L'apport de la mobilisation communautaire pour un rapprochement école-famille en contexte autochtone au Québec

Natasha Blanchet-Cohen [1]

Professeure agrégée au département des sciences humaines appliquées de l'Université Concordia.

Résumé : Ce chapitre discute du rôle de la mobilisation communautaire pour un rapprochement école-famille afin de soutenir la persévérance scolaire chez les élèves autochtones québécois. Nous faisons valoir les caractéristiques sociodémographiques et scolaires, puis les considérations historiques et culturelles qui ont une incidence sur la relation entre les familles autochtones et le système éducatif. Puis, nous présentons trois exemples qui illustrent différentes mobilisations communautaires : un service d'aide aux devoirs offert par un organisme autochtone en milieu urbain, un projet mobilisateur pour rejoindre les élèves autochtones au sein d'une école publique en région et un projet d'entrepreneuriat dans une école secondaire en communauté. Ainsi, dans des contextes où l'engagement parental à l'école est difficile, les collaborations entre l'école et la communauté peuvent renforcer la fierté identitaire chez les élèves ; elles sont les germes d'un processus éducatif qui reflète mieux les besoins, les points de vue et les cultures autochtones.

Mots-clés : Autochtones, Québec, persévérance scolaire, communauté, famille, jeunes

1 Introduction

Le Québec se félicite d'avoir déjà presque atteint sa cible de diplomation à l'échelle nationale, fixée à 80 % pour l'an 2020. Or, selon l'approche basée sur les droits, seule la diplomation de tous les apprenants est garante de l'efficacité du système éducatif en cause, puisque selon la Convention relative aux droits des enfants, tous les enfants sont égaux en droits, droits qui revêtent une nature inaliénable (Ife, 2009). L'examen de la répartition des jeunes Québécois composant les 20 % quittant l'école sans diplôme révèle une composante culturelle de la persévérance scolaire : en effet, les enfants autochtones représentent une partie importante de ceux pour qui réussir au sein du système d'éducation régulier pose des défis supplémentaires et finissent trop souvent par glisser entre les mailles du filet.

1. Giulietta Di Mambro a contribué aux révisions de ce chapitre.

En effet, le taux de non-diplomation (aucun certificat, diplôme ou attestation de niveau secondaire) chez les jeunes Québécois autochtones de plus de 15 ans s'élevait globalement à 37,7 % en 2011, alors qu'il atteignait 21,6 % chez les Québécois non autochtones (Statistique Canada, 2014). Commentant cet écart entre les taux de diplomation autochtone et allochtone, le Ministre de l'Éducation affirme :

> « Comparé au cheminement scolaire des élèves de l'ensemble du Québec, celui des élèves autochtones est marqué par plus d'obstacles : ils accumulent davantage de retard au primaire et au secondaire, ils ont un taux de réussite plus faible aux épreuves uniques et ils sont moins nombreux à obtenir un diplôme du secondaire. » (MELS 2010, p. 8)

Comment réduire l'écart actuel entre les taux de diplomation autochtone et non autochtone ? Comme l'expose la littérature, une multiplicité de déterminants agissent sur la persévérance scolaire, et soutenir la réussite scolaire des jeunes implique de mettre à contribution l'ensemble des acteurs du triptyque école-famille-communauté (Epstein, 2011 ; Hattie, 2009). En contexte autochtone, l'implication directe des familles est toutefois difficile étant donné les réalités historiques et les politiques assimilationnistes qui ont meurtri l'éducation, et, par conséquent, la relation entre les familles autochtones et l'institution scolaire. Dans ce chapitre nous examinons le rôle de la mobilisation communautaire comme soutien à la persévérance scolaire.

Afin de donner un aperçu des réalités et des défis auxquels les Autochtones au Québec sont confrontés, nous identifierons d'abord quelques caractéristiques sociodémographiques et scolaires, puis des éléments historiques et culturels qui contribuent à dresser un portrait des obstacles au rapprochement école-famille. Ensuite, nous présenterons trois exemples de mobilisation communautaire issue des besoins du milieu et visant à soutenir la persévérance scolaire autochtone (Blanchet-Cohen, Bedeaux et Geoffroy, 2015 ; Blanchet-Cohen et Lainé, 2015). De façon plus générale, ce chapitre soutient que la mobilisation communautaire autochtone au Québec permet un rapprochement entre l'institution scolaire et les familles autochtones en appuyant le renforcement de la fierté identitaire chez les jeunes.

2 Quelques caractéristiques sociodémographiques et scolaires chez les Autochtones

Compte tenu du caractère à la fois multidimensionnel et contextuel des déterminants de la persévérance scolaire, un examen des données sociodémographiques relatives aux Autochtones du Québec s'impose.

D'abord, le Québec comprend 11 Nations autochtones, réparties dans 55 communautés à travers la province, qui se distinguent par une langue et une culture propres. La carte faisant état du taux de sortie sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes au secondaire en 2010-2011 (voir Figure 1) démontre que les régions du Nord-du-Québec et de la Côte-Nord sont les plus affectées, affichant un taux de sortie sans diplôme de plus de 25 %. Cette répartition géographique localisée du décrochage scolaire indique que ce sont majoritairement les Autochtones, plus particulièrement les Cris et les Inuits, qui sont les plus touchés, constituant 60 % de la population

de ces deux régions, dont la superficie conjointe représente près du trois quarts du territoire québécois (le Nord-du-Québec constitue à lui seul 55 % du territoire). Ainsi, on note que pour les élèves des commissions scolaires crie et Kativik (instance inuit), ainsi que de l'école des Naskapis dans le nord du Québec, le taux de décrochage annuel au secondaire s'élevait en moyenne à 85 %, *versus* 17 % pour l'ensemble du Québec (MELS, 2013).

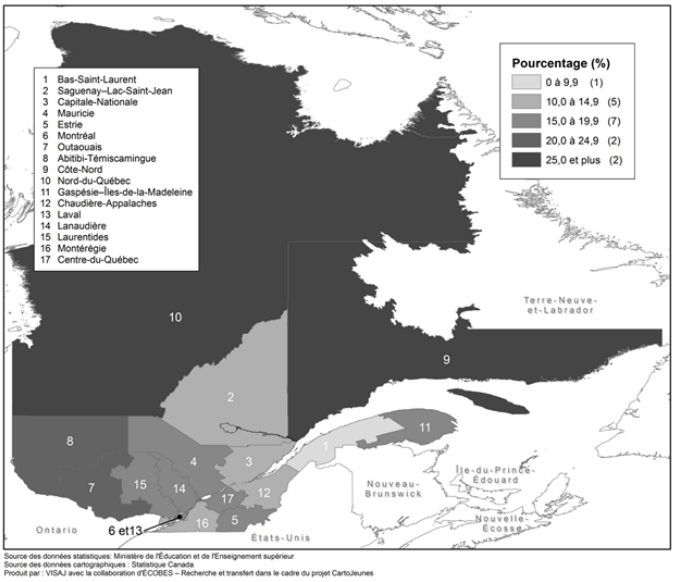


Figure 1 – Taux de sortie sans diplôme ni qualification parmi les sortants, en formation générale des jeunes au secondaire en 2010-2011 (par régions administratives, sexes réunis, tous réseaux confondus)

Les divergences entre les taux de diplomation se reflètent également dans les écarts entre Nations autochtones. Le taux de non-diplomation atteint 65 % chez les Inuits, mais se situe à 28 % chez les Métis au Québec. Les résultats d'une enquête nationale auprès des ménages (Statistique Canada, 2014) et d'une enquête auprès des Peuples autochtones (CGIPN, 2008), montrent également que le pourcentage de la population non autochtone de 18 à 44 ans ayant un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, est significativement plus élevé (87 %) que celui de la population autochtone vivant hors réserve (76 %), que celui des Métis (78 %), et surtout, que celui des Inuits (32 %).

Ce qui complique le portrait et les statistiques, ce sont les différents paliers gouvernementaux qui régissent l'éducation. Selon l'Acte des Indiens de 1867 du gouvernement du Canada, l'éducation en communauté, c'est-à-dire au sein des réserves, est régie par le gouvernement fédéral. Pourtant, depuis 1970, plusieurs nations ont des droits d'autonomie quant à la gestion de l'éducation, notamment les Cris et les Inuits dans la région du Nord-du-Québec qui ont mis sur pied leur propre commission scolaire.

Par ailleurs, au cours de la dernière décennie, le visage des réserves a changé étant donné un flux migratoire vers les centres urbains qui ne cesse de s'accroître : plus

de la moitié des Autochtones (53,2 %) ont opté pour la vie en ville (Cloutier et Lévesque, 2011 ; Environics Institute, 2010). En ville, ils fréquentent les écoles publiques ou privées québécoises, où aucune mesure systématique n'est prise pour recenser et comptabiliser les informations se rapportant au nombre et à la provenance des élèves autochtones. Ce sont les commissions scolaires qui doivent faire ces calculs manuellement.

On constate un parcours scolaire particulièrement sinueux chez les Autochtones ayant quitté les réserves pour s'installer dans les milieux urbains. On sait par exemple que parmi les Autochtones qui obtiennent un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires, 75 % des élèves hors réserve ont interrompu leurs études en cours de route, chiffre significativement plus élevé que pour la population non autochtone (Statistique Canada, 2012). La question de la fréquentation scolaire se complexifie considérablement étant donné la mobilité accrue, documentée chez ce sous-groupe, qui se traduit par un va-et-vient entre les écoles en communauté et en ville, ce qui requiert une constante réadaptation et contribue à fragiliser les conditions de réussite des jeunes autochtones.

Les disparités entre les réalités autochtones et non autochtones au Québec trouvent résonnance à l'examen de la répartition des niveaux de pauvreté de la population de la province. On constate une correspondance entre la distribution de ces niveaux et l'appartenance culturelle. Ainsi, selon l'Enquête nationale des ménages de 2011, 37 % de la population autochtone au Québec vivait sous le seuil de la pauvreté. Le taux est plus bas que celui des Autochtones des autres provinces canadiennes étant donné le faible taux de pauvreté chez les enfants cris de la Baie-James qui profitent d'une entente sur le partage des profits de l'exploitation des ressources (Macdonald et Wilson, 2016).

Les statistiques esquissent un tableau laissant poindre de façon marquée les inégalités qui persistent entre les populations autochtones et non autochtones. La prise en compte de cette réalité s'avère d'autant plus nécessaire et pressante que ce sont les Autochtones qui affichent le taux de croissance démographique le plus élevé de l'ensemble de la population québécoise (MELS, 2009, p. 18). Ainsi, on estime que 39,9 % de la population autochtone est âgée de 24 ans et moins, alors que cette tranche d'âge ne représente que 28,6 % de la population non autochtone. Par exemple, les projections de croissance démographique pour la région de l'Abitibi-Témiscamingue prévoient qu'en 2025 les Autochtones représenteront le quart de la population scolaire. À elles seules, les statistiques sont toutefois insuffisantes pour capter la complexité des enjeux qui ont une incidence sur la question de l'éducation chez les Autochtones.

3 Considérations historiques et culturelles ayant une incidence sur la relation école-famille

Pour réfléchir à la dynamique école-famille en contexte autochtone, il est essentiel de comprendre les questions historiques et culturelles qui se trouvent aux sources des relations existantes entre les peuples autochtones et le système scolaire québécois. Le point de départ de cette réflexion doit être fondé sur la reconnaissance que le modèle autochtone de transmission des savoirs diffère de façon marquée de celui préconisé par

le système éducatif dominant occidental (Agbo, 2007). En effet, le modèle d'apprentissage autochtone s'inscrit dans un système complexe, souvent oral et symbolique. La connaissance est transmise par l'entremise des langues autochtones, de la modélisation, de la pratique et de l'animation, plutôt que par un média écrit (Battiste, 2013). Traditionnellement, c'est à travers l'observation et la participation aux activités quotidiennes familiales et communautaires que les enfants autochtones recevaient leur éducation (Cajete, 1994). L'expérience directe comme lieu premier de la transmission des savoirs et des valeurs des ancêtres et des générations antérieures fait opposition au paradigme éducatif occidental basé sur la verbalisation des éléments abstraits dans les institutions formelles (Kanu, 2011).

À cette opposition entre modèles s'ajoute le fait que l'adhésion forcée à la vision éducative occidentale a fait partie intégrante des outils d'assimilation des peuples autochtones (Battiste, 2013 ; Salaun et Baronnet, 2016). « À part l'activité missionnaire, l'éducation occidentale constitue l'effort le plus conscient de délibérément changer le comportement des peuples dans l'histoire des contacts interculturels » (Kurtness, 2007, p. 7). À partir de 1934 au Québec, les enfants autochtones ont été retirés de leurs familles et de leurs communautés et placés dans les pensionnats durant l'année scolaire. Le traitement différentiel, l'éloignement forcé des territoires traditionnels, ainsi que les abus physiques et sexuels ont engendré de graves séquelles psychologiques et intergénérationnelles qui contribuent à une faible estime de soi, une crise identitaire et un cycle vicieux de dysfonctionnement au sein des familles qui perdurent encore aujourd'hui. Ces évènements historiques contribuent jusqu'à ce jour à entretenir un rapport ambigu entre les familles autochtones et l'institution scolaire.

Document décisif dans l'histoire de la prise en charge de l'éducation, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, rédigé par la Fraternité des Indiens du Canada en 1971, présente une « philosophie indienne de l'éducation » (FIC, 1972, p. 1) mettant de l'avant les valeurs de la fierté de soi, de la compréhension des autres et de l'harmonie des rapports de l'homme avec la nature. Le document déclare également que les parents doivent s'impliquer dans ce qu'ils souhaitent pour l'éducation de leurs enfants et participer au développement et à l'organisation de l'éducation dans les écoles fréquentées par leurs enfants. Cette visée, bien que non réalisée, demeure d'actualité et constitue un point de référence pour la détermination des progrès quant à l'arrimage de l'éducation aux besoins des Autochtones. Sur cette lancée, la mise sur pied de la Commission royale sur les peuples autochtones en 1996 indique une avancée dans la prise en compte des spécificités déterminant la réussite scolaire autochtone. Vingt ans plus tard, la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015) oblige le gouvernement fédéral à reconnaître le caractère assimilationniste de ses politiques éducatives à l'égard des Autochtones, faisant référence à cette période en termes de génocide culturel. En parallèle, elle met de l'avant le rôle de l'éducation comme clé de la réconciliation :

> « La crise actuelle entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones est en grande partie due aux établissements scolaires et à ce qu'ils ont enseigné, ou omis d'enseigner, sur de nombreuses générations [...] La Commission estime que l'éducation est aussi la clé de la réconci-

> liation [...] qui relève non seulement des écoles [...] [mais qu'il] faut faire beaucoup plus pour éduquer la population en vue d'une réconciliation [...] de manière à changer leur esprit et leur cœur. » (p. 251)

Dans ce contexte, il émerge une reconnaissance grandissante du fait qu'aborder l'éducation autochtone de façon signifiante implique d'établir des relations entre Autochtones et non-Autochtones fondées sur de nouvelles bases reposant sur la coconstruction d'approches et de stratégies engageant les divers paliers et acteurs des milieux scolaire, communautaire, familial, et les élèves autochtones eux-mêmes.

Plus concrètement, le jeune se retrouve entre deux mondes, souvent déraciné, dépourvu, incompris et sans soutien pour naviguer entre deux systèmes (Archambault, 2010 ; Comité sénatorial du Canada, 2011). Marcelline Picard-Kanapé, éducatrice innue et récipiendaire de l'Ordre national du Québec, explique ce défi lors d'une conférence sur la persévérance scolaire autochtone :

> « Le jeune se trouve dans un dilemme. Avant, tout adulte faisait partie de son plan d'éducation. Il y avait une complicité entre les générations. Dans ce système moderne, il n'y a pas de consultation avec les parents. Le jeune est parachuté dans un système [...] Si on ne sait pas d'où on vient, on ne peut pas performer. »

Les parents sentent que le système scolaire impose et empêche la valorisation des savoirs autochtones. Une mère de la région de l'Abitibi-Témiscamingue habitant en ville avec cinq enfants explique son déchirement :

> *« Moi, mon rêve, c'est d'aller dans le bois, puis élever mes enfants là, mais je sais aussi que l'éducation c'est très important pour eux autres et pour moi aussi. Donc, il y a comme une bataille qui est là. Tu veux apprendre à ton enfant à connaître le bois, à connaître, à voir d'où on vient... Je voudrais leur transmettre ça, mais qu'est-ce qui me bloque présentement, c'est leur éducation. »*

Dans un contexte où la reconnaissance accordée au sein du système éducatif traditionnel canadien aux savoirs autochtones et aux modes d'apprentissages propres aux Autochtones demeure faible, ce chapitre se penche sur l'apport du milieu communautaire dans le resserrement des liens entre les familles autochtones et l'école. Dans un contexte spécifiquement autochtone, comment la mobilisation communautaire peut-elle soutenir un rapprochement école-famille ? Cette question est importante alors que, comme le remarquent Lévesque et *al.* (2015), les travaux sur la question de la place des familles et des communautés dans la problématique de la persévérance scolaire des jeunes autochtones « sont moins nombreux au Québec sur cette dimension pourtant de plus en plus invoquée comme un des facteurs de réussite des jeunes autochtones. » (p. 124) Dans ce qui suit, nous réfléchissons sur ceci à partir d'études menées sur des initiatives visant la persévérance scolaire en milieu autochtone.

4 Le potentiel de la mobilisation communautaire

4.1 Cadre et concept de l'étude

Les collaborations école-communauté sont ciblées en vue d'accroître la réussite éducative. Tel que le constate Epstein (2011) pour tous les enfants :

« Sans partenariats, les éducateurs ont une perception segmentée de leurs élèves, faisant la différence entre « l'enfant à l'école » et « l'enfant à la maison », sans prendre en compte l'enfant dans son intégralité. Cette parcellarisation a pour effet de réduire ou d'éliminer les conseils, le soutien, l'encadrement. » (p. 4 trad. libre)

Ces collaborations école-communauté sont appréhendées comme des réseaux où différents acteurs organisationnels sont engagés dans des liens collaboratifs. La dynamique collaborative implique plusieurs éléments, allant de la référence à la mise en commun et à la coordination de ressources, jusqu'à la planification conjointe et la réalisation ensemble d'interventions (Bilodeau et *al.*, 2011). Selon la typologie de Valli, Stefanski et Jacobson (2016), il peut s'agir de collaborations ciblées où on réfère à des organismes qui viennent soutenir l'apprentissage des étudiants, ou à l'autre bout du continuum, une approche de développement communautaire qui implique des collaborations transformationnelles autant à l'école qu'au sein de la communauté afin de changer les conditions dans lesquelles vivent les étudiants. Cette dernière visée semble en lien avec les propos du milieu autochtone.

Pour Simpson (2014), la modernisation et l'institutionnalisation de l'éducation par l'État ont dépouillé « l'intelligence autochtone » et perturbé l'ordre social, le leadership et la prise de décision, ce qui interpelle les Autochtones à s'engager et à se mobiliser vers l'actualisation d'un nouveau paradigme éducationnel. Ma Rhae (2015) précise qu'il est essentiel d'impliquer « les parents, les familles, les communautés à titre d'experts en éducation, de façon à enrayer et à démanteler les éléments cœrcitifs qui perdurent chez les familles autochtones et qui teintent leurs choix lorsqu'elles doivent considérer envoyer leurs enfants à l'école publique régulière » (p. 176. trad. libre). Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011) affirment quant à eux que l'accompagnement de l'élève autochtone doit tenir compte de son microsystème (c'est-à-dire du personnel scolaire et de la famille) de son écosystème (incluant la communauté autochtone et la commission scolaire) et du macrosystème (les valeurs traditionnelles et nord-américaines), mais c'est le mésosystème, constituant les liens entre les acteurs du microsystème, qui doit être particulièrement visé, étant donné qu'il englobe tous les liens de proximité vécus par l'enfant. En effet, les Autochtones expriment leur besoin de s'approprier le système éducatif de sorte qu'il reflète leurs besoins en termes d'apprentissage, indivisibles des besoins liés à la préservation et à la valorisation de l'identité.

Dans un contexte autochtone, quand on parle de la mobilisation communautaire on doit reconnaître la signification particulière du terme « communauté ». En contraste avec l'acception non autochtone, la communauté prend un sens plus large et représente des connexions plus englobantes. Le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec précise ainsi dans un mémoire soumis au Ministère de l'Éducation dans le cadre des consultations pour une politique de la réussite éducative :

> « En contexte autochtone, il existe un réseau élargi de parenté biologique, sociale et territoriale qui comporte des droits, des obligations et des responsabilités. La communauté autochtone, par exemple, ne désigne pas seulement un lieu d'ancrage géographique, mais aussi et surtout la synthèse des connexions sociales, relationnelles et spirituelles qui composent l'histoire et la filiation de chaque personne, son appartenance au groupe et sa place au sein de l'univers. » (2016, p. 12)

Ainsi, les notions de territoire et d'espace sont intimement liées à l'identité et prennent un sens distinct dans le contexte autochtone, que ce soit en milieu urbain ou en communauté (en réserve). Étant donné la multiplicité des liens de proximité constituant le concept autochtone de communauté et l'importance de son rôle, on doit mieux comprendre en quoi la mobilisation communautaire peut faciliter le rapprochement école-famille. Nous présentons plus loin, trois initiatives qui illustrent différentes mobilisations communautaires qui impliquent les familles, mais indirectement.

Pour comprendre les types et le rôle de la mobilisation communautaire dans le soutien à la relation école-famille, nous nous appuyons sur deux études : l'analyse de 22 projets financés par le Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones (FPJSA) visant à contrer le décrochage scolaire à travers la mobilisation des instances régionales de concertation et des communautés locales (Réunir Réussir, 2013), puis une étude collaborative du service d'aide aux devoirs offert par six centres d'amitié autochtones à travers le Québec (Blanchet-Cohen, Bedeaux, et Geoffroy, 2015 ; Blanchet-Cohen et Laine, 2014).

Les 22 projets issus du FPSJA, une initiative de l'organisation *Réunir Réussir*, créée par le gouvernement du Québec et une fondation québécoise, étaient portés par 8 des 11 nations autochtones du territoire québécois et pilotés à différents niveaux. Les milieux scolaires en communauté ont promu 11 des 22 projets retenus, alors que 2 projets provenaient du milieu scolaire hors communauté ; 7 projets étaient issus d'organismes autochtones et 5 projets, d'organisations non-autochtones.

Dans ces deux études, nous avons privilégié des méthodes de recherche qualitatives appropriées au groupe d'âge et à la culture des participants. Tout d'abord, nous avons mené 34 entrevues téléphoniques d'une durée de 40 à 90 minutes auprès d'intervenants, format propice au partage de réflexions et de critiques. Ensuite, nous avons effectué 6 visites terrain pour mener des groupes témoins avec les enfants, les parents et les intervenants. Les questions posées portaient sur l'identification des déterminants de la persévérance scolaire en contexte autochtone et comment les activités du Centre d'amitié répondent aux besoins en persévérance scolaire. Dans les questions d'entrevue et de groupe de discussion, nous avons utilisé un questionnaire semi-dirigé, de façon à susciter la discussion avec les participants. De façon à pouvoir échanger, valider les résultats préliminaires et approfondir la réflexion à propos de la persévérance scolaire des jeunes autochtones, nous avons tenu un atelier de 2 jours réunissant 80 participants issus du milieu scolaire, d'organismes et services autochtones et d'organisations promotrices.

Enfin, pour ce qui est de l'étude collaborative du service d'aide aux devoirs, les données recueillies proviennent de groupes de discussion et d'entrevues individuelles menés auprès de 58 élèves du primaire et du secondaire ayant bénéficié du service, de 35 représentants des familles et de 28 employés des Centres d'amitié autochtone. La participation des enfants a été suscitée de façon ludique (jeu de balles, dessin) ; ce format choisi pour les activités de groupe a permis de créer un climat propice à la discussion.

Avec les membres des familles, les discussions ont eu lieu après l'aide aux devoirs et pour favoriser un climat de partage, un repas a été offert. L'utilisation de plusieurs outils a permis une participation variable des acteurs. Toutes les entrevues individuelles et les groupes de discussion ont été transcrits et une analyse thématique a été menée.

Ces deux études font ressortir le fait que la notion de persévérance scolaire ne peut être isolée du contexte dans lequel évolue l'élève et doit donc aborder le jeune dans sa globalité, en incluant son entourage. Ainsi, pour être éligibles au financement du FPSJA, les initiatives devaient décrire l'action projetée à partir d'une liste de déterminants prédéterminés par Réunir Réussir (2013). Il s'agissait de 17 déterminants regroupés sous trois catégories de facteurs : familiaux, personnels, et environnementaux et sociaux (les déterminants scolaires étant exclus de la liste, puisque perçus comme relevant de la responsabilité du Ministère de l'Éducation). Notre analyse a fait valoir le fait que cette liste négligeait le besoin d'adopter une perspective plus globale, visant un ensemble plus large de déterminants, pour intervenir de façon fructueuse sur le plan de la persévérance scolaire autochtone. Nous avons constaté que les projets de soutien à la persévérance scolaire avaient visé plusieurs déterminants, soit en moyenne neuf déterminants sur dix-sept et que dans les trois quarts des cas, ces projets prenaient en compte plus de deux des trois catégories de facteurs. Ainsi, les facteurs familiaux comprenant les déterminants de la valorisation de l'éducation et de l'encadrement familial ont été ciblés dans un peu plus de la moitié des demandes, mais ils ne constituent jamais la seule catégorie de facteurs ciblés. Prendre en compte les réalités du contexte autochtone signifierait de viser plusieurs déterminants et non de miser uniquement sur la relation parents-école. Une intervenante explique :

« Parce que ce qu'on observe, c'est que les parents viennent peu à l'école. Ils ne parlent pas beaucoup le français et ils ne sentent pas tellement concernés ou valorisés par l'école. Avec tout ce qui s'est passé au niveau de l'histoire, on peut comprendre qu'ils ne désirent pas nécessairement avoir de contact avec l'école. »

Lors de l'atelier regroupant 85 acteurs du milieu autochtone impliqués dans des projets du FPSJA, un intervenant commente :

> *« Les déterminants de la persévérance scolaire sont focalisés sur le mental, on ne prend pas en considération les quatre sphères de développement de l'individu »* (développement intellectuel, spirituel, affectif et physique).

Un autre participant explique son inquiétude quant aux déterminants qui ne favorisent pas une approche multifactorielle :

> *« La persévérance scolaire* [...], *c'est un rôle conjoint dans l'écosystème. C'est-à-dire entre l'élève, sa classe, son école, entre les parents, mais également nous [les centres communautaires]. Pour nous, l'approche écosystémique, c'est quelque chose qui est imbriqué dans nos pratiques depuis belle lurette. »*

Ces intervenants recommandaient, entre autres, d'adopter une approche écosystémique visant plusieurs niveaux d'intervention. Un intervenant dans une entrevue résume ce point de vue :

> *« Nous, on a misé sur la persévérance scolaire, oui, mais sur la persévérance en globalité. Tu sais, nous, on n'a pas sorti la persévérance scolaire du concept de persévérance générale. »*

Pour les acteurs sur le terrain, il va de soi qu'il faut impliquer plusieurs acteurs de la communauté qui entourent l'enfant. Un autre intervenant explique :

> *« Ce que l'on voulait faire, c'est justement regrouper les parents, les enfants et le personnel de l'école à travailler tous ensemble pour la réussite des enfants, puis ça indique aussi d'impliquer les services sociaux, les services de première ligne, les services de santé. Dans le fond, c'est essayer de voir un peu que tous ensemble, de manière communautaire, bien, on peut amener les enfants à réussir davantage. »*

Notre recherche a également fait ressortir que sur le plan des facteurs environnementaux et sociaux, il manque un déterminant lié à la culture autochtone et au sentiment d'appartenance des jeunes envers leur culture. À propos du déterminant « quartier de résidence » (voisinage), on souligne le fait que la grande mobilité territoriale des jeunes autochtones n'est pas prise en compte, qu'il s'agisse des migrations entre la communauté et la ville, d'une ville à une autre ou au sein de la même ville (Cloutier et Lévesque, 2011). En effet, plusieurs élèves autochtones quittent leur communauté lors de leur entrée à l'école. En ville, certains vivent avec leur famille immédiate, d'autres avec un membre de la famille élargie (tante, oncle, grands-parents) ou en famille d'accueil scolaire. Le déterminant « quartier de résidence » ne fait donc sens que si considéré de façon plus globale comme la communauté qui entoure l'élève, représentée différemment d'un jeune à un autre selon la réalité vécue.

4.2 Des exemples de mobilisation communautaire

Nous citerons d'abord l'exemple d'un programme d'aide aux devoirs offert par les centres d'amitié autochtones pour les jeunes qui fréquentent les écoles publiques en milieu urbain. Nous décrirons ensuite le projet *Réussite Autochtone*, un projet mobilisateur au sein d'une école publique en région ciblant des élèves autochtones. Finalement, nous présenterons le projet d'entrepreneuriat *Matcekin,* qui s'est déroulé dans une école secondaire en communauté.

L'aide aux devoirs a spécifiquement été développée par les centres d'amitié autochtones pour répondre aux besoins sociaux et culturels des jeunes autochtones en milieu

urbain. La recherche menée a fait valoir la pertinence du service d'aide aux devoirs qui, par la création d'un milieu favorable à l'apprentissage et au développement de l'estime de soi *via* un environnement culturel et social sécuritaire, fait office de transition entre l'école et la maison (Blanchet-Cohen, Bedeaux et Geoffroy, 2015). Les centres d'amitié autochtones offrent un milieu de vie accueillant qui contribue à développer et à maintenir un sentiment de fierté identitaire chez les enfants. À travers ces moments d'entraide, où l'encadrement se fait par des personnes autochtones, les enfants renforcent à la fois leurs capacités d'apprentissage, l'intégration des notions scolaires, de même que leur estime de soi, ce qui est d'importance cruciale dans un contexte où l'intimidation à l'école est une réalité qui affecte plusieurs enfants et jeunes adolescents autochtones, dans toutes les régions visitées.

Ce lien de confiance permet non seulement aux intervenants du centre d'amitié d'encadrer plus facilement les enfants dans leurs devoirs, mais aussi d'incarner des modèles à suivre. En valorisant la culture autochtone, le service d'aide aux devoirs constitue une opportunité hebdomadaire de favoriser les contacts intra et inter-communautés entre les Autochtones vivant en milieu urbain, de sorte que les enfants demeurent fréquemment en contact avec leur langue maternelle ou d'origine, leur patrimoine et leur histoire. Les familles participantes disent avoir choisi intentionnellement le programme du Centre d'amitié étant donné son caractère culturellement sécurisant :

> *« J'ai choisi ici parce que je sais que, à quelque part, il y a comme sa culture, ici »*, confie un parent.

Un autre précise :

> *« Aussi bien je vais protéger, je vais sécuriser ma culture. C'est ça que je veux garder, moi. Je veux être moi-même, je veux être un Autochtone quand même. Parce que longtemps, moi, je l'ai vécu ce déchirement-là, je le vois, je le vis encore. »*

Soulignons également le rôle de pont que joue le centre d'amitié entre l'école et les familles, dans un contexte où celles-ci ne sont souvent pas impliquées dans l'éducation scolaire de leurs enfants. L'une des causes reconnues de ce désinvestissement est le sentiment d'impuissance ressenti par les parents face au soutien scolaire à apporter, étant donné leur propre manque de scolarisation et leurs problèmes personnels à gérer. Les parents entretiennent un rapport ambigu avec le système d'éducation québécois ; le sentiment d'incompétence et de dépossession des parents est nourri par la mémoire des pensionnats indiens. Un intervenant explique l'impact intergénérationnel :

> *« [Ceux] qui sont allés dans les pensionnats, ils ont vécu de grands traumatismes, traumatisme d'abandon, traumatisme d'abus, de violence psychologique, de violence physique. C'est des gros traumatismes… Ça fait que c'est des parents qui n'ont pas eu de modèle de parents, puis c'est de génération en génération. »*

La mobilisation communautaire peut ainsi constituer un moyen indirect pour faciliter l'implication du parent, qui n'entretient pas le même rapport avec le centre d'amitié

qu'avec l'établissement scolaire. Sans s'approprier le rôle du parent, l'action et l'encadrement offerts par la communauté, incarnés par les intervenants du centre d'amitié, peuvent partiellement et temporairement compenser ce manque d'implication parentale pour l'enfant autochtone.

Le deuxième exemple d'approche communautaire que nous traitons, se situe dans le contexte d'une école publique en région. Le projet *Réussite Autochtone* a inclus des actions multidimensionnelles pour mieux répondre aux besoins des élèves d'une communauté Mi'kmaq, qui représentent environ 10 % des élèves qui fréquentent l'école locale, mais dont le risque d'échec est évalué à 90 %. Le fait de ne pas bien maîtriser le français en entrant à l'école (puisqu'ils proviennent d'une communauté anglophone), le manque d'encadrement des parents et la discrimination envers les Autochtones figurent parmi les facteurs qui nuisent à leur réussite éducative. Dans ce cas, l'apport communautaire implique le milieu scolaire et les enfants eux-mêmes. Un comité pour la réussite autochtone a été mis en place, réunissant les divers acteurs de l'école (enseignant, orthopédagogue, éducateur, personnel du service de garde et la directrice) qui s'interrogent sur comment mieux soutenir les élèves autochtones. Un membre explique l'impact d'une approche concertée à l'école :

> *« En mettant nos actions en place, cela a [augmenté] les chances qu'ils [les élèves] soient heureux, il y a moins d'absence, plus de motivation et oui, ils ont envie d'apprendre, ils sont plus disponibles. Qu'ils sentent leur culture acceptée fait une différence. »*

Un des moyens mis en place a été la création d'un comité d'élèves autochtones de 3e à la 6e année du primaire, une initiative d'importance pour les jeunes :

> *« Parfois, les autres enfants nous intimident parce qu'ils croient qu'on n'est pas pareil. Ils rient de nous, ne veulent pas jouer avec nous et nous blâment sur tout. Avec notre comité, ils peuvent savoir plus qui nous sommes et devenir nos amis. »*

Ce comité a choisi comme projet porteur, l'aménagement d'un espace autochtone dans la bibliothèque de l'école. L'implication des élèves dans la sélection des livres et dans l'apport d'objets et de photos représentant leur culture les a aidés à développer un sentiment de réalisation et de fierté. Les enfants évoquent le besoin de parler de la culture autochtone au présent :

> *« Très rarement va-t-on parler des Autochtones dans ma classe, ils parlent toujours du passé, jamais du présent... On doit parler de notre culture aujourd'hui. »*

La participation des parents au projet *Réussite Autochtone* demeure un enjeu : ils sont souvent peu impliqués et semblent méconnaître ce qui se passe à l'école. Par contre, ceux qui le sont, applaudissent les activités qui visent à renforcer la communication entre l'école et la communauté. Ils encouragent l'école à continuer de sensibiliser les élèves et le personnel et de permettre à leurs enfants d'« être fiers de leurs origines et

de leur héritage ». Ils expliquent que pour plusieurs enfants, l'école peut être l'endroit le plus sécuritaire, car beaucoup d'entre eux vivent un stress social qui les affecte sur les plans personnel et scolaire. Un père explique : *« Quand tu as des enfants qui sont confortables à l'école, ils vont apprendre… et pour les garder à l'école, on doit maintenir leur intérêt. »* Pour *Réussite Autochtone*, le projet requiert la volonté de la directrice de l'école : celle-ci doit être prête à mettre à la disposition son personnel pour les rencontres du comité, à appuyer les idées proposées et à maintenir un questionnement continu à propos des meilleurs moyens d'accroître le rapprochement entre les élèves autochtones, leurs parents et les enseignants.

Le dernier exemple est celui d'une école secondaire en communauté nommée *Matcekin*, « aller de l'avant, évolution » en Atikamekw, et qui vise la formation préparatoire à un travail/métier semi-spécialisé. Dans cette école, où le français est la langue seconde des élèves et où certains d'entre eux doivent relever des défis liés à l'apprentissage, on offre un cheminement qui les amène à découvrir et à développer leur potentiel autrement que par un parcours scolaire traditionnel. Les élèves peuvent développer trois champs de compétences : la menuiserie, la cuisine et l'aménagement paysager. La mobilisation communautaire implique un partenariat avec le conseil de bande de la communauté : ce dernier assure l'établissement de liens entre les besoins de la communauté et les capacités des élèves. En leur offrant des contrats dans le cadre du projet, le conseil espère aussi offrir des emplois à des jeunes de la communauté, de sorte que « la communauté soit plus forte ».

Pour les élèves, l'occasion « d'être dehors » est l'un des aspects les plus appréciés du programme, surtout lorsqu'ils participent à des projets d'aménagement paysager. Les jeunes se sentent valorisés de réaliser des projets qui répondent aux besoins de la communauté et qui reflètent leur culture, comme fabriquer un support pour un gros tambour ou monter un tipi pour souligner la visite des chefs des deux autres communautés Atikamekw et du grand chef de la Nation Atikamekw. À travers le montage du tipi, les jeunes ont appris à mener un projet du début à la fin. Surtout, les élèves ont appris à demander de l'aide et à persévérer malgré les embûches.

Au sein de l'école, l'accent est placé sur une culture d'enseignement qui mise sur l'établissement et le maintien d'une relation de confiance avec l'élève. Selon le directeur, le plan de réussite s'inspire de la roue de médecine avec *« au cœur de ce cercle et de nos préoccupations […], l'élève […] Les rayons de la roue [de médecine] servent de pont pour l'enseignant qui protège et encadre l'élève qui est au cœur de ce cercle. »* La direction souligne qu'il est essentiel pour l'enseignant *« d'être réceptif et compréhensif face aux difficultés vécues à la maison […], ce qui implique d'entrer tout d'abord en relation avec l'élève »*. Ainsi, une mobilisation communautaire porteuse implique de soutenir des partenariats avec les acteurs de la communauté qui innovent dans leur façon d'engager les jeunes dans leur parcours scolaire ; le système éducatif doit répondre aux besoins et à la réalité du jeune pour qu'il y trouve du sens et par ce biais rejoindre les familles.

5 Conclusion

L'exposé et les exemples présentés mettent en valeur la pertinence de la mobilisation communautaire dans le soutien à la persévérance scolaire en milieu autochtone. Localisées, culturellement appropriées et novatrices, ces initiatives issues des besoins du milieu servent à mobiliser les jeunes et la communauté pour trouver des moyens de soutenir les jeunes dans leur cheminement scolaire. Le renforcement des collaborations entre les acteurs scolaires, incluant les directions, les enseignants et les jeunes eux-mêmes, jumelé à l'établissement de partenariats entre l'école et les autres acteurs qui entourent le jeune, tels les organismes communautaires, permettent de rejoindre indirectement les familles qui sinon se sentent désengagées face à l'école avec laquelle ils entretiennent un lien d'étrangeté, voire d'hostilité. Les exemples cités dans ce chapitre montrent que c'est dans la diversité des moyens adoptés par des acteurs du milieu (c.-à-d. organismes communautaires autochtones en ville ou conseil de bande) que le soutien à la persévérance scolaire peut prendre son sens et son efficacité chez les enfants autochtones.

De fait, des recherches canadiennes sur les pratiques scolaires gagnantes en milieu autochtone font valoir que le partenariat entre les écoles et les communautés autochtones ainsi que l'implication des parents sont des facteurs de succès au même titre que le climat scolaire et le soutien à l'apprentissage (Agbo, 2007 ; Archambault, 2010). Mais miser spécifiquement sur l'implication parentale est difficile pour les raisons historiques identifiées précédemment. Nos propos concordent avec la perspective voulant qu'impliquer les parents appelle à penser autrement l'éducation et à penser au-delà des murs de l'école (Fulford, 2007).

Comme le précise Ma Rhae (2015), une refonte des relations école-enfant et des liens entre l'école et la famille s'impose. Plus l'incohérence et le manque de communication entre celles-ci seront marqués, plus la transition entre la maison et l'école sera ardue pour le jeune, et plus sa réussite scolaire s'en trouvera fragilisée (Cherubini, 2014 ; Crooks, Burleigh, Snowshoe, Lapp, Hughes et Sisco, 2015). Il s'agit d'établir les conditions nécessaires à une co-construction, pour réfléchir et agir sur les conditions qui soutiennent la persévérance scolaire, mais également à ce qui définit plus particulièrement le cheminement scolaire des jeunes Autochtones. L'arrimage des visions autochtone et non-autochtone de l'éducation et les collaborations nécessaires pour développer le champ de la persévérance scolaire requièrent des questionnements de part et d'autre. Comme démontré ci-dessus, la mobilisation communautaire suscite un questionnement qui mène à des changements, que ce soit des programmes d'aide aux devoirs qui reconfirment l'importance de créer des environnements culturellement sécurisants pour soutenir l'apprentissage, des activités pour une plus grande reconnaissance de l'identité autochtone à l'école ou des programmes d'entrepreneuriat qui renforcent le lien école-communauté.

En reconnaissant que la mobilisation communautaire autochtone permet de faire le pont entre les familles et l'école, il faudra voir comment ces exemples contribuent à la typologie des collaborations écoles-communauté de Valli, Stefanski et Jacobson (2016). La collaboration école-famille est ainsi appelée à se développer en prenant pour base la reconnaissance de la spécificité culturelle dont il est question lorsqu'on

aborde les déterminants de la persévérance scolaire en contexte autochtone et du concept autochtone de communauté. Pour que la collaboration entre l'école, la famille et la collectivité soit porteuse de sens et mène vers un rétablissement des liens brisés par le passé, il faut continuer à innover, à créer des programmes pour une éducation qui sache mieux répondre aux besoins, aux points de vue et aux diverses cultures des Autochtones. La mobilisation communautaire permet de faire le pont entre les familles et l'école. Ceci fait partie du cheminement vers une réconciliation porteuse sur la question de la persévérance scolaire au Québec.

6 Références

Agbo, S.A. (2007). Addressing school-community relations in a cross-cultural context : A collaborative action to bridge the gap between First nations and the school. *Journal of research in rural education*, 22 (8), 1-14.

Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones ? *First Peoples Child et Family Review*, 59 (2), 107-116.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing education : Nourishing the learning spirit.* Saskatoon, Purich Publishing.

Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Couturier, Y., Potvin, M., et Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57 (2), 37-54.

Blanchet-Cohen N. (2015). Indigenous children's rights : Opportunities in Appropriation and Transformation. In Vandenhole W. Desmet E. Reynaert D. et Lembrechts S. (dir.). *Routledge International Handbook Children's rights studies* (371-386). London, Routledge.

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

Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C. et Geoffroy, P. (2015). *Évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones.* Département des sciences humaines appliquées, Université Concordia.

Cajete, G.A. (1994). *Look to the mountain : An ecology of indigenous education.* Skyland, North Carolina, Kivaki Press.

Centre de gouvernance de l'information des premières nations (CGIPN). (2008). *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations.*

Cherubini, L. (2014). *Aboriginal student engagement and achievement. Educational practices and cultural sustainability.* Vancouver, UBC Press.

Cloutier, É. et Lévesque, C. (2011). Un regard autochtone urbain tourné vers l'avenir. *Développement social*, 11 (3), 6-8.

Comité sénatorial permanent des peuples autochtones. (2011). *La réforme de l'éducation chez les premières nations : de la crise à l'espoir.* Ottawa, Sénat du Canada.

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

Crooks, C.V., Burleigh, D., Snowshoe, A., Lapp, A., Hughes, R. et Sisco, A. (2015). A case study of culturally relevant school-based programming for First Nations youth : improved relationships, confidence and leadership, and school success. *Advances in school mental health promotion*, 8 (4), 216-230.

Environics Institute. (2010). *L'étude sur les autochtones vivant en milieu urbain.* Toronto, The Interprovincial Group.

Epstein, J. L. (2011) (2nd ed). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools.* Boulder, Westview Press.

Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principe.* .

Fulford, G. (2007). *Sharing our success : More cases studies in Aboriginal schooling.* Kelowna, Society for the advancement of excellence in education.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York, Routledge.

Ife, J. (2009). Needs, Rights and democratic renewal. *Nouvelles pratiques sociales*, 22 (1), 38-51.

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum : Purposes, possibilities, and challenges.* Toronto, University of Toronto Press.

Kurtness, J. (2007). *Traditions, modernités et changements psychoculturels chez les Premières Nations d'Amérique du Nord.* Val-d'Or, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Lévesque, C., Polèse, G., Geneviève de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte A-M. et Chiasson, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes.* Cahiers DIALOG (2015-01). INRS – Centre Urbanisation Culture Société, Réseau DIALOG, Montréal.

Ma Rhea, Z. (2015). *Leading and managing Indigenous education in the postcolonial world.* London, Routledge.

Macdonald, D. et Wilson, D. (2016). *Shameful neglect. Indigenous child poverty in Canada.* Ottawa, Canadian Center for policy alternatives.

Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. A. et Connelly, J.A. (2011). http://uqat.ca/telechargements/info_entites/Manningham_et_al_nov2011.pdf *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), Rouyn-Noranda, p. 88.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec.* Bulletin statistique de l'éducation. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Évaluation de programme- Réussite des élèves autochtones- évaluation de la mesure 30108 -B. Rapport d'évaluation* Québec, Gouvernement du Québec.

Rahm, J., Lachaîne, A., Martel-Reny, M.-P. et Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration, *Diversité urbaine,* 12 (1), 87-104.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain.* Wendake, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Réunir Réussir. (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative.* Document de référence.

Salaün, M., et Baronnet, B. (2016). Introduction : éducations autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 7-26.

Simpson, B. L. (2014). Land as pedagogy : Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization : Indigeneity, Education et Society*, 3 (3), 1–25.

Statistique Canada. (2013). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010*, Ottawa (42), 28-2849. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_Web/.../statistiques.../bulletin_stat42_s.pdf

Statistique Canada (2012). *Enquête nationale auprès des ménages.* (99-012-X2011046), Ottawa, Statistique Canada.

Statistique Canada. (2014). *Les peuples autochtones au Canada et au Québec : Premières Nations, Métis et Inuits.* Résultats de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011. Division de la statistique sociale et autochtone. Ottawa, Statistique Canada.

Valli, L., Stefanski, A. et Jacobson, R. (2016). Typologizing school-community partnerships : A framework for analysis and action. *Urban Education.* 51 (7), 719-747.

Vatz Laaroussi, M., Levesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école. Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec.* Sherbrooke, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.