



**Cadre de référence en vue de soutenir la
persévérance scolaire des élèves
autochtones à la Commission scolaire de
l'Or-et-des-Bois**

Suzanne Manningham, Ph. D.

Manon Lanthier

Maxime Wawanoloath

Judy-Ann Connelly

Novembre 2011

Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois¹

Suzanne Manningham, Ph. D.²

Manon Lanthier³

Maxime A. Wawanoloath

Judy-Ann Connelly

Novembre 2011

¹ Projet rendu possible grâce au soutien financier du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois et de la Table inter-ordres de l'Abitibi-Témiscamingue.

² Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : adresse de correspondance : suzanne.manningham@uqat.ca.

³ Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois : adresse de correspondance : lanthier.manon@csob.qc.ca.

Éditeur :

Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)
445, boul. de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec)
J9X 5E4

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
Novembre 2011

ISBN 978-2-923064-87-1

Toute reproduction, totale ou partielle, par quelque moyen que ce soit, est interdite à moins d'une autorisation expresse des auteurs.

REMERCIEMENTS

Ce projet de cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones n'aurait pu voir le jour sans la détermination et la persévérance de monsieur Jean Denommé, directeur général de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois au moment où débutent les démarches de recherche de fonds pour financer l'étude. Nous le remercions chaleureusement de nous avoir donné la chance d'approfondir une question aussi riche tant au plan humain qu'au plan professionnel.

De plus, nous désirons noter l'engagement et le dévouement de madame Manon Lanthier, directrice d'école et coordonnatrice de la recherche, qui en faisant ses premiers pas dans le monde de la recherche, a permis que les démarches réalisées comblent l'écart important qui existe entre deux langages, celui de la pratique et de la recherche.

Nous ne pouvons passer sous silence la rigueur, l'investissement et l'esprit d'équipe considérable dont ont fait preuve Maxime-Auguste Wawanoloath et Judy-Ann Connelly tout deux étudiants aux cycles supérieurs qui ont travaillé à la réalisation de cette étude. Nous remercions Maxime-Auguste pour son savoir autochtone qu'il nous a transmis avec respect et rigueur et Judy-Ann pour la richesse de son apport au plan scientifique.

En terminant, nous remercions chaleureusement tous les participants aux groupes de discussion.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIÈRES	4
TABLE DES TABLEAUX	5
TABLE DES FIGURES	5
INTRODUCTION	6
CADRE THÉORIQUE	7
Persévérance scolaire	7
Facteurs de risque	7
Facteurs de protection	9
Persévérance scolaire des élèves autochtones	9
Le modèle systémique	11
L'approche socioconstructiviste	13
L'interaction éducative appropriée	14
MÉTHODOLOGIE	15
Participants	15
Recrutement des participants pour les groupes de discussion	16
RÉSULTATS	16
1. Revue de la littérature	16
1.1. Approche holistique.....	17
1.2. Concept de continuité culturelle.....	19
2. Questionnaire-sondage	20
2.1. Présentation des participants.....	20
2.2. Analyse des résultats.....	21
3. Groupes de discussion	23
3.1. Présentation des participants.....	23
3.2. Analyse qualitative.....	24
DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	68
Valoriser les efforts et les réussites	68
Les intervenants scolaires et les autres intervenants	70
Relation interpersonnelle et bien-être psychosocial à l'école	71
Sensibilité culturelle	72
Langue autochtone et configurations cognitives	73
Enseignement dans une langue seconde	73

CONCLUSION.....	74
RÉFÉRENCES.....	77

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Nombre de participants aux entrevues selon le groupe	24
---	----

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones	12
---	----

INTRODUCTION

L'accompagnement au quotidien des élèves autochtones vers la réussite éducative et la persévérance scolaire présente un défi important pour les différents intervenants scolaires. Ainsi, à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, les élèves autochtones, dont le nombre est sans cesse en hausse, présentent un taux de décrochage scolaire deux fois plus élevé que celui des autres élèves.

Cette réalité dépasse la simple évaluation des compétences ou capacités des intervenants scolaires ainsi que des élèves autochtones. Elle se situe à un niveau qui, dans notre compréhension du phénomène, doit inclure la dimension culturelle. En effet, la réussite d'une année scolaire est souvent liée directement au concept de persévérance scolaire. Toutefois, en milieu autochtone, la persévérance scolaire est vue selon une perspective différente. Les élèves dits persévérants sont ceux qui *poursuivent* leur parcours scolaire sans nécessairement suivre le cheminement régulier. Ce cadre de référence nous amène donc à réfléchir au concept de persévérance scolaire chez les Autochtones non seulement sous l'angle de l'obtention du diplôme référant ainsi au rendement de l'élève, mais également, au cheminement de cet élève autochtone dans la poursuite de ses études *tout au long* de son processus scolaire.

Ce cadre de référence peut être pertinent pour toutes les personnes (direction d'école, parents, ressources communautaires, etc.) entourant l'élève autochtone et soucieuses de l'accompagner dans son parcours tout au long de son cheminement scolaire. Il poursuit deux objectifs principaux :

1. Définir un cadre théorique établissant les balises de l'intervention en milieu scolaire auprès des élèves autochtones afin d'en dégager une compréhension commune;
2. Soutenir les personnes qui accompagnent les élèves autochtones au quotidien par des recommandations quant aux modes d'intervention les plus susceptibles de favoriser la persévérance scolaire.

Ce cadre de référence vise particulièrement à aider les enseignants et les intervenants scolaires qui œuvrent quotidiennement auprès des élèves autochtones à mieux cerner les besoins de ceux-ci et à adapter leurs interventions afin de répondre à toutes les dimensions du vécu de l'élève autochtone. Il se démarque par l'introduction de la notion d'*interaction éducative appropriée* qui inclut la dimension culturelle à l'intervention.

Nous croyons que l'adaptation des interventions en fonction de la compréhension de la globalité des besoins de l'élève autochtone, favorisant une interaction éducative appropriée entre l'intervenant scolaire et l'élève autochtone, permettra à ce dernier de poursuivre son cheminement scolaire au sein des établissements de la commission scolaire.

CADRE THÉORIQUE

Persévérance scolaire

Selon Legendre (2005) (dans Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006), la notion de persévérance scolaire renvoie au « *[M]aintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année ou à un âge donné* » (p. 1032). La notion de persévérance scolaire est ici vue comme étant le pôle opposé à l'abandon scolaire. Sont persévérants ceux qui sont demeurés dans le système. Cette définition ne tient pas compte des éléments du processus ni du défi quotidien que doivent relever les parents et les intervenants scolaires afin d'accompagner l'élève. Ce sont ces éléments qui favorisent ou non la persévérance de l'élève qui vit, en plus des défis proposés au plan académique, des difficultés tant personnelles, familiales ou sociales pouvant réduire ses chances de réussite.

Dans la littérature consultée, le phénomène de persévérance scolaire est souvent étudié sous l'angle du décrochage scolaire. En fait, très peu d'études s'attardent à étudier plus en détail les éléments du processus d'interaction entre l'enseignant et l'élève. Pour mieux saisir ce processus, il importe de connaître les facteurs qui ont été identifiés dans la littérature comme pouvant favoriser ou non le décrochage scolaire d'un élève. Ces facteurs sont identifiés comme étant des facteurs de risque ou des facteurs de protection.

Facteurs de risque

Parmi les facteurs de risque identifiés dans la littérature, nous retrouvons une prépondérance des facteurs individuels et familiaux comparativement aux facteurs environnementaux liés à l'école. Toutefois, même si certains facteurs liés à l'école favorisent la persévérance scolaire, peu d'études ont démontré un lien explicite entre l'environnement scolaire et le décrochage (Robertson et Collerette, 2005).

Par contre, Robertson et Colletterte (2005), dans leur étude, ont fait ressortir que la piètre qualité de l'expérience scolaire est un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire. Janosz (2000) identifie certains facteurs comme ayant un poids plus important dans la prédiction du décrochage scolaire et ces facteurs sont également observables à l'école: des aspirations scolaires peu élevées; des problèmes d'agressivité et d'indiscipline; de l'absentéisme; un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires; le rejet social et le fait de s'associer à des pairs déviants.

Dans son rapport, Ménard (2009) aborde la notion de risque liée à l'abandon scolaire en différenciant les facteurs de risque en fonction de la période de la vie de l'enfant. Il insiste sur le fait que les risques de décrochage augmentent en fonction du nombre de facteurs de risque cumulés. Ainsi, ce n'est pas tout d'identifier les différents facteurs de risque, il s'agit également de comprendre leur impact dans la vie de l'enfant selon son niveau de développement. Les facteurs identifiés par Ménard (2009) en tant que déterminants de la persévérance ou du décrochage scolaire sont⁴ :

- **À la naissance** : le sexe de l'enfant; le capital culturel; le revenu familial; le niveau de scolarité des parents; le statut socio-économique et la ruralité/urbanité.
- **Petite enfance** : la santé et le bien-être, l'organisation familiale et les habiletés cognitives de l'enfant.
- **Enfance au primaire** : habitudes de vie; encouragement des parents; lien école-famille; cohésion familiale; réussite scolaire et activités parascolaires.
- **Adolescence au secondaire** : performance académique; relation maître-élève; climat de classe et à l'école; travail rémunéré; aspirations professionnelles et scolaires et valorisation des études.

Cette façon de présenter et de comprendre les facteurs de risque de décrochage scolaire nous semble permettre une lecture plus complète des besoins de l'élève selon la période de sa vie où l'enseignant le rencontre. De plus, malgré le fait que certains facteurs ne peuvent être directement influencés par l'enseignant, cette façon de présenter les facteurs de risque permet de mettre en lumière des zones d'intervention possibles pour les intervenants scolaires et la famille. En effet, en partant de l'idée que plus l'enfant cumule de facteurs de risque plus il y a

⁴ Rapport Ménard p. 13 Graphique 8. Sources : Fondation Lucie et André Chagnon, Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population; McKinsey & Compagnie.

risque de décrochage, il est possible de penser qu'en intervenant sur des facteurs liés à l'école, nous pouvons faire diminuer le poids du cumul de facteurs sur les épaules de l'élève.

Facteurs de protection

Parmi les facteurs de protection individuels et interpersonnels, nous retrouvons l'attachement envers le parent et l'enseignant qui est un facteur favorisant la réussite scolaire (Bergin et Bergin, 2009). De plus, l'engagement scolaire, défini comme étant le degré d'identification à l'école et la satisfaction face au travail scolaire, se révèle être un déterminant crucial de la réussite (Audas et Willms, 2001; Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009). Le sentiment de compétence favorise également un bon rendement scolaire (Leclerc, Larivée, Archambault et Janosz, 2010).

Une démarche visant le succès scolaire entreprise tôt dans la vie ainsi que la présence d'une discipline stricte à la maison augmenteraient les chances de compléter un diplôme d'études secondaires (Audas et Willms, 2001). Janosz, Georges et Parent (1998) identifient les facteurs institutionnels favorisant la persévérance scolaire. Parmi ceux-ci, nous retrouvons, le fait que l'école devienne un milieu de vie, en tant que principal déterminant de la persévérance scolaire. Archambault et Chouinard (2009) montrent qu'une école où les pratiques pédagogiques sont variées et où il est possible de retrouver des stratégies de gestion novatrices incluant un bon système d'encadrement et où le renforcement prime sur la punition devient un milieu favorisant la persévérance scolaire. D'autres auteurs ont identifié que le fait d'encourager la participation à des activités parascolaires supervisées et structurées serait bénéfique autant pour les adolescents n'étant pas à risque de décrocher que pour les adolescents à risque (Peck, Roeser et Zarrett, 2008).

Persévérance scolaire des élèves autochtones

Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001), rapportent que le stress lié au contact avec une autre culture et aux changements qui peuvent s'opérer à ce moment, ainsi que la difficulté que peuvent vivre les jeunes Autochtones à intégrer les valeurs traditionnelles et les valeurs de l'autre culture, sont considérés comme des facteurs centraux pouvant entretenir divers problèmes psychosociaux. De plus, certaines pathologies sociales, telles que la dépression, le suicide, l'alcoolisme et la toxicomanie, sont associées par certains chercheurs à des stratégies d'oubli et d'intériorisation des angoisses existentielles chez les Autochtones ayant vécu des traumatismes historiques à répétition sur plusieurs générations (Wesley-Esquimaux et

Smolewski, 2004). Ces antécédents sociaux, apanage d'un grand nombre de jeunes Autochtones, contribuent à la production et à l'accentuation de difficultés de comportement et d'apprentissage. Selon le rapport de Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon (2006), le parcours scolaire des élèves autochtones au primaire et au secondaire est empreint de difficultés comprenant, entre autres, des difficultés dans l'apprentissage du français.

Ainsi, la persévérance des jeunes Autochtones en milieu scolaire allochtone serait favorisée par l'adaptation psychosociale des élèves autochtones à la communauté québécoise, par la connaissance des principaux éléments de la langue d'enseignement et par des relations interpersonnelles positives entre Autochtones et non-Autochtones (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001). Dans ce registre, la présence de relations significatives entre élèves autochtones et enseignants est essentielle en ce qui a trait au maintien de la fréquentation scolaire des premiers (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006). De plus, selon Gauthier (2005), il est primordial de considérer qu'à notre époque, contrairement à certaines idées reçues, un grand nombre de jeunes Autochtones souhaitent de plus en plus s'intégrer à la société majoritaire pour disposer d'opportunités diverses et ce, tout en souhaitant conserver une identité profondément ancrée dans la communauté autochtone.

Il appert aussi que les jeunes Autochtones qui persévèrent sont autonomes, capables de se transposer dans l'avenir et ont des objectifs précis concernant ce que l'institution d'enseignement peut leur apporter (Vatz Laaroussi et al, 2005). Le rôle de la famille dans la mise en valeur de l'éducation et le support moral apporté aux jeunes Autochtones apparaissent également en tant que facteurs déterminants majeurs de la persévérance scolaire (Vatz Laaroussi et al, 2005; Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001).

De plus, plusieurs organisations autochtones et groupes de recherche défendent l'idée selon laquelle la persévérance et la réussite scolaires pourraient être favorisées par une présence accrue de contenu culturel autochtone à l'intérieur du curriculum d'enseignement des institutions allochtones ou par la prise en charge de l'éducation par les communautés elles-mêmes (Assemblée des Premières Nations, 2005; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2002; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). Par exemple, selon Akkari et Gohard-Radenkovic (2002), l'école devrait devenir un lieu où il est possible d'adopter une pédagogie différenciée, ouverte aux autres cultures et valorisante pour tous.

Ces mêmes aspirations sont au cœur du Programme de formation de l'école québécoise élaboré par le Ministère de l'Éducation (2006). En effet, nous pouvons y lire que :

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. (p. 3)

Il importe alors de se questionner sur le phénomène multidimensionnel de la persévérance scolaire chez les élèves autochtones au sein de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Par ailleurs, il apparaît essentiel d'analyser les modes d'intervention des personnes-ressources œuvrant auprès des élèves autochtones afin de prendre acte des difficultés que celles-ci peuvent rencontrer certes, mais également de repérer les stratégies d'intervention qui s'avèrent différentes et efficaces. Nous croyons que ceci permettra de combler certaines lacunes, notamment en ce qui a trait à la connaissance des modes d'intervention, et à remédier à l'absence d'un cadre de référence.

Le modèle systémique

Le modèle systémique influence la vision du phénomène multidimensionnel de la persévérance scolaire de l'élève autochtone. Il est inspiré des travaux de Bronfenbrenner (1979) et de Cohen-Emerique (2000). Ainsi, l'accompagnement de l'élève autochtone tout au long de son cheminement scolaire prend en compte l'ensemble des facteurs tant personnels, familiaux, sociaux, scolaires et historiques de ce dernier. Le modèle permet de décrire les interactions possibles entre les différents systèmes entourant l'élève et leur influence sur son cheminement scolaire. Le cadre de référence s'intéresse particulièrement au *mésosystème* en tentant de mieux outiller les intervenants scolaires dans une interaction éducative appropriée avec l'élève autochtone. Un bref survol des autres systèmes sera présenté afin d'introduire plus précisément cette notion d'interaction éducative appropriée.

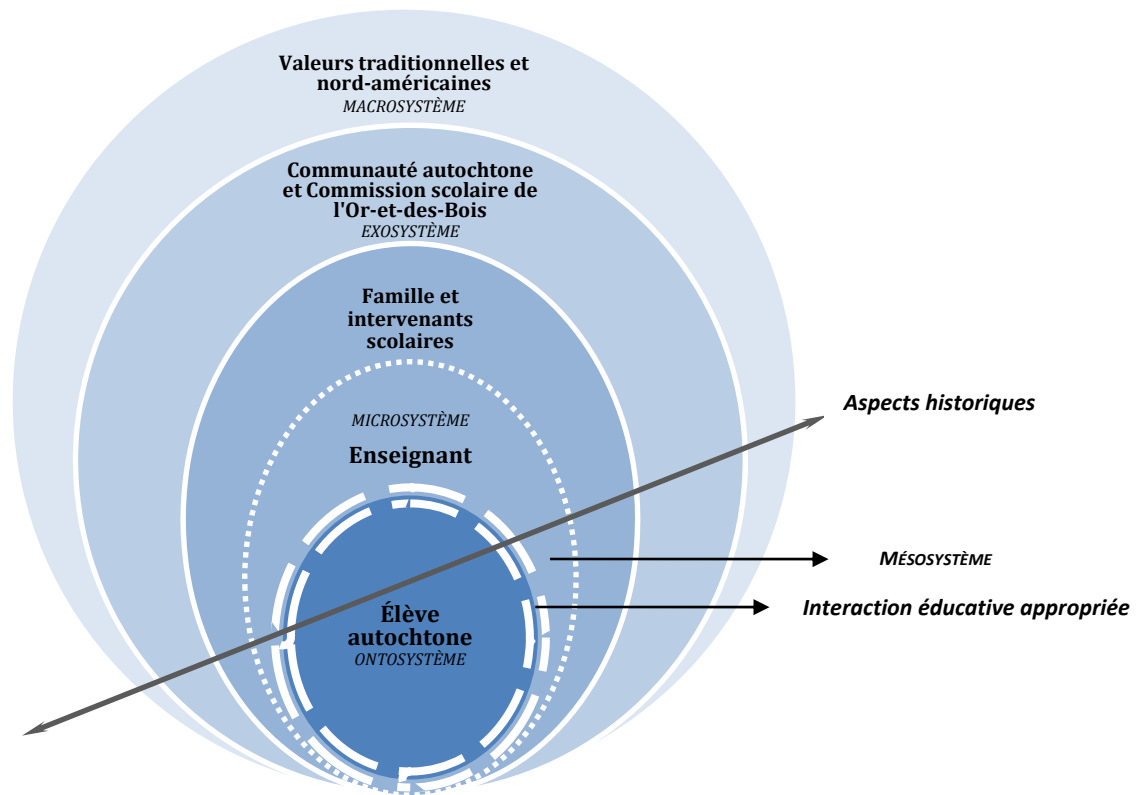


Figure 1: Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones⁵

Le modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones a été adapté par Manningham, pour le cadre de référence, à partir du modèle interculturel-systémique de Cohen-Emerique (2000). Le modèle proposé par Manningham tente de prendre en compte tous les aspects de l'histoire des Autochtones au Québec y compris ceux liés aux relations entre les Autochtones et les non-Autochtones qui, de façon transversale, exercent une influence sur tous les autres systèmes.

Pour lire le modèle systémique, nous suggérons de commencer par le plus grand ovale soit, le macrosystème et de continuer la lecture vers l'intérieur de la figure jusqu'à l'ovale représentant l'élève autochtone et ses besoins soit, l'ontosystème. Ainsi, les conditions importantes pour la mise en place d'une interaction éducative appropriée aux besoins des élèves autochtones reposent sur le *macrosystème* regroupant les valeurs traditionnelles autochtones ainsi que les valeurs de la société nord-américaine. Ce système influence à son tour l'*exosystème*, i.e. le réseau dit secondaire de l'élève autochtone. Ce système est composé de toutes les pratiques

⁵ Modèle adapté à partir du modèle interculturel- systémique de Cohen-Emerique (2000).

liées à l'éducation de la communauté autochtone ainsi que les orientations pédagogiques de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSOB) incluant le financement, la réglementation et les pratiques de gestion. Ces différents systèmes ont une influence sur le *microsystème*, i.e. le réseau dit primaire. Le microsystème réunit la famille⁶ et les intervenants scolaires parmi lesquels nous retrouvons l'enseignant. Le *mésosystème* est quant à lui composé des interactions existantes entre les personnes constituant le réseau primaire de l'élève autochtone. Au cœur du modèle, dans ce qui constitue l'*ontosystème*, nous retrouvons l'élève autochtone. Une attention particulière est portée aux interactions présentes entre les protagonistes du mésosystème puisqu'il est constitué des personnes les plus proches de l'élève et donc, les plus aptes à lui apporter le soutien dans son cheminement tout au long de son parcours scolaire.

Nous avons identifié comme étant la zone de *l'interaction éducative appropriée* la zone chevauchant le microsystème et l'ontosystème soit celle qui se situe entre les personnes constituant le réseau primaire de l'élève (sa famille et les intervenants scolaires) et l'élève autochtone. Les recommandations du cadre de référence visent à bonifier cet espace d'interaction éducative appropriée.

L'approche socioconstructiviste

Le Programme de formation de l'école québécoise élaboré par le Ministère de l'Éducation (2006) est axé sur le développement des compétences en se basant sur le modèle socioconstructiviste interactif de Joannert et Vander Borgh (1999). Pour ces auteurs, la construction des connaissances dépasse largement le seul fait de la transmission et de la réception des informations. L'élève organise son monde intérieur et la conception de celui-ci au fur et à mesure de ses apprentissages. Un même enseignement peut alors être reçu différemment par chacun des élèves. Un survol de la théorie historico-culturelle de Vygotsky qui est à la base du socioconstructivisme, pourrait permettre un approfondissement de ce phénomène.

Vygotsky (1929/2004) introduit la notion selon laquelle, le processus d'apprentissage est avant tout un processus d'adaptation cognitif dynamique permettant à l'apprenant de vaincre les obstacles qui se présentent à lui. L'apprenant tente d'intégrer les signes provenant de la culture environnementale à ses connaissances antérieures afin de construire une nouvelle connaissance

⁶ Quand le terme Famille sera employé, il réfèrera aux membres de la famille proche et également élargie de l'élève autochtone.

qui peut alors prendre un sens dans son histoire. Ce processus d'adaptation cognitive est possible dans la mesure où il prend sa source dans une relation sociale entre deux individus possédant leur histoire propre (Vygotsky, 1934/1978). L'importance de la relation à l'autre dans le processus d'apprentissage différencie la théorie vygotkienne de la théorie piagétienne où Piaget aborde les notions d'assimilation et d'accommodation sous un angle purement cognitif. Pour Piaget, l'enfant est un 'petit scientifique' alors que pour Vygotsky, il est un 'petit apprenti'.

Bednarz (2007) précise que les interactions sociales favorisent des déséquilibres au plan cognitif puisqu'elles permettent aux personnes de justifier les interprétations qu'elles se font d'une situation. Cette conception de l'apprentissage demande que l'élève soit placé dans des situations concrètes où il sera appelé à participer, à expliciter ses démarches mentales et à en discuter avec les autres (Bednarz, 2007); elles deviennent alors porteuses de sens pour l'apprenant (Wertsch, 1984 dans Parent et Caron, 2007). Cette démarche de coconstruction basée sur la rétroaction des pairs et de l'adulte accompagnateur lui permettra d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances. Ainsi, il y a apprentissage seulement lorsque la personne peut incorporer les outils⁷, les signes, les symboles et les normes de l'autre personne avec qui il est en interaction et ce processus se réalise selon son niveau de développement préalable (Vygotsky, 1934/1978). C'est ce que Vygotsky a nommé la *zone proximale de développement* (ZPD). Ainsi, la ZPD équivaut à la distance entre le niveau actuel de développement de la personne, déterminé par ce qu'il peut accomplir seul, et le niveau proximal de développement, déterminé par ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'une autre personne ou d'un pair plus capable. L'interaction éducative appropriée se situe à l'intérieur de la ZPD.

L'interaction éducative appropriée

L'interaction éducative se vit entre l'élève et l'enseignant (incluant ici les autres intervenants scolaires) dans le contexte scolaire et est appropriée dans la mesure où le problème posé par l'enseignant déclenche une activité chez l'élève. Pour ce faire, Renou (2005,) stipule qu' (...) « *il faudra qu'au moins un des éléments de la situation qu'on lui propose de vivre soit susceptible de le stimuler à aller de l'avant* » (p. 140). La connaissance de l'élève (ses goûts, ses intérêts, les activités pratiquées à l'école ou à la maison, etc.) ainsi qu'une évaluation précise de ses acquis

⁷ Le langage fait partie de ce que Vygotsky identifie comme étant les outils et son développement permet la régulation de la conduite sociale.

scolaires sont deux éléments essentiels à la mise en place d'une interaction éducative appropriée.

La famille et les intervenants scolaires deviennent alors le pivot de la construction des connaissances de l'élève. Le rôle de l'enseignant est quant à lui déterminant pour que l'élève intériorise ou non les connaissances au programme. Son principal défi, et il est de taille, est de proposer à chacun de ses élèves une *interaction éducative appropriée* en fonction de son niveau de développement préalable tout en tenant compte des exigences inhérentes à l'enseignement à un groupe d'élèves et aux attentes de résultats du programme éducatif en cours. Qu'en est-il alors de ce défi de taille lorsque s'ajoute au processus d'apprentissage proposé par l'enseignant, la dimension culturelle autochtone?

MÉTHODOLOGIE

Nous avons jugé que ce cadre de référence devait obligatoirement être enrichi par la documentation des pratiques novatrices et des modes d'intervention favorisant la persévérance scolaire chez les jeunes Autochtones ainsi que les déterminants de celle-ci. C'est pourquoi une cueillette de données a été réalisée par une équipe de recherche à compter du mois d'octobre 2009 pour se terminer en décembre 2010. Trois modes de cueillette de données ont été privilégiés : (1) une revue littéraire; (2) un questionnaire envoyé aux différents intervenants de la CSOB; et (3) des entrevues auprès de groupes de participants ciblés. Ainsi, dans un premier temps, une revue de la littérature a été réalisée afin de cerner les éléments essentiels à la compréhension du phénomène multidimensionnel de la persévérance scolaire des élèves autochtones. De façon concomitante à cette première démarche, un questionnaire a été envoyé à un échantillon d'intervenants scolaires œuvrant auprès des élèves autochtones afin de rejoindre le plus d'intervenants possible à la CSOB. Enfin, nous avons planifié des entretiens avec sept différents groupes de discussion et un comité consultatif de la CSOB.

Participants

Préalablement au recrutement des participants, nous avons tenté d'identifier la composition des groupes de discussion. Nous avons jugé que pour avoir une vision globale des besoins des élèves autochtones, il nous fallait rencontrer non seulement des intervenants de la CSOB mais également, des représentants des communautés autochtones environnantes et des acteurs

extérieurs issus du monde du travail et de l'éducation post secondaire. Lors de cette phase exploratoire, nous avons convenu que sept groupes de discussion permettraient de dégager cette vision globale des besoins des élèves autochtones. Les sept groupes de discussion sont les suivants: (1) le comité réseau⁸ des écoles de niveau primaire; (2) le comité réseau des écoles de niveau secondaire; (3) le groupe des enseignants et personnes-ressources de la CSOB; (4) le groupe des directions des établissements scolaires; (5) le groupe des acteurs externes; (6) le groupe des étudiants et diplômés autochtones adultes; et (7) le groupe des communautés autochtones.

Recrutement des participants pour les groupes de discussion

Pour le recrutement des participants du groupe 3, soit celui des enseignants et des personnes-ressources de la CSOB, un sondage a été distribué aux personnes travaillant auprès des élèves autochtones et leurs réponses étaient acheminées directement à la chercheuse par la poste via un bordereau de réponse détachable qu'ils pouvaient insérer dans une enveloppe préaffranchie. Pour le recrutement des autres groupes de discussion, une même approche a été utilisée afin de solliciter leur participation. Dans un premier temps, un contact téléphonique suivi de leur approbation par écrit via un formulaire de consentement a été réalisé. Lors de cette période de recrutement, une attention particulière a été portée au recrutement des participants autochtones et ce, en respectant le protocole d'éthique de la recherche réalisée auprès des communautés autochtones⁹. Une fois leur consentement obtenu, les participants ont été invités à une rencontre d'une durée de trois heures. Cette rencontre était animée de façon non-directive à partir de questions prédéterminées permettant le développement libre des idées des participants.

RÉSULTATS

1. Revue de la littérature

Dans un premier temps, une revue de la littérature a été réalisée afin de cerner tous les éléments essentiels à la compréhension du phénomène multidimensionnel de la persévérance scolaire des élèves autochtones. Cette revue de la littérature nous a permis de documenter l'approche holistique en éducation et le concept de continuité culturelle.

⁸ Le comité réseau est composé du personnel embauché en vertu de la mesure de réussite éducative des élèves autochtones du MELS au sein des écoles primaires et secondaires de la CSOB.

⁹ Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. 79 p.

1.1. Approche holistique

L'approche holistique en éducation est définie par la Commission royale sur les peuples autochtone (1996) comme un processus continu d'apprentissage, incluant la participation de membres de la communauté, où « l'individu est perçu comme un tout, dans ses dimensions intellectuelle, spirituelle, affective et physique » (Volume 3, p. 503). Cette vision traditionnelle autochtone de l'éducation est souvent présentée comme une vision à l'opposé d'une vision privilégiant presque exclusivement les aspects intellectuels présents dans le système occidental conventionnel (Battiste et Henderson, 2000; Sioui, 1999).

« The Aboriginal approaches to learning are spiritual, holistic, experiential/subjective, and transformative. In contrast, mainstream approaches to learning are secular, fragmented, neutral/objective, and seek to discover definitive truth » (Curwen Doige, 2003, p. 147)

Toutefois, l'éducation autochtone doit à la fois constituer un espace de valorisation des savoirs et des outils cognitifs émanant des collectivités autochtones tout en prodiguant les connaissances générées par le système occidental d'éducation (Augustine, 1998; Battiste et Henderson, 2000; CCA¹⁰, 2009; CRPA¹¹, 1996; Hampton, 1995; LaFrance, 2000; Watt-Cloutier, 2000). L'approche holistique ouvre la voie à des perspectives pédagogiques pertinentes puisque ce modèle n'exclut pas les savoirs occidentaux, mais est une approche qui valorise les manières autochtones d'apprendre et de conceptualiser les actions, les êtres et les choses (Battiste et Henderson, 2000).

Ainsi, l'approche holistique de l'apprentissage permet de concevoir des modalités didactiques basées sur une façon distinctement autochtone de percevoir et de concevoir le réel. Les peuples autochtones seraient héritiers d'une « pensée circulaire » tissée à partir de représentations du monde où tout est en interrelation (Sioui, 2008). Puisqu'il est envisagé comme un ensemble, le savoir autochtone n'est pas compartimenté à des domaines mutuellement exclusifs (Curwen Doige, 2003; Ermine, 1995). Cette pensée circulaire se manifeste notamment via la spiritualité autochtone, qui s'appuie sur la conscience et la connaissance expérientielle de l'univers (Augustine, 1998; Zamluk, 2006). Ainsi, l'enseignement par l'expérience et l'observation serait en concordance avec les manières autochtones d'apprendre (Augustine, 1998; CCA, 2009; Gravelle, 1988; Hill, 1999; Rhodes, 1988). En lien avec

¹⁰ Conseil canadien sur l'apprentissage.

¹¹ Commission royale sur les peuples autochtones.

son caractère expérientiel, l'apprentissage holistique fait aussi appel à la subjectivité des apprenants en considérant leurs antécédents familiaux, communautaires, historiques et, généralement relationnels (Battiste et Henderson, 2000; Brown, 2006; Hampton, 1995; Hill, 1999; Watt-Cloutier, 2000; Zamluk, 2006).

De plus, les langues autochtones induisent des configurations cognitives où les relations, l'action et les événements sont mis à l'avant-plan (Battiste et Henderson, 2000; Rhodes, 1988), ce qui est reflété par des structures narratives spécifiques (Piquemal, 2003).

«La structure linguistique est bien ancrée dans la vie des élèves autochtones, de leurs familles et de leurs collectivités, quel que soit leur niveau de connaissance d'une langue autochtone. En fait, l'influence de la structure linguistique se fait normalement sentir sur trois générations; c'est-à-dire, l'élève dont les arrière-grands-parents sont les derniers de la famille à parler une langue autochtone sera également influencé par la structure linguistique.» (Robb, 2006, p. 32)

Puisque la langue d'enseignement est souvent une langue seconde pour l'élève autochtone, ces éléments auraient donc avantage à être considérés, de même que la promotion du bilinguisme (langue dominante/langue autochtone), qui stimulerait les facultés cognitives des élèves autochtones (CCA, 2009). En effet, le cerveau est à la recherche de « patterns » et résiste à l'information fragmentée et non significative (Kovalik et Olsen, 1998). L'apprentissage s'avère plus durable, fiable et transférable s'il est construit dans un contexte significatif et s'il y a des liens établis entre les concepts à l'étude (Lowe, 2010). Le développement du langage est au cœur de la manière dont les enfants accèdent aux connaissances culturelles et apprennent à se développer au sein de leur culture (Blank, Rose et Berlin, 1978; Heath, 1983). Toutefois, il existe peu de rapports de recherche sur le développement du langage des enfants autochtones. Ball (2008) rappelle l'importance de la promotion précoce du langage ainsi que la nécessité d'établir une stratégie pour assurer des résultats optimaux en matière de langage et de littératie chez les jeunes enfants autochtones. En fait, les faibles niveaux de développement de la parole, du langage et de la littératie sont considérés comme un facteur de risque important chez tous les enfants mais, plus particulièrement chez les enfants autochtones quant à leur réussite scolaire (Bird et Akerman, 2005).

L'approche holistique préconise que l'environnement éducatif soit stable et sécurisant (Curwen Doige, 2003) et caractérisé par la solidité du lien entre l'éducateur et l'élève (Zamluk, 2006). De

surcroît, les élèves autochtones seraient davantage réceptifs lorsque leurs succès académiques sont soulignés avec emphase (Rhodes, 1988), dans un contexte général qui n'est pas formellement axé sur la compétition (Augustine, 1998). La valorisation de l'identité et des connaissances autochtones encouragerait quant à elle l'affirmation culturelle et personnelle et une estime de soi positive chez les élèves autochtones (Battiste et Henderson, 2000; Brown, 2006; Hill, 1999).

La connaissance de soi permettrait par ailleurs aux jeunes autochtones de se former une identité cohérente et robuste (Zamluk, 2006). Cette identité est intimement liée au sentiment d'appartenance à la communauté autochtone, qui constitue un espace privilégié d'apprentissage (CCA, 2009). Compte tenu des afflictions psychologiques et de traumatismes divers, présents ou passés, Brown (2006) et Hill (1999) accordent une place prépondérante à la guérison au sein de l'approche holistique en éducation. La guérison permettrait aux individus de se délester de souffrances affectant la volonté et grugeant l'énergie nécessaire à l'apprentissage.

Les aînés autochtones sont, dans cette perspective, les dépositaires de l'expertise, de la sagesse et des connaissances ancestrales de leurs peuples (CCA, 2009; CRPA, 1996; Sioui, 2008). Dans l'approche holistique de l'éducation, la tradition est appréhendée comme un corpus de valeurs et d'enseignements actualisable à l'époque contemporaine et non en tant que manifestation obsolète des cultures autochtones. Ainsi, la tradition et la culture autochtones sont vivantes et donnent un sens aux actions (Curwen Doige, 2003; Hampton, 1995; Sioui, 1999).

1.2. Concept de continuité culturelle

« La culture est le cadre social pour comprendre le monde et y prendre part. Chaque culture possède des éléments clés. Le premier est une vision du monde – la façon dont un groupe perçoit et comprend le monde. Les quatre autres éléments sont les coutumes et les gestes quotidiens qui façonnent la vie des gens – une économie, une structure sociale, une forme de gouvernement et une forme d'éducation. » (Robb, 2006, p. 10)

Au fil des années, les différents impacts de la colonisation se sont fait sentir chez les peuples Autochtones. Il s'agit plus que d'une simple transformation des modes de vie traditionnels. Les déplacements forcés, la perte des terres, les violences et abus de pouvoirs de la culture dominante, notamment dans les écoles-pensionnats, ont ébranlé les fondements de l'identité

individuelle et collective des peuples Autochtones. La continuité culturelle est un processus qui permet à un individu de faire le lien entre son passé culturel, son présent et ce qu'il pourrait devenir dans l'avenir (Chandler et Lalonde, 1998; Hallett, Chandler et Lalonde, 2007). Chandler et Lalonde (2008) énumèrent cinq indices de la continuité culturelle dans les communautés :

1. usage des langues autochtones;
2. revendications territoriales;
3. autodétermination;
4. participation politique des femmes autochtones;
5. mise en place de services de proximité.

Les auteurs précisent que plus les communautés présentent des indices de continuité culturelle plus les jeunes développent un solide sentiment d'identité personnelle qui les protège contre des comportements autodestructeurs.

À travers l'éducation, la culture est transmise aux enfants de façon officielle par le biais de l'enseignement ou de manière non-officielle par le biais d'activités quotidiennes. La continuité culturelle consiste alors à intégrer la culture autochtone, dans son sens le plus large et le plus profond, dans le contenu des apprentissages ainsi que dans la démarche proposée aux élèves autochtones. La culture autochtone incluant les visions du monde et les valeurs traditionnelles des peuples autochtones : la perspective holistique, l'interdépendance de toutes les choses vivantes, le lien à la terre et à la collectivité (spiritualité), la nature dynamique du monde et la force du partage du pouvoir (Robb, 2006).

2. Questionnaire-sondage

Un questionnaire-sondage a été envoyé aux enseignants et aux personnes-ressources de la commission scolaire étant susceptibles de travailler auprès des élèves autochtones. Le questionnaire-sondage permet de mettre en lumière les connaissances, l'expertise ainsi que les perceptions des répondants sur différentes questions relatives à la persévérance scolaire des élèves autochtones. Il propose des questions à réponses ouvertes sans guider le répondant.

2.1. Présentation des participants

Environ deux cents questionnaires ont été envoyés et sur ce nombre, 22 ont été retournés par courrier à la chercheuse responsable du projet. De ce nombre, dix-huit répondants étaient des

enseignants et 4 des personnes-ressources (classe TC; orthopédagogue; enseignante ressource). Tous les répondants sont non-Autochtones.

2.2. Analyse des résultats

À la question concernant les facteurs importants quant à la persévérance scolaire d'un élève autochtone, la majorité des répondants indiquent que l'encadrement familial est un des facteurs les plus importants. L'encadrement familial est défini par les répondants comme étant la vision et la valorisation de l'école; le soutien, le climat familial, les heures de sommeil et le suivi des devoirs et leçons. Arrivent ensuite les facteurs liés à l'élève et à l'école. Parmi les facteurs personnels identifiés se trouvent l'assiduité de l'élève; la capacité de celui-ci à se projeter dans le futur et à avoir des buts ou un plan de carrière et le fait d'avoir un sentiment d'appartenance à l'école. Les facteurs liés à l'école sont plus nombreux : une compréhension de l'équipe-école de la culture autochtone; un enseignement en lien avec la culture autochtone; la reconnaissance de la culture autochtone en tant que culture distincte; la place laissée à l'expression de la fierté d'être autochtone; l'importance d'une relation chaleureuse entre l'adulte et l'élève; la création de relations interpersonnelles positives à l'école; et une approche plus individuelle et discrète.

À la question concernant les pratiques mises en place dans la classe qui permettent d'augmenter l'intérêt et la persévérance scolaire des élèves autochtones, les réponses sont diversifiées. L'échange, soit le fait que l'élève puisse parler de ses activités ou de lui-même, occupe le premier rang. Les autres réponses concernent les modes de gestion de classe et le lien entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, dans les moyens didactiques, certains notent que le fait de proposer du matériel en lien avec la culture autochtone et de faire travailler les élèves en équipe, aide à accentuer l'intérêt et la présence des élèves en classe. Dans les modes de gestion de classe, il est suggéré que l'enseignant soit dynamique dans son animation par exemple en faisant taire les autres élèves lors des interventions faites par un élève autochtone ou encore en jugeant du moment opportun avant de demander à l'élève autochtone de s'exprimer. Certains répondants proposent comme pratiques gagnantes de soutenir les apprentissages dans la classe en intégrant des élèves non-autochtones aux équipes de travail; de vérifier la compréhension du vocabulaire et des différents concepts individuellement et non en animation de groupe. Quelques répondants soulignent que l'aspect relationnel est un point fort important comme

l'utilisation de l'humour et de la valorisation sous forme d'encouragements qui aident parfois à créer un lien d'attachement entre l'enseignant et l'élève autochtone.

Lorsque les élèves autochtones présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement, les répondants indiquent qu'un enseignement individualisé ou encore une adaptation de la tâche sont mis en place. D'autres réponses concernent les mesures d'appui à l'extérieur de la classe (tutorat ou service d'une éducatrice) ainsi que le lien avec les parents et les aspects liés à la relation avec l'élève autochtone.

À la question ayant trait à l'intégration des éléments de la culture autochtone dans l'enseignement, la majorité des réponses soulignent que ces éléments ne sont pas, rarement ou peu intégrés dans l'enseignement. Quelques répondants indiquent qu'ils le font dans des matières précises telles que dans le cours Éthique et culture religieuse; dans des projets particuliers ou dans le cours Univers social.

La moitié des répondants indiquent ne pas avoir reçu de formation portant sur l'histoire autochtone, les cultures autochtones ou encore la pédagogie relative aux Autochtones. Quelques-uns des répondants notent avoir reçu des formations en lien avec le programme en Éthique et culture religieuse ou encore, lors de conférences ou des cours suivis hors de leur programme de formation ou par intérêt personnel.

Un peu plus de 80 % des répondants rapportent rencontrer les parents des élèves autochtones au moment du bulletin ou pour des motifs comme l'absentéisme ou le comportement de l'élève. Parmi ceux-ci, certains les rencontrent afin de mettre en place un plan d'intervention visant à soutenir l'élève dans ses apprentissages ou encore pour des projets spéciaux. La moitié des répondants indiquent ne prendre aucun moyen particulier afin de favoriser la collaboration avec les parents ou encore, utiliser les mêmes moyens que pour les élèves non-autochtones, sans préciser lesquels.

Presque la totalité des répondants relatent que les communautés autochtones utilisent des moyens afin de soutenir la persévérance scolaire des élèves. Les services en place dans les écoles offerts par les communautés et/ou par la commission scolaire (psychoéducateur, éducateur spécialisé, psychologue, aide aux devoirs et aux leçons, travailleur social, personne-ressource ou encore les modèles au sein de la communauté) sont notés par plus de 75 % des répondants. La soirée Reconnaissance du Centre d'Amitié Autochtone de Val d'Or figure

également parmi les moyens observés par les répondants afin de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones.

Plus de 75 % des répondants observent que plusieurs familles autochtones prennent des moyens afin de soutenir la persévérance scolaire de leur enfant. Parmi ces moyens, notons la présence aux rencontres de bulletin; l'inscription de leur enfant à un service d'aide aux devoirs et aux leçons; la participation aux différents projets de leur enfant à l'école; les récompenses et les encouragements; la communication avec l'enseignant; la participation à des activités avec leur enfant, à la marche Gabriel-Commanda et à la soirée reconnaissance du Centre d'amitié autochtone de Val d'Or.

3. Groupes de discussion

Des entrevues auprès de groupes de participants ciblés ont été menées. Le contenu des six groupes de discussion a été enregistré sur bande audio, puis retranscrit intégralement sans référence de noms. Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel *QSR Nvivo 8* et le corpus a fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2003). Trois personnes ont participé à l'étape de la thématisation, afin de valider chacun des thèmes identifiés. D'autres validations ont eu lieu en cours de codification pour s'assurer qu'il y ait une entente entre les différents observateurs. Les thèmes identifiés ont ensuite été hiérarchisés et des extraits significatifs de chaque thème ont été choisis pour appuyer les résultats de l'analyse.

3.1. Présentation des participants

Sept groupes de discussion avaient été prévus en préparation de la cueillette de données. Cinq groupes ont été rencontrés à raison de trois à cinq heures de discussion par groupe. Les participants des cinq groupes de discussion qui ont été rencontrés sont : (1) les membres du comité réseau de niveau primaire; (2) les membres du comité réseau de niveau secondaire; (3) les directions d'établissements scolaires; (4) les représentants des communautés autochtones (Lac-Simon et Kitcisakik); et (5) les acteurs externes. Une démarche a été effectuée dans le but de recruter des étudiants et diplômés des communautés autochtones mais aucune réponse n'a été obtenue. Un groupe de discussion avait également été prévu pour les enseignants qui, après avoir complété le questionnaire-sondage, manifesteraient leur intérêt pour une rencontre, aucune réponse en ce sens n'a été obtenue.

Tableau 1: Nombre de participants aux entrevues selon le groupe

GROUPE DE DISCUSSION	NOMBRE DE PARTICIPANTS
Comité réseau de niveau primaire	3
Comité réseau de niveau secondaire	5
Directions d'établissements scolaires	6
Représentants des communautés autochtones	6
Acteurs externes	3
Total des participants rencontrés	23

3.2. Analyse qualitative

3.2.1. Caractéristiques

Dans ce chapitre, sont regroupées les données relatives (1) aux caractéristiques des élèves autochtones telles que perçues par les participants : parcours scolaire, difficultés fréquemment rencontrées en milieu scolaire, les conditions de vie et les facteurs historiques pouvant influencer le parcours scolaire, les caractéristiques liées à l'apprentissage, la perception de la scolarisation et de la réussite; (2) les caractéristiques du milieu scolaire : les caractéristiques générales, les caractéristiques des individus et les services dispensés.; et (3) les caractéristiques de la communauté et des familles : l'importance de la scolarisation, les aspects culturels, l'attachement à la communauté et les perspectives d'emploi et la discrimination et les préjugés.

3.2.1.1. Caractéristiques des élèves autochtones

Plusieurs intervenants qualifient d'atypique le parcours scolaire des élèves autochtones puisque celui-ci s'effectue rarement de façon linéaire et sans embuches. En effet, l'expérience scolaire de ces élèves peut être influencée négativement par leur statut minoritaire dans les classes, par une absence de plan de carrière, par une accumulation de retards dans les apprentissages ainsi que par l'abandon ou le retrait scolaire. Les propos recueillis laissent croire à un effet additif des obstacles rencontrés par les jeunes autochtones et à un maintien de ceux-ci à travers leur cheminement scolaire.

D'après les répondants, certaines difficultés s'observent plus fréquemment chez les élèves autochtones que chez les élèves allochtones. Ces difficultés concernent l'organisation et la gestion du temps, la centration sur le moment présent, les difficultés liées à la langue et à la lecture, l'absentéisme et la consommation. Alors que les trois premières difficultés sont présentes chez les étudiants à tous les niveaux d'éducation, les trois dernières concernent spécifiquement les élèves du primaire ou du secondaire.

Les conditions de vie des élèves autochtones ont été évoquées à quelques reprises afin de contextualiser les difficultés rencontrées en milieu scolaire. Les répondants insistent ainsi sur l'importance de considérer les problèmes sociaux qui prévalent en milieux autochtones lorsqu'ils interviennent auprès des élèves. Certains facteurs historiques comme la vie en pensionnat et la perte de la culture autochtone permettent de mieux comprendre le rôle des parents dans la scolarisation de leurs enfants de même que les questionnements identitaires des jeunes.

En milieu scolaire, les élèves autochtones sont perçus comme étant minutieux, créatifs et habiles dans les sports. Les intervenants les décrivent aussi comme étant timides, une caractéristique qui s'observe durant les exposés oraux et lors des travaux en équipe.

Enfin, les parents ayant effectué un retour aux études semblent accorder une plus grande attention au fait que leurs enfants terminent leur scolarité. Il ressort également que les autochtones associent la réussite scolaire à une progression dans les apprentissages, plutôt qu'à l'atteinte de standards préétablis.

3.2.1.1.1. Parcours scolaire

Plusieurs répondants ont mis en évidence les particularités du parcours scolaire des Autochtones, réalité avec laquelle les intervenants doivent composer à tous les niveaux de scolarisation. Aux niveaux primaire et secondaire, le fait de se retrouver en position minoritaire et de présenter des retards dans les apprentissages influe négativement sur la motivation et la persévérance scolaire des élèves. Les deux citations suivantes illustrent bien cette réalité :

Ils sont en minorité dans leur classe, en minorité dans cour d'école, en minorité partout dans les couloirs, partout où ils passent, fait que quand y sont... quand y'a une p'tite

attention spécifique à eux, ben... c'est comme si on leur donnait de la place, pis viens, t'es avec nous autres, tu fais partie d'la gang. (Réseau primaire-02).

En première année, on voit les enfants en difficultés. C'est un problème, ils sont en première année. Mais quand ils arrivent en 2, oups, il y a un petit retard. Quand ils arrivent en 6^e, là le retard peut être grand pour certains. C'est sûr qu'en secondaire 1-2 les retards sont plus grands si on n'a pas pu travailler en amont. (Communauté autochtone-04).

Le parcours scolaire des étudiants adultes se caractérise quant à lui par une absence de plan de carrière, qui tend à disparaître chez les étudiants universitaires. En outre, les étudiants adultes doivent parfois prolonger le temps requis pour compléter une formation à cause des retards scolaires qu'ils ont accumulés par le passé. Ces éléments propres aux étudiants adultes ont, entre autres, été abordés par Dir.Éta-05 et Acteur externe-02.

On s'aperçoit que ce n'est pas toujours facile quand il est question de projet de vie, parce que dans les réserves avec le projet de vie on frappe un nœud. Ils sont sur des réserves, alors la diversité des emplois... Ils ne veulent pas nécessairement sortir de l'endroit, quitter la réserve. Ça c'est une problématique au niveau de la motivation, parce qu'il n'y a rien de gagné là-dedans. Quand ils demeurent sur place, c'est quoi leurs projets de vie? S'ils quittent, est-ce qu'ils perdent des droits? C'est toute la loi sur les Indiens, toute la prérogative des droits qu'ils ont en réserve ou qu'ils n'ont plus. Ça aussi ça entre en ligne de compte. La fratrie, des fois il y a une scission si tu vas vivre en milieu urbain. Il y a beaucoup derrière ça. (Dir.Éta-05).

La personne vient te voir, c'est : « Ok! Je viens m'inscrire à l'école. Je veux finir mon secondaire » - « Tu veux faire quoi après? » - « Je ne sais pas ». Mais à force de travailler avec on finit par avoir des pistes pour les enligner mais c'est de les maintenir parce qu'il y en a qui partent vraiment de bas là! T'sais? C'est présecondaire. C'est long quand tu regardes ça. Tu te dis : Ok! Mais t'as 18, 19, 20, 25, 30 ans t'sais? Il y en a qui reviennent. Il n'y a pas d'âge mais il y en a beaucoup qui ont lâché au secondaire. Bon, surtout les filles, mais en tout cas, on voit plus les filles, c'est quand elles tombent enceintes. Là, elles sont retirées de l'école. Là c'est sûr qu'elles n'y retournent pas tout de suite donc là c'est l'âge majoritaire qui arrive fait que tu ne peux pas retourner à la polyvalente, faut que tu reviennes sur le secteur des adultes. Mais c'est de repartir et avec plusieurs enfants, ce n'est pas évident! (Acteur externe-02).

Au niveau universitaire, la clientèle autochtone compte majoritairement des étudiants effectuant un retour aux études. Ce portrait serait la conséquence directe du phénomène de décrochage observé chez les élèves autochtones :

Nous, je sais qu'à l'université, on a un peu les contrecoups de ça, la très grande majorité des autochtones qui arrivent chez nous rentrent sur la base des 21 ans et plus avec expérience. Donc ce n'est pas le cheminement scolaire régulier, secondaire,

collégial, universitaire. Donc, c'est des retours aux études des gens qui ont en moyenne 34 ans avec plusieurs enfants. Donc, ils ont laissé l'école, ils ont cheminé dans leur vie et là ils font un retour aux études. Donc, nous c'est la clientèle qu'on a donc, oui, ça l'a un impact. La persévérance scolaire ou le décrochage scolaire chez les autochtones en bas âge, ben, ça l'a des répercussions au niveau postsecondaire, ça c'est certain. (Acteur externe-02).

3.2.1.1.2. Difficultés fréquemment rencontrées en milieu scolaire

Les difficultés liées à l'organisation et à la gestion du temps s'observent autant chez les étudiants universitaires que chez les élèves du primaire. Les répondants expliquent cette difficulté par la non-utilisation ou la mauvaise utilisation des outils d'organisation comme l'agenda, de même que par des différences culturelles entre Autochtones et Allochtones. Les problèmes d'organisation peuvent parfois être confondus avec un besoin de soutien académique. Dans pareil cas, outiller les élèves pour qu'ils aient une meilleure planification peut s'avérer suffisant. Les deux prochains extraits illustrent les difficultés d'organisation rapportées par des intervenants des milieux primaire et universitaire :

Je pense que c'est 5^e année, que chaque élève, pour deux semaines, ils ont une certaine quantité de travail personnel à faire en français, mathématiques. Heu... ils doivent faire ça. Ils doivent planifier leur temps pour réussir à faire ça dans l'espace de deux semaines, disons une certaine quantité de travail. Mais les élèves autochtones, la plupart du temps, ont de la misère à gérer leur temps et ils arrivent la veille, l'avant-veille avec une grosse pile de choses qu'ils n'ont pas faites encore et puis là, à ce moment-là ça crée des tensions dans la classe parce qu'ils se le font dire. C'est sûr que... et puis ils sont obligés ben souvent de... ils sont obligés de prendre des périodes d'activités libres là, comme le vendredi souvent, assis dans les classes ou souvent les dernières périodes pour s'avancer là-dedans, pour réussir à finir, mais sous tension à la fin du deux semaines si ça n'a pas été planifié. (Réseau primaire-03).

Heu... la notion d'organisation et d'être super structurée, chez-nous ça n'existait pas. Heu... c'était toujours : « Qu'est-ce qu'on fait demain? », on le sait pas puis ça va dépendre de comment va le temps puis s'il y a de la visite, on va tout arrêter puis si heu... il n'y a pas personne, ben on va trouver d'autres choses à faire puis quand est venu le temps de m'organiser à l'université, cinq cours en même temps, même cheminement que tous les autres étudiants, les travaux, les horaires, les échéanciers, organiser un agenda, na na na na... Jamais! Jamais je n'avais connu ça dans ma vie! Au secondaire hein? Je veux dire, oui là, il y a un agenda puis... mais, autant que ça! (Acteur externe-03).

Quelques personnes ont mentionné que les étudiants autochtones se centrent sur l'instant présent et que cela limite leur fonctionnement scolaire comme en fait foi la citation d'Acteur

externe-03, cette caractéristique fait en sorte que l'apprentissage ne soit pas toujours priorisé par les étudiants :

Ben souvent, moi, en tout cas, moi, si je regarde les gens qui sont à l'école (inaudible). Si ils ont un problème X, ben... Ben, ils vont focusser sur leur problème X puis, tout arrête. Parce qu'ils sont focussés là-dessus là. Fait que c'est sûr que... tu ne peux pas faire... ils ne peuvent pas, en tout cas, moi, je suis sûre que... Si il arrive une situation X, ils se sont chicanés la veille avec leur conjoint bon ben, le lendemain, hum, hum, ils ne sont pas là, hum, pour ça, mais ils ne viendront pas. T'sais? C'est vraiment, ils sont concentrés sur le ici et maintenant là. T'sais? C'est, c'est, ce qui se passe là, c'est ça. Tout le reste prend le bord. Mais, c'est des... on apprend, on travaille avec ça justement pour essayer de régler chaque petit problème. De pas en faire une montagne puis de vraiment être capable de gérer tout ça là. (Acteur externe-03).

La dernière difficulté présente à tous les niveaux d'éducation se rapporte à la compréhension de la langue et de la lecture. Le français n'étant pas la langue maternelle des élèves autochtones, ces derniers se heurtent souvent à des schémas conceptuels différents des leurs et à des mots qui n'ont pas d'équivalent dans leur langue de référence. Conséquemment, les obstacles liés à la langue peuvent freiner l'apprentissage des élèves autochtones à tout moment dans leur parcours scolaire :

Moi toute ma gang de secondaire il n'y en a pas un qui passe. Les écarts sont trop grands. Ils arrivent en 3 trop faibles. C'est vraiment dommage. Comme moi cette année, ma gang de l'année passée, ça arrive démotivé. Là, ça arrive au deuxième bulletin et ils sont en échec. Essaie de les maintenir jusqu'en fin d'année. C'est pas drôle. J'ai eu un groupe avant qui avait eu la francisation et ça avait paru. Parce que quand ils arrivent dans des cours comme mathématiques et qu'ils sont capables de comprendre le texte pour faire le problème. Si t'as un problème en français et que t'es même pas capable... C'est pas que tu ne veux pas répondre, mais tu ne comprends pas le texte. Eux autres avaient été plus forts et j'en avais eu juste quatre ou cinq, mais ceux qui arrivent c'est faible. (Communauté autochtone-02).

Des fois au niveau conceptuel, les étudiants avaient une certaine difficulté. Parce que dans leur langue, le mot qu'on utilisait en français ou en anglais, n'existait pas. Donc heu... il y avait un frein. Et là c'est là, à partir du moment où il y a un frein conceptuel, tout arrête! Donc, à partir... si jamais t'as commencé ton cours qui dure trois heures, t'as sorti un concept à la cinquième minute, les étudiants ont arrêté là! Fait que ça fait deux heures que tu parles, mais eux sont encore à la cinquième minute là, parce qu'ils sont encore en train de réfléchir. [...] Lorsque tu te butes à un texte problématique, t'as besoin d'un dictionnaire aux trois mots, c'est problématique. (Acteur externe-02).

Les difficultés identifiées comme étant spécifiques aux élèves des niveaux primaire ou secondaire concernent l'absentéisme et la consommation. Bien que peu de répondants aient

discuté de ces problématiques, ceux qui l'ont fait ont insisté sur leur fréquence. Ainsi, les élèves du secondaire s'absentent pour une multitude de motifs comme le désir d'être avec leur famille ou leurs amis, l'envie d'aller au Centre d'amitié autochtone ou l'obligation de prendre soin de leurs frères et sœurs. Par ailleurs, il arrive que des adultes comme les parents ou des intervenants favorisent l'absentéisme des jeunes :

À l'école, c'est sûr que la stabilité, quand l'étudiant est stable à l'école, ses chances sont beaucoup plus grandes. Beaucoup de distractions que ce soit par de multiples tournois, les parents qui les sortent sur les heures de classe pour du magasinage, [...] on mettait même les intervenants un moment donné, on leur en a parlé. Ce qui fait qu'eux autres, plus ils manquent d'école, plus ils perdent le fil et ce n'est pas eux autres qui vont faire des démarches pour récupérer ce temps-là sur les heures de midi exemple. Ils nous disent c'est comme sacré pour eux autres, (paroles incompréhensibles), en tout cas, on ne fait pas autre chose que ça. Et s'ils prennent du retard sans motivation, là on embarque, un influence l'autre qui est plus fragile alors là c'est un enchaînement. Eux autres ont comme besoin aussi de stabilité à l'école pour pouvoir bien réussir, avoir plus confiance en eux autres et être capables de poursuivre. (Communauté autochtone-02).

Enfin, il ressort que le phénomène de la consommation est très présent chez les jeunes autochtones, une situation qui s'observe même à l'école :

Ça consomme partout, mais au niveau des Autochtones c'est pas les mêmes drogues par exemple. On a de la consommation forte et quand on parle de réduction des méfaits c'est par exemple de ne pas consommer le jour, au niveau des Allochtones aussi. Dans les milieux scolaires, c'est pas une approche qui est accueillie à bras ouverts. Il y a beaucoup de réticences encore. Ils consomment, on les met dehors. C'est tolérance zéro. (Dir.Éta.-05).

3.2.1.1.3. Conditions de vie et facteurs historiques

Un bon nombre d'élèves autochtones habitent en foyer scolaire puisque la scolarisation n'est pas offerte pour tous les niveaux dans les communautés. Ces derniers se voient alors séparés de leur famille durant la semaine et parfois davantage si leurs parents ne sont pas présents au retour. Dans leur travail, les intervenants doivent aussi considérer que certains jeunes vivent dans un milieu où les problèmes sociaux comme la pauvreté, la violence et la consommation sont présents :

On a aussi les élèves qui sont en foyer scolaire de semaine. Ils partent le vendredi en autobus, ils arrivent sur le bord du chemin de la réserve. Si les parents sont là, ça va. Si les parents ne sont pas là, on les ramène. [...] c'est sûr que c'est des problématiques, les parents sont pas là. On ne peut pas laisser les enfants sur le bord du chemin. Il y a quand

même des évolutions qui se font. Je pense que le fait d'avoir la scolarisation sur la réserve, mais il ne faut pas se fermer les yeux à l'effet qu'il y a beaucoup de violence. [...] Alors il y a beaucoup de violence, de consommation, de l'inceste. (Dir.Éta.-05).

D'après un répondant, les élèves autochtones se questionnent sur leur identité culturelle et ils gagnent à être scolarisés dans les communautés, lieu où ils ont des repères :

Pour en revenir à l'identité, c'est sûr que nos jeunes ici à Ville-02, ils se cherchent au niveau de leur identité. On es-tu Anishnabe? On es-tu Québécois? On est des étudiants à part ou on est des étudiants intégrés? C'est toutes ces questions-là qu'ils se posent aussi. Fait que ses repères, il ne les a pas en ville. Il va les avoir dans la communauté, mais en ville... Il va voir du monde c'est sûr. Il va voir des éducateurs. Une fois en ville, il n'est peut-être pas dans son milieu voulu. Le système est fait comme ça. C'est la même chose quand les jeunes partent de nulle part, comme les Cris s'en viennent à Ville-02, du Nord pour s'établir ici. (Communauté autochtone-06).

3.2.1.1.4. Caractéristiques liées à l'apprentissage

Les élèves autochtones ont été décrits par les répondants comme étant timides et peu enclins à aller vers les autres ou à poser des questions en classe. En revanche, la majorité d'entre eux sont perçus comme étant minutieux, créatifs, performants dans les arts et habiles dans les sports. Les deux prochains extraits résument les propos recueillis à ce sujet :

Les étudiants autochtones, ils ne font pas les coins ronds. S'ils ne veulent pas le faire, ils ne le feront pas. Mais à partir du moment où ils choisissent de le faire, c'est propre, c'est minutieux. Moi je cite souvent les cahiers, l'écriture des Autochtones [...] la calligraphie. C'est souvent très artiste. Beaucoup aiment le dessin. Donc, ils écrivent toujours... t'sais! (Réseau secondaire-04).

[...]...Mais ils ont tellement d'imagination! Leur production écrite, c'est un plaisir à corriger. En plus qu'il n'y a pratiquement pas de fautes de français. C'est spécial! C'est souvent leur troisième langue! (Réseau secondaire-05).

3.1.1.1.5. Perception de la scolarisation et de la réussite

Selon les personnes interrogées, les élèves autochtones et leurs proches définissent la réussite scolaire comme le fait de progresser dans ses apprentissages. Cette définition exclut donc tout critère de performance et fait en sorte que le redoublement d'une année scolaire peut être perçu positivement si l'enfant continue de progresser ou qu'il « va bien à l'école ». Par ailleurs, réussir une année scolaire avec la note de passage ou avec une mention d'excellence constitue une réussite aux yeux des parents. De plus, certains intervenants œuvrant auprès de la clientèle étudiante adulte ont observé l'importance que ceux-ci accordent aux études de leurs enfants.

Comme l'explique Acteur externe-02, la scolarisation des parents, exerce une influence positive sur la scolarisation des enfants :

On a souvent des étudiants qui viennent pour un certificat. [...] Et, bon, là, ils déménagent pendant un an, ils amènent leurs enfants et une fois qu'ils ont eux-mêmes goûté à l'école puis voient l'importance, qu'est-ce que ça leurs apporte au niveau des savoirs, des connaissances, mais, ils transmettent ça à leurs enfants et là ils restent pour un deuxième, un troisième certificat en disant : « Je ne veux pas partir tout de suite. Mes enfants vont terminer leur primaire ou leur secondaire. Je veux leur laisser la chance de faire leurs études. Moi, je vais me chercher une formation supplémentaire en même temps. » Donc, oui, en discutant avec eux, heu... donc ils font des sacrifices eux-mêmes dans leur vie personnelle et professionnelle pour permettre à leurs enfants de rester plus longtemps à l'école ou de compléter leur cheminement scolaire. (Acteur externe-02).

3.2.1.2. Caractéristiques du milieu scolaire

Les informations relatives au milieu scolaire demeurent peu nombreuses dans le discours des répondants. Toutefois, quelques intervenants ont mentionné que le milieu scolaire autochtone se caractérise par un taux de décrochage élevé. Des inégalités et des différences sont notées entre les milieux d'apprentissage urbains et ceux situés dans la communauté. En ce qui concerne les intervenants, ceux-ci sont principalement allochtones et ils possèdent des connaissances parfois limitées de la culture autochtone. Finalement, les répondants ont abordé le service d'aide aux devoirs, la centralisation des services pour les élèves d'une communauté et le manque de continuité dans les services lors de la transition primaire-secondaire.

3.2.1.2.1. Caractéristiques générales

Parmi les personnes interrogées, un répondant a mis en évidence la nécessité de « neutraliser » le milieu scolaire. Pour ce répondant, une dissociation entre l'école et la culture s'avère souhaitable afin d'instaurer des règles de fonctionnement (p.ex., la ponctualité) et de s'assurer que les élèves se sentent égaux :

On a aussi changé un peu d'approche en disant « ici, à l'école ». Oui, ils ont une culture, des croyances, mais il reste qu'on les accueille dans un milieu urbain. Dans le milieu urbain, il y a un cadre et le cadre il ressemble à ça. Le fait qu'on demande à un élève d'être le plus possible à l'heure, qu'il soit Autochtone ou Allochtone, regarde! C'est juste qu'à l'école c'est ce qu'on demande. Et pourquoi on le demande? C'est pour les apprentissages. Si tu arrives une demi-heure en retard, ça a des impacts. On travaille beaucoup là-dessus. Toutes les occasions qu'on a d'accueillir les parents... En fait, chez nous c'est souvent des présentations de leur communauté comme la nourriture, ça passe bien et c'est toujours le fun de les inviter. D'ailleurs, quand ils viennent faire la bouffe, ils

oublie qu'ils sont à l'école et sont beaucoup plus à l'écoute. Ils ne se sentent pas jugés et en plus ils sont bons là-dedans. Tu vois que c'est culturel. Tu trouves la place, tu invites les élèves et c'est gagnant. Mais ça c'est un aspect pour essayer de les sécuriser en disant... parce quand on parlait de racisme tantôt, on s'entend qu'ils sont énormément racistes. Je parle de ce que je vois chez nous. Tant que ça va bien, on ne l'est pas, mais quand ça accroche on le devient mutuellement. On accroche dans les croyances et la culture. Sauf que nous on est en milieu urbain et à l'école c'est comme ça. On va arrêter de dire... que tu sois n'importe qui, à l'école c'est comme ça. Si tu vas chez le dentiste et que ton rendez-vous est à 9h, bien c'est pas à 10h. On travaille là-dessus et ça évite de dire « le méchant français ou le méchant blanc ». (Dir.Éta-03).

Toujours en ce qui concerne les caractéristiques du milieu, un répondant s'inquiète des écarts qu'il observe chez les élèves scolarisés en milieu urbain et ceux des communautés autochtones :

[J]e suis heureux, content puis je pense que la meilleure idée c'est de mettre, c'est que les enfants de Communauté-02, comme les enfants du Communauté-01, puissent avoir accès à leur éducation, à tout le moins primaire, dans leur communauté. Ça, je suis 100% d'accord. Ce que je vois, par contre, pour avoir fait de la supervision de stage dans les communautés, c'est qu'il y a un écart au niveau des apprentissages entre les élèves sur communauté et les élèves en milieu urbain. Entre Autochtones et entre Autochtones et Allochtones. [...] au niveau du programme, au niveau des apprentissages. Et là, il y a un danger heu... au niveau de créer un écart important. On le voit beaucoup des étudiants qui arrivent du Communauté-01, après secondaire V, au collégial. On le voit aussi des étudiants qui arrivent heu... des communautés. Quand je vous disais, on reçoit les parents, les enfants partent des communautés, ils arrivent à École secondaire-08, ils arrivent... et là, il y a un écart majeur. Des fois de une, à deux, à trois années de différence au niveau des apprentissages! Donc ça, ça crée une problématique. (Acteur externe-02).

3.2.1.2.2. Caractéristiques des individus

D'après un intervenant, l'absence d'enseignants autochtones dans certains milieux n'est pas une situation idéale, mais elle n'empêche pas l'établissement de liens avec les élèves : « *On n'a pas de professeur autochtone. Ça serait merveilleux là! Ça serait peut-être plus facilitant, mais, pour l'instant non, la complicité se fait quand même bien.* » (Acteur externe-03). En milieu universitaire, un répondant a, quant à lui, évoqué la méconnaissance de la culture autochtone par les intervenants :

On a des étudiants cette année, en administration. Un de leur travail de session c'était, ils devaient donner une formation à des Allochtones et les étudiants nous ont fait un cours sur la culture crie. Donc, j'ai libéré des membres de mon personnel allochtone et on est tous allés suivre, à des moments différents, cette formation-là. Et les gens de mon personnel disaient : « On les côtoie au quotidien, mais on ne savait pas jusqu'à quel point leur culture était riche! On en a tellement appris! » Et les étudiants sont sortis de là

transformés, mais je dirais plus, mon personnel était encore plus touché, plus gagnant de cet échange-là. (Acteur externe-02).

3.2.1.2.3. Services dispensés

Certains services ont pu être identifiés dans les propos portant sur le milieu scolaire. Ceux-ci seront toutefois discutés plus longuement dans la section 3.2.4. (Aspects liés à l'organisation scolaire) de ce rapport.

Selon un répondant, une entente avec le Centre d'amitié autochtone permet d'offrir un service d'aide aux devoirs aux élèves du primaire et du secondaire. Ce service permet de rejoindre jusqu'à 10 élèves par soir, selon le moment de l'année :

Au primaire, on est heu... à seize enfants par session, c'est-à-dire de septembre à janvier, septembre à décembre, janvier à juin. Puis au secondaire, ça varie, c'est... ça dépend. Quand il faut beau, il y en a pas beaucoup! (rires généralisés) Comme les problématiques de [skipage] reviennent et tout ça, il y en a moins hein? Ils sont moins intéressés d'étudier. Mais dans l'année, il y a des soirs où on va atteindre une dizaine d'étudiants qui viennent. Il y en a d'autres où c'est deux heu... Là, on a fait différentes tentatives heu... on a des tuteurs avec des profils sciences-mathématiques ou français. (Acteur externe-03).

Une autre personne a mis en évidence l'organisation des services pour les élèves d'une communauté en particulier. Ces enfants étant scolarisés à l'extérieur de leur communauté, il s'est avéré préférable de les regrouper au même établissement scolaire et d'y réunir les services dont ils ont besoin. Ces élèves ont également accès au service d'un intervenant en relations culturelles et scolaires, lequel fait le pont entre l'école, le foyer scolaire et la famille. La citation suivante explique ce mode de fonctionnement :

La façon que c'était prévu l'entente, juste comme pour, les services étaient donnés, l'entente c'est que tous les enfants allaient dans une seule école primaire pour pouvoir être plus studieux et que l'éducateur soit à temps plein donc ils n'étaient pas placés les enfants en fonction de leur adresse chez qui ils habitaient à Ville-06 alors s'ils avaient une adresse de La Sarre, ils étaient tous scolarisés à l'école École.Prim.-02, pour que ça puisse être concentré, tous les services dans le fond, l'enseignante, leur éducatrice. (Communauté autochtone-05).

Enfin, quelques intervenants ont souligné le manque de continuité dans les services offerts aux enfants autochtones. La transition entre le primaire et le secondaire serait ainsi plus problématique comme l'illustre Communauté autochtone-03.

[J]e reconnais qu'ils ont des difficultés d'apprentissage. Pas tout le monde, il y en a qui vont bien. Mais ceux qui sont en difficulté, c'est peut-être pareil dans le secteur blanc, moi je trouve qu'il y a un trou dans le système. Au primaire, ils ont beaucoup de services, d'ortho et de tout ce qui peut se rajouter. La façon que c'est fait c'est qu'ils s'en vont tous en secondaire 1 ou le service Tournesol. Donc ce ne sont pas nos élèves en difficulté qui bénéficient du service Tournesol c'est la déficience. Moi ce que j'ai observé en secondaire 1 et 2, c'est qu'on les échappe beaucoup et en même temps, je vous dis ça, mais c'est la même réalité dans le secteur blanc. Il y a d'autres élèves que j'ai connus au primaire. On les échappe beaucoup. (Communauté autochtone-03).

3.2.1.3. Caractéristiques de la communauté et des familles

Quatre thèmes dominent en ce qui a trait aux caractéristiques de la communauté et des familles. Bien que ces thèmes ne concernent pas directement les élèves autochtones, ils sont perçus par les intervenants comme étant essentiels à la compréhension des phénomènes observés en milieu scolaire. D'abord, les intervenants rapportent que la scolarisation n'est pas toujours valorisée dans les communautés, ce qu'ils attribuent à une absence de transmission intergénérationnelle et à un manque de conscientisation d'un point de vue individuel. La valorisation de la scolarisation semble passer par une prise de conscience avant tout personnelle par exemple, chez un individu vivant en situation de pauvreté.

Ensuite, quelques aspects culturels ont été identifiés comme ayant une incidence plus marquée sur le cheminement scolaire des élèves. Un de ces aspects concerne les périodes traditionnellement réservées à la chasse (p.ex., *goose break* pour les Cris et *moose break* pour les Algonquins), car le fait de ne pouvoir y participer affecte la motivation et la concentration des élèves pour qui cette pratique demeure essentielle. Le rapport au temps (aussi appelé *Indian time* par les répondants) amène quant à lui des difficultés dans l'organisation et la gestion du temps (i.e., effets à court terme) ainsi que dans l'engagement par rapport aux études (i.e., effets à long terme). Pour sa part, la tradition orale a été mise en relation avec les retards spécifiques à la lecture.

Un troisième thème porte sur l'attachement à la communauté et les perspectives d'avenir. À cet effet, un petit nombre de répondants affirme que les autochtones voient leurs perspectives d'emploi restreintes en privilégiant un travail au sein de la communauté. Cette situation en mènerait plusieurs à dépendre du contexte socioéconomique local et à ne pas envisager de suivre une formation pour laquelle les emplois se trouvent hors communauté. En revanche, un

répondant observe une tendance opposée chez les détenteurs d'un diplôme universitaire qui se voient davantage sollicités par le milieu urbain.

Un bon nombre de répondants ont abordé le thème de la discrimination et des préjugés durant les entretiens. L'élément dominant dans ce thème concerne l'aspect mutuel du phénomène, puisqu'il touche simultanément les Autochtones et les Allochtones. D'une part, des conséquences négatives s'observent chez les Autochtones qui rencontrent des obstacles dans plusieurs aspects de leur quotidien (p.ex., recherche de logement, d'emploi, perspectives d'avenir, etc.). D'autre part, les intervenants du milieu scolaire se voient parfois confrontés à un manque de confiance de la part des parents autochtones.

3.2.1.3.1. Importance de la scolarisation

Les raisons évoquées pour comprendre le peu d'importance accordée à la scolarisation dans certaines communautés regroupent la faible transmission intergénérationnelle de la scolarisation comme valeur et la nécessité d'effectuer une prise de conscience personnelle face à sa situation. Tel qu'illustré par la citation d'Acteur externe-03, les individus ne réalisent pas tous au même moment que la poursuite des études exerce une incidence directe sur leur qualité de vie :

Mais encore là, ça dépend si la personne elle a fait la prise de conscience puis si, où elle est rendue dans sa vie pour accompagner son enfant, mais, quand t'a connu heu... ce que ça n'apporte pas de... t'sais? Mais tu voudrais qu'eux autres connaissent qu'est-ce que ça apporte d'être allé. Fait que là, la promotion de ça aussi est importante pour défaire, justement, le fait que... bon! C'est facile d'avoir un chèque puis tout ça, mais c'est, c'est... puis venir lui dire que ce n'est pas... théoriquement dans la société, ce n'est pas un moyen pour vivre, c'est un moyen pour survivre. (Acteur externe-03).

Une autre répondante abonde dans le même sens en relatant son expérience personnelle. Elle précise cependant que ses responsabilités de mère l'ont amenée à prioriser l'éducation :

Moi je ne me suis jamais bien sentie au secondaire. C'était trop différent de l'école primaire, je ne me suis pas adaptée! J'ai décroché j'étais en secondaire 4. On me faisait monter, monter, même si je ne réussissais pas. On ne faisait pas doubler. [...] Bien comme j'ai dit, avant l'éducation ce n'était pas important. Il y en a encore beaucoup qui trouvent que l'éducation c'est pas important. [...] Moi quand j'ai eu mes enfants c'était important de retourner à l'école. Je me ramassais avec trois jeunes enfants et j'avais même pas 20 ans. Il fallait que je m'en sorte. Je suis retournée aux Adultes. Encore là, je n'ai pas complété, mais au moins je me suis avancée. (Communauté autochtone-01).

3.2.1.3.2. Aspects culturels

Une minorité de répondants ont abordé le sujet des périodes traditionnellement réservées à la chasse et aux conséquences de ne pouvoir y participer pour des raisons d'ordre scolaire :

Tu vois, moi, quand je parlais de la différence de... [...] bien, exemple le goose break, ça ne m'aurait pas affecté. Premièrement parce qu'il y a une différence de culture, parce que je suis Algonquine puis le goose break, c'est les Cris. Chez les Algonquins, c'est le moose break. Il est un petit moins connu et moins revendiqué, mais il existe puis heu... là ça n'aurait pas affecté ma motivation, c'est autre chose qui aurait affecté ma motivation, mais qu'ils viennent d'une communauté, mais qu'ils pratiquent la culture et que ça fait partie de leur vie depuis qu'ils sont tout petits ben, c'est sûr qu'à ce moment-là eux ça vient faire une différence. (Acteur externe-03).

Deux témoignages ont fait ressortir les impacts négatifs du rapport au temps vécu par les Autochtones. Une première répondante associe la difficulté des étudiants à se projeter dans l'avenir par un manque d'espoir :

L'avenir! T'sais on parle du concept d'Indian time mais moi, je rentre ça là-dedans, se projeter dans l'avenir. Quand tu vis l'ici et maintenant, ce n'est tellement pas ancré... encore là, ça m'est venu un peu de mon parcours puis tout ça, mais, beaucoup, beaucoup de jeunes : zéro là! Demain puis après-demain puis encore moins dans un an. « Demande-moi pas dans un an, je ne le sais pas » fait qu'il y a peut-être des choses à travailler beaucoup là-dedans aussi afin qu'ils réussissent à avoir un rêve, un but ou du moins. Ils en ont tous un rêve, ils le nomment, mais ils ne sont pas capables de dire quand est-ce qu'ils vont l'atteindre ou à peu près. Se projeter dans l'avenir, ce n'est pas quelque chose qui est fait souvent puis de toute façon bien souvent elle n'est pas porteuse d'espoir. Fait que ça sert à quoi de regarder en avant. Je vais me décourager encore plus, t'sais? (Acteur externe-03).

Un second répondant illustre comment le rapport au temps rend difficile l'engagement face au projet d'études de certains étudiants universitaires :

[...] on vit actuellement un peu cette problématique-là à l'université où, un étudiant autochtone s'inscrit pour un bac de trois ans. Fait qu'imaginez, quatre ans là! C'est compliqué! C'est long! C'est... des fois on travaille sur des étudiants pendant trois, quatre ans avant qu'ils apposent leur nom sur la demande d'admission. (Acteur externe-02).

Le troisième aspect culturel ressorti réfère à la tradition orale des Autochtones. Quelques intervenants croient que cette tradition explique que les enfants ne soient pas initiés tôt à la lecture :

C'est peut-être pas aussi ancré là dans la culture que lire c'est important, ça aide à écrire, ça aide à comprendre les mathématiques, ça aide la globalité de la lecture là - tout ce que ça peut apporter – n'est peut-être pas heu... vu, non plus, dans les communautés là. T'sais? Je ne dis pas qu'ils ne font pas lire les enfants là! Mais, il y a peut-être une perception puis je ne la connais pas la perception en fait. C'est un questionnement que j'apporte. (Acteur externe-03).

3.2.1.3.3. Attachement à la communauté et perspectives d'emploi

D'après les propos recueillis, l'attachement à la communauté et les perspectives d'emploi varient entre les individus diplômés et non-diplômés (i.e., en particulier pour les diplômés universitaires). Plus précisément, Acteur externe-01, mentionne les facteurs pouvant freiner la recherche d'emploi hors communauté :

Fait que nos gens, ils ne veulent pas vraiment, nécessairement venir travailler en ville. La distance est, bon, un obstacle en partant. C'est pas tout le monde qui a un permis de conduire, ce n'est pas tout le monde qui a une voiture. Fait qu'ils préfèrent rester sur communauté dans les différents secteurs, ils peuvent réussir à travailler. Ils commencent la majorité là mais c'est sûr qu'on essaie de les mettre en action, les gens, ben c'est ça, soit par un retour aux études ou par l'insertion à l'emploi. [...] C'est ce qu'il va falloir faire dans les prochaines années, d'aller voir, d'ouvrir la porte, mais il faut amener nos gens aussi à venir travailler en ville. Travailler en ville, pour certains Autochtones, c'est, c'est tu payes de l'impôt. T'sais? Il y en a qui ne veulent pas. Fait qu'ils aiment mieux rester là-bas. (Acteur externe-01).

Dans un second extrait, Acteur externe-02 décrit la réalité des diplômés universitaires qui se voient offrir de nombreux emplois hors communauté :

J'ai un son de cloche peut-être un petit peu, un peu différent, hum... parce que nos, nos diplômés autochtones qui sortent avec un baccalauréat ou un X nombre de certificats, souvent se font littéralement harceler pour du travail. Heu... j'ai une étudiante qui a terminé l'année passée son bac par cumul. Elle s'est fait offrir six emplois. Six emplois différents puis sur les six, il y en a un, entre autres, qui était sur communauté. Les cinq autres, c'étaient heu... en milieu urbain. Donc, heu... Est-ce qu'on voit un changement de tendance? Je n'irais pas jusque-là, mais heu... au fur et à mesure qu'on va sortir plus de diplômés autochtones qui vont être qualifiés avec le... parce que ce n'est pas des bacs à rabais qu'on offre! C'est exactement le même baccalauréat que n'importe quel autre étudiant. Donc, à partir du moment où ils vont sortir avec ces diplômes-là en poche, ça risque de changer. Où on voit que ça commence à changer. Ce n'est pas parfait, mais ça change tranquillement, pas vite. (Acteur externe-02).

3.2.1.3.4. Discrimination et préjugés

Les préjugés et de la discrimination s'observent chez les Autochtones et les Allochtones. À cet effet, plusieurs exemples vécus par les Autochtones au quotidien ont été rapportés que ce soit pour trouver un emploi, un logement ou simplement pour faire valoir leurs connaissances :

J'ai rencontré un de mes anciens élèves de deux ans, Steve : « Puis? Steve? » - « Ha! Ben c'est dur de se trouver un appartement! J'appelle, l'appartement est libre! Aussitôt qu'ils me voient la face, l'appartement est loué! ». (Réseau secondaire-05).

Du côté des allochtones, les difficultés rencontrées en milieu scolaire concernent plutôt la gestion des préjugés inter-communautés ainsi que les relations avec les parents. Les deux extraits suivants présentent ces difficultés spécifiques au milieu scolaire :

Les jeunes de Communauté-02 et ceux du Communauté-01. Avant, il n'y en avait pas tant que ça de Communauté-01. Donc, il y en a juste quelques-uns, mais, c'est ça! Donc, l'été, on me disait que ça se bat à coup de batte de baseball, mais quand ils reviennent au mois de septembre, il faut que tu les assoies dans la même classe. (Réseau secondaire-04).

En fait, ce que je veux dire c'est que les cas les plus préoccupants que l'on a, on part perdant parce que les parents autochtones n'ont tellement pas confiance en nous. (Dir.Éta.-03).

3.2.2. Éléments favorisant la persévérance scolaire

Au cours des entrevues de groupe, les répondants ont mis en évidence de nombreux éléments qui favorisent la persévérance scolaire chez les élèves autochtones. Cette section portera donc sur les caractéristiques individuelles des intervenants scolaires, sur les stratégies à privilégier au plan relationnel, sur les processus liés à l'apprentissage et à l'intégration, sur les aspects liés à l'organisation scolaire ainsi que sur les aspects liés à la communauté.

3.2.2.1. Caractéristiques individuelles

Ce chapitre comprend toutes les caractéristiques des intervenants du milieu scolaire qui sont perçues comme ayant un impact (positif ou négatif) sur les éléments liés à la persévérance (façons d'être des individus, connaissances, valeurs, etc.).

Selon les répondants, les intervenants du milieu scolaire doivent posséder des caractéristiques individuelles regroupées en fonction de leurs attentes, leurs valeurs, leurs connaissances ainsi

que leur savoir-être. Quelques personnes affirment que les intervenants doivent manifester une certaine « souplesse d'esprit » leur permettant d'adapter leurs attentes en fonction de la clientèle. Il devient alors essentiel de se distancier de ses propres références. D'autres ont plutôt identifié des valeurs comme l'humilité, l'inclusion, le partage et l'égalité. Le respect constitue la valeur partagée par un plus grand nombre d'individus, Autochtones ou Allochtones.

De nombreux répondants estiment que les intervenants scolaires doivent posséder des connaissances relatives aux cultures autochtones, mais également des connaissances sur la vie en communauté et sur les individus eux-mêmes. Ce dernier élément semble particulièrement important pour intervenir auprès des jeunes et avoir une compréhension juste de leur réalité.

La souplesse est ressortie à plusieurs reprises comme faisant partie des caractéristiques individuelles à posséder. Cette caractéristique liée au savoir-être ressort sous différentes facettes dans le discours des répondants. Selon eux, faire montre de souplesse consiste à adapter les règles en milieu scolaire de même que les exigences, à avoir une attitude non-rigide à l'égard de la clientèle et lui accorder du temps, à se remettre en question dans son travail, à élaborer des activités pédagogiques à partir des intérêts des élèves, à répartir le contenu des cours en respectant les journées les plus propices à l'apprentissage. Pour un plus petit nombre de répondants, le savoir-être se veut lié à l'écoute, la confiance et la rigueur.

Il appert que les caractéristiques individuelles mentionnées précédemment permettent d'établir et de maintenir des liens avec les élèves et leurs parents, qu'elles sont utiles à l'organisation d'activités scolaires et contribuent à favoriser la persévérance scolaire. Enfin, les répondants ont exposé différents points de vue sur l'origine culturelle des intervenants scolaires. Bien que les intervenants autochtones bénéficient de bonnes connaissances sur la réalité des élèves, ils sont souvent connus des jeunes qui craindraient de se confier.

3.2.2.1.1. Attentes

Le contenu portant sur les attentes des intervenants ressort principalement du discours des répondants du réseau secondaire. Ceux-ci ont mentionné l'existence d'un lien entre les attentes du personnel et les particularités culturelles de leur clientèle. Dans la citation suivante, Réseau secondaire-04 explique que les intervenants doivent demeurer flexibles dans leurs attentes :

Je pense que c'était juste un peu de dire que si on s'attend à ce qu'ils fonctionnent avec nos valeurs et nos façons de penser, de vouloir à ce qu'ils cadrent dans ça, c'est sûr qu'on se rive à une insatisfaction en quelque part. Parce qu'ils ne cadrent pas. Ils n'ont pas toujours les mêmes importances sur les mêmes choses. [...] Faut avoir l'ouverture de dire, ok, eux ont été élevés avec telles valeurs fondamentales, tels principes, puis ça, pour eux, c'était moins important, ou ça, pour eux, ça a été moins inculqué. (Réseau secondaire-04).

3.2.2.1.2. Valeurs

Les extraits abordant la question des valeurs ont permis de comparer le point de vue d'intervenants autochtones et allochtones. Comme l'illustrent les citations suivantes, les valeurs nommées par ces deux types de répondants varient quelque peu. Alors qu'une répondante autochtone mentionne le respect, l'humilité, le partage et l'honnêteté, les répondants allochtones identifient quant à eux le respect, l'inclusion et l'égalité :

Nous autres, d'après les valeurs autochtones, d'après ce que j'entends parler en ce qui concerne les traditions, nos valeurs importantes sont le respect, l'humilité, le partage. [...] Le respect, l'humilité, le partage, l'honnêteté. Il faut respecter les jeunes et surtout leur parler. (Communauté autochtone-01).

Qu'on arrête de les traiter différemment! Ok! Ça va faire... Oui! Il faut accepter leurs différences mais en même temps, il ne faut pas élargir le fossé. T'sais? Regarde, je te traite de la même manière, toi que lui. Vous êtes égaux pour moi. Que tu sois rose ou mauve ou musulman. (Réseau secondaire-05).

3.2.2.1.3. Connaissances

Deux types de connaissances semblent essentielles chez les intervenants scolaires et ce, à tous les niveaux de scolarisation. D'un côté, les connaissances culturelles concernent les valeurs d'un peuple, ses coutumes de même que les « façons de penser » des individus. Ces connaissances permettent de connaître la clientèle, de s'y ajuster, en plus d'exercer un impact positif sur les relations interpersonnelles : « *Je pense que la relation est plus chaleureuse quand la personne essaie d'apprendre notre langue pour voir les différences.* » (Communauté autochtone-01). Bien que cet aspect ne soit pas toujours nommé par les répondants, ces derniers évoquent l'idée d'une « sensibilité culturelle » lorsqu'ils discutent des connaissances. Ils utilisent alors des qualificatifs comme « ouverture » et « intérêt ». En outre, il ressort que le partage de connaissances culturelles bénéficie aux deux parties, étudiants et intervenants scolaires :

Un de leur travail de session c'était, ils devaient donner une formation à des Allochtones et les étudiants nous ont fait un cours sur la culture crie. Donc, j'ai libéré des membres de mon personnel allochtone et on est tous allés suivre, à des moments différents, cette formation-là. Et les gens de mon personnel disaient : « On les côtoie au quotidien mais on ne savait pas jusqu'à quel point leur culture était riche! On en a tellement appris! » Et les étudiants sont sortis de là transformés mais je dirais plus, mon personnel était encore plus touché, plus, plus gagnant de cet échange-là. (Acteur externe-02).

D'un autre côté, les intervenants gagnent à connaître les étudiants et leur milieu de vie. L'acquisition de ces connaissances peut s'effectuer en étant attentif à la clientèle étudiante, en entretenant des liens avec la famille et, dans le cas des intervenants travaillant au sein de la communauté, en ayant des contacts à l'extérieur de l'école. Alors que le premier extrait insiste sur l'importance de bien connaître les élèves, peu importe le contexte d'apprentissage, le second révèle le caractère unique des interventions auprès d'élèves autochtones :

[...] Tout enseignant dans ses méthodes d'apprentissage doit se poser la question : C'est qui mes étudiants? Tout simplement. Et comment ils fonctionnent? Si j'ai un groupe et je sais en tant qu'enseignant qu'il répond davantage dans des méthodes plus concrètes, je crois que l'enseignant doit utiliser ces méthodes-là. Parce que c'est le résultat qui est important et non la méthode didactique. Ça je crois que l'enseignant et tant mieux si la Commission scolaire et l'école commencent à se poser des questions, mais ils doivent découvrir c'est quoi les méthodes didactiques qui répondent davantage à notre clientèle étudiante tout simplement. Et je maintiens que dans mon propos, on ne demande pas de diluer le contenu d'aucune façon. Ce qu'on dit c'est : est-ce qu'il y a des méthodes pédagogiques qui répondent davantage à la clientèle problématique? C'est ça qu'on dit. (Communauté autochtone-03).

Même là, la relation est différente de n'importe quel éducateur dans un milieu régulier scolaire qui n'a jamais vu les parents et il ne sait même pas c'est qui ou l'histoire de la famille. C'est clair que pour Communauté-02, on a une bonne formule. [...] Il y a aussi le fait d'aller en communauté. Quand t'es dans la communauté... Moi j'aime ça aller dans la communauté, parce que ça donne un plus. Je vois comment ça se passe dans la communauté, comment les gens sont, fait que ça me donne une idée aussi pourquoi que les jeunes des fois sont de telle façon ou de telle façon. Pour moi, juste être dans l'école, sans être dans la communauté, il me manquerait un morceau. (Communauté autochtone-02).

3.2.2.1.4. Savoir-Être

De toutes les qualités requises pour travailler auprès d'élèves autochtones, la souplesse est celle qui revient le plus fréquemment. Voici deux citations illustrant cet aspect, la première porte sur la remise en question du personnel et la seconde sur l'adaptation face à la réalité des jeunes :

Moi j'ai enseigné la 6e année. J'allais m'asseoir avec les élèves et je regardais le tableau. Je leur demandais « C'est quoi que vous ne comprenez pas? » Il faut que l'enseignant se remette en question. On ne peut pas dire que c'est juste l'enfant qui ne comprend pas. C'est peut-être notre façon de montrer les choses, d'enseigner, qu'on n'a pas la bonne stratégie. Faut se parler là. Pour essayer de faire comprendre des choses à mes élèves, je me remettais en question. Je leur demandais ce qu'ils n'avaient pas compris. Dans la démarche, il faut vérifier où on a manqué. Moi en tout cas c'est ça que je faisais. (Communauté autochtone-01).

Quand j'étais dans les écoles, un moment donné il y avait réellement des jeunes, ce que j'appelle de la réaction passive, on ne fout rien. Et là le prof insiste et insiste. L'exigence de travail. Un moment donné c'est là qu'on dit quand on connaît notre monde et que je connaissais certaines histoires de fins de semaine. Des fois je pouvais me permettre de m'asseoir avec le prof et lui dire « Regarde, je ne te raconterai pas les détails, mais je peux t'assurer d'une chose. Si tu avais le quart de sa fin de semaine en termes de difficultés, beaucoup de jeunes auraient viré ta classe à l'envers. Ils auraient toutes les raisons en termes de réactions agressives. Là, il est là et il ne fout rien. C'est quand même déjà pas si pire. » Aussi comme intervenant, comment on peut relativiser avec l'enseignant qui, et je peux le comprendre parce que son rôle premier c'est la production. (Communauté autochtone-03).

Parmi les autres facettes du savoir-être, mentionnons l'écoute, la confiance et la rigueur. Mis à part le fait de se montrer attentif aux jeunes, une répondante suggère de toujours vérifier la compréhension des élèves :

Moi ce que j'ai observé avec les élèves du primaire c'était beaucoup d'aller vérifier ce qu'ils avaient compris. Parce qu'on prend pour acquis qu'ils ont compris la consigne. J'avais un élève de 4^e année. L'enseignante le sort de classe et elle était en colère parce qu'il ne faisait pas son travail. Là, lui n'arrête pas de lui répéter « Je le fais depuis tantôt ». Quand moi j'ai pris le temps de vérifier avec lui qu'est-ce qu'il comprenait du travail, si elle lui avait posé cette question dès le début, il n'y aurait pas eu toute l'escalade. Les consignes c'était de relier les éléments de la colonne droite aux éléments de la colonne gauche. Lui il relisait tous les éléments. Relier, il ne connaissait pas ce mot là. C'est un exemple que j'ai vu plein de fois. « Il ne faisait pas le travail et il ose me mentir et me dire qu'il le fait ». Elle interprétait qu'il faisait à sa tête. Je lui ai dit : « Fais-le devant moi ». Là il me relit tous les éléments de la colonne. Je lui ai expliqué ce que c'était de relier, de faire des liens. Ça c'était au tout début et souvent j'ai réutilisé ça de dire « Qu'est-ce que t'as compris? Qu'est-ce qu'il faut faire? » Bien souvent, la consigne donnée de façon générale à tout un groupe ce n'était pas suffisant. Ce n'était pas clair et c'est trop intimidant devant une classe de dire qu'il n'a pas compris la consigne ou il est vraiment persuadé qu'il est dans la bonne façon de faire. (Communauté autochtone-05).

Favoriser la confiance ressort comme un élément fondamental dans le discours des répondants. En effet, ceux-ci perçoivent la confiance comme un processus fragile qui met du temps à s'instaurer :

Ça prend 6-7 ans 8-9 ans pour que les repères, que les contacts soient établis aussi. Si ça change trop régulièrement... c'est parce que ça prend beaucoup de confiance. Je peux parler des jeunes Cris. J'ai enseigné aux Cris pendant environ une dizaine d'années. La première chose qu'ils font c'est qu'ils t'observent pendant un mois comme il faut. Et là, s'ils voient que t'es cohérent avec tes agissements et ce que tu dis, là ils vont te faire confiance. Ils peuvent décider de te faire confiance. Mais avant ça, oublie ça. Ça ne parle pas, ça ne dit rien, mais ils t'ont observé et ils t'ont étudié. Quand ils décident de te faire confiance c'est qu'ils le savent. (Communauté autochtone-05).

Enfin, selon un répondant, être rigoureux consiste à agir comme un modèle et à donner l'exemple aux jeunes :

On ne peut pas demander de la ponctualité à quelqu'un si on ne l'applique pas à nous-même. On ne peut pas demander d'être constamment persévérant quand on ne se l'applique pas à nous même. Si on voit un bureau d'intervenant qui est libre 30 % du temps, pourquoi comme élève je respecterais le 15 % maximum d'absences quand l'intervenant n'est pas là 30 % du temps? Vous voyez pourquoi c'est important. Cette rigueur-là est extrêmement importante et pour n'importe quel intervenant, quand on demande quelque chose à quelqu'un, il faut être capable de s'appliquer cette chose- là à nous même. Quand on essaie de mettre quelqu'un à l'avant plan pour intervenir auprès des jeunes, cette personne-là doit être le meilleur promoteur des valeurs et des règles. Ça prend un modèle. (Dir.Éta.-02).

3.2.2.1.5. Origine culturelle

La question de l'origine culturelle des intervenants scolaires est apparue à quelques reprises seulement dans les propos des répondants. La réponse à cette question demeure mitigée. Une des répondantes allochtones croit préférable d'embaucher des intervenants (i.e., accompagnateurs) autochtones, mais elle ne précise pas davantage sa pensée. En revanche, Dir.Éta.-02 est plutôt d'avis que les qualités personnelles l'emportent sur l'origine culturelle. Ce dernier croit que la petite taille des communautés pose des limites aux intervenants qui sont souvent connus des jeunes :

Moi je pense que ce n'est pas l'origine de la personne qui fait l'accompagnement, mais bien la cohérence de l'intervention. Moi j'ai été sept ans en milieu autochtone comme enseignant, j'ai été directeur ici où on accueillait la clientèle de Communauté-02 et là je suis responsable du dossier autochtone. J'ai vu passer quelques intervenants et je dirais que l'important c'est beaucoup plus la constance, l'écoute, l'ouverture, puis il faut quand même qu'il y ait un exemple qui soit donné. Ce qu'on exige des élèves, si on regarde au niveau adulte, quand on a des intervenants autochtones, il faut qu'il y ait une cohérence avec ce qu'on exige dans le milieu scolaire. Il faut les amener à avoir ça. Donc s'il y a des problématiques et un manque de constance, ce n'est pas aidant pour notre accompagnateur avec les élèves. C'est difficile d'amener un accompagnateur à faire

quelque chose si on n'est pas capable de s'appliquer ces règles-là à nous-même. Ça devient très difficile. Je peux dire que c'est beaucoup plus un portrait qui est important que la provenance de la communauté. Je dirais même que des fois que le fait que les personnes viennent des communautés, elles sont connues des gens et des milieux. Les communautés sont des milieux fermés. C'est petit et il y a une certaine réticence à partager certaines problématiques. Quelqu'un de l'extérieur peut souvent aider plus qu'une personne de la communauté, dépendamment de la problématique. Moi, personnellement, je ferais attention de dire... une personne de la communauté c'est bon, mais il y a quand même des limites à ça. (Dir.Éta.-02).

3.2.2.2. Stratégies sur le plan relationnel

Ce chapitre aborde toutes les stratégies mises de l'avant en contexte de relation élève-enseignant, parent-enseignant favorisant ou non la persévérance scolaire. Tous les contextes de relation impliquant des intervenants du milieu scolaire sont présentés.

L'importance de la relation entre l'élève autochtone et les intervenants scolaires est ressortie à plusieurs reprises dans le discours des répondants. Cependant, seules quelques personnes ont abordé la question du premier contact. Pour s'établir, le premier contact demande parfois du temps ainsi que de la confiance et de la stabilité de la part de l'intervenant. Lorsque ces ingrédients sont réunis, les élèves autochtones s'ouvrent davantage.

Pour une forte proportion de répondants, il s'avère essentiel d'avoir des « personnes de référence » dans le milieu scolaire pour tisser et maintenir des liens de confiance avec les élèves autochtones. Les « personnes de référence » sont définies comme étant des intervenants vers qui les élèves se tourneront s'ils vivent des difficultés personnelles ou scolaires. Les moyens utilisés pour établir ce type de liens sont d'aller au-devant des élèves pour prévenir les difficultés et de baser la relation sur des aspects émotionnels et informels, plutôt qu'uniquement intellectuels et formels. Un second élément essentiel au lien élève-intervenant scolaire consiste à favoriser le bien-être de l'enfant. Pour ce faire, les intervenants doivent interagir en douceur, recourir au vécu de l'élève dans l'établissement du lien et interagir dans le respect des coutumes.

Plusieurs éléments sont ressortis des entretiens relativement aux modes de communication. La plupart d'entre eux n'ont toutefois été mentionnés que par un petit nombre de répondants. Ainsi, il est possible d'optimiser la communication élève-intervenant scolaire en contextualisant les tâches à réaliser, en vérifiant la compréhension des élèves, en étant à l'écoute, en utilisant

l'humour, en intégrant des mots issus de langues autochtones à son discours et enfin, en offrant aux élèves plus timides des modes de communication alternatifs comme l'écriture.

L'importance du lien école-famille est reconnue par l'ensemble des répondants. En milieu autochtone, ce lien revêt une importance particulière puisque le bien-être des enfants et leur fonctionnement sur le plan scolaire y semblent étroitement reliés. Plusieurs intervenants ont mentionné le temps requis pour parvenir à développer un lien avec les parents, car ces derniers auraient besoin d'une période « d'apprivoisement de l'environnement scolaire ». Divers moyens sont utilisés pour se rapprocher des parents, les plus efficaces étant l'accueil individualisé des parents, le recours à un agent de liaison (ou autre intervenant pouvant faciliter le lien), les visites sur communautés et le fait d'inviter la famille lors d'événements tenus à l'école. Les répondants ont finalement mentionné quelques façons d'accompagner les parents dans leur rôle (p.ex., privilégier des rapports égaux, clarifier les attentes et rappeler les rencontres de façon cordiale).

3.2.2.2.1. Établissement d'un premier contact

Les quelques répondants ayant discuté de l'établissement d'un premier contact avec les élèves autochtones sont issus du réseau secondaire. À ce sujet, les intervenants s'entendent sur la difficulté qu'ils ont d'entrer en contact avec les nouveaux élèves et sur le fait « qu'il ne faut pas aller trop vite » :

[T]ant que l'élève n'a pas une certaine confiance ou qu'il ne sent pas une certaine stabilité au niveau de la personne qu'il a en avant de lui, heu... c'est dur d'approche. Quand on commence à avoir un lien, que le jeune on sait, bon, il commence à voir comment on fonctionne, comment savoir qu'il peut avoir confiance, que, heu... là les choses peuvent démarrer puis on peut aller plus loin là. En tout cas, c'est un départ pour dire. Mais c'est vrai! Premier contact avec un élève autochtone, s'il ne nous connaît pas, ce n'est pas évident. Probablement au niveau aussi de leur gêne. De la gêne qu'ils peuvent avoir. Moi, je les sens bien gênés là! Mais en même temps, quand tu les approches, tu te rends compte. Puis eux-autres, ils sont ouverts, quand-même, à ça. Mais, tu sais que tu ne peux pas aller trop vite. (Réseau secondaire-02).

3.2.2.2.2. Lien élève-intervenant scolaire

Tel que décrit par de nombreux répondants, les personnes de références ont un lien particulier avec l'élève autochtone. Dans son témoignage, Acteur externe-03 précise que ce lien doit

comporter une dimension humaine (composante informelle) et qu'il va bien au-delà d'un simple lien professionnel :

[T]u peux être assis là, positionné, mais si tu ne crées pas de liens, si t'es pas la personne de référence à qui ils vont venir se référer au besoin, avoir... il faut développer des choses au début pour qu'ils développent le réflexe de, de, de, d'utiliser cette personne ressource-là et que le choix de la personne est très important aussi pour la soutenir. [...] C'est sûr que c'est important d'avoir un lien qui, est professionnel, mais en même temps, qui... bon, je ne qualifierais pas ça de personnel mais... plus humain, moins scolaire, moins structuré. Ça peut passer par des activités, ça peut passer par des heu... juste saluer chacun des étudiants, demander comment ça va, t'sais, t'sais, plein, plein de petites actions qui vont mener à ce que la personne va dire : « Ben! Elle là. Je peux heu... lui dire n'importe quoi puis elle va m'aider, elle va faire quelque chose avec, elle va être là pour moi. » (Acteur externe-03).

Interrogés à savoir si ce lien est plus important pour l'élève autochtone que l'élève allochtone, les intervenants ont répondu par l'affirmative et ont précisé que toute personne de confiance peut devenir une « personne de référence ». Certains individus du milieu scolaire ne sont toutefois pas formés pour aider un élève dans le besoin. Voici deux extraits abordant ces éléments :

Tu sais, il y a des blancs qui vont passer entre la peinture et le mur et qui font leur petite affaire et qui n'ont pas besoin. Les Autochtones, je n'en vois pas un qui n'a pas besoin de ce petit lien là particulier. (Dir.Éta.-04).

Moi je connais bien, parce qu'avant j'étais en adaptation scolaire, le besoin des élèves qui ont des carences affectives. Quand ils trouvent un adulte significatif qui peut être un modèle, ils s'approchent de ce modèle-là. Puis quand on dit que le lien maître-élève est important, ça devient un défi d'autant plus grand pour les enseignants, parce qu'ils ramassent des choses qu'ils ne sont pas souvent habitués de ramasser, qu'ils ne sont pas formés pour ramasser. Ils deviennent des intervenants et ça devient difficile de donner le relais à un intervenant spécialisé, parce que le lien c'est avec son prof qu'il va l'avoir. C'est pas avec l'intervenant, pas avec le travailleur social de l'école. La personne significative c'est l'enseignant, la personne à qui ils choisissent de se confier. C'est toi ma référence. Ce qu'ils disent à l'enseignant c'est « Tu es ma référence, la personne à qui je fais confiance ». C'est tout un défi pour des enseignants, je peux vous le garantir. Ça devient très difficile. Ils ont besoin d'un support à côté. Souvent c'est l'enseignant qui doit aller chercher un petit coup de main des intervenants à côté. Je fais quoi avec ça? C'est des gros défis, c'est pourquoi le lien maître-élève est très important. C'est primordial. (Dir.Éta.-02).

Selon une répondante, les lieux physiques peuvent contribuer au développement de la relation élève-intervenant. Dans l'exemple qui suit, Communauté autochtone-05 décrit comment l'aménagement de son local le rend plus invitant pour les élèves :

[...] je regarde à École.Sec-05 et c'est vrai, à École.Prim.-02, les deux, même mon lieu physique, même durant les récréations, les pauses là, j'ai le lieu aussi pour ça là, j'ai le grand bureau, j'ai des grandes tables, des jeux de cartes, mais c'est juste, c'est rare là qu'ils vont prendre leurs pauses à l'extérieur ou dans les locaux, ils sont souvent, souvent, souvent dans mon bureau et c'est là que j'ai la pause pour dire : « J'ai entendu dire que ou il paraît que » mais ça je trouve que c'est facilitant puis je suis chanceuse d'avoir, que l'école avait déjà prévu pour l'éducatrice qui était à l'autre École.Sec-05 avant moi là. Mais ils sont tout le temps-là tandis que les autres élèves, c'est pas comme ça que ça se passe là, donc cette approche-là, comme Com.Aut.-03 dit de pouvoir les voir informellement, ça des fois, on a bien plus de contenu et on a des interventions bien plus efficaces. (Communauté autochtone-05).

Divers moyens ont été nommés par les répondants pour favoriser le bien-être des élèves autochtones. À cet effet, interagir en douceur constitue un incontournable autant au moment d'effectuer un premier contact que plus tard dans la relation :

Il faut y aller tout le temps tout en douceur aussi. Si on y va directif – en tout cas, c'est ce que je vis avec les miens ici – si on est directif, ça coupe quasiment instantané la relation en partant. Quand on y va en douceur puis qu'ils voient qu'on comprend leur communauté, qu'on comprend leur mode de vie, puis qu'ils réalisent qu'on est intéressé à eux par leur culture, moi, j'ai vu une très grande ouverture. Quand ils ne réalisent pas ce côté-là, c'est différent. Fait quand on est avec eux puis qu'on parle de leurs activités, des gens qu'on connaît. (Réseau secondaire-01).

En outre, de nombreux répondants affirment que recourir au vécu de l'élève contribue à son bien-être et à améliorer la qualité des relations. Tel qu'expliqué par Communauté autochtone-03, faire référence à la culture ou à la réalité des élèves peut même favoriser leur écoute en classe :

Si les gens du milieu scolaire s'intéressent le moins aux Premières nations et aux communautés qui les entourent, une des façons d'ouvrir un enfant c'est de sortir certaines références que la personne peut connaître. [...] Mais je me présente, j'ai rencontré votre directrice Individu-03 la semaine passée. Oh, ils connaissent Individu-03. Vous avez changé de chef la semaine passée, c'est Individu-04. Ça allume les enfants, parce qu'on vient d'ouvrir des portes en tant qu'adultes vis-à-vis des étudiants. Ça peut avoir un impact directement. Tantôt, quand je vais transmettre ma matière, il y a des chances que l'enfant soit plus allumé, qu'il soit plus à l'écoute qu'avant que je le rencontre en début d'année. (Communauté autochtone-03).

Par ailleurs, favoriser le bien-être des élèves peut s'effectuer en affichant des symboles de la culture autochtone dans les écoles (p.ex., capteurs de rêves, mention « Kwe » à l'entrée, etc.) ou par tout autre moyen de valoriser leur culture (p.ex., s'y intéresser, en parler, organiser des

événements culturels, etc.). Selon Réseau primaire-01, améliorer le bien-être des élèves autochtones peut notamment diminuer l'absentéisme :

Moi, j'dirais que la première chose quand on reçoit des élèves autochtones dans nos écoles, c'est de les faire se sentir bien, parce que moi en tout cas, au cours des années, j'ai découvert que plus nos élèves se sentaient, acceptés, appréciés, plus y'avaient un lien avec une personne comme moi dans l'école, [...] c'tait beaucoup plus facile après ça, pour la suite des choses, pour les apprentissages, pour le goût d'être à l'école, L'absentéisme a diminué beaucoup [...] parce que, quand y sentent que, quand y sont bien à l'école, premièrement, quand y sentent qu'y sont acceptés, ça va, ça va beaucoup mieux. Pour moi la première étape à faire avec mes élèves autochtones, c'est de les faire se sentir bien l'école, de différentes façons. On parle beaucoup de leur culture dans mon école [...], on parle beaucoup d'la culture autochtone, on fait des activités dans les classes, et les élèves se sentent, à leur place. Parce que moi c'que j'ai découvert, quand on avait des problèmes souvent, c'est que eux se sentaient pas à leur place. Sont pas à leur place dans nos écoles. Quand on leur fait une place, quand on leur prépare une place, ben c'est beaucoup plus facile. Fait que la première étape pour moi que moi je vois dans mon travail à moi, c'est que quand les élèves arrivent ou à chaque début d'année scolaire aussi, cé à recommencer en cours d'année, cé, cé ça, c'est de les faire se sentir bien. (Réseau primaire-01).

Un petit nombre d'intervenants a mis en lumière la nécessité d'interagir dans le respect des coutumes. Cependant, pour Réseau secondaire-04, certains aspects de la culture autochtone ne sont pas connus des intervenants scolaires :

Moi, je me rappelle, quand j'ai commencé à enseigner, j'avais un grand, grand pan de mur, t'sais? Je suis quand même assez grande! Grand, grand pan de mur! Puis, je lui parlais et je n'étais pas nécessairement contente, je lui parlais et je m'attendais à ce qu'il me regarde. Je disais : « Regarde-moi! » Pour moi, c'est un manque de respect qu'il se regarde les bottines pendant que je disais que je n'étais pas satisfaite et après, comme il y avait un enseignement : « Écoute! Non mais, regarde-moi! » Puis là je disais. « Regarde-moi quand je te parle! Voyons!» T'sais? Je ne suis pas le chien du voisin! « Regarde-moi! » Et, d'une chose à l'autre, j'ai appris après que, c'était un signe de respect de ne pas regarder puis que souvent l'étudiant qui arrive et qui te regarde la première fois dans les yeux, sans qu'il te connaisse, ça c'est un, à la limite, l'inverse, un manque de respect! Alors ça, tu fais comme : « Ha! Ok! » Tu ne le sais pas! C'est des choses auxquelles, je pense que, il y aurait une sensibilisation parfois qui serait profitable. Que certains enseignants, parfois, peuvent faire, sans savoir, puis qui nuisent la relation. Mais ça, ce n'est pas écrit nulle part. (Réseau secondaire-04).

3.2.2.2.3. Modes de communication

Des intervenants de différents niveaux scolaires ont mentionné que contextualiser un travail ou une tâche, et plus particulièrement en expliquer l'objectif, favorise la compréhension des élèves

et les motive à réaliser le travail. L'extrait suivant illustre deux éléments liés aux modes de communication, soit la mise en contexte d'une tâche et l'importance de vérifier la compréhension des élèves :

[...] si je leur parlais d'un truc à faire mais je ne leur expliquais pas à quoi ça allait servir en bout de ligne, finalement, ils ne comprenaient pas ou ça avançait moins rapidement. Donc, c'était de prendre cinq minutes puis de dire : « Ben le travail que vous faites, ben voici, ça aura des répercussions parce que là, vous allez en stage, puis vous allez avoir besoin de ce document-là ». «Ha! Là je sais pourquoi je l'ai à faire ce document-là! Et là, je vois l'importance, là je vais le faire ». Donc, des fois, c'était de prendre deux minutes supplémentaires mais qui rapportaient gros. Puis quand tout le monde dit : «Oui, oui, oui, j'ai compris »! Non! Je n'ai pas nécessairement tout compris. Donc, d'être obligé de revenir puis : « Dis-moi, dans tes mots, ce que tu as compris? Dis-moi ce que tu veux faire»? Ça c'était drôlement important et heu... et payant pour un prof. (Acteur externe-02).

Pour certains, l'humour se révèle être un mode de communication efficace auprès des élèves autochtones. Ces élèves sont perçus comme ayant un bon sens de l'humour, mais les intervenants doivent parfois être au fait des différences culturelles pour apprécier cet humour :

Moi je pense, en tout cas ce que j'ai vu, qui est efficace. Bien premièrement c'est du monde avec un très grand sens de l'humour. Ça fait que quand on réussit à les faire rire, on est gagnant! (Réseau secondaire-05).

Ils n'ont pas le même style d'humour que nous on peut avoir. Se cacher en arrière d'une porte puis de faire : « Bou! » Ou ben, prendre nos clés et de nous voir chercher...! C'est le summum de la blague, ça! (Réseau secondaire-04).

Être à l'écoute revêt différentes significations selon les répondants. Alors que pour certains écouter signifie de respecter les tours de parole et de ne pas combler les silences, il s'agit pour d'autres d'être attentif aux problématiques des jeunes et de savoir interpréter leurs comportements;

Bien souvent c'est d'être à l'écoute de ces problématiques. Le jeune va vivre telle frustration parce qu'il n'a pas obtenu telle chose en fin de semaine au lieu de, il y a des congés qu'il aurait aimé prendre, il y a des choses qu'il aurait aimé faire avec ses parents la fin de semaine et le parent était absent, des choses comme ça. Souvent il revient dans la communauté et il est absent carrément. Toutes sortes de problématiques vécues. Des fois dans la semaine, c'est encore plus vrai aujourd'hui, c'est jeudi peut-être, tout l'monde va en ville, il veut aller faire du magasinage de foyer, il n'est pas au courant, il y a tout cet aspect-là alors il faut que les gens se communiquent et c'est là à ce moment-là que les frustrations de toute part. Les foyers ont la responsabilité mais il y a des parents

aussi qui ont la responsabilité sauf que dans la semaine c'est les foyers, on s'entend bien là-dessus. (Communauté autochtone-06).

Enfin, quelques intervenants ont soulevé l'inefficacité des questions directes et de la persistance auprès des élèves autochtones. Certains répondants utilisent plutôt l'écriture avec les élèves peu volubiles :

Puis, ce qui est efficace, parce que si on leur pose des questions directes, ça ne fonctionnera pas, fait que si, mettons, je vois dans des travaux, dans des productions écrites, je dis... je vois qu'il y a comme un problème. Qu'on dirait qu'on veut me parler mais qu'on ne me parle pas, je vais la tourner et je vais écrire un petit mot. Parce que je sais que, t'sais, je vais la voir : « Ben qu'est-ce qui se passe? Tu ne te sens pas bien? » - « Non » - « C'est correct, c'est correct! » fait que moi j'écris. Je dis : « Regarde, tu regarderas ta feuille là. Je t'ai écrit un petit mot. » Puis là, je reprends la feuille après : Ha! Elle va m'avoir répondu, il va m'avoir répondu! Fait que ça c'est efficace, l'écriture, puis de ne pas, comme Réseau secondaire-04 disait, s'acharner : « Qu'est-ce qu'il y a? Qu'est-ce qu'il y a? Qu'est-ce qu'il y a? » Plus on essaie, moins ça fonctionne. (Réseau secondaire-05).

3.2.2.2.4. Lien école-famille

Le discours des répondants concorde à l'effet que le lien école-famille soit primordial en milieu autochtone et qu'il doit s'établir par un contact personnalisé :

Ouf! Moi je dirais de prendre le temps de connaître chacun des parents. C'est pas comme les autres parents. Un parent blanc, par exemple, il pourrait venir juste une fois chercher son enfant et on ne le revoit pas et ce n'est pas grave. Le jeune va quand même performer à l'école. Je te dirais d'être très à l'affût quand il passe au secrétariat, de vérifier c'est qui ce parent-là, de voir c'est le parent de qui et de prendre le temps de le saluer, d'apprendre à le connaître à travers toutes les occasions qui vont se présenter. Quand ça va aller mal après ça, ils vont savoir qu'on les a salués, qu'on s'est intéressé à eux. Après c'est plus facile de faire des demandes pour les enfants. (Dir.Éta.-04).

En plus de recourir à une approche individualisée, les intervenants sont d'avis que toutes les opportunités doivent être saisies considérant que ce lien peut s'avérer difficile à instaurer et que les parents téléphonent rarement à l'école :

Les jeunes où j'ai le plus de difficulté avec l'absentéisme, j'en ai trois et ils sont en milieu familial où la famille a des grosses problématiques. Ça serait vraiment d'aller travailler dans la famille et c'est pas facile d'entrer. Ça prend du temps, du temps et du temps. En termes de direction, on convoque un parent et peut-être ça plus de puissance que la fille qui s'occupe des Autochtones et qui convoque un parent. J'ai essayé, mais ils ne viennent pas. (Dir.Éta.-01).

Tu les prends sur le fly quand ils viennent chercher leur jeune. Tu lui dis « Il faut que je te parle ». (Dir.Éta.-04).

Les opportunités on les prend toutes! (Dir.Éta.-03).

Le lien est aussi important avec les parents qu'avec les enfants. (Dir.Éta.-02).

Le lien école-famille a aussi été abordé sous l'angle des retombées chez l'élève. Comme l'explique Réseau primaire-01, un bon lien entre l'école et le parent permet à l'enfant de voir ses besoins comblés et de se sentir mieux dans son environnement scolaire :

Les élèves quand y'ont un besoin, c'est moi qui viennent voir en premier, le parent aussi. Parce que, moi j'ai découvert aussi, que si l'parent entre dans notre école et qu'y se sent bien dans notre école, l'enfant va s'sentir bien aussi. Parce que ça passe par la famille. Si l'parent à l'école a comme discours, ha l'école c'est si, c'est pas bon, c'est, ..., c'est plate, bon, ben là on part perdant. Tandis que quand l'parent a un discours positif par rapport à l'école, l'enfant va venir à l'école. (Réseau primaire-01).

Une des personnes interrogées s'assure de mettre l'enfant au centre de la relation, ce qui favorise parfois les liens avec le parent. Dans son discours, Dir.Éta.-03 explique que les cas les plus préoccupants sont des cas pour lesquels les intervenants manquent souvent d'informations :

Les bouts qui me manquent c'est peut-être pas les plus beaux. Fait que quand on arrive avec ces familles-là, le fait de les aider fait qu'ils ont peur. C'est pas qu'ils ne veulent pas d'aide sur le plan scolaire, mais ils ne veulent pas que je sache ce qui se passe ailleurs. Et comment arriver à les aider au scolaire sans que je sache ce qui se passe ailleurs? Si j'assois tout le monde du milieu scolaire autour d'une table, le parent autochtone tombe à off. Il est en déséquilibre. Maintenant on fait un peu moins de plans d'intervention, parce qu'on passe par les apprentissages. Ce sont des plans de services au niveau des apprentissages. Ces parents-là, si je pense à nos cas cette année, si je regardais le taux de réussite, il n'est pas fort. Parce que les gens, ce qu'ils font, ils décrochent. Souvent, du jour au lendemain, je ne les ai plus. (Dir.Éta.-03).

C'est, entre autres, dans ces cas qu'il devient pertinent de baser la relation sur les besoins de l'enfant :

Ce qu'on fait dans ce temps-là, c'est du un à un. On ferme la porte et tu peux venir m'en parler à moi. Une fois que ça va être fait, il va falloir travailler pour aider le petit. Ce qui est bien c'est que les parents, Autochtones comme Allochtones, aiment leurs petits. C'est pas de la même façon, mais c'est le seul lien actuellement que j'ai trouvé qui est immuable. Je n'ai jamais eu un parent autochtone dans mon bureau qui n'aimait pas son enfant. Des fois je me disais « S'il l'aime de même, ça me questionne », mais au moins on a ça en commun. On part avec ça. Cette approche-là est porteuse à long terme. (Dir.Éta.-03).

Les intervenants du milieu scolaire mettent en œuvre divers moyens pour se rapprocher des parents autochtones. Insister sur l'accueil en début d'année scolaire et aux rencontres de bulletins constitue un de ces moyens, tout comme le recours à un intervenant responsable d'assurer la liaison :

Aux rencontres de bulletin, avec les parents de Communauté-02, il y a toujours un repas offert avant la rencontre. On accueille les parents. Cette personne-là accompagne les parents avec les enseignants. Le lien est facile à faire. C'est plus difficile pour les élèves autochtones en milieu urbain où la communication avec les parents est souvent plus difficile. Nous avec la mesure on a bonifié le support pédagogique avec notre ressource. On a aussi bonifié l'accompagnement avec notre éducatrice. On a une éducatrice qui est attirée pour les élèves autochtones du milieu urbain, mais je vous dirais que ça demeure quand même difficile de faire le lien avec la famille. Cette personne-là s'assure que les élèves sont présents à l'école. (Dir. Éta.-06).

Quelques intervenants privilégient les visites dans les communautés pour se rapprocher des parents. Ces visites leur permettent de mieux comprendre les problématiques rencontrées par les jeunes, en plus de favoriser la communication avec les parents. Les prochaines citations présentent deux contextes de visites dans les communautés :

Il y a aussi le fait d'aller en communauté. Moi j'aime ça aller dans la communauté, parce que ça donne un plus. Je vois comment ça se passe dans la communauté, comment les gens sont, fait que ça me donne une idée aussi pourquoi les jeunes des fois sont de telle façon ou de telle façon. Pour moi, juste être dans l'école, sans être dans la communauté, il me manquerait un morceau. (Communauté autochtone-02).

On parle toujours de leur culture, mais nous l'année passée on a fait avec l'ensemble du personnel une journée à Communauté-02. On a invité l'ensemble des enseignants à aller vivre une journée avec les élèves dans leur communauté. Voir comment ça se déroule et mieux comprendre leur vécu. On a remarqué que dans les relations entre les élèves, entre les parents et les enseignants ça avait fait une énorme différence. (Dir.Éta.-06).

Lorsque cela s'avère possible, les répondants aiment particulièrement inviter à l'école des membres de la famille des élèves ou des membres de leur communauté. Les activités culturelles, comme par exemple la semaine autochtone, sont propices à ces invitations et contribuent à l'établissement d'un lien de confiance :

Nous autres on a fait une semaine autochtone il y a deux ans. Il y en a qui en ont fait aussi, mais ce qui est ressorti de cette semaine-là. On a fait comme un pow-wow. Il y avait de la musique traditionnelle dans le gymnase l'après-midi. Toute la semaine, les grands-parents avaient été présents. On avait un tipi dans la cour d'école et je me rappelle que je leur disais « vous pouvez entrer », parce qu'il faisait frais « Voulez-vous aller vous chercher un

café? » Ils ne voulaient comme pas trop entrer, mais après quatre ou cinq jours à nous fréquenter, à voir les profs aller dehors et qu'ils voyaient la musique traditionnelle dans le gymnase, finalement, le vendredi c'était l'activité de clôture de la semaine, bien il y en a qui ont pleuré. Et après ça, ils avaient une plus grande ouverture envers l'école. Ils ont compris qu'on était prêt à leur faire une place dans l'école, contrairement à ce qu'ils ont vécu avant. Ça fait un peu partie du deuil et après c'était plus facile de faire des liens avec eux autres. Et l'ouverture, veut, veut pas, il y a des répercussions. Là c'était les grands-parents et non les parents, les enfants le sentaient, on avait une plus grande crédibilité, parce que les grands parents avaient plus confiance en nous. (Dir.Éta.-04).

Pour ce qui est des moyens mis en place pour accompagner les parents et les soutenir dans le cheminement scolaire de leur enfant, mentionnons l'importance des rapports égaux et des rappels cordiaux ainsi que la clarification des attentes et du fonctionnement du milieu. D'abord, le maintien de rapports égaux s'effectue surtout en évitant de réunir un trop grand nombre d'intervenants lors de rencontres impliquant les parents :

C'est arrivé que si on voyait que c'était une problématique familiale, que les enfants venaient pas et on en a 4-5, au lieu de faire des plans d'intervention un derrière l'autre, j'appelle ça des plans d'intervention familiaux. J'évite que tous les profs soient là. C'est l'intervenante et moi. On rencontre la famille et on parle de ses différents enfants. On essaie de les outiller, de les sensibiliser à ce que leurs enfants soient à l'école, qu'ils aient vérifié ce qu'il y a dans le sac, que les enfants soient bien habillés, etc. En fait, c'est plus une ressource pour répondre aux besoins des enfants. (Dir.Éta.-04).

Ensuite, les intervenants accompagnent les parents par des rappels amicaux et cordiaux :

Moi je constate ça souvent quand je cédule des rencontres avec les parents, parce que je gère aussi la gestion des absences. Souvent, ils vont oublier. Je leur fais des rappels ou je leur demande s'ils ont besoin d'un rappel. De cette manière-là ça fonctionne, sinon ils oublient. C'est vraiment un oubli. Je pense vraiment qu'ils oublient, peut-être pas à toutes les fois, mais majoritairement ils oublient. Avec notre culture à nous. Quand c'est fait de manière amicale, pas en jugement. Il faut qu'ils sentent qu'on fait juste leur dire gentiment. (Dir.Éta.-01).

Enfin, le dernier moyen consiste à clarifier aux parents les attentes du milieu scolaire et de leur en expliquer le fonctionnement :

Nous autres ça fait quatre ans qu'on a un projet autochtone dans notre école. J'ai engagé une personne ressource qui s'occupe d'accueillir les enfants le matin, de s'assurer qu'ils ont leur sac d'école, que tout va bien et qu'ils ont déjeuné. Elle accueille aussi les parents quand ils sont nouveaux dans l'école et même au cours de l'année quand ils ont des difficultés, ils savent qu'ils peuvent se référer à cette personne-là. Quand c'est des nouveaux venus, on les rencontre pour leur expliquer qu'il y a l'aide aux devoirs, le club

des petits déjeuners, leur expliquer comment ça fonctionne dans l'école, nos attentes aussi par rapport aux devoirs, l'assiduité, etc. (Dir.Éta.-04).

3.2.3. Processus liés à l'apprentissage et à l'intégration

Ce chapitre aborde tous les aspects pédagogiques et didactiques favorisant ou non la persévérance scolaire.

Durant les entretiens, quelques personnes ont discuté des modèles d'apprentissage pouvant se révéler utiles en milieux autochtones. Il résulte de ces discussions que l'éducation autochtone n'est pas si différente de l'éducation allochtone, mais qu'elle implique de « voir différemment ». Dans cette perspective, un répondant soulève la pertinence d'un modèle de type « école alternative » qui permettrait aux élèves de cheminer à leur rythme. Selon ce dernier, des écoles primaires dites alternatives pourraient voir le jour dans les communautés ainsi que des écoles secondaires du même type en milieu urbain ouvertes à l'ensemble des élèves d'une commission scolaire. Un autre répondant croit que peu importe le modèle d'apprentissage privilégié, il ne faut pas perdre de vue les élèves qui fonctionnent bien et continuer à les soutenir.

Mis à part un représentant du milieu universitaire qui a clairement identifié l'approche holistique, les autres intervenants parlent plutôt de prioriser les apprentissages et l'intégration des élèves autochtones. Par ailleurs, l'enseignement individualisé ou en petit groupe s'avère des plus efficaces aux dires des répondants. Une répondante rapporte aussi des résultats intéressants avec l'approche explicite qui consiste à aborder la lecture avec des outils comme le dictionnaire visuel. Les avis sont plutôt mitigés en ce qui concerne l'enseignement modulaire, car même s'il permet aux élèves de progresser à leur rythme, ces derniers avancent lentement. Il ressort enfin que le soutien à l'enseignant s'avère indispensable en milieu autochtone et que le soutien à l'élève doit s'effectuer tant au niveau des apprentissages (p.ex., rendre les apprentissages concrets, valoriser les forces et la culture de l'élève ainsi que documenter la progression) que des comportements (p.ex., mesures correctives).

Deux thèmes généraux ressortent relativement aux outils didactiques. D'abord, il importe d'adapter les outils au style d'apprentissage des élèves autochtones. Cela peut s'effectuer par une attention portée au choix des lectures ainsi qu'aux explications données sur l'utilisation des outils et sur l'uniformisation des devoirs chez les élèves du primaire. Cette uniformisation serait facilitante pour les parents ayant plus d'un enfant. Ensuite, il s'avère utile d'intégrer la culture

autochtone aux outils didactiques. Recourir à des images représentatives de la culture ou en choisissant des thèmes familiers aux élèves autochtones sont des moyens d'y arriver.

Les activités à caractère culturel ou interculturel dominant dans le discours des répondants. Les formules se veulent très variées, de la Semaine autochtone à l'atelier de cuisine ou d'artisanat, en passant par la fabrication de bannières, de tipis ou de capteurs de rêves. Dans presque tous les cas, le rationnel derrière l'activité consiste à valoriser la culture autochtone et à susciter un rapprochement entre Autochtones et Allochtones. Les intervenants rapportent que ces activités suscitent l'intérêt des élèves et qu'elles contribuent à briser les préjugés.

D'autres activités apportent un aspect ludique aux apprentissages comme la rédaction d'un journal étudiant, le projet *lecture en duo* qui implique les parents en dehors des heures d'école ainsi que l'activité *Contes et brioches* qui se déroule la fin de semaine. Bien que les activités sollicitant le côté affectif se révèlent plus efficaces, certaines d'entre elles comme *Contes et brioches* ne rejoignent pas la clientèle ciblée.

Les activités sont aussi très variées pour les élèves du secondaire qui bénéficient du programme *Les petits déjeuners* (aussi au primaire), de journées carrière, d'activités sportives (p.ex., hockey et ballon-balai) et artistiques (p.ex., danse, ateliers sur les bandes-dessinées, parades de mode, etc.) ainsi que d'événements visant à souligner leur persévérance (p.ex., gala reconnaissance ou graduation). D'autres moyens plus coûteux ont également été mentionnés comme la distribution de manteaux à l'effigie de l'école. Aux dires des répondants, toutes les activités mentionnées semblent intéresser les élèves, mais aucune ne se démarque quant à son impact sur la persévérance scolaire.

Les similitudes entre l'éducation des Autochtones et celle des Allochtones sont ressorties à quelques reprises durant les groupes de discussion. Certains ont exprimé cette idée en mentionnant que « l'apprentissage n'a pas de couleur » et ont insisté sur l'importance de dissocier difficultés et culture :

Si je dis à un parent que son enfant a une difficulté, ça n'a pas rapport avec la culture. Ça a des impacts, mais c'est un constat que je fais. « Pour aider ton enfant, on part de là et on s'en va par-là » Déjà, je vois une partie des barrières qu'on a et qu'on est toujours embourbé dedans. Ce sont des barrières sur lesquelles j'ai presque pas d'emprise. C'est plate, mais quelqu'un qui est convaincu que ce qu'il vit est de notre faute, c'est clair que peu importe ce que je vais dire, si dans sa tête c'est ça... bien au moins, si je lui parle des

apprentissages et de son enfant, c'est un plus. C'est payant, mais je te dirais que si j'avais le temps et davantage de ressources, j'aiderais davantage. C'est bon pour les Autochtones et c'est bon pour les Allochtones, on s'entend? Pour toutes les autres dynamiques qu'on peut avoir dans le milieu scolaire, il faut que la personne accepte de partir où se trouve l'enfant. Les petits pas sont payants. (Dir. Éta.-03).

Ce n'est pas de prendre le chapeau des Autochtones, mais de prendre les styles d'apprentissage. Ça tasse toute connotation de regroupement, de ségrégation. C'est un peu dans la même voie que Dir.Éta.-03, on parle d'apprentissage. Si leur mode d'apprentissage est ça, c'est de cette manière-là qu'on travaille. Il faut aussi promouvoir des activités dans lesquelles ils se retrouvent. (Dir.Éta.-05).

De l'avis d'un répondant, instaurer un modèle d'école alternative en milieu autochtone pourrait s'avérer une alternative gagnante :

J'ai comme l'impression que le modèle alternatif qu'on a à École primaire-05 qui existe ailleurs au Québec, c'est un modèle qui se collerait beaucoup plus à la réalité autochtone, qu'on peut, qu'on peut y... en tout cas, il y a des maillages intéressants à faire. Donc, si on était capable d'adapter l'éducation à Communauté-02, au Communauté-01, à travers le modèle alternatif québécois, où l'enfant va à son rythme. Il y a toute la question d'Indian time. C'est intéressant! Mais que l'enfant aille à son rythme, qu'il y ait des ressources particulières. Là c'est sûr que les parents ont un rôle important à jouer. À Communauté-02, des parents apprennent à jouer ce rôle-là. Je trouve ça drôlement intéressant! Donc, une passerelle serait peut-être l'intégration de valeurs ou de préoccupations de l'école alternative vers les écoles des communautés. Et là, probablement, que le passage ce serait beaucoup plus facilitant. Je ne dis pas que les enfants qui sortent d'École primaire-05 ou le modèle alternatif, ne vivent pas un deuil ou des difficultés. Ils en vivent parce qu'ils changent de modèle différent mais ils ont acquis des outils qui leur permettent de faire face à ces défis-là. Chose que, probablement, les élèves autochtones n'ont pas sur la communauté. (Acteur externe-02).

3.2.3.1. Cibles et modes d'intervention

Des cibles et des modes d'intervention ont été abordés précédemment dans ce rapport. Pour éviter les redondances, nous avons retenu dans cette section les cibles et modes d'intervention qui ne relèvent pas en priorité des caractéristiques individuelles ou relationnelles des individus (p.ex., vérifier la compréhension des élèves, favoriser l'élaboration d'un projet de vie, aides les élèves à gérer leur temps, etc.). Il sera donc question des principales approches adoptées par les milieux scolaires, leurs pratiques pédagogiques ainsi que leurs formes de soutien à l'enseignant et à l'élève.

L'approche holistique utilisée en milieu universitaire englobe plusieurs aspects de la vie des étudiants et vise entre autres à favoriser leur ouverture sur le monde :

[...] mais à travers le Service Premières Nations qu'on a chez nous aussi heu... c'est calqué un peu sur ce modèle-là, donc, à travers l'approche holistique où on touche à l'ensemble de la vie de l'individu ou on touche à... de l'aide pédagogique, de l'aide psychosociale - une animatrice à la vie étudiante – donc, on a créé un environnement où l'étudiant va avoir l'ensemble de ses besoins répondus finalement. (Acteur externe-02).

Bien, autant que les étudiants autochtones, faut les outiller pour qu'ils s'intéressent à d'autres cultures. Faut que c'est important qu'ils ne se ferment pas puis qu'ils pensent qu'il faut juste s'intéresser à leur culture mais qu'eux-autres aussi soient intéressés par d'où viennent leurs amis, d'où viennent les autres personnes. (Acteur externe-03).

Pour ce qui est des orientations identifiées par les acteurs des niveaux primaire et secondaire, l'apprentissage et l'intégration font l'unanimité. D'après les répondants, cibler les apprentissages permet de dissocier l'aspect culturel des difficultés rencontrées en milieu scolaire. Par contre, la culture s'avère l'instrument privilégié pour favoriser l'intégration, même s'il ne s'agit pas d'une tâche simple :

Donc c'est un peu ça qu'on fait. C'est de promouvoir un peu leur culture pour que les Allochtones à l'école puissent voir que les Autochtones c'est quoi leur culture, qu'est-ce qu'ils font, c'est quoi leurs rituels? C'est pour essayer de les intégrer. C'est pas facile je vous dirais. C'est la deuxième année. Pour cette année, le projet va bien. Les jeunes adorent le projet. Par contre, ils ne se mélangent pas nécessairement plus avec les Allochtones. (Dir. Éta.-01).

Toujours dans l'optique d'intégrer les élèves autochtones, il appert que les sports et les arts constituent des moyens d'intégration efficaces :

Intervieweur : Vous avez mentionné que depuis une dizaine d'années environ, il y a plus de mix entre les élèves non autochtones et les Autochtones. Est-ce que vous avez une idée comment ça s'est produit?

Réseau secondaire-05 : Le hockey! Ça, en tout cas, dans le monde des gars-là, le hockey là, ils sont, ... Le ballon-balai aussi. Ça c'est important le ballon-balai hein? Faut que je ne sais pas si, en tout cas! Les sports, ça l'air d'être quelque chose de rassembleur.

Plusieurs répondants ont mis en évidence l'efficacité de l'apprentissage individualisé ou par petits groupes. Les extraits illustrent divers moyens utilisés par les intervenants du primaire et du secondaire; comme l'utilisation de cartons pour demander de l'aide, le travail en équipe et le fait d'aborder les élèves lorsqu'ils sont en groupe :

Je leur donne un petit carton qui est rouge sur un côté puis vert sur l'autre puis si ils travaillent, si ça va bien et qu'ils n'ont pas besoin d'aide, c'est sur le côté vert. C'est tellement simple mais ça fonctionne tellement! [...] Ce que je dis c'est que tu fais un petit x

dans la marge puis tu continues à faire autre chose, un autre numéro, quelque chose, puis nous on circule puis on va te voir à un moment donné. C'est tellement simple! Mais c'est qu'on l'oublie des fois de le faire. (Réseau primaire-03).

Moi, j'en ai là, en enseignement régulier magistral puis en enseignement individualisé. C'est clair que le programme individualisé, pour eux autres, c'est parfait! Ils sont heureux. Ils vont faire des exposés aussi puis moi, l'an passé, j'en avais deux Amérindiens qui en début d'année me disaient : « Je ne ferai pas ton exposé ». – « Désolé, beauté! Tu vas faire ton exposé. Tu es capable! » Et les deux ont fait leur exposé! Mais ils fonctionnent individuellement eux autres. [...] Parce qu'ils viennent, moi, en avant, poser des questions régulièrement. (Réseau secondaire-05).

Je crois que le travail d'équipe aide beaucoup. Quelquefois, moi, je veux beaucoup qu'il y ait de l'intégration puis je vais imposer des équipes tutorats puis ils aiment travailler. Ils sont gênés d'aller chercher quelqu'un d'autre. (Réseau secondaire-03).

Les approcher à deux, c'est mieux que un. Je vais aller parler à deux jeunes filles en même temps. T'sais, bon, on peut s'ouvrir, que toute seules, elles se sentent plus, un petit peu, attaquées. (Réseau secondaire-03).

Dans la citation suivante, Réseau secondaire-03 relate son expérience positive avec l'enseignement explicite :

Moi, j'avais expérimenté quelque chose en pédagogie plutôt. C'est chez les tout-petits, quand ils arrivent avec les premières activités en compréhension de texte. Quand j'ai connu la méthode de l'enseignement explicite de la compréhension à la lecture, ce que j'ai expérimenté qui était payant avec eux. C'est que je voyais la leçon qui devait être vue en classe, je la voyais avant avec eux, heu... - texte en français - avec explication des mots, des expressions difficiles, en intégrant le dictionnaire mural qui est une petite parenthèse à cette méthode-là, mais tout ça pour dire que quand on se laissait, l'enfant comprenait le texte déjà. Quand il arrivait en classe le lendemain, le texte était vu par l'enseignante avec tout le groupe, ben là, c'étaient les premiers à lever la main puis à être capables de répondre. (Réseau secondaire-03).

L'importance de soutenir les enseignants est ressortie uniquement dans les propos des intervenants du réseau primaire. Dans la plupart des cas, ce soutien prend la forme de rappels faits aux enseignants quant aux particularités de l'élève autochtone :

Quand on parle du support à l'enseignante, le support pédagogique est important mais je reviens toujours à dire heu...Souvent l'enseignante va oublier que son élève autochtone est différent. Que son élève autochtone va apprendre différemment. Que dans sa famille, l'élève autochtone n'a pas le même vécu que tous les autres élèves. Qu'il vit dans un petit appartement au 3^{ième} étage, qu'ils sont six, que bon! Ce vécu-là, souvent, elle l'oublie. Puis des fois l'enseignante va être, pas fâchée mais t'sais heu... « Pourquoi que c'est de même? Pourquoi que l'enfant est de même à matin? » Il faut que je retourne voir l'enseignante, que je lui dise bon! Son vécu familial lui, c'est ça. T'sais? Puis parler des

problèmes du monde invisible, de ce qui se passe dans la vie de cet enfant-là, qui ne se passe pas dans la vie des autres. Puis moi là, les discussions avec les enseignantes sont souvent par rapport à ça : « Oublie pas » - « Pourquoi qu'il n'a jamais de collation? Pourquoi qu'il n'a pas son sac? Pourquoi que...? ». (Réseau primaire-01).

Dans leur pratique, les intervenants soutiennent les élèves autochtones en mettant en évidence le côté pratique ou concret des apprentissages, en sollicitant leur côté kinesthésique, en valorisant les forces des élèves ainsi que leur culture (p.ex., leur laisser le choix du thème pour un exposé ou une rédaction) et en documentant la progression des élèves. Voici quelques extraits illustrant ces pratiques gagnantes :

Les enfants sont plus kinesthésiques, fait que ça demande énormément de manipulations. Mettons que tu fais une démonstration, ils apprennent beaucoup par le visuel. Alors si quelqu'un arrive au tableau et fait une heure de démonstration, tu viens de perdre les enfants. Tu peux en faire une partie, mettons auditivement, mais beaucoup de visuel, beaucoup de pratique où les enfants peuvent le faire parce qu'ils l'ont intégré dans leur corps. C'est très très gagnant. C'est sûr que ces approches-là sont plus gagnantes. (Communauté autochtone-04).

Ben moi, ce que j'avais déjà entendu dans une formation par les professeurs de l'UQTR, c'était surtout la formation des équipes, souvent en début d'année, pour favoriser le fait que tous les élèves prennent un rôle dans une équipe pour qu'ils soient actifs aussi, pour qu'ils se sentent valorisés. C'était de faire un genre de, de, de brainstorming ou que chacun ait une prise de conscience plutôt, que chacun sorte ses forces, ses propres forces. (Réseau primaire-03).

J'me suis faite un plan moi cette année, parce que, on n'avait pas d'trace de qu'est-ce qui s'est passé les années d'avant. Fait que j'ai pris les notes des étudiants de l'an passé, puis, j'ai fait un document où t'as leurs notes de l'année passée, puis on a inséré des commentaires. Un commentaire au niveau des apprentissages puis un commentaire au niveau des comportements, aussi. Parce que, si c'est pas moi qu'y'é t'en poste l'année prochaine là, moi je l'sais pas l'année passée comment ça été. (Réseau primaire-02).

En ce qui concerne les mesures correctives, une répondante affirme que certains élèves de son milieu ne reçoivent pas toujours de conséquences pour leurs mauvais comportements sous prétexte « qu'ils sont comme ça ». La répondante est plutôt d'avis que tout mauvais comportement mérite une conséquence et qu'un intervenant ne devrait pas assumer seul cette tâche (i.e., pour maintenir un bon lien avec les élèves). Les comportements inadéquats peuvent aussi être corrigés à l'aide de techniques d'impact :

C'est gagnant, parce qu'ils voient, qu'ils touchent... J'ai lu une histoire d'un petit garçon qui a des mauvais comportements, puis on a pris une planche de bois, puis il y a des clous...C'est dans la clôture, son papa disait : « À chaque fois que tu fais quelque chose de

méchant, va clouer un clou ». Puis après tant de jour, il a planté 37 clous, puis là, il n'en a plus besoin, il va dire : « Aye papa! J'en ai pas mis aujourd'hui! » et son papa dit : « Ok, à chaque fois que tu vas avoir une belle journée, tu vas arracher un clou ». Et là, ça finit avec la morale de l'histoire de : ben, il reste des marques dans la clôture! Fait qu'en 4^{ième}, ils ont planté chacun un clou, ils ont arraché chacun leur clou puis là il était plus profond, moins profond puis, on l'a accroché en classe puis à chaque fois qu'il y a un élève qui a fait quelque chose de méchant, selon lui, à l'égard d'un autre élève, il allait écrire son nom. (Réseau primaire-02).

3.2.3.2. Outils didactiques

Les répondants ont mentionné quelques façons d'adapter les outils didactiques aux besoins des élèves autochtones et d'y intégrer des éléments de culture. Voici quelques exemples se rapportant aux lectures, au matériel à l'effigie des peuples autochtones et aux sujets choisis pour les exposés oraux :

Lorsqu'on n'a pas le même schéma conceptuel ou le même bagage conceptuel, lorsque tu te butes à un texte problématique, t'as besoin d'un dictionnaire aux trois mots, c'est problématique. Et ça m'est arrivé dans un des cours qui était hyper théorique et j'ai dû revoir mon matériel. Je suis arrivé aux mêmes objectifs du cours mais j'ai dû changer mon matériel en cours de route, pour m'adapter. Pas parce que ce que je leur ai donné, c'était plus facile, c'était tout simplement différent. (Acteur externe-02).

Fait que, à ça j'ajouterais, il peut avoir du matériel éducatif qui est transmis à tous les étudiants mais qui a des visages autochtones dessus ou des livres qu'on utilise avec des histoires autochtones, des agendas avec des gens autochtones dessus. (Acteur externe-03).

Il y a eu aussi des projets ou même cette année, j'ai trouvé que les élèves dans les présentations orales. On dit qu'il faut s'adapter, faire une présentation orale avec des sujets très « blancs », eux autres ils n'avaient pas d'intérêt. (Communauté autochtone-05).

J'trouve ça extraordinaire c'que tu dis là parce que j'pense qu'on devrait sensibiliser plus les enseignants à faire passer, parce qu'on est pas toujours là dans les classes là, de leur faire penser quand y'a un sujet de projet personnel, présentation orale ou quoi que ce soit, de leur suggérer qu'ils pourraient parler de leur culture. (Communauté autochtone-03).

La citation de Communauté autochtone-04 présente quant à elle un moyen de faciliter le rôle des parents dans l'encadrement scolaire de leurs enfants :

Cette année avec les discussions qu'on a eues avec l'équipe d'enseignants, avec les éducateurs et aussi des gens du Centre jeunesse, on s'est rendu compte que pour faciliter la tâche à nos parents on a adopté une façon uniforme de faire les devoirs et les leçons. Là, on avait un parent qui avait un enfant en 4^e, un enfant en 3^e et un en 2^e, il y en a plusieurs et des enfants en bas âge. Pas un n'avait fait de la même façon. La même feuille identique,

si la première question c'est un mot de vocabulaire, les quatre niveaux auront des mots de vocabulaire. Les 1^{ère} année auront peut-être quatre mots, les 2^{ème} année cinq mots, etc. C'est tout uniforme pour habiliter les parents. C'est comme ça dans toute l'école, avec un contenu différent pour chaque niveau. Si c'est ça, les plus vieux vont être capables d'aider les plus jeunes, parce qu'ils vont l'avoir vécu. Ils vont être capables d'aider leur petit frère, leur petite sœur. C'est gagnant. (Communauté autochtone-04).

3.2.3.3. Activités et projets

Pendant les entretiens, les intervenants ont nommé une multitude d'activités réalisées dans le but de soutenir la persévérance des élèves autochtones et de faciliter leur intégration. Même si les activités à caractère culturel ou interculturel s'avèrent les plus fréquentes, voici quelques citations illustrant la créativité des intervenants du milieu scolaire :

Puis nous, ben, je peux raconter un petit peu le projet qu'on fait. C'est toujours en début d'année qu'on va à Communauté-02. Ça fait quatre ans qu'on y va. Mais on n'y va pas à titre d'observateurs, on y va comme mini prof. Donc, mes élèves et mes élèves autochtones du groupe aussi, on prépare des activités. Là, on va travailler dans la petite école de là-bas. (Réseau secondaire-03).

T'sais, souvent, ce qu'on va faire c'est qu'on a le groupe autochtone, oui, mais on disait aux gens, ben, regarde, invitez-vous chacune une ou deux personnes allochtones, de vos amis, et, go, on va, ben, soit à la marche [marche Gabriel Commanda], soit visiter... l'objectif, c'est justement d'essayer de casser ces deux mondes parallèles-là... (Réseau secondaire-02).

On avait été visiter l'école secondaire à Ville-01. Ils avaient des journées EDL, études, devoirs et lectures. C'est 40 minutes ajoutées au temps d'enseignement. Nous on a mis 40 minutes. On a fait comme eux autres. On est allés voir comment ils faisaient ça et on a instauré ça. C'est la 2^{ème} ou 3^{ème} année. Depuis qu'on a le EDL, on le donne deux jours de suite, les jeunes font toutes sortes d'affaires. Selon l'intérêt des enseignants, ils l'offrent aux élèves. Les élèves s'inscrivent. Nous autres, ils font des bouts de films, ils font des recettes, de la cuisine, des ateliers de construction, de la danse. Deux filles ont chanté au gala Méritas. Il y a six élèves qui ont dansé. Ils ont présenté les petits bouts de films qu'ils ont faits aussi. Quand ils sont vraiment intéressés, je pense qu'ils le font après les heures de cours pour s'avancer. (Communauté autochtone-01).

Les petits déjeuners c'est un prétexte pour peut-être qu'il ait le goût de s'en venir à l'école. Si le jeune se lève le premier et que tout le monde dort, il s'en vient à l'école manger et il est winner [gagnant]. On l'encourage, on le favorise, mais c'est un choix. C'est quelque chose qui est libre. (Dir.Éta.-03).

3.2.4. Organisation scolaire et services connexes

Dans ce chapitre sont présentés tous les éléments abordés relativement aux aspects organisationnels de la vie scolaire et pouvant favoriser ou non la persévérance scolaire.

Les suggestions relatives au calendrier scolaire ou à la grille-horaire relèvent davantage du milieu universitaire. Il s'agit de la répartition intensive des cours (p.ex., en faire deux à la fois sur une période plus courte au lieu de cinq) ainsi que la flexibilité dans les dates d'échéance. Ajuster le calendrier scolaire en fonction des périodes de chasse a par contre été mentionné par des intervenants de tous les niveaux scolaires.

Du point de vue des répondants, favoriser la persévérance scolaire des élèves autochtones passe par la présence d'intervenants attirés à cette clientèle, par la stabilité du personnel ainsi que par une ouverture de la part de la direction et des enseignants. Même si plusieurs répondants s'entendent sur l'importance de ces éléments, peu d'entre eux observent une stabilité au sein du personnel attiré aux élèves autochtones.

Une minorité de répondants a abordé le thème des infrastructures et du transport. Une répondante du niveau secondaire a expliqué comment un local bien aménagé (p.ex., avec tables, jeux et suffisamment d'espace) peut servir de lieu de rassemblement pour les élèves autochtones et faciliter leur accès à certains intervenants. Un acteur externe a quant à lui mis en évidence qu'une infrastructure d'inspiration autochtone (i.e., le salon des Premières nations de l'UQAT) peut faciliter le rapprochement entre les cultures. Enfin, d'après quelques répondants, offrir un service de transport aux parents d'élèves autochtones fait en sorte que ceux-ci s'impliquent davantage dans la vie scolaire de leurs enfants.

Divers types d'encadrement existent pour les élèves et les étudiants autochtones. Les répondants de tous les milieux ont mentionné l'existence d'au moins une personne-ressource pour assurer un suivi personnalisé des élèves, un service qu'ils décrivent comme essentiel à persévérance. En ce qui a trait aux ressources extérieures au milieu scolaire, le Centre d'amitié autochtone offre un service d'aide aux devoirs aux élèves du primaire et du secondaire et le DRAK (Développement des ressources humaines Abitibiwinni - Kitcisakik) assure le pont entre les étudiants adultes et les employeurs. L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue offre

quant à elle divers ateliers, de même que les services d'un intervenant social via son Service aux Premières nations.

Plusieurs répondants ont soulevé l'insuffisance du financement lié à la clientèle autochtone. Cette situation exerce une incidence tant sur les ressources humaines (p.ex., offre de services) que matérielles (p.ex., achat de livres ou de matériel pour réaliser des activités). Le besoin le plus criant se ferait sentir sur le plan de la francisation, et ce dès le niveau préscolaire.

L'offre de formation concerne spécifiquement le milieu universitaire. Ainsi, ce milieu s'est donné comme mandat d'offrir à la clientèle autochtone un choix de programmes répondant à leurs besoins de formation, de les soutenir dans l'obtention des préalables et pendant toute la durée de leur scolarité. En outre, le milieu universitaire travaille à l'élaboration de nouveaux programmes permettant la diplomation des autochtones (i.e., programmes autres que baccalauréat, enseignement en langue anglaise, etc.).

3.2.4.1. Adaptation de la grille-horaire ou du calendrier scolaire

Un petit nombre de répondants issus des différents niveaux d'éducation ont proposé d'adapter le calendrier scolaire de manière à ce que certains congés concordent avec les périodes de chasse. En milieu universitaire spécifiquement, la répartition intensive des cours et la flexibilité des dates d'échéance sont deux moyens efficaces de favoriser la persévérance des étudiants autochtones :

Je trouve bien pour la persévérance que certains cours soient divisés, c'est-à-dire que, là je ne sais pas exactement la division. Je pense qu'il y a deux cours intensifs, ensuite on saute à deux autres cours, donc c'est pas comme tous les cours en même temps pendant la session, puis ça se continue avec un cours d'été où heu... donc, les programmes universitaires, il y en a certains, je ne sais pas si c'est tous là, mais, qui permettent aux étudiants justement d'en gérer seulement deux à la fois. (Acteur externe-03).

Il y a des groupes où, au lieu de dire : « Ben, la session c'est de janvier à avril, puis en avril, vous n'avez pas fini, c'est un échec! » Non! Notre objectif, c'était qu'ils acquièrent l'ensemble des compétences requises pour ce cours-là. Donc, c'est de... «Vous n'avez pas fini en avril, bon! On va étirer deux semaines. On va étirer jusqu'en mai. On va étirer jusqu'en juin. Là, en juin, vous avez l'ensemble des acquis? Parfait! On passe à la prochaine étape ». Donc, on essayait d'être le plus élastique possible à travers la formation. C'est sûr que ça amène son lot de complications au niveau de la gestion du programme et ainsi de suite, mais, ça c'était mon problème à moi. Ce n'était pas leur problème à eux. ». (Acteur externe-02).

3.2.4.2. Caractéristiques de l'équipe-école ou de la direction

Plusieurs répondants considèrent l'instabilité du personnel comme un obstacle à la persévérance scolaire des élèves autochtones :

La stabilité. Si je pars de mon école à moi, depuis deux ans, à toutes les années c'est une nouvelle intervenante, parce que c'est un poste de remplacement. C'est plus difficile, parce que à toutes les années les jeunes recommencent à créer un lien avec quelqu'un. Et c'est difficile de créer un lien avec eux, donc la stabilité par rapport aux jeunes autochtones, je pense que c'est très important. (Dir.Éta.-01).

Par ailleurs, des intervenants attirés à la clientèle autochtone ont précisé que leur travail se voit grandement facilité lorsque la direction et les enseignantes font preuve d'ouverture d'esprit et les soutiennent dans leurs initiatives. La prochaine citation illustre ces aspects :

Pour moi, faut que ce soit ouvert : les «troisième année» ont besoin de moi une semaine intensive, est-ce que j'peux l'faire? Oui, tu peux l'faire. Ok. Les «première année» faut qu'j'aie une période de quarante-cinq minutes en début d'année, un autre quarante-cinq minutes là, un autre quarante-cinq minutes là, c'tu correct que je l'fasse de même? Oui, c'est correct. Fait que j'ai eu la liberté de le faire de cette façon-là, fait que mon horaire je l'organise à mesure que j'avance selon les élèves que j'ai, selon les niveaux de lesquels ils sont aussi. Heu... l'ouverture des enseignantes, c'est très important. L'ouverture, l'acceptation. Moi, j'en ai dans une classe, je rentre, personne qui me demande pourquoi je suis là. Des fois je m'assois, j'attends, j'écoute. Mais les enseignantes dans notre école sont très ouvertes. (Réseau primaire-01).

3.2.4.3. Infrastructures et transport

Certaines infrastructures scolaires peuvent contribuer à l'intégration des Autochtones et au développement de leur identité d'étudiants. C'est notamment le cas du salon des Premières nations de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue :

Le salon étudiant, qu'on a appelé le salon Premières nations, ne sert pas juste aux Premières nations, il sert à l'ensemble des étudiants de l'université. C'est le salon étudiant. C'est sûr que, on cherchait à créer un point d'ancrage pour les étudiants autochtones, comme n'importe lequel étudiant universitaire. Moi, quand j'étais à Sherbrooke, je recherchais les gens qui venaient de l'Abitibi. Donc, on cherche des points d'ancrage. Eux, c'est la même chose. [...] Une fois la première année universitaire passée, ils se sentent beaucoup plus comme un étudiant universitaire, comme un étudiant autochtone à l'université. (Acteur externe-02).

Tel que mentionné par quelques répondants, les parents d'élèves autochtones se rendent en plus grand nombre aux rencontres scolaires si la communauté leur offre un transport :

J'ai vu plus les dames en foyer scolaire que... Cette année, j'ai vu quelques parents autochtones là. Quand il y avait un autobus. Ils [les parents] venaient. Ça, ça fonctionne. (Réseau secondaire-02).

3.2.4.4. Services liés à l'accompagnement

Dans les services liés à l'accompagnement, le thème dominant renvoie à l'importance du suivi offert aux élèves. Les répondants sont d'avis qu'un tel suivi facilite l'établissement et le maintien de lien avec les personnes-ressources et qu'il contribue à soutenir la persévérance :

Ben, si je regarde, mettons chez nous... je sais qu'à la polyvalente, mon collègue est là aussi, il y a une personne, un agent de suivi. C'est vraiment la personne. Je pense que c'est la meilleure chose qui est arrivée, en tout cas sur le côté formation aux adultes, d'avoir mis un agent de suivi qui est là toujours, continuant, pour aider à la motivation, justement à la persévérance scolaire des jeunes. Sinon, je pense que si cette personne-là n'était pas là, je ne dis pas que ce serait catastrophique, mais heu...les gens délaisseraient plus facilement. (Acteur externe-01).

Selon un répondant qui travaille dans une communauté, l'accompagnement des élèves se voit grandement amélioré si les intervenants collaborent entre eux :

Alors ils se sont vite rendus compte et le gros avantage de nos intervenants aujourd'hui, ils ont tous les contacts avec les services sociaux, ils n'ont pas, c'est rare qu'un éducateur de milieu scolaire régulier a la liste des enfants qui sont suivis par les services sociaux. La plupart ne sont même pas au courant qu'il y a un suivi. Nous, par notre contact étroit ok, ils ont même des rencontres actuellement une fois par mois entre les services sociaux, les intervenants au niveau de la santé de Communauté-02 et les intervenants au niveau de l'éducation, le comité multidisciplinaire, donc c'est énorme c'est une force que nos intervenants ont au niveau de l'école alors l'école s'est vite rendu compte de la force d'avoir les intervenants de Communauté-02 et aujourd'hui, ils sont reconnaissants. Nos intervenants sont capables de rejoindre beaucoup plus facilement les parents advenant qu'une problématique s'identifie sinon ils auraient beaucoup plus de difficultés. C'est un peu le contexte historique de comment Communauté-02 s'est intégrée aux services au niveau de la commission scolaire. (Acteur externe-03).

L'accompagnement offert à l'extérieur du milieu scolaire peut toucher l'aide aux devoirs, la transition vers le marché de l'emploi ou simplement le côté social du monde scolaire. Comme l'explique Acteur externe-03, cet accompagnement ne permet pas un suivi rapproché des élèves :

On fait plutôt du partenariat. C'est sûr qu'il y a aussi des intervenants psychosociaux qui pourraient faire un suivi mais encore faut-il que ce soit volontaire, que le jeune veuille. Fait que c'est vraiment au niveau des animateurs, des techniques d'animation heu... des tuteurs ou heu... c'est dans l'informel, c'est pendant que l'activité se passe mais ils n'ont

pas un agent de suivi qui là il y a des rencontres tout le temps ou qui fontt le tour de toute la question. Pas au Centre d'amitié. (Acteur externe-03).

De la même façon, les intervenants du D.R.A.K. (Développement des ressources humaines Abitibiwinni - Kitcisakik) ont pour mandat de diriger les jeunes vers les bonnes ressources si leurs demandes excèdent leur mandat :

L'agent de suivi, sa fonction, heu... principalement, il est là pour soutenir et motiver les étudiants et, bon, s'il y a des problèmes, un peu, comment dire? Autant psychosociaux, il est là pour référer aux bonnes personnes qu'il y a sur la... là, maintenant c'est sur la communauté mais s'ils ont besoin de voir un intervenant des services de première ligne, ils vont l'envoyer. T'sais, c'est le point central. Il peut faire un petit suivi mais il n'ira pas profondément dans le côté, mettons, psychosocial. Il va référer aux bonnes personnes. (Acteur externe-01).

Enfin, mentionnons que les services d'accompagnement peuvent être offerts hors communauté ou au sein de la communauté à la suite d'ententes de services. Les répondants n'ont cependant pas donné leur appréciation des services :

Nous on a des ententes avec les communautés directement pour la formation générale adulte. Avec Communauté-01, on a une intervenante qui, par le développement des ressources humaines du Communauté-01, est postée chez nous et qui fait l'accompagnement des élèves en formation générale adulte. Donc, on a une entente de services entre nos deux organisations pour assurer un suivi des élèves et pour s'assurer de répondre aux besoins particuliers des élèves au niveau de l'accompagnement et des besoins plus au niveau sociaux et socio-affectifs. On a ces choses-là au niveau du Communauté-01. Pour ce qui est de la Communauté-02, on donne les services directement. On a démarré un groupe il y a deux ans, un an et demi en fait. On donne les services directement là-bas. (Dir. Éta.-02).

3.2.4.5. Financement

Les intervenants des réseaux primaire et secondaire ont mis en évidence la diminution progressive du financement depuis quelques années. Comme l'expliquent Dir. Éta.-03 et Réseau primaire-01, plusieurs milieux ont vu leur nombre d'intervenants ainsi que le nombre d'heures de travail effectué par ceux-ci diminuer:

On est à l'an quatre du projet nous. Pour vous mettre en contexte, la première année du projet, les ressources financières que j'avais versus celles d'aujourd'hui, c'est allé en décroissant de manière dramatique. [...] L'an un du projet, j'avais deux personnes qui travaillaient, une pédagogue et un travailleur social qui était métis et issu du milieu. On travaillait 50 % à l'école et 50 % dans la famille. Le 50 % dans la famille c'était pour accompagner. [...] Par contre, maintenant, j'ai 21 heures par semaine. (Dir. Éta.-03).

La première année, j'étais à 100 %. Je suis tombée toute seule, mais à 100 % d'une tâche dans la même école. L'an passé, j'étais à quatre-vingts... heu... soixante... en tout cas! Encore une fois, ça a baissé puis à chaque année, ça baisse. Puis ce qu'ils nous disent c'est que, la mesure, plus elle est demandée dans les écoles, ben moins il y a de l'argent pour chacune des écoles. (Réseau primaire-01).

3.2.4.6. Offre de formation

Le milieu universitaire contribue à la persévérance scolaire des autochtones en diversifiant l'offre de formation et en soutenant les étudiants durant leur parcours:

Je dirais peut-être, moi, mon rôle à l'université c'est de leur offrir l'ensemble des programmes de formation qu'ils souhaitent avoir pour qu'ils puissent intégrer le marché du travail. Si c'est de devenir ingénieur, ben c'est de trouver les moyens d'offrir le programme de génie heu... que ce soit à Val-d'Or ou ailleurs. Bref! C'est de leurs ouvrir l'ensemble des portes dont ils ont besoin. C'est de s'assurer aussi qu'ils ont les qualifications pour rentrer. Puis s'ils ne les ont pas, ben, c'est de les accompagner pour être en mesure, qu'ils puissent ensuite cheminer à l'intérieur du programme. Ce qu'on s'est aperçu, comme je vous disais tout à l'heure, on a plusieurs étudiants que c'est des retours aux études. Donc, la marche est haute entre secondaire I puis l'université. Donc, il y en a qui réussissent, il y en a qui échouent puis ça c'est une réalité. Donc, ce qu'on a mis en place pour la prochaine année c'est un certificat. Ce qu'on appelle chez nous un certificat préparatoire. Il n'y a pas de nom officiel mais ça va ressembler à ça. Donc, c'est des cours universitaire mais qui vont les amener à intégrer le métier d'étudiant. (Acteur externe-02).

3.2.5. Aspects liés à la communauté

Ce chapitre regroupe toutes les stratégies impliquant la communauté, lesquelles favorisent ou non la persévérance scolaire.

Peu d'éléments spécifiques aux communautés sont ressortis des entretiens. Toutefois, quelques personnes ont insisté sur l'importance de valoriser la diplomation et d'impliquer les parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Les prochaines citations mettent en évidence que ces deux aspects s'avèrent peu présents dans les communautés, bien qu'ils seraient nécessaires pour favoriser la persévérance scolaire :

Chez nous, je te dirais que oui parce que, sur la communauté, en tout cas, de Communauté-02 surtout, heu... le conseil d'administration prône un peu aussi d'aller chercher au moins ton diplôme d'études secondaires. (Acteur externe-01).

Parce que la communauté qui intervient en valorisant le marché du travail ou peu importe. Tes parents qui valorisent l'importance d'aller à l'école puis d'aller chercher quelque chose. Qui s'impliquent au niveau de dire : « Ben oui! Je vais te donner un

suivi puis on va s'intéresser à... » Le jeune qui est valorisé, écoute! C'est, c'est génial là! Mais je trouve qu'il y en a moins ou il n'y en a pas assez. (Réseau secondaire-04).

DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Ce cadre de référence visait deux objectifs principaux. Le premier objectif visé était de dégager une compréhension commune de l'intervention en milieu scolaire auprès des élèves autochtones à partir d'un cadre théorique. Le second objectif était de soutenir les personnes qui accompagnent les élèves autochtones en identifiant des pistes quant aux modes d'intervention les plus susceptibles de favoriser la persévérance scolaire. Pour ce faire, nous avons rencontré différents participants afin de leur demander quelles étaient les pratiques qui semblaient davantage faciliter la persévérance scolaire des élèves autochtones.

Après avoir fait un rapide tour d'horizon des principaux facteurs favorisant la persévérance scolaire, nous avons tenté de cerner ces éléments plus particulièrement chez les élèves autochtones. Lors de la définition du cadre théorique, nous avons situé les besoins de l'élève autochtone au centre du modèle systémique tout en précisant l'influence transversale exercée par les aspects historiques des Autochtones sur chacune des strates du modèle systémique.

Dans cette partie du document, nous tenterons d'établir des liens entre les éléments présentés dans le cadre théorique et les propositions recueillies auprès des participants. Ceci nous permettra de dégager certaines recommandations afin de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois.

Valoriser les efforts et les réussites

Plusieurs participants ont abordé le fait que la scolarisation n'était pas toujours valorisée dans les communautés autochtones. Cette absence de valorisation semblait due, entre autres, à une absence de transmission intergénérationnelle de l'importance de la scolarisation. L'histoire des Autochtones est empreinte, en plus d'un déracinement forcé des terres ancestrales, d'un double aspect pouvant compromettre leur vision de l'école et de ses bienfaits pour leur enfant. Cette histoire est celle du déracinement des enfants de leur famille d'origine vers les écoles-pensionnats et également, pour une grande proportion des Autochtones, d'un passé de violence et d'abus de pouvoir dans ces mêmes écoles-pensionnats. Les participants n'abordent pas ou très peu l'importance de connaître l'histoire des Autochtones. Leur discours va davantage dans

le sens de l'importance de s'ouvrir à la culture autochtone afin de l'intégrer à leurs pratiques éducatives. Pourtant, selon la littérature consultée, la connaissance de l'histoire des Autochtones semble un incontournable afin de se rapprocher de leur réalité vécue.

Cette absence de valorisation peut également être due à une manière différente de concevoir la réussite scolaire du fait que l'on soit Autochtone ou non-Autochtones. Selon les personnes interrogées, la réussite est définie par les Autochtones comme la progression dans les apprentissages. Ainsi, le fait de doubler une année n'est pas perçu négativement tant que l'élève autochtone continue de progresser ou qu'il va bien à l'école. De plus, les participants observent des jeunes mères ayant plusieurs enfants qui reviennent sur les bancs de l'université afin d'entreprendre des études qu'elles ont abandonnées à l'école secondaire. Ces jeunes femmes autochtones accordent également de l'importance aux études de leurs enfants. « *Je veux pas partir tout de suite. Mes enfants vont terminer leur primaire ou leur secondaire. Je veux leur laisser la chance de faire des études. Moi, je vais me chercher une formation supplémentaire en même temps.* » (Acteur externe-02). La valorisation des manières de faire autochtones en ce qui a trait à l'importance de l'éducation est primordiale afin de leur permettre de développer une estime de soi positive (Battiste et Henderson, 2000).

La valorisation des manières d'être des élèves autochtones transparait dans le discours des participants interviewés. Dans celui-ci, plusieurs éléments caractérisent positivement les élèves autochtones. Selon les participants, ce sont des élèves qui communiquent plus facilement par l'humour, qui sont habiles dans les arts et dans les sports, qui respectent le droit de parole de chacun, qui ont une calligraphie impeccable, qui font preuve de minutie et de créativité, qui sont capables de demeurer en classe sans déranger malgré des situations parfois difficiles à la maison, qui ont la capacité à faire confiance et qui possèdent un sens de l'observation, etc. Souligner avec emphase ces éléments permettrait également aux élèves autochtones de développer une estime de soi positive.

1. VALORISER LES MANIÈRES DE FAIRE AUTOCHTONES

CONNAÎTRE L'HISTOIRE DES AUTOCHTONES AU QUÉBEC

RECONNAÎTRE LES EFFORTS DES JEUNES MÈRES AUTOCHTONES

VALORISER LES CARACTÉRISTIQUES POSITIVES OBSERVÉES CHEZ LES ÉLÈVES AUTOCHTONES

Les intervenants scolaires et les autres intervenants

Parmi les facteurs personnels favorisant la persévérance scolaire des élèves, il est possible de retrouver l'attachement envers le parent et l'enseignant (Bergin et Bergin, 2009). Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon (2006) notent que la présence d'une relation significative entre l'élève autochtone et l'enseignant est essentielle au maintien de la fréquentation scolaire. Les participants ont noté l'importance à accorder à la famille afin de soutenir la persévérance scolaire de l'élève autochtone. Certaines caractéristiques des comportements de l'enseignant pourraient permettre, selon ceux-ci, une meilleure adaptation aux exigences de l'école et la création d'un lien significatif entre l'enseignant et l'élève autochtone: que l'adulte fasse preuve de stabilité et de constance, qu'il adopte des comportements modèles, qu'il fasse preuve de souplesse (temps accordé à un travail par ex.), qu'il soit capable de connaître les intérêts de ses élèves, etc.

Dans les écoles de la commission scolaire recevant une clientèle d'élèves autochtones, une mesure d'accompagnement est prévue. Cette mesure d'accompagnement prend souvent la forme d'une personne-ressource chargée de soutenir les élèves autochtones et également de soutenir le travail des enseignants travaillant auprès des élèves autochtones. Les participants font état du bien-fondé de cette mesure d'accompagnement qui devient un pont entre l'élève, l'enseignant, la direction d'école et le parent. La personne-ressource est décrite comme étant celle qui interfère, un peu à la manière d'un interprète, entre l'enseignant et l'élève afin d'aider l'enseignant à mieux comprendre la réalité vécue par l'élève autochtone et ainsi soutenir le lien d'attachement entre les deux protagonistes.

De plus, les participants ont fait mention d'un agent de liaison qui intervient tout autant à l'école qu'au sein de la communauté. Cet intervenant possède une connaissance globale de la réalité d'un élève autochtone et peut rejoindre les parents plus facilement. Un des facteurs favorisant la persévérance scolaire des élèves autochtones relevé par certains participants est l'importance de conserver des liens étroits entre les intervenants scolaires, ceux de la communauté, les services sociaux et les autres services offerts à l'extérieur de l'école à l'élève autochtone.

Ces initiatives sont souvent le lot d'un personnel engagé, mais plus souvent issues d'un engagement personnel de la part des membres du personnel de la commission scolaire. Comme les mesures de soutien aux Autochtones dans les écoles sont des mesures révisées à chaque année, il semble difficile d'assurer une stabilité dans le suivi aux élèves autochtones et à leur famille.

2. FAVORISER LA RELATION PRIVILÉGIÉE ENTRE L'ENSEIGNANT ET L'ÉLÈVE AUTOCHTONE

ATTITUDES OUVERTES DE LA PART DE L'ENSEIGNANT

PERSONNE-RESSOURCE, INTERPRÈTE DE LA RÉALITÉ VÉCUE PAR L'ÉLÈVE, ESSENTIELLE À LA RELATION SIGNIFICATIVE

LIENS ÉTROITS ENTRE LES INTERVENANTS SCOLAIRES, CEUX DE LA COMMUNAUTÉ, LES SERVICES SOCIAUX ETC.

CONSTANCE ET STABILITÉ DES SERVICES OFFERTS

Relation interpersonnelle et bien-être psychosocial à l'école

Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001) abordent la question de la persévérance scolaire sous l'angle du stress lié au contact avec une autre culture qui peut amener son lot de difficultés psychosociales. Certains participants ont fait ressortir ce point crucial afin de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones. En effet, les aspects liés à la relation et au bien-être psychosocial de l'élève autochtone sont souvent abordés par les participants. Ceux-ci, et ce, quel que soit leur secteur d'emploi, mettent en place de nombreux moyens afin de faire en sorte que l'école soit perçue de manière positive et accueillante non seulement par l'élève autochtone mais également par les membres de sa famille. Des activités d'accueil en début d'année avec des thématiques liées à la culture autochtone, l'invitation faite à des grands-parents afin qu'ils participent aux activités de l'école, des visites au sein des communautés, un local bien aménagé pour recevoir les élèves lors des pauses, un salut fait à un parent qui est de passage à l'école, des modes préétablis de rappel des temps de rencontre, etc. Toutes ces initiatives contribuent à faire en sorte que l'école devienne un milieu de vie où l'élève autochtone peut trouver une place ce qui constitue un facteur de protection déterminant de la persévérance scolaire (Janosz, Georges et Parent, 1998).

3. FAIRE EN SORTE QUE L'ÉCOLE DEVIENNE UN MILIEU DE VIE CHALEUREUX ET ACCUEILLANT

ACTIVITÉS D'ACCUEIL ET D'OUVERTURE INCLUANT LA FAMILLE IMMÉDIATE ET

LA FAMILLE ÉLARGIE DE L'ÉLÈVE AUTOCHTONE

Sensibilité culturelle

En voulant mieux préciser la notion d'interaction éducative appropriée entre les intervenants responsables (enseignants, personnel scolaire et les parents) et l'élève, nous avons défini de quelle manière l'apport de la culture environnante influence non seulement le développement des habiletés cognitives de l'enfant, mais également la manière dont se développent ces habiletés. « *La culture est le cadre social pour comprendre le monde et y prendre part* » (Robb, 2006, p. 10). Selon la théorie historico-culturelle de Vygotsky, il y a apprentissage lorsque l'apprenant peut incorporer ce qui vient de l'autre personne (le langage par ex. qui devient l'expression d'une culture) en y donnant un sens dans son histoire. Il y a apprentissage surtout si ce qui est proposé n'est pas trop éloigné de ce que l'apprenant connaît déjà. Cette façon de concevoir l'apprentissage demande que l'élève soit placé dans des situations concrètes et qu'il ait l'opportunité de revenir sur son expérience avec ses pairs ou son enseignant. C'est par cette rétroaction qu'il pourra structurer ses nouvelles connaissances.

Afin de créer cet espace propice à l'apprentissage chez les Autochtones, certains participants abordent l'importance pour les enseignants et le personnel scolaire de se sensibiliser à la réalité vécue par les jeunes autochtones à l'école mais également en dehors de leur vie scolaire. Ces participants introduisent ainsi une vision systémique ou holistique de l'élève autochtone. Ils proposent des pistes dans ce sens: mieux connaître les éléments de la culture autochtone, pouvoir participer à des activités de formation sur la culture autochtone, se rapprocher par ce que l'on a de commun : « *je n'ai jamais eu de parent autochtone dans mon bureau qui n'aimait pas son enfant (Dir.Éta.-03)* », adopter une façon uniforme de faire les devoirs dans une école afin de donner un coup de main aux parents qui ont plusieurs enfants, faire une seule rencontre avec les parents pour les enfants d'une même famille, prendre le temps de clarifier avec les parents autochtones les attentes de l'école à leur endroit et leur expliquer le fonctionnement de l'école, faire preuve de souplesse, etc.

4. ADOPTER UNE VISION SYSTÉMIQUE ET HOLISTIQUE DE LA RÉALITÉ DE L'ÉLÈVE AUTOCHTONE

TENIR COMPTE DE CE QUE L'ON A EN COMMUN : L'AMOUR DE NOTRE ENFANT
TENIR COMPTE DU NOMBRE D'ENFANTS INSCRITS À NOTRE ÉCOLE ISSUS DE LA MÊME FAMILLE

Langue autochtone et configurations cognitives

Afin de favoriser la création d'une interaction éducative appropriée ou un espace propice à l'apprentissage, il importe également de tenir compte de certains autres éléments. Ainsi, le fait que les langues autochtones induisent des configurations cognitives qui sont ancrées et qui se font sentir sur trois générations (Battiste et Henderson, 2000; Robb, 2006) nous oblige à revoir certains contenus d'activités d'apprentissage. La langue autochtone renvoie aux actions posées et non à des concepts. Les Autochtones observent et apprennent de leur observation. Certains participants ont soulevé ces dimensions dans leur propos. L'exemple le plus frappant est celui apporté par Communauté autochtone-05 où la consigne donnée à l'enfant était : « *tu relis ... ou tu relies ...* ». Les participants ont soulevé l'importance de donner des exemples visuels, de favoriser la manipulation kinesthésique, de proposer des exercices pratiques, d'illustrer les exemples en faisant référence à la culture autochtone ou avec des thèmes familiers aux élèves autochtones, de contextualiser une tâche, de faire répéter ce qui a été demandé, de demander à l'élève autochtone d'expliquer l'objectif de l'exercice, de lui expliquer à quoi va lui servir cet apprentissage proposé, travailler dans l'ici et maintenant et valoriser les petits pas réalisés, etc.

5. TENIR COMPTE DES CONFIGURATIONS COGNITIVES INDUITES PAR LES LANGUES AUTOCHTONES

SE SOUVENIR DE L'EXEMPLE D'UNE CONSIGNE DONNÉE VERBALEMENT : *TU RELIS ... OU TU RELIES ...*
PROPOSER DES EXEMPLES VISUELS (OBSERVATION) ET
CONCRETS (KINESTHÉSIQUES) PROCHES DE LA CULTURE AUTOCHTONE.
TRAVAILLER DANS L'ICI ET MAINTENANT ET VALORISER LES PETITS PAS RÉALISÉS

Enseignement dans une langue seconde

« L'élève dont les arrière-grands-parents sont les derniers de la famille à parler une langue autochtone sera également influencé par la structure linguistique » (Robb, 2006)

Le développement du langage est au cœur de la manière dont les enfants accèdent à la connaissance culturelle (Blank, Rose et Berlin, 1978; Heath, 1983). La langue d'enseignement

dans les écoles fréquentées par l'élève autochtone est souvent une langue seconde. Le bilinguisme favoriserait la quête de sens qui est à la base de tout apprentissage durable (CCA, 2009). Quelques participants ont fait mention du fait que certains enfants autochtones vivent des difficultés académiques dès leur première année scolaire qui peuvent être en lien avec l'apprentissage de la langue. Communauté autochtone-02, en faisant référence à un problème de mathématiques : « *Si t'as un problème en français et que t'es même pas capable ... C'est pas que tu veux pas répondre, mais, tu ne comprends pas le texte* ». Le cumul des retards et insuccès vécus semblent être pour eux un des facteurs prédisposant au décrochage scolaire.

Les participants ont soulevé certaines pistes d'intervention pouvant soutenir les efforts de l'élève autochtone : connaître et employer certains mots dans la langue autochtone, travailler en équipe, adopter une attitude de respect et de compréhension, prendre le temps de poser des questions sur leur compréhension de la tâche à accomplir, donner une consigne en individuel et s'assurer qu'elle est comprise, demeurer constant, utiliser le non verbal (exemple des cartons verts et rouges) pour signaler leur besoin d'aide, recourir à des images, proposer des thèmes culturellement pertinents, permettre un soutien individualisé à l'extérieur de la classe, donner accès aux activités de francisation dès leur entrée à l'école primaire, stimuler l'apprentissage de la lecture, etc.

6. STIMULER L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE EST AU CŒUR DES APPRENTISSAGES
ENSEIGNEMENT SE FAIT DANS UNE LANGUE SECONDE
DONNER ACCÈS À DES ACTIVITÉS DE FRANCISATION DÈS L'ENTRÉE À L'ÉCOLE

CONCLUSION

L'étude entreprise par la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois visait deux objectifs principaux. Le premier objectif était de définir un cadre théorique établissant les balises de l'intervention en milieu scolaire auprès des élèves autochtones afin d'en dégager une compréhension commune. Le second objectif était de soutenir les personnes qui accompagnent les élèves autochtones au quotidien par des recommandations quant aux modes d'intervention les plus susceptibles de favoriser la persévérance scolaire. La cueillette de données s'est déroulée entre le mois d'octobre 2009 et le mois de décembre 2010. Trois modes de cueillette

de données ont été privilégiées soit, une revue littéraire; un questionnaire-sondage à l'ensemble des intervenants de la commission scolaire susceptibles d'œuvrer auprès des élèves autochtones; et des entrevues avec des groupes de discussion ciblés.

L'analyse qualitative réalisée à partir des propos recueillis fait ressortir six grandes recommandations :

1. Valoriser les manières de faire autochtones;
2. Favoriser la relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève autochtone;
3. Faire en sorte que l'école devienne un milieu de vie chaleureux et accueillant;
4. Adopter une vision systémique et holistique de la réalité de l'élève autochtone;
5. Tenir compte des configurations cognitives induites par les langues autochtones;
6. Stimuler l'apprentissage de la lecture.

Tout au long de cette étude, il était visé de faire ressortir les besoins propres aux élèves autochtones fréquentant les écoles de la commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Le nombre de participants et le caractère exploratoire de notre étude ne permet pas de généraliser nos résultats. Par contre, nous croyons que ceux-ci peuvent guider les intervenants et les chercheurs vers des moyens innovateurs de favoriser la persévérance scolaire des élèves autochtones.

À la lecture de ce cadre de référence, il est possible de noter que certains des besoins identifiés, notamment ceux liés à l'importance de créer un lien privilégié ou de faire en sorte que l'école devienne un lieu chaleureux et accueillant ne les différencie pas des autres élèves québécois. Toutefois, au-delà de la relation créée et nécessaire, les élèves autochtones semblent présenter des besoins particuliers dont il est important de tenir compte pour favoriser leur persévérance scolaire. Nous référons ici à la nécessité de tenir compte des configurations cognitives induites par les langues autochtones. Nous jugeons qu'il s'agit d'un des éléments primordial devant guider et influencer l'interaction éducative appropriée entre l'enseignant, l'élève autochtone et sa famille.

Ces résultats représentent une porte ouverte vers la mise en place de moyens permettant de stimuler le développement de la lecture et l'apprentissage dans une langue seconde chez les élèves autochtones.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., et Pagani, L. S. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79, 402-409.
- Archambault, J., et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. 3e édition. Boucherville, Gaëtan Morin et Louvain-la-Neuve, DeBoeck Université. 400 p.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. 79 p.
- Audas, R., et Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Hull : Développement des ressources humaines Canada.
- Augustine, S. J. (1998). *A Culturally Relevant Education for Aboriginal Youth: Is there room for a middle ground, accommodating Traditional Knowledge and Mainstream Education?* Mémoire de maîtrise en études canadiennes, Ottawa, Carleton University, 106 p.
- Ball, Jessica. 2008. *Promoting Equity and Dignity for Aboriginal Children in Canada*. IRPP Choices 14 (7).
- Battiste, M. et J. (S.) Y. Henderson. (2000). « Decolonizing Cognitive Imperialism in Education » : 86-96, in M. Battiste et J. (S.) Y. Henderson, *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global challenge*. Saskatoon : Purich Publishing.
- Bergin, C., et Bergin D. (2009). Attachment to Parents is Linked to School Success. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Bird V. et Akerman R. (2005). *Every which way we can – a Literacy and Social Inclusion position paper*. London: National Literacy Trust.
- Blank, M., Rose, S.A., et Berlin, L.J. (1978). *The language of learning: The preschool years*. Grune & Stratton: New York. 193 p.
- Brown, L. (2006). The Native Training Institute: A Place of Holistic Learning and Health. *Canadian Journal of Native Education*, 29 (1), 102-116.
- Chandler, M.J. et Lalonde, C.E. (2008). *Cultural Continuity as a Protective Factor against Suicide in First Nations youth*. Horizons. 10(1), 68-72.
- Chandler, M.J. & Lalonde, C.E. (1998). Cultural Continuity as a hedge against suicide in Canada's First Nations. *Transcultural Psychiatry*, 35(2), 193-211.
- Cohen-Emerique, M. (2008). Le modèle interculturel systémique. Chapitre 5. Dans Legault, G. & L. Rachédi (sous la direction de). *L'Intervention interculturelle*. Montréal : Chenelière Éducation. 305 pages.
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). « L'éducation » : 489-664, in Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Volume 3 : Vers un ressourcement*. Ottawa : Groupe communication 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 : Conseil canadien sur l'apprentissage, 77 p.

- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2002). *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations. Domaines prioritaires d'intervention*. Wendake : Conseil en Éducation des Premières Nations, 17 p.
- Curwen Doige, L. (2003). A Missing Link: Between Traditional Aboriginal Education and the Western System of Education. *Canadian Journal of Native Education*, 27 (2), 144-160.
- Ermine, W. (1995). « Aboriginal Epistemology » : 101-112, in M. Battiste et J. Barman (dir.) *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver : UBC Press.
- Gravelle, J. (1988). *Étude comparative de l'éducation autochtone traditionnelle et de l'éducation holistique*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Sainte-Foy, Université Laval, 180 p.
- Hallett, D., Chandler, M.J. & Lalonde, C.E. (2007). Aboriginal language knowledge and youth suicide. *Cognitive Development*, 22(3), 392-399.
- Hampton, E. (1995). « Towards a Redefinition of Indian Education » : 5-46, in M. Battiste et J. Barman (dir.) *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver : UBC Press.
- Hill, D. L. (1999). *Holistic Learning : A Model of Education Based on Aboriginal Cultural Philosophy*. Mémoire de maîtrise en éducation des adultes, Antigonish, Saint Francis Xavier University, 148 p.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 285-306.
- Joannert, P., et Vanderborght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université, collection Perspectives en éducation et formation.
- Kovalik, S. et K. Olsen. 1998. *The Physiology of Learning. Just what goes on in there ?* Schools in the Middle, 7(4), 32–37.
- LaFrance, B. T. (2000). « Culturally Negotiated Education in First Nations Communities: Empowering Ourselves for Futures Generations » : 101-113, in M. Brant Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.) *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise*. Vancouver/Toronto: UBC Press.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.
- Lowe, Anne (2010). Recherche collaborative en milieu linguistique minoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)/Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*. Vol. 5, nos. 1-2. Pp. 93-116.
- Ministère de l'éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Ministère de l'éducation du Québec.

- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., et Tremblay, R. (1999). Effects of Poverty on Academic Failure and Delinquency in Boys: A Change and Process Model Approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (8): 1209-1219.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). L'analyse thématique. Chap. 8 dans L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (p. 123-145). Paris : Armand Colin.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., et Zarrett, N. (2008). Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable- and Pattern-centered Approaches. *Journal of social issues*, 64 (1), 135-155.
- Piquemal, N. (2003). From Native North American Oral Traditions to Western Literacy: Storytelling in Education. *Alberta Journal of Educational Research*, 49 (2), 113-122.
- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C., et Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. FQRSC. 271 p.
- Robb, Marnie (2006). *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Alberta Education, Learning and Teaching Resources Branch
- Robertson, A. et Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 3, 687-707.
- Rhodes, R. W. (1988). Holistic teaching/learning for Native American students. *Journal of American Indian Education*, 27 (2), 21-29.
- Sioui, G. E. (1999). « La conception amérindienne de l'être humain » : 29-53, in G. E. Sioui, *Pour une histoire amérindienne de l'Amérique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Sioui, G. (2008). « Éducation et gouvernance autochtone » : 315-328, in G. Sioui, *Histoires de Kanatha. Vues et contées*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vatz Laaroussi M., Lévesque C., Kanouté F., Rachédi L., Montpetit C., et Duchesne K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche présenté au FQRSC, Université de Sherbrooke, Juin 2005, 158 p.
- Watt-Cloutier, S. (2000). « Honouring Our Past, Creating Our Future: Education in Northern and Remote Communities » : 114-128, in M. Brant Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.) *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise*. Vancouver/Toronto : UBC Press.
- Wesley-Esquimaux, C., et Smolewski, M. (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone*. Ottawa : Fondation autochtone de guérison, 126 p.
- Zamluk, C. M. (2006). *Reclaiming Warrior Spirit : Foundations for a Holistic First Nations Program*. Mémoire de maîtrise en éducation, Victoria, University of Victoria, 114 p.