



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

NI KIKENTAN

Regard sur l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau scolaire québécois

Chercheuse principale

Carole Lévesque, professeure titulaire, Institut national de la recherche scientifique

Membres de l'équipe

Natasha Blanchet-Cohen, professeure, Université Concordia

Julie Mowatt, Comité des aîné.e.s, Pikogan

Ioana Radu, professeure, UQAT

Emmanuelle Piedboeuf, agent de recherche, INRS

Martin Gagnon, agent de recherche, INRS

Denis Vollant, étudiant en études autochtones, INRS

Margot Mowatt, Comité des aîné.e.s, Pikogan

Frances Mowatt, École Migwan, Pikogan

Laurianne Petiquay, Centre d'amitié autochtone Capetciwotakanik

Johanne Larouche, Centre d'amitié autochtone Capetciwotakanik

Établissement gestionnaire de la subvention

Institut national de la recherche scientifique

Numéro du projet de recherche

2021-OPLA-295274

Titre de l'Action concertée

Regard sur l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau scolaire québécois

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation

et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

NI KIKENTAN

Regard sur l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau scolaire québécois

TABLE DES MATIÈRES

Partie A : Contexte de la recherche	3
A.1) Problématique	3
A.2) Objectifs poursuivis	6
Partie B : Méthodologie	7
B.1) Sources de données	8
B.2) Études de cas étendues	9
B.3) Modifications apportées au devis original.....	9
Partie C : Principaux résultats	10
C.1) Éléments de l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau québécois	10
C.2) Enjeux de la formation du personnel	15
C.3) Enjeux relatifs à l'enseignement des langues autochtones	17
C.4) Enjeux relatifs au parcours des élèves autochtones	19
C.5) Retombées potentielles de nos travaux	20
C.6) Principales contributions sur le plan de l'avancement des connaissances	22
Partie D : Pistes de solution et d'action	23
Partie E : Nouvelles pistes ou questions de recherche	25
Partie F : Liste bibliographique sommaire	26



RAPPORT DE RECHERCHE NI KIKENTAN

Regard sur l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau scolaire québécois¹

Notre projet de recherche-action a été réalisé entre 2020 et 2025; il visait principalement à mieux outiller les enseignant.e.s et le personnel scolaire des écoles québécoises qui accueillent des élèves autochtones² de niveau préscolaire, primaire ou secondaire. De manière plus précise, ce projet a ciblé l'objectif suivant du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires du FRQ : « donner à tout le personnel scolaire les outils nécessaires afin de soutenir adéquatement la réussite de l'ensemble des élèves ». L'originalité de notre projet a reposé notamment sur le recours direct aux récits, aux savoirs et aux pratiques autochtones dans la compréhension des réalités éducatives contemporaines, dans l'élaboration d'un cadre de référence relatif à la situation des élèves des Premières Nations et du Peuple Inuit qui fréquentent le réseau scolaire québécois et dans la conception d'un module d'apprentissage destiné au personnel des écoles québécoises.

Partie A : Contexte de la recherche

A.1) PROBLÉMATIQUE

Lorsqu'il est question d'éducation en contexte autochtone, il est fréquent de rappeler que le taux de scolarisation de la population est inférieur à celui de la population québécoise et que la proportion des personnes autochtones qui ne détiennent pas de diplôme est généralement plus élevée que celle observée chez les Québécois.e.s. Les taux de décrochage, pour leur part, sont aussi plus élevés chez les jeunes et plusieurs retards sont enregistrés dans leurs trajectoires selon les standards et classifications habituels (MEQ 2024; Statistique Canada 2024; VGQ 2024). Même s'il appert que

¹ Sur le plan terminologique, le terme *Indien* n'est plus employé pour désigner des personnes autochtones. Néanmoins, ce terme est toujours d'usage courant lorsqu'il est question des catégories administratives du gouvernement fédéral telles que *réserve indienne*, *établissement indien*, *Indien.ne inscrit.e*, *registre des Indiens*. Il n'est pas de notre ressort de les modifier. Rappelons que ces catégories administratives ne concernent que la population des Premières Nations et non celle formée du Peuple Inuit.

² Dans le présent rapport, le terme « autochtone » renvoie à la population combinée des Premières Nations et du Peuple Inuit (désigné dans ces pages par PN-PI). Ce faisant, il exclut la population dite métisse qui ne détient aucun statut constitutionnel au Québec, contrairement à la situation qui prévaut ailleurs au Canada. On compte 40 Premières Nations désignées dans la province qui forment dix Nations d'appartenance réparties dans des régions localisées au sud du 55^e parallèle (la Première Nation Kanien'kehá:ka d'Akwesasne n'est pas incluse dans ce décompte). Le Peuple Inuit, pour sa part, est formé de la population de 14 villages nordiques situés au Nunavik. Les statistiques présentées plus loin dans ce rapport se rapportent donc exclusivement aux membres des Premières Nations et du Peuple Inuit (le cas échéant).

certains gains aient été enregistrés au cours des dernières années³, il reste que l'enjeu de la réussite éducative des élèves des Premières Nations et du Peuple Inuit à l'échelle de la province demeure entier pour de nombreuses raisons à la fois historiques, sociales, pédagogiques, économiques, politiques, juridiques et linguistiques (Alliance Kapakan 2022; Lévesque *et al.* 2015). Les profils scolaires standardisés auxquels nous renvoyons la littérature ne permettent pas toutefois d'en cerner adéquatement les contours. Il devient alors nécessaire de remettre en perspective les contextes éducatifs et institutionnels au sein desquels cheminent aujourd'hui les élèves autochtones.

Au Québec, la grande majorité des travaux de recherche portant sur la réussite scolaire ou éducative des élèves autochtones concerne les écoles des communautés territoriales des Premières Nations ou des villages inuit⁴ (entre autres Campeau *et al.* 2024; Deschênes 2020; Maheu *et al.* 2020; Rahm 2021), plutôt que la situation des élèves fréquentant les écoles du réseau québécois⁵. Un manque d'information à cet égard est donc manifeste; il s'agit d'ailleurs d'un constat évoqué clairement dans

³ Il est difficile de connaître, sans analyse plus poussée des données disponibles, les facteurs ayant contribué à ces gains potentiels : s'agit-il des mesures adoptées depuis les dernières années par le ministère de l'Éducation (Mesure 15061 : sensibilisation aux réalités autochtones [volet 1] et sensibilisation du personnel enseignant [volet 2], de la Mesure 15062 : réussite éducative des élèves autochtones et de la Mesure 15063 : soutien à l'éducation autochtone dans le réseau)? De nouvelles compilations statistiques? De l'augmentation de la population des Premières Nations et du Peuple Inuit résidant aujourd'hui dans les villes québécoises? Des modifications récentes à la *Loi sur les Indiens* quant à l'obtention du statut *indien*?

⁴ L'expression « communauté territoriale des Premières Nations » correspond aux espaces de résidence des membres affiliés à une Première Nation donnée; ces espaces étaient appelés autrefois « *réserve indienne* ou *établissement indien* » selon la nature de leur assise territoriale, et sont désignés couramment de nos jours par le terme générique de communauté. Cette nouvelle expression est proposée dans l'Énoncé de politique des trois conseils des organismes subventionnaires du gouvernement fédéral (ÉPTC 2022) afin de marquer la distinction entre la population résidente des communautés territoriales et celle résidant en milieu urbain, désignée « communauté autochtone urbaine ». Outre ces terres réservées de juridiction fédérale, il faut également prendre en considération les terres d'occupation ancestrale des Premières Nations qui couvrent l'ensemble de la province, qui ont été accaparées peu à peu par les colonies de peuplement européennes et se sont transformées avec le temps en villages, villes et municipalités québécoises (Kermeol et Lévesque 2010). Ces territoires demeurent constitutifs du patrimoine identitaire et culturel des membres des Premières Nations; ils sont investis aujourd'hui à la fois comme des lieux de mémoire, de ressourcement et d'action communautaire. Quant aux espaces de résidence de la population inuit du Nunavik, ils sont désignés par l'expression « municipalités de villages nordiques » en vertu des dispositions de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois signée en 1975 (CBJNQ).

⁵ Les enfants et les jeunes Autochtones (membres des Premières Nations et du Peuple Inuit) fréquentent soit des écoles établies au sein de leur communauté territoriale de résidence, soit des écoles du réseau scolaire québécois. On compte quelque 70 établissements scolaires autochtones (préscolaire, primaire, secondaire, auxquels il faut ajouter plusieurs centres de formation professionnelle). Les établissements eeyouch (cri) sont regroupés au sein de la Commission scolaire crie alors que les établissements du Nunavik sont placés sous l'égide de la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq : ces deux commissions scolaires ont été créées en 1975 par la CBJNQ. La plupart des autres écoles autochtones sont membres du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), une des commissions de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL). La grande majorité des écoles innues pour leur part est membre de l'Institut Tshakapesh, mise sur pied en 1978, une organisation régionale vouée à la transmission et à la diffusion du patrimoine culturel innu.

le rapport de la Vérificatrice générale déposé à l'automne 2024 : *La réussite éducative des élèves autochtones*. Néanmoins, quelques recherches et expériences récentes qui se sont déroulées dans des écoles du réseau se démarquent et leurs résultats trouvent un écho dans notre projet de recherche-action. C'est le cas des travaux conjoints de l'Institut Tshakapesh et de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec portant sur la réussite éducative des jeunes Innus de la Côte-Nord (Blanchet-Cohen *et al.* 2020, 2021, 2022) qui ont été effectués auprès de plusieurs segments populationnels (enseignant.e.s, intervenant.e.s, parents, jeunes) et qui démontrent, par exemple, les effets positifs de plusieurs activités destinées à faciliter le rapprochement entre élèves Innus et Québécois à l'intérieur des classes et à accroître la visibilité et la valorisation de la culture innue dans les écoles de la région. Ainsi, des enseignant.e.s incorporent des contenus relatifs aux cultures autochtones dans des cours de niveau secondaire; des conférences sur les spécificités autochtones régionales ou sur les langues autochtones sont proposées au personnel enseignant; des activités culturelles et publiques plus nombreuses mettent en valeur les pratiques artistiques et artisanales, la musique, les chants autochtones. Cependant, en ce qui a trait à la formation de personnel enseignant et scolaire, d'après les autrices de ces rapports, elle serait insuffisante dans sa forme actuelle puisqu'elle ne permettrait pas de développer des outils efficaces sur le plan pédagogique et d'acquérir des compétences culturelles pertinentes afin de soutenir les élèves autochtones tout au long de leur cheminement scolaire.

Les travaux de Couture *et al.* (2021)⁶ entourant le déploiement du projet Petapan à l'école primaire des Quatre-Vents à Saguenay entre 2017 et 2020 constituent un autre exemple instructif. Adoptant une approche interculturelle, inclusive et écosystémique, le projet a permis la mise en œuvre de pratiques de gestion, d'enseignement et d'accompagnement mobilisatrices et collaboratives afin de soutenir non seulement les élèves du niveau préscolaire et primaire mais aussi leurs parents et l'entourage communautaire ou citoyen. Le projet, reposant « [...] sur la sécurisation culturelle des élèves et des parents », a privilégié notamment « [...] l'intégration des savoirs culturels autochtones

⁶ Voir aussi Lavoie *et al.*, 2024.

dans l'accompagnement des élèves [et] le travail de collaboration entre le personnel enseignant, les responsables des cours de langues, les parents, les intervenants, les professionnels des services complémentaires et les gestionnaires » (p. 105 et 106). En quelque sorte, tou.tes.s les acteur.trices du projet ont créé un filet de protection culturel et social autour des enfants innus et atikamekw afin de faciliter leur entrée dans le réseau scolaire québécois à partir du niveau préscolaire. Quant aux retombées du projet Petapan sur le personnel scolaire concerné, on note une « perception positive des élèves autochtones, la diminution des préjugés, l'ouverture d'esprit et une plus grande sensibilisation au sujet des Autochtones et de leurs réalités » (p.90). En revanche, peu d'informations nous renseignent sur les connaissances et les compétences acquises par l'ensemble des enseignant.e.s, des dirigeant.es et des gestionnaires concerné.e.s et sur leurs réels impacts sur les trajectoires ultérieures des enfants ayant participé au projet. Dans un second document, publié en 2024, Couture *et al.* recensent 44 pratiques de sécurisation culturelle ayant été développées dans des écoles de la Côte-Nord accueillant essentiellement des jeunes et des adultes innus, afin de soutenir leur persévérance scolaire et leur réussite éducative. Ces pratiques couvrent une vaste gamme d'initiatives parmi lesquelles on retrouve la création d'un lien de confiance avec les cohortes innues, la transmission culturelle, la présence des Aîné.e.s à l'école et dans les classes, la formation proprement dite des enseignant.e.s, le soutien linguistique et la valorisation identitaire. Il ne fait aucun doute que des efforts significatifs ont été faits par les centres de services scolaires concernés au cours des dernières années. Il sera important d'en suivre les progrès à travers le temps.

A.2) OBJECTIFS POURSUIVIS

Ces exemples, bien que très ciblés au Saguenay et sur la Côte-Nord, n'en résument pas moins de nombreux défis auxquels font face les écoles et le personnel du réseau québécois qui accueillent de jeunes Autochtones. Ils concentrent plusieurs des questions de recherche sur lesquelles repose notre projet, non seulement en ce qui a trait au personnel enseignant mais aussi en ce qui concerne l'environnement d'apprentissage dans lequel ce personnel est appelé à évoluer et à exercer ses pratiques et ses compétences. La présence d'enfants et de jeunes Autochtones dans les écoles du

réseau québécois est loin d'être récente, mais il y a à peine une vingtaine d'années que la situation suscite l'attention des chercheur.e.s universitaires et de l'appareil gouvernemental. Plutôt timides au début, les préoccupations à cet égard coïncident avec une présence accrue des membres des Premières Nations et du Peuple Inuit dans les villes du Québec : notons que quelque 60 % de l'ensemble de cette population résidait en milieu urbain en 2021 (Gagnon *et al.* 2023).

Dans la foulée des travaux antérieurs sur la persévérance et la réussite scolaires que notre équipe a réalisés (Lévesque et Sioui 2011; Lévesque *et al.* 2015), nous avons identifié au départ du présent projet une série d'objectifs analytiques et opérationnels en visant une contribution pertinente aux questionnements qui entourent la formation du personnel enseignant et en souhaitant documenter quelques-unes des composantes de « l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau scolaire québécois » où on retrouve aujourd'hui au moins la moitié des enfants des Premières Nations et du Peuple Inuit parmi l'ensemble du même segment populationnel à l'échelle de la province. Pour ce faire, nous nous sommes intéressé.e.s plus particulièrement : 1) à quelques initiatives développées dans des écoles de la Haute-Mauricie et de l'Abitibi-Témiscamingue; 2) au profil des élèves autochtones concernés sur les plans culturel, géographique, linguistique et socioéconomique; 3) aux collaborations existantes entre des écoles québécoises et des écoles autochtones; 3) aux besoins en matière de formation du personnel enseignant et du personnel professionnel; 4) aux attentes et aux aspirations des détenteur.trice.s de savoirs des Premières Nations face à l'école et au cheminement scolaire des jeunes générations. L'objectif de recherche principal étant de concevoir, à la lumière des savoirs, compétences et pratiques autochtones, de nouveaux outils et dispositifs d'apprentissage destinés au personnel scolaire (enseignant.e.s et autres) du réseau scolaire québécois.

Partie B : Méthodologie

Nos choix méthodologiques sont tributaires de notre posture décoloniale en matière de recherche autochtone : nous travaillons en mode de coconstruction des connaissances et adoptons en conséquence une approche inductive et compréhensive de préférence à une approche déterministe et hypothético-déductive. Une place centrale a été occupée par les propos, récits, expertises et expériences des membres autochtones de notre équipe de recherche et des participant.e.s aux divers

cercles de parole et ateliers que nous avons organisés. Les savoirs autochtones ont ainsi côtoyé les savoirs scientifiques dans la mise au jour d'une nouvelle gamme d'enjeux que pose la présence croissante des élèves des Premières Nations et du Peuple Inuit dans le réseau scolaire québécois (Anctil 2024; Lévesque 2022). La démarche de coconstruction a nécessité de nombreux échanges interactifs favorisant le partage et la relecture des informations recueillies tout au long du projet.

B.1) SOURCES DE DONNÉES

Données documentaires : ces données proviennent de la littérature scientifique (provinciale, nationale et internationale), de la littérature gouvernementale et de la littérature autochtone. La combinaison des informations disponibles permet notamment d'ancrer les questionnements scientifiques dans les développements et les avancées en matière de politiques publiques, selon que l'éclairage soit celui du gouvernement ou celui des instances de gouvernance autochtones.

Données statistiques : plusieurs sources officielles ont été consultées parmi lesquelles les recensements de Statistique Canada, et les données du Registre des *Indiens* qui compile l'information relative à la résidence, aux âges et aux genres des membres des Premières Nations. Des compilations spécifiques ont permis de caractériser quelques profils sociodémographiques à l'échelle régionale. Dans certains cas, nous avons eu accès à des données locales provenant des partenaires sans que nous ayons pu cependant en valider la teneur; elles ont principalement servi à circonscrire quelques tendances populationnelles.

Données qualitatives : elles résultent d'une série d'entretiens semi-dirigés (nbre = 15) réalisés avec des acteur.trice.s autochtones œuvrant ou ayant œuvré au sein du réseau scolaire québécois à divers titres : professeur.e.s de langues, navigatrices culturelles, personnes ressources pour les cohortes d'élèves autochtones. Il s'agissait de retracer le contexte de leur parcours professionnel et d'identifier les défis à relever. S'ajoute une série de rencontres informelles effectuées avec 25 personnes non autochtones œuvrant au sein des écoles du réseau québécois en tant qu'enseignant.e.s ou gestionnaires ayant été rencontrées dans le cadre d'entretiens et d'échanges informels afin de documenter leurs besoins ou leurs pratiques spécifiques au regard des élèves autochtones fréquentant des écoles du réseau québécois.

Données expérientielles et narratives : ces données ont été consignées lors d'activités tenues avec des détenteur.trice.s de savoirs autochtones de quatre Nations : Anicinape, Atikamekw Nehirowisiw, Innue/Innu et W8banaki ainsi qu'avec des enseignant.e.s autochtones. Dix cercles de parole ont été organisés avec ces personnes dans le but de mieux comprendre leurs attentes face à l'éducation dispensée dans les écoles du réseau québécois pour le bénéfice des jeunes Autochtones. Chacun de ces cercles a regroupé de 10 à 12 personnes. Plusieurs d'entre elles font partie des groupes de survivant.e.s des pensionnats. Ces cercles de parole se sont tenus en divers endroits sur des territoires autochtones ou dans les villes. Trois grands ateliers de partage, chacun ayant rassemblé entre 35 et 40 personnes, ont également été organisés en divers endroits de la province.

B.2) ÉTUDES DE CAS ÉTENDUES

Afin d'ancrer nos travaux dans les réalités du terrain et en conformité avec les termes de notre stratégie de collecte des données, nous avons réalisé deux études de cas étendues. Des critères ont présidé à la sélection de ces études parmi lesquels : les liens entretenus entre des écoles autochtones ou des instances autochtones communautaires d'une part, et des écoles ou centres de services scolaires du réseau québécois d'autre part; des collaborations existantes ou en développement entre les acteur.trice.s concerné.e.s; la mise en place d'initiatives ou de projets structurants entre enseignant.e.s autochtones et non autochtones. Une étude de cas s'est concentrée sur la situation des élèves anicinapek qui fréquentent l'école secondaire du Centre de services scolaires Harricana (ville d'Amos et ses environs). La seconde s'est penchée sur la situation des élèves atikamekw nehirowisiwok qui fréquentent les écoles du Centre de services scolaires de l'Énergie (ville de La Tuque et ses environs).

B.3) MODIFICATIONS APPORTÉES AU DEVIS ORIGINAL

L'arrêt des activités scolaires pendant la période pandémique a engendré des modifications dans le calendrier original du projet, les études de cas initialement prévues n'ayant pu être réalisées. Après quelques échanges avec les membres de l'équipe de recherche et les principaux partenaires autochtones, nous nous sommes tournés vers les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et de la Mauricie-Centre-du-Québec. Par ailleurs, la consultation virtuelle des membres du personnel enseignant et scolaire au début de nos travaux quant aux défis et enjeux des trajectoires des élèves

autochtones au sein du réseau québécois nous avait permis de constater une absence de protocoles et de mécanismes décisionnels en plusieurs endroits, un manque de moyens et de ressources à leur disposition pour transformer leurs pratiques, une pression ressentie face aux attentes gouvernementales et sociétales découlant par exemple des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (2015) et un sentiment partagé de dépassement face aux questions relatives à la culture et aux langues autochtones. S'ajoutait une méconnaissance généralisée des réalités constitutives du monde autochtone au regard de l'histoire passée et récente de l'éducation autochtone, qu'il s'agisse de gouvernance, d'apprentissage ou de pédagogies. Autant de raisons ayant conduit à une compréhension davantage systémique des phénomènes socioéducatifs qui retenaient notre intérêt.

Partie C : Principaux résultats

Dans ce rapport, nous n'utilisons donc pas au hasard les termes suivants : « écosystème éducatif autochtone au sein du réseau québécois ». En effet, la présence des élèves autochtones au sein de ce réseau ne relève plus d'une manifestation passagère ou ponctuelle, encore moins sectorielle. Elle constitue un ensemble organique et dynamique ancré à la fois dans l'histoire et la modernité et mettant en cause plusieurs acteur.trice.s de divers horizons éducatifs et institutionnels, à la fois autochtones et québécois.e.s. Il importe d'en circonscrire la portée globale, d'en comprendre les enjeux transversaux et d'en documenter le potentiel d'innovation éducative et pédagogique afin de se donner les moyens d'agir collectivement et de créer les conditions les plus propices à l'apprentissage des élèves des Premières Nations et du Peuple Inuit. Les visées connues et partagées dans de nombreux milieux de la persévérance scolaire et de la réussite éducative ne sauraient être atteintes sans que les environnements d'apprentissage ne soient repensés, renouvelés et rehaussés.

C.1) ÉLÉMENTS DE L'ÉCOSYSTÈME ÉDUCATIF AUTOCHTONE AU SEIN DU RÉSEAU QUÉBÉCOIS

Tendances populationnelles générales⁷. Avant toute chose, il faut prendre acte de la présence de la population autochtone dans les villes du Québec au cours des dernières décennies. Dépassant

⁷ Lorsqu'il est question des données statistiques qui concernent les personnes autochtones, la première réaction est souvent de les ignorer, voire de les contester. Les limites que posent les données de Statistique Canada et celles issues du Registre des *Indiens* sont connues et ne sont pas du même ordre puisque chacune des sources n'entretient pas les mêmes finalités (Gagnon *et al.* 2023). Aucune de ces deux sources ne permet d'ailleurs d'obtenir un portrait exhaustif

maintenant 60 % de la population totale des Premières Nations et du Peuple Inuit (PN-PI), cette présence a un impact mathématique direct sur la fréquentation des enfants et des jeunes Autochtones dans les écoles du réseau québécois. Qui plus est, les familles autochtones, dans les villes et dans les communautés territoriales, comptent un plus grand nombre d'enfants que les familles québécoises; le taux de natalité y est supérieur; les mères sont généralement plus jeunes. Les femmes autochtones établies dans les villes sont également plus nombreuses que les hommes et la proportion des mères monoparentales est au moins deux fois plus élevée qu'ailleurs au Québec. Autant de constats en appui à la présence accrue des enfants autochtones dans le réseau scolaire québécois. Bien qu'il soit extrêmement difficile de connaître avec précision le nombre d'enfants et de jeunes Autochtones au sein du réseau québécois (VGQ 2024), nos travaux récents s'orientent vers une proportion minimale de 50 % du total provincial des enfants autochtones d'âge scolaire : préscolaire, primaire et secondaire⁸.

Concentration des effectifs scolaires. On dénombre une présence autochtone dans plus de 600 municipalités (SDR⁹) de la province. Bien que répartie à la grandeur du territoire dans les grands centres, les moyens centres et les petits centres ainsi que dans les régions rurales, on observe des concentrations importantes dans plusieurs villes¹⁰ et dans plusieurs régions telles que la Côte-Nord, l'Abitibi-Témiscamingue et la Mauricie; présence qui se répercute nécessairement dans le réseau scolaire. Par exemple, dans le cas de la ville de La Tuque, dont la population totale (toutes origines confondues) est de 10 915 personnes (en baisse de 11,3 % entre 2016 et 2021), le poids

de la situation sociodémographique de la population des Premières Nations et du Peuple Inuit. Néanmoins, en tenant compte de ces limites méthodologiques, en croisant – lorsque possible et pertinent –, les compilations de l'une et de l'autre source, en considérant d'autres données parfois disponibles et, surtout, en observant les situations documentées sur plusieurs décennies, il est possible d'en retirer des indications de divers ordres et d'identifier quelques repères de nature sociologique, voire de documenter certaines tendances populationnelles instructives.

⁸ Selon les termes du Rapport de la Vérificatrice générale (2024) : « Les informations dont dispose le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) nous ont permis d'estimer qu'environ 3 100 élèves autochtones ont fréquenté une école du réseau public québécois chaque année de 2017-2018 à 2022-2023. C'est près du quart des organismes scolaires [centres de services scolaires et commissions scolaires] qui ont accueilli plus de 50 élèves autochtones chaque année ». Pour notre part, différents scénarios et compilations statistiques nous permettent d'estimer que le réseau scolaire québécois accueillait au moins de 13 000 à 14 000 jeunes Autochtones (PN-PI) en 2021, soit grosso modo la moitié des effectifs autochtones de 4 ans à 16 ans à l'échelle de la province. La population totale des Premières Nations et du Peuple Inuit au sein de la province regroupait environ 150 000 personnes en 2021.

⁹ SDR = Subdivision de recensement. Chacune des SDR correspond généralement à une municipalité.

¹⁰ Quarante-quatre villes comptent au moins 6 % de personnes PN-PI parmi leur population totale et 34 villes dénombrent au moins 400 personnes PN-PI parmi la population totale.

démographique des personnes PN-PI se situe à 9 %, en hausse de 2,5 % depuis 2016: il s'agit de la proportion de personnes PN-PI la plus élevée dans une ville où est établi un centre d'amitié autochtone. Les jeunes Autochtones de moins de 15 ans représentent 32 % de la population totale PN-PI; la proportion des jeunes non autochtones du même âge est de 14 %. La proportion des élèves PN-PI dans les écoles de la ville avoisinerait présentement 20 à 22 %. Compte tenu de la pyramide des âges, de la mobilité résidentielle entre les communautés territoriales atikamekw (en particulier Wemotaci) et La Tuque, et de la croissance démographique de la population PN-PI au sein de la ville, il y a tout lieu de croire que cette proportion dépassera 25 %, voire 30 %, d'ici les prochaines années.

Mobilité et diversité scolaire. À l'instar de la population de tout âge et genre des Premières Nations et du Peuple Inuit dont les formules de mobilité et d'hypermobilité sont généralement connues, les élèves des Premières Nations qui fréquentent le réseau québécois sont également très mobiles. La littérature fait état de quelques-unes de ces formules dans le cas des jeunes qui quittent leur communauté territoriale d'appartenance (et par conséquent une école autochtone) pour s'installer avec leur famille dans une ville et y poursuivre leur scolarisation dans des écoles québécoises. Les travaux de la Vérificatrice générale du Québec (VGQ 2024) soulignent d'ailleurs le manque de soutien apporté à ces jeunes en mode de transition scolaire qui font souvent face à un important dépaysement tout autant éducatif que familial et culturel. Mais il existe de nombreuses autres formules de mobilité dont il est rarement question dans la littérature, notamment lorsqu'il n'y a pas d'écoles dans les communautés territoriales concernées. C'est le cas à Essipit, Gespeg, Hunter's Point, Kipawa, Odanak et Wôlinak; les jeunes de ces communautés fréquentent nécessairement les écoles du réseau québécois, généralement à proximité de leur lieu de résidence. Si on retrouve aujourd'hui des écoles primaires dans la plupart des communautés territoriales des Premières Nations, certaines n'ont pas pour autant d'écoles secondaires comme c'est le cas à Pikogan, alors que les jeunes poursuivent leur formation dans la ville voisine d'Amos, et à Kitcisakik, dont les enfants fréquentent des écoles à Senneterre ou à Val-d'Or. La Nation Wolastoqiyik, dont les portions de territoire réservé sont situées à Cacouna et à Kataskomik, ne compte aucune population résidante; les enfants et les

jeunes fréquentent aussi les écoles québécoises, selon les lieux de résidence des familles. De jeunes Eeyouch résidant à Oujé-Bougoumou se déplacent quotidiennement vers les écoles de Chibougamau; les jeunes Eeyouch de la communauté de Mistissini fréquentent aussi ces mêmes écoles mais la distance les oblige à résider dans la ville pendant l'année scolaire. Les écoles de la CS de l'Estuaire et de la CS du Fer sur la Côte-Nord accueillent une proportion significative d'enfants et de jeunes Innu.e.s (entre 18 % et 22 % du total des enfants innus de 4 à 16 ans de la région). En plus des jeunes Anicinapek de Pikogan, le CS Harricana accueillent également des jeunes d'autres communautés territoriales de l'Abitibi-Témiscamingue, voire de Eeyou Istchee, ainsi que les enfants de familles anicinapek résidentes d'Amos et des environs. Des jeunes des Premières Nations résidant dans des familles d'accueil hors communauté se retrouvent aussi dans des écoles québécoises.

Présence de nouvelles instances institutionnelles dans l'espace scolaire. Les manifestations de collaboration entre des instances autochtones œuvrant en milieu urbain et des écoles du réseau québécois sont en hausse ces dernières années. C'est le cas notamment des centres d'amitié membres du Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ 2020). Ainsi, le Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or a été un pionnier en ce domaine en mettant sur pied la Marche Gabriel-Commanda il y a 25 ans, à l'occasion de la Semaine d'action contre le racisme et pour l'égalité des chances; avec les ans, des groupes scolaires de la ville et de la région se sont peu à peu joints à la Marche. Aujourd'hui, l'événement mobilise chaque année des centaines d'enfants, autochtones et non autochtones, qui fréquentent les écoles francophones et anglophones de la ville, ainsi que leurs enseignant.e.s. Des travaux préparatoires (conception d'affiches et de fanions) à la Marche sont réalisés avec les jeunes pour les sensibiliser aux situations de racisme et de discrimination. C'est le cas également de l'activité des 100 tours pour l'élimination du racisme organisée depuis quelques années à La Tuque par le Centre d'amitié autochtone Capetciwotakanik; les écoles locales y participent activement. La Journée nationale de la réconciliation (soulignée le 30 septembre depuis 2022) est aussi devenue une occasion de rapprochement. Bien que certaines initiatives impliquant les centres d'amitié soient beaucoup plus anciennes, leur engagement dans le

dossier de l'éducation se fait principalement sentir depuis 2017 dans le cadre des travaux des tables locales et régionales d'accessibilité aux services urbains pour les Autochtones¹¹.

Collaboration entre écoles autochtones et écoles québécoises. Cette collaboration, favorisée dans certains cas par les mesures proposées par le ministère de l'Éducation, a donné lieu entre autres à la production de matériel pédagogique inédit destiné conjointement aux enfants d'écoles primaires autochtones et québécoises qui cohabitent dans certaines régions ou villes de la province. Ce type de collaboration comporte des retombées pour les deux systèmes éducatifs : autochtone et québécois. Non seulement des rencontres régulières permettent-elles le rapprochement des personnels scolaires concernés et des enfants autour d'un projet mobilisateur, mais il se développe aussi une mutualisation des apprentissages. Des exemples proviennent de la Côte-Nord (Innus et Québécois), de l'Abitibi-Témiscamingue (Anicinapek et Québécois), de la Mauricie (Atikamekw et Québécois). Un autre type de collaboration se traduit par des visites dans des écoles autochtones ou des centres d'amitié de la part de classes de plusieurs centres de services scolaires québécois : autant d'occasions de se familiariser avec le monde autochtone. Par ailleurs, l'exemple de la communauté territoriale de Pikogan est particulièrement instructif sur le plan de la collaboration interétablissements : après le primaire dans la communauté, les jeunes Anicinapek poursuivent leurs études à l'école secondaire d'Amos (Pavillon La Calypso pour le Sec. 1 et 2 et Pavillon La Forêt pour le Sec. 3, 4 et 5) du Centre de services scolaires Harricana. Il y a plus de 40 ans que l'école Migwan de Pikogan entretient des liens structurants sur les plans éducatif et pédagogique avec l'école d'Amos grâce à l'apport de navigateur.trice.s anicinapek qui accompagnent les élèves dans leur parcours scolaire au secondaire¹².

¹¹ Ces tables d'accessibilité constituent « [...] une initiative intersectorielle de concertation et de coordination des services à l'intention des Autochtones des milieux urbains » (Gouvernement du Québec 2017). Elles rassemblent des partenaires de plusieurs milieux (éducation, sécurité publique, habitation, santé, employabilité, etc.) et visent à répondre adéquatement aux besoins divers de la population autochtone.

¹² Quelque 100 à 110 élèves autochtones fréquentent l'école secondaire d'Amos, dont la plupart proviennent de Pikogan. Cinq navigatrices anicinapek (professeure d'anicipemowin, psychoéducatrices, intervenantes) sont à l'œuvre auprès des élèves. Un local très fréquenté est mis à leur disposition. Des activités valorisant la culture et la langue sont organisées en continu dans l'école, avec le soutien de membres du personnel de l'école et la participation d'Aîné.e.s de la communauté. Chaque année, les jeunes de 6^e année de l'École Migwan sont jumelés avec une classe de jeunes Québécois.e.s d'Amos afin de se familiariser avec ce qui deviendra leur nouvel espace d'apprentissage. Passant d'une école où tous les jeunes sont Anicinapek, à une polyvalente où ils deviennent une minorité, cette préparation est nécessaire et porte ses fruits. Selon les informations recueillies, le taux de diplomation au secondaire des jeunes Anicinapek serait en augmentation. La communauté organise chaque année un gala pour souligner la persévérance scolaire des jeunes du primaire et du secondaire.

Cette collaboration, amplifiée par la proximité entre les deux lieux (quelques kilomètres), dépasse largement le cadre scolaire puisque le secteur de l'éducation à Pikogan relève d'une responsabilité communautaire qui engage la population de tout âge et que les liens avec la ville d'Amos se déploient dans d'autres domaines tels que la pratique du sport, l'occupation d'emplois, l'approvisionnement en biens et denrées, la fréquentation des établissements de santé, etc.

C.2) ENJEUX DE LA FORMATION DU PERSONNEL

S'instruire pour transformer. Au cours des dernières années, plusieurs types de formation ont été dispensés au personnel des écoles québécoises dans une optique de sensibilisation aux réalités autochtones (Voir la note 3 à ce sujet). Si l'on souligne habituellement leur pertinence, ces formations sont trop souvent perçues comme insuffisantes pour engendrer des changements majeurs au sein du réseau québécois. Identifié dans la littérature, ce constat est aussi ressorti à plusieurs reprises lors des rencontres et entretiens que nous avons effectués. S'il apparaît primordial d'acquérir davantage d'informations sur les trajectoires historiques et contemporaines des sociétés autochtones, les contenus offerts n'abordent pas comme telles les pratiques d'enseignement et les approches pédagogiques qui requièrent le développement de compétences beaucoup plus spécialisées. Le personnel scolaire consulté admet facilement être conscient de l'histoire coloniale et de son cortège de séquelles mais se juge habituellement très mal préparé pour y faire face. Plusieurs personnes ont affirmé être paralysées devant l'ampleur de la tâche qui leur incombe et ne se sentent pas en mesure d'agir adéquatement. Parmi les pistes de solution envisagées, on retrouve le besoin d'obtenir davantage de soutien de leur établissement, celui d'être mieux informé.e.s des initiatives inspirantes qui se déroulent ailleurs dans le réseau scolaire afin d'en tirer des enseignements mais, surtout, celui de se regrouper entre collègues pour mettre sur pied des projets collectifs de préférence à des projets individuels et ponctuels.

Une histoire de l'éducation autochtone méconnue. De l'avis largement partagé par une vingtaine d'enseignantes innues, anicinapek et atikamekw nehirowisiwok, dont la grande majorité a enseigné dans les écoles autochtones à partir des années 1970 et 1980, les formations offertes au sein du réseau

scolaire québécois passent sous silence l'histoire de leur implication directe dans le domaine de l'éducation à partir des années 1970. Plusieurs d'entre elles ont manifesté leur désarroi devant le fait qu'aujourd'hui de jeunes enseignant.e.s autochtones connaissent très peu cette histoire récente pourtant constitutive de leur affirmation identitaire et politique comme Premières Nations. Rappelons que s'est mise en place, au Québec et ailleurs au Canada, une démarche de prise en charge de l'éducation par les autorités et instances autochtones entre 1973 et 1985 (Wiscutie-Crépeau 2021). C'est dans ce contexte que la plupart des écoles autochtones¹³ ont vu le jour dans le cadre d'un programme fédéral appelé « amérindianisation¹⁴ » (Lévesque *et al.* 2015). En l'espace d'une quinzaine d'années, des dizaines d'écoles ont été mises sur pied. Ces femmes aujourd'hui âgées et dont la grande majorité a séjourné dans les pensionnats de St-Marc-de-Figuery, de La Tuque ou de Maliotenam – mais encore actives dans le champ de l'éducation à divers titres – voit dans cette histoire dont elles ont été les principales protagonistes, une manifestation claire d'autodétermination et d'agentivité collective. Cette prise en charge, à laquelle de nombreuses autres personnes (surtout des femmes) ont également participé au sein du monde autochtone, fût en quelque sorte leur manière de conjurer « leur séjour en pensionnat et de travailler par la suite au mieux-être de leur communauté ». Cette histoire, d'après elles, devrait aussi faire partie des formations offertes au personnel non autochtone du réseau québécois afin que l'on comprenne mieux le chemin parcouru par les Autochtones dans le monde de l'éducation. Si cette histoire est celle de la création d'écoles autochtones autonomes, c'est aussi une histoire de pratiques pédagogiques revitalisées à l'image de leurs principes de vie et de leurs savoirs, de la conception de nouveaux matériaux et outils pour soutenir les enseignements, de méthodes nouvelles d'accompagnement des élèves autochtones: « [...] un patrimoine à protéger, à transmettre et à faire connaître car autrement il va disparaître avec nous ».

¹³ Plusieurs des écoles eeyou et inuit ont été mises sur pied avant le programme d'« amérindianisation », dans les années 1960 et au début des années 1970 par le gouvernement québécois et l'entremise de la Direction générale du Nouveau-Québec (DGNQ) et de la Commission scolaire du Nouveau-Québec (remplacée par la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik à la suite de la signature de la CBJNQ).

¹⁴ On parlerait aujourd'hui d'autochtonisation. Le mouvement d'« amérindianisation » n'a pas concerné que le domaine de l'éducation. Il s'est déployé dans de nombreux autres champs d'action et a donné lieu à l'émergence de nombreuses pratiques de cogestion et de collaboration institutionnelle entre instances québécoises (canadiennes) et autochtones.

C.3) ENJEUX RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AUTOCHTONES

L'enseignement des langues autochtones dans les écoles du réseau scolaire québécois est relativement récent et encore très peu répandu, contrairement à la situation des écoles autochtones au sein desquelles les langues sont apprises et transmises depuis l'époque de la prise en charge (sauf exception). En fait, l'enseignement des langues et de la culture a constitué le vecteur principal de la période d'« amérindianisation ». Cinquante ans plus tard, sous une autre désignation, cet objectif fait peu à peu son chemin à l'intérieur du réseau scolaire québécois. Cependant, les enjeux à cet égard sont forts distincts selon l'état des différentes langues et nécessitent par conséquent des mesures particulières : en voici quelques exemples.

Atikamekw nehiromowin. Comme on l'a vu, les écoles de la CS de l'Énergie accueillent une proportion significative de jeunes Atikamekw Nehirowisiwok parmi leurs cohortes scolaires, à La Tuque même mais aussi à Trois-Rivières et à Shawinigan. L'atikamekw nehiromowin est une des langues autochtones les plus parlées au Canada et au Québec : il s'agit de la langue maternelle de 90 % de la population atikamekw. Bien que la proportion des locuteur.trice.s parmi les résident.e.s de la ville soit inférieure à celle des communautés, il reste que la grande majorité des jeunes parle couramment la langue. Aucun enseignement de la langue n'est offert pour l'instant en milieu scolaire. Toutefois il s'agit d'une préoccupation majeure des parents, des intervenant.e.s et des enseignant.e.s atikamekw en ce qui a trait à la réussite des jeunes.

Anicinapemowin. La situation est très différente à Pikogan puisque le nombre de locuteur.trice.s de l'anicinapemowin est en baisse depuis quelques décennies (moins de 30 % de la population la désigne comme langue maternelle). Néanmoins, des efforts considérables sont déployés à l'échelle locale pour revitaliser la langue et en favoriser l'usage non seulement à l'école primaire Migwan mais aussi dans tous les champs d'action communautaire (Nadeau 2024). Ces efforts se répercutent depuis longtemps à l'école secondaire du CS Harricana qui accueillent les jeunes Anicinapek. Des cours de langue sont offerts depuis les années 1990 aux jeunes de Sec. 1 et 2 du Pavillon La Calypso. En fait, les cours de langue anglaise ont été remplacés dans le passé par des cours d'anicinapemowin (la

population de Pikogan étant largement bilingue français/anglais). De jeunes non autochtones, intéressés par l'apprentissage de cette langue, y participent occasionnellement de nos jours.

Innu-aimun et nehlueun. L'innu-aimun (langue de la population innue) et le nehlueun (langue de la population ilnu des communautés de Pessamit et de Mashteuiatsh), pour leur part, sont également des langues très répandues alors que 70 % des locuteur.trice.s les désignent comme langue maternelle, avec des variantes selon la Première Nation concernée. Enseignées largement dans les écoles autochtones de la Côte-Nord, les élèves et leurs enseignant.e.s ont à leur disposition une très large gamme d'outils (dictionnaires, lexiques, jeux, trousse et matériel pédagogiques divers) conçus par les équipes de l'Institut Tshakapesh. L'enseignement de ces langues dans les écoles québécoises est cependant très rare, voire exceptionnel (Blanchet-Cohen *et al.* 2022). En revanche, à la faveur des mesures orchestrées par le ministère de l'Éducation, l'innu-aimun a gagné en visibilité dans quelques établissements à travers l'adoption de formules de salutation en innu-aimun ou le partage de lexiques pour favoriser les interactions sociales.

Une profession en déclin. Plusieurs des enseignantes autochtones rencontrées ont affirmé être très préoccupées par le déclin de la profession dans les écoles autochtones. Toutes proportions gardées, le nombre d'enseignant.e.s autochtones (incluant les spécialistes des langues) serait inférieur aujourd'hui à la situation qui prévalait au temps de la prise en charge. Si leur présence est toujours majoritaire au niveau primaire, le phénomène est de plus en plus marqué au secondaire. Cela signifie l'embauche d'un plus grand nombre d'enseignant.e.s non autochtones dans les écoles autochtones mêmes. Cette tendance, relevée par plusieurs personnes, met directement en péril la survie de leurs langues. Dans l'éventualité où une telle tendance se concrétiserait dans un proche avenir, elle aurait également des retombées majeures au sein du réseau québécois compte tenu d'un bassin de plus en plus réduit de professeur.e.s de langues autochtones. L'apport d'un nouveau contenu orienté vers la culture et les langues autochtones au sein du réseau québécois requiert nécessairement l'intervention régulière d'experts autochtones : technolinguistes et détenteur.trice.s de savoirs.

C.4) ENJEUX RELATIFS AU PARCOURS DES ÉLÈVES AUTOCHTONES

Zones d'incompatibilité et d'incompréhension. Les informations recueillies auprès de groupes de parents et de grands-parents (assumant souvent la garde de leurs petits-enfants) font état de nombreuses insatisfactions quant au milieu scolaire dans lequel tentent de cheminer leurs jeunes. Certaines de ces insatisfactions sont connues depuis longtemps, ce qui laisse présumer à tout le moins l'absence répétée de mesures adéquates ou encore une inaction continue. Ainsi, les jeunes Autochtones seraient plus nombreux à se voir attribués un plan d'intervention particulier, considéré par le milieu scolaire comme un outil efficace pour favoriser la réussite scolaire; des parents affirment avoir été placé devant le fait sans avoir été préalablement informés de la situation et sans avoir pu, ce faisant, être consultés à ce sujet. Dans certains cas, les efforts consacrés à accroître la maîtrise du français constitueraient, d'après eux, un frein à la préservation de la langue maternelle autochtone¹⁵. La présence d'un plus grand nombre d'enfants autochtones dans des classes d'adaptation scolaire (pour cause de retard dans le parcours, de difficultés d'apprentissage, etc.) est facilement perçue de manière négative par d'autres parents qui jugent que l'aide arrive trop tard pour leurs enfants ou est insuffisante. Du côté de l'école, on vise par divers moyens à rejoindre les parents mais « ils seraient rarement au rendez-vous et ne s'impliqueraient pas suffisamment »; dans la foulée on affirme aussi que le recours à des classes spéciales est moins fréquent que par le passé. Un des principaux défis des établissements demeure la présence en classe, surtout dans le cas des jeunes du secondaire; les absences non motivées seraient nombreuses, situation qui conduirait souvent à l'abandon et au décrochage¹⁶. Les parents y voient, pour leur part, un manque de moyens pour intéresser leurs jeunes tout au long de leur parcours et à bien les préparer pour leur vie future. Par ailleurs, la crainte de faire

¹⁵ À l'inverse, faire une plus grande place aux langues autochtones au sein du réseau est parfois perçu comme un frein à la maîtrise de la langue française. Parmi les motivations des parents autochtones résidant au sein de communautés territoriales qui choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles québécoises, la maîtrise du français (ou de l'anglais le cas échéant) est souvent un élément déterminant de leur décision.

¹⁶ Au cours des deux dernières décennies, les centres de formation autochtones pour adultes se sont multipliés à la fois dans les communautés territoriales et dans les villes; ils accueillent de plus en plus de jeunes et de moins jeunes. On y accueille notamment les jeunes Autochtones qui viennent y terminer leur formation secondaire, interrompue pour différentes raisons d'ordre scolaire, familial, communautaire ou social.

l'objet d'un signalement à la DPJ (Direction de la protection de la jeunesse) de la part des instances scolaires demeure une source d'inquiétude pour de nombreux parents et grands-parents.

Un lien de confiance à développer. Si des efforts ont été consacrés dans quelques centres de services scolaires (tel que documenté dans la littérature) à créer des liens de confiance entre les jeunes Autochtones et leurs enseignant.e.s d'une part, et les jeunes Autochtones et les jeunes Québécois d'autre part, il s'avère qu'un tel lien est encore loin de porter ses fruits en ce qui a trait aux parents et aux grands-parents qui résident dans les villes. Pourtant, le soutien des parents dans le cheminement scolaire des enfants est reconnu comme un des facteurs de réussite, autant en milieu autochtone qu'en milieu québécois. La confiance des parents envers l'école demeure fragile et fluctuante. En fait, il apparaît prématuré à plusieurs des personnes rencontrées de parler de confiance alors que le terme méfiance serait plus approprié : méfiance envers des pratiques trop éloignées des valeurs, des principes de vie et des manières de faire qui « mettent les enfants dans de petites cases », et qui les placent trop souvent « en situation d'échec » et ce, dès leur entrée dans le système scolaire québécois.

C.5) RETOMBÉES POTENTIELLES DE NOS TRAVAUX

Renouvellement des assises documentaires de référence. Les deux études de cas étendues réalisées dans le cadre de ce projet de recherche-action, combinées aux travaux d'analyse qualitative et quantitative que nous avons menés, ont constitué l'amorce d'une compréhension plus large, plus nuancée et plus intégrée de la présence des élèves des Premières Nations et du Peuple Inuit au sein du réseau scolaire québécois. Longtemps perçue comme une situation marginale, il s'avère qu'il s'agit plutôt d'un phénomène de grande portée qui interpelle le réseau dans sa globalité. Cette présence n'est pas accidentelle ou passagère : elle constitue un état de fait avec lequel il faut composer et dont il importe de connaître les tenants et aboutissants, parfois variables selon les lieux ou les régions.

Révision des paramètres de la formation du personnel scolaire. En soulignant, comme d'autres chercheur.e.s avant nous, les limites des formations de sensibilisation aux réalités autochtones (ou autres) présentement offertes au personnel des écoles du réseau, nos travaux ont permis d'identifier des exemples de contenus à transmettre ou à revoir afin d'optimiser ces formations, de mieux circonscrire la teneur des réalités en question et de les inscrire dans une lecture ancrée de l'histoire

récente de l'éducation autochtone et de ses répercussions contemporaines, autant dans les villes qu'en communautés territoriales. L'objectif de mieux outiller les enseignant.e.s ne peut se limiter à l'apport individuel de nouvelles informations aussi pertinentes soient-elles. L'acquisition doit mener à une appropriation collective des enjeux et à une prise en compte de nature institutionnelle des spécificités autochtones en contexte scolaire, incluant les corpus de pratiques éducatives et pédagogiques autochtones.

Caractérisation des milieux scolaires. Dans la foulée, les organismes scolaires du réseau québécois devraient avoir à leur disposition des portraits locaux et régionaux afin de se positionner en phase avec leur milieu d'accueil respectif et mettre en place des actions significatives selon les cohortes autochtones faisant partie de leurs effectifs scolaires. L'enseignement des langues par exemple ne peut être envisagé à partir d'une approche standardisée étant donné les distinctions existantes à ce chapitre. De plus, compte tenu de l'arrivée de nouvelles instances locales ou régionales dans le dossier éducatif (à l'instar des centres d'amitié autochtones), le partage des informations et des responsabilités entre partenaires devient essentiel à un engagement collectif en faveur de la réussite éducative des élèves autochtones.

Pérennisation des pratiques inspirantes. D'une école à une autre, d'un centre de services scolaires à un autre, les initiatives développées demeurent méconnues pour l'ensemble des acteur.trice.s du réseau. En conséquence, il est difficile d'en tirer des enseignements qui pourraient être pertinents et permettre une mutualisation des apprentissages de la part du personnel enseignant. Pour l'heure, ces initiatives (de plus en plus nombreuses à la faveur des mesures offertes par le MEQ) restent temporaires ou ponctuelles (elles sont rarement reconduites d'une année à l'autre), reposent souvent sur les épaules de quelques personnes, se cantonnent généralement dans le parascolaire et demeurent des exceptions. Aucune avancée dans le déploiement de ces initiatives ne pourra être enregistrée si les centres de services scolaires ne mettent pas davantage en valeur leurs propres contributions.

C.6) PRINCIPALES CONTRIBUTIONS SUR LE PLAN DE L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES

Une construction conceptuelle inadéquate. Notre contribution à la caractérisation de l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau scolaire québécois nous a conduits à revoir les principaux facteurs favorisant la réussite éducative (Alliance Kapakan 2022). Tels que rappelé dans les pages du rapport de la Vérificatrice générale, le ministère de l'Éducation identifie quatre grands ensembles de facteurs constitutifs de la réussite éducative des élèves qui fréquentent le réseau (VRQ 2024, p. 13): *des facteurs personnels; des facteurs familiaux; des facteurs éducatifs et scolaires; des facteurs sociaux*. Cette construction conceptuelle présente des limites certaines : elle a été élaborée à l'origine pour les élèves québécois et ses caractéristiques sont loin d'être universelles. Elle ne prend pas acte de l'exception autochtone que toutes les commissions d'enquête, au fédéral comme au provincial, ont documenté de nombreuses manières depuis les années 1960¹⁷. Elle ne prend pas davantage en compte les dispositions de la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (2007) en matière de patrimoine, de tradition orale, de philosophies autochtones¹⁸. Elle ne repose pas sur des enquêtes de terrain rigoureuses réalisées de concert avec les intellectuel.le.s et détenteur.trice.s de savoirs autochtones. En fait, cette catégorisation a tout simplement été extrapolée au monde autochtone sans considération pour les marqueurs sociaux, les ancrages culturels et les systèmes d'idées et de savoirs autochtones.

Vers une nouvelle grille d'analyse. À la lumière des constats dont fait état le présent rapport, la réussite éducative des élèves autochtones au sein du réseau québécois renvoie aussi à des facteurs de divers ordres modulés par des repères culturels puissants : ils sont géographiques, historiques, territoriaux, juridiques, linguistiques, économiques, écologiques, et tous ont un impact sur l'apprentissage. Qui plus est, les dimensions constitutives des facteurs personnels, familiaux,

¹⁷ Entre autres, la Commission d'enquête portant sur les conditions de vie (économiques, sociales, politiques et éducatives) des sociétés autochtones (1964 -1967); la Commission royale sur les peuples autochtones (1991-1996); la Commission de vérité et réconciliation (2007-2015); l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2016-2019); la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (2016-2019).

¹⁸ DNUDPA Article 14.3 : « Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les Autochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue » (ONU 2007).

éducatifs et sociaux mentionnés ne répondent pas aux mêmes impératifs relationnels et interactionnels des élèves autochtones. À titre d'exemple, la famille autochtone ne se limite pas à une forme nucléaire courante au sein de la société québécoise; de ce fait la relation que l'école souhaite maintenir avec les « parents » devrait être redessinée dans certains cas en fonction du statut des personnes qui composent l'entourage familial des enfants et des jeunes. De plus, les familles autochtones regroupent généralement des fratries plus nombreuses dont la présence peut avoir un impact sur le cheminement de quelques jeunes (Montpetit et Lévesque 2005); les liens de parenté entre les enfants d'une même école ou d'une même classe pourraient aussi être mis à profit pour contourner le sentiment d'isolement ou d'éloignement ressenti par certains élèves. Sous un autre angle, les notions même d'éducation et de trajectoire éducative reposent sur des codes sociaux et des modes de socialisation dont les applications échappent aux catégories usuelles.

Partie D : Pistes de solution et d'action

Favoriser la mutualisation des apprentissages de la part du personnel scolaire. L'objectif premier des travaux entrepris par notre équipe visait à mieux outiller les enseignant.e.s et le personnel des centres de services scolaires, des écoles et des classes du réseau québécois qui accueillent des élèves autochtones. Un constat déjà connu a été confirmé en ce qui a trait aux formations mises à leur disposition par le gouvernement et le réseau : elles sont parcellaires et lacunaires, elles ne répondent pas aux attentes et aspirations des personnes que nous avons rencontrées mais, plus encore, elles ne favorisent aucunement l'avènement d'un projet éducatif autochtone partagé au sein du réseau. Si l'information conserve un intérêt pour les professionnel.le.s œuvrant au sein des écoles, le manque de dispositifs institutionnels soutenant ces mêmes formations et en permettant le déploiement se fait sentir (tels que mécanismes de communication, activités de partage, création d'équipes de travail multidisciplinaires, etc.).

Concevoir un plan d'action partagé au sein du réseau. Nos travaux ont conduit à une compréhension élargie des modalités de la présence des élèves autochtones au sein du réseau : une contribution directe à la préparation d'un nouveau cadre de référence à l'usage des professionnel.le.s,

des gestionnaires et des instances impliquée.s dans le vaste dossier de l'éducation. De surcroît, des concentrations populationnelles sont observées dans des villes et des régions données à l'intérieur de la province. Les trajectoires de vie et de résidence de ces élèves traversent de multiples façons leur cheminement scolaire et éducatif. Quelles avenues se profilent pour la suite des questionnements sur la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes des Premières Nations et du Peuple Inuit? Pour l'heure, il n'existe pas de directives communes ou de plans d'action de la part des divers organismes du réseau qui mettrait en valeur, par exemple, leurs acquis, leurs points de convergence, les défis spécifiques qui se posent selon les régions en ce qui concerne les élèves autochtones. Le dernier plan stratégique du MEQ aborde de manière très succincte la question dans un encadré de quelques paragraphes (MEQ 2023, p. 23). On y reconnaît l'existence des Nations et le fait qu'elles « [...] constituent des entités politiques reconnues ». En revanche, on passe sous silence le fait qu'elles constituent également, depuis des millénaires, des sociétés organisées sur les plans social, linguistique et éducatif. Leurs membres partagent en l'occurrence des systèmes de connaissances, de compétences et d'action spécifiques. Le mouvement actuel de résurgence culturelle autochtone¹⁹, dont on voit les applications dans de nombreux domaines, permet d'offrir un nouvel éclairage dont pourrait bénéficier favorablement le réseau scolaire québécois.

Envisager un changement d'approche. La réponse aux défis et aux enjeux de l'éducation des jeunes Autochtones ne peut se résumer à une simple valorisation d'appoint des cultures autochtones au sein du réseau scolaire québécois : un changement de posture devient nécessaire afin de s'engager sur le chemin de la réconciliation, pourtant souhaitée de toutes parts dans les documents gouvernementaux. L'approche actuelle demeure celle d'une « adaptation » de quelques ingrédients du système québécois pour accompagner et accommoder les élèves autochtones dans leurs trajectoires : de là les mesures

¹⁹ La résurgence culturelle couvre l'ensemble des initiatives d'appropriation, de revitalisation et de régénération des cultures et des langues autochtones dans une optique d'affirmation identitaire, sociale et politique. Ce mouvement qui connaît un développement accéléré depuis la sortie du rapport de la Commission de vérité et réconciliation (2015) conduit à la mise au jour de corpus d'informations, de connaissances et de compétences (écrits, oraux, performatifs ou artistiques) prenant appui sur les modes de pensée, les systèmes de savoirs, les principes d'action et les philosophies existentielles des Peuples autochtones. En matière d'éducation et de pédagogie, les dispositifs intergénérationnels associés à l'apprentissage, à l'enseignement et à la transmission des connaissances présentent un potentiel d'innovation susceptible de connaître des retombées significatives non seulement pour les élèves autochtones, mais aussi pour le réseau scolaire québécois dans son entier (Alliance Kapakan 2022).

mises à la portée des établissements du réseau par un financement complémentaire; de là l'embauche d'agent.e.s de liaison dans les écoles; de là les efforts de sensibilisation aux réalités autochtones destinées au personnel scolaire. Malgré les ressources investies jusqu'à présent, malgré certains gains observés, le réseau scolaire québécois semble encore loin d'une reconnaissance pleine et entière de l'existence des systèmes de connaissances autochtones contrairement aux avancées identifiées dans d'autres provinces telles que la Colombie-Britannique et le Manitoba. Bien que leurs contextes scolaires diffèrent de celui du Québec, des similarités existent; des études récentes en démontrent les impacts positifs sur la réussite des élèves autochtones.

Partie E : Nouvelles pistes ou questions de recherche

Documenter plus largement l'écosystème éducatif autochtone au sein du réseau scolaire québécois. Les résultats mis au jour appellent la réalisation de nouveaux projets de coconstruction des connaissances afin d'optimiser les travaux effectués dans le cadre de ce projet d'action concertée. Ces travaux ont ouvert la porte à un renouvellement des questionnements sur les conditions de la réussite éducative des élèves autochtones fréquentant le réseau québécois ainsi que sur le rôle augmenté que pourraient jouer les parents et les grands-parents dans cette réussite. Parmi les autres thèmes à circonscrire, on note les cheminements diversifiés des élèves eux-mêmes et les réponses des écoles à la mobilité scolaire.

Multiplier les études de cas étendues. Ces études à caractère ethnographique ont permis de circonscrire les environnements d'apprentissage de certains groupes d'élèves des Premières Nations. Les efforts de recherche en ce sens pourraient être poursuivis à une plus grande échelle et donner lieu, éventuellement, à une série de profils intégrés.

Soutenir les travaux sur les expériences de collaboration entre écoles autochtones et écoles québécoises. Ce type de collaboration pourrait mener à des avancées dans le dossier de la préservation et de la protection des langues autochtones ou encore dans la production de nouveaux outils pédagogiques conjoints. L'exemple des initiatives mises de l'avant par l'Institut Tshakapesh à cet égard pourrait constituer un point de départ très inspirant.

Partie F : Liste bibliographique sommaire

- Alliance Kapakan (2022). Quelle place pour la transmission des savoirs autochtones en contexte éducatif québécois? In Collectif Debout pour l'école (sous la direction de) : *Une autre école est possible et nécessaire : chapitre 21*. DelBusso Editeur.
- Anctil, G. (2024) Décoloniser et réconcilier les savoirs, *Québec Science en partenariat avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, novembre*. Entretien avec Suzy Basile et Carole Lévesque.
- Blanchet-Cohen, N., Hoyos L. M. et Geoffroy P. (2018). Seeking Culturally Safe Developmental Evaluation: Supporting the Shift Towards Cultural Safety in Services for Indigenous Children, *Journal of Multidisciplinary Evaluation* 14 (31), 19-31.
- Blanchet-Cohen, N., Lefevre-Radelli L., Robert-Careau F. et Talbot C. (2020). *Réussite éducative et développement identitaire des Innus dans les écoles à Sept-Îles*. Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau jeunesse.
- Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-È., Robert-Careau F., Bellefleur, D. et Talbot C. (2021). *Réussite éducative et renforcement identitaire des Innus dans des écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord*. Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau jeunesse.
- Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E., Robert-Careau, F., Bellefleur, D., Canapé, M.-H. et Institut Tshakapesh. (2022). *Transitions, persévérance et réussite éducative des Innus dans les écoles québécoises de la région de l'Estuaire*. Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau jeunesse.
- Campeau, D. 2019. *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration des dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec*. Thèse de doctorat (Éducation), Université de Sherbrooke.
- Campeau, D., Ouellet, S. et Wylde, C. (sous la direction de). 2024. *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXI^e siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec. [Regards diversifiés sur l'éducation autochtone — Presses de l'Université du Québec](#)
- Conseil en éducation des Premières Nations. (2020). *Compétence 15 – Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. [compétence 15 – Conseil en Éducation des Premières Nations](#)
- Couture, C., Bacon, M., Arousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C. et Bizot, D. (2001). *Projet Petapan : Pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*. Centre de services scolaire des Rives-du Saguenay (CSSRS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) UQAC, Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). [Rapport-de-recherche PETAPAN_VF2.pdf](#)
- Couture C., Arousseau E., Kaine, E., Rock, J., Pinette, S., Blanchet-Garneau, A., Baron, M.P., Cook, M., Dion, J., Duquette, C., Jacob, E., Marchand, A., Pulido, L., Vachon, J.-F. et Tremblay, M.-L. (2024) *Étude des pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes et des adultes innus*. Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/02/resume_pn_christine-couture_08-01-2024.pdf
- Deschênes, É. (2020). *La gestion de l'éducation dans les écoles des communautés autochtones du Québec*. Québec : PUL.
- Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2). 2022. *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada. [Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 \(2022\)](#)
- Gagnon, M., Radu, I. et Lévesque, C. (2023). *Profil démographique de la population des Premières Nations et du Peuple Inuit dans les villes du Québec, 2001-2021. Faits saillants*. Alliance de recherche ODENA et Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG), Montréal.

- Gouvernement du Québec. (2022). *Ensemble pour les prochaines générations. Plan d'action gouvernemental pour le mieux-être social et culturel des Premières Nations et Inuits, 2022-2027*. Gouvernement du Québec. [Plan d'action gouvernemental pour le mieux-être social et culturel des Premières Nations et des Inuit 2022-2027 - Ensemble pour les prochaines générations](#)
- Lavoie, C., Chachai, Y-A., Ambroise, T., Bonneau, J.-A., Awashish, C., Pulido, L., Couture, C. et É. Jacob. (2024). L'approche holistique de l'enseignement des langues innues et atikamekw en milieu urbain, in D. Campeau, S. Ouellet et C. Wylde (sous la direction de) : *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone* : 39-72. Québec : PUQ.
- Lévesque, C. (2018). La formation relative aux peuples autochtones. De la reconnaissance à l'engagement, in P. Doray, E-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (sous la direction de), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*, Québec : PUQ.
- Lévesque, C. (2022). Bâtir des ponts entre savoirs scientifiques et savoirs autochtones, *The Conversation* : [The Conversation](#).
- Lévesque, C. (2024) *L'intégration du savoir traditionnel et des connaissances scientifiques autochtones à l'élaboration des politiques gouvernementales*. Allocution présentée à la Chambre des Communes (Comité permanent sur la science et la recherche), Gouvernement du Canada, 8 février. [Témoignages – SRSR \(44-1\) – no 72 – Chambre des communes du Canada \(ourcommons.ca\)](#)
- Lévesque, C. et Sioui, B. (sous la direction de). (2011). *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec*. Recueil de textes. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG), INRS, Montréal [Cahier DIALOG no 2011-02].
- Lévesque, C., Polèse, G. et al. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Rapport de recherche. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG), INRS, Montréal [Cahier DIALOG no 2015-01].
- Maheu, G., Pellerin, G., Quintriego Millán, S.- E. et Bacon, L. (sous la direction de). (2020). *La décolonisation de la scolarisation des Jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. Québec : PUQ.
- Ministère de l'éducation. (2023). Plan stratégique 2023-2027. MEQ, Gouvernement du Québec. [Plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Éducation](#)
- Montpetit, C. et Lévesque, C. (2005). *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites*. Rapport de recherche. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG), INRS, Montréal [Cahier DIALOG no 2005-02].
- Nadeau, J.-B. (2024). Revitaliser les langues autochtones, *Le Devoir*, 15 juin. Entretien avec France Mowatt et Carole Lévesque. [Revitaliser les langues autochtones | Le Devoir](#)
- Nations Unies (ONU). 2007. *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. ONU.
- Rahm, J. et Tagalik, S. (sous la direction de). (2024). *Inuit Qaujimagatuqangit. Ce que les Inuits savent depuis toujours*. Québec : PUL.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2020). *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain*. Wendake : RCAAQ.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2021). *Cadre de référence en recherche par et pour les Autochtones en milieu urbain au Québec*. Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2022/03/Cadre-de-re%CC%81fe%CC%81rence-en-recherche_final_cahier.pdf
- Wiscutie-Crépeau, N. (2021). L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis, *Nouveaux Cahiers du socialisme* 26 (automne) : 97-107. [L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis](#)