistant sur la correction des erreurs, car c'est le point de départ pour tout ce qui s'ensuit. « […] en début d'apprentissage de l'écriture en L2, les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales. […] tant que la forme correcte n'aura pas été fréquemment utilisée spontanément à l'oral, tout d'abord, il y a peu de chances pour que l'apprenant puisse l'utiliser correctement à l'écrit. À ce niveau, l'écrit n'est qu'une transposition de l'oral. » (Germain et Netten, 2005, p. 1-2).

Puisque la compétence d'usage en L2 résulte à la fois de la pratique de la communication et de l'étude de la grammaire, et que l'une ne peut remplacer l'autre, il faut les deux. Alors, une fois bien amorcée l'étude de la langue orale, et pas avant, Germain et Netten préconisent comme séquence didactique, et dans cet ordre, 1. la langue orale; 2. la lecture; 3. l'écriture. Ensuite, il faut « boucler la boucle en faisant lire par les élèves les textes écrits par leurs camarades et leur en faire parler pour qu'ils réutilisent les structures langagières apprises. » Le parcours complet est donc oral–lecture–écriture–lecture–oral, selon une trajectoire en spirale de thèmes et de contextes de plus en plus variés. Ils concluent ainsi :

« […] une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 commence avec l'oral et finit avec l'oral. » (Germain et Netten, 2012, p. 18).

Similitudes entre L1 et L2

Au début du primaire, en L1, les élèves ont déjà la connaissance implicite de leur langue et des réflexes culturels véhiculés spécifiquement par la langue, par sa structure, et qui guident le choix des mots, des formulations et des nuances subtiles que l'oral permet d'exprimer, par exemple sur le plan prosodique. Cet aspect constitue un défi substantiel en L2.

En contexte scolaire, il y a pourtant des similitudes significatives dans l'apprentissage de L1 et L2, pour peu qu'on ait une vision globalement correcte de l'apprentissage de L2 (disons, en accord avec les pratiques empiriques et les données expérimentales). Par exemple, en L1 comme en L2, l'initiation à la langue écrite est d'autant plus efficace quand on suit le cours normal de l'apprentissage, qui part de l'oral vers la lecture et l'écriture, en vertu de la dichotomie cérébrale mentionnée. Une grande partie des savoirs scolaires sont des connaissances déclaratives – par exemple, le vocabulaire des différentes matières scolaires. Sur ce plan, les L1 et les L2 sont en position cognitivement semblable; il en va de même pour les nouveaux apprentissages implicites (projets, sorties, rencontres, stages, observations en nature ou au laboratoire, contact avec les productions artistiques ou musicales, etc.). La séquence [oral (implicite)] – [lecture – écriture (déclaratif)] illustre donc un mécanisme plus général de 1. mise en situation ou expérience concrète; 2. réflexion ou étude notionnelle sur cette expérience; et 3. reproduction et enrichissement de l'expérience. ■

RÉFÉRENCES

Allen, N. (2017). La compréhension orale : une compétence essentielle à la réussite scolaire. *Parlons apprentissage*. Consulté à l'adresse : https://passe-temps.com/blogue/la-compr%C3%A9hension-orale-une-comp%C3%A9tence-essentielle-%C3%A0-la-r%C3%A9ussite-scolaire-n3713

Biemiller, A. (2003). Oral Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension. *American Educator*. Consulté à l'adresse : https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/oral-comprehension-sets-ceiling-reading#back3

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Da Silveira, Y. (2015). *Éducation et formation scolaires en contexte autochtone, un développement à consolider*, Symposium international sur le développement nordique. Gouvernement du Québec et Conseil nordique des ministres en collaboration avec l'Université Laval, Québec. Consulté à l'adresse : http://plannord.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/03/A-Yvonne-Da-Silveira.pdf

Germain, C. et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement / apprentissage d'une L2. *Babylonia, 2*. Consulté à l'adresse : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf

Germain, C. et Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2. *Réflexions, 31*(1), 17-18. The Canadian Association of Second Language Teachers / L'Association canadienne des professeurs de langues secondes. Ottawa, Ontario.

Lafontaine, L., Morissette, E. et Villeneuve-Lapointe, M. (2016). L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *36*. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/dse/1369

Morris, L. et O'Sullivan, D. (2007). *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6e année du primaire : les défis à relever*. Rapport de recherche. Consulté à l'adresse : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MorrisL_rapport+2007_Acquisition-francais-anglais/6a95b579-b302-49f8-afef-2ebf1af398da

Morris, L., Desrochers, A., MacKenzie, M., Riverin, V. et Bodson, H. (2018). *La place du dépistage des élèves à risque dans le mode de fonctionnement des écoles efficaces: une expérimentation dans des communautés innues*. 43e Congrès annuel de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal, Québec. Consulté à l'adresse : https://www.institutta.com/wp-content/uploads/2018/03/SJ3-D%C3%A9pistage-des-%C3%A9l%C3%A8ves-%C3%A0-risque-Morris-Desrochers.pdf

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilinguism. Dans N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*. London: Academic Press, 393-419.

Paradis, M. (2004). *Neurolinguistics of Bilingualism and the Teaching of Languages*. Département de linguistique de l'Université McGill et Institut des sciences cognitives de l'Université du Québec à Montréal. Consulté à l'adresse : https://semioticon.com/virtuals/multimodality/paradis.pdf

Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie (2016). Consulté à l'adresse : http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/

Sarrasin, R. (1984). Problématique des interactions verbales entre élèves, *Revue des sciences de l'éducation*, *10*(3), 503–514. Consulté à l'adresse : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1984-v10-n3-rse3538/900468ar.pdf

Unesco (2006). *Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, chap. 6. Consulté à l'adresse : http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf

Visser, J. et Fovet, F. (2014). Reflections on School Engagement: An Eco-Systemic Review of the Cree School Board's Experience. *In education*, *19*(3). Consulté à l'adresse : https://ineducation.ca/ineducation/article/view/151/631

ÉLABORATION DE GUIDES PÉDAGOGIQUES

Vers des pratiques d'enseignement intégrant les savoirs culturels autochtones

Emmanuelle Aurousseau, chargée de cours, **Christine Couture**, professeure, **Catherine Duquette**, professeure - Université du Québec à Chicoutimi
Claudia Néron, directrice, **Élisabeth Kaine**, cofondatrice et directrice de la Boite Rouge vif (2003-2017 et **Camille Perry**, assistante de projet - La Boite Rouge vif

Pour bien citer cet article >

Aurousseau, E. et coll. (2019). Élaboration de guides pédagogiques. Vers des pratiques d'enseignement intégrant les savoirs culturels autochtones.

Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 38-41.

Mise en contexte

Les activités et pratiques éducatives centrées sur la valorisation culturelle sont reconnues pour améliorer la persévérance scolaire des jeunes autochtones (Blanchet-Cohen, 2015). C'est dans ce contexte qu'est né le projet de guides pédagogiques centrés sur les savoirs culturels autochtones, et ce, à la demande de La Boite Rouge vif (BRv). La BRv est un organisme culturel autochtone à but non lucratif qui s'est donné pour mission de mettre en valeur la variété et la richesse du patrimoine culturel autochtone souvent méconnu des allochtones et parfois délaissé par les autochtones eux-mêmes. C'est ainsi que la BRv travaille, dans une volonté de transmission et de diffusion de ces savoirs culturels, afin de favoriser et de reconstruire un processus d'affirmation identitaire (Bellemare et Morasse, 2016).

L'équipe de la BRv est pluridisciplinaire et comprend des chercheurs, des assistants et professionnels de recherche qui œuvrent dans une variété de domaines disciplinaires comme les arts ou l'enseignement (Bellemare et Morasse, 2016).

Les approches collaboratives ont permis de travailler avec les communautés autochtones dans le but de construire et de développer avec elles des ressources diverses à partir de données culturelles élaborées en contexte autochtone (Bellemare et Morasse, 2016). En 2010, à l'occasion du renouvèlement de l'exposition permanente du Musée de la civilisation, la BRv a organisé une tournée de concertation (La grande concertation 2010-2013) qui a permis d'amasser une quantité incroyable de matériel auprès de plus de 700 personnes issues de dix-huit communautés différentes. Dans ce contexte de création collaborative, 5000 pages

de verbatims ont été recueillies, ainsi que 250 heures de vidéos et environ 10 000 photographies (Bellemare et Morasse). Ce processus de concertation a été réalisé avec la participation du groupe conseiller *Mamo,* comptant un représentant mandaté par chacune des onze Premières Nations et Inuit du Québec. Pour donner suite à l'ouverture de l'exposition et devant cette quantité de matériel témoignant des cultures autochtones actuelles et vivantes, le groupe *Mamo* et la BRv ont jugé nécessaire de rendre ce matériel accessible à l'ensemble des Premières Nations et des Inuits de manière à ce que celui-ci puisse être disponible et utilisable dans divers contextes, correspondant à la fois aux besoins de l'éducation, de la transmission culturelle et des différentes actions sociopolitiques. Ainsi, la BRv et ses collaborateurs ont procédé à la création d'une douzaine d'outils de transmission culturelle visant l'utilisation de ces contenus.

Objectifs

Dans l'optique où la volonté est bien de disséminer et de valoriser la culture autochtone, ces outils ont été créés puis d'abord retransmis aux communautés participantes à La grande concertation dans le cadre de la tournée *Retour/Return 2016-2018.* Des productions comme le livre *Voix, visages et paysages* (Kaine, Kurtness et Tanguay, 2016) ou encore le site internet *Pisitimmariit – De véritables experts* (La Boite Rouge vif, 2016) sont de bons exemples du matériel résultant de cette collaboration avec les communautés autochtones.

Il s'agit d'une véritable concertation et non d'une simple consultation.

L'importance accordée à la transmission et à la valorisation de ce patrimoine a orienté la BRv vers le développement d'un axe éducation dont l'ambition est d'offrir aux enseignants des pistes d'intégration du matériel collecté lors de La grande concertation. Ainsi, le projet de guides pédagogiques est né à partir d'une logique de diffusion qui permet non seulement de partager, de faire connaitre et de reconnaitre l'héritage des Premiers Peuples en contexte aussi bien autochtone qu'allochtone, mais également d'enrichir les différentes disciplines d'enseignement du programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), au primaire et au secondaire (ministère de l'Éducation [MEQ], 2006b, 2006c; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) afin de favoriser la réussite et la persévérance scolaires chez les Premiers Peuples (Blanchet-Cohen, 2015) .

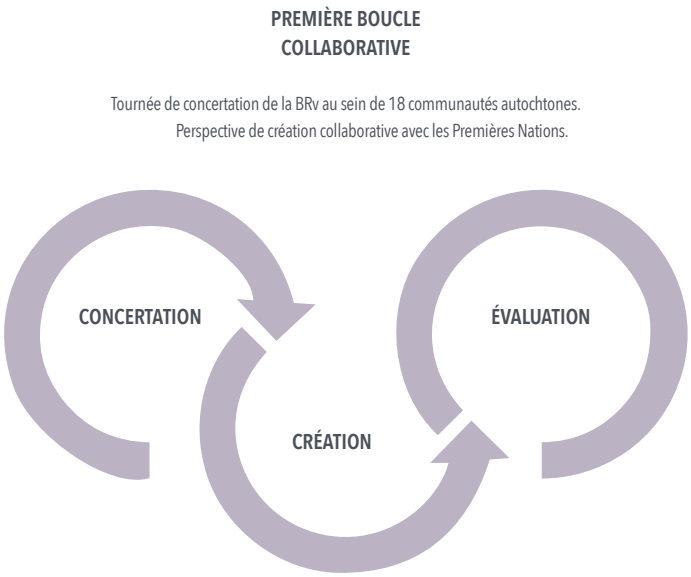


Figure 1 : Démarche de concertation-création

Description

Ces développements s'intègrent dans une logique collaborative qui prend en considération plusieurs étapes permettant aux collaborateurs de travailler ensemble, sur différents plans. Le premier mouvement de collaboration a été, nous l'avons dit, une perspective de création collaborative entre la BRv et les Premières Nations. La figure 1 traduit l'esprit de cette première itération qui a permis une démarche de concertation-création (Kaine et coll., 2016).

Ensuite, un deuxième mouvement de collaboration avec la BRv et des chercheuses en didactique de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a permis de donner naissance à deux prototypes de guides pédagogiques : l'un au primaire et l'autre au secondaire, comme suite à une journée de concertation avec des membres des Premières Nations œuvrant dans le domaine de l'éducation afin de cerner les besoins du milieu en regard des outils et du matériel existants. Bien que de nombreuses idées aient été émises lors de cette rencontre, la BRv et les chercheuses ont d'abord choisi de créer ces deux prototypes. Ces premiers guides s'inspirent d'un travail semblable, réalisé à propos de la bande dessinée « Innu Meshkenu – Tracer son chemin », qui raconte l'histoire du Dr Stanley Vollant (Couture et Duquette, 2014). Quelques rencontres de concertation ont permis de cosituer (Desgagné, 1997) les besoins et les enjeux du projet, afin de prendre en considération les préoccupations de chacun : les créateurs de la BRv et les didacticiennes de l'UQAC. Par exemple, devant l'abondance du matériel et la brièveté des délais, il a fallu faire des choix puisqu'il était impossible d'explorer tous les recoins du matériel offert par la BRv.

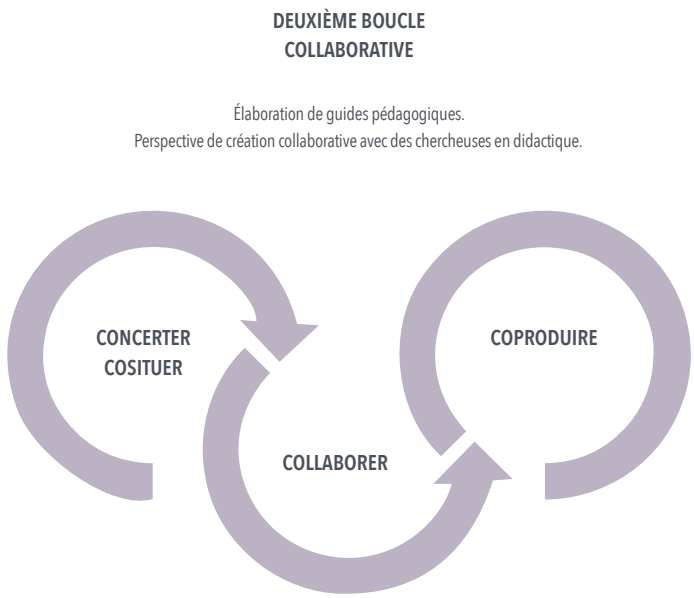


Figure 2 : Perspective culturelle et perspective didactique

Ces choix se sont portés sur les ressources offertes par les vignettes interactives issues d'expositions, notamment accessibles au Musée de la civilisation de Québec.

Ces vignettes abordent de manière vivante et ciblée plusieurs aspects de la culture et du patrimoine autochtones. Cette collaboration a permis le croisement de différentes perspectives (Morissette, 2013) et la coproduction des guides qui intègrent l'expertise de création artistique et culturelle de la BRv et l'expertise didactique des chercheuses de l'UQAC. C'est ce que nous retrouvons sur la figure 2.

L'éclairage didactique a ainsi permis d'intégrer au matériel culturel élaboré par la BRv des pistes de développement pédagogique cohérentes avec le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006b, 2006c; MELS, 2007). Dans ce contexte, les guides abordent différentes disciplines d'enseignement du programme de formation québécoise au primaire (MEQ, 2006b), en ce qui concerne quelques aspects de la culture et du patrimoine autochtones relatifs à différents objets et thématiques, notamment le *Teueikan* ou tambour innu, qui reste un objet sacré commun à plusieurs nations autochtones (La Boite Rouge vif, 2016). En ce qui concerne l'enseignement au secondaire, c'est la médecine autochtone et l'utilisation des ressources végétales, animales et minérales (La Boite Rouge vif, 2016) qui se sont imposées en raison de l'usage encore très présent de la médecine traditionnelle chez les autochtones (Vollant, 2017), mais aussi de l'exploitation de propriétés remarquables de certains végétaux dans la médecine moderne (Vollant).

La démarche consistait à proposer des activités contextualisées autour d'éléments culturels autochtones tout en tissant des liens significatifs avec plusieurs domaines disciplinaires du PFEQ pour le primaire (MEQ, 2006b), et plus particulièrement en science et technologie au secondaire (MEQ, 2006a).

Conclusion et perspectives de développement

Le projet entre désormais dans une troisième phase. Afin de développer du matériel signifiant et viable en contexte (Von Glaserfeld, 1995), il est désormais nécessaire de travailler en étroite collaboration avec des enseignants intervenant en milieu autochtone. En effet, il est crucial de comprendre le sens et les particularités de l'enseignement et de l'apprentissage chez les Premiers Peuples pour construire des ressources signifiantes.

Comme le montre la figure 3, une troisième boucle de collaboration devrait prochainement se mettre en place afin d'élaborer des solutions pérennes prenant en considération la réalité culturelle des Premières Nations. Un tel développement collaboratif permettra de construire, d'éprouver et de modifier des ressources pédagogiques qui prendront en considération les pratiques des enseignants intervenant en milieu autochtone. Le succès de tels projets repose sur l'investissement et la considération des acteurs du milieu qui doivent être plus que de simples interprètes de pratiques clés en main ou stéréotypées, puisque ces dernières ne correspondent ni aux besoins ni aux possibilités de ceux qui en sont le moteur. ■

L'importance accordée à la transmission et à la valorisation de ce patrimoine a orienté la BRv vers le développement d'un axe éducation dont l'ambition est d'offrir aux enseignants des pistes d'intégration du matériel collecté lors de La grande concertation. Ainsi, le projet de guides pédagogiques est né à partir d'une logique de diffusion qui permet non seulement de partager, de faire connaitre et de reconnaitre l'héritage des Premiers Peuples en contexte aussi bien autochtone qu'allochtone, mais également d'enrichir les différentes disciplines d'enseignement du programme de formation de l'école québécoise.

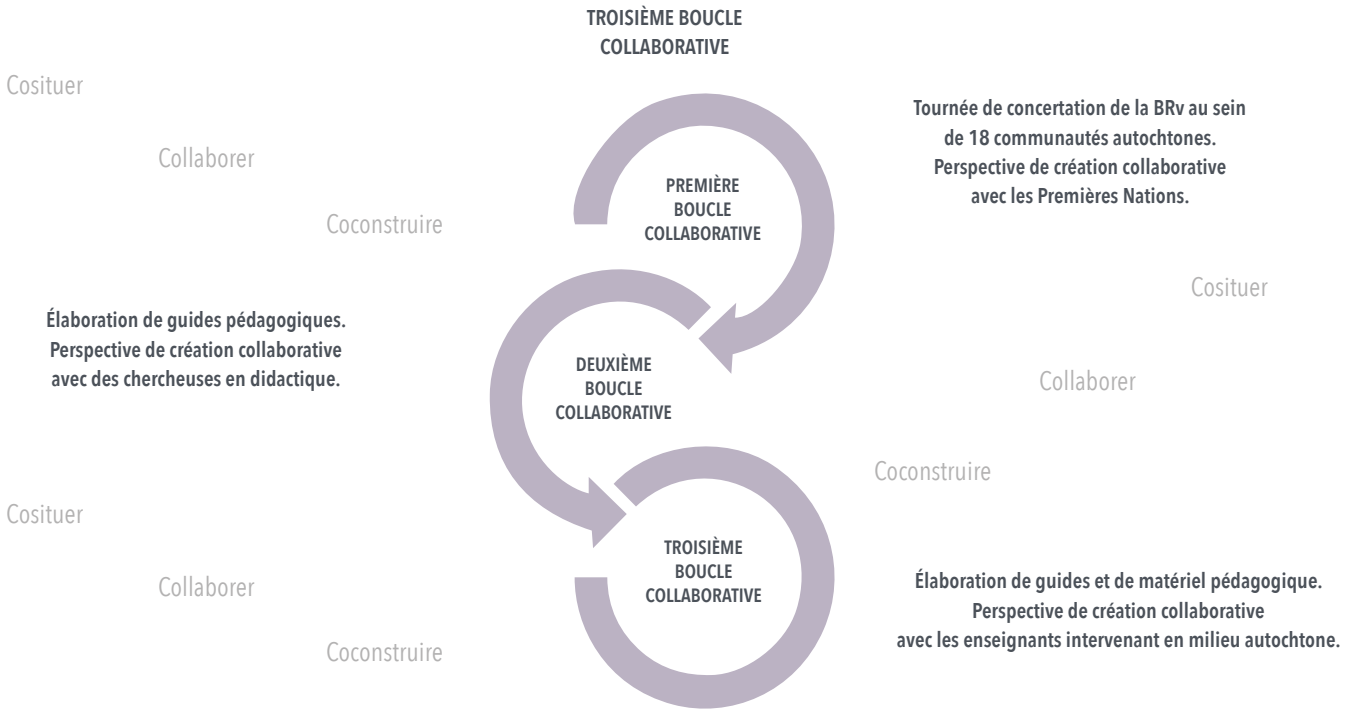


Figure 3 : Perspective de création collaborative avec les enseignants

RÉFÉRENCES

Bellemare, D. et Morasse, C. (2016). Acteur de sa propre culture : la contribution de La Boite Rouge vif dans la construction et la transmission des cultures autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, *2*, 10-13.

Blanchet-Cohen, N. (2015). *Rapport synthèse d'évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Montréal, Canada : Université Concordia. Consulté à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/280898421_Rapport_synthese_d'evaluation_des_projets_du_Fonds_pour_la_perseverance_scolaire_des_jeunes_autochtones

Couture, C. et Duquette, C. (2014). *Guide pédagogique pour exploiter la bande dessinée racontant l'histoire du Dr Stanley Vollant – Innu Meshkenu. 1. Tracer son chemin*. Québec, Canada : Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393.

Kaine, É. (dir.), Kurtness, J. et Tanguay, J. (2016). *Voix, visages, paysages – Les Premiers Peuples et le XXIe siècle* (La Boite Rouge vif [dir.]). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval; Chicoutimi, Canada : La Boite Rouge vif.

La Boite Rouge vif (2016). De véritables experts : Pisitimmariit. Consulté à l'adresse : http://veritablesexperts.com/

Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Recherches participatives*, *25*(2), 35-49.

Ministère de l'Éducation (2006a). Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie – Science et technologie (chap. 6). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version mise à jour). Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Vollant, S. (2017). La médecine traditionnelle soigne toujours les autochtones. *Radio Canada – Nouvelles*. Consulté à l'adresse : http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1059595/la-medecine-traditionnelle-soigne-toujours-les-autochtones

Von Glaserfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. Dans L. P. Steffe et J. Gale (dir.), *Constructivisme in Education* (p. 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ENRICHISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES PAR LES SAVOIRS AUTOCHTONES :

réflexion épistémologique en dialogue interculturel

Françoise Lathoud, enseignante agréée, consultante indépendante

Pour bien citer cet article >

Lathoud, F. (2019). Enrichissement de l'enseignement des sciences par les savoirs autochtones : réflexion épistémologique en dialogue interculturel.

Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 42-45.

La problématique de l'enseignement des sciences comprend la décontextualisation des connaissances, le manque de connexion avec la réalité des élèves, la difficulté de ces derniers à faire le transfert des apprentissages à des situations nouvelles et leur démotivation ou désintérêt par rapport aux questions et carrières scientifiques. Cette situation s'explique principalement par la fracture entre la culture quotidienne des jeunes et la culture scientifique, phénomène amplifié en milieu autochtone (Aikenhead et Elliott, 2010). Après un demi-siècle de revendications et d'études incitant à l'introduction des savoirs des Premiers Peuples à l'école, les discours et les pratiques pédagogiques en sciences diffèrent largement d'une classe et d'une province à l'autre. Selon l'échelle des cinq stades d'inclusion du savoir autochtone dans le système scolaire d'Afonso Nhalevilo (2013, cité dans Eun-Ji Amy Kim, 2015), le Québec, par exemple, se situe au niveau du « colonialisme », le contenu autochtone représentant 0,12 % du curriculum de science[1]. À l'autre extrémité du spectre, la Saskatchewan considère les savoirs autochtones comme « un mode de connaissance au même titre que les sciences de la vie, les sciences physiques et les sciences de la terre et de l'espace et la perspective culturelle y est envisagée comme un ''contexte d'apprentissage'', sur le même plan que l'enquête scientifique, la résolution de problèmes technologiques et la prise de décision en science, technologie, société et environnement » (Eun-Ji Amy Kim, 2012; traduction libre). Ces pionniers, qui intègrent ontologie, axiologie et épistémologie autochtones au système scolaire, m'inspirent. M'appuyant sur mes expériences personnelles et professionnelles en milieu biculturel[2], je tenterai ici, après avoir caractérisé la problématique de l'apprentissage en sciences, de montrer comment l'inclusion des cultures éducatives et socioécologiques autochtones permet de relever plusieurs défis inhérents à ce domaine d'enseignement, tout en lui donnant une valeur ajoutée.

Clivage entre la culture des jeunes autochtones et la culture scientifique

Dans cette première partie de l'article, nous traiterons des racines sous-jacentes à l'échec de l'éducation scientifique pour une majorité en illustrant les trois dimensions du clivage entre la culture quotidienne des jeunes autochtones et la culture scientifique : celle du langage, celle de la représentation des concepts et celle du mode de compréhension[3].

La première difficulté relève des différences entre le langage scientifique et le langage courant. En effet, certains mots, comme « énergie » ou « travail » en physique et « caractère » en biologie, ont des significations différentes au quotidien. D'autres mots sont complètement inusités comme « ion » ou « phénotype » et doivent être intégrés rapidement pour comprendre les phénomènes étudiés. Dans une langue seconde, la compréhension et la rétention du vocabulaire n'en sont que plus exigeantes sur le plan cognitif.

La représentation des concepts est, quant à elle, accentuée par les différences culturelles pour des raisons ontologiques ou axiologiques. Par exemple, dès le primaire, les élèves sont confrontés aux six saisons atikamekw (en relation avec les activités sur le territoire[4]) par opposition aux quatre saisons occidentales (liées, elles, aux solstices). Dans ce cas, les deux façons de concevoir les saisons sont complémentaires. Par contre, la définition du « vivant » peut engendrer un conflit conceptuel : alors qu'en sciences, la capacité de reproduction est un des critères pour considérer un organisme « vivant », certaines pierres sont considérées comme vivantes par les Atikamekw, comme le sont aussi les montagnes ou la Terre mère (*nitcotco aski*[5]). La représentation de la forêt diffère aussi largement d'un groupe ou d'une personne à l'autre : un biologiste y voit un schéma d'interrelations entre plusieurs espèces, un industriel forestier, une valeur économique, un chasseur, des ours et des orignaux, une grand-mère, des bleuets à la fin de l'été et les aventuriers, du bien-être ou du développement personnel. *Notcimik,* terme employé par les Atikamekw pour désigner la forêt, signifie « l'endroit d'où l'on vient », et les images qui y sont associées comprennent une forte empreinte historique, sociale, identitaire, alimentaire, utilitaire, éducative, médicinale et spirituelle, comme Saint-Arnaud (2009) l'a décrit pour les Anicinabek.

Le fossé épistémologique existant entre le mode d'apprentissage intuitif du quotidien des élèves et la démarche structurée d'acquisition de connaissances en sciences est le troisième défi majeur à surmonter en enseignement. Une des stratégies pédagogiques consiste à créer des conflits cognitifs, leur résolution menant à la transformation des croyances initiales des élèves et à l'intégration de nouvelles façons de concevoir les phénomènes. Or, cette démarche peut affecter l'estime de soi et engendrer une attitude négative par rapport à l'école, voire de l'anxiété, ainsi qu'un rejet d'un mode de pensée, fortement en relation avec l'identité (Scott, Asoko et Driver, 1991). Le biculturalisme est alors dit « soustractif », c'est-à-dire qu'il enlève de la valeur à la situation initiale; il s'inscrit dans une posture d'impérialisme cognitif, hérité de la colonisation. En effet, la caractéristique confrontante de l'approche du conflit cognitif, associée à une vision du monde dualiste, est peu compatible avec les cultures éducatives algonquiennes qui sont holistiques et non interventionnistes. Une autre pratique courante en enseignement des sciences est l'expérimentation en laboratoire, issue de l'épistémologie positiviste qui nie ou tente d'éliminer les interactions possibles entre le « chercheur » et son sujet. En classe, la planification de l'observation, de l'analyse, de la formulation d'hypothèse ou de la prédiction de résultat laisse généralement peu de place à l'initiative et au caractère holistique de l'expérience vécue. Cette approche dirigiste peut être limitante pour des élèves dont le type d'intelligence prédominante est naturaliste-écologiste[6], nombreux en milieu autochtone, qui sont pourtant de bons observateurs.

L'ancrage des apprentissages dans la dynamique socioécologique locale favorise l'engagement des jeunes.

Tirer parti du biculturalisme en enseignement des sciences

Si le contexte biculturel des communautés autochtones crée des défis pour l'acquisition ou la construction de savoirs scientifiques, il offre aussi de précieuses ressources permettant d'atténuer les problèmes langagiers, conceptuels et pédagogiques. Nous les décrirons, dans cette deuxième partie, à l'aide des caractéristiques de l'apprentissage autochtone : collectif, intergénérationnel, ancré dans le milieu socioécologique et les langues, holistique, expérientiel et personnalisé.

Typique des sociétés collectivistes, la technique de communication du cercle de parole peut devenir le cœur de la vie de la communauté d'apprentissage. S'appuyant notamment sur des principes d'écoute et de libre expression, elle favorise l'empathie, la prise de conscience, le sentiment d'appartenance, l'affirmation identitaire, les échanges de savoirs. Le mode de communication qui y est associé incite à parler de soi, ce qui évite notamment les confrontations, et permet la personnalisation des apprentissages. L'expression sous forme d'histoires de vie entraine la contextualisation des apprentissages et développe la pensée systémique et holistique, intégrant notamment les

dimensions intellectuelle, affective, physique, voire spirituelle, des expériences racontées. Pratiquée en fin de cycle d'apprentissage, elle est propice à la métacognition, la réflexivité, la pensée critique et holistique (Lathoud, 2016).

Le caractère intergénérationnel de l'apprentissage autochtone traditionnel pourrait être introduit à l'école en invitant des membres de la communauté à partager leurs savoirs d'expérience liés à l'environnement, comme les chefs de territoire ou les agents de la faune, pour enrichir les savoirs théoriques. Les ainés et leur système de savoirs socioécologiques locaux, leur langue intrinsèquement liée au territoire ainsi que leur mode de transmission et d'acquisition de connaissances (histoires de vie, contes, légendes, chants, prières, rêves[7], cérémonies) peuvent constituer un atout en enseignement des sciences.

La Saskatchewan considère les savoirs autochtones comme « un mode de connaissance au même titre que les sciences de la vie, les sciences physiques et les sciences de la terre et de l'espace et la perspective culturelle y est envisagée comme un "contexte d'apprentissage", sur le même plan que l'enquête scientifique, la résolution de problèmes technologiques et la prise de décision en science, technologie, société et environnement » (Eun-Ji Amy Kim, 2012; traduction libre). Ces pionniers, qui intègrent ontologie, axiologie et épistémologie autochtones au système scolaire, m'inspirent.

La langue, porte d'accès aux visions du monde, est un autre pilier de l'éducation autochtone. Contrairement à la tendance d'usage exclusif de la langue d'enseignement, il peut s'avérer pertinent d'encourager les jeunes à traduire les notions étudiées (Mady et Garbati, 2014). En effet, certaines notions, nouvelles en sciences, sont très anciennes pour les Autochtones. Le biomimétisme, par exemple, inspire aujourd'hui les hautes technologies alors qu'il est pratiqué, depuis des temps immémoriaux, par les Autochtones qui considèrent notamment les animaux comme des enseignants. Le concept d'écosociosystème, qui replace désormais l'être humain au sein de l'écosystème, est aussi plus proche de la représentation autochtone des relations humains-territoire. En biologie, la comparaison de la catégorisation scientifique biotique/abiotique[8] et de la catégorisation autochtone animé/inanimé est un autre beau sujet de dialogue interculturel. Certaines représentations restent cependant incomparables. Difficile, en effet, de rapprocher les théories de l'évolution et les légendes comme celle de la création, qui raconte que les humains se sont transformés en animaux pour sauver l'humanité, alors qu'il n'y avait plus que du sable sur terre. Afin d'éviter les effets néfastes du conflit cognitif, la cohabitation harmonieuse entre les cultures autochtones et académiques peut être atteinte par le « double regard » (*Etuaptmumk* en micmac)[9]. Celle-ci permet de regarder, d'un œil, les savoirs et modes d'apprentissage autochtones et de l'autre, leurs homologues eurocanadiens afin d'utiliser les deux perspectives au bénéfice de tous. Cette attitude, qui correspond au plus haut niveau du spectre des apprentissages collatéraux d'Aikenhead et Jegede (1999), est d'ailleurs adoptée par les chercheurs qui sont habités de modes de pensée parallèles et qui ont des croyances parfois incohérentes avec leur rationalité scientifique (Morin, 1986).

L'ancrage des apprentissages dans la dynamique socioécologique locale, autre incontournable de l'éducation autochtone, favorise l'engagement des jeunes tout en ayant des retombées au-delà du cadre scolaire. Par exemple, les exercices de génétique liés au métissage peuvent alimenter des discussions sur la généalogie et le racisme, deux enjeux sociaux importants dans les relations communautaires et interculturelles. La proximité du territoire et des infrastructures contemporaines de santé, de traitement des eaux, des déchets ou d'exploitation (extraction minière, hydroélectricité, déforestation) permettent un apprentissage expérientiel – l'observation suggérée étant plutôt de type participante. L'accès aux pratiques traditionnelles de préparation alimentaire ou médicinale est enrichissant pour l'enseignement des sciences puisqu'il y ajoute, en outre, une perspective interdisciplinaire et holistique. Dans l'étude des systèmes et fonctions animales par exemple, les dissections peuvent être agrémentées de vocabulaire en langue autochtone, de propriétés médicinales, de connaissance sur les relations entre les espèces, leurs habitudes de vie liées au climat, des représentations symboliques, de rituels, d'histoires de vie des ainés et de légendes. En chimie, faire précéder l'expérience de synthèse de l'aspirine[10] de la production traditionnelle d'une décoction de saule, depuis la cueillette jusqu'à l'application médicinale, permet aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire et les pratiques de chimie (ébullition, extraction, filtration, solution, mélange, séparation) tout en acquérant des savoirs ancestraux.

Ainsi, en plus d'atténuer les barrières langagières, conceptuelles et pédagogiques de l'enseignement des sciences, l'introduction d'éléments épistémologiques autochtones permet le développement d'une pensée systémique, holistique, réflexive, ancrée dans la réalité socioécologique des jeunes, en plus d'augmenter le sentiment d'appartenance à la communauté et au territoire et de permettre l'acquisition de certaines compétences en matière de dialogue interculturel. De quoi inspirer des enseignants aux prises avec un curriculum que d'aucuns pourraient considérer comme un relent de colonisation, à l'instar d'Alice Keewatin (2002) qui refusait d'enseigner dans une communauté autochtone, estimant qu'elle contribuerait plus au problème qu'à sa solution. ■

NOTES

1 Cycle 1 du secondaire.

2 J'ai conçu et animé plusieurs projets éducatifs sur les territoires atikamekw et inuit, certains dans le cadre d'une recherche doctorale en éducation relative à l'environnement. J'ai vécu trois ans sur le territoire ancestral avec un ainé atikamekw de Manawan.

3 Qui se conjuguent aux limites relatives aux ressources financières, matérielles, humaines, pédagogiques et aux dynamiques sociales mettant en jeu les traumatismes intergénérationnels attestés historiquement.

4 *Sikon* pré-printemps; *Miroskamin* : printemps; *Nipin* : été; *Takwakin* : automne; *Pitci-pipon* : préhiver; *Pipon* : hiver.

5 Ma mère-Terre.

6 Neuf types d'intelligence ont été caractérisés par Gardner (1999) : visuelle/spatiale, corporelle/kinesthésique, musico-rythmique, naturaliste-écologiste, verbo-linguistique, logico-mathématique, interpersonnelle, intrapersonnelle et existentielle.

7 Aux adeptes de la « méthode scientifique » qui pourraient être réticents à s'ouvrir à une dimension « spirituelle » de l'apprentissage, rappelons que c'est à la suite de son rêve du serpent se mordant la queue que le chimiste Kékulé a découvert la formule cyclique de la molécule de benzène.

8 Vivant/non vivant : certaines catégories scientifiques sont discutables. Les virus sont-ils vivants s'ils sont tributaires d'autres organismes pour se reproduire? Les algues, qui photosynthétisent, sont-elles des plantes? Les globules rouges sont-ils des cellules alors qu'ils n'ont pas de noyau?

9 Métaphore d'Albert Marshall (Hatcher et coll., 2009)

10 À l'origine, l'aspirine était dérivée du saule.

RÉFÉRENCES

Aikenhead, G.S. et Jegede, O.J. (1999). Cross-Cultural Science Education : A Cognitive Explanation of a Cultural Phenomenon. *Journal of Research in Science Teaching*, *36*(3), 269-287. Consulté à l'adresse : https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291098-2736%28199903%2936%3A3%3C269%3A%3AAID-TEA3%3E3.0.CO%3B2-T

Aikenhead, G. S. et Elliott, D. (2010). An Emerging Decolonizing Science Education in Canada. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 10*(4), 321-338. Consulté le 3 mars 2018 à l'adresse : https://www.usask.ca/education/documents/profiles/aikenhead/An-Emerging-Decolonizing-Sci-Ed.pdf

Eun-Ji Amy Kim (2012). *The Integration of Traditional Ecological Knowledge in Science Curriculum in Canada: Content Analysis of Grades 7 and 8 Official Curriculum Documents* (mémoire de maitrise). Université d'Ottawa, Ontario, Canada. Consulté à l'adresse : http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/22912/3/Kim_Eun-Ji_Amy_2012_thesis.pdf

Eun-ji Amy Kim (2015). Neo-Colonialism in our Schools: Representations of Indigenous Perspectives in Ontario Science Curricula. *McGill Journal of Education*, *50*(1). Consulté le 3 mars 2018 à l'adresse : http://mje.mcgill.ca/article/view/9080/7036

Gardner, H. E (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY : Basic Books.

Hatcher, A., Bartlett, C., Marshall, A. et Marshall, M. (2009). Two-Eyed Seeing in the Classroom Environment: Concepts, Approaches, and Challenges. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *9*(3), 141–153. Consulté le 3 mars 2018 à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/250896128_Two-Eyed_Seeing_in_the_Classroom_Environment_Concepts_Approaches_and_Challenges

Keewatin, A. (2002). *Balanced Research : Understanding an Indigenous Paradigm* (thèse de doctorat). Université de l'Alberta, Edmonton, Canada.

Lathoud, F. (2016). La place du cercle de parole dans le système scolaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 2,* 14-17. Consulté le 3 mars 2018 à l'adresse : http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/10/flathoud.pdf

Mady, C. et Garbati, J. (2014). Faire appel à d'autres compétences langagières pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde. *Faire la différence… De la recherche à la pratique.* Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Consulté le 3 mars 2018 à l'adresse : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_otherLanguagesFr.pdf

Morin, E. (1986). *La Méthode (3). La Connaissance de la Connaissance*. Paris, France : Le Seuil.

Scott, P. H., Asoko, H.M. et Driver, R. H. (1991). L'enseignement pour un changement conceptuel : une revue des stratégies. Dans R. Duit, F. Goldberg et H. Niedderer (dir.), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies. Proceedings of an International Workshop*. Consulté le 11 février 2019 à l'adresse : http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/francais/partieC/C5.pdf

Saint-Arnaud, M. (2009). *Contribution à la définition d'une foresterie autochtone : le cas des Anicinapek de Kitcisakik (Québec)* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada. Consulté le 3 mars 2018 à l'adresse : https://archipel.uqam.ca/2038/1/D1783.pdf

VERS UN MODÈLE RASSEMBLEUR INTÉGRANT DES SAVOIRS CULTURELS AUTOCHTONES DANS L'ENSEIGNEMENT DE SCIENCE ET TECHNOLOGIE ET D'UNIVERS SOCIAL

Christine Couture et **Catherine Duquette**, professeures, Université du Québec à Chicoutimi – Membres du CRIFPE-UQ
Avec la collaboration de **Shannon Blacksmith-Charlish**, étudiante, Université du Québec à Chicoutimi

Pour bien citer cet article >

Couture, C. et coll. (2019). Vers un modèle rassembleur intégrant des savoirs culturels autochtones dans l'enseignement de science et technologie et d'univers social. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3,* 46-49.

Mise en contexte

Dans l'esprit de la Commission de vérité et de réconciliation (2015), qui demande de « former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe » (p. 9), nous travaillons, avec les étudiants autochtones et non autochtones du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi, à déceler des savoirs et des approches permettant de développer des situations d'apprentissage pour mettre en valeur la culture autochtone. Ce travail s'inscrit dans le développement de projets interdisciplinaires réalisés conjointement dans les cours de didactique de science et technologie et d'univers social (histoire et géographie). Dans le cadre de ces projets, les étudiants des Premières Nations jouent le rôle d'experts et partagent à ce titre leurs savoirs culturels avec le reste de la classe. Ce partage permet d'engager un travail collectif qui consiste à imaginer des pistes de développement intégrant des approches et des savoirs issus de la culture autochtone dans l'enseignement de science et technologie et d'univers social. Le modèle que nous proposons s'inscrit dans le prolongement de ces pistes de développement pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves des Premiers Peuples.

Vers un modèle rassembleur

Selon Le Goater (2007), les savoirs culturels autochtones se réfèrent à des connaissances, à des savoir-faire, à des pratiques et à des représentations développés et maintenus par des peuples dont l'histoire se mêle à l'environnement naturel. Ces savoirs sont fondés sur une transmission orale qui accorde une grande importance aux ainés. Ils sont perçus comme un cercle de « relations tropiques », voire d'interdépendance, où la modification d'un des éléments influence l'ensemble qui le compose (Pouliot, 2014). Chez les Premiers Peuples, l'apprentissage est aussi représenté

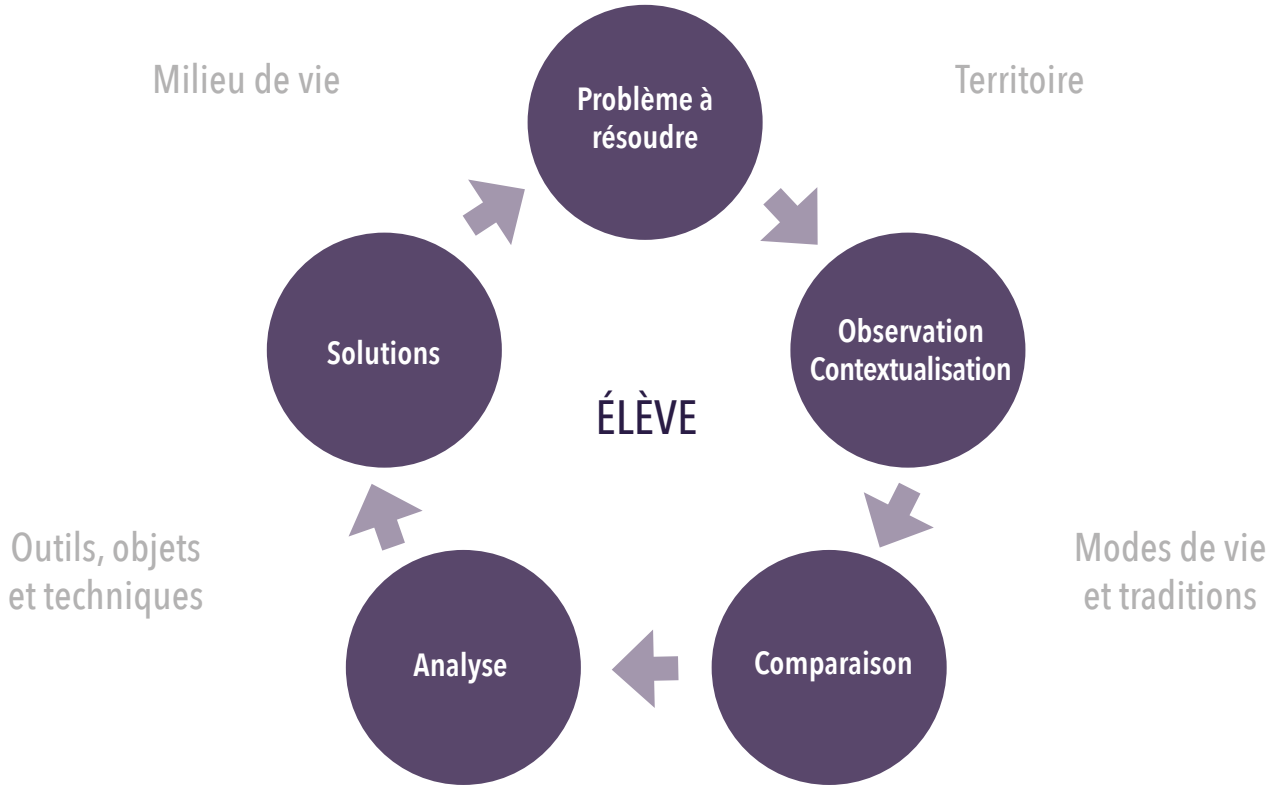


Figure 1 : Modèle pour l'enseignement de science et technologie et d'univers social intégrant des savoirs culturels autochtones

selon une approche holistique qui se poursuit tout au long de la vie (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). À partir de ces éléments, nous suggérons un modèle qui reprend cette idée du cercle, ancré dans le milieu de vie, pour mobiliser les savoirs culturels autochtones, en intégrant notamment une démarche qui fait le lien entre science et technologie et univers social.

Dans ce modèle, la méthode proposée (cercles jaunes) montre que les liens à établir entre les disciplines scolaires ne se limitent pas à des contenus, mais comprennent aussi des démarches. Que ce soit en science et technologie ou en univers social, rappelons que le but n'est pas d'acquérir des connaissances, mais bien d'engager les élèves dans des démarches qui leur permettent de construire leurs savoirs – ce qui est cohérent avec les modèles d'apprentissage basés sur l'observation et l'expérience. C'est la raison pour laquelle nous suggérons, pour l'enseignement de science et technologie et d'univers social, une démarche commune (Couture et Duquette, 2017), qui part d'un problème à résoudre, pour laisser place à l'observation et à la contextualisation, comprenant des comparaisons et des analyses, afin d'arriver à des solutions qui contribuent à la construction des savoirs. Cette démarche, déployée pour explorer un milieu de vie, un territoire, des modes de vie, des traditions, des outils, des objets et des techniques, permet d'intégrer non seulement des savoirs, mais aussi des façons d'apprendre qui sont en harmonie avec la culture autochtone. Qui plus est, la démarche favorise un travail holistique des différentes thématiques, car, pour que celles-ci soient pleinement comprises, l'élève doit les travailler à la fois à partir de leur aspect scientifique et de leur aspect social. Par exemple, la thématique des outils peut être abordée du côté de la technologie, en ce qui a trait à leur fabrication, et du côté de l'univers social, au regard de leur fonction dans la société. Cette entrée par la démarche est donc une première piste à retenir pour mettre en valeur la culture autochtone dans l'enseignement de science et technologie et d'univers social.Une fois établie cette intention d'explorer le milieu de vie, le territoire, les modes de vie, les traditions, les outils, les objets et les techniques avec une démarche commune, un travail de mise en relation avec le Programme de formation (MELS, 2009) est nécessaire. Pour ce faire, nous avons choisi des thèmes intégrateurs qui nous permettent d'aborder des apprentissages prescrits en science et technologie et en univers social pour le primaire. Ces thèmes intégrateurs se présentent comme suit :

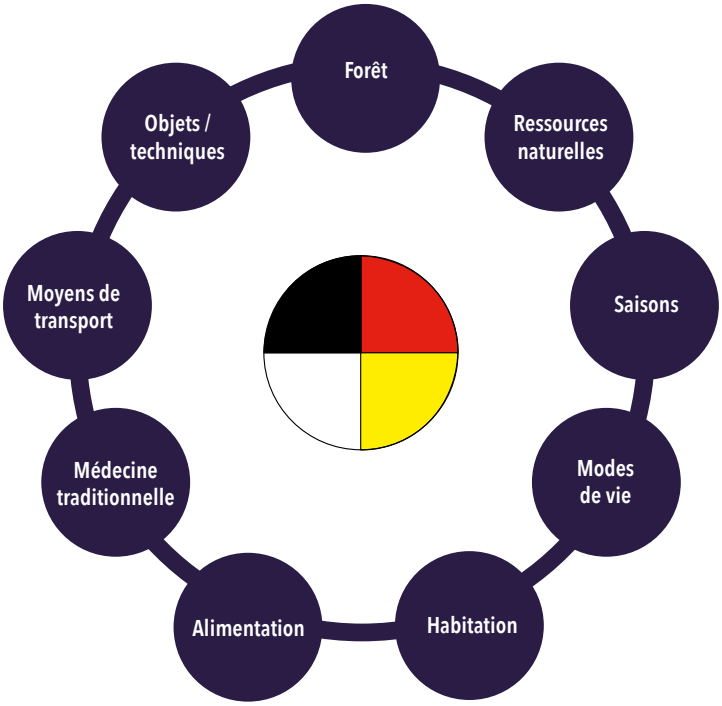


Figure 2 : Thèmes intégrateurs

Ainsi la forêt, les ressources naturelles, les saisons, les modes de vie, l'habitation, l'alimentation, la médecine traditionnelle, les moyens de transport, les objets et les techniques sont autant de thèmes qui permettent de travailler des apprentissages prescrits en science et technologie et en univers social (MELS, 2009), puisqu'ils mobilisent des savoirs culturels autochtones et une approche holistique. Des exemples comme le bouleau, l'orignal et le territoire peuvent être étudiés au regard de ces différents thèmes intégrateurs pour travailler les apprentissages visés par le programme. Cette mise en relation d'exemples concrets, avec les thèmes intégrateurs et les apprentissages visés, est la deuxième piste que nous suggérons pour intégrer des savoirs culturels autochtones dans l'enseignement de science et technologie et d'univers social.

L'exemple du bouleau

Afin d'illustrer la mise en relation d'un exemple concret avec la progression des apprentissages (MELS, 2009), et ce, à l'aide des thèmes intégrateurs, examinons l'exemple du bouleau qui, en raison de sa présence dans nos forêts et l'utilisation qu'en font les Premiers Peuples, rejoint plusieurs éléments de science et technologie et d'univers social.

À partir de cette analyse, il devient facile d'imaginer différentes situations d'apprentissage pouvant s'intégrer ou non dans un projet interdisciplinaire. À titre d'exemple, il serait possible de faire un modèle de canot en science et technologie, tout en explorant les moyens de transport et les modes de vie à différentes époques, mais aussi la géographie du territoire et le déplacement des communautés au cours des saisons.

Le bouleau	Science et technologie	Univers social
Présent dans nos forêts	Être humain et son milieu	Atouts et contraintes du territoire
Moins de bouleaux matures qu'autrefois	Être humain et son milieu	Utilisation du territoire d'hier à aujourd'hui
On récolte l'écorce aux changements de saisons	Saisons	Atouts et contraintes liés au climat
Habitation, outils, moyens de transport, médecine traditionnelle	Objets/techniques	Moyen de transport Mode de vie
Tentes (couverture)	Objets/techniques	Habitation
L'eau de bouleau contient des minéraux	Énergie - besoins alimentaires	Éléments de la vie quotidienne Alimentation
Tisane pour soulager la diarrhée et les hémorragies	Matière - transformation	Réalité culturelle
Fabrication de canot	Objets/techniques	Moyen de transport
Tambours, raquettes, manches d'outils, paniers	Objets/techniques	Expressions de l'art Éléments de la vie quotidienne

Une telle analyse permet d'intégrer des savoirs culturels autochtones à l'enseignement de science et technologie et d'univers social, sans ajout de travail, puisque les apprentissages visés sont traités à partir d'exemples qui relèvent du choix des enseignants.

En abordant ces exemples à l'aide de la démarche proposée, il est aussi possible d'intégrer des modèles d'apprentissage basés sur l'observation et l'expérience – par exemple en sortant de la classe afin de favoriser les apprentissages. Reprenons l'exemple du bouleau. Les enfants peuvent, lors d'une sortie en forêt, observer les lieux où le bouleau croît, les caractéristiques de l'arbre, les divers tropismes qui y sont associés et d'autres éléments qui découlent du programme de science et technologie. En même temps, les élèves peuvent s'interroger sur l'influence du bouleau dans leur culture en déterminant comment l'arbre était utilisé dans le passé (construction de canot, habitation, etc.), tenter de reproduire ou de modéliser ces utilisations (construction d'un modèle de canot avec de l'écorce trouvée en forêt) et, enfin, définir sa fonction dans la société d'aujourd'hui. Ce faisant, ils développent les apprentissages visés par le programme d'univers social tout en poursuivant le travail en science et technologie. En somme, cette approche donne une plus grande flexibilité à l'enseignant qui peut ainsi mettre en place des activités qui répondent aux exigences des apprentissages tout en favorisant les savoirs culturels autochtones.

En guise de développement

Le modèle que nous avons développé, afin d'aider les étudiants à intégrer des savoirs culturels autochtones à l'enseignement de science et technologie et d'univers social, pourrait également aider les enseignants à voir comment, à partir d'exemples issus de la culture autochtone, ils peuvent travailler des apprentissages visés par le programme. Avec ce modèle, qui propose d'intégrer non seulement des savoirs autochtones, mais aussi une démarche basée sur l'observation et l'expérience, nous encourageons les enseignants à favoriser un apprentissage actif de science et technologie et d'univers social, en établissant des liens de complémentarité entre ces deux disciplines scolaires. Cela a l'avantage de promouvoir une vision holistique des contenus scolaires, une vision qui s'intègre bien aux caractéristiques des savoirs culturels autochtones et à l'apprentissage tout au long de la vie. Nous sommes d'avis que ce modèle, en plus de mettre en valeur la culture autochtone, répond aux orientations et prescriptions du programme de formation en vigueur. C'est donc un modèle que nous suggérons à tous les enseignants, pour tous les élèves, autochtones ou allochtones, afin de travailler ensemble à mieux connaitre notre histoire, notre société et notre environnement. Ce nouveau regard permettra peut-être aux élèves d'aujourd'hui de se projeter différemment dans le monde de demain. ■

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.* Winnipeg, Canada. Consulté à l'adresse : http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revised.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.* Consulté le 6 décembre 2018 à l'adresse : http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf

Couture, C. et Duquette, C. (2017). Vers une démarche intégrant science, technologie et univers social. Apprendre et enseigner aujourd'hui (p. 5-8). *Revue du Conseil pédagogique Interdisciplinaire du Québec. L'interdisciplinarité : une approche pédagogique intégrative de concepts et de méthodologies*, *6*(2).

Le Goater, Y. (2007). La protection des savoirs traditionnels : l'expérience indienne. Hypothèses. *Séminaires Jeunes chercheurs.* Consulté le 25 septembre 2017 à l'adresse : https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/729/files/2012/07/SJC07legoater.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). Progression des apprentissages – Enseignement primaire – 2e et 3e cycles. *Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Pouliot, J. (2014). *Intégration des savoirs traditionnels autochtones à la démarche d'évaluation environnementale et acceptabilité sociale* (essai non publié). Université de Sherbrooke, Canada. Consulté le 25 septembre 2017 à l'adresse : https://www.usherbrooke.ca/environnement/fileadmin/sites/environnement/documents/Essais_2014/Pouliot_J__2014-09-18_.pdf

RESSOURCES À DÉCOUVRIR

LES AGENTS DE LITTÉRATIE COMMUNAUTAIRE

Collège Frontière
Frontier College

L'alphabétisation,
Une leçon pour la vie

Literacy:
Learning for Life.

Les communautés du Nord-du-Québec désirant améliorer leur niveau de littératie sont souvent confrontées aux ressources limitées, qu'elles soient de nature économique ou dues à l'accessibilité. En réponse aux demandes exprimées par certaines communautés désirant renforcer leurs capacités à offrir des activités communautaires favorisant le développement des compétences en littératie, Collège Frontière, un organisme d'alphabétisation pancanadien, a mis sur pied le concept des Agents de littératie communautaire (ALCs), une initiative qui vise à soutenir des activités de littératie destinées aux familles, comme des cercles de lecture, du tutorat individuel, des soirées de littératie familiale et des ateliers de développement des compétences.

Les agents de littératie communautaire offrent des activités de développement des compétences en littératie sur une base annuelle au sein des communautés des Premières Nations, Métis et Inuits. Le concept de l'ALC inclut également une composante significative de renforcement des capacités communautaires afin d'assurer la continuité du projet. Ce concept repose sur des modèles d'activités de Collège Frontière et sur d'autres modèles pouvant être adaptés à la culture, aux traditions et à la situation actuelle de la communauté. La clé de cette ressource communautaire est l'embauche et la formation d'une personne qui agit à titre d'agent multiplicateur au sein de sa propre communauté.

La participation des parents, des ainés, des membres du conseil municipal ou du conseil de bande donne l'assurance que l'expérience acquise et développée par l'ALC demeure au sein de la communauté, une fois le projet terminé.

La formation et le soutien offerts aux ALCs peuvent varier selon qu'il s'agit d'un mentor/accompagnateur à temps plein ou d'une aide à distance jumelée à des sessions de formation personnalisée.

De façon générale, le rôle de Collège Frontière se transforme progressivement, allant d'un rôle actif de formateur et d'accompagnateur principal à un rôle d'organisme-ressource pour chaque communauté participante.

Auteures : **Mélanie Valcin,** gestionnaire régionale Québec et Nunavut, **Krystyna Slawecki,** coordonnatrice régionale Québec et Nunavut
et **Gisline Fortin,** agente de littératie communautaire à Matimekush, Collège Frontière

COMMENTAIRES

« J'ai apprécié l'atelier familial pour en apprendre plus sur la façon de montrer à un enfant – même un bébé – à communiquer dès son jeune âge. J'aimerais avoir de plus en plus la chance [de participer] à toutes les activités pour mieux intégrer la lecture à mes enfants et en faire un intérêt important dès leur jeune âge. »

– Parent, Matimekush

« C'est un programme intéressant dans la communauté, ça en vaut la continuité. Il y a un grand changement chez les enfants. Ils sont plus intéressés aux livres, ils nomment les images et ils sont toujours contents de voir arriver Gisline. »

– Direction du CPE Uatikuss, Matimekush

« Ils ont plus d'intérêt à la lecture et leur écriture est plus fluide. Écrire un livre ensemble fut très apprécié des élèves. Tout ce que j'espère, c'est que ces activités continueront pour l'année prochaine, car les élèves apprécient beaucoup le cercle parascolaire de l'agente de littératie communautaire. »

– Enseignante, École Kanatamat, Matimekush

RETOMBÉES

- Évaluation des besoins en matière de littératie.
- Soutien direct aux enfants, adolescents et adultes qui éprouvent des difficultés en littératie.
- Emploi significatif et formation approfondie en matière de littératie communautaire pour une personne embauchée localement pour le poste d'ALC.
- Acquisition de compétences et d'expérience en littératie communautaire pour les membres de la communauté (participation aux activités et à des ateliers de formation).
- Renforcement des capacités de la communauté en développement et mise en œuvre d'une programmation durable en matière de littératie.
- Coffre à outils de ressources pour les ALCs adapté au contexte et aux besoins de la communauté et disponible pour tous.

GROUPES VISÉS

Enfants, adolescents, adultes, familles.

LIBERTOX : UNE APPROCHE D'ÉDUC-ACTION EN PRÉVENTION DES DROGUES

LIBERTOX EST UN MULTIMÉDIA ÉDUCATIF DE PRÉVENTION DES DROGUES DESTINÉ AUX ADOLESCENTS, EN PARTICULIER LES JEUNES AUTOCHTONES, BASÉ SUR UNE APPROCHE À LA FOIS INDIVIDUELLE ET SOCIALE, ET PRIVILÉGIANT LES PROJETS COLLECTIFS COMME SOURCE DE MOTIVATION PLUTÔT QUE LA CONSOMMATION.

1 PRENDRE CONSCIENCE

LES AILES DU RÊVE

PASOWETAMOWIN

NAC E ITI NATCIPARIK

Des jeunes organisent un voyage de groupe en Europe. Des dérives de consommation vont mettre en danger la bonne marche du projet. Scénario en 19 épisodes, avec trame sonore.

Le scénario *Les Ailes du rêve* constitue une entrée en douce pour aborder une problématique délicate : lire une histoire n'a rien de personnellement compromettant, mais, à travers des personnages fictifs et à l'aide des questions de réflexion qui parsèment tout le scénario, les jeunes sont amenés à discuter ouvertement de situations diverses. Cet exercice met la table pour aborder les autres modules. Également en version **atikamekw : Pasowetamowin nac e iti natciparik** (Le grand désir de faire un voyage).

2 S'INFORMER

Les drogues et leurs effets

a) Explication générale de l'effet des drogues et de la séquence montée - plafonnement - descente.

b) Les diverses catégories de drogues : effets physiques et psychologiques (surtout à l'intention des éducateurs).

Les drogues et le cerveau

Données générales sur le fonctionnement cérébral.

Les drogues autrefois et aujourd'hui

Comparaison des usages et des contextes de consommation.

Le contenu de Libertox est **mutidisciplinaire**, c'est pourquoi son utilisation par une équipe d'enseignants ou d'intervenants aiderait à en tirer un résultat optimal. La problématique des drogues ne peut pas être abordée simplement en termes de permission ou d'interdiction. Un authentique processus éducatif s'avère nécessaire, qui amène à bien **s'informer**, et ensuite à **réfléchir**, sur soi-même, sur son milieu, sur ses relations avec les autres, sur les influences ou les contraintes qui pèsent sur nous et les forces qui nous animent. Qui suis-je? À quoi est-ce que j'aspire?

Les comportements chez les jeunes sont étroitement liés aux pressions de leur milieu et la volonté de changer individuellement peut être difficile à prendre ou à tenir, surtout dans un milieu tricoté serré. C'est pourquoi Libertox soutient des **actions à caractère collectif**, sous forme de petits projets à la portée d'une classe, d'une école, d'une Maison de jeunes. Agir ensemble favorise un résultat plus durable.

3 RÉFLÉCHIR

Dépendance et liberté

Types de dépendance / Aspects personnels et sociaux / Sentiment d'impuissance et notion de liberté / Motivation et joie de vivre / J'existe pour qui? / La survie / L'ennui / La démotivation / Les influences

Motivation et joie de vivre

J'existe pour qui? / La survie / L'ennui / La démotivation / Les influences

Modèles de vie

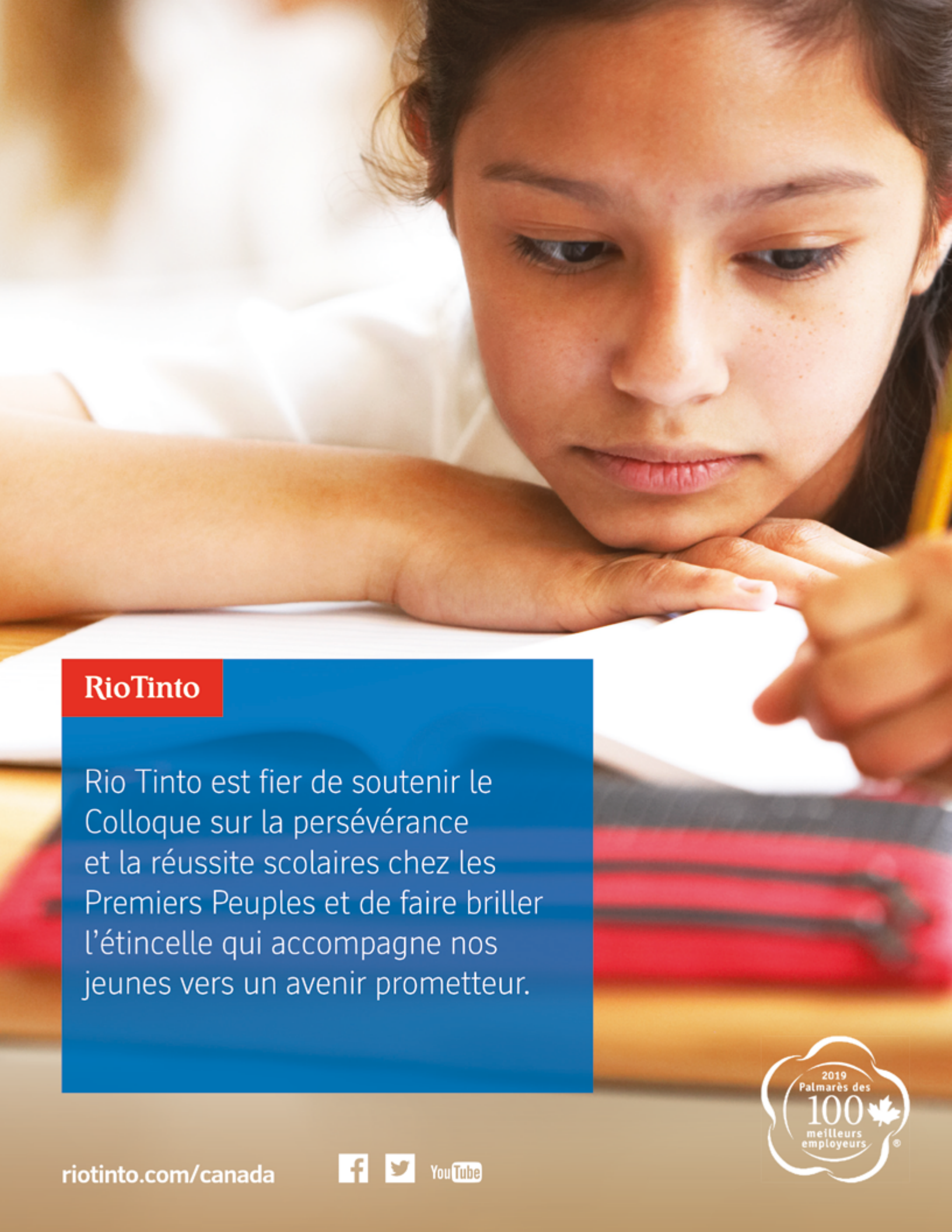
Modèles de comportements : images de la drogue dans le milieu immédiat et dans la culture de masse. Qui sont mes modèles et pourquoi ?

4 AGIR

Expérimenter des actions collectives au lieu de se livrer à la consommation. Grille de gestion de projet collectif.

LIBERTOX.COM

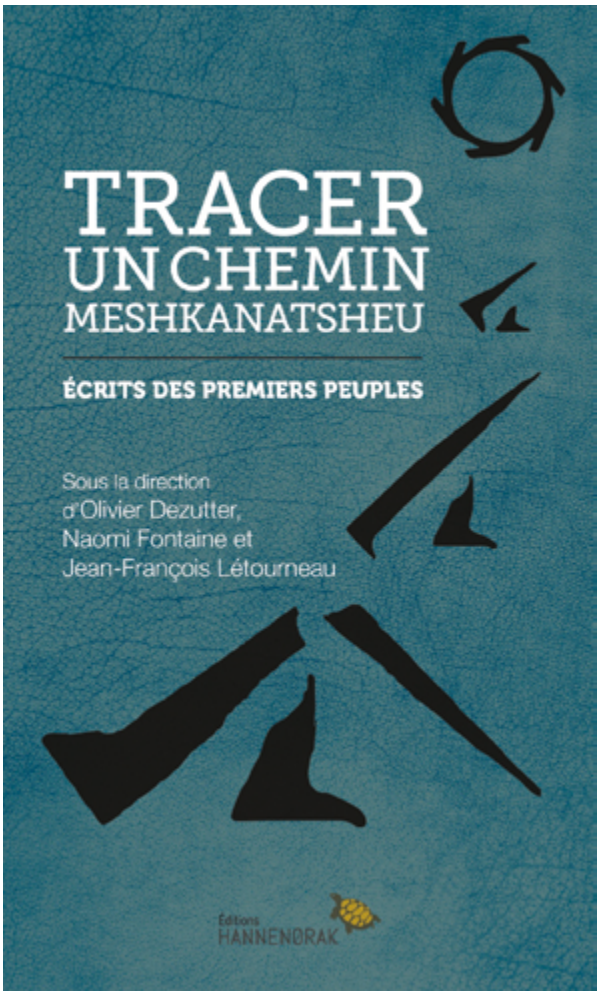
Auteur : **Robert Sarrasin**


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.
2019 Palmarès des 100 meilleurs employeurs
riotinto.com/canada
YouTube

ET SI ON FAISAIT ENTRER ANE ANTAN KAPESH,
JOSÉPHINE BACON OU SAMIAN DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS

TRACER UN CHEMIN/ MESHKANATSHEU :

UN OUTIL INÉDIT POUR DÉCOUVRIR LES AUTEURES ET AUTEURS DES PREMIERS PEUPLES ET TRAVAILLER LEURS TEXTES DANS LES CLASSES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE ET CELLES DU COLLÉGIAL



LES ENJEUX ASSOCIÉS AU PROJET

- Une manière concrète de mettre en œuvre les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) qui invite à intégrer davantage, dans les programmes scolaires, les cultures et les langues des peuples autochtones et à « déconstruire les représentations erronées concernant les Premiers Peuples » (Lavoie, 2016).
- Un travail en harmonie avec les objectifs déterminés dans les programmes de français du deuxième cycle du secondaire et du collégial, et visant, à travers la lecture de ces textes, à développer à la fois la compétence en lecture et la réflexion critique sur les enjeux de la création littéraire ainsi que sur l'histoire politique et culturelle du Québec.
- Une opportunité, pour les élèves autochtones, d'abord de connaitre pour se reconnaitre et développer leur fierté identitaire, ensuite de « décoloniser le cours de français » et enfin de découvrir des modèles d'écrivaines et écrivains dans lesquels ils peuvent s'identifier.
- Une occasion, pour les élèves et étudiants non autochtones, non seulement de connaitre et reconnaitre un aspect particulier de « la diversité linguistique et culturelle du monde contemporain » (MEQ, 2001), mais aussi d'aller au-delà des stéréotypes.

Auteurs : **Olivier Dezutter**, professeur, Université de Sherbrooke, **Naomi Fontaine**, écrivaine et enseignante et **Jean-François Létourneau**, professeur, Cégep de Sherbrooke

UN MATÉRIEL DIDACTIQUE INÉDIT

UNE ANTHOLOGIE

Trois générations d'auteures et auteurs de 47 textes, qui ont pour la plupart choisi d'écrire en français et qui témoignent d'un travail de mémoire, d'affirmation, de libération et de partage par l'écriture et la création.

Une trentaine d'écrivaines et écrivains issus de différentes nations et communautés, dont An Antan Kapesh, Bernard Assiniwi, Joséphine Bacon, Margaret Sam-Cromarty, Charles Coocoo, Rita Mestokosho, Louis-Karl Picard Sioui, Samian, Natasha Kanapé Fontaine, Manon Nolin.

Une diversité de genres : poésie, chanson, extrait de roman, nouvelle, conte, extrait de théâtre, manifeste.

Sept chapitres thématiques : « Le chemin », « Il y a de cela bien des lunes », « Les six saisons », « Je m'appelle Humain », « Là où tu te perds », « Les jours des feux », « Le territoire de ma langue »

Des traces d'un travail de mémoire, d'affirmation, de libération et de partage par l'écriture et la création.

Quelques informations minimales sur chaque auteure ou auteur ainsi que quelques notes relatives à certains éléments culturels évoqués dans les textes.

UN GUIDE PÉDAGOGIQUE

Des activités qui sollicitent les compétences de lecture, d'écriture et d'oralité.

Un mode de lecture et de travail autour des textes privilégiant :

- la mise en valeur du « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004) dans la démarche de compréhension et d'interprétation des textes;
- un équilibre entre la dimension émotionnelle et rationnelle de la lecture;
- une lecture qui ne se limite pas à des traits culturels de surface (folkloriques), mais qui interroge aussi les valeurs;
- une lecture attentive aux spécificités littéraires des textes et à certaines particularités (traces d'oralité, présence des langues d'origine, etc.).

Une intégration d'éléments culturels dans les activités : réflexion sur le sens des « appellations », sur la notion d'héritage, sur l'importance de la marche et création d'un cercle de filiation.

Des idées pour permettre aux élèves de parcourir l'anthologie à leur guise et de partager leurs coups de cœur.

Des exemples de questionnaires pour vérifier la compréhension en lecture.

Des références pour découvrir d'autres textes littéraires et pousser plus loin la réflexion.

LES AUTEURS DU PROJET :

Olivier Dezutter est professeur au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Spécialiste de la didactique du français, il mène des recherches sur les différentes facettes de la lecture et de l'écriture dans des contextes variés.

Naomi Fontaine, originaire de la communauté innue de Uashat, est auteure et enseignante de français. Elle poursuit actuellement une maitrise en littérature à l'Université Laval.

Jean-François Létourneau est actuellement professeur de français au Cégep de Sherbrooke. Il a d'abord enseigné plusieurs années dans des communautés autochtones. Spécialiste des littératures des Premières Nations, il a rédigé un mémoire de maitrise et une thèse de doctorat (Université de Sherbrooke) sur la question. Il a publié un essai, *Le territoire dans les veines*, aux éditions Mémoire d'encrier (Montréal, 2017).

Où se procurer l'anthologie et le guide ?

L'**anthologie** est en vente en librairie (14,95 $) : Dezutter, O., Fontaine, N. et Létourneau, J.-F. (dir.). (2017). *Tracer un chemin/ Meshkanatsheu. Écrits des Premiers Peuples.* Wendake, Canada : Éditions Hannenorak.

Le **guide pédagogique**, pour sa part, est disponible en format numérique. Il est possible de se le procurer en communiquant avec le Centre de documentation de l'Institut Tshakapesh par téléphone au 418 968-4424 ou au 1 800 391-4424 (sans frais), ou par courrier électronique :

maika.jerome@tshakapesh.ca

RÉFÉRENCES

Lavoie, C. (2016). « Quelle est la meilleure démarche «d'indigénisation» de la pratique d'enseignement ? ». *Les faits en éducation Association canadienne d'éducation*. Consulté à l'adresse : https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/ace_faitsened_indigenisation2.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de français de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2e cycle, Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

ENSEIGNEMENT À TRAVERS LES ARTS APPLIQUÉS

ETAP MANITU

MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT PAR LES ARTS AVEC UNE DIMENSION CULTURELLE INNUE

L'HISTOIRE À TRAVERS LA CULTURE INNUE PAR LE MESSAGE
Les élèves du 3e cycle du primaire de Shipiss Michel-Mckenzie de l'école Tshishteshinu de Mani-utenam

Le programme Etap Manitu offre des cours sur mesure. Ce programme propose une méthode d'enseignement par les arts à travers la culture innue. Production Manitu s'est associée avec une personne-ressource, Samantha R. Duchemin, chargée de l'enseignement par les arts. Cette association permet d'offrir aux professeurs une formation continue sur la culture innue et sur la méthode d'enseignement par les arts. De plus, grâce à son expertise, madame Duchemin peut ajouter, par la vidéo, la dimension culturelle innue aux cours déjà proposés. Elle fournit un support aux enseignants en rejoignant les orientations du programme scolaire québécois.

La méthode d'enseignement par les arts offre une perspective différente. Aussi peut-elle contribuer à favoriser la persévérance et la réussite scolaires. Deux caractéristiques, propres à toutes les formes d'art, font particulièrement la force de cette approche : éveiller la curiosité et encourager les échanges entre les élèves à mesure que leur projet avance. Par la suite, plus d'une centaine de projets artistiques ont été créés en partenariat avec les enseignants.

La méthode proposée permet à l'élève d'établir des liens entre sa vie quotidienne et son apprentissage scolaire. Elle porte notamment sur les multiples problèmes auxquels les jeunes sont confrontés. Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines. L'éducation par les arts peut ainsi contribuer à la structuration de l'identité de l'élève et à l'enrichissement de sa vision du monde.

Auteurs : **Eddy Malenfant**, directeur général de Production Manitu et **Sandra Duchemin**, personne-ressource pour l'enseignement par les arts

LE PROCESSUS

L'enseignant choisit d'abord un ou deux objectifs dans une matière de base et une discipline artistique, en arts visuels ou en musique.

Ensuite, l'enseignant est mis en relation avec l'artiste. Ce dernier construit un plan de cours qui répond aux attentes de l'enseignant tout en respectant les attentes du programme de formation québécois. Plus tard, une rencontre a lieu entre l'artiste et l'enseignant. Lors de cette rencontre, le calendrier des activités est soigneusement établi.

Chaque cours consiste en trois sessions d'une heure chacune en classe avec les élèves (trois semaines consécutives à raison d'une session par semaine).

La magie s'opère alors et la matière apparait sous un jour nouveau!

Et ça continue!

Dès cette association en 2016, des cours ont été animés et réalisés en classe avec les élèves des écoles innues de Mani-utenam et de Ekuanitshit, puis à Sept-Îles à l'école Jean-du-Nord, à l'école Marie-Immaculée et à l'école du Boisé. Le programme est maintenant parrainé et soutenu par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. Il offre des formations d'artistes innus pour que la culture, la langue et la transmission des savoirs innus se propagent à travers toutes les écoles du Québec. Etap Manitu travaille également sur une version d'apprentissage en ligne (e-Learning).

LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES OFFERTS

Production Manitu inc. propose, entre autres outils, la captation vidéo intégrale, avec montage, de la formation en classe afin non seulement de permettre la circulation de la méthode d'enseignement par les arts entre les écoles, mais aussi d'assurer le transfert auprès de nouveaux enseignants.

Pour plus d'informations concernant ETAP MANITU :

Samantha R. Duchemin

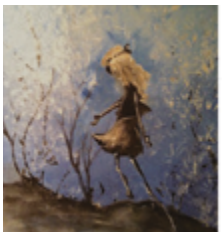
514 216-7535

sam@productionmanitu.com

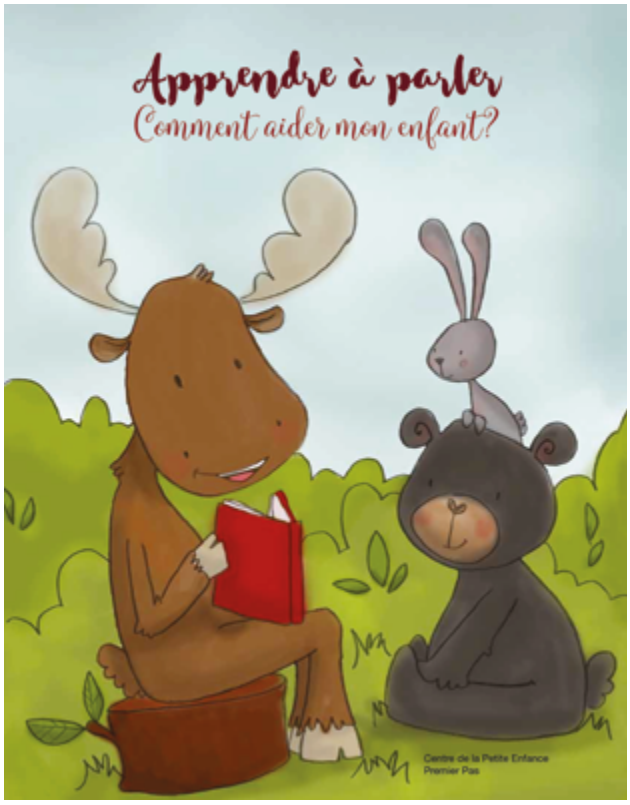
www.etapmanitu.com

PERSONNE-RESSOURCE

Samantha R. Duchemin, spécialiste en enseignement par les arts, est bachelière en arts de l'Université du Québec à Montréal et détient un brevet d'enseignement des arts visuels et médiatiques. Elle a produit et animé des sessions en classe dans plus de 60 écoles primaires et secondaires (de la maternelle à la 4e secondaire) ainsi que dans des établissements privés – institut, collège, écoles Montessori – pour le compte du Conservatoire royal de musique du Canada dans le cadre de son programme Apprendre par les arts.



APPRENDRE À PARLER,
COMMENT AIDER MON ENFANT?



Le guide de stimulation langagière *Apprendre à parler, comment aider mon enfant?* a été élaboré par l'équipe du CPE Premier Pas, détenteur de 138 places en service de garde, réparties dans trois installations à La Tuque et à Trois-Rivières et dédiées principalement aux enfants membres des Premières Nations du Québec.

Il est le fruit de plusieurs années d'expérience de madame Myriam Tremblay, orthophoniste au CPE Premiers Pas. Elle a travaillé avec le personnel éducateur auprès d'enfants fréquentant le CPE et présentant des défis sur le plan langagier.

Ce guide a été conçu pour les parents d'enfants d'âge préscolaire (de 0 à 5 ans), mais, de façon indirecte, il peut rayonner dans le réseau social des parents visés et parmi les intervenants impliqués dans le développement des enfants. Il permettra aussi aux éducatrices et éducateurs d'être mieux outillés afin d'actualiser les plans d'intervention pour les enfants présentant des difficultés langagières. Le guide est séparé en cinq sections incluant divers thèmes.

Des capsules vidéo sont aussi offertes pour bien illustrer ces techniques de stimulation langagières. Le guide complet ainsi que les capsules vidéo sont disponibles sur le site du CPE Premier Pas à l'adresse : http://www.cpepremierpas.com/, sous l'onglet *Apprendre à parler.*

Auteures : **Christiane Morin**, directrice générale, CPE Premier Pas et PAPACUN de La Tuque
et **Myriam Tremblay**, orthophoniste-propriétaire, Orthophonie de la Capitale

EXTRAITS TIRÉS DU GUIDE

SECTION 1 : LE LANGAGE, ÇA COMPREND QUOI?

VOCALISATIONS ET BABILLAGE

C'est quoi?

Dès les premiers mois, les bébés communiquent et interagissent avec nous. Ils passent par les étapes suivantes :

1. Les pleurs;
2. Les cris;
3. Les expressions faciales (ex. : faire la «baboune», sourire);
4. Les vocalisations (ex. aaaa! Oooo!);
5. Les gestes (ex. «Bye bye»);
6. Le babillage (ex. «Mamama», «gagagui»).

SECTION 2 : LE LANGAGE SELON L'ÂGE

À 3 ANS

Compréhension du langage

- Peut donner son nom de famille et son sexe.
- Comprend les questions « Qui, avec qui, avec quoi, combien et pourquoi (simple)?».
- Comprend « gros/petit », « avant/après ».
- Connait les couleurs de base.
- Comprend les consignes doubles concrètes (ex. : «Prends tes souliers et mets-les dans ta case»).
- Comprend les notions spatiales « en haut/en bas, dans, sur, sous » sans indice visuel.

Expression

- Dit au moins 300 mots.
- Fait des phrases de 3-4 mots avec des mots-outils (ex. : « Le bébé mange une compote »).
- Conjugue la plupart des verbes (ex. : « Le loup va manger la fille », « Le chien aime les os »).
- Connait des comptines.
- Est généralement compris, même par un interlocuteur peu familier.
- Peut dire les sons k, g, l et commence à dire f, v, s, z.
- Peut entretenir une courte conversation.

SECTION 3 : LES OTITES ET LE LANGAGE

L'IMPACT DES OTITES SUR LE LANGAGE

Lorsque les enfants font une otite, ils entendent moins bien.

Lorsqu'ils font plusieurs otites dans la même année cela entraine une baisse prolongée de leur audition.

Cette baisse d'audition prolongée peut entrainer un retard de langage.

C'est pour cette raison qu'il est très important de traiter les otites. On veut éviter qu'elles causent un retard de langage.

SECTION 4 : COMMENT AIDER MON ENFANT À PARLER?

SE METTRE À LA HAUTEUR DE L'ENFANT

En quoi ça consiste?

- Lorsqu'on parle à notre enfant, on se penche pour être à la même hauteur que lui.

Pourquoi le faire ?

- De cette façon, il sera plus facile d'établir un contact avec l'enfant.
- Il sera plus facile à l'enfant d'être attentif à ce qu'on lui dit.
- Il sera plus centré sur notre visage, notre bouche et sur la façon dont nous prononçons les mots.

Dans la peau de l'enfant

Imaginez-vous :

- Parler à un géant à qui vous arrivez à la hauteur des genoux…
- Ce sera difficile d'établir un contact avec lui et de rester concentré sur ce qu'il vous dit.

SECTION 5 : DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS

EN S'HABILLANT

On habille et on déshabille notre enfant plusieurs fois dans une journée! On s'habille le matin, on s'habille pour aller jouer dehors, on se déshabille en arrivant de la garderie, on se déshabille encore avant le bain, on s'habille après le bain…

Pourquoi ne pas profiter de ces moments pour stimuler le langage de notre enfant!

Par exemple, l'habillement est un bon moment pour montrer à notre enfant :

Des noms : on nomme les vêtements qu'on met ou qu'on enlève.
Par exemple, les bas, les pantalons, le manteau, les mitaines, la tuque, les sandales…
(ex. : « Je mets ton BAS. On enlève les MITAINES »).

Des actions : on écrit les actions que l'on fait.
Par exemple, pousser, tirer, lever, enlever, mettre, chercher…
(ex. : « On POUSSE pour mettre la mitaine », « On CHERCHE l'autre bas »).

Des parties du corps : on nomme les principales parties du corps.
(ex. : les bras, les jambes, le ventre)… mais aussi les plus complexes
(ex. : les poignets, les chevilles, les épaules, les mollets).
(ex. : « Tu rentres tes DOIGTS dans les trous »).

Des adjectifs : on ajoute des adjectifs.
Par exemple, les couleurs, grand/petit, doux, propre/sale, chaud/froid…
(ex. : « Ton chandail BLEU », « Tes pantalons sont SALES »).

APPLIS ET OUTILS WEB POUR LA LANGUE INNUE*

Les langues minoritaires ou menacées souffrent souvent d'un manque de ressources, de la disparité ou de l'incohérence de celles qui sont créées. Nous présentons ici une série de ressources numériques destinées à l'enseignement et au maintien de la langue innue. Ces ressources ont l'avantage d'être intégrées les unes aux autres, dans un souci de cohérence et de complémentarité. En travaillant avec des partenaires impliqués dans la documentation et l'enseignement de l'innu, nous avons conçu et développé des modules variés de ressources « en ligne », reliés les uns aux autres, mais souvent méconnus du milieu des enseignants ou des apprenants. Notre but est d'offrir ici un survol de ces ressources, conçues pour créer un environnement d'apprentissage riche et cohérent sur la langue et la culture innues.

La langue innue fait partie de la grande famille des langues algonquiennes s'étendant de l'Atlantique aux montagnes Rocheuses et plus précisément, du continuum de langues cri-naskapi-innu. En 2016, l'innu était parlé par plus de 11 000 personnes au Québec (86 %) et au Labrador (14 %)[2] . Pour situer l'innu, rendez-vous sur le site de l'Atlas linguistique des langues algonquiennes (www.atlas-ling.ca). On y trouve 21 sujets de conversation dans plus de quinze langues, une cinquantaine de locuteurs, et plus de 20 000 fichiers-son, enregistrés entre 2005 et 2017. Chacune des onze communautés innues et de leurs sous-dialectes y est représentée. En nous basant sur cet atlas, nous avons aussi créé un manuel de conversation innue avec CD, puis une appli de conversation innue pour l'acquisition de la langue seconde et la prise de conscience des différences dialectales[2].

* Le travail dont nous rendons compte ici a été possible grâce à des subventions du Conseil de recherche en sciences humaines (435-2014-1199, 856-2009-81, ARUC : 833-2004-1033) et du Patrimoine canadien. Il s'agit d'un important travail d'équipe et le résultat de plus de dix ans de collaboration. Nous remercions les membres de nos équipes et cochercheurs de l'université Carleton, de l'université Memorial et de l'Institut Tshakapesh – en particulier Marguerite MacKenzie, Hélène Saint-Onge, Delasie Torkornoo, Claire Owen, Laurel Anne Hasler, Anne-Marie Baraby, Paula Chinkiwsky, Katie Martinuzzi, Gabrielle Lacroix, Lisa Sullivan, Mimie Neacappo et Jérémie Ambroise. Nous remercions particulièrement les ainés et ainées qui ont participé à la documentation de la langue innue au fil des années. *Ninashkumanananat tshishennuat, katshi patshitinahk utaimunuau kie katshi uauitshiaushiht umenu atusseunnu etutakannit!*

ATLAS LINGUISTIQUE DES LANGUES ALGONQUIENNES
WWW.ATLAS-LING.CA

Un de nos outils Web très populaires est le dictionnaire pan-innu (dictionnaire.innu-aimun.ca). Résultat d'un important travail d'équipe (Alliance de recherche universités-communautés, dirigé par Marguerite MacKenzie, en collaboration avec de nombreux partenaires, dont l'Institut Tshakapesh au Québec et Mamu Tshishkutamashutau au Labrador), ce dictionnaire a été publié en ligne en 2011 et est continuellement mis à jour. Il est trilingue : innu-anglais-français et contient plus de 27 000 entrées.

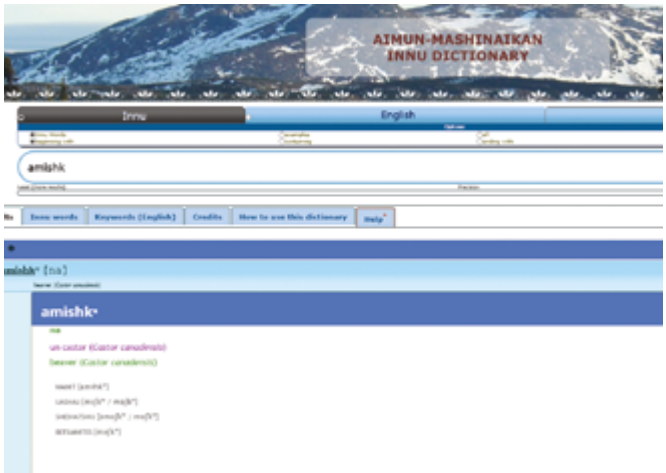
1 http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-fra.cfm

2 Conversation innue. Appli pour iOS, Blackberry and Android. Publiée en décembre 2014.

Auteures : **Marie-Odile Junker**, Université de Carleton et **Yvette Mollen**, Université de Montréal et Université du Québec à Chicoutimi

LE DICTIONNAIRE TRILINGUE PAN-INNU
DICTIONNAIRE.INNU-AIMUN.CA

Le dictionnaire contient de l'information grammaticale. Grâce à des liens, on peut aller d'un verbe à sa conjugaison modèle, ou vers des pages explicatives dans une grammaire en ligne, soit vers sa sous-catégorie grammaticale, soit vers son type de radical. **L'appli de conjugaison** (verbe.innu-aimun.ca) est conviviale et interactive. La prononciation des verbes modèles conjugués est donnée à l'aide de fichiers sonores dans les différents dialectes. On fait ainsi la promotion d'une orthographe standardisée, encore en cours de révision. Il y a plus de 5 000 fichiers-son dans l'appli de conjugaison (enregistrés par Mollen et Saint-Onge de l'Institut Tshakapesh). Le travail est toujours en cours. Cette appli est intégrée au dictionnaire en ligne, à la grammaire et aux jeux interactifs.



APPLI DE CONJUGAISON DES VERBES INNUS
VERBE.INNU-AIMUN.CA

Les **jeux interactifs** et leurs leçons en ligne (jeux.tshakapesh.ca) ont d'abord été créés pour un public dont l'innu est la langue maternelle. Ils permettent entre autres l'acquisition et le perfectionnement de la littératie en innu, l'enrichissement du vocabulaire, la maitrise de l'orthographe standardisée et la découverte de la grammaire innue. Cependant, certains modules sont maintenant aussi développés et utilisés pour l'acquisition de l'innu comme langue seconde. Les leçons et exercices interactifs sont disponibles dans les trois dialectes du Québec (Est, Centre, Ouest) et sont aussi en cours d'adaptation pour les deux dialectes du Labrador (avec une interface en anglais). L'application offre la possibilité de créer des parcours personnalisés et de gérer les progrès.

La **banque d'histoires orales** répond au besoin de préserver et de transmettre une culture traditionnellement orale sans passer par l'écrit (histoires.tshakapesh.ca). Cette banque de données présente les avantages suivants : les histoires orales y sont catégorisées et on peut fureter par catégorie – conteur, thème, genre, public cible (enfants, adultes). On trouve, pour chaque histoire, un petit résumé écrit en innu et traduit en français et en anglais, de l'information sur le dialecte, le conteur ou la conteuse, sa communauté, l'année d'enregistrement. On indique également qui a fait quoi au fichier-son ou vidéo, comment cette histoire peut être utilisée pour l'enseignement, quels thèmes y sont abordés, dans quel genre se situe l'histoire (selon les catégories innues : légende, récit de vie, discussion, etc.) et, enfin, à quel niveau ou groupe d'âge il est idéal de présenter chaque histoire. On trouve également, pour chaque conteur, une courte biographie, trilingue, gérée dans une banque de données des conteurs et conteuses. Les fichiers audio et vidéo sont téléchargeables gratuitement. Trois langues d'interfaces sont disponibles : innu, français et anglais.

Parmi les autres outils Web développés au cours des dernières années, signalons :

> Le catalogue en ligne de matériel culturel et éducatif : pour montrer ce qui est disponible en innu (livres, CD, etc.). Il est géré par une banque de données, catégorisée et consultable en ligne, avec commande en ligne, gestion des stocks (administré par l'Institut Tshakapesh). Comme pour les histoires orales, on indique, pour chaque produit, le niveau, le genre, les usages possibles pour l'enseignement. L'interface est en innu et en français (catalogue.tshakapesh.ca).

> Les pages de grammaire : pour accompagner le dictionnaire et épauler les enseignants.

> Le forum terminologique : pour créer des mots nouveaux et soutenir les traducteurs et interprètes innus (terminologie.atlas-ling.ca).

PARTIE 2

PRATIQUES DE SOUTIEN

LES FACTEURS LINGUISTIQUES DES LANGUES ALGONQUIENNES

qui peuvent influencer l'apprentissage du français ou de l'anglais

Hélène Bodson, orthophoniste
Clinique interdisciplinaire pour la communication SENC

Pour bien citer cet article >

Bodson, H. (2019). Les facteurs linguistiques des langues algonquiennes qui peuvent influencer l'apprentissage du français ou de l'anglais.
Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 66-69.

Contexte

Pour la plupart des enfants qui ont comme langue maternelle une langue autochtone, leur scolarisation au Canada aura lieu en langue seconde (en français ou en anglais). Comme dans tout apprentissage d'une langue seconde, plusieurs facteurs linguistiques propres à leur langue maternelle peuvent influencer cet apprentissage. Étant donné que cette langue seconde est la langue d'enseignement à l'école, l'enfant doit d'abord apprendre cette langue pour ensuite pouvoir acquérir la connaissance des autres matières enseignées dans cette langue. Une langue algonquienne, par exemple l'innu, sera utilisée ici afin de présenter les défis possibles dans l'apprentissage du français, de l'anglais, de la lecture et de l'écriture. De plus, des suggestions d'adaptations et d'activités pour faciliter cet apprentissage seront proposées.

Les sons des langues (phonétique et phonologie)

Les mots des langues sont composés d'unités sonores communément appelées des « sons » (phonèmes). Ces phonèmes sont des consonnes, des voyelles et des semi-consonnes. Ils sont eux-mêmes composés de traits qui permettent de les décrire et de les différencier – le trait « nasal », par exemple, fait référence au passage de l'air dans le nez des consonnes « m-n-gn ».

Chaque langue a un ensemble déterminé de phonèmes qui utilisent un éventail limité de traits. Cet ensemble déterminé varie d'une langue à l'autre (et d'un dialecte à l'autre). Ainsi le « u », comme dans « rue », n'existe pas en anglais et un anglophone risque de confondre le « u » avec un son qu'il connait, le « ou »; il risque de ni entendre ni exprimer la différence entre « roue » et « rue ».

Chaque langue détermine quels traits distinguent les phonèmes : il s'agit de traits distinctifs. Les traits qui ne sont pas distinctifs donnent lieu à des « allophones », soit des variations phonétiques (acoustiques) des phonèmes. En français québécois, par exemple, l'ajout d'un son « s » après un « t » dans certains contextes n'est pas distinctif : on peut prononcer « tsu » ou « tu » pour « tu » sans que cela influence le sens du mot. Ainsi le « ou » et le « u » sont des phonèmes en français, alors que « ts » et « t » sont des allophones du phonème « t » (Martin, 1996).

Un autre trait qui définit les phonèmes est le voisement. Il est caractérisé par la vibration des cordes vocales lors de la production d'un son. Dans toutes les langues, toutes les voyelles sont voisées, c'est-à-dire que les cordes vocales vibrent durant leur production. Les consonnes, quant à elles, peuvent être voisées ou sourdes (non voisées). Dans certaines langues, comme le français et l'anglais, le voisement est un trait distinctif, c'est-à-dire que deux sons seront considérés comme différents même si leur seule particularité est le voisement. Ainsi « p » et « b » sont deux phonèmes distincts dont la seule différence est le voisement.

Dans les langues algonquiennes toutefois, le voisement des consonnes a lieu de manière contextuelle (c'est-à-dire que les sons qui précèdent et suivent une consonne vont déterminer si celle-ci sera sourde ou voisée). Le trait de voisement n'est donc pas distinctif (Burgess, 2009; Drapeau, 1979; MacKenzie, 1980). L'utilisation d'une consonne voisée ou d'une consonne sourde ne changera pas le sens d'un mot. Par exemple le lièvre, en innu, peut être prononcé « wabush » ou « wapush ».

Un enfant dont la langue maternelle est une langue algonquienne apprendra donc implicitement que le voisement n'est pas un trait distinctif. Il pourrait conséquemment avoir de la difficulté à comprendre que ce contraste est important en français et en anglais. Aussi pourrait-il ne pas entendre ou articuler ce contraste correctement. Cette « surdité phonologique » risque de se généraliser dans tous les sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle.

Des difficultés ou des confusions sont possibles dès que la langue maternelle considère que deux sons sont des allophones, tandis que ces sons sont distinctifs dans la langue seconde, et vice versa. Lorsque l'on compare les consonnes du français et de l'anglais avec celles des langues algonquiennes par rapport au voisement, les paires de consonnes suivantes risquent d'être affectées à l'oral et à l'écrit : p-b, t-d, k-g, f-v, s-z, ch-j, tch-dj (consonne sourde-voisée).

Finalement, les sons « n » et « l » sont utilisés en alternance, notamment entre certains dialectes de l'innu, ce qui peut nuire à l'acquisition de ces sons dans la langue d'enseignement.

Étant donné les possibilités limitées par la physiologie humaine (langue, gorge, etc.), plus il y a de voyelles dans une langue, plus certaines d'entre elles se ressembleront d'un point de vue articulatoire ou acoustique. Leurs différences, aussi minimes soient-elles, devront alors être respectées pour maintenir la distinction entre les voyelles. À l'opposé, moins il y a de voyelles dans une langue, plus elles seront éloignées les unes des autres et plus une variabilité dans la production de celles-ci sera tolérée : plus les voyelles auront des allophones. Ainsi, un phonème voyelle en langue algonquienne chevauche plusieurs voyelles en français et en anglais (Burgess, 2009; Crystal, 2003; Drapeau, 1979; MacKenzie, 1980; Martin, 1996).

Chaque langue détermine quels traits distinguent les phonèmes : il s'agit de traits distinctifs.

En innu, par exemple :

Voyelles (phonèmes)	Allophones
ou (boue)	ou (boue), o (beau), e (je)
é (été)	é (été), è (elle)
e (je)	e (je), a (patte), â (pâte), i (ici)
a (patte)	a (patte), â (pâte), æ (apple), o (beau), ô (corps).

Étant donné ce chevauchement, des confusions à l'oral (puis à l'écrit) sont probables. Les voyelles « o » et « ou », « é » et « è » sont particulièrement affectés (Bodson, 2013).

Afin d'aider l'élève autochtone dans son apprentissage, notamment de la lecture et de l'écriture, un enseignement explicite des sons et de leurs caractéristiques distinctives peut être offert lors d'ateliers mettant l'accent sur la conscience phonologique. Les élèves peuvent être sensibilisés à la vibration des cordes vocales (par exemple en tenant la main sur la gorge afin de comparer les sons « sss » et « zzz »). Des aide-mémoires (gestes, mots-clés, etc.) peuvent aider les élèves à distinguer ces sons. Des difficultés persistantes dans la perception auditive du contraste de voisement (ou d'autres sons) peuvent justifier un besoin en audiologie.

Certains sons sont devenus interchangeables dans des variantes locales du français ou de l'anglais; c'est le cas de « ou » et « o » chez les Innus. Dans de tels cas, des stratégies compensatoires sont à envisager pour l'apprentissage de l'orthographe des mots – notamment l'apprentissage par analogie.

Le sens des mots (sémantique)

Chaque mot a un ou plusieurs sens. Le sens d'un mot dans une langue peut englober plusieurs mots dans une autre langue. Ainsi, en français, on dit « aimer », alors qu'en anglais on distingue « to like » et « to love ». En innu, le mot « tetapuakan » englobe les mots « chaise », « banc », mais aussi plusieurs autres sièges. Alors que le terme en innu s'utilise pour quasiment tout sur quoi on peut s'assoir (incluant la buche autour du feu de camp), les mots en français et en anglais ne sont pas interchangeables.

Les chevauchements et les divisions des mots des langues peuvent être explorés, en classe, à l'aide d'illustrations et de diagrammes de Venn. En plus d'enrichir le vocabulaire des élèves, de telles activités de classification développeront leur conscience lexicale.

La grammaire (morphosyntaxe)

Dans les langues algonquiennes, le verbe est l'élément central de la phrase (Drapeau, 2014). En effet, la majorité des mots sont des verbes (incluant les couleurs et les jours de la semaine). Les langues algonquiennes sont polysynthétiques, ce qui signifie qu'il est possible de construire des mots (notamment des verbes) si complexes que leur traduction correspondrait à une phrase entière. Les adjectifs se présentent comme des affixes, c'est-à-dire des mots qui doivent nécessairement être joints aux mots qu'ils qualifient (en français, le « in » dans « indécis » est un exemple d'affixe). En langue algonquienne, étant donné que les adjectifs se « collent » aux mots qu'ils qualifient, ce n'est pas surprenant de trouver une centaine de mots pour nommer la neige. Aussi est-il possible, en plus du lexique préexistant, de créer des mots à volonté!

Étant donné les possibilités limitées par la physiologie humaine (langue, gorge, etc.), plus il y a de voyelles dans une langue, plus certaines d'entre elles se ressembleront d'un point de vue articulatoire ou acoustique. Leurs différences, aussi minimes soient-elles, devront alors être respectées pour maintenir la distinction entre les voyelles. À l'opposé, moins il y a de voyelles dans une langue, plus elles seront éloignées les unes des autres et plus une variabilité dans la production de celles-ci sera tolérée : plus les voyelles auront des allophones. Ainsi, un phonème voyelle en langue algonquienne chevauche plusieurs voyelles en français et en anglais.

Alors que l'ordre privilégié du français et de l'anglais est sujet + verbe + objet, cet ordre n'est pas nécessairement le même en langue algonquienne puisque la forme objet + sujet + verbe est tout aussi fréquente – notamment lorsque l'on veut dire l'heure.

Alors que le genre grammatical est important en français (tant pour les personnes que pour les objets) et en anglais (pour les personnes), celui-ci n'existe pas en langue algonquienne. Toutefois, la distinction animé/inanimé y est centrale, allant jusqu'à influencer les conjugaisons utilisées selon que le sujet est animé ou non. Les modes, les temps de verbes des langues algonquiennes et leurs utilisations ne correspondent pas de manière linéaire à ceux retrouvés en français et en anglais – par exemple, il n'y a pas de temps de verbe en français ou en anglais destiné à raconter ses rêves.

L'absence de genre grammatical dans les langues algonquiennes a un impact direct sur l'apprentissage du français ou de l'anglais, notamment pour l'acquisition des pronoms personnels. En effet, la distinction « il-elle » peut être difficile pour l'apprenant. D'une part, parce qu'elle n'existe pas dans les langues algonquiennes et, d'autre part, parce que les adultes qui parlent en français ou en anglais autour de lui, et qui ont la même langue maternelle, ne font pas nécessairement la distinction dans leur modèle.

L'élève apprendra également que, bien qu'il y ait deux « nous » (nous inclusif, soit « nous tous », et le nous exclusif, « nous autres seulement ») dans la langue algonquienne, il n'y en a qu'un seul en français, auquel il faut ajouter certains mots si l'on veut être précis.

Finalement, dans un récit en langue algonquienne, l'ordre d'introduction des personnages, et leurs rôles par rapport aux autres, déterminera le pronom utilisé pour s'y référer. Dans « Le chien de mon père a mangé le gâteau », le chien et mon père auront chacun leur pronom (3e et 4e personne) qui renverra clairement à l'un ou à l'autre. Étant donné que les deux pronoms clarifient la relation de dépendance (ici, entre le chien et le père), la répétition de l'antécédent n'est pas requise pour clarifier de qui il est question pendant la narration.

Il n'y a pas de temps de verbe en français ou en anglais destiné à raconter ses rêves.

Un enfant dont la langue maternelle est une langue algonquienne apprendra donc implicitement que le voisement n'est pas un trait distinctif. Il pourrait conséquemment avoir de la difficulté à comprendre que ce contraste est important en français et en anglais. Aussi pourrait-il ne pas entendre ou articuler ce contraste correctement.

Comme ces deux pronoms sont traduits par « il » en français ou en anglais, il sera nécessaire d'enseigner explicitement à l'élève dont la langue maternelle est algonquienne qu'il faut répéter l'antécédent des pronoms dans un discours ou un récit narratif.

Conclusion

Nous avons cherché à faire un bref survol de certaines difficultés linguistiques qu'un locuteur d'une langue algonquienne peut rencontrer dans son apprentissage du français ou de l'anglais. D'autres facteurs, tels que les règles culturelles de l'interaction sociale ou la qualité et la quantité des modèles langagiers, influencent l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde. Afin de soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire, une réflexion sur le langage s'impose dès le préscolaire. Des activités d'éveil aux langues et un enseignement explicite peuvent aider les enfants (et les adultes!) non seulement à prendre conscience des différences et des similitudes des langues, mais aussi à développer leur réflexion métalinguistique afin de surmonter les difficultés. ■

RÉFÉRENCES

Bodson, H. (2013). *L'évaluation de la progression de la discrimination des phonèmes du français et de la conscience phonologique chez les enfants innus de la maternelle* (mémoire de maitrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Consulté à l'adresse : http://www.archipel.uqam.ca/5785/

Burgess, J. (2009). *Reduplication and Initial Change in Sheshatshiu Innu-Aimun* (mémoire de maitrise). Université Memorial de Terre-Neuve, Saint-Jean, Canada. Consulté à l'adresse : http://innu-aimun.ca/modules.php?name=papersetp=Burgess

Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (2e éd.). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Drapeau, L. (1979). *Aspects de la morphologie du nom en montagnais* (thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Drapeau, L. (2014). *Grammaire de la langue innue*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

MacKenzie, M. E. (1980). *Towards a Dialectology of Cree-Montagnais-Naskapi* (thèse de doctorat). Université de Toronto, Toronto, Canada.

Martin, P. (1996). *Éléments de phonétique avec application au français*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Tetapuakan (s.d.) Dans *Aimun-Mashinaikan Innu Dictionary*. Consulté sous l'onglet « innu » à l'adresse : http://dictionary.innu-aimun.ca/Words

DES MESURES DE SOUTIEN PERSONNALISÉES ET CULTURELLEMENT ADAPTÉES POUR DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES AUTOCHTONES :

le cas des ateliers de méthodologie de travail

Roxanne Labrecque, étudiante et aide pédagogique
Université du Québec à Chicoutimi

Pour bien citer cet article >

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.

Mise en contexte

Conscient du rôle clé de l'éducation dans l'amélioration de la qualité de vie et du faible taux de diplomation postsecondaire chez les Premiers Peuples (CFC-FCÉÉ, 2014; Joncas, 2013; Ticci Sarmiento, 2017), le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) s'est donné pour mandat de permettre à un plus grand nombre d'étudiants autochtones d'accéder aux études supérieures et de soutenir leur persévérance et leur réussite universitaires. Pour ce faire, le CPNN – lieu d'accueil, d'encadrement et de consultation – met en place des mesures de soutien personnalisées et culturellement adaptées aux besoins des étudiants[1].

Les ateliers de méthodologie de travail s'adressent à tous les étudiants du CPNN.

Bien que chaque étudiant ait des besoins qui lui sont spécifiques par rapport à son cheminement universitaire, le CPNN a décelé, au fil des années, des difficultés d'ordre culturel, personnel, familial et scolaire chez les étudiants autochtones. L'adaptation à la réalité étudiante se révèle souvent plus ardue chez ceux et celles qui ont quitté leur communauté pour poursuivre des études universitaires en milieu urbain (Ticci Sarmiento, 2017). Dans bien des cas, la langue d'enseignement – le français – n'est pas leur langue maternelle (Blackburn, Gauthier et Bacon, 2015; Ticci Sarmiento, 2017), de sorte que cela les oblige à déployer plus d'efforts pour répondre aux exigences universitaires sur le plan de la langue, laquelle est au cœur des apprentissages. À cette difficulté s'ajoute celle liée au fait que l'université privilégie l'élaboration des connaissances par l'entremise de la lecture et de l'écriture, alors que chez les Autochtones, c'est l'oral qui est traditionnellement employé à cette fin, et ce, dans une perspective de transmission culturelle (Boucher, 2005). Sur le plan des études postsecondaires, plusieurs étudiants sont admis dans un programme sur la base adulte (21 ans) – ils ne détiennent pas un diplôme d'études collégiales. Or, cette avenue leur demande souvent de déployer plus d'efforts pour répondre aux exigences, particulièrement ceux plus âgés qui n'ont pas fréquenté le milieu de l'enseignement depuis quelques années et qui, pour la plupart, présentent des difficultés relatives à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins d'apprentissage. Enfin, l'adaptation à la réalité universitaire est plus délicate pour les personnes présentant en plus des problèmes comme des troubles d'apprentissage, des troubles anxieux, le manque de confiance en soi, etc. (Joncas, 2013). Pour toutes ces raisons, des mesures d'adaptation supplémentaires sont nécessaires pour aider les étudiants à cheminer dans leur programme.

Le présent article vise à partager un exemple de soutien personnalisé, et culturellement adapté, offert par le CPNN aux étudiants autochtones pour soutenir leur persévérance et leur réussite universitaires : il s'agit du cas des ateliers de méthodologie du travail.

Ateliers de méthodologie de travail

Implication des participants

Les ateliers de méthodologie de travail s'adressent à tous les étudiants du CPNN, mais la plupart des participants sont inscrits dans un programme en enseignement (certificat ou baccalauréat). Les ateliers, de deux heures, sont offerts une fois par semaine, en groupe ou individuellement, selon les besoins (formation en présentiel ou à distance). Les étudiants, en s'inscrivant aux ateliers, remplissent un contrat les engageant à se présenter à toutes les séances et à y participer activement, entre autres parce qu'ils en déterminent la plus grande partie du contenu. Ils sont invités à définir, à l'écrit, leurs attentes à l'égard des ateliers, à découvrir leurs forces et leurs difficultés pour formuler des objectifs d'apprentissage auxquels ils se réfèreront tout au long du processus pour réguler leur démarche. Ils doivent également parler de leur parcours scolaire et d'eux-mêmes (centres d'intérêt, langue maternelle, communauté d'appartenance, famille, etc.). Cette approche permet non seulement d'établir un portrait de chaque étudiant et d'en tenir compte lors de la planification des ateliers, mais aussi de faire une évaluation diagnostique de leur compétence à l'écrit (référence aux ateliers d'aide en français au besoin). Des traces de leurs démarches permettent aux étudiants de s'autoréguler grâce aux rétroactions de l'aide pédagogique et de leurs pairs et de vérifier si les objectifs sont en voie d'être atteints.

Il est possible de ressortir quelques constats chez les étudiants du CPNN ayant participé aux ateliers de méthodologie de travail, notamment sur le plan de la persévérance et de la réussite universitaires.

Contenu

Le contenu des ateliers est développé tout au long d'un trimestre en fonction des besoins des étudiants et des travaux qu'ils doivent réaliser dans le cadre de leurs cours. Lors du premier atelier, les étudiants présentent leurs plans de cours afin de planifier le travail à accomplir pendant le trimestre (à long, à moyen et à court terme). Chaque semaine, ils font un compte rendu de leur avancement dans leur processus de travail. Par ailleurs, pour soutenir la réalisation des travaux d'équipe, des discussions sur le travail collaboratif sont menées : la répartition des rôles et des tâches entre les membres. En développant leur compétence à collaborer, les étudiants apprennent ainsi à gérer des conflits qui peuvent survenir lors de la réalisation de travaux d'équipe.

Comme le français n'est pas la langue maternelle de la majorité des étudiants du CPNN, quelques consignes de travail peuvent être mal comprises, d'autant plus que certains concepts abstraits n'ont pas de mots équivalents dans les langues autochtones. Les ateliers de méthodologie permettent alors de développer des stratégies cognitives et métacognitives visant à mieux comprendre certains concepts étudiés. L'enseignement stratégique (Tardif, 1992), caractérisé entre autres par le recours au modelage, à la pratique guidée et à la pratique autonome en contexte de résolution de problèmes, est employé en vue de leur permettre « d'apprendre à apprendre », peu importe les situations d'apprentissage.

Approches

La question identitaire autochtone étant fondamentale (Blackburn, Gauthier et Bacon, 2015), les étudiants ont besoin d'être reconnus pour leur culture et pour leur individualité. Nous les laissons s'exprimer librement, se dire, afin qu'ils puissent se situer par rapport à leurs apprentissages et avoir un sentiment de pouvoir sur leur cheminement universitaire. Les étudiants sont aussi invités à s'exprimer, auprès de leur famille et de leur communauté, sur les réinvestissements possibles de leurs compétences professionnelles développées au cours de leurs études universitaires. Pour respecter la culture orale, la formule des cercles de partage est transposée à celle des ateliers, de manière à ce que les étudiants puissent discuter de leurs problèmes ou partager leurs démarches. Cette approche permet aux étudiants de réaliser qu'ils ne sont pas les seuls aux prises avec des difficultés et qu'ils peuvent, en échangeant avec les autres, envisager des moyens de les surmonter. De fait, l'aide pédagogique agit à titre d'accompagnateur et de médiateur.

La question identitaire autochtone étant fondamentale (Blackburn, Gauthier et Bacon, 2015), les étudiants ont besoin d'être reconnus pour leur culture et pour leur individualité. Nous les laissons s'exprimer librement, se dire, afin qu'ils puissent se situer par rapport à leurs apprentissages et avoir un sentiment de pouvoir sur leur cheminement universitaire. Les étudiants sont aussi invités à s'exprimer, auprès de leur famille et de leur communauté, sur les réinvestissements possibles de leurs compétences professionnelles développées au cours de leurs études universitaires. Pour respecter la culture orale, la formule des cercles de partage est transposée à celle des ateliers, de manière à ce que les étudiants puissent discuter de leurs problèmes ou partager leurs démarches.

Quelques constats et perspectives de développement

Il est possible de ressortir quelques constats chez les étudiants du CPNN ayant participé aux ateliers de méthodologie de travail, notamment sur le plan de la persévérance et de la réussite universitaires. D'abord, un engagement plus soutenu et un investissement plus grand sont observés, surtout par leur présence hebdomadaire aux séances d'encadrement et par leur participation active à celles-ci. Ne pas leur demander de réaliser des travaux supplémentaires et de travailler plutôt à partir des travaux qu'ils doivent réaliser dans le cadre de leurs cours pourrait contribuer à ce constat. Le fait que les étudiants ont la possibilité de se dire, de s'exprimer sur les expériences qu'ils vivent, tant à l'université que dans leur quotidien, semble favoriser leur taux de participation aux ateliers. En outre, les étudiants ayant utilisé ce service d'aide, dès leur première année d'études, ont connu des réussites (meilleurs résultats, implications dans des projets de recherche, etc.). Ils semblent aussi avoir développé une autonomie plus grande dans la réalisation de leurs travaux, de même qu'une plus grande confiance en leurs capacités de réussir. D'ailleurs, des étudiants, qui présentaient plusieurs difficultés sur le plan de la langue française, ont amélioré leurs compétences en lecture (lecture de textes scientifiques) et en écriture (stratégies pour rédiger un résumé de texte, un rapport de recherche, etc.). Enfin, certains étudiants témoignent de leur désir de transmettre leurs savoirs aux membres de leur communauté et de leur en faire bénéficier, ce qui accroit leur motivation à réussir.

Les ateliers de méthodologie présentent aussi des défis. Le premier relèverait du fait que les étudiants y participant ne sont pas toujours issus du même programme. Les éléments à travailler varient donc en fonction des travaux à réaliser. Par conséquent, des formules pédagogiques stratégiques sont à privilégier, telle celle de proposer un travail par ilots selon les types de travaux à effectuer. Aussi, de plus en plus d'étudiants souhaitent participer aux ateliers e demandant un accompagnement plus personnalisé en fonction de leur programme d'études. Pour pallier cette difficulté, il serait intéressant d'offrir des ateliers qui regrouperaient des étudiants d'un même programme. Enfin, comme les contraintes de temps des étudiants ne leur permettent pas toujours de bénéficier de tous les ateliers d'aide offerts au CPNN, certains d'entre eux gagneraient à avoir un encadrement plus personnalisé.

Les ateliers de méthodologie présentent aussi des défis. Le premier relèverait du fait que les étudiants y participant ne sont pas toujours issus du même programme. Les éléments à travailler varient donc en fonction des travaux à réaliser. Par conséquent, des formules pédagogiques stratégiques sont à privilégier, telle celle de proposer un travail par ilots selon les types de travaux à effectuer. Aussi, de plus en plus d'étudiants souhaitent participer aux ateliers en demandant un accompagnement plus personnalisé en fonction de leur programme d'études.

Ainsi, au regard de cette expérience, le CPNN souhaite créer un programme court, d'un trimestre, pour permettre une mise à niveau aux étudiants qui désirent entreprendre des études universitaires, mais qui présentent des difficultés sur le plan de la langue française, celui de l'utilisation des TIC et celui de la méthodologie de travail. L'admission à un programme de formation de l'Université du Québec à Chicoutimi serait conditionnelle à la réussite de ce programme court pour les étudiants pour qui une mise à niveau est nécessaire. Cela permettrait d'éviter des abandons et des échecs, lesquels s'avèrent souvent néfastes pour l'estime de soi et la santé de certains (épuisement, troubles anxieux, etc.). Ce programme serait créé selon une approche collaborative de manière à impliquer, dans ce projet, non seulement les professeurs, les aides pédagogiques et autres partenaires, mais aussi, et surtout, les étudiants eux-mêmes qui sont les premiers acteurs de leur réussite! ■

Les étudiants ayant utilisé ce service d'aide ont connu des réussites.

RÉFÉRENCES

Blackburn, M., Gauthier, R. et Bacon, M. (2015). Le Centre des Premières Nations Nikanite : écouter le milieu pour comprendre les besoins communautaires et mieux accompagner les étudiants universitaires autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, *1*, 48-51.

Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh. Les savoir-faire et les savoir-être au cœur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh* (mémoire de maitrise). Université Laval, Québec, Canada. Consulté à l'adresse : https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/18019/1/22528.pdf

CFS-FCÉÉ (2013). Financement des étudiantes et des étudiants autochtones. *Fédération canadienne des étudiantes et étudiants*. Consulté à l'adresse : http://dev.cfswpnetwork.ca/wp-content/uploads/sites/71/2015/09/Factsheet-2013-11-AborignalEd-FR.pdf

Glasser, W. (1999). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York, NY : HarperCollins.

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 maitrise). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada. Consulté à l'adresse : https://constellation.uqac.ca/2739/1/030428563.pdf

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.

Ticci Sarmiento, I. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* (mémoire de maitrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Consulté à l'adresse : https://archipel.uqam.ca/10874/1/M15207.pdf

DOSSIER PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Les **BOURSES DE LA PERSÉVÉRANCE** ont été créées afin de souligner les efforts, l'ardeur et la persévérance d'étudiants des Premiers Peuples. Elles récompensent les efforts d'étudiants de 4e et de 5e secondaire du secteur général.

Par la création des **BOURSES DE LA PERSÉVÉRANCE**, le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC et ses partenaires, la Fondation RBA, la Fondation Jasmin Roy, le Chemin des mille rêves (Puamun Meshkenu) et Desjardins, souhaitent reconnaitre et soutenir les étudiants des Premiers Peuples alors qu'ils amorcent la dernière étape les conduisant à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires.

Encore une fois cette année, nous avons reçu de nombreuses candidatures de jeunes dont les parcours sont tous plus qu'inspirants. Nous sommes touchés de pouvoir être témoins de la persévérance et de l'implication de ces élèves, et de pouvoir constater l'appui que leur offrent les différents acteurs du milieu de l'éducation qui les entourent, enseignants ou professionnels, de même que les parents.

Dans les pages qui suivent, nous souhaitons reconnaitre ces jeunes qui continuent d'avancer et d'évoluer malgré les épreuves, et nous tenons à souligner leur ténacité exemplaire.

Félicitations aux récipiendaires, mais également à tous les candidats. Nous vous invitons à poursuivre dans la voie de la persévérance scolaire.

Le comité d'évaluation
Fonds de bourses de la persévérance scolaire chez les Premiers Peuples 2017-2018

UQAC Centre des Premières Nations Nikanite Université du Québec à Chicoutimi · Chemin des Mille Rêves · Desjardins · Fondation Jasmin Roy · Fondation RBA Foundation

HUIT RÉCIPIENDAIRES DES BOURSES DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE CHEZ LES PREMIERS PEUPLES 2017-2018

DÉLYA GAMELIN-RAINVILLE, NATION ABÉNAQUISE (BOURSE FONDATION RBA)
JULIE-ANNE DOMINIQUE, NATION INNUE (BOURSE FONDATION JASMIN ROY)
DESTINY KATSITSATEKANONIAHKWA LAZORE-WHITEBEAN, NATION MOHAWK (BOURSE FONDATION JASMIN ROY)
ROSE-AIMÉE PAPATIE, NATION ALGONQUINE (BOURSE DESJARDINS)
MAUDE PARENT, NATION HURONNE-WENDATE (BOURSE FONDATION RBA)
TREVOR COOPER, NATION CRIE (BOURSE FONDATION JASMIN ROY)
CÉLINE TUKALAK, NATION INUITE (BOURSE PUAMUN MESHKENU)
TRAVIS FLAMAND PETIQUAY, NATION ATTIKAMEKW (BOURSE FONDATION RBA)

RÉSILIENCE – DÉBROUILLARDISE – TENACITÉ

DÉLYA GAMELIN-RAINVILLE, NATION ABÉNAQUISE, COLLÈGE NOTRE-DAME-DE-L'ASSOMPTION

« Délya doit compter que sur elle-même, tant sur le plan financier que pour ses besoins en général. Elle met les mêmes efforts pour sa scolarisation. Délya est un exemple de débrouillardise et de persévérance. Elle est engagée dans plusieurs projets dans la communauté et elle l'est tout autant dans le milieu scolaire… Elle est une source de motivation et d'inspiration tant pour les jeunes de son âge que pour les adultes qui la côtoient. »

Kim O'Bomsawin, éducatrice spécialisée

« J'étais en situation d'échec et j'ai dû mettre beaucoup de temps et d'efforts afin de passer la deuxième année de secondaire. Je suis maintenant en quatrième secondaire et je dois mettre les efforts de façon constante afin de réussir. »

Délya Gamelin-Rainville

VOLONTÉ - DÉTERMINATION

JULIE-ANNE DOMINIQUE, NATION INNUE, ÉCOLE KASSINU MAMU

« Julie-Anne n'abandonne jamais. Malgré ses difficultés en langues, elle continue d'étudier et de faire tous ses travaux. Elle était la seule à participer à l'Expo-sciences. Julie-Anne est une des rares élèves à vouloir participer à tout. Elle est toujours présente aux sorties en territoire en plus d'être une jeune transmetteuse. Nous pouvons toujours compter sur elle. »

Stéphanie Noël, enseignante

« Comme je souffre de dysphasie, j'ai de la difficulté en français et en anglais. Pour m'aider, j'ai rencontré une psychologue scolaire et un orthopédagogue. Mes enseignants et mes intervenants m'ont beaucoup aidée à surmonter mes difficultés. »

Julie-Anne Dominique

DÉBROUILLARDISE – VOLONTÉ – PERSÉVÉRANCE

DESTINY KATSITSATEKANONIAHKWA LAZORE-WHITEBEAN, NATION MOHAWK, ÉCOLE SECONDAIRE HOWARD S. BILLINGS

« Lors de mon premier jour d'école secondaire, j'ai vécu un choc culturel : j'étais la seule étudiante autochtone. J'ai réalisé que je ne connaissais pas autant le français que les autres étudiants et j'ai dû travailler très fort pour comprendre les bases. J'ai appris le français par la lecture de livres et par des applications en ligne comme Duolingo De plus, la veille de ce premier jour de classe, j'ai appris que ma mère était gravement malade. J'ai alors dû prendre les choses, une à la fois. »

Destiny Katsitsatekanoniahkwa Lazore-Whitebean

« J'ai regardé cette jeune femme déterminée travailler fort, assister à des séances de tutorat et demander des séances supplémentaires au besoin. Elle n'a jamais abandonné et, ce faisant, elle a réalisé que la pratique et la persévérance permettent de dépasser ses propres limites. »

P. Apostolakos, enseignant

MODÈLE – RÉSILIENCE – PERSÉVÉRANCE

« Rose-Aimée est selon moi un modèle de persévérance. Malgré le fait qu'elle a vécu de nombreux déménagements cette année, l'école est toujours demeurée une priorité pour elle. Je crois que sa détermination et possiblement son implication culturelle sont pour elle des facteurs qui lui ont permis de passer à travers tous ces changements. Elle travaille fort à l'école et elle est fière d'être algonquine. »

Alexandra Audet, intervenante scolaire

ROSE-AIMÉE PAPATIE, NATION ALGONQUINE, ÉCOLE POLYVALENTE LE CARREFOUR
Accompagnée de Marie-Pierre Nolet

« Chaque fois que je déménageais, je devais changer d'école et de milieu. Il était difficile de s'adapter continuellement à un nouveau milieu. Pour des raisons familiales, je devais manquer des cours souvent, mais j'allais toujours en récupération pour me reprendre. J'aurais pu lâcher l'école, mais je ne l'ai pas fait. »

Rose-Aimée Papatie

MAUDE PARENT, NATION HURONNE-WENDATE, COLLÈGE DE CHAMPIGNY

PERSÉVÉRANCE DÉTERMINATION - VOLONTÉ

« Malgré des épisodes marqués par l'anxiété et le stress dus à la maladie et aux retards scolaires qui s'en suivent, je persévère et prends les moyens pour être en situation de réussite scolaire. Je peux compter sur le soutien du milieu médical, scolaire et familial pour m'accompagner dans mon cheminement. »

Maude Parent

ÉQUILIBRE – PERSÉVÉRANCE – VOLONTÉ

TREVOR COOPER, NATION CRIE, ÉCOLE SECONDAIRE JOHN RENNIE

« Trevor est un élève de 5e secondaire qui a réussi à trouver un équilibre entre les exigences de la ligue élite hockey et du programme accéléré. Trevor est l'un de nos étudiants les plus consciencieux et son travail acharné en classe et sur la glace porte ses fruits et lui sera bénéfique plus tard. »

Michael Warren While, directeur adjoint

« Ça m'a pris un moment à m'adapter à la vie urbaine et à ma nouvelle école, plus grande. J'ai travaillé fort pour prouver que je pouvais réussir tant à l'école qu'au hockey : l'aide de mes parents, de mes enseignants et de mes amis a été très importante pour moi. Mes études ont toujours été ma priorité, mais j'ai dû trouver l'équilibre entre le hockey et mes études. Quand j'étais en échec, j'étudiais davantage et je retenais les services d'un tuteur pour m'aider. »

Trevor Cooper

RÊVES - DÉBROUILLARDISE

CÉLINE TUKALAK, NATION INUITE, ÉCOLE IGUARSIVIK

« Elle est une étudiante exceptionnelle, toujours persévérante et présente en classe. Elle vise la réalisation de son rêve, soit de devenir médecin. Elle a participé au Grand défi Pierre Lavoie et plusieurs fois à des collectes de fonds – pour la réalisation de plusieurs projets éducatifs – et à des activités parascolaires. »

Jean-Omer Kamkang

« J'ai des difficultés en lecture et en vocabulaire, mais je fais tout ce que je peux pour m'améliorer : je pose des questions à mes enseignants, je fais des recherches sur Internet, dans le dictionnaire ou dans des livres. »

Céline Tukalak

OPTIMISME - VOLONTÉ

TRAVIS FLAMAND PETIQUAY, NATION ATIKAMEKW, ACADÉMIE LES ESTACADES

« Travis travaille très fort pour améliorer constamment ses résultats scolaires. Malgré un tempérament réservé, il garde le sourire aux lèvres et fait des efforts constants pour progresser en milieu scolaire, sportif ou social. Son comportement est irréprochable et démontre concrètement un désir de s'améliorer malgré les difficultés rencontrées par le passé. »

Pierre De Jean, enseignant et entraineur-cadre en football

« Pour m'aider, j'ai rencontré un orthopédagogue. Il m'a donné des conseils et des astuces pour mieux étudier et pour mieux retenir certaines notions. »

Travis Flamand Petiquay

PROJET PETAPAN

DE L'ÉCOLE PRIMAIRE DES QUATRE-VENTS :

À L'AUBE DE NOUVELLES PRATIQUES POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE D'ÉLÈVES DES PREMIERS PEUPLES EN MILIEU URBAIN

À l'école des Quatre-Vents, de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay, c'est toute une équipe d'enseignants, de professionnels et d'intervenants qui, avec le soutien d'un directeur engagé, développe des pratiques éducatives pour soutenir la réussite des élèves autochtones en privilégiant le partage culturel.

Des aménagements et des services ont été mis en place pour mettre en valeur leurs langues et leurs cultures. On veut ainsi assurer aux élèves et à leurs parents un milieu de vie sain, stimulant, accueillant et valorisant, en plus d'être culturellement sécurisant. En plus du travail réalisé en classe, la première année du projet (2017-2018) a été marquée par de nombreuses réalisations : des ateliers de langues (innue et atikamekw) et de culture offerts par le Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS), en collaboration avec le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA) et l'Institut Tshakapesh, une semaine culturelle avec l'installation d'un Shaputuan (Institut Tshakapesh), une pièce de théâtre réalisée au service de garde avec la collaboration d'une mère et, enfin, la participation de parents à plusieurs activités dont le conseil d'établissement.

Pour soutenir et analyser les pratiques en développement, une équipe de professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi, en collaboration avec le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN), a été mise à contribution pour accompagner les enseignants et les intervenants et documenter le projet (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi [FUQAC]). Le travail se poursuit en 2018-2019 avec tous les partenaires (MEES, commission scolaire des Rives-du-Saguenay, CPNN, CAAS, Institut Tshakapesh, CNA). Des descriptions plus détaillées et des constats relatifs aux pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones seront bientôt disponibles afin de partager cette expérience avec d'autres milieux.

Claudette Awashish, directrice du Centre d'amitié autochtone du Saguenay
Christine Couture, professeure et directrice du doctorat réseau en éducation au Département des sciences de l'éducation de l'UQAC
Marco Bacon, directeur du Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC
Marc Girard, directeur de l'école primaire des Quatre-Vents, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay
Catherine Gagné, directrice des Services éducatifs jeunes par intérim, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

La Fondation RBA a été créée en 2008 avec la volonté de s'impliquer socialement auprès des communautés des Premières Nations en soutenant des causes vouées à leur bien-être. Sa mission est de contribuer au mieux-être des Premières Nations.

La Fondation RBA est fière d'être partenaire du Fonds de bourses de la persévérance scolaire chez les Premiers Peuples 2017-2018.

FONDATION RBA FOUNDATION

PARTIE 3

PRATIQUES DE COLLABORATION

MAMU ATUSSETAU (TRAVAILLONS ENSEMBLE)

Stratégie provinciale pour les familles autochtones en milieu urbain : une initiative du Mouvement des Centres d'amitié autochtones

Amélie Lainé, conseillère en éducation
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec

Pour bien citer cet article >

Lainé, A. (2019). Mamu Atussetau (travaillons ensemble). Stratégie provinciale pour les familles autochtones en milieu urbain : une initiative du Mouvement des Centres d'amitié autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3,* 82-85.

Mamu Atussetau est la stratégie de mobilisation choisie par le Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec pour appuyer le développement et l'amélioration des services offerts aux familles autochtones qui habitent dans les villes du Québec ou transitent par elles. Cette stratégie mise sur l'enrichissement de la collaboration au sein du Mouvement, sur l'accompagnement des Centres d'amitié par le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) et sur le développement d'espaces de partage, de concertation et de coconstruction. Il s'agit donc d'une stratégie de mobilisation et de renforcement de nos capacités collectives par la mise en commun de nos forces, de nos expériences et de nos initiatives d'innovation. Avec Mamu Atussetau, nous sommes amenés à transformer nos façons de travailler ensemble comme Mouvement afin que les services culturellement pertinents et sécurisants qui sont offerts dans chacun des Centres d'amitié soient en harmonie avec la vision collective que nous partageons.

Le Mouvement des Centres d'amitié autochtones

Fort de plus de 60 ans d'histoire au Canada, le Mouvement des Centres d'amitié autochtones est la plus grande infrastructure de services pour les Autochtones en milieu urbain, au Québec et au Canada. Il regroupe 118 Centres d'amitié autochtones ainsi que sept associations

provinciales/territoriales. Tous les Centres d'amitié autochtones privilégient une approche *portes ouvertes*, c'est-à-dire que tous les Autochtones sont accueillis et sont assurés du service sans égard à leur statut, leur nation d'appartenance ou leur lieu de résidence.

Au Québec, nous comptons onze Centres d'amitié autochtones affiliés au RCAAQ. Ils desservent les villes de Chibougamau, Val-d'Or, Senneterre, La Tuque, Trois-Rivières, Montréal, Joliette, Sept-Îles, Québec, Maniwaki et Roberval.

Créé en 1976 pour et par les Autochtones en milieu urbain qui désiraient se doter d'une association provinciale, le RCAAQ est un organisme sans but lucratif qui milite pour les droits et les intérêts des citoyens autochtones dans les villes du Québec, tout en appuyant le développement des Centres d'amitié autochtones. Ces derniers rejoignent les Autochtones des villes en leur offrant des services pertinents qui contribuent à l'harmonie et à la réconciliation entre les peuples, mais aussi en créant des espaces d'échange et de dialogue qui valorisent la culture et les modes d'interaction sociale autochtones.

Le RCAAQ et les Centres d'amitié travaillent en complémentarité avec divers partenaires, selon l'expertise de chacun, pour que les Autochtones qui composent avec la réalité urbaine puissent avoir accès à des services de qualité répondant à leurs besoins.

En raison de sa mission fédératrice, le RCAAQ propose une compréhension d'ensemble des enjeux et des défis que rencontrent les Autochtones qui doivent composer avec la réalité urbaine. Ainsi, nous mettons en œuvre des stratégies innovatrices et proactives d'envergure provinciale pour répondre plus efficacement aux besoins des Autochtones dans les villes. Le RCAAQ appuie également les Centres d'amitié autochtones du Québec au moyen de conseils, de soutiens divers et de ressources techniques. Enfin, il s'agit d'une structure provinciale de concertation, de coordination et de représentation où les valeurs et les aspirations communes des Centres d'amitié autochtones du Québec peuvent être formulées et activées.

Le RCAAQ et les Centres d'amitié travaillent en complémentarité avec divers partenaires, selon l'expertise de chacun, pour que les Autochtones qui composent avec la réalité urbaine puissent avoir accès à des services de qualité répondant à leurs besoins. Les Centres offrent des services urbains intégrés, interreliés et distribués selon une approche holistique qui se veut culturellement pertinente et sécurisante. Ils sont des milieux de vie où la prestation de services mise sur l'autonomisation des individus ainsi que sur l'amélioration de leur qualité de vie. En somme, en plus de constituer de véritables carrefours de services de première ligne, les Centres d'amitié autochtones du Québec constituent des lieux favorables à l'émergence de démarches de revalorisation culturelle, d'affirmation identitaire et de mobilisation citoyenne parmi la population autochtone urbaine.

Bilan provincial

En 2014-2015, le RCAAQ a piloté un projet provincial (projet Ninan qui est la première phase de Mamu Atussetau) afin de déterminer les enjeux liés à la petite enfance, auxquels sont confrontées les familles autochtones en ville. Pour ce faire, nous avons effectué une tournée provinciale dans les Centres d'amitié et rencontré plus de 110 parents autochtones et divers partenaires locaux.

Cette collecte de données a clairement démontré que l'accès des familles autochtones aux différents services offerts dans leur ville est limité. La grande majorité des partenaires a affirmé que les familles autochtones de leur ville sont souvent des familles nombreuses, monoparentales, à revenu précaire, avec un faible niveau d'instruction, etc. Les impacts intergénérationnels des politiques d'acculturation du gouvernement fédéral et les désavantages socio-économiques qui en découlent affectent encore aujourd'hui les familles et les enfants autochtones. Plusieurs familles souffrent de problèmes psychosociaux qui sont souvent exacerbés par des conditions sociales et matérielles précaires qui fragilisent d'autant plus le milieu de vie des enfants.

Toutefois, il a été largement démontré que la participation des enfants autochtones à des programmes culturellement pertinents durant la petite enfance contribue à diminuer l'écart avec les autres enfants sur le plan de la santé et celui de l'éducation (Ball, 2012; McIvor, 2009). La connaissance approfondie des besoins et la création de services spécifiques pour les familles autochtones vivant dans les villes sont donc des enjeux fondamentaux qui interpellent le Mouvement des Centres d'amitié.

Les éléments de la situation qui nous interpellent

Les données existantes sont généralement anciennes, imprécises ou incomplètes. Bien que nous ayons accès à certaines données fragmentaires sur les besoins des parents et l'environnement des familles autochtones dans les villes, rien ne permet d'en brosser un portrait complet.

> « Les enfants grandissant en milieu non autochtone et leur famille peuvent ressentir un déchirement entre la transmission de la culture autochtone et la cohabitation des deux cultures, ce qui peut éventuellement avoir un impact sur le développement identitaire de l'enfant; certains intervenants notent d'ailleurs le sentiment d'impuissance ressenti par les parents face à cette situation ». (RCAAQ, 2015)

Faible utilisation des services en petite enfance et famille

Les services des réseaux québécois sont offerts à la population autochtone dans les villes. Cependant, peu d'Autochtones les utilisent : barrière de langues, transport, services non adaptés, discrimination, liste d'attente, etc. Il est reconnu que les Autochtones qui vivent en ville, malgré leurs besoins évidents, recourent assez peu aux services qui leur sont offerts dans la collectivité où ils vivent et au sein de laquelle ils se sentent souvent victimes de racisme et d'exclusion. Cela entraine une perte de confiance en soi et en ses capacités. Comme le mentionnait une personne interrogée,

> « Trouver un CPE pour ma fille, c'était difficile à cause de son nom de famille. » (RCAAQ, 2015)

Partenariat à des degrés variables sur les territoires des Centres d'amitié autochtones

Les Centres d'amitié autochtones aspirent à former des partenariats ou à formaliser des collaborations avec les services en petite enfance et famille et les organisations québécoises. Or, la quantité et la qualité des partenariats varient d'une ville à l'autre pour diverses raisons. La réalité autochtone demeure peu connue et la spécificité des besoins des familles autochtones est souvent ignorée. Il existe peu de partenariats formels. Effectivement,

> « Le choc des cultures organisationnelles autochtones et allochtones rend parfois le travail en partenariat plus difficile ». (RCAAQ, 2015)

Les services

Il existe peu de programmes, services ou outils culturellement sécurisants pour la petite enfance et les familles autochtones vivant en ville.

> « Les partenaires savent qu'il est important d'adapter leurs services afin qu'Ils correspondent mieux aux familles autochtones, mais ils ne savent pas toujours comment le faire. » (RCAAQ, 2015)

Les Autochtones se retrouvent dans une situation complexe qui se manifeste généralement par un manque d'accessibilité et de continuum de services, notamment entre ceux qui sont dispensés dans les communautés et ceux offerts par la province. Les familles autochtones ne reçoivent donc pas tous les services dont ils ont besoin et leurs particularités ne sont pas suffisamment prises en compte en ce qui a trait à la prestation de services.

Mamu Atussetau (travaillons ensemble)

La capacité à rejoindre des familles vulnérables, qui ne sont pas desservies par le réseau de services québécois, constitue l'une des forces des Centres d'amitié. Ce sont des lieux d'appartenance pour les familles autochtones qui doivent composer avec la réalité urbaine et ce sont souvent vers ces lieux qu'elles se dirigent pour obtenir les services d'accueil, de soutien, de dépannage et d'accompagnement. Les Autochtones ont besoin de ces services pour, entre autres, remplir leur rôle de premier éducateur auprès de leurs enfants. Considérant la situation, le Mouvement des Centres d'amitié autochtones a vu la nécessité d'offrir, aux enfants et aux familles autochtones en milieu urbain au Québec, des services planifiés, concertés et respectueux de la culture autochtone.

Depuis plus d'un an, la stratégie d'envergure Mamu Atussetau est déployée dans les villes où sont implantés les Centres d'amitié autochtones, grâce notamment au travail coordonné des Centres et du RCAAQ. Ayant comme objectif principal d'assurer des services de qualité en milieu urbain pour les Autochtones, la stratégie Mamu Atussetau permet non seulement le partage de bonnes pratiques entre les intervenants, mais aussi la création d'outils de travail pertinents culturellement.

Ce travail de collaboration permet, entre autres, de planifier la ormation des intervenants dans les centres à l'aide de la visioconférence et de mettre en place une communauté de pratiques pour développer un processus de réflexion interactif et continu. Cette formation offre la possibilité d'intégrer des valeurs de la profession d'intervenant et d'approfondir des connaissances et des compétences liées à celle-ci. De plus, elle permet aux participants de bénéficier des expériences et des expertises des autres centres pour le développement et l'enrichissement de leurs services. Des plans de travail harmonisés avec des indicateurs communs ont aussi

Depuis plus d'un an, la stratégie d'envergure Mamu Atussetau est déployée dans les villes où sont implantés les Centres d'amitié autochtones, grâce notamment au travail coordonné des Centres et du RCAAQ. Ayant comme objectif principal d'assurer des services de qualité en milieu urbain pour les Autochtones, la stratégie Mamu Atussetau permet non seulement le partage de bonnes pratiques entre les intervenants, mais aussi la création d'outils de travail pertinents culturellement.

Ils ont besoin de ces services pour remplir leur rôle de premier éducateur auprès de leurs enfants.

« Les enfants grandissant en milieu non autochtone et leur famille peuvent ressentir un déchirement entre la transmission de la culture autochtone et la cohabitation des deux cultures, ce qui peut éventuellement avoir un impact sur le développement identitaire de l'enfant; certains intervenants notent d'ailleurs le sentiment d'impuissance ressenti par les parents face à cette situation ». (RCAAQ, 2015)

été développés pour que tous les centres puissent recueillir des données identiques sur les familles qui fréquentent leurs services. Finalement, un guide d'intervention comprenant un volet petite enfance et famille est élaboré afin d'aborder l'intervention éducative avec les familles autochtones, l'implication familiale ainsi que la transition vers les milieux scolaires. La stratégie Mamu Atussetau offre donc au Mouvement des Centres d'amitié autochtones l'opportunité d'enrichir et de consolider son approche de proximité auprès des familles autochtones.

Nous sommes convaincus que si les enfants connaissent bien leur culture et qu'ils développent un fort sentiment d'appartenance communautaire, ils seront plus à même de vivre des succès au cours de leur cheminement scolaire et de devenir des adultes épanouis. L'enracinement dans sa culture d'origine est essentiel pour entrer en relation avec la société québécoise dominante de façon saine et équilibrée. En milieu urbain, les Centres d'amitié sont souvent le seul endroit où les familles autochtones peuvent se reconnecter avec leur culture. Cette situation donne encore plus d'importance à notre stratégie provinciale pour soutenir le développement d'un continuum de services de qualité pour les familles autochtones. ■

RÉFÉRENCES

Ball, J. (2012). Promoting Education Equity for Indigenous Children in Canada through Quality Early Childhood Programs (p. 232-312). Dans J. Heymans (dir.). *Inceasing Equity in Education: Successful Approaches from Around the World.* Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

McIvor, O. (2009). Language and Culture as Protective Factors for At-Risk Communities. *Journal of Aboriginal Health*, *5* (1), 6-25.

Agence de la santé publique du Canada (ASPC) (2016). *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques : réduire les écarts dans les résultats sur le plan de la santé et de l'éducation chez les enfants autochtones au Canada*. Consulté à l'adresse : https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/services/sante-premieres-nations-inuits/sante-familiale/developpement-enfants-sante/programme-aide-prescolaire-autochtones-sante-premieres-nations-inuits-fiche-information-sante-canada/maturite-scolaire.html

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA) (2013). *Les enfants des Premières Nations et non autochtones pris en charge par les services de protection de la jeunesse.* Consulté à l'adresse : http ://www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachements/7/proetective_services_FR_web.pdf

Conseil canadien de la santé (CCS) (2012). *Empathie, dignité et respect. Créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans les systèmes de santé en milieu urbain.* Consulté à l'adresse : http://www.healthcouncilcanada.ca/rpt_det.php?id=437

Rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation (2015). Consulté à l'adresse : http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=8918

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2015). Projet Ninan, rapport final.

LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE AUX NIVEAUX SECONDAIRE ET POSTSECONDAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit ?

Alexandra Mansour, intervenante sociale
Danielle Maltais, professeure titulaire, Université du Québec à Chicoutimi
Mathieu Cook, professeur, Université du Québec à Chicoutimi

Pour bien citer cet article >

Mansour, A. et coll. (2019). La persévérance scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire chez les étudiants autochtones. Des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit? *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3,* 86-89.

Le portrait que l'on dresse de la scolarisation en milieu autochtone met souvent en lumière ses aspects négatifs. Par exemple, on note qu'en 2001, au Canada, 48 % des adultes autochtones n'avaient pas terminé leurs études secondaires, tandis que ce taux était de 31 % pour l'ensemble des Canadiens (Conseil national du bien-être social, 2007). De la même façon, on remarque que le taux de diplomation des jeunes provenant des diverses communautés autochtones du Québec est inférieur à la moyenne québécoise (Lévesque et Polèse, 2015). Ainsi, en 2011, 37,7 % des étudiants autochtones n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires, comparativement à 21,6 % pour l'ensemble de la population québécoise (Statistique Canada, 2011). D'ailleurs, le gouvernement du Québec s'inquiète du fait « qu'en 2008-2009, sur 100 élèves [autochtones] qui ont quitté la formation générale des jeunes, seulement 14 avaient obtenu un diplôme ou une qualification [et que] le taux de décrochage annuel avoisinait les 92 % » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p. 17). En outre, il existe, selon le Conseil national du bien-être social, plusieurs « facteurs de départ » qui inciteraient ces étudiants à quitter l'école et à abandonner leur scolarité – comme la mise à l'écart et le racisme vécus dans les établissements d'enseignement allochtones. Le décrochage

scolaire des étudiants autochtones résulterait aussi de facteurs d'attraction – par exemple les besoins financiers et l'attrait de l'emploi.

Peu d'études québécoises portent toutefois sur les étudiants autochtones persévérants ou raccrocheurs (Joncas, 2013), et ce, malgré une tendance à la hausse du taux de scolarisation (Lévesque et Polèse, 2015). D'ailleurs, selon Joncas, « la réussite scolaire des membres des Premières Nations qui était catastrophique s'améliore à tous les niveaux d'études » (p. 2). De plus, bien qu'il y ait de nombreuses avancées et initiatives mises en place au sein des communautés autochtones, les dimensions liées à la persévérance scolaire dans cette partie de la population demeurent peu documentées (Perron et Côté, 2015).

Or, le portrait de la persévérance scolaire semble plutôt encourageant dans la communauté innue d'Essipit. Cette réserve, située en bordure du fleuve Saint-Laurent et à 155 kilomètres de la ville de Saguenay, est enclavée par la municipalité des Escoumins. En 2011, on y comptait 247 individus dont 26 % étaient âgés de 25 ans ou moins (Statistique Canada, 2012). En 2016, seulement 10,1 % de la population âgée de 15 ans ou plus n'occupait pas d'emploi rémunéré ou était à la recherche d'un emploi (Statistique Canada, 2018).

La communauté offre divers services à ses membres et possède plusieurs entreprises. Toutefois, on n'y retrouve ni école primaire ni école secondaire. Les jeunes d'Essipit doivent donc effectuer leurs études dans les municipalités environnantes, Les Escoumins ou Les Bergeronnes.

Selon des données internes fournies par le Conseil de bande, les 47 jeunes de cette communauté, âgés entre 12 et 29 ans, fréquentaient, en 2015, soit une école secondaire, un centre de formation professionnelle, un cégep ou une université. Les autorités en place avancent d'ailleurs que les derniers cas d'abandon scolaire datent de huit ou neuf ans.

Afin de mieux comprendre la réalité des jeunes d'Essipit, une étude qualitative de nature descriptive a été réalisée à l'automne 2016 et à l'hiver 2017 dans le but de répondre à la question de recherche suivante : *Quels sont les motifs et les facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux qui favorisent la persévérance scolaire chez les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit?*

Méthodologie

Neuf jeunes âgés de plus de 13 ans, incluant huit femmes et un homme, ont ainsi participé à une entrevue semi-dirigée (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009). Tous les jeunes ont été interviewés en français puisqu'il s'agit de leur langue d'usage, employée à l'école comme à la maison. Parmi eux, quatre répondants poursuivaient des études secondaires au moment de la collecte des données, deux fréquentaient un cégep et trois étaient inscrits dans une université québécoise.

Trois guides d'entrevue différents ont été utilisés en fonction du niveau de scolarité de chacun des répondants (secondaire, collégial ou universitaire). Les entrevues ont duré entre 60 et 90 minutes et l'intervieweur s'est appliqué à reformuler les questions aux répondants lorsque cela s'avérait nécessaire. La majorité des entrevues a été réalisée au domicile des participants afin qu'ils se sentent plus à l'aise. Le matériel recueilli a ensuite été soumis à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012).

Résultats

Les motifs de persévérance

L'analyse des propos tenus par les répondants a permis de relever des éléments qui les incitent à poursuivre leurs études. Ces motifs de persévérance peuvent être regroupés en quatre grandes catégories : 1) l'employabilité, 2) l'acquisition de nouvelles connaissances et la diplomation, 3) la pratique d'activités sportives et 4) l'influence de personnes significatives.

Tout d'abord, l'employabilité demeure le principal motif encourageant les répondants à persévérer dans leurs études. Ils poursuivent leur scolarisation parce qu'ils désirent occuper un emploi qui leur plaira, qui sera à la hauteur de leurs attentes personnelles et professionnelles, qui leur offrira des conditions salariales et des conditions de travail optimales, tout en les stimulant intellectuellement. À ce titre, ils ont le désir d'être compétitifs sur le marché du travail, ce qui est souvent reconnu comme un des motifs incitant à la persévérance scolaire (Dubet, 1994; Timmons, 2009). L'obtention d'un emploi à la hauteur de leurs aspirations semble donc encourager les répondants à terminer leurs présentes études, voire à les poursuivre au niveau collégial ou universitaire.

C'est un objectif en soi : obtenir le diplôme et accéder à un niveau scolaire supérieur.

Par ailleurs, plusieurs des répondants aiment acquérir de nouvelles connaissances qui leur serviront à long terme, c'est-à-dire pour la durée de leur parcours scolaire et professionnel. Il s'agit pour eux d'un objectif en soi : obtenir le diplôme pour lequel ils étudient et accéder à un niveau scolaire supérieur. Cette perspective est donc une source de motivation.

Le sport joue également un rôle important dans la persévérance scolaire pour plusieurs d'entre eux. Effectivement, le fait d'être en forme physiquement contribue à la réussite de leurs études. D'ailleurs, le fait de pratiquer un sport d'équipe, à l'intérieur d'un programme sport-études ou lors d'activités parascolaires, a motivé un des répondants à poursuivre des études supérieures. À ce sujet, Action Réussite (2013) estime que les programmes sport-études permettent aux jeunes de persévérer dans leur cheminement scolaire, d'augmenter leur motivation, de créer un sentiment d'appartenance et de modifier positivement leur perception de l'école.

Enfin, la présence de personnes significatives a permis aux répondants de se sentir appuyés, encouragés, et les a incités à poursuivre leurs études. Ces personnes, ce sont par exemple des enseignants qui, par leurs attitudes personnelles, leur manière d'enseigner et leur disponibilité, ont joué un rôle significatif dans le parcours scolaire de ces jeunes. Dans d'autres situations, ce sont des professionnels de la communauté d'Essipit qui leur ont offert de précieux conseils et un soutien inconditionnel. Les parents et les amis, par leur présence attentive et leurs encouragements continus, ont également été désignés comme des sources d'inspiration. Ces différentes personnes ont ainsi joué un rôle de « tuteurs de résilience », ce qui signifie qu'ils ont adopté, envers les jeunes, des comportements positifs, comme l'encouragement, l'écoute et l'aide. Ils ont donc contribué à leur développement (Anaut, 2006) en les incitant à se dépasser dans leurs études.

Les facteurs de protection

Outre ces motifs liés à la persévérance scolaire, divers facteurs de protection ont été relevés dans les propos des répondants, qu'il s'agisse de facteurs de protection personnels, familiaux, scolaires ou sociaux. Sur le plan personnel, les répondants estiment que certains traits de leur personnalité, certaines habitudes de vie et certaines de leurs valeurs personnelles contribuent à leur ambition d'obtenir un diplôme qualifiant. Par exemple, le fait d'avoir de bonnes habiletés sociales, une bonne estime de soi, une capacité à s'affirmer et une bonne santé physique les incite à poursuivre leurs études. De plus, ne pas occuper d'emploi rémunéré pendant leurs études, avoir des valeurs en lien avec la réussite et la persévérance scolaires, ne consommer ni alcool ni drogue et, enfin, se percevoir positivement en tant qu'étudiants font aussi partie des facteurs de protection personnels observés par les répondants.

En ce qui a trait aux facteurs de protection familiaux, les jeunes autochtones d'Essipit estiment qu'une bonne cohésion ainsi qu'une gestion adéquate des mésententes ou des conflits au sein de leur famille facilitent la poursuite de leur scolarisation. L'engagement des parents envers la réussite scolaire de leurs enfants se traduit concrètement par de l'aide aux devoirs, du soutien moral, des encouragements, une communication saine, l'établissement d'une routine ainsi que la définition et le respect de règles disciplinaires. Tous ces éléments sont des facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaires.

Quant aux facteurs de protection scolaires, une expérience positive des transitions entre les différents niveaux d'enseignement, l'aide reçue lors d'actes d'intimidation ainsi que le soutien de la part du personnel scolaire pour la réalisation des travaux ont été soulignés par les répondants. Les mécanismes de concertation entre les établissements scolaires et des professionnels de la communauté d'Essipit, l'offre d'activités parascolaires et la présence d'enseignants avec lesquels il est possible de développer des relations positives et significatives font également partie des facteurs de protection scolaires évoqués par les étudiants rencontrés.

La présence de personnes significatives a permis aux répondants de se sentir appuyés, encouragés, et les a incités à poursuivre leurs études. Ces personnes, ce sont par exemple des enseignants qui, par leurs attitudes personnelles, leur manière d'enseigner et leur disponibilité, ont joué un rôle significatif dans le parcours scolaire de ces jeunes. Les parents et les amis, par leur présence attentive et leurs encouragements continus, ont également été désignés comme des sources d'inspiration.

Enfin, pour les facteurs de protection sociaux, les jeunes soulèvent l'importance des relations de qualité entretenues avec les membres de leur entourage, en particulier avec des amis attentifs et disponibles en cas de besoin. La perception positive que les étudiants autochtones ont du soutien social qu'ils ont reçu et la fréquentation de pairs souhaitant poursuivre leur scolarisation, jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant, sont aussi des éléments qui semblent influencer positivement leur réussite et leur persévérance scolaires. À l'échelle de la communauté d'Essipit, la réussite scolaire est grandement valorisée et les étudiants ont accès à une aide financière pour poursuivre leurs études. Il s'agit là d'un élément non négligeable, pouvant expliquer le taux élevé de persévérance chez ces jeunes.

Conclusion

Comme cette étude le démontre, il est possible d'aborder la question du décrochage scolaire de manière positive, en explorant notamment, dans les communautés qui présentent des niveaux de réussite plus encourageants, les facteurs qui favorisent la persévérance et qui atténuent le désir de décrocher. Les propos recueillis auprès des neuf participants ont, en ce sens, permis de révéler plusieurs motifs et facteurs de protection

qui favorisent la persévérance scolaire à plusieurs niveaux d'enseignement, soit du secondaire jusqu'à l'université.

Bien que cette étude soit utile afin de réfléchir sur les conditions de réussite des étudiants autochtones, la possibilité d'en généraliser les résultats à l'ensemble des communautés autochtones est toutefois plutôt limitée. D'abord, les jeunes d'Essipit fréquentent, dès leur primaire, des écoles gérées par le système d'éducation québécois à proximité de leur communauté, ce qui peut contribuer à diminuer le choc culturel que vivent souvent les étudiants autochtones lorsqu'ils quittent leur communauté pour poursuivre des études secondaires, collégiales ou universitaires (Lévesque et Polèse, 2015). De plus, l'échantillon, par sa composition, relativement restreinte et homogène, n'est pas représentatif sur le plan démographique. Notons également que la langue maternelle de ces jeunes est le français et non une langue autochtone, alors que pour d'autres jeunes autochtones, le français est une langue seconde. Enfin, le contexte socioéconomique d'Essipit est plutôt favorable, si on le compare à celui d'autres communautés plus défavorisées.

Il importe de poursuivre les recherches à propos des facteurs de protection liés à la réussite et à la persévérance scolaires chez les étudiants autochtones, car chaque communauté a ses propres réalités et défis à relever. La réalisation d'études approfondies dans plusieurs de ces communautés permettrait ainsi d'obtenir un portrait plus précis des différents facteurs de protection qui favorisent la persévérance et la réussite scolaires. ■

RÉFÉRENCES

Action Réussite (2013). *La persévérance scolaire en Abitibi-Témiscamingue : État de situation.* Consulté le 28 aout 2018 à l'adresse : http://www.actionreussite.ca/documents/medias/portrat-region.pdf

Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être un facteur de résilience? (p. 30-39). *Empan*, *63*(3).

Conseil national du bien-être social (2007). *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes métis, Inuits et des Premières Nations* (rapports du Conseil national du bien-être social, vol. 127). Ottawa, Canada : Conseil national du bien-être social.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse (p. 511-532). *Revue française de sociologie*, *35*(4).

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 maitrise). Université du Québec à Chicoutimi, Canada. Consulté à l'adresse : https://constellation.uqac.ca/2739/1/030428563.pdf

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* (Cahier nº 2015-01). Montréal, Canada : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). Consulté à l'adresse : http://espace.inrs.ca/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussite-pers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010* (bulletin statistique de l'éducation nº42). Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Éditions Armand Colin.

Perron, M. et Côté, É. (2015). Mobiliser les communautés pour la persévérance scolaire : du diagnostic à l'action (p. 12-16). *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples : Nikanutetau tshetshi mishue nukushiak*, *1*.

Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages (p. 64-79). *Recherches qualitatives, Hors-Série* (7).

Statistique Canada (2011). *Enquête nationale auprès des ménages* (publication nº 99-012-X2011046). Consulté le 25 aout 2018 à l'adresse : http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/

Statistique Canada (2012). *Essipit, Québec (Code 2495802) et La Haute-Côte-Nord, Québec (Code 2495) (tableau). Profil du recensement, Recensement de 2011* (publication nº 98-316-XWF). Consulté le 25 aout 2018 à l'adresse : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F

Statistique Canada (2018). *Profil du recensement, recensement de 2016. Essipit, Réserve indienne* [Subdivision de recensement], *Québec et La Haute-Côte-Nord, Municipalité régionale de comté* [Division de recensement], *Québec.* Consulté le 15 juin 2018 à l'adresse : https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=2495802&Geo2=CD&Code2=2495&Data=Count&SearchText=Essipit&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1

Timmons, V. (2009). *Retention of Aboriginal Students in Post-Secondary Institutions in Atlantic Canada: An Analysis of the Supports Available to Aboriginal Students*. Montréal, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.

LE COMITÉ KICTERIMITISOWIN :

la recherche-action comme soutien à la persévérance scolaire au secondaire[1]

Natasha Blanchet-Cohen, professeure agrégée, **Giulietta Di Mambro**, assistante de recherche, Université Concordia, **Geneviève Sioui**, agente de soutien en éducation, Centre d'amitié autochtone de Lanaudière, **France Robertson**, directrice, Centre d'amitié autochtone de Lanaudière

Ce texte est dédié à la mémoire de France Robertson, qui aura marqué le mouvement autochtone au Québec.

Pour bien citer cet article >

Blanchet-Cohen, N. et coll. (2019). Le Comité Kicterimitisowin : la recherche-action comme soutien à la persévérance scolaire au secondaire.

Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 90-93.

Contexte

Dans un contexte d'urbanisation et de mobilité en hausse chez les Autochtones du Québec, un nombre croissant d'enfants autochtones fréquentent l'école publique québécoise en milieu urbain (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Avec un taux de diplomation moins élevé, sans le soutien nécessaire pour réussir, et aux prises avec des difficultés qui ne sont ni décelées ni traitées, plusieurs élèves autochtones abandonnent l'école, surtout au cours du deuxième cycle du secondaire (Statistique Canada, 2015).

On constate un parcours scolaire difficile chez les Autochtones ayant quitté les communautés pour s'installer dans les milieux urbains. La recherche montre que plusieurs facteurs influencent la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones en milieu urbain : le manque de valorisation de la langue et de la culture autochtone, l'écart existant entre les écoles en milieu urbain et celles en communauté, l'implication variable et inégale des parents par rapport au cheminement et à la réussite scolaire de leurs enfants, ainsi que le manque de personnel autochtone qualifié (Blanchet-Cohen et Lainé, 2015). Tous ces facteurs constituent des défis importants à la motivation, à l'assiduité et à la rétention des élèves autochtones à l'école.

À Joliette, ville qui accueille un nombre croissant d'Autochtones de la nation atikamekw, la réussite éducative des jeunes est particulièrement préoccupante. Selon le constat du Centre d'amitié autochtone de Lanaudière (CAAL), peu de jeunes terminent leur diplôme d'études secondaires (DES) avant l'âge de 18 ans, la majorité connaissant des redoublements dans leur cheminement scolaire. L'école comprend souvent mal les besoins des élèves autochtones : ils sont orientés vers les services destinés aux immigrants, comme la francisation, et peu de services leur sont spécifiquement destinés. Pourtant, nombre d'écrits témoignent de l'importance de valoriser la culture pour l'apprentissage (Battiste, 2013; Crooks, Burleigh, Snowshoe, Lapp, Hughes et Sisco, 2015).

Devant cette situation, le CAAL, avec le soutien de l'Université Concordia et sous l'égide du réseau DIALOG, a mis en place une recherche-action afin de soutenir un processus continu d'actions et de réflexions, engageant les jeunes du secondaire en tant que parties prenantes génératrices de solutions pour leur réussite[2]. Ci-dessous, nous présentons l'approche et les activités menées par le comité Kicterimitisowin (qui signifie « fierté » en langue atikamekw), une expérience qui contribue à mettre en lumière des éléments clés du soutien à la persévérance scolaire des élèves autochtones en milieu urbain.

La recherche-action comme moteur de changement

Le CAAL, comme d'autres Centres d'amitié autochtones à travers le Québec, offre un programme de soutien à l'éducation et joue un rôle important de liaison entre les jeunes, l'école et la famille en milieu urbain (Blanchet-Cohen et Lainé, 2015). Les objectifs du partenariat de recherche étaient de définir, d'expérimenter et de promouvoir des initiatives innovantes afin d'encourager la persévérance scolaire des jeunes autochtones. La méthodologie préconisée pour la recherche-action ciblait la réflexion collective et l'identification d'actions avec les jeunes participants qui pourraient contribuer à améliorer leur situation scolaire et leur engagement en général. Ainsi, les activités organisées dans le cadre de la recherche sont des solutions envisagées par les jeunes autochtones pour répondre à la problématique du désengagement scolaire qu'ils vivent.

Trois éléments caractérisent l'approche utilisée par l'équipe :

1. Prendre en compte le contexte actuel et historique dans lequel s'inscrit le jeune

Nous avons abordé le projet d'un point de vue écosystémique, c'est-à-dire en considérant tous les facteurs qui influencent le parcours scolaire de l'élève autochtone avec, en trame de fond, les aspects historiques de la réalité des Autochtones au Québec. Parmi ces particularités historiques, soulignons les impacts intergénérationnels des pensionnats, où l'éducation a servi pendant des décennies à des fins d'assimilation culturelle (Simpson, 2014). Ainsi, le développement de l'élève atikamekw est influencé par sa réalité familiale, son environnement scolaire, par les liens qu'il établit avec la communauté et, plus largement, par les politiques et les programmes qui lui sont destinés. La perspective écosystémique met aussi l'accent sur le fait que la force des liens entre ces différentes sphères est déterminante dans l'établissement d'un soutien de qualité pour les jeunes ciblés (Ma Rhea, 2015).

2. Impliquer les jeunes dans la recherche et les activités

Comme principe de départ, nous voulions impliquer les jeunes dans l'identification des défis et des solutions. La recherche-action a été privilégiée comme méthode propice pour stimuler la participation active des élèves autochtones à la définition des problèmes comme à leur résolution, en tant qu'acteurs de leur propre apprentissage et parties prenantes de leur développement. Notre objectif était de créer un contexte d'ouverture où les jeunes se sentiraient à l'aise d'exprimer leurs idées et de s'engager dans un processus de changement qui les concerne directement. La recherche-action est également cohérente avec l'approche fondée sur les droits, se dissociant ainsi des approches déficientes qui ont dominé les pratiques du passé et qui positionnent les Autochtones à la fois comme victimes et bénéficiaires passifs de services.

3. L'apport de la mobilisation communautaire pour un rapprochement école-famille

À priori, le projet a misé sur la réalisation d'activités à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école. Ce choix découle du constat que plus l'incohérence et le manque de communication entre les sphères familiales et scolaires sont marqués, plus la transition entre la maison et l'école sera ardue pour le jeune et plus cela nuira à sa réussite scolaire (Cherubini, 2014). Cela s'inscrit aussi dans la logique de la perspective écosystémique, puisque l'élève autochtone existe et navigue dans un réseau complexe de relations et de systèmes. On détermine ainsi l'apport important du milieu communautaire dans le resserrement des liens entre les familles autochtones et l'école. Les organismes communautaires autochtones permettent de rejoindre indirectement les familles qui, sinon, se sentent souvent désengagées par rapport à l'école avec laquelle ils entretiennent un lien d'étrangeté, voire d'hostilité (Regroupement des centres d'amitié autochtones, 2016).

Faits marquants du Comité Kicterimitisowin

Nous présentons ici des éléments qui invitent à une réflexion plus approfondie pour saisir les enjeux de la persévérance scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain. Ces éléments ont émergé des activités et des discussions tenues avec une vingtaine de jeunes atikamekw âgés de 13 à 17 ans, et avec les intervenants scolaires qui ont participé au projet de septembre 2016 à aout 2017.

L'importance de renforcer la fierté identitaire pour augmenter le bienêtre à l'école

De toutes les portées du projet, c'est l'aspect identitaire qui ressort de façon la plus marquée des discussions et activités que nous avons organisées. Pour la majorité des jeunes, le Comité Kicterimitisowin a permis d'exprimer leur identité culturelle ou d'en apprendre davantage sur celle-ci. Aussi la transmission de la culture atikamekw était-elle au centre des activités planifiées par les jeunes participants.

Le fait d'aborder la culture et la fierté identitaire engendre nécessairement un questionnement sur ce que signifie être Atikamekw aujourd'hui. Mis à part le phénomène normal de quête de sens et d'identité, commun au développement de tous les adolescents, les jeunes atikamekw à Joliette doivent naviguer entre les éléments traditionnels d'une culture ancestrale et des éléments plus contemporains de l'identité autochtone, qu'ils contribuent eux-mêmes à construire. Ils sont à la fois porteurs et créateurs de culture, en tant que génération inscrite dans la modernité. Avoir un espace à l'école pour vivre cette négociation culturelle et faire fleurir l'expression moderne de l'autochtonie semble primordial pour créer un contexte d'inclusion, préalable à la rétention scolaire.

Sans un espace culturellement sécurisant à l'école, il manque un élément essentiel d'inclusion pour en faire réellement un milieu de vie où il fait bon apprendre.

Offrir des espaces culturellement sécuritaires à l'école et en ville

Les activités du comité Kicterimitisowin se sont déroulées à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, un choix établi en accord avec le principe de prise en compte du jeune selon une approche holistique, qui ne se limite pas à la formation scolaire. À l'école, la plupart des activités choisies par les jeunes visaient à faire rayonner la culture atikamekw, reflétant le besoin de reconnaissance et de valorisation identitaire des jeunes par l'institution scolaire. Hors de l'école, les jeunes se sont réunis pour des activités plus longues : notamment des soupers communautaires au CAAL, un atelier d'une journée sur le *leadership* et l'exploration de divers modes d'expression, ou encore une fin de semaine sur le territoire de la réserve de Manawan et une autre au Camp Mariste.

En réponse à la discrimination, à l'isolement et à la timidité, les jeunes proposent la création d'espaces au sein de l'école où il serait possible de se rassembler et de favoriser des occasions de partage et de rencontre interculturelle. Sans un espace culturellement sécurisant à l'école, il manque un élément essentiel d'inclusion pour en faire réellement un milieu de vie où il fait bon apprendre. Ainsi, la valorisation de la culture a sa place comme vecteur de rétention et de motivation scolaire, car elle agit de façon sous-jacente à renforcer la perception du jeune à la fois de lui-même (apprendre sur sa culture) et de son environnement (l'école comme lieu accueillant, ouvert sur sa culture).

Perspectives pour la suite

À travers la mise en place d'activités scolaires et extrascolaires, le CAAL a pu soutenir les jeunes en créant les ponts nécessaires entre deux sphères primordiales de leur développement, c'est-à-dire entre l'école et la communauté. Ainsi, le projet Kicterimitisowin fait valoir des éléments gagnants pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain. En voici quelques-uns :

Donner une voix aux jeunes

L'approche participative à travers laquelle le jeune est considéré comme un acteur de son propre développement est une approche gagnante puisque, en prenant compte des forces et des intérêts des jeunes, elle favorise la motivation. Le participant à la recherche-action joue le rôle de spécialiste des enjeux qui le concernent. Or, lorsqu'il s'agit de jeunes, il est important de créer des espaces de liberté pour qu'ils puissent faire porter leur voix et découvrir leurs forces. Une des réussites du projet Kicterimitisowin a été d'offrir un tel espace aux jeunes, duquel ont découlé des pistes porteuses pour l'adéquation au soutien de la persévérance scolaire autochtone, notamment la mise en exergue du lien direct entre la valorisation culturelle à l'école et la rétention scolaire.

Bien que le processus ait permis aux élèves de prendre conscience de leur potentiel en tant qu'acteurs de changement, il a aussi mis en lumière un obstacle important à la persévérance, soit le manque d'estime de soi et de confiance en soi. Reconnaissant cet obstacle, nous avons misé sur une programmation qui favorise le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi pour bâtir une motivation en amont. Dans le cadre de ce projet, nous avons opté pour un format axé sur des activités ponctuelles pouvant surmonter cet obstacle et procurer aux jeunes un sentiment d'accomplissement rapide, qui perdure dans le temps.

Donner une place à la culture

Il est reconnu que la triple mission de l'école québécoise (qualifier, socialiser et instruire) passe par la création d'un milieu de vie qui soit inclusif et ouvert à la diversité. La valorisation culturelle apparait comme un aspect incontournable pour la création d'un climat d'inclusion qui pourrait mieux favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance des jeunes autochtones à leurs lieux d'apprentissage. Une jeune explique : « [Être fier de notre culture], ça nous permet d'avancer dans notre cheminement scolaire, ça me permet de m'améliorer dans ce que je fais dans mes cours ». Un intervenant scolaire constate : « […] oui, il y a une question de fierté qui se développe de plus en plus et si on est capable… s'ils ont le sentiment qu'ils sont écoutés, entendus et vus un peu plus, bien je pense qu'ils vont avoir un petit peu plus le gout de s'investir. »

Renforcer le réseau de soutien des jeunes

Les conditions gagnantes en matière de réussite éducative ne tiennent « pas tant à une liste de facteurs, mais bien à la cohérence de ces facteurs et à leur convergence au sein de stratégies également élaborées de concert par toutes les parties concernées » (Lévesque, Polèse, de Juriew, Labrano, Turcotte et Chiasson, 2015, p. 204). Ainsi, l'utilité et la portée du comité Kicterimitisowin se sont manifestées par la création de liens de collaboration entre deux sphères importantes du développement des jeunes, soit la sphère scolaire et la sphère communautaire. Le comité a offert un contexte dans lequel les acteurs du milieu scolaire et ceux du milieu communautaire ont pu échanger, collaborer et même coconstruire et adapter l'enseignement aux jeunes. La concertation et le développement de liens, entre l'école et la communauté au sens large, ont contribué à renforcer les réseaux de soutien qui entourent les jeunes, ajoutant ainsi de la cohérence à leurs vies.

Vers une transformation systémique

Ce défi est entamé à Joliette et il doit se poursuivre. Ces liens de collaboration sont à renouveler, mais leurs effets ne seront pas immédiats ni évidents à mettre en pratique. En effet, défaire les conséquences des politiques assimilatrices mises en œuvre par le passé, dans une perspective de reconstruction, ne peut se faire du jour au lendemain. La mobilisation, la multiplication des occasions de partage et la création de liens entre les différents acteurs qui entourent les jeunes s'annoncent comme des pistes porteuses pour soutenir efficacement la persévérance scolaire des Autochtones en milieu urbain. Ainsi, le rôle central des organismes communautaires autochtones en milieu urbain, tels les Centres d'amitié autochtones, gagnerait à être exploité et développé en ce sens, en collaboration avec les instances éducatives, vers une institutionnalisation de la collaboration, pour le meilleur intérêt des jeunes et dans un esprit de réconciliation. ■

« Être fier de notre culture, ça nous permet d'avancer dans notre cheminement. »

NOTES

1 Cet article est un résumé de la présentation au colloque et du rapport *Le Comité Kicterimitisowin pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones à Joliette* (2017).

2 Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention de DIALOG – *Le réseau de recherche et de connaissance relatives aux peuples autochtones et du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.*

RÉFÉRENCES

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit.* Saskatoon, Canada : Purich Publishing.

Blanchet-Cohen, N. et Lainé, A. (2015). Documenter le programme d'Aide aux devoirs : les éléments gagnants d'une recherche partenariale (p. 27-33). CSSSPNQL (dir.). *Boite à outils des principes de recherche en contextes autochtones.* CSSSPNQL, CRDP, UQAT et Réseau DIALOG.

Cherubini, L. (2014). *Aboriginal Student Engagement and Achievement. Educational Practices and Cultural Sustainability.* Vancouver, Canada : UBC.

Crooks, C.V., Burleigh, D., Snowshoe, A., Lapp, A., Hughes, R. et Sisco, A. (2015). A Case Study of Culturally Relevant School-Based Programming for First Nations Youth: Improved Relationships, Confidence and Leadership, and School Success. *Advances in School Mental Health Promotion*, *8*(4), 216-230.

Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrano, R., Turcotte, A. 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. *Cahiers Dialog nº 2015-01* (rapport de recherche).

Ma Rhea, Z. (2015). *Leading and Managing Indigenous Education in the Postcolonial World*. Londres, Angleterre : Routledge.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *Bulletin statistique de l'éducation nº 42 – L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain.* Wendake, Canada. Consulté le 31 aout 2018 à l'adresse : https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2016_education_reussite_educative.pdf

Simpson, B. L. (2014). Land as Pedagogy: Nishnaabeg Intelligence and Rebellious Transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, *3*(3), 1-25.

Statistique Canada (2015). *Mobilité scolaire et résultats scolaires des élèves des Premières Nations vivant hors réserve*. Ottawa, nº 89-653-X2015006.

UNE APPROCHE MODÉLISANTE POSITIVE DANS LE CADRE D'ATELIERS POUR SUSCITER L'IMPLICATION PARENTALE DÈS LE PRÉSCOLAIRE

Caroline Lajoie-Jempson, conseillère à la réussite en français et Agir Tôt, Institut Tshakapesh

Pour bien citer cet article >

Lajoie-Jempson, C. (2019). Une approche modélisante positive dans le cadre d'ateliers pour susciter l'implication parentale dès le préscolaire.

Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 94-97.

Comme l'implication parentale est un facteur clé de la réussite et de la persévérance scolaires, il est important de s'assurer qu'elle soit présente dès le préscolaire.

Il sera question ici d'une approche, mise à l'essai lors d'ateliers parentaux, afin d'inspirer les intervenants en petite enfance de nos communautés et de poursuivre la discussion autour de l'implication parentale dans nos communautés. Le premier pas pour stimuler cette participation est évidemment de rencontrer les parents pour mieux intervenir auprès d'eux.

Mise en contexte

Plusieurs études montrent que l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant favorise non seulement sa réussite scolaire, mais aussi son sentiment de bienêtre, son assiduité, sa motivation et ses aspirations, tout en ayant des répercussions positives sur les parents eux-mêmes et sur les enseignants (Larivée, 2012; Larivée, 2010; Deslandes, 2006; Deslandes et Bertrand, 2004; ministère de l'Éducation, 2005, 2004; Epstein, 2001; Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994).

La littératie familiale, pour sa part, vise à sensibiliser adéquatement les parents pour mettre en valeur leurs compétences (Beauregard, Carignan et Létourneau, 2011). Selon la recension d'écrits portant sur la littératie familiale, ces auteurs ciblent les facteurs environnementaux et les facteurs culturels comme étant importants à considérer. Le choix du matériel, entre autres, doit tenir compte du capital culturel des familles.

De janvier 2016 à avril 2017, lors d'ateliers de littératie familiale visant à promouvoir la participation des parents, nous avons remarqué que ces derniers sont intervenus plus facilement auprès de leur enfant après avoir suivi les ateliers. Un premier atelier s'est déroulé à Pakua Shipu, puis, afin de vérifier la combinaison gagnante d'images et d'interventions, le même atelier a été repris à l'école Kanatamat dans la communauté de Matimekush/Lac-John avec le même succès : un taux de collaboration de 85 % de la part des parents et une implication de tous les participants lors de l'atelier. Ensuite, en 2017, dans le cadre des activités Uipat Tutetau/Agir Tôt, un atelier de lecture a été offert aux parents innus de la communauté de Pakua Shipu à partir de capsules vidéo d'Avenir d'enfants[1].

La réponse positive des parents lors de cet atelier nous a permis de constater la force de l'image lorsque nous proposions ce type d'atelier aux parents accompagnés de leur enfant. Il est fort à parier que le fait de voir, en début d'atelier, des parents innus en train de lire dans une capsule vidéo, mais aussi d'entendre le ton léger et les interventions humoristiques, a pu contribuer à l'intérêt et à l'implication des parents.

Ainsi, pendant l'été 2017, il a été décidé de produire cinq nouvelles capsules, mettant en vedette des parents innus et traitant de sujets divers liés à l'implication parentale. Le besoin de définir cette approche originale d'intervention par de nouveaux ateliers (voir le tableau ci-dessous) s'est alors fait sentir. Depuis la présentation faite sur le sujet lors de la 3e édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples[2] en octobre 2017, le guide pédagogique comprenant la description des ateliers a été peaufiné et, de fil en aiguille, nous avons proposé une approche modélisante positive afin d'impliquer davantage les parents de nos communautés et de faciliter le travail des intervenants en petite enfance.

Cette approche se définit comme suit :

> ***L'approche modélisante positive*** *vise à proposer une intervention servant à modeler un comportement désirable en misant sur la force d'une image, d'une vision positive rendant possible l'action désirée par ces individus mis en contexte lors d'une activité concrète.*[3]

En suivant les principes émis par Beauregard et coll. (2011) dans la recension d'écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire, qui soulignait entre autres l'importance de développer le sentiment de compétence du parent, nous croyons que les parents d'élèves à risque ont besoin d'interventions positives et de soutien à la suite de la réflexion amorcée par les images vidéo, d'où la conception d'ateliers parentaux liée aux capsules vidéo. Ils ont besoin de se projeter, de se visualiser dans l'action afin d'être interpelés (ministère de l'Éducation, 2004 et 2005).

Objectifs des ateliers d'implication parentale

L'objectif des ateliers parentaux dans le cadre du programme Uipat Tutetau/Agir Tôt est d'**inciter l'implication des parents pour qu'ils se sentent confiants et compétents dans leur rôle de parent.**

Trois objectifs spécifiques reviennent au sein des ateliers :

- **Discuter** à partir des images proposées, des thèmes et des moyens concrets de les vivre.
- **Réfléchir** sur les images, les thèmes et l'importance de ces derniers.
- **Vivre** une activité concrète et positive avec leur enfant, liée aux images véhiculées et à chacun des thèmes.

Thèmes retenus pour les ateliers

Parmi les premiers thèmes retenus, nous nous sommes basés sur nos observations du milieu et sur les commentaires d'enseignants de nos communautés. Les cinq grands thèmes récurrents pour aider l'enfant fréquentant l'école étaient liés au déjeuner, au sommeil, à l'activité physique, à l'impact des technologies et au but de l'éducation. Si les parents soutiennent leur enfant sur ces différents points, nous devrions observer une amélioration sur le plan de la réussite, surtout des élèves à risque.

Voici un tableau présentant les cinq ateliers d'implication parentale que nous proposons dans ce guide, le court-métrage et leurs objectifs :

Titre de l'atelier	Court-métrage	Objectifs de l'atelier
Au clair de la lune… SOS dodo les enfants!	UNIU PISHIM Le soleil devant	Discuter et réfléchir sur des moyens d'améliorer le sommeil des enfants et de la famille Vivre une activité positive en soirée avec ses enfants à l'école
Je craque pour toi, mon coco!	PETAPAN Le petit jour	Discuter et réfléchir avec les parents du réveil de leur maisonnée Vivre un déjeuner à l'école en compagnie de ses enfants
T'es pas *game*!	KA METUENANUT La joute	Discuter et réfléchir sur des moyens de susciter la participation physique des enfants Vivre une activité physique amusante avec ses enfants à l'école
Rallye-toi à moi!	NETE ISHPIMIT Le sommet	Discuter et réfléchir sur le futur des enfants, le but de l'école et le soutien qu'ils peuvent apporter aux enfants dans l'accomplissement de leurs rêves Vivre une expérience positive avec ses enfants dans le cadre d'une activité extérieure en groupe
3,2,1… virage virtuel	ASHU KA UAUITSHIUET En appui	Discuter et réfléchir sur les différentes façons constructives d'utiliser la technologie et les médias sociaux dans le quotidien des enfants Vivre une activité avec la technologie à l'école

Déroulement des ateliers d'implication parentale en trois temps

Le déroulement des ateliers d'implication parentale doit être simple afin de motiver le parent à participer. Trois phases nous permettent de susciter l'implication parentale : identification aux pairs, parents en action et modélisation et intégration des comportements désirés.

1) Stimulation de l'identification aux pairs

L'idée est de proposer une image significative pour les Premières Nations et l'implication désirée des parents auprès de leur enfant. Ainsi, les courtes capsules vidéo servent de mise en situation à l'atelier d'implication parentale. Elles sont importantes pour instaurer la participation désirée et sont donc présentées au début de l'atelier. Les images de parents innus sont soutenues par un texte, lu en innu, proposant un modèle d'intervention et une réflexion liée au thème. L'audio étant dans la langue innue, le sous-titrage en français permet aux autres parents et aux intervenants francophones des autres nations de bien comprendre le message véhiculé. Tous doivent se sentir inclus et compris.

Pourrait-on penser qu'une capsule vidéo servirait à modeler un comportement désirable chez un individu? Selon Deslandes et Bertrand (2004), chez certains individus, la visualisation d'un comportement qu'il perçoit chez un pair peut engendrer une réflexion intérieure et probablement un changement. En voyant agir d'autres parents de même culture et de même génération, l'incitation est grande pour faire pareillement. Parce qu'il en est souvent autrement pour les individus vivant des difficultés, ou ayant vécu des difficultés liées à la scolarisation ou au soutien parental (Deslandes et Royer, 1994), il est important que le parent puisse non seulement « se visualiser » dans l'action, afin de proposer une activité concrète lors de l'atelier et ainsi développer sa compétence de parent, mais surtout vivre une expérience positive dans le cadre de son rôle de parent (Gervais, 1995).

2) Parents en action

Les activités suggérées sur la fiche de l'atelier peuvent être simples. Elles doivent cependant permettre aux parents de vivre avec leur enfant une expérience positive liée au thème – ce qu'ils ne font peut-être pas à la maison. Ce faisant, le parent renforcera sa confiance en lui-même, ce qui lui permettra de s'impliquer davantage dès son retour à la maison. Afin de mettre le parent en action, nous proposons deux à trois activités par atelier. Le parent visionne un court métrage proposant des actions concrètes : déjà, le fait d'en discuter, d'y réfléchir, de voir et d'entendre, il commence à être en action. Ensuite, on lui propose une activité concrète à faire avec son enfant, liée au thème.

Dans notre atelier de littératie, par exemple, on voyait dans un premier temps des images de parents d'âges différents (pères, mères, grands-parents, etc.) en train de lire dehors, au parc ou à la maison, autrement dit dans divers contextes. Ensuite, des livres (principalement des albums jeunesse) étaient disposés sur des tables et, après le visionnement de la vidéo, une lecture était proposée pour que le parent se lève et participe. Or, lors de l'atelier de littératie de Pakuashipi, un père, encore vêtu de son habit de neige et qui semblait vouloir s'en aller au début, a pris le temps de se déshabiller et de lire un livre à sa fille de trois ans. Il a ensuite avoué avoir beaucoup aimé lire une histoire à son enfant, ce qu'il faisait rarement à la maison, la croyant trop jeune.

3) Modélisation et intégration des comportements désirés

L'activité se termine toujours par une discussion, autour d'une collation. Ce retour sur l'activité permet aux parents de partager des moyens et des stratégies et de s'ouvrir à de nouvelles possibilités d'intégrer les concepts sous-jacents à l'intervention (Larivée, 2012). La modélisation par les pairs est ainsi encouragée. Le moment est aussi opportun, par exemple, pour proposer des lectures ou être à l'écoute du parent qui pense avoir un problème, etc. Il est arrivé à au moins deux reprises, lors des ateliers proposés, que des parents viennent nous indiquer qu'ils avaient remarqué un problème chez leur enfant et qu'ils cherchaient une solution. Dans un des deux cas, l'enfant manquait de motivation pour la lecture, alors que dans l'autre cas, l'enfant éprouvait des difficultés en lecture. La discussion étant ouverte à la fin de l'atelier, des participants ont pu exprimer qu'ils avaient vécu des situations similaires et qu'ils avaient eu recours à l'enseignante de leur enfant. Cette dernière avait été d'une grande aide en leur donnant des astuces pour la lecture.

À la fin de l'atelier, il est important de prendre le temps de remercier les participants et de prendre une photo en guise de souvenir. Cela permet aux parents présents de souligner leur participation et leur contribution au bienêtre de leur enfant.

En conclusion

Un parent vivant des problèmes n'aura certainement pas envie de se faire dicter une conduite à adopter avec son enfant. Dans l'esprit d'une approche modélisante positive, l'intervention commence dès la promotion de l'atelier auprès des parents.

Généralement, le parent impliqué viendra à toutes les activités, mais il faut constamment garder en tête que le parent à rejoindre est celui qui vit des difficultés. Dans cette optique, le ton et le titre de l'atelier ne devraient pas comporter une prescription ou un jugement qui ferait fuir le parent d'un élève à risques. Au contraire, les ateliers devraient donner le gout aux parents de se déplacer. Les images et le modèle proposés sont tout aussi importants, d'où le souci de proposer des ateliers de qualité aux parents des communautés. Les ateliers parentaux sont en voie de réalisation dans les sept communautés desservies par l'Institut Tshakapesh. Souhaitons qu'elles inspirent un grand nombre de parents et d'intervenants pour les années à venir.

Pour agir tôt auprès des enfants, il faut continuer d'intervenir auprès des parents. Il faut proposer des actions concrètes dans les milieux, car, comme le dit le vieil adage : mieux vaut prévenir que guérir !

Matériel accessible

Les capsules vidéo et les fichiers PDF de ces ateliers sont disponibles sur le site Internet de l'Institut Tshakapesh sous l'onglet *Implication parentale* à l'adresse suivante : www.tshakapesh.ca. Chaque capsule dure entre deux et quatre minutes.

Remerciements

Nous aimerions remercier et souligner le travail impeccable de Martin-Pierre Tremblay, un réalisateur près des communautés innues, grâce auquel nous pouvons présenter une vision positive des Premières Nations sur laquelle notre intervention est basée.

NOTES

1 Capsule vidéo produite sur la communauté de Uashat mak Mani-Utenam dans le cadre du projet Avenir d'enfants, en collaboration avec le CSSSPNQL, Avenir d'enfants, INNU TAKUAIKAN UASHAT MAK MANI-UTENAM, Uauitshitun santé et services sociaux et le centre de la petite enfance AUASSIS, publiée en janvier 2017. En ligne à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=-uKhoq0iDRk

2 Atelier de présentation de capsules vidéo pour l'implication parentale. Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, du 10 au 12 octobre 2017, Hilton Québec.

3 Définition que je propose en tant que consultante en éducation (Éducaro inc.) dans le cadre de mon rôle de conseillère à la réussite Agir Tôt auprès des parents des communautés desservies par l'Institut Tshakapesh.

RÉFÉRENCES

Beauregard, F., Carignan, I. et M.-D. Létourneau (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire.* Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Consulté le 12 décembre 2018 à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/317958460_Recension_des_ecrits_scientifiques_sur_la_litteratie_familiale_et_communautaire

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-familles : défis sociaux et scolaires, Options CSQ. *Hors-Série* 1, 145-168.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation,* 30, *2*, 411-433. Consulté le 12 novembre 2017 à l'adresse : http://id.erudit.org/iderudit/012675ar

Deslandes, R. en coll. avec Bastien, N. et Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique*. Dossier École-famille-communauté : des partenaires. Ministère de l'Éducation, 133, 41-45.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille: un portrait global. *Vie pédagogique.* Dossier Aider les élèves à construire leur avenir : une responsabilité collective. Ministère de l'Éducation, 126, 27-30.

Deslandes, R., et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social,* 43, *2*, 63-80. Consulté le 12 novembre 2017 à l'adresse : http://id.erudit.org/ iderudit/706657ar

Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Co: Westview Press.

Gervais, M. (1995). La collaboration entre la famille et l'école : quelles attitudes et quelles stratégies privilégier? *Vie pédagogique*. Ministère de l'Éducation, 93, 26-28.

Larivée, S. J. (2012*)*. L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation & Formation* – e-297.

Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques.* Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec, 161-180.

Larivée, S. J. (2010). *Impliquer les parents pour améliorer les performances scolaires des élèves : qu'en pensent les directions d'école, les enseignants et les parents?* Présentation dans le cadre de la Conférence internationale Éducation, économie et société. Paris, France, 21-24 juillet.

Ministère de l'Éducation (2005). *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire*. Guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire. Gouvernement du Québec, Québec, Canada.

Ministère de l'Éducation (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires*. Gouvernement du Québec, Québec, Canada.

Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19, *3*, 270-286.

UNE RECHERCHE-ACTION POUR CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE TRAVAILLANT EN MILIEU AUTOCHTONE

Christiane Blaser, professeure
Martin Lépine, professeur
Université de Sherbrooke, chercheurs associés au CRIFPE

Julie Mowatt, conseillère pédagogique, école Migwan
Marguerite Mowatt, enseignante retraitée

Pour bien citer cet article >

Blaser, C. et coll. (2019). Une recherche-action pour contribuer au développement professionnel d'enseignantes du primaire travaillant en milieu autochtone. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3,* 98-101.

Introduction et contexte de la recherche-action

En avril 2017, un salon du livre a été organisé dans une école primaire de l'Abitibi-Témiscamingue dans le cadre d'une recherche-action intitulée *Soutenir le développement professionnel d'enseignantes du primaire pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture en contexte autochtone, à l'ère des technologies de l'information et de la communication (TIC).* L'évènement – un franc succès! – a suscité un tel engouement pour la lecture dans l'école qu'il sera renouvelé en octobre 2018. Dans cet article, nous présentons le contexte et la problématique à l'origine de la recherche-action et nous dégageons les conditions de son bon déroulement, en nous centrant sur le cadre méthodologique qui supporte ce projet.

Mentionnons tout d'abord que l'aventure commence en 2012, alors que la professeure Yvonne da Silveira, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), obtient une subvention du Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC) pour mener une recherche-action dans deux communautés autochtones[1] (Da Silveira, Maheux, Blaser, Paul, Marca Vadan et Dumas, 2015; Blaser, Maheux, Kistabish, et da Silveira, 2016), dont celle de Pikogan, près d'Amos. Quatre femmes de la communauté, des professionnelles de l'éducation, participent alors à cette première recherche-action : Julie Mowatt, conseillère pédagogique, Marguerite Mowatt, enseignante retraitée, ainsi que deux enseignantes de l'école. Centrée sur l'écriture, la recherche-action de madame da Silveira avait permis d'expérimenter différents modèles d'accompagnement des enseignantes dans l'implantation de nouvelles pratiques d'écriture en classe. À son terme, le projet a révélé de nouveaux besoins de formation clairement exprimés par des enseignantes de l'école, suscitant ainsi l'intérêt pour mener une deuxième recherche-action, cette fois dans la communauté de Pikogan seulement, et en collaboration avec une équipe de recherche renouvelée, sous la responsabilité de Christiane Blaser, de l'Université de Sherbrooke. Axé sur le

développement professionnel des enseignantes en lecture, en écriture et en évaluation de la lecture et de l'écriture, le deuxième projet[2] vise, d'une part, à offrir des formations sur mesure à la dizaine d'enseignantes de l'école Migwan et, d'autre part, à équiper toutes les classes – de la maternelle 4 ans à la 6e année – de « coins-littérature », c'est-à-dire d'espaces agréablement aménagés et garnis de nombreux livres et de matériel de papeterie à la disposition des quelque 110 élèves que compte l'établissement.

Le développement de la littératie – c'est-à-dire de la compétence à utiliser l'écrit (lecture et écriture) pour être à l'aise dans la société contemporaine – est au cœur de la recherche-action puisque, dans une société lettrée, l'écrit est le pilier des apprentissages dans toutes les disciplines scolaires et qu'il est aussi un facteur déterminant dans la poursuite de la scolarité. Or, même si, en 40 ans, la réussite et la persévérance scolaires chez les Autochtones se sont améliorées, le nombre de personnes des Premières Nations vivant au Québec n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade s'élève encore à 46,3 % contre 24,8 % chez les non-Autochtones (MELS, 2009). C'est dire qu'il est important d'agir dans ce milieu, en particulier dès l'école primaire.

Offrir des formations sur mesure à la dizaine d'enseignantes de l'école Migwan.

Le déroulement de la recherche-action

Pour comprendre comment le projet se déroule et éventuellement s'en inspirer dans un autre contexte, il est important de décrire les trois instances qui constituent le cadre méthodologique de la recherche-action : le collectif élargi, le comité restreint et l'équipe de recherche. Empruntée à la « clinique du travail » (Clôt, 1999), cette structure permet de maintenir une collaboration étroite entre le milieu de pratique et les chercheurs. Ci-dessous, nous présentons la composition de chacun de ces comités, leur mandat respectif et les principales réalisations effectuées au sein de chaque instance.

Le collectif élargi rassemble tout le personnel enseignant de l'école (une douzaine de personnes) et les membres de l'équipe de recherche. En tout, cette instance compte une vingtaine de personnes. Elle se réunit une fois par année, peu avant la rentrée des classes, soit vers la fin aout. La recherche-action ayant commencé au printemps 2016, le collectif élargi s'est donc réuni deux fois jusqu'à maintenant (aout 2016 et aout 2017)[3]. Le mandat du collectif élargi est de discuter des besoins de formation pour l'année à venir avec les principales intéressées, c'est-à-dire les enseignantes de l'école, et cela dans le cadre qui est celui de la recherche-action, soit l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture. Il est ressorti de la rencontre initiale du collectif élargi que la première année d'activités de la recherche-action serait consacrée à la lecture, et l'un des moyens de la valoriser et de stimuler le gout de lire chez les élèves a été suggéré lors de cette même rencontre, à savoir organiser un salon du livre à l'école.

Le comité restreint est constitué de cinq à sept personnes : la conseillère pédagogique, deux enseignantes de l'école, la responsable de la recherche, un ou deux autres membres de l'équipe de recherche, choisis selon les besoins de formation exprimés, et un assistant de recherche. Au sein de ce comité, il est décidé quand et comment répondre aux besoins exprimés dans le collectif élargi, et c'est là que des moyens sont déployés pour y parvenir. Le comité restreint est aussi l'instance où est gérée la partie du budget de la recherche réservée à l'achat du matériel et du mobilier pour les coins-littérature[4]. Il se réunit environ une fois par mois pendant l'année scolaire, et même davantage selon les besoins. Les réunions se tiennent la plupart du temps après la dernière période de classe, de 15 h 40 à 16 h 45 environ.

Durant l'année scolaire 2016-2017, le comité restreint a organisé deux formations autour de la lecture. La première, en octobre 2016, visait à outiller les enseignantes dans le choix des œuvres littéraires pour le préscolaire et le primaire; la seconde, en avril 2017, avait pour but de former les enseignantes à l'animation et à l'enseignement de la lecture/appréciation au préscolaire et au primaire toujours. Précisons que cette deuxième formation visait également les parents des élèves de la communauté puisqu'un atelier leur était offert en soirée – une dizaine de parents y ont participé. Véritable moteur et point culminant de la première année de la recherche-action, le salon du livre, organisé par les membres du comité restreint et un sous-groupe d'enseignantes de l'école, s'est tenu dans le gymnase de l'école Migwan, le 28 avril 2017 (Blaser et Lépine, 2017). Durant l'année scolaire 2017-2018, les activités de formation se sont poursuivies, centrées cette fois sur l'évaluation de la lecture et sur l'écriture. Mentionnons que les enseignants d'une autre école autochtone de la région se sont joints aux enseignantes de l'école Migwan pour les dernières formations, et cela après que la direction d'école a entendu parler du salon du livre d'avril 2017. Cette école devrait d'ailleurs participer au prochain salon du livre.

L'équipe de recherche se réunit environ tous les deux mois; c'est l'instance qui assure le déroulement de la recherche-action sous l'angle scientifique. L'équipe compte sept membres, soit cinq chercheuses et chercheurs, la conseillère pédagogique et une ainée de la communauté de Pikogan. Le rôle de cette équipe est de veiller à ce que les données de recherche soient collectées régulièrement pour permettre de documenter le processus de recherche-action et d'analyser les effets des formations et autres activités réalisées sur le développement professionnel des enseignantes, en vue de réinjecter certaines de ces données dans la réflexion collective. Ainsi, jusqu'à maintenant, deux cafés pédagogiques et deux séries d'entrevues fournissent les principales données de la recherche. Les cafés pédagogiques, dans ce contexte, visent à offrir un espace aux enseignantes pour parler des retombées de la recherche-action dans leur classe, à la fois sur leurs pratiques pédagogiques et didactiques, et aussi sur les élèves. Rappelons que, dans ce projet, l'attention est portée sur le développement professionnel des enseignantes et que nous ne cherchons pas à mesurer les effets directs de la recherche-action sur les élèves. Les enseignantes toutefois, dans les cafés pédagogiques, parlent de ce qu'elles observent dans leur classe. L'équipe de recherche d'ailleurs, s'appuyant sur le modèle de Guskey (2002), mise sur le fait qu'en constatant des changements dans le comportement de leurs élèves, les enseignantes seront d'autant plus motivées à poursuivre leurs efforts pour améliorer, voire changer leurs pratiques d'enseignement, ce qui devrait renforcer l'effet positif chez les élèves. Notons que les cafés pédagogiques durent environ une heure, qu'ils ont lieu en visioconférence et qu'ils sont enregistrés.

Aux dires des enseignantes, les élèves apprécient beaucoup ces espaces qu'ils fréquentent régulièrement. Installés dans la classe ou, dans un cas, à proximité et visible de la classe, les coins-littérature sont tous différents et joliment aménagés.

Autre outil de collecte des données, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des enseignantes en mars 2017 et en juin 2017, soit avant et après le salon du livre. La première série d'entrevues visait d'abord à mieux connaitre les enseignantes sur le plan professionnel. Comment conçoivent-elles l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture)? Quel est leur rapport à l'écrit? Quelles pratiques d'enseignement de l'écrit privilégient-elles? Quels usages font-elles de la technologie dans leur enseignement? La deuxième série d'entrevues portait sur les premières retombées du salon du livre, telles qu'observées par les enseignantes dans les classes, ainsi que sur les effets des deux formations offertes durant l'année 2016-2017.

Quelques résultats

Alors que nous sommes dans la deuxième année des activités de la recherche-action, on peut affirmer que ce projet porte des fruits. Les données des entrevues et des cafés pédagogiques, bien qu'encore en traitement, révèlent déjà que les enseignantes réinvestissent dans leur classe, à des degrés divers, ce qu'elles apprennent dans les formations. Surtout, chaque classe a désormais son coin-littérature équipé de nombreux livres (il reste à le doter de matériel de papeterie utile pour les situations d'écriture, ce qui se fera dans les prochains mois). Aux dires des enseignantes, les élèves apprécient beaucoup ces espaces qu'ils fréquentent régulièrement. Installés dans la classe ou, dans un cas, à proximité et visible de la classe, les coins-littérature sont tous différents et joliment aménagés. Ce sont les enseignantes qui, en tenant compte des besoins et de l'âge de leurs élèves, et en suivant leurs gouts, ont choisi le mobilier et les accessoires pour leur espace. Le projet a permis de réaménager des installations déjà existantes ou d'en créer de nouvelles. Dans tous les cas, on trouve dans ces lieux des sièges variés et des espaces de rangement pour les livres (étagères, caissons, bibliothèques, présentoirs, etc.) achetés dans des entreprises locales ou fabriqués sur mesure par une personne de la communauté. Rien de compliqué ou de sophistiqué, mais l'invitation à la lecture est claire, et ce, grâce à la variété d'ouvrages dont une partie a été choisie par les élèves eux-mêmes lors du premier salon du livre (Blaser et Lépine, 2017). À ce sujet, il est intéressant de rapporter la surprise des enseignantes devant le choix de certains élèves qui prenaient des livres dépassant largement leur niveau de compétence en lecture, mais qui pourtant les lisent. Notons enfin que le renouvèlement des livres dans chaque classe a été assuré, en cours d'année, par les enseignantes qui avaient encore un budget d'équipement et, surtout, par le deuxième salon qui s'est tenue en octobre 2018. À cette occasion, chaque élève a pu de nouveau choisir deux livres, soit un pour la classe et l'autre pour la maison. Même si la recherche-action se termine en 2019, des démarches sont en cours pour assurer la pérennité du salon du livre au-delà de la période de subvention.

En guise de conclusion

La recherche-action présentée dans cet article confirme l'importance de rapprocher le plus possible les livres des élèves afin de développer chez eux le plaisir de lire – un plaisir tellement indispensable au développement de la compétence en lecture. C'est aussi un bel exemple de

collaboration entre un milieu scolaire autochtone et le milieu de la recherche en éducation. Quels sont donc les facteurs qui favorisent le bon fonctionnement de ce projet? D'abord, la recherche-action repose sur les liens de confiance qui se sont tissés depuis maintenant six ans entre, d'une part, la direction et les membres du personnel de l'école de Pikogan et, d'autre part, les chercheuses et chercheurs. Soulignons que, dans le premier projet, quatre personnes de l'école participaient à la recherche-action, dont la conseillère pédagogique[5], ce qui a permis d'établir un solide partenariat et d'assurer une continuité entre les deux projets. Ensuite, ce projet a été conçu dès le départ en concertation avec l'école et à partir des besoins exprimés par le milieu scolaire. Se sentant interpelées, les enseignantes qui n'avaient pas participé au premier projet ont toutes accepté de participer à la deuxième recherche-action, et elles s'y consacrent avec beaucoup de constance et d'intérêt. Enfin, la complémentarité au sein de l'équipe de recherche – milieu scolaire, milieu universitaire; origine culturelle; expertise scientifique – contribue également à la bonne marche de ce projet. ■

Chaque classe a désormais son coin-littérature équipé de nombreux livres.

NOTES

1 *Exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves innus et anicinapek du primaire*. Recherche dirigée par Yvonne da Silveira avec Christiane Blaser, Université de Sherbrooke; Mirela Moldoveanu, Université du Québec à Montréal; Glorya Pellerin, UQAT; Gisèle Maheux, UQAT; Julie Mowatt et Marguerite Mowatt, Pikogan, école Migwan.

2 Également financée par le FRQSC, que nous remercions vivement, la nouvelle équipe est constituée des personnes suivantes : Christiane Blaser, Martin Lépine, Isabelle Nizet et Frédéric Saussez, professeurs à l'Université de Sherbrooke; Yvonne da Silveira et Glorya Pellerin, professeures à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue; Denis Simard, professeur à l'Université Laval; et Jan-Sébastien Dion, professionnel de recherche.

3 À noter qu'une partie des membres de l'équipe de recherche participent à la réunion en visioconférence.

4 Soit 45 000 $ sur les 175 000 $ attribués par le FRQSC pour la recherche-action.

5 Le rôle de la conseillère pédagogique est particulièrement important, car c'est elle qui, sur place, motive les troupes et orchestre de nombreuses tâches liées à la recherche-action, comme l'organisation des formations et des réunions, la planification des activités de collectes de données et plus encore.

RÉFÉRENCES

Blaser, C. et Lépine, M. (2017). Un salon du livre pour stimuler le gout de la lecture des élèves d'une classe autochtone. *Cahiers de l'AQPF*, *8*(1), 6-9.

Blaser, C., Maheux, G., Kistabish, S. et da Silveira, Y. (2016). Enseigner à écrire pour le plaisir dans une école primaire ANICINAPE. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, *2*, 46-49.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Da Silveira, Y., Maheux, G., Blaser, C., Paul, V., Marca Vadan, L. et Dumas, J. (2015). Compétence 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.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, *8*(3), 381-391.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, *39*, 1-21. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

LA CONTRIBUTION DES JEUNES INUITS ET DES PROGRAMMES COMMUNAUTAIRES À L'APPRENTISSAGE ET À LA PERSÉVÉRANCE TOUT AU LONG DE LA VIE

Shirley Tagalik, coordonnatrice de programme,
Aqqiumavvik Society, Arviat, Nunavut

Kukik Baker, travailleuse sociale, gouvernement du Nunavut

Gordon Billard, **Jamie Bell** et **Eric Anoee**, cofondateurs, Arviat Film Society

Vincent l'Hérault, directeur,
et **Marie-Hélène Truchon**, coordonnatrice, ARCTIConnexion

Jrène Rahm, professeure titulaire, Université de Montréal

Pour bien citer cet article >

Rahm, J. et coll. (2019). La contribution des jeunes inuits et des programmes communautaires à l'apprentissage et à la persévérance tout au long de la vie.
Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 102-105.

Les programmes communautaires d'éducation informelle chez les jeunes inuits représentent une partie cruciale de l'« apprentissage tout au long de la vie », et même si ces programmes ne font pas partie du système officiel d'éducation, ils ancrent profondément les possibilités d'éducation dans les valeurs inuites. Le processus d'*Inunnguiniq*, c'est-à-dire la création d'un être humain capable et autonome, est fondamental pour l'apprentissage de vie. Les programmes axés sur la culture recréent essentiellement l'« apprentissage informel, intergénérationnel et contextualisé, caractéristique de la transmission du savoir traditionnel »[1], qui était soutenu naturellement, au sein des familles et entre elles, dans la pratique culturelle inuite (Karetak, Tester et Tagalik, 2017; Tagalik, 2012b). Ce projet explore la contribution des programmes communautaires d'éducation informelle chez les jeunes inuits à ce processus d'apprentissage tout au long de la vie et les conséquences qui en ressortent pour la persévérance des jeunes. L'analyse s'inscrit dans « l'épistémologie inuite » ou « Inuit Qaujimajatuqangit » (Tagalik, 2012a, p. 1). C'est-à-dire que le sens donné ici à la persévérance scolaire découle des savoirs propres à la culture inuite. Il s'appuie sur des travaux antérieurs sur la persévérance, telle que définie par le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009), en collaboration avec les Inuits.

Trois programmes communautaires d'éducation informelle axés sur la jeunesse inuite

Les trois programmes que nous décrivons se déroulent à Arviat, la communauté la plus méridionale du Nunavut continental, située sur la côte ouest de la baie d'Hudson dans la région administrative du Kivalliq. Deuxième

plus grande communauté du Nunavut, on y trouve une connaissance indéniable de la culture et de la langue inuites. Notre description de ces programmes s'appuie sur sept entrevues de personnes clés (adultes), impliquées dans ces programmes, et de trois entrevues de jeunes, sélectionnées parmi vingt-quatre entrevues réalisées entre 2013 et 2017.

La société de Film d'Arviat [2]

La société du Film d'Arviat existait avant 2010, et c'est à ce moment-là qu'elle a misé sur la jeunesse, compte tenu du besoin reconnu par la communauté de donner de la formation et du soutien aux jeunes Arviarmiut, en leur offrant notamment l'occasion de raconter leurs propres histoires à travers le film. L'un des principaux mandats de la société est de diriger une chaine de télévision communautaire (chaine 19). Les jeunes participants reçoivent une formation en production vidéo et en enregistrement d'évènements ou d'histoires qui les intéressent. Le programme offre aux jeunes un espace sûr pour « raconter leur histoire... et définir leur propre identité, selon leurs perspectives, plutôt que de laisser à d'autres le soin de le faire. » La société a été créée à Arviat, Nunavik, afin de « donner aux jeunes les moyens d'être capables de raconter davantage leurs histoires » (Bell, entrevue). La société du Film d'Arviat « est un véhicule pour les choses que les jeunes veulent faire. [Elle] dirige les projets alors que les adultes sont là pour s'assurer que les jeunes ont tout ce dont ils ont besoin » (Bell et Billard, conversation). L'adulte assume ainsi le rôle de facilitateur et de mentor. Cette société est un excellent exemple de « la façon dont vous utilisez vos espaces et lieux dans votre communauté, votre environnement et vos ressources, pour diriger les jeunes vers ce qu'ils veulent vraiment faire » (Bell, entrevue). Plus important encore, la société du Film d'Aviat s'engage à « faciliter [et à rendre accessible] les possibilités » tout en répondant aux besoins de la communauté. Le programme ne vise pas à « créer des possibilités » en soi, mais plutôt à les rendre visibles et, par conséquent, à faciliter la participation des jeunes.

Cela a mené à l'implication des jeunes dans de nombreux projets de recherche participatifs qui se sont déroulés dans la communauté, comme le projet *Nanisiniq*. Les jeunes « utilisent leurs compétences pour soutenir d'autres projets ». Le programme est accessible aux adolescents et aux jeunes adultes de la communauté. Il fonctionne également avec une cohorte de jeunes plus âgés, bien formés, pouvant offrir du mentorat aux nouveaux membres – une relation de type fraternel, de partage et d'enseignement, telle que prônée dans *Inunnguiniq*. La société du film d'Arviat implique 5 à 25 participants qui se réunissent chaque semaine.

Programme des jeunes chasseurs[3]

Le Arviat Wellness Centre (AWC), aujourd'hui le Aqqiumavvik Society (AS), a mené des recherches sur la sécurité alimentaire et plus particulièrement sur l'utilisation de la nourriture traditionnelle. Les données font état d'une préoccupation liée au fait que les enfants (de 6 à 12 ans) consomment peu d'aliments traditionnels. Par conséquent, ils ont un régime alimentaire nettement déficient. De plus, la communauté souhaite que les jeunes redeviennent familiers avec les pratiques de la chasse traditionnelle. Le AS a conçu un programme visant à faire participer les jeunes à la chasse dans l'espoir que les familles mangeraient le fruit de leur récolte. Ainsi, les jeunes auraient l'occasion d'apprendre les pratiques de leurs ancêtres. Comme l'explique la directrice du programme, « la terre vous apaise et vous pourrez commencer à penser plus clairement et à résoudre tous les problèmes que vous rencontrerez » (Baker, entrevue). Le programme de jeunes chasseurs a été établi en 2013 pour les jeunes âgés de 8 à 20 ans. Échelonné sur huit semaines, ce programme a été conçu par des ainés de la communauté et par de jeunes adultes qualifiés qui agissent en tant qu'instructeurs. Pendant le temps en classe, les jeunes « s'assoient avec des ainés qui enseignent les valeurs à travers les histoires, le dessin ou en leur montrant comment faire certaines choses, par exemple installer un piège à renard » (Baker, entrevue). Pendant le temps passé en atelier de création, ils apprennent « comment fabriquer différents outils », comme « un lance-pierre, un *ulu*, ou un *jigger* pour la pêche sur glace » (Baker, entrevue). Et puis, il y a des excursions de chasse sur le territoire. « Ils constatent alors, en temps réel, ce qu'ils ont appris des anciens; les outils qu'ils ont fabriqués, comment voyager, se repérer sur le territoire et chasser différents animaux » (Baker, entrevue).

Il existe des défis qui doivent être relevés afin d'assurer la pérennité de ces programmes.

Le contenu du programme est adapté au groupe d'âge : les jeunes enfants chassent les petits animaux à l'occasion d'excursions d'un jour, tandis que les élèves plus âgés restent parfois plusieurs nuits à l'extérieur et chassent les plus gros animaux. Tous les participants apprennent les mêmes valeurs culturelles. L'objectif est de « former les jeunes aux valeurs, à ce que signifie le fait d'être un chasseur et un pourvoyeur pour sa communauté. » La directrice spécifie : « Faisons venir ces enfants, qu'ils apprennent à utiliser les outils, comme les lance-pierres, pour récolter et apporter la nourriture traditionnelle à la maison. »

Le programme a réussi à « maintenir les traditions vivantes », comme la fabrication d'un lance-pierre « utilisé pour les lagopèdes » (Tattuinee, entrevue), et à apprendre à connaitre l'environnement. Comme le mentionne le chasseur du groupe : « Quand nous voyagions, un ainé était avec nous. Il nommait tous les noms des lieux et nous renseignait sur

quelles rivières ne pas traverser, quelle direction ne pas prendre… nous avons appris beaucoup de choses sur le terrain » (Tattuinee, entrevue). Fabriquer des outils traditionnels implique d'intégrer des experts dans le programme – par exemple pour superviser la construction d'un *qamutik* ou la fabrication d'un *ulu*. Grâce à ces diverses activités, la langue est maintenue vivante, « même que dans certains cas, les enfants connaissent plus l'inuktitut que nous! » (Tattuinee, entrevue). Bien que le programme ait permis d'améliorer le niveau de sécurité alimentaire, le résultat le plus important est le développement de la personnalité et de l'identité des jeunes au fil du temps : le renouveau culturel et l'apprentissage de la contribution au bien commun. Dans l'évaluation du programme, l'identité culturelle positive, le bienêtre et le sens du devoir pour le bien commun sont les indicateurs les plus mentionnés. Du point de vue du Inuit Qaujimajatuqangit, les parents sont davantage préoccupés du bienêtre de leur enfant : à savoir s'il est une bonne personne, s'il entretient de bonnes relations, s'il est heureux. Leurs réponses lors de l'évaluation montrent clairement de fortes améliorations à propos de la santé mentale de l'enfant. Ces dimensions essentielles du bienêtre et le fait de devenir un être humain à part entière sont des éléments qui sont ressortis des entrevues : « Ce sont les choses qui construisent la personne intérieure et qui permettent à quelqu'un de devenir une bonne personne, de vivre une bonne vie, ce qui peut contribuer à l'amélioration du bien commun » (Tagalik, entrevue). Ces valeurs culturelles continuent de guider le programme alors que la sécurité alimentaire est devenue un résultat secondaire.

Programme de surveillance de l'environnement chez les jeunes [4]

Le Programme de surveillance de l'environnement chez les jeunes a été élaboré en réponse aux préoccupations de la collectivité concernant les changements climatiques, la sécurité alimentaire et la santé de l'environnement et de la faune. En 2012, le AS a mis en lumière, grâce aux enquêtes, le besoin à la fois de comprendre les changements climatiques qui affectent la communauté et de se préparer à l'impact de ces changements, en particulier sur la sécurité alimentaire. D'autres préoccupations concernaient la santé ou la contamination potentielle de la faune. Ainsi, la surveillance des populations fauniques locales aiderait non seulement à mieux comprendre l'état des populations, mais aussi à promouvoir des pratiques de subsistance durables. En 2014, le AS a collaboré avec ARCTIConnexion[5] pour développer des activités dans ce sens. De cette collaboration est né le Programme de surveillance de l'environnement qui consiste à s'assurer que les jeunes soient formés par des chercheurs partenaires pour assumer certaines tâches, comme l'observation, la collecte et l'analyse de données et la communication. Par exemple, avec l'aide des mentors d'ARCTIConnexion, les jeunes ont prélevé les principales sources de nourriture traditionnelle (caribou, phoque, oiseaux migrateurs, poissons) afin de documenter la condition physique de ces animaux et de mesurer le taux de contaminants (comme le mercure) dans leurs tissus. Les jeunes bénéficient au besoin du support de leurs ainés, afin de mieux comprendre les changements produits dans la faune. Le programme de surveillance faunique, en cours depuis 2014, implique également les jeunes du Programme des jeunes chasseurs qui contribuent activement à la récolte et à l'analyse des animaux. De manière générale, les données préliminaires indiquent que les animaux sont en bonne santé, bien que certains poissons présentent un taux de mercure relativement élevé.

Par ailleurs, puisque les changements climatiques ont modifié les températures locales, contribuant à allonger la durée de la saison estivale et donc la saison de croissance des plantes, le AS s'est intéressé à l'étude de la viabilité de la culture des légumes dans ces régions. En 2014, une serre communautaire a été construite à même l'école secondaire de la communauté, ce qui a permis aux jeunes de tester différents types de sol et d'engrais, de surveiller la croissance des plantes et, à la fin, de partager les récoltes avec la communauté. Un projet pilote sur les jardins de plantes hydroponiques a également été mis sur pied, permettant à certaines familles de cultiver des aliments toute l'année. « Tout le monde qui passait par [la serre communautaire] voulait la voir. Ils étaient tellement étonnés de voir qu'elle était si verte et que tout y poussait si bien. Quand nous leur avons dit que c'était le sol, les algues marines et le compost d'Arviat, ils étaient stupéfaits » (Lindell, entrevue). Le projet a également permis aux jeunes de découvrir, grâce aux ainés, les plantes locales comestibles, telles que le bleuet sauvage, « l'aqpik » ou la mure des marais, la camarine noire, le thé du Labrador, etc. Ils ont aussi travaillé avec des chercheurs du sud pour mesurer le taux de croissance et la densité des plantes. Les jeunes ont également mené un programme de surveillance de la qualité (condition chimique et microbienne) et de la quantité (débit et niveaux) des sources d'eau traditionnelles avoisinant la communauté et encore fréquemment utilisées par les résidents. Parmi les autres projets, mentionnons la surveillance du pergélisol et de la qualité de la glace.

De manière générale, le Programme de surveillance de l'environnement a contribué à former les jeunes « à devenir des observateurs avertis et être en mesure de rapporter ce qu'ils observent, à essayer de donner un sens à ce qu'ils voient en surveillant et en collectant les données, tout en étant capables de les analyser sur une période de temps » (Tagalik, entrevue). Ainsi, des décisions collectives éclairées peuvent être prises au sujet de l'environnement pendant que les jeunes acquièrent la confiance nécessaire pour « passer à l'étape suivante de leur propre chef » (Tagalik, entrevue).

Discussion

Vers une vision de la persévérance et de l'apprentissage tout au long de la vie et ancrée dans une épistémologie inuite (Inuit Qaujimajatuqangit)

Ces trois programmes d'éducation informelle, administrés localement par et pour les Inuits, mettent en évidence les réussites que peuvent connaitre les jeunes quand on leur donne la chance de vivre des activités éducatives bien ancrées dans leur communauté et leur culture. Il faut faciliter cette participation des jeunes, par l'instauration de programmes semblables partout au Nunangat, afin qu'ils puissent « naviguer parmi

les possibilités », comme l'ont toujours fait les Inuits (Bell, entrevue). Les programmes portent sur l'*Inunnguiniq* (devenir capable). Ils sont fondés sur une approche axée sur les forces et sont guidés par la reconnaissance du fait que ces forces « ont soutenu les Inuits dans les nombreux défis qu'ont posés, à leurs croyances culturelles, le contact, la colonisation et les politiques de délocalisation et d'assimilation forcée » (Tagalik, entrevue; Tagalik, 2012a). Miser sur les forces implique la nécessité de revitaliser les pratiques, soit en sensibilisant les jeunes aux valeurs traditionnelles et en leur expliquant ce que « signifie être un chasseur et un pourvoyeur pour leur communauté », comme dans le YHP (Tagalik, entrevue), soit encore en les amenant à devenir des observateurs attentifs des changements climatiques et de l'environnement, comme cela a été encouragé dans le YHP et le YEMP. Il s'agit de mettre l'accent sur le cheminement d'un enfant qui est culturellement défini, de sorte qu'il évolue parmi un éventail de possibilités d'apprentissage. Il est aussi question de « guider l'enfant de la naissance à l'âge adulte en lui montrant et en lui apprenant à être une meilleure personne au quotidien : avoir de bonnes relations avec les autres et de bonnes attitudes dans chaque situation » (Karetak, Tester et Tagalik, 2017, p. 69, traduction libre). Cela implique le développement de l'*Inuusiq* (la vie et la manière de vivre) et de l'*Isuma* (la sagesse), aboutissant au devenir de l'*Innumarik* (un être humain ou une personne capable d'agir avec sagesse).

Il existe des défis qui doivent être relevés afin d'assurer la pérennité de ces programmes. La présence de leadeurs locaux, dévoués et en mesure d'investir du temps, est essentielle à leur fonctionnement. Ces leadeurs, porteurs de l'Inuit Qaujimajatuqangit, doivent pouvoir soutenir et guider les jeunes dont l'engagement est également essentiel. Un financement à long terme, des infrastructures et des espaces adaptés aux programmes et enfin le recrutement continuel de jeunes et de chargés de projet seront nécessaires pour assurer le succès et l'avenir des programmes communautaires.

Conclusion

Les jeunes inuits se retrouvent « coincés entre deux cultures, deux temps, deux mondes, deux langues; ils sont déchirés dans les deux directions » (Billard, entrevue). Les programmes que nous avons examinés étaient guidés par une vision holistique de l'éducation où « tous et toutes sont interconnectés » (Karetak, conversation informelle), y compris les modes de connaissance inuits et occidentaux. C'est un apprentissage qui émerge de la famille, de la communauté, de la terre et de l'éducation – composantes étroitement liées dans un système qui offre diverses possibilités aux jeunes afin qu'ils « puissent atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés » (Tagalik, entrevue). C'est la raison pour laquelle nous avons essayé de comprendre comment les façons d'être et de devenir des Inuits devraient guider l'apprentissage tout au long de la vie et pourquoi s'engager sérieusement à transmettre la langue, la culture et les expériences vécues mène à « élever un être humain qui sera capable d'aider les autres de bon cœur » (Karetak et coll., 2017, p. 112; traduction libre). ■

NOTES

1 « Informal, intergenerational and situated learning characteristic of traditional knowledge transmission » (Tulloch, Quluaq, Uluqsi, Kusugak, Chenier et Crockatt, 2012, p. 1, traduction libre).

2 Arviat Film Society.

3 Young Hunter Program (YHP).

4 Youth Environmental Monitoring Program (YEMP).

5 ARCTIConnexion est une organisation à but non lucratif qui contribue à instituer un modèle de recherche basé sur la collaboration. « Ce que nous proposons, c'est une recherche collaborative qui est davantage ancrée dans le nord et qui repose sur le partage des savoirs et la reconnaissance des cultures et des expertises autochtones » (L'Hérault, 2014).

RÉFÉRENCES

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *The State of Aboriginal Learning in Canada: A Holistic Approach to Measuring Success.* Consulté à l'adresse de l'Assemblée des Premières Nations : https://www.afn.ca/uploads/files/education2/state_of_aboriginal_learning_in_canada-final_report,_ccl,_2009.pdf

Karetak, J., Tester, F. et Tagalik, S. (2017). *Inuit Qaujimajatuqangit. What Inuit Have Always Known to be True.* Winnipeg, Canada : Fernwood Publishing.

L'Hérault, V. (2014). Dans J.-F. Bouchard. *Une reconnaissance nationale pour ARTIConnexion.* Consulté à l'adresse : https://www.uqar.ca/nouvelles/uqar-info/2137-une-reconnaissance-nationale-pour-arcticonnexion

Tagalik, S. (2012a). *Inuit Qaujimajatuqangit* : le rôle du savoir autochtone pour favoriser le bien-être des communautés inuites du Nunavut. Consulté à l'adresse du Centre de collaboration nationale de la santé autochtone : https://www.ccnsa-nccah.ca/fr/

Tagalik, S. (2012b). *Inunnguiniq : l'art inuit d'élever les enfants.* Consulté à l'adresse du Centre de collaboration nationale de la santé autochtone : https://www.ccnsa-nccah.ca/fr/

Tulloch, S., Quluaq, P., Uluqsi, G., Kusugak, A., Chenier, C. et Crockatt, K. (2012). Impacts of Non-Formal, Culturally-Based Learning Programs in Nunavut. Dans L. J. Dorais et F. Laugrand (dir.), *Linguistic and Cultural Encounters in the Arctic. Essays in Memory of Susan Sammons* (p. 75-84). Québec, Canada : CIERA. Consulté à l'adresse du Centre interuniversitaire d'études et de recherche autochtone : https://www.ciera.ulaval.ca/sites/ciera.ulaval.ca/files/essays_in_memory_of_susan_sammons.pdf

PARTIE 4

REPORTAGES

LE DIPLÔME D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES EN PROTECTION ET EXPLOITATION DE TERRITOIRES FAUNIQUES - *VOLET PREMIÈRES NATIONS :*

lorsque la structure s'adapte à la culture pour offrir une formation sur mesure

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

Collaboration à la révision des contenus : Hermel Bégin, agent de liaison, Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ) et Dominic Simard, agent de développement International et Premières Nations, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Dans le cadre de ce reportage, nous avons le privilège de présenter un projet novateur développé avec une volonté de servir les intérêts des Premières Nations et de prendre en compte leurs préoccupations culturelles et territoriales. Il s'agit du programme de formation professionnelle, Protection et exploitation de territoires fauniques (PETF), à l'intérieur duquel un volet Premières Nations a été aménagé en réponse aux besoins de la nation innue. Unique au Québec, cette initiative permet désormais à des élèves autochtones de vivre une formation enracinée dans leur territoire et leur culture. Offert au Centre régional d'éducation des adultes (CRÉA) de Uashat mak Mani-Utenam, en collaboration avec le Centre de formation professionnelle (CFP) du Fjord, le programme de 1320 heures conduit à une diplomation reconnue par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Ainsi, à l'été 2018, 15 élèves originaires de cinq communautés innues ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP code 5179) émis par la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (CSRS). Ce projet d'envergure est le fruit d'une collaboration soutenue impliquant de nombreux organismes, tous ralliés à une même cause : prendre en considération les enjeux autochtones relatifs à la formation des travailleurs en territoires fauniques. À tous les égards, il s'agit d'un exemple d'innovation menant à des réussites tangibles.

Ponctué par l'humour caractéristique de la culture innue, le reportage a réuni autour de la table des collaborateurs animés par une évidente connivence et qu'il convient de présenter ici. Impliqué depuis la « première étincelle », Dominic Simard, agent de développement international et Premières Nations de la CSRS, a contribué à l'organisation de cette rencontre. La présence du directeur du CFP du Fjord, Gilbert Paiement, et de Denis Dionne, directeur du CRÉA d'Uashat mak Mani-Utenam, a témoigné de l'implication du personnel d'encadrement des deux établissements d'enseignement concernés. Nous avons également été honorés par la présence d'Hermel Bégin, membre de la communauté de Mashteuiatsh et agent de liaison à la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ). En tant qu'expert des contenus autochtones, ce dernier a assuré la coordination de la formation professionnelle au CRÉA pour la première cohorte d'élèves innus ayant vécu l'aventure en 2017-2018. Deux enseignants engagés dans la cause, Marc-André Racine et Caroline Huot, ont pu nous communiquer leur expérience terrain auprès des élèves dont un représentant, Jonathan Moreau-Tremblay, est venu enrichir la rencontre de son témoignage. Les participants ont également tenu à reconnaitre l'apport de Julie Rock qui, selon ces derniers, est à l'origine du projet. Ancienne directrice du

CRÉA et originaire de Uashat mak Mani-Utenam, Julie Rock aurait posé les premières balises du projet et facilité la participation d'acteurs déterminants dans sa mise en œuvre. La contribution de l'Institut Tshakapesh et de maitres formateurs, tels Alfred Mackenzie, Denis Vollant, Évelyne Saint-Onge et Kathleen André, pour ne nommer que ceux-là, a également été soulignée. L'expertise, la sensibilité, mais surtout la générosité des intervenants impliqués sont des gages du succès de ce projet qui contribue à la réaffirmation identitaire de la nation innue. Les paragraphes qui suivent présentent, à travers les propos des participants ayant pris part au reportage, une mise en contexte du projet, les objectifs et les spécificités du programme de formation PETF – volet Premières Nations ainsi que ses perspectives futures.

DE L'IDÉATION À LA MANIFESTATION

Lorsque nous avons invité les participants à nous expliquer les motifs qui ont insufflé la mise sur pied du projet, Dominic Simard a pris le temps de situer son contexte d'émergence :

> Auparavant, quelques élèves innus allaient suivre une formation équivalente dans un des six centres qui l'offrent au Québec, soit à La Baie au Saguenay. Nous avons remarqué que pour compléter le programme, souvent loin de chez eux, ils étaient séparés de leurs familles et déracinés de leur territoire, ce qui ne correspond pas du tout à leurs valeurs ni au modèle d'éducation autochtone. Cela nous a sonné une cloche, à savoir qu'une formation de ce genre, dans leur milieu, pourrait être bénéfique pour les communautés.

Dans ses fondements, le programme PETF – volet Premières Nations se veut le prolongement du projet Nutshimiu Atusseun, lequel a vu le jour au cours des années 1990. Signifiant en langue innue « travailler en forêt », ce programme visait le développement des connaissances et des compétences traditionnelles apprises et pratiquées sur le territoire ancestral du Nitassinan. Mis sur pied par la Société de développement économique Uashat mak Mani-Utenam (SDEUM), ce projet avait reçu le soutien financier du Conseil pour le développement des ressources humaines autochtones du Canada (CDRHAC).

Afin d'offrir aux élèves innus une formation actualisée et ajustée au marché du travail en territoires fauniques, la mission et les valeurs du projet Nutshimiu Atusseun ont été incorporées au diplôme d'études professionnelles. « Il y avait une évidente complémentarité entre les deux projets; nous avons donc eu l'idée de les agencer » (Julie Rock).

UNE MOBILISATION TOUS AZIMUTS

Selon Dominic Simard, l'apport de Julie Rock, directrice du CRÉA de Uashat mak Mani-Utenam de septembre 2015 à juin 2017, s'est révélé capital dans l'élaboration du programme : « Elle a contribué à son idéation, assuré un transfert des valeurs et nous a guidé dans la construction d'une formation à

Afin d'offrir aux élèves innus une formation actualisée et ajustée au marché du travail en territoires fauniques, la mission et les valeurs du projet Nutshimiu Atusseun ont été incorporées au diplôme d'études professionnelles. « Il y avait une évidente complémentarité entre les deux projets; nous avons donc eu l'idée de les agencer » (Julie Rock).

l'image de la nation innue ». Encore aujourd'hui, madame Rock demeure attachée au projet : « J'ai toujours cherché à défendre les intérêts des Premières Nations en m'assurant que les services mis en place correspondent à nos réalités. Cette position stratégique en direction de programme m'a permis de le faire ». Désormais directrice des Services sociaux Atikamekw Onikam de La Tuque, cette gestionnaire spécialisée en relation d'aide nous a exprimé sa pensée : « Maintenant, on met en place nos propres services, à l'intérieur de nos communautés, qui correspondent beaucoup mieux à qui on est. Cela requiert une grande capacité d'adaptation de la part de tous nos partenaires ».

À l'automne 2015, l'arrivée d'Hermel Bégin, qui deviendra le coordonnateur du programme PETF – volet Premières Nations au CRÉA de Uashat mak Mani-Utenam, a permis de concrétiser le projet « en assurant le lien de confiance avec les communautés » (Dominic Simard). Pour Hermel Bégin, un tel projet constitue une occasion pour les nations d'acquérir davantage d'autonomie en éducation : « Il faut l'habiter notre territoire si nous voulons qu'il soit protégé ». Afin d'évaluer les besoins et les intérêts du milieu, Dominic Simard et Hermel Bégin ont d'abord soumis l'idée du programme PETF – volet Premières Nations à la commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ) avant d'entreprendre une tournée des communautés innues de la Côte-Nord, ce qui leur a permis de valider la pertinence d'offrir une telle formation. À partir de là, des collaborateurs de divers organismes autochtones et gouvernementaux ont été sollicités afin de créer un groupe de concertation pour mettre sur pied le programme. Au partenariat du CFP du Fjord et du CRÉA, se sont ajoutés de nombreux contributeurs. Ainsi, le MEES, Emploi-Québec, la Société de développement économique de Uashat mak Mani-Utenam, la Société du Plan Nord (gouvernement du Québec, 2015), Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam (ITUM), le Centre de service urbain de Sept-Îles et les commissions locales des Premières Nations d'Essipit, de Pessamit, de Uashat mak Mani-Utenam, d'Ekuanitshit et d'Unamen Shipu, ainsi que le Service aux entreprises (SAE) de la CSRS se sont tous impliqués en tant que partenaires financiers. « Nous avons mis l'accent sur la création d'emplois, ce qui a assuré le soutien financier du Plan Nord et d'Emploi Québec » (Hermel Bégin). Près de 900 000 dollars ont été nécessaires au démarrage du projet.

UN PROGRAMME À L'IMAGE DE LA CULTURE INNUE

Le programme PETF – volet Premières Nations présente des séquences d'enseignement et des compétences communes ayant une valeur traditionnelle. Sur les 48 semaines totalisant 1320 heures de formation, dont 120 heures de stage, « 30 % des contenus du programme sont consacrés aux pratiques culturelles et territoriales de la nation innue » (Denis Dionne). Le volet autochtone est donc inséré à même la formation, selon une approche andragogique axée sur les besoins qui donnent priorité au mode d'apprentissage par le partage. Afin de refléter les principaux savoir-faire de la culture innue, les contenus sont pensés selon cinq dimensions à valeur traditionnelle : la cuisine, l'artisanat, les contes et légendes, la médecine traditionnelle et la spiritualité. À l'image du modèle holistique d'éducation tout au long de la vie des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), ces repères culturels permettent aux élèves d'acquérir des compétences générationnelles transférables. « Pour nous, le caribou ouvre la porte des ancêtres. Nous en faisons un usage total » (Julie Rock). Pour Denis Dionne, directeur actuel du CRÉA, « cela leur donne le gout d'en apprendre plus sur leur culture ». Selon la vision de la roue de médecine, symbole commun à tous les Premiers Peuples d'Amérique, le cursus est pensé de façon circulaire, en cohérence avec le cycle des saisons. Ainsi, les contenus sont ajustés aux pratiques territoriales ancestrales des Innus. « La chasse aux oiseaux migrateurs a lieu au printemps, c'est donc à ce moment que nous l'enseignons » (Julie Rock).

Tout au long de la formation, la présence de maitres formateurs, souvent des ainés, vient nourrir les liens intergénérationnels : « Ils viennent nous transmettre des savoir-faire traditionnels et donnent tout son sens au volet autochtone » (Marc-André Racine, enseignant). Le programme comporte des cours relatifs à la biologie animale, à l'écologie forestière, à l'aménagement faunique, aux moyens de transport (canot, véhicule tout terrain (VTT), motoneige, ski de fond, raquette, chien de traineau) ainsi qu'aux diverses techniques de chasse et de pêche traditionnelles. Le service à la clientèle, l'assistance aux personnes, la patrouille, l'enquête, la survie en forêt, la santé et la sécurité, mais aussi les lois et les règlementations liées à la protection et à l'exploitation des territoires fauniques font également partie des compétences à développer. Pour ce faire, quatre sorties de deux semaines en territoire ponctuent le cursus à raison d'une par saison[1]. À tous ces égards, cette expérience permet de « partager et de nourrir la fierté identitaire innue » (Denis Dionne). « Nous travaillons à faire reconnaitre la vocation autochtone du programme de façon officielle, car elle ne l'est pas encore complètement », a précisé Gilbert Paiement, directeur du CFP du Fjord. Défendant la légitimité d'un tel programme, Denis Dionne nous a fait part de son questionnement : « S'il y a des programmes de sport-études un peu partout, pourquoi ne pourrait-il pas y avoir des programmes de culture-études rattachés aux communautés et basés sur les traditions autochtones » ?

DES RÉCITS DE PRATIQUE DE PERSÉVÉRANCE EN RÉUSSITES

Au départ, les partenaires avaient obtenu les autorisations du MEES pour offrir la formation à 13 élèves subventionnés sur la base de prérequis (avoir complété la 2e année du secondaire). Or, plus de 45 demandes d'admission furent acheminées au CRÉA en provenance de toutes les communautés innues. L'équipe de coordination a donc dû procéder à une sélection rigoureuse qui a conduit au démarrage d'une première cohorte de 16 élèves en septembre 2017. Les participants étaient âgés de 19 à 59 ans, avec une moyenne d'âge de 33 ans. « Un seul élève a dû se retirer de l'aventure, ce qui nous a permis de décerner les diplômes à 15 élèves innus », a précisé Denis Dionne. La cérémonie de remise des diplômes a été marquée d'émotion et de fierté. Pour l'enseignant Marc-André Racine qui a vécu l'expérience de l'intérieur, il importe avant tout de savoir s'adapter aux élèves : « Le contact avec les élèves m'a montré qu'on pouvait apprendre par le rire, ce qui est typique ici ». Les propos suivants de Jonathan Moreau-Tremblay, diplômé de la première cohorte, rendent compte des acquis réalisés au cours de la formation :

> Je voulais me rapprocher de mes origines, connaitre le territoire, apprendre ma langue. […] Ce que je retiens, c'est toute la fierté et l'entraide qui ressortent de cette expérience. Nous étions comme une famille ! […] J'ai aussi découvert mon leadeurship. Aujourd'hui, je travaille pour AMIK[2] avec de bonnes conditions et je peux moi aussi transmettre ce que j'ai appris.

Au terme du programme, les perspectives d'emploi se révèlent nombreuses. Elles comprennent notamment des postes d'assistant à la protection de la faune, de gardien de territoire, de garde-parc, de guide de chasse et de pêche, de responsable de pourvoirie ou encore des postes en tourisme d'aventure. Denis Dionne nous a communiqué l'émotion vécue lors de la cérémonie de remise des diplômes : « C'était très touchant de voir la fierté dans leurs yeux ». Fort du sentiment d'appartenance qui s'est tissé au sein de sa cohorte, Jonathan Moreau-Tremblay s'est exprimé ainsi avant de s'en retourner à ses obligations professionnelles : « Si je pouvais refaire le programme, je le referais demain ». Lors de la dernière édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples (2017), Denis Dionne a vécu ce qu'il a appelé le point culminant de ses trente années de carrière en éducation, alors qu'une femme s'est levée dans l'assistance pour remercier l'initiative de création de ce programme. Cette dernière a affirmé que cette formation avait sauvé la vie de son fils, car il avait retrouvé la motivation pour se reprendre en mains.

DE LA RÉAPPROPRIATION À LA CÉLÉBRATION INTERNATIONS

En guise d'enrichissement, les élèves innus ont eu l'occasion de vivre un stage d'immersion professionnelle à Haidas Gwaii (anciennement les iles de la Reine-Charlotte), situé en Colombie-Britannique. Ainsi, en juin 2018,

la première cohorte du programme PETF – volet Premières Nations s'est envolée vers l'Ouest canadien à la rencontre de la nation haida afin d'échanger sur leurs pratiques respectives, relatives à la protection et à l'exploitation des territoires fauniques. Les trois milieux de stage visités (Haida Gwaii Museum, Gwaii Haanas National Park, Haida Style Expeditions) ont permis aux élèves de développer leurs compétences professionnelles, culturelles, sociales et personnelles. Placée en fin de parcours, cette expérience unique, soutenue par des programmes facilitant la mobilité et encourageant la persévérance scolaire (Éducation internationale et Les offices jeunesse internationaux du Québec, LOJIQ), a favorisé une consolidation des acquis ainsi qu'une ouverture à d'autres réalités culturelles. « Les Haidas nous ont fait découvrir un mode de gestion du territoire qui s'échelonne sur mille ans[3] » (Dominic Simard). Selon ce dernier, ces connaissances gagneraient à être connues des communautés d'ici. Les élèves innus ont également pu découvrir d'autres modèles d'intégration du tourisme autochtone et mettre en pratique leurs techniques de chasse, de pêche et de survie en forêt. Lors d'un entretien, Geneviève Fradette, coordonnatrice à la mobilité étudiante à LOJIQ, a expliqué que le contact avec les Premières Nations a amené l'organisme à se « réinventer et à approcher la mobilité étudiante autrement, afin de permettre à des élèves autochtones de vivre des réussites, tout en respectant leur style d'apprentissage et leurs valeurs ». Exprimant que la mission première de LOJIQ est « de soutenir les rêves des jeunes de 18 à 35 ans, à travers des projets de mobilité », cette dernière est d'avis que l'expérience vécue a joué un « rôle transformateur et révélateur de potentiel » pour les élèves innus. Selon elle, « partir à la rencontre de l'autre, c'est aller à la rencontre de soi ».

DE PERSPECTIVES EN RAYONNEMENT

Fort de son succès, le programme PETF – volet Premières Nations permet désormais à des élèves innus de développer les compétences requises pour accéder au marché de l'emploi dans les domaines de l'environnement et de la faune. Reconnu par le MEES, il constitue un réel levier de persévérance et de réussite scolaires qui s'insère de façon stratégique dans le contexte économique et touristique de la région nordique québécoise (gouvernement du Québec, 2015). La mobilisation d'une pléiade d'organismes autochtones et gouvernementaux, tous impliqués dans l'intérêt commun de servir les Premières Nations, a permis de faire bouger les pierres nécessaires pour mettre en place une structure fondamentalement adaptée à la culture. De 2018 à 2021, ce projet novateur recevra le soutien du MEES. Parallèlement au programme PETF – volet Premières Nations, une attestation d'études professionnelles (AEP) de guide chasse et pêche totalisant 720 heures de formation a également été mise en place au CRÉA en 2017[4]. La concomitance, définie ici comme la possibilité de compléter une formation générale en même temps qu'une formation professionnelle, ainsi que la reconnaissance des acquis figurent parmi les stratégies qui permettent à ces formations d'être de mieux en mieux ajustées aux besoins des Premières Nations. D'autres communautés autochtones auraient également exprimé leur intérêt pour le développement de modèles similaires. Considéré comme un modèle d'excellence en éducation autochtone, le programme PETF – volet Premières Nations a fait l'objet d'un reportage qui sera diffusé prochainement sur le site Web du National Center for Collaboration in Indigenous Education (NCCIE) .

Par l'intégration de la langue, des valeurs et des pratiques traditionnelles de la nation innue, le projet présenté ici constitue un exemple éloquent de réappropriation culturelle et territoriale par l'éducation. Cette initiative correspond en ce sens aux visées de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) et rejoint la Déclaration des droits de l'homme chez les Premières Nations (ONU, 2008). Le reportage s'est clôturé sur l'aspiration partagée de voir d'autres initiatives similaires voir le jour afin que les Premiers Peuples d'Amérique puissent recouvrer l'autonomie de leurs modes de transmission des connaissances et des savoir-faire[5]. ■

NOTES

1 Le cursus est le même que celui offert à La Tuque dans le cadre du programme de DEP code 5179 PETF, hormis l'ajout de contenus liés à la culture innue.

2 L'Agence Mamu Innu Kaikusseth (AMIK) soutient les communautés innues dans le développement durable de l'industrie de la pêche sur la Côte-Nord.

3 Government of Canada & Council of the Haida Nation (2008).

4 L'AEP est un programme de 720 heures avec comme prérequis la complétion de la 3e année du secondaire.

5 Adresse du NCCIE : https://www.nccie.ca/. Rattaché à l'Université des Premières Nations du Canada (First Nations University, Regina, Saskatchewan), le NCCIE a pour mission de favoriser, de soutenir et de représenter la collaboration, l'innovation et l'excellence en éducation autochtone à l'échelle nationale.

RÉFÉRENCES

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). Appels à l'action. Winnipeg, Manitoba : Commission de vérité et réconciliation du Canada.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations*. État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada. Centre du savoir sur l'apprentissage chez les autochtones. Consulté le 11 février 2019 à l'adresse : http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf

Gouvernement du Québec (2015). Le Plan Nord à l'horizon 2035. Plan d'action 2015-2020. Secrétariat au Plan Nord. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec. Consulté le 1er novembre 2018 à l'adresse : https://plannord.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/05/Synthese_PN_FR_IMP.pdf.

Government of Canada & Council of the Haida Nation (2008). *Gwaii Haanas National Park Reserve and Haida Heritage Site Management Plan for the Terrestrial Area*. Canada : Archipelago Management Board. Consulté le 21 septembre 2018 à l'adresse www.pc.gc.ca/pn-np/.../gwaiihaanas/.../gwaiihaanas/.../mgmt_e.ash.pdf.

ONU (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. New-York : Nations Unies.

RÉFLEXIONS SUR LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET SOCIALES DES DIPLÔMÉS DE KIUNA :

lorsque le sentiment d'appartenance et la fierté identitaire propulsent vers l'accomplissement

Patricia-Anne Blanchet, reporter, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi
En collaboration avec **Nathalie Carter**, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi

Ce reportage traite d'une initiative dont le rayonnement éclaire déjà la sphère de l'éducation autochtone au Québec. Reconnue comme un lieu de revalorisation et de revitalisation des langues et des cultures des Premières Nations, l'Institution Kiuna constitue le premier centre d'études collégiales à offrir des programmes de formation conçus par et pour les Premières Nations. La réussite des diplômés témoigne des retombées positives de l'approche implantée dans cet établissement qui se distingue par son humanisme. Les 22 et 23 février 2018 se sont tenues les Journées de réflexion sur les trajectoires scolaires et sociales des diplômés de Kiuna auxquelles ont participé de nombreux étudiants et diplômés de l'Institution. Ces journées ont été l'occasion de mobiliser et de mettre en valeur les diplômés de Kiuna, en plus de permettre, selon la directrice associée de l'établissement, Prudence Hannis, « aux différents acteurs des milieux collégial, universitaire, gouvernemental, privé et communautaire de mieux connaitre la clientèle étudiante autochtone ». Tous les intervenants et les enseignants étaient ravis de revoir leurs anciens étudiants, la proximité était palpable et la fierté partagée, d'où l'ambiance de retrouvailles qui se dégageait de leurs échanges authentiques. Cet article présente le compte rendu d'entretiens menés à cette occasion avec la directrice associée de l'Institution, deux enseignants ainsi que cinq diplômés.

L'INSTITUTION KIUNA

Située à Odanak, dans le Centre-du-Québec, l'Institution Kiuna permet aux étudiants des diverses nations du Québec de bénéficier de formations respectant l'histoire et l'héritage culturel des Premières Nations et amène ces derniers à devenir des citoyens autochtones outillés pour conduire des changements sociaux. Afin de permettre un plus grand accès, tous les programmes sont offerts en français et en anglais[1]. Selon Prudence Hannis, « les formations répondent aux besoins exprimés par les communautés et reflètent la réalité du marché ». Cette dernière annonce que « [d]epuis son ouverture en 2011, 92 étudiants des Premières Nations (PN) ont obtenu leur diplôme après avoir suivi une formation à Kiuna et [que] près de 96 % des détenteurs d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ont poursuivi des études universitaires au Québec ou ailleurs, notamment à l'Université d'Ottawa ».

DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AUX PROFILS VARIÉS

La directrice associée Prudence Hannis et l'enseignant d'histoire Médérick Sioui brossent un portrait des étudiants de Kiuna :

> La plus grosse portion de nos étudiants est d'origine innue et atikamekw, mais chaque année est différente. La majorité est maintenant francophone alors qu'elle a déjà été anglophone. Dans les attestations d'études collégiales (AEC), on accueille une clientèle principalement adulte en provenance du marché du travail. Au début, les étudiants des programmes préuniversitaires étaient surtout des raccrocheurs, puis le mot s'est passé et, maintenant, nous accueillons beaucoup d'élèves en provenance du secondaire. (Prudence Hannis)

> Nous travaillons avec de jeunes adultes et, à cet âge, c'est plus facile de dévier de sa trajectoire. Selon la communauté d'où ils viennent, l'adaptation peut être intense en arrivant à Kiuna. (Médérick Sioui)

Médérick Sioui,
enseignant d'histoire

DES ORIENTATIONS AJUSTÉES AUX RÉALITÉS AUTOCHTONES

À l'Institution Kiuna, plusieurs moyens sont mis en œuvre afin d'accueillir chaque étudiant, de le rendre fier de sa culture et de favoriser la persévérance et la réussite scolaires. Pour Prudence Hannis, « l'aspect humain est primordial. Au-delà de l'étudiant, c'est un individu qui a des réalités, un bagage, qui porte un projet. Il faut le connaitre et cela demande du temps d'établir un lien durable ». Afin de s'ajuster au style d'apprentissage autochtone, Médérick Sioui mentionne que les enseignants font beaucoup de rétroaction orale : « Ici, la discussion est plus importante que les commentaires écrits ». Le mentorat par les pairs et par les enseignants ainsi que les sessions d'études, selon des horaires flexibles, sont d'autres stratégies pour accompagner les étudiants de façon différenciée. D'autres conditions contribuent à l'arrimage du projet éducatif aux réalités autochtones :

> La petitesse des locaux, le nombre d'étudiants restreint, entre cinq et 20 étudiants [par groupe], le *looping*, c'est-à-dire les enseignants qui enseignent en continu pendant deux sessions, tous ces facteurs nous aident à connaitre nos étudiants, leurs forces et leurs faiblesses. Cela nous permet d'offrir un accompagnement individualisé, c'est un avantage que les jeunes apprécient beaucoup. (Prudence Hannis)

Prudence Hannis,
directrice associée

Hannah Claus,
enseignante et artiste visuelle

Médérick Sioui précise que « les étudiants ont souvent connu des échecs ailleurs et [à Kiuna] ils vivent des réussites ». En guise d'exemple, avant d'arriver à Kiuna, la diplômée Pamela Duciaume de Mashteuiatsh a fréquenté un autre cégep où elle se sentait « malheureuse et incomprise ». Ce passage relate son vécu à Kiuna.

> C'est ma Kokom qui m'a parlé de Kiuna. J'ai fait mes recherches et je me suis inscrite. Mon copain aussi s'est inscrit ainsi que d'autres amis. Arrivés à Kiuna, nous nous sommes sentis inclus dès le départ. Les amitiés étaient faciles, les gens étaient sensibles à nos besoins et nous avions de l'aide pour l'adaptation. Nous avions aussi du suivi pour la langue, pour la planification du travail et pour le rattrapage. Les profs étaient accessibles et j'ai eu l'aide de psychologues, ce qui a fait une différence. J'ai aussi pu avoir un petit emploi d'animatrice qui m'a soutenue. C'était différent de l'autre cégep que j'ai fréquenté.

Selon l'enseignante et artiste visuelle Hannah Claus, « le ratio enseignant-élèves est idéal ». Enseignant dans la section anglophone du collège, cette dernière assiste au déploiement de ses étudiants qui en découvrent davantage sur leur culture grâce à l'art :

> Bien que conforme aux exigences ministérielles, le curriculum est taillé selon la perspective autochtone. Tous les textes et toutes les œuvres partagés dans mes cours sont produits et créés par des Autochtones. Les étudiants découvrent des contenus qui reflètent leurs expériences de vie. Ils peuvent apprendre le sens plus large de ce que c'est d'être Autochtone sur l'Île de la Tortue.

Pour Hannah Claus, « l'art constitue un moyen d'expression privilégié pour aborder les enjeux identitaires et culturels des Autochtones. En fin de parcours, les étudiants sont davantage capables d'exprimer leurs conceptions ». Dans le cadre de ses cours, cette dernière présente des artistes qui abordent avec humour la question du stéréotype indien, ce qui interpelle les étudiants et les incite à s'exprimer à leur tour.

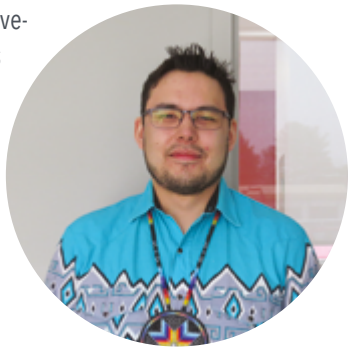
À TOUT DÉFI, SA SOLUTION

L'Institution Kiuna bénéficie d'une équipe d'intervention composée d'un psychologue, d'une intervenante psychosociale, d'un intervenant pédagogique et d'un travailleur de rue, ce qui permet de cerner les problèmes vécus par les étudiants et de prévenir le décrochage. « Le soutien psychosocial est aussi important ici que l'équipe pédagogique », affirme la directrice qui est d'avis que les étudiants acquièrent à Kiuna des stratégies qui vont leur servir toute leur vie.

Parmi les défis rencontrés par les étudiants, l'anxiété liée à l'éloignement semble être le plus important. Effectivement, la plupart des étudiants sont éloignés de leur famille, certains même de leurs enfants. Plusieurs retournent donc vers les leurs chaque fin de semaine. Or, bien que de retourner souvent dans la communauté et de faire de longues heures de route fasse en sorte qu'il est parfois difficile de se recentrer sur les études de retour à Kiuna, tous les étudiants s'entendent pour dire que le soutien de la famille dans leur réussite est primordial. L'éloignement amène aussi, pour certains, un dépaysement : « la forêt boréale, le fleuve peuvent leur manquer » (Médérick Sioui).

Par ailleurs, la gestion du stress de performance est aussi une préoccupation pour laquelle se mobilisent les intervenants. À ces égards, Prudence Hannis souligne que « l'accompagnement psychosocial est assuré par des services bonifiés au gré des constats et du financement ». Cette dernière nous confie que les problèmes de consommation étaient plus présents par le passé et qu'ils sont mieux gérés maintenant.

La problématique d'apprentissage du français langue seconde est également amenuisée par des services sur mesure pour eux : « Nos jeunes réussissent bien l'épreuve uniforme de français, le ministère nous a félicités pour nos travaux » (Prudence Hannis). Enfin, des mesures sont mises en place pour faciliter la conciliation travail-études-famille : « Nous soutenons l'environnement familial. Je permets aux parents d'amener leurs enfants lors des journées pédagogiques. Ça crée une microcommunauté » (Prudence Hannis).



Jimmy-Angel Bossum

KIUNA :

UN VÉRITABLE CHEZ-SOI POUR LES ÉTUDIANTS

L'Institution Kiuna est pour plusieurs étudiants un lieu où l'on se sent chez soi, loin de chez soi, « home away from home » tel qu'exprimé par le chef d'Odanak Rick O'Bomsawin lors de son discours d'ouverture des Journées de réflexion sur les trajectoires scolaires et sociales des diplômés de Kiuna. Pour décrire ce sentiment, Prudence Hannis soutient que « Kiuna, c'est beaucoup plus qu'une école, c'est une famille. Les étudiants autochtones ne sont pas minoritaires comme dans les autres milieux collégiaux. Pour certains, se sentir un parmi tant d'autres fait un grand bien. Rapidement, ils développent un fort sentiment d'appartenance ». Médérik Sioui rend compte des bienfaits qu'en retirent les étudiants :

> La proximité avec le personnel est bénéfique en ce sens qu'elle crée un sentiment de sécurité culturelle. L'environnement « famille Kiuna » est un grand facteur de succès pour les étudiants. Il y a un impact direct sur leur estime, une réappropriation de leurs traditions, par rapport aux programmes scolaires qui ont occulté un grand pan de l'histoire.

Un passage de l'entretien réalisé avec le diplômé Jimmy-Angel Bossum, Innu de Mashteuiatsh de descendance crie, vient renchérir ce sentiment d'inclusion : « Nous étions tellement bien encadrés par les enseignants, ils comprenaient l'éloignement que nous vivions. Nous avons aussi créé des liens dans les résidences et gardé contact ». Une autre étudiante mentionne qu'elle a envie « d'enlever ses chaussures à l'entrée de Kiuna » (Gabrielle Vachon-Laurent, Innue, Unamen Shipu). Prudence Hannis ajoute que « [l]es étudiants déjà à Kiuna accueillent les nouveaux et les intègrent rapidement au groupe ». Tous ces facteurs contribuent à la cohésion sociale qui fait la marque de cet établissement.

QUAND LE PROJET ÉDUCATIF DEVIENT UNE HISTOIRE DE FAMILLE

Pour certains étudiants, étudier à Kiuna devient une expérience familiale. C'est d'ailleurs le cas de Louis-Xavier et de Lisa-Maude Aubin-Bérubé, frère et sœur malécites de Cacouna. Louis-Xavier est diplômé de deux programmes à Kiuna : sciences humaines, profil PN (2015) et travail administratif pour les PN et les Inuits (2016). Trouvant à Kiuna un milieu éducatif qui correspondait à ses valeurs, comparativement à une expérience préalable plus difficile dans un autre cégep, ce dernier a invité sa sœur Lisa-Maude à se joindre à lui dans cette expérience. C'est ce qu'elle a fait :

> J'ai terminé le secondaire et mon frère m'a dit de m'en venir. Je lui ai fait confiance et je n'ai pas regretté mon choix. J'ai découvert de nouvelles passions. […]. Avoir ce diplôme, c'est une grande fierté pour mon frère et moi. Notre grand-mère est venue et elle a vu nos photos sur le mur. Elle était très émue, car elle et mon grand-père nous ont beaucoup encouragés à poursuivre nos études.

Cette dernière a pour sa part obtenu le diplôme en sciences humaines, profil PN en 2017. Particulièrement touchée par la transmission intergénérationnelle qui s'opérait lors de la visite d'ainées venues partager des enseignements traditionnels, elle nous a expliqué que la présence de son frère l'a incitée à s'inscrire à Kiuna et nous a révélé que ce passage a éveillé en elle le désir de retrouver ses racines.

Louis-Xavier et Lisa-Maude Aubin-Bérubé

DES VECTEURS DE CHANGEMENTS SOCIAUX

Danysa Régis-Labbé

Selon Médérick Sioui, « [p]lusieurs étudiants arrivent en ne connaissant pas beaucoup leur culture. À Kiuna, une fierté historico-culturelle est ravivée par des exemples de résistance qui incitent à la proactivité». Ce dernier utilise l'expression « droit comme un pic » pour imager la confiance qu'acquièrent les étudiants au sortir de leur parcours. Louis-Xavier Aubin-Bérubé en témoigne ainsi : «Quand tu connais ton histoire, tu comprends mieux d'où tu viens, qui tu es, ça te donne un grand pouvoir d'agir. Nous avons de l'influence sur nos frères et sœurs, nos cousins, nos parents, le rayonnement est grand ». « J'étais devenue autochtone », renchérit la diplômée Danysa Régis-Labbé (Innue, Pessamit) qui projette d'occuper un emploi d'intervenante en communauté. À cet égard, toutes les personnes rencontrées s'entendent pour dire que les diplômés de Kiuna deviennent des ambassadeurs de leur culture et des vecteurs de changement pour leur nation. Le paragraphe qui suit présente les réflexions de Prudence Hannis sur cette question.

> Kiuna amène les étudiants à se réapproprier leur culture, de façon pérenne, pour la garder active par la suite. Plusieurs des diplômés s'impliquent activement pour faire connaitre leur culture. Ils deviennent des modèles pour leur famille. Plusieurs sont aussi impliqués pour aider les leurs, trouver des solutions à certains problèmes vécus dans leur communauté. Les programmes mènent à de belles carrières. Le potentiel des jeunes est fascinant. Ils prennent des initiatives. C'est notre plus grande récompense.

Marie-Christine Petiquay

Atikamekw de Manawan, Marie-Christine Petiquay a obtenu en 2017 un DEC en sciences humaines – profil PN. Son témoignage rend compte de l'impact positif de son passage à Kiuna :

> Je suis arrivée à Kiuna avec l'ambition de devenir enseignante d'histoire au secondaire. Je voulais raconter la vraie histoire de notre peuple. Kiuna m'a donné envie de faire plus encore. À travers ma formation, j'ai été sensibilisée à de nombreux enjeux. C'est pour cette raison que je fais présentement un baccalauréat en sciences politiques. Je veux contribuer à changer les choses concrètement.

Cette dernière souligne l'importance d'avoir été exposée à des modèles de militantisme pour les droits des PN et de l'environnement, tels que Natasha Kanapé Fontaine (poétesse innue) ou Ellen Gabriel (porte-parole de la crise d'Oka). « Elles m'ont donné envie de devenir comme elles », soutient-elle avant d'affirmer : « Kiuna nous permet de nous (re) découvrir, nous apprend qui nous sommes et qui nous voudrions être. Ça m'a aidée à prendre confiance en moi ». Pour exprimer l'impact de la formation, Jimmy-Angel Bossum a évoqué la métaphore suivante : « Kiuna, c'est une bougie d'allumage et ce feu continue de bruler après. Kiuna m'a permis de consolider mon appartenance à cet âge charnière où tu cherches ta différence; le fait d'apprendre son histoire, ça donne le gout de t'impliquer socialement ».

Pamela Duciaume

VIVRE LA TRANSITION DU COLLÉGIAL VERS L'UNIVERSITAIRE

Après Kiuna, « les étudiants doivent faire face à un monde qui ne tient pas compte des réalités autochtones », soutient Médérick Sioui. Prudence Hannis s'exprime ainsi relativement à cette transition :

> Nous préparons les jeunes, les sensibilisons à leur choix de carrière et faisons des projets en collaboration avec les universités. Au terme de leurs études, ils doivent s'orienter. La transition vers l'université peut s'avérer difficile pour certains qui ne retrouveront pas la proximité qu'offre Kiuna. Pour d'autres, cela se passe bien, entre autres grâce à la confiance qu'ils acquièrent ici.

Les diplômées Danysa Régis-Labbé et Pamela Duciaume affirment toutes deux qu'à Kiuna, elles prenaient bien leur place et s'impliquaient beaucoup, tandis qu'à l'université, les grands groupes leur paraissaient intimidants. Pamela Duciaume décrit ainsi la transition qu'elle a vécue :

> Cette dépersonnalisation ne favorise pas la motivation. Tu arrives d'un endroit chaleureux où tout le monde te connait. À l'université, il y a tellement de monde, les enseignants ne peuvent pas nous offrir un suivi personnalisé. Je me suis retrouvée seule en appartement, dans une nouvelle ville, un nouveau programme. J'ai vécu un gros choc d'adaptation qui s'est replacé avec le temps. J'ai développé des liens avec d'autres Autochtones. Maintenant, je me sens à ma place.

Pour Danysa Régis-Labbé, la transition vers l'université a également comporté certains défis :

> Je réussissais très bien à Kiuna, ce qui m'a donné confiance en moi. Mon choix de programme universitaire a tout de même été difficile. Je suis maintenant en troisième année au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Je ne suis plus en haut de la moyenne comme à Kiuna, mais ça se passe bien. Je pense même faire une maitrise en gestion de l'éducation. Néanmoins, à l'université, j'ai tendance à m'isoler du groupe. Je m'assois derrière et je pose moins de questions. La dynamique est très différente qu'à Kiuna.

Ces dernières, ainsi que Jimmy-Angel Bossum, sont d'avis qu'il fut plus facile de s'intégrer à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), en raison notamment du Centre des Premières Nations Nikanite qui donne accès à des ressources personnalisées et à un lieu où se rassembler.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

Les journées de réflexion ont permis d'envisager des pistes de solution, des recommandations et des orientations stratégiques en vue d'arriver à une compréhension commune des enjeux propres aux étudiants des PN qui poursuivent des études postsecondaires. Selon les cinq diplômés rencontrés, les clés pour une meilleure intégration des étudiants autochtones dans les universités résident dans l'accès à des services ciblés et à des mesures de soutien personnalisées, notamment pour ce qui est de la langue, dans l'ajout de sorties culturelles et territoriales, dans l'invitation d'ainés et d'experts autochtones, dans la participation à des activités (sociales, sportives, culturelles) et dans la disponibilité de personnes-ressources, idéalement autochtones et soucieuses de leur bienêtre. L'humour constituerait également un ingrédient incontournable pour intervenir auprès des étudiants autochtones.

Enfin, les personnes rencontrées ont été en mesure de cibler quelques pratiques à développer, notamment la transmission intergénérationnelle des savoirs, laquelle pourrait être bonifiée par une plus grande présence d'ainés. L'accès au territoire est également un enjeu sur lequel se penche l'équipe Kiuna. Étant donné la popularité de tous les services offerts aux étudiants, Prudence Hannis est d'avis que les ressources peuvent être encore bonifiées afin d'en assurer un meilleur accès pour tous : « Nous avons des listes d'attente partout ». À ce jour, 295 étudiants sont passés par Kiuna. En huit années seulement, les avancées se révèlent considérables et porteuses d'espoir pour les prochaines générations. « Ce sont ces jeunes qui vont porter à terme notre projet » (Prudence Hannis).

Les témoignages présentés dans ce reportage ont permis de mettre en lumière les retombées du projet éducatif développé à l'Institution Kiuna sur les trajectoires personnelles et scolaires des étudiants qui y complètent un programme. Au-delà des bénéfices liés à la réaffirmation identitaire et à la réappropriation culturelle, la qualité du tissu relationnel qui se déploie à Kiuna est le fruit de l'investissement d'une équipe unie dans un engagement à offrir un milieu éducatif inclusif et sensible aux réalités autochtones. La transition vers l'université demeure un défi pour les diplômés. Le processus d'autochtonisation et les pratiques de sécurisation culturelle en cours dans certaines universités constituent la voie à développer pour faciliter l'intégration des étudiants autochtones : « Les universités veulent offrir des mesures d'accueil et de soutien aux PN » (Prudence Hannis). À tous les égards, l'Institution Kiuna se révèle être un exemple à suivre dont les acteurs présents aux journées de réflexion peuvent désormais s'inspirer. ■

NOTE

1 L'Institution Kiuna offre un programme Tremplin DEC sur mesure pour compléter les études secondaires, trois programmes de formation préuniversitaire (en sciences humaines, en arts et lettres et communication dans les médias) ainsi que trois attestations d'études collégiales (AEC en éducation spécialisée, en comptabilité et en travail administratif).

MERCI

À NOS PRÉCIEUX PARTENAIRES !

Québec

RioTinto

Services aux Autochtones Canada

Indigenous Services Canada

Université du Québec
à Chicoutimi

RÉUSSIR

Le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) est fier de soutenir la persévérance et la réussite scolaires de ses étudiants et de participer à la diffusion des initiatives visant à améliorer le cheminement scolaire des apprenants des Premiers Peuples.

Premières Nations

SUIVEZ-NOUS

nikanite.uqac.ca

UQAC

À NE PAS MANQUER

4e édition

COLLOQUE

sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples

DU 16 AU 18 OCTOBRE 2019

PALAIS
DES CONGRÈS
DE MONTRÉAL

colloques.uqac.ca/prscpp

UQAC Centre des Premières Nations Nikanite Université du Québec à Chicoutimi

Québec

RioTinto

Services aux Autochtones Canada | Indigenous Services Canada