

RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET RENFORCEMENT IDENTITAIRE DES INNUS DANS DES ÉCOLES QUÉBÉCOISES DE LA MOYENNE-CÔTE-NORD

Rapport de recherche

Automne 2021



CHAIRE-RÉSEAU DE RECHERCHE
SUR LA JEUNESSE DU QUÉBEC



INSTITUT
Tshakapesh



ÉQUIPE DE RECHERCHE

Directrices scientifique et communautaire de l'étude :

Natasha Blanchet-Cohen
Co-titulaire de la Chaire-réseau jeunesse
Professeure agrégée
Département des sciences humaines appliquées
Université Concordia
<http://www.chairejeunesse.ca/>

Caroline Talbot
Consultante en éducation
Institut Tshakapesh
<https://www.tshakapesh.ca>

Co-rédaction : Marie-Eve Drouin-Gagné et Flavie Robert-Careau

Co-chercheurs : Marie-Eve Drouin-Gagné, Flavie Robert-Careau et Daisy Bellefleur

Révision linguistique : Catherine Couturier et Giulietta Di Mambro

Graphisme : Amanda Ibarra

Ce rapport est du domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est autorisée, il en convient d'en citer la source ainsi :

Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagne, M.-E., 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.

Automne 2021

ISBN : 978-2-9819124-1-1

Remerciements :

Nous remercions Services aux Autochtones Canada qui a rendu possible cette recherche grâce au Programme des partenariats en éducation découlant de la signature d'une entente tripartite entre le gouvernement du Québec, le gouvernement fédéral et l'Institut Tshakapesh, avec la contribution de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (FRQSC # 2019 — SJ-265147). Merci particulièrement aux participants à cette recherche ainsi que le Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord pour leurs partages.

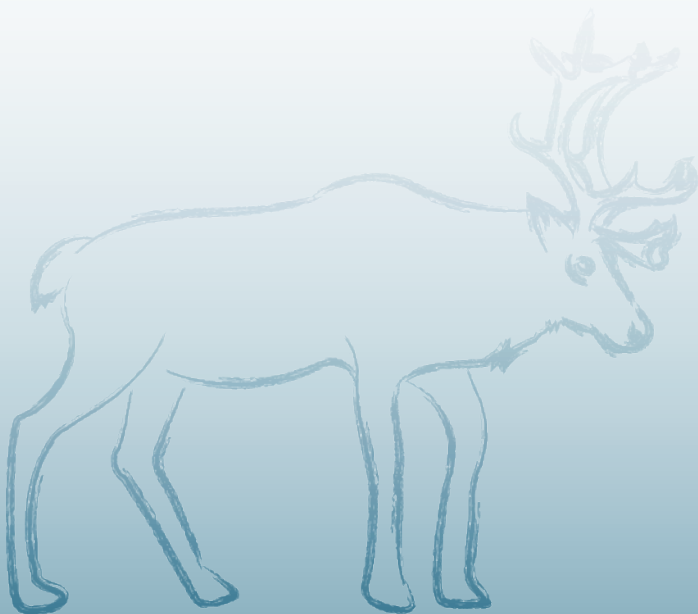


TABLE DES MATIÈRES

Liste de tableaux, de figures et d'encadrés	4
Introduction	5
1. La mise en situation	6
1.1. La réussite éducative et le renforcement identitaire	6
1.2. Contexte et objectifs de l'étude	8
1.3. Méthodologie	9
1.4. Orientation et organisation du rapport : une approche écosystémique	11
2. Le contexte régional	12
2.1. Un bref portrait de la région de la Moyenne-Côte-Nord	12
2.2. Les services scolaires disponibles dans la région	13
2.3. Les raisons de choisir une école du réseau québécois	15
2.4. La diversité dans la région	16
3. L'expérience scolaire selon l'apprenant innu	18
3.1. Les parcours scolaires	18
3.2. Le déroulement de la scolarité au primaire et/ou secondaire	19
3.3. Le climat scolaire et les relations au sein de l'école	19
3.4. La place accordée à l'identité innue à l'école	20
3.5. Ce que représente la réussite éducative	21
3.6. Des enjeux à considérer pour soutenir l'apprenant innu	23
4. Les rôles de la famille et les relations école-famille	26
4.1. Le choix de scolariser son enfant en milieu québécois	26
4.2. La perception familiale de l'école	27
4.3. L'implication familiale à l'école	28
4.4. Le soutien familial apporté aux apprenants	29
4.5. Des enjeux à considérer pour favoriser l'implication des familles	31
5. Les actions à promouvoir pour la réussite éducative et le renforcement identitaire	34
5.1. Les éléments à favoriser à l'école comme institution	34
5.1.1. La présence d'une agente de liaison	34
5.1.2. L'accès à un espace dédié	36
5.1.3. Les activités culturelles	36
5.1.4. La communication entre les acteurs	38
5.2. Les éléments à favoriser dans l'enseignement	39
5.2.1. Les contenus du cursus scolaire	39
5.2.2. Les méthodes pédagogiques	40
5.2.3. La formation des intervenants et enseignants	41
5.2.4. Les différences en termes d'apprentissage et de parcours	43
Conclusion	45
Références	47
Annexe – Lexique innu-aimun/français	49

LISTE DE TABLEAUX, DE FIGURES ET D'ENCADRÉS

TABLEAU 1 : Participants à l'étude	10
TABLEAU 2 : Portrait des écoles du réseau fréquentées par les Innus en 2020-2021	13
TABLEAU 3 : Portrait des écoles des communautés	14
TABLEAU 4 : Les multiples représentations de la réussite éducative	24
TABLEAU 5 : Exemples d'activités culturelles	35
TABLEAU 6 : Exemples d'activités réalisées dans les cours	38
TABLEAU 7 : Sommaire des pratiques, limites et pistes d'avenir	43
FIGURE 1 : Représentation de l'approche écosystémique	11
FIGURE 2 : Les écoles et les communautés de l'étude	12
ENCADRÉ 1 : Aperçu des structures coloniales	6
ENCADRÉ 2 : Réussite éducative et développement identitaire des Innus à Sept-Îles	8
ENCADRÉ 3 : L'Institut Tshakapesh et l'éducation hors communauté	9
ENCADRÉ 4 : Le besoin d'être accepté et d'appartenir au groupe durant l'adolescence	23
ENCADRÉ 5 : La valorisation de la langue innu-aimun à l'école québécoise	32
ENCADRÉ 6 : La complexité de valoriser la culture innue en milieu scolaire québécois	38
ENCADRÉ 7 : Trousse d'accueil : Mieux connaître l'apprenant innu	42

INTRODUCTION

Au Québec, plus du tiers des enfants autochtones d'âge scolaire fréquentent actuellement les écoles du réseau québécois hors communauté (Lévesque, 2019). Considérant le rôle déterminant de l'éducation dans les politiques coloniales et l'assimilation des Autochtones, ainsi que l'écart qui existe jusqu'à ce jour entre les taux de diplomation des Autochtones et des non-autochtones (Maheux et coll., 2020 ; Ratel, 2018), il importe de chercher à comprendre comment le système éducatif québécois soutient aujourd'hui les élèves autochtones.

Certaines mesures ont été mises en place par le ministère de l'Éducation dès le début des années 2000 pour soutenir les élèves autochtones en territoire non conventionné. Toutefois, depuis les travaux de la Commission de vérité et réconciliation (2015), le contexte politique accorde une plus grande importance à la réussite scolaire des élèves autochtones du préscolaire au secondaire. Ainsi, de plus en plus de politiques gouvernementales visent ces élèves. Par exemple, le Regroupement des mesures 15060 du gouvernement provincial vise entre autres à soutenir le développement de la sensibilité aux réalités autochtones par « des projets qui s'inscrivent dans le concept du vivre ensemble » (Mesure 15061, 2018), par « l'élaboration de projets visant à accroître la persévérance et la réussite éducative des Autochtones pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel » (Mesure 15062, 2018) et par « des services culturellement sécurisants et pertinents » (Mesure 15063, 2018). Selon les orientations issues du principe de Jordan (2016), le gouvernement fédéral s'engage à ce que tous les enfants des Premières Nations aient accès aux services nécessaires afin de favoriser leur développement et leur épanouissement optimal. Dans le cadre du Plan Nord au Québec, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) finance également des projets permettant de favoriser la persévérance scolaire des élèves autochtones. Avec la mise en place de ces politiques, on peut supposer que les élèves autochtones sont aujourd'hui accueillis de façon culturellement appropriée au sein du système scolaire public québécois et y vivent une expérience plus positive de réussite.

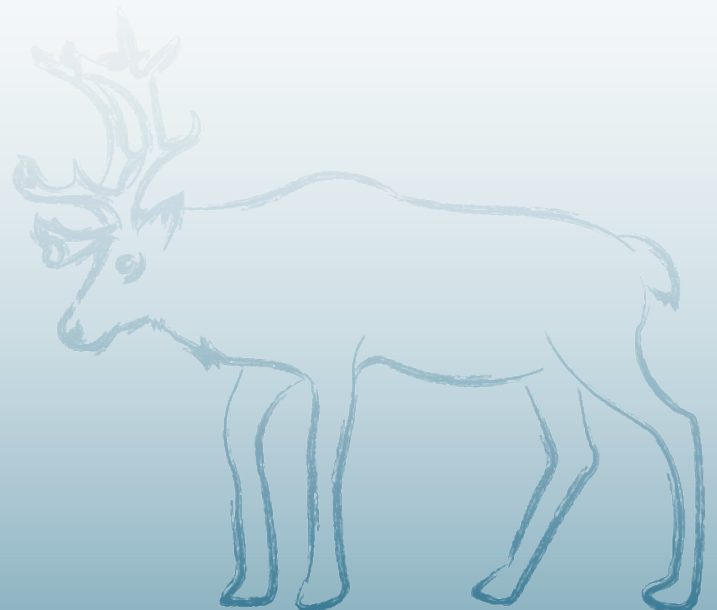
Le présent rapport documente la réalité et les enjeux scolaires des élèves innus fréquentant des écoles du système public québécois dans la région de la Moyenne-Côte-Nord. Nous cherchons à documenter leurs expériences en termes de réussite éducative et en tant qu'apprenants ayant une identité distincte, l'identité innue.

Pour rendre compte de la complexité des relations entre la réussite éducative et l'identité, ainsi que des multiples facteurs qui les influencent, nous prenons en considération les différents systèmes qui sont déterminants dans l'expérience scolaire des jeunes Innus. D'abord, nous présentons ce qui caractérise et influence le contexte régional. Ensuite, nous accordons une place centrale à l'expérience scolaire des jeunes Innus, en incluant le rôle et les perceptions de la famille. Enfin, nous identifions des éléments à favoriser pour soutenir une réussite éducative et un renforcement identitaire, selon les témoignages des participants à notre étude.

Ce rapport se divise donc en cinq chapitres:

- **Chapitre 1** : La mise en situation
- **Chapitre 2** : Le contexte régional
- **Chapitre 3** : L'expérience scolaire selon l'apprenant innu
- **Chapitre 4** : Les rôles de la famille et les relations école-famille
- **Chapitre 5** : Les actions à promouvoir pour la réussite éducative et le renforcement identitaire

Dans chaque chapitre, nous présentons également des encadrés qui rendent compte d'informations spécifiques ou de réflexions à considérer pour soutenir les élèves innus. Finalement, nous avons inclus, à travers le rapport, des mots en innu-aimun avec leur traduction en français et leur explication usuelle en annexe, pour faire ressortir des concepts propres aux Innus de la région et pour rappeler l'importance de la langue.



1. LA MISE EN SITUATION

1.1. La réussite éducative et le renforcement identitaire

Lorsqu'il est question de réussite éducative, il importe de prendre en considération qu'historiquement, les élèves autochtones se sont vus assimilés dans un système éducatif développé par la société majoritaire et reflétant uniquement ses valeurs (voir Encadré 1). Encore aujourd'hui, bien que les conditions aient changé, ce processus d'intégration aux institutions de la société majoritaire se poursuit pour les élèves autochtones qui fréquentent les écoles du système d'éducation public québécois (Ratel, 2018). Cette posture d'intégration à sens unique est toutefois dénoncée depuis la Commission de vérité et réconciliation (2015), qui a exposé le rôle historique de l'institution éducative dans la destruction de la culture et des langues autochtones, notamment par l'envoi forcé des Premières Nations dans les pensionnats, un outil d'assimilation au cœur de politiques éducationnelles, participant à un véritable « génocide culturel ».



ENCADRÉ 1

Aperçu des structures coloniales

L'assimilation, l'évangélisation et l'ouverture de la Côte-Nord au peuplement colonial ont débuté en 1852. Le processus de sédentarisation forcée, la perte de contrôle du territoire et de ses ressources ont eu de nombreuses répercussions pour les Innus de la région, bouleversant leur mode de vie et les relations avec les non-autochtones. Ces bouleversements sont enracinés, entre autres choses, dans la création des réserves, d'abord à Pessamit et Mashteuiatsh (dès 1861), puis à Sept-Îles (aujourd'hui Uashat et Mani-utenam) dès 1906, et plus tard, dans les années 1950, à Nutashkuan, et Ekuanitshit (Mingan) en 1963.

Un autre grand facteur de bouleversement relève de l'éducation et des « pensionnats indiens ». Entre 1892 et la fin des années 1990, en partenariat avec les Églises, le gouvernement fédéral a mis en place la politique de la scolarisation forcée des enfants autochtones dans des « pensionnats indiens », dont celui de Notre-Dame à Sept-Îles. Bien que les jeunes Innus actuellement scolarisés au primaire et au secondaire n'aient pas fréquenté les pensionnats, ils en subissent les conséquences intergénérationnelles, puisque les traumatismes de ce legs historique demeurent présents dans les familles et les communautés.

La Commission de vérité et réconciliation (2015) met de l'avant des recommandations qui visent la réconciliation à travers, entre autres choses, une réelle prise en compte des expériences, des cultures et des identités autochtones au sein du système d'éducation. Ceci fait par ailleurs écho à l'article 14 (3) de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007), lequel stipule que :

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.

Dans la lignée de ce tournant politique, au Québec, le Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits (2017-2022) s'engage à participer à la réconciliation à travers des actions pertinentes et sécurisantes, « marqué[es] par la confiance et le respect » (p. 16) et à favoriser la concertation et la recherche pour pouvoir disposer de données empiriques plus riches.

De plus, la Politique de la réussite éducative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017-2022) établit la mise en valeur des cultures et des langues autochtones au sein des milieux scolaires comme une priorité pour la réussite éducative afin de créer des « conditions propices au développement de tout leur potentiel et au renforcement de leur identité » (p. 29). Les politiques internationales, nationales et provinciales reconnaissent donc l'importance du renforcement de l'identité autochtone dans les systèmes d'éducation afin de favoriser la réussite chez les élèves autochtones.

Ces politiques font par ailleurs écho aux recherches menées sur le sujet. Ainsi, une synthèse des connaissances sur les facteurs de persévérance et de réussite scolaire chez les Autochtones (Lévesque et coll., 2015) constate qu'accorder une place aux approches et savoirs autochtones en matière d'enseignement et d'apprentissage et favoriser les collaborations école-familles-communauté sont des approches gagnantes pour la réussite scolaire des élèves autochtones. Les recherches plus récentes sur la réussite scolaire autochtone confirment une adéquation entre le renforcement de l'identité des élèves autochtones et leur réussite éducative (Arousseau et coll., 2021 ; Cherubini, 2014).

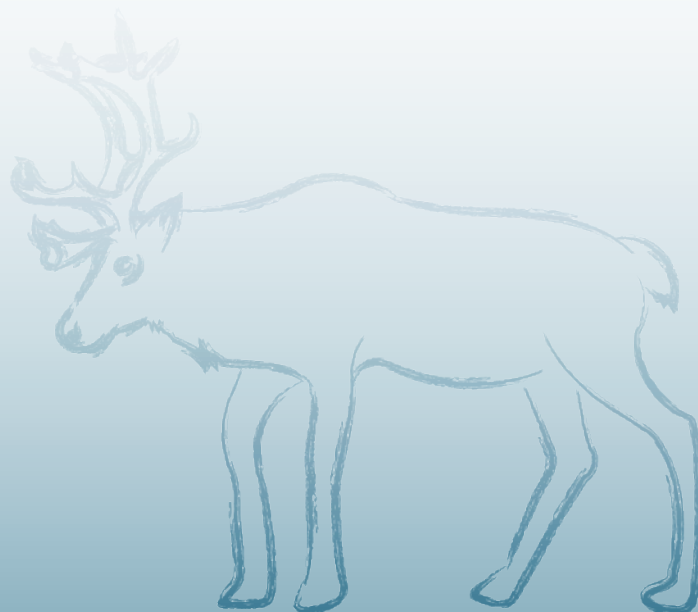
La littérature décrit par ailleurs plusieurs déterminants qui influencent la réussite et la persévérance scolaires (St-Pierre et Réunir Réussir, 2013). En contexte autochtone, il y a toutefois lieu de redéfinir certains de ces déterminants (Blanchet-Cohen et coll., 2015). Par exemple, Mansour et coll. (2021) notent la différence entre la réussite scolaire et la réussite éducative. Alors que la première relève d'indicateurs liés à la performance (tels que les résultats scolaires et le nombre d'années complétées pour obtenir un diplôme d'études secondaires), la seconde considère des indices beaucoup plus larges, liés à la réalisation du potentiel des jeunes dans une perspective holistique incluant l'instruction, la socialisation et la qualification. De même, Blanchet-Cohen et coll. (2021) s'appuient sur des documents du Conseil canadien sur l'apprentissage et du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) pour la prise en compte du parcours éducationnel qui s'effectue tout au long de la vie et qui est lié à une conception plus globale du mieux-être. Au-delà du cursus scolaire, ce parcours inclut, selon les auteurs, « la culture, la langue, les traditions et les enseignements informels et formels » (Blanchet-Cohen et coll. 2021, p.118). L'image positive de soi, la fierté culturelle et la confiance peuvent aussi devenir des indicateurs de réussite (Arousseau et coll. 2021, p.80). Dans ce contexte, nous considérons la fierté identitaire comme un déterminant influant de manière significative la réussite éducative des jeunes Innus.

Les relations entre identité et réussite restent cependant complexes à définir et les pratiques de soutien identitaire pour les élèves autochtones varient selon les contextes. Les recherches font tout de même ressortir que le maillage entre la culture et les pratiques éducatives est déterminant pour engendrer une sécurisation culturelle, pratique favorable à la réussite des élèves autochtones (CAPRES, 2018). Le concept de sécurisation culturelle est d'ailleurs de plus en plus présent dans les recherches en éducation au Québec (Lefevre-Radelli, 2019 ; Lévesque, 2019 ; Maheux et coll., 2020). Il réfère à la création de relations de confiance entre les institutions scolaires et les peuples autochtones à travers la reconnaissance et le respect de leurs spécificités culturelles, historiques, socioéconomiques, politiques et épistémologiques (Blanchet-Cohen et Richardson/Kinewesquao, 2017 ; Dufour, 2019). La sécurisation culturelle étant par ailleurs définie comme le potentiel de déployer une offre de services développée dans ce respect et cette reconnaissance (Dufour, 2019), sa mise en œuvre demeure fugace pour la grande majorité des institutions scolaires. En ce sens, Lévesque et Polèse (2015) concluent que « la réussite des élèves autochtones ne tient pas tant à une liste de facteurs, mais bien à la cohérence de ces facteurs et à leur convergence au sein de stratégies également élaborées de concert par toutes les parties concernées. » (p.204)

C'est dans ce contexte que s'insère notre étude auprès des jeunes Innus qui fréquentent les écoles du système scolaire public québécois. C'est pourquoi nous considérons la relation entre la réussite éducative et le renforcement identitaire comme étant au cœur des enjeux d'une scolarisation appropriée pour les jeunes Innus. Comme nous avons également observé que cette relation est complexe, nous nous intéressons principalement à l'expérience des jeunes Innus eux-mêmes, ainsi que celle de leurs familles, au sein de ce système scolaire. Mais puisque les stratégies de soutien à l'identité et à la réussite concernent toutes les parties impliquées, nous incluons aussi les témoignages d'intervenants scolaires et d'enseignants (voir la section 1.3). Nous portons une attention particulière aux interactions entre les différentes sphères qui peuvent influencer cette relation entre l'identité et la réussite, soit : le contexte régional, institutionnel, familial, communautaire, interpersonnel et personnel.



© Institut Tshakapesh



1.2. Contexte et objectifs de l'étude

Cette recherche constitue la suite d'une collaboration entre l'Institut Tshakapesh et le volet Jeunes autochtones de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ). Représentant la Chaire et l'Université Concordia, N. Blanchet-Cohen a été invitée à mener la collecte et l'analyse de données, considérant son expertise dans des sujets connexes et les activités de recherche collaborative du chantier de la CRJ ciblant la persévérance scolaire des jeunes, dont fait partie l'Institut Tshakapesh. La première phase de cette recherche, menée en 2019-2020, a eu lieu à Sept-Îles, avec les écoles du Centre de services scolaire du Fer, et s'est surtout penchée sur l'offre de services existante rattachée au regroupement des mesures 15060 (voir encadré 2).



ENCADRÉ 2

Réussite éducative et développement identitaire des Innus à Sept-Îles

Cette analyse de l'offre de service rattachée au Regroupement des mesures 15060 – Soutien à des projets autochtones et de développement et son adéquation avec les besoins des apprenants innus et de leur famille à Sept-Îles montrent que :

- Sur le plan de la sensibilisation aux réalités autochtones
 - Parmi les enjeux soulevés : le climat scolaire est difficile et il y a un manque de reconnaissance de l'innu-aimun ;
 - Les pratiques inspirantes mises en place comprennent des activités culturelles, le rapprochement par le sport, l'intégration des réalités autochtones dans le cursus, la valorisation de la langue et de la culture innues dans les écoles et des activités de sensibilisation du personnel scolaire.
- En matière de réussite et de soutien des élèves innus
 - Parmi les enjeux soulevés : le rapport à l'apprentissage différent pour les jeunes Innus, leurs besoins en ce qui concerne la maîtrise du français et les réalités spécifiques du vécu de ces élèves ;
 - Les pratiques inspirantes incluent l'établissement de relations de confiance avec l'élève et la famille, le soutien pédagogique culturellement approprié, la reconnaissance des réalités sociales, culturelles et linguistiques des élèves innus, ainsi que l'établissement d'espaces consacrés à ces élèves et la présence d'agents de liaison pour faire le pont entre l'école, les familles et la communauté.

L'étude conclut que des efforts concrets doivent être investis afin de :

- Reconnaître la langue et la culture innues à l'école ;
- Valoriser les collaborations et les liens entre les communautés ;
- Sensibiliser les acteurs scolaires et remettre en question leurs préjugés ;
- Soutenir les élèves innus au moyen de ressources et de soutien adaptés.

Voir : <http://chairejeunesse.ca/index.php/node/1155> pour le rapport complet

Le présent rapport est issu d'une deuxième phase de cette recherche, menée en 2020-2021 avec la collaboration du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, dont le territoire administratif s'étend sur plus de 300 kilomètres, longeant la rive nord du golfe Saint-Laurent, de la rivière Moisie jusqu'à la rivière Natashquan. Cette phase se déroule donc en région éloignée où trois écoles québécoises accueillent des apprenants innus provenant des communautés d'Ekuanitshit et de Nutashquan : il s'agit des écoles primaire et secondaire Roger-Martineau, à Natashquan, de l'école secondaire Monseigneur-Labrie, à Havre-Saint-Pierre, et de l'école primaire Saint-François-d'Assise, à Longue-Pointe-de-Mingan.

Les objectifs de cette étude sont les suivants :

1. Documenter la réalité, les expériences et les enjeux vécus par les élèves innus fréquentant les écoles en milieu québécois sur la Moyenne-Côte-Nord ;
2. Explorer la relation entre le renforcement identitaire des Innus et la réussite éducative dans les écoles en milieu québécois ;
3. Identifier ce qui favoriserait davantage le renforcement identitaire et la réussite éducative des Innus à l'école en milieu québécois.

Cette recherche vise également à approfondir la perspective des acteurs quant à la réussite éducative des élèves innus et quant à la relation entre cette réussite et l'espace prévu par l'institution scolaire québécoise pour leur renforcement identitaire.

À travers cette étude, l'Institut Tshakapesh entend pouvoir informer le milieu scolaire afin de soutenir le cheminement éducatif de ses membres qui fréquentent les écoles du réseau public québécois. Il s'agit donc de :

- Générer et consolider une meilleure orientation des discussions stratégiques au niveau de la table de concertation locale en éducation et d'alimenter les réflexions du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour permettre de soutenir plus adéquatement les élèves innus dans les écoles publiques québécoises ;

- Développer et mettre en place de meilleures structures d'accueil offrant une sécurisation culturelle de l'apprenant innu dans les écoles québécoises afin d'assurer une continuité dans la valorisation de ses apprentissages culturels.

ENCADRÉ 3

L'Institut Tshakapesh et l'éducation hors communauté

Depuis plus de 40 ans, l'Institut Tshakapesh œuvre à préserver la langue et la culture innues. De la création d'outils pédagogiques à la formation, la publication de livres, l'interprétation de la culture innue et à travers le soutien aux artistes, l'Institut Tshakapesh contribue à la transmission des savoirs dans les sept communautés qui en sont membres. Ses principaux mandats sont « d'aider à la sauvegarde et au développement de la langue innue ainsi que d'assurer un soutien pédagogique et administratif au personnel d'éducation des écoles innues tout en favorisant des activités d'échange et de perfectionnement et en impliquant les parents dans l'éducation de leurs enfants » (<https://www.tshakapesh.ca/>).

Depuis 2016, l'Institut Tshakapesh a une entente avec le gouvernement du Québec, le ministère des Affaires autochtones et le ministre responsable des Relations canadiennes et de la Francophonie canadienne, ainsi que la ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes Innus. Ce projet de recherche s'inscrit dans l'objectif de mettre sur pied des projets qui contribueront à favoriser l'épanouissement des jeunes vivant en communauté et hors communauté.

1.3. Méthodologie

La méthode de collecte est issue d'une collaboration entre l'équipe de recherche universitaire et l'Institut Tshakapesh, qui ont combiné leur expertise pour développer des outils et des approches pertinentes. L'équipe a porté une attention particulière au soutien du développement des compétences des jeunes Innus en tant qu'experts de leur réalité, et au renforcement de leurs capacités en recherche. Ainsi, une des membres de l'équipe est elle-même innue de Nutashkuan et a fréquenté les écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord. Sa connaissance du terrain s'est avérée essentielle puisque l'équipe de recherche n'a pu se rendre sur place étant donné le contexte sanitaire pandémique. D'ailleurs, étant donné ce contexte, la collecte de données a entièrement été réalisée à distance.

La direction du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord et les directions d'écoles qui accueillent des élèves innus ont été informées du projet par courriel et ont été invitées à participer à des entrevues individuelles. Les directions nous ont recommandé de nous entretenir avec des intervenants et enseignants, qui à leur tour ont pu nous aider à prendre contact avec des élèves, anciens ou présents, et des membres de familles d'élèves innus, afin qu'ils participent à des entrevues.



Notre équipe ayant établi certains contacts préalablement à cette recherche, il a aussi été possible de rejoindre des jeunes Innus qui avaient terminé leur parcours scolaire ou qui ne fréquentaient plus les écoles de la Moyenne-Côte-Nord, et qui ont accepté de partager leurs expériences scolaires passées avec nous. Certaines entrevues ont pris la forme de groupes de discussion avec des jeunes ou des parents de jeunes, d'autres ont eu lieu de façon individuelle, suivant la disponibilité des participants.

La collecte de données s’est donc effectuée auprès de trois catégories d’acteurs : les jeunes apprenants (15), les membres de la famille (9) et les intervenants du milieu scolaire (8), pour un total de 32 personnes (voir le Tableau 1).

TABLEAU 1
Participants à l’étude

CATÉGORIES		NOMBRE
Apprenants	Anciens élèves	10
	Élèves actuels	5
Membres de familles innues		9
Intervenants du milieu scolaire	Directeurs d’école	2
	Enseignants	4
	Agentes de liaison	2
Total		32 participants

Lors des entrevues individuelles et des groupes de discussion, nous avons privilégié les questions ouvertes et les discussions plus informelles afin d’encourager la conversation (Archibald et coll., 2019). Les participants étaient invités à partager leurs expériences quant à la manière dont se vivent l’identité et la culture innues à l’école, leurs perceptions de l’école, comment ils vivent ou ont vécu les relations entre les élèves innus et allochtones. Ils étaient aussi invités à commenter les soutiens pédagogiques offerts et permettant la réussite scolaire des Innus. Une attention particulière a été portée aux réalités propres aux apprenants innus et à leurs familles. Les guides d’entrevue visaient tous à stimuler la discussion sur l’espace prévu à l’école pour l’identité innue ainsi que la façon dont les élèves innus réussissent dans les écoles de la région. Cependant, les guides ont été adaptés pour chaque catégorie de personnes interviewée. Ainsi, les intervenants scolaires étaient invités à nous brosser un portrait des élèves innus fréquentant leur école et à nous parler des efforts déployés par l’établissement scolaire pour soutenir ces élèves, tant sur le plan pédagogique qu’identitaire. Les relations à l’intérieur de l’école, avec les familles et avec les communautés, ont également été abordées.

Les membres des familles étaient invités à nous parler de leurs expériences en tant que parents à l’école, ainsi que de celles de leurs enfants. Nous nous intéressions à connaître les raisons derrière leur choix d’envoyer leurs enfants à l’école hors communauté, et à la façon dont ces derniers vivaient leur expérience scolaire. Nous voulions aussi savoir comment ces familles définissent la réussite de leurs enfants et comprendre quelle importance elles accordent au renforcement de l’identité innue chez leurs enfants. Quant aux jeunes, nous avons cherché à comprendre leur expérience, ce qu’ils apprécient et trouvent difficile à l’école, et les soutiens qu’ils y reçoivent sur le plan pédagogique, mais aussi de la valorisation de leur identité innue. Nous avons abordé avec eux leurs propres définitions de la réussite et les avons invités à caractériser l’espace dont ils disposaient à l’école pour exprimer ou visibiliser leur identité innue, ainsi que la relation qu’ils voyaient entre les deux.

Évidemment, ce genre de questionnement exige du participant qu’il ou elle ait un certain recul et une capacité d’analyse de ce qui se passe à l’école. Il était donc plus facile de poser ces questions à des jeunes un peu plus âgés, d’où notre inclusion de jeunes ayant récemment terminé leur cheminement scolaire dans la collecte de données. Pour essayer d’aborder ces questions avec des jeunes élèves actuels des écoles concernées, nous avons développé une activité en collaboration avec la professeure d’arts plastiques et l’agente de liaison de l’école secondaire Monseigneur-Labrie. Il s’agissait de réaliser un atelier sur la culture matérielle innue, mené par la membre innue de l’équipe, dans les classes d’arts plastiques, où les élèves devaient ensuite faire un portrait d’eux-mêmes où ils incluraient des éléments de leur bagage culturel (innu, acadien, québécois, etc.), des éléments de leur bagage scolaire, et des éléments représentant leurs intérêts ou leurs personnalités. Puis, l’agente de liaison organiserait une réunion avec les enfants innus de ces classes d’arts plastiques, pour une discussion de groupe avec nous, où à partir de leurs dessins respectifs, nous aborderions les questions de réussite et d’identité.

Dans un contexte pandémique, cette activité a eu lieu virtuellement, par vidéoconférence, tant pour l’atelier sur la culture innue que pour la conversation avec les élèves innus qui s’en est suivie. Nous avons pu effectuer les rencontres ainsi avec trois classes : une classe de 1^e secondaire, une classe de 2^e secondaire et une classe dite de « cheminement particulier ». Trois élèves innus, tous de 12 ans, ont ensuite pu participer à une conversation en collaboration avec l’agente de liaison. Nous avons également réalisé une entrevue de suivi avec la professeure d’arts plastiques. Cette activité ayant été complexe à réaliser dans le contexte pandémique, nous n’avons pu la reproduire dans les autres écoles.

Ainsi, le respect des mesures sanitaires a entraîné une nouvelle limite pour cette recherche, le mode virtuel ayant certainement empêché la participation de certains jeunes et membres de leurs familles. Nous avons aussi constaté qu’il était plus difficile d’obtenir le consentement des parents pour la participation des jeunes, étant donné l’impossibilité d’établir des liens en personne. De plus, en ce qui concerne la mobilisation des participants, nous constatons que la majorité des jeunes et des membres des familles rejoints avec succès étaient de sexe féminin. Finalement, bien que nous ayons aussi rejoint des jeunes qui n’avaient pas complété leur secondaire ou qui l’avaient complété à l’éducation aux adultes, la majorité des jeunes diplômés à qui nous avons parlé avaient des parcours de « réussite conventionnelle », c’est-à-dire qu’ils avaient poursuivi leurs études postsecondaires après avoir obtenu leur diplôme d’études secondaires. Ainsi, la diversité des parcours éducatifs des jeunes Innus n’était pas représentée dans son ensemble au sein du groupe de personnes ayant accepté de participer au projet.

1.4. Orientation et organisation du rapport : une approche écosystémique

Afin de pouvoir aborder l'expérience scolaire des Innus dans toute sa complexité, nous avons choisi de nous inspirer du modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) pour analyser et présenter les données de l'étude. Ce modèle décrit les facteurs qui influencent la réussite et la persévérance des élèves en termes de systèmes, chacun constitué d'individus et des rôles, relations, pratiques et réalisations que ces derniers mettent en œuvre pour ou avec l'élève, de façon directe ou indirecte. La vision écosystémique consiste à prendre en compte l'enfant comme faisant partie de différents environnements reliés par des relations plus ou moins dynamiques et dont le développement repose sur l'interaction et l'interdépendance entre ces systèmes (Aurousseau et coll., 2021). La complexité des systèmes et la nature de leurs interactions doit être prise en compte dans la mise en œuvre des pratiques éducatives pour les Autochtones en milieu scolaire public, dont les effets varient selon le contexte, et dans ce cas, plus précisément le contexte culturel (voir Aurousseau et coll., 2021 ; Manningham et coll., 2011).

Au centre du modèle se trouve l'élève, avec ses caractéristiques personnelles, en tant qu'ontosystème à prioriser. Puis, autour de l'élève se situent les microsystèmes, qui incluent la famille et l'école, dont les intervenants scolaires, avec lesquels l'élève interagit directement. L'interaction entre ces microsystèmes forme le mésosystème. Ces systèmes se trouvent par ailleurs influencés par l'écosystème, c'est-à-dire les conditions socioéconomiques et géographiques dans lesquelles sont ancrés les éléments du microsystème et leurs interactions. Finalement, le macrosystème regroupe tout ce qui a trait au contexte sociopolitique plus global (croyances, valeurs, idéologies, etc.) et qui influence tous les autres systèmes, sans interaction directe avec l'élève.

L'approche écosystémique nous a permis d'effectuer une analyse plurifactorielle des différents niveaux de réalités dans lesquels les élèves innus évoluent et qui peuvent influencer leur réussite éducative (voir Figure 1). Nous considérons par ailleurs que, de façon itérative, la fierté identitaire peut être influencée par ces différents systèmes et peut à son tour influencer l'expérience scolaire et la réussite éducative des jeunes Innus dans les écoles du système public québécois.

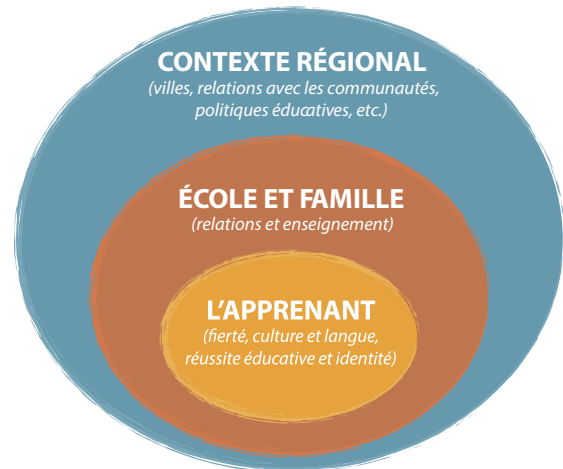


FIGURE 1
Représentation de l'approche écosystémique

À la lumière de ce modèle d'analyse, les prochains chapitres présentent les résultats de notre étude en quatre sections : nous présentons d'abord le contexte régional, suivi de l'expérience scolaire des jeunes, puis le rôle du contexte familial et des relations famille-école, et enfin, nous ciblons des éléments culturellement appropriés pour favoriser à la fois la réussite éducative et le renforcement identitaire des jeunes en contexte scolaire. En considérant les principes d'une approche écosystémique, nous avons situé l'expérience de l'apprenant innu au centre de notre analyse, tout en considérant que les différents environnements qui l'entourent sont interreliés, imbriqués, et ont une influence les uns sur les autres.



2. LE CONTEXTE RÉGIONAL

Dans ce chapitre, nous exposons les composantes de l'environnement régional qui influencent les réalités scolaires des Innus dans les écoles du système québécois. Nous présentons donc :

- Un bref portrait de la région de la Moyenne-Côte-Nord ;
- Les services scolaires disponibles ;
- Les raisons de choisir une école québécoise ;
- La diversité dans la région.

2.1. Un bref portrait de la région de la Moyenne-Côte-Nord

La Moyenne-Côte-Nord est une sous-région de la région administrative de la Côte-Nord, qui comprend la MRC de Minganie, et qui s'étend sur 300 km entre les rivières Moisie et Natashquan (voir Figure 2). Cette région comprend huit municipalités et deux communautés innues : Nutashkuan et Ekuanitshit. Ces communautés sont situées à proximité respectivement du village de Natashquan et de celui de Longue-Pointe-de-Mingan. Nutashkuan (environ 1000 habitants) et Natashquan (263 habitants) (Statistique Canada, 2017) sont des communautés voisines, séparées par à peine quelques kilomètres, et se trouvant à 336 km à l'est de Sept-Îles. Le village voisin d'Ekuanitshit (environ 550 habitants) (Institut Tshakapesh, s. d.) est celui de Longue-Pointe-de-Mingan (434 habitants) (Statistique Canada, 2016), à environ 10 km, et les deux communautés se trouvent à environ 180 km à l'est de Sept-Îles. Entre les deux communautés se trouve Havre-Saint-Pierre, le chef-lieu de la MRC, qui est situé à une trentaine de kilomètres d'Ekuanitshit et à quelque cent cinquante kilomètres de Nutashkuan. Les deux communautés sont accessibles par la route 138, qui se rend à Nutashkuan depuis 1996.



FIGURE 2

Les écoles et les communautés de l'étude



© Institut Tshakapesh

Le Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord décrit en ces termes la situation socioéconomique de la région :

Le fait d'être mono industriel rend la commission scolaire vulnérable dans des situations d'instabilité économique. Dans les villages situés à l'est et à l'ouest de Havre-Saint-Pierre, l'industrie de la pêche est encore présente, mais moins importante qu'il y a quelques années. La plupart des villages vivent une décroissance démographique importante et cela influence grandement la clientèle scolaire. (Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, 2018, p. 4)

Les entretiens avec les intervenants scolaires nous ont aussi permis de comprendre que les écoles se trouvent dans des milieux socioéconomiques plutôt faibles, ce qui apporte son lot de défis éducationnels. Il y a également une décroissance démographique en Minganie, sauf dans les communautés autochtones, où la moyenne d'âge est aussi à la hausse — encore une fois, sauf dans les communautés autochtones — ce qui fait en sorte que les écoles accueillent peu d'élèves.

En fait, au dire d'un intervenant scolaire de Natashquan, c'est la communauté innue de Nutashkuan — dont la population représente presque 4 fois celle du village de Natashquan — qui est le cœur économique du secteur. Il faut donc comprendre que les communautés autochtones de la région représentent près du quart de la population de la Minganie (6500 habitants), et ne sont donc pas en situation de minorité par rapport aux villages voisins.

2.2 Les services scolaires disponibles dans la région

Moi, dans ma tête, il y a trois catégories d'écoles : il y a les écoles en communauté, il y a les écoles allochtones, mais en régions éloignées, qui sont plus ouvertes et conscientes de la réalité de vie de leurs voisins, et il y a les écoles en milieu urbain. (F13)¹

Pour mieux saisir le contexte général dans lequel s'inscrit l'expérience de la scolarité chez les élèves innus qui fréquentent les écoles du réseau québécois de la région de la Moyenne-Côte-Nord, il importe de comprendre les choix qui s'offrent aux jeunes Innus et à leurs familles. Comme mentionné par un membre d'une famille innue qui a eu des expériences avec différentes écoles, on peut classer les écoles en trois grandes catégories : les écoles en communauté, qui sont prises en charge par les nations autochtones ; les écoles du réseau québécois des villages voisins dans le cas de la Moyenne-Côte-Nord — il s'agit d'écoles en région éloignée et de taille relativement petite ; et les écoles du réseau en milieu urbain, les plus proches étant celles de Sept-Îles.

Dans ce contexte, trois écoles du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord sont fréquentées par les jeunes Innus de Nutashkuan et d'Ekuanitshit. Celles-ci sont présentées dans le Tableau 2 :

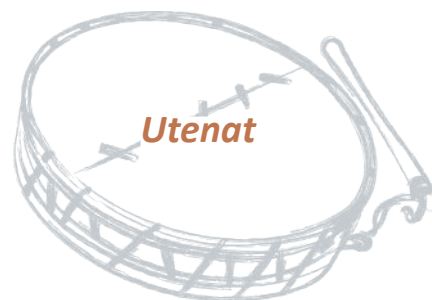


TABLEAU 2
Portrait des écoles du réseau fréquentées par les Innus en 2020-2021

VILLE	POPULATION TOTALE	ÉCOLE	CLIENTÈLE	% D'ÉLÈVES AUTOCHTONES À L'ÉCOLE ²	NIVEAUX SCOLAIRES
Longue-Pointe-de-Mingan	434	Saint-François-d'Assise	Innus de Ekuanitshit (Mingan)	60 élèves, dont 40 % sont Innus	Préscolaire à 6e année
Havre-Saint-Pierre	3 560	Monseigneur-Labrie	Innus de Ekuanitshit et quelques Innus Nutashkuan	230 élèves, dont 26 sont Innus (7 %)	1er à 5e secondaire et cheminement particulier
Natashkuan	263	Roger-Martineau (Notre-Dame-des-Anges)	Innus de Nutashkuan	Environ 90 élèves, dont au moins 80 % sont Innus ³	Préscolaire à 3e secondaire



¹ Les sources des extraits d'entrevues sont identifiées par leur statut : jeune (J), membre de la famille (F), intervenant (I).

² Ces chiffres proviennent d'entrevues réalisées avec les directions ou intervenants des écoles. Ils peuvent varier d'une année à l'autre.

³ Il est pertinent de noter que les élèves innus y sont majoritaires au niveau primaire, mais ils sont minoritaires au niveau secondaire, tout en y demeurant une clientèle importante. Les élèves vont ensuite en résidence au Havre, en 3e secondaire, ou retournent en communauté.

TABLEAU 3
Portrait des écoles des communautés

COMMUNAUTÉ	NOM DE L'ÉCOLE	NIVEAU	NOMBRE D'ÉLÈVES	CHOIX DES ÉCOLES
Ekuanitshit	École Teueikan	Préscolaire, primaire et secondaire (l'offre dépend des années)	120	Les jeunes d'Ekuanitshit ont le choix de faire leur scolarité en communauté ou d'aller au primaire à l'école Saint-François-d'Assise à Longue-Pointe-de-Mingan (9,5 km) et à l'école secondaire Monseigneur-Labrie, à Havre-Saint-Pierre (36 km).
Nutashkuan	École Uauitshitun	Prématornelle à 5e secondaire (récent)	147	Les jeunes de Nutashkuan ont le choix de faire leur primaire et leur secondaire en communauté, ou alors de faire leur primaire et une partie de leur secondaire à Roger-Martineau, à Natashquan (à 5 km), puis à Havre-Saint-Pierre (157 km).

Il y a également des écoles en communauté. Le tableau 3 présente les services offerts par ces écoles.

Ce que ces chiffres montrent, c'est qu'un plus grand nombre de jeunes Innus fréquentent les écoles de leur communauté que celles du réseau québécois (environ un tiers y sont inscrits). Il reste que, dans le contexte sociodémographique de la Moyenne-Côte-Nord, les jeunes Innus sont une clientèle importante pour les écoles du Centre de services scolaire. À Roger-Martineau spécifiquement, les élèves innus sont majoritaires depuis plusieurs années, mais il y a une certaine fluctuation dans leur proportion selon les cohortes d'élèves allochtones chaque année. Tout en étant conscientes que les élèves innus représentent une clientèle importante pour les écoles de la Minganie, les écoles du réseau ne semblent pas chercher à recruter plus d'élèves dans les communautés, mais considèrent qu'elles ont le rôle d'« offrir un éventail de services éducatifs à tous les jeunes qui sont dans le coin » (I8).

L'école Monseigneur-Labrie, à Havre-Saint-Pierre, est la seule école du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord qui offre la possibilité d'y faire tous les niveaux du secondaire. C'est donc là où convergent plusieurs jeunes pour entamer ou terminer leur secondaire. Dans les années précédentes, certains jeunes de Nutashkuan s'y rendaient pour y suivre le programme de 4e et 5e secondaire, mais depuis 2 ou 3 ans les élèves de Nutashkuan restent plus généralement en communauté pour cette partie de leur parcours.

Les élèves de Nutashkuan qui désirent quand même étudier au secondaire dans le réseau québécois doivent alors suivre leurs cours de 4e et 5e secondaire à Havre-Saint-Pierre, où ils vivent en résidence pendant la semaine et ne retournent en communauté que les fins de semaine, au moyen d'une navette prévue à cet effet. Notons aussi que, comme le montre le tableau 2, les jeunes Innus qui effectuent une transition scolaire entre l'école Roger-Martineau et l'école Monseigneur-Labrie passent aussi d'un contexte où ils sont majoritaires à un contexte où ils sont minoritaires, ce qui peut constituer un défi important.

C'est aussi le cas pour les jeunes d'Ekuanitshit : qu'ils aient fréquenté l'école de la communauté ou celle de Longue-Pointe-de-Mingan, les jeunes se retrouveront dans une nouvelle situation de minorité à Havre-Saint-Pierre; ils partagent donc ce défi avec les jeunes de Nutashkuan.

Les élèves d'Ekuanitshit qui fréquentent l'école secondaire de Havre-Saint-Pierre le font généralement à partir du 1er secondaire, et ce, même si l'école de leur communauté offre l'éducation secondaire. Un autobus scolaire transporte les élèves entre l'école et la communauté, matin et soir; les élèves peuvent donc rentrer chez eux tous les soirs, à la différence de ceux qui viennent de Nutashkuan. Cependant, certains jeunes d'Ekuanitshit ont soulevé le fait que l'autobus ne rentre pas dans la communauté, mais passe à l'intersection avec la route 138, et ils doivent l'attendre dehors, beau temps, mauvais temps, et ce, dès 7 h 15 le matin, ce que certains jeunes ont trouvé difficile.

Pour les élèves qui arrivent à Havre-Saint-Pierre des écoles de Natashquan et de Longue-Pointe-de-Mingan, la transition peut être difficile. Comme l'expliquait un intervenant de Longue-Pointe-de-Mingan :

Bien c'est plus difficile la première année, là, parce qu'ils partent d'une petite école, on est 60, des années, 70, on se connaît, ça fait longtemps. Fait que là, pour eux autres, quand ils arrivent à Havre-Saint-Pierre, au lieu d'être un village de 500, ils sont 3500-4000, l'école est beaucoup plus grosse... Le temps d'adaptation est assez difficile. Mais s'ils réussissent à passer au travers de leur première année, ensuite, ça va très, très bien. (I6)

L'école de Natashquan a donc organisé des activités pour les élèves de 3e secondaire qui transfèreraient à Monseigneur-Labrie l'année suivante, afin qu'ils commencent à connaître les lieux et pour rendre la transition plus aisée.



Cette étude ne s'est pas penchée sur l'éducation aux adultes, mais il semble pertinent de souligner que si les élèves ne terminent pas leur secondaire dans les écoles dont nous avons fait mention, ils le font parfois à l'éducation aux adultes. Le Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord comprend un centre d'éducation des adultes qui a deux points de services dans les communautés de Nutashquan et d'Ekuanitshit, mais qui ne comprend pas de formation professionnelle. Le fait d'avoir éventuellement à transiter au sein du système d'éducation québécoise pour une formation professionnelle ou postsecondaire semble être une des motivations des élèves innus, ou de leurs familles, de recourir aux écoles du réseau. La section suivante se penche sur les raisons énoncées par les familles innues de choisir une scolarisation allochtone pour leur enfant.



© Institut Tshakapesh

2.3. Les raisons de choisir une école du réseau québécois

On comprend donc que si les Innus de Nutashquan et d'Ekuanitshit ont l'option d'envoyer leurs enfants dans les écoles de leurs communautés, un bon nombre d'entre eux choisissent de faire appel aux écoles québécoises des villages voisins, puisque près d'un enfant sur trois les fréquente, comme l'ont montré les chiffres présentés plus haut.

D'une part, plusieurs acteurs ont souligné un mouvement des enfants d'une école à l'autre, notamment à Natashquan. Une ancienne intervenante de l'école de Natashquan soulevait un va-et-vient entre les écoles lorsque les élèves avaient des problèmes disciplinaires ou de comportement en cours d'année. Les écoles de Natashquan et de la communauté ont alors décidé de partager leurs protocoles d'intervention, ce qui faisait en sorte qu'un élève se retrouvant à une certaine étape du protocole y demeurerait s'il changeait d'école. Il semblerait que cela ait diminué le voyage entre écoles pour certains. Le conflit de personnalité est un facteur non-négligeable qui peut entraîner des transitions scolaires multiples. Si un incident s'est produit dans une école le fait d'avoir une autre option à proximité permet aussi de retirer l'enfant et de l'inscrire à l'autre école.

Mais outre les cas de changement d'école en plein parcours scolaire, certains parents font le choix d'envoyer leurs enfants à l'école québécoise parce que l'éducation qui y est offerte est parfois perçue comme « meilleure », plus structurante. Mais un facteur dans le choix de l'école hors communauté par les parents et les enfants reste l'apprentissage du français, qui est une langue seconde pour plusieurs jeunes Innus. L'école québécoise est vue comme favorisant la maîtrise. Mentionnons toutefois que dans la région de la Moyenne-Côte-Nord l'enjeu de la conservation de la langue première est moins présent considérant le grand nombre de locuteurs de l'innu-aimun que dans d'autres régions où la langue est davantage menacée.

Il existe aussi d'autres raisons pour fréquenter les écoles allochtones qui varient en fonction des opinions entretenues à l'égard des systèmes et des méthodes pédagogiques des écoles en communautés et de celles du réseau québécois. Ainsi, aux yeux de certains, les écoles du réseau québécois représentent parfois la seule option pour les familles recherchant des services



d'éducation spécialisés pour leurs enfants (par exemple, pour des troubles du langage). Par exemple, un intervenant de l'école Roger-Martineau soulignait que, compte tenu de la petite taille de l'école, l'offre de services est exceptionnelle. Alors que d'autres écoles de plusieurs centaines d'élèves dans le réseau public ont parfois accès à une éducatrice spécialisée qui vient tous les 2 ou 3 jours, l'éducatrice de l'école Roger-Martineau est présente 25 heures par semaine, pour moins de 100 élèves. Il y a aussi un orthopédagogue qui travaille avec les élèves du primaire. Bref, l'école québécoise, dans ce cas, offre une gamme de services importants qui peut motiver les parents à y envoyer leurs enfants.

Par contre, des parents ont aussi rapporté que dans certains cas, les régions éloignées ont parfois accès à moins de services spécialisés, et quelques-uns ont dû se rendre dans les villes, à Sept-Îles, voire à Québec, pour trouver les services dont leurs enfants avaient besoin. Si ces villes peuvent offrir plus de services spécialisés qu'en région, certains parents mentionnent aussi la difficulté d'accéder à ces services. Ils soulignent le décalage entre la prise en charge dans les communautés, où les services, si parfois limités, sont accessibles facilement, et le milieu urbain, où il faut faire les démarches individuellement et parfois se retrouver sur de longues listes d'attente. En résumé, naviguer l'offre de services pour des enfants innus n'est pas toujours facile. Des facteurs complexes peuvent entrer en jeu dépendamment du parcours de l'enfant et des familles, mais les besoins particuliers entourant l'apprentissage peuvent devenir une raison d'envoyer son enfant dans une école allochtone, que ce soit dans le village voisin ou en déménageant en milieu urbain.

2.4. La diversité dans la région

L'intégration est plus difficile dans les régions éloignées [...] Dans les petites régions éloignées, [ils] sont plus conscients des avantages que les Autochtones peuvent vivre, fait que ça crée une frustration chez eux, ce qui entraîne le racisme. Parce qu'il y en a beaucoup [de racisme], justement dans les petits villages à côté, Havre-Saint-Pierre, Sept-Îles, mais plus qu'on avance, plus qu'après ça, comme Québec, ils nous ignorent. Ils savent pas grand-chose sur nous, fait qu'il y en a moins [de racisme] que dans les petites régions éloignées. (F13a)

C'est faux de penser que si tu as grandi à côté d'une communauté t'es moins... Souvent c'est toi qui as le plus de préjugés que celui qui a grandi sans avoir aucun lien. (I10)

Dans un petit milieu comme les villages de la Moyenne-Côte-Nord, la diversité culturelle se résume à deux groupes culturels — les Innus et les Québécois — ce qui, selon certains, amène une situation d'intimidation et de discrimination plus marquée d'un groupe majoritaire sur l'autre. Dans une grande ville (comme Sept-Îles, ou encore plus peuplée comme Québec), la diversité est plus grande, les élèves innus se font moins remarquer et sont donc plus en mesure de passer inaperçus. Sur la Moyenne-Côte-Nord, le Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022 du Centre de services scolaire ne mentionne que les élèves innus et les relations avec les communautés innues en termes de diversité. Il y a un nombre peu élevé d'apprenants issus de l'immigration et ces derniers ne sont pas considérés comme clientèles vulnérables. Il y a donc une binarité culturelle Innus-québécois que plusieurs jeunes et intervenants ont décrite comme étant « deux mondes différents ».

Or, les élèves innus qui alternent entre leur communauté et l'école allochtone transitent en fait entre ces deux mondes, avec toute l'adaptation que cela requiert. Une intervenante scolaire mentionnait qu'elle voyait certains jeunes comme étant déracinés : « Oui, déraciné. La famille, la communauté, c'est un autre monde, les maisons ici ont deux étages, mais chez nous on a juste un étage et un sous-sol, puis ici on va dire qu'il y en a trois. C'est comme, genre, dépaysé » (I7). Les maisons ne sont qu'un exemple, mais la langue et le monde culturel sont profondément différents entre la communauté et le village voisin, et ce, même si seulement 5 ou 10 kilomètres les séparent.



© Institut Tshakapesh



© Institut Tshakapesh

Cette différence est d'autant plus importante que les acteurs rapportent en majorité qu'il y a une réelle « segmentation/distance » entre les Québécois et les Innus — entre le village et la communauté. Il y a peu d'interactions, peu de partage des services, etc. Il s'agit donc d'un contexte qui favorise les préjugés d'un côté comme de l'autre. Par exemple, un membre d'une famille innue rapportait que la maison des jeunes du village voisin n'avait pas voulu recevoir sa fille, et ce, même si elle habitait hors de la communauté innue. Les services pour les jeunes de la Moyenne-Côte-Nord sont parfois vus comme ne s'appliquant pas aux jeunes Innus. En même temps, la même personne mentionnait sentir un inconfort lorsqu'elle organisait des activités qui s'adressaient seulement aux jeunes autochtones : « Tu sais, on dit qu'on veut être intégrés, mais nous, on les intègre pas dans notre réalité. C'est, déjà, nous-mêmes on s'isole, puis on veut être intégrés » (F13a). Dans la même entrevue, un autre membre d'une autre famille acquiesçait : « Il faudrait peut-être arrêter de catégoriser ou de dire ouvertement : " C'est juste aux Autochtones ou c'est juste aux blancs" » (F13b).

Le contexte régional dans lequel les écoles s'inscrivent abrite donc des tensions interculturelles et des préjugés, qui ont été qualifiés par certains acteurs comme du racisme systémique. Même si les choses tendent à changer tranquillement, une mère de famille soulignait que :

Il y a encore du chemin à faire entre, tu sais, la collaboration, entre les Innus puis les blancs. Tu sais, veut, veut pas, on cohabite... mais je te dirais, il y a encore cette... Pas malentendu, mais il y a encore un froid, ouais. Parce que tout le monde connaît ceux qui n'aiment pas les Innus, puis oui, il y a des Innus qui n'aiment pas les blancs, mais il faut qu'il y ait une part de chacun de son bord, quelqu'un fasse sa part. (F17)

Si le racisme et les préjugés envers les Autochtones ne sont pas propres à la région de la Moyenne-Côte-Nord, plusieurs familles et jeunes Innus ont souligné qu'il était parfois plus facile de s'intégrer tout en maintenant son identité en milieu urbain, où la diversité culturelle est plus grande. Par exemple, une jeune qui vient d'une famille à la fois innue et québécoise, et s'identifie comme « métisse », mentionnait qu'elle ne trouvait pas sa place en région, où elle ne répondait pas aux catégories de « Innue » ou de « blanche ». Par contre, elle ajoute qu'« à Québec, bien ça s'est bien passé, parce que tu sais, il y avait plein de cultures dans mon école. C'est une école de 2000 personnes, là » (J3a). Cette idée que les tensions culturelles sont plus fortes en région éloignée qu'en ville a trouvé écho chez plusieurs familles et jeunes Innus interviewés :

Puis, tu sais, la diversité culturelle est moins grande. Je trouve que c'est plus compliqué, dans les régions éloignées en milieu allochtone, qu'ici à Québec. [...] Il y a tellement de diversité culturelle à Québec que c'est normal de pas être un — mais je sais pas si c'est le terme que vous utilisez — c'est normal de pas être un blanc. Tu sais, tu peux être un Noir, un Chinois, un Autochtone. Fait que pour eux autres, les jeunes de nos jours sont plus conscientisés à la diversité culturelle. (F13a)



© Institut Tshakapesh

Ces relations entre Autochtones et allochtones dans les villages transparaissent aussi à l'école, où les préjugés ambiants envers les Autochtones sont transportés par le biais des enfants, de leurs familles, et parfois du corps enseignant, c'est-à-dire de tous les acteurs présents. Ainsi, si certains efforts sont faits pour cultiver de bonnes relations avec les communautés innues du point de vue du Centre de services scolaire et du point de vue des écoles, il reste que ce n'est pas la majorité des intervenants scolaires qui ont des relations avec les communautés innues. Les choses tendent à changer depuis les dernières années, des efforts sont faits et certains projets ont vu le jour, mais ces relations ne sont pas systématisées. Au dire d'intervenants scolaires, il y a encore des enseignants qui n'ont jamais mis les pieds dans les communautés innues. Autrement dit, la navigation entre deux mondes se fait à sens unique : ce sont les jeunes Innus qui se déplacent et tentent de s'adapter, et les Québécois n'ont pas à le faire.

La prochaine section présente l'expérience scolaire du point de vue des apprenants innus qui ont à effectuer cette navigation tous les jours.



3. L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE SELON L'APPRENANT INNU

Au centre des enjeux déterminants de la réussite et de la persévérance éducative se trouve l'expérience scolaire des apprenants innus. Leurs relations à l'école en tant qu'institution sont influencées par les systèmes qui les entourent, tels que l'institution scolaire, la famille et l'école. Toutefois, les jeunes Innus sont aussi des agents actifs de leur persévérance et de leur réussite scolaire. Dans cette section, il sera question de documenter les expériences scolaires des jeunes Innus dans les écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord ainsi que leurs perspectives sur la manière dont se vit l'identité innue à l'école. Les jeunes rencontrés au cours de cette recherche ont partagé leur opinion sur leurs vécus scolaires :

- Les parcours scolaires ;
- La façon dont s'est déroulée leur scolarité ;
- Le climat scolaire et les relations au sein de l'école ;
- La place accordée à l'identité innue à l'école ;
- Ce que représente la réussite éducative.

À la suite des constats que leurs expériences permettent d'établir, nous terminons cette section en identifiant des enjeux à considérer pour soutenir la réussite éducative des jeunes ainsi que le l'épanouissement de leur identité en contexte scolaire hors communauté.

3.1. Les parcours scolaires

Sans faire un portrait exhaustif, mentionnons ici des éléments qui sont ressortis pour mieux saisir la réalité scolaire des Innus de la Moyenne-Côte-Nord. À l'image de plusieurs élèves autochtones d'autres régions du Québec, les parcours scolaires des apprenants innus dans le réseau public québécois sont multiples (Blanchet-Cohen et coll., 2021). Ainsi, plusieurs des jeunes rencontrés ont effectué une partie de leur scolarité en communauté (préscolaire et/ou début primaire) et se sont engagés dans une transition vers le réseau québécois en cours de scolarité pour différentes raisons. Ces raisons peuvent être contextuelles (par exemple, choisir une école selon les services offerts) ou encore liées à des choix familiaux (par exemple, le choix de déménager). Pour une même famille, les changements d'école peuvent être multiples. Le transfert d'une école innue à une école québécoise n'est pas un choix unique et fixe tout au long de la scolarité. Ces transitions peuvent se faire d'une école en communauté vers une école québécoise, de l'école québécoise à celle de la communauté ou encore vers des villes plus grandes comme Sept-Îles, Québec ou Chicoutimi. Parfois, les familles ont déménagé en milieu urbain, puis sont revenues en communauté, mais les jeunes ont préféré poursuivre dans le système québécois. Ainsi, certains jeunes mentionnent avoir participé à la décision d'aller à l'école hors communauté, mais généralement, cette décision relève des parents :



Moi, je pense pas que ça a vraiment été mon choix, là. Je pense que, bien ça a été le choix de mes parents, là. Puis, je pense que j'ai jamais vraiment osé vraiment leur demander pourquoi, mais si, selon moi, je pense que c'est peut-être parce que [...] à Mingan, ils ont pas souvent tous les professeurs, c'est qu'il manque des professeurs dans l'école [...] Je pense que mes parents voulaient peut-être m'envoyer pour [...] être dans une meilleure école. (J2a)

Moi, quand ma mère a commencé à travailler, mon père avait déjà été à l'école à Ekuanitshit [...] Et après, mes parents en ont discuté ensemble, puis ma mère, elle voulait pas m'envoyer à Mingan, fait qu'elle a décidé de me transférer dans une école québécoise [...] J'étais partie d'une école sur réserve à une école québécoise. J'étais en première année. (J2b)



À leur arrivée à l'école québécoise, plusieurs participants se rappellent avoir eu de la difficulté à s'adapter à l'environnement, aux manières de fonctionner et aux exigences pédagogiques. Selon certains, il existe un décalage entre les pratiques pédagogiques des écoles en communauté et celles des Centres de services scolaires québécois, amenant ainsi une période difficile d'ajustement pour les élèves, et même parfois retardant leur parcours scolaire. Les défis linguistiques ont surtout été nommés par les participants rencontrés. Plusieurs affirment ne pas suffisamment maîtriser le français à leur arrivée dans les écoles québécoises, ce qui a affecté leurs résultats scolaires.

En partie en raison de cette situation, les parcours scolaires des jeunes rencontrés au cours de cette recherche sont aussi décrits comme étant « non directs ». Sans avoir comptabilisé cette réalité, plusieurs participants ont dit avoir redoublé, décroché, accumulé plusieurs absences ou avoir été catégorisés comme apprenants « à cheminement particulier ». Ces parcours sont considérés comme étant « atypiques » selon les critères ministériels, mais ne sont pas nécessairement perçus comme tels par les jeunes (voir la section 3.5).

3.2. Le déroulement de la scolarité au primaire et/ou secondaire

Pour les jeunes rencontrés au cours de cette recherche, leur passage dans les écoles du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, que ce soit au primaire ou au secondaire, s'est généralement bien déroulé. Plusieurs retiennent de cette expérience un souvenir globalement positif, comme c'est le cas pour cette ancienne étudiante :

Ah, ça a super bien été. Ça m'a plus aidée à avancer dans mes travaux que comment comprendre, comment y aller. C'est là que j'ai compris que les devoirs étaient bien plus importants que quand j'allais à l'école à Nutashkuan, ça m'aidait plus à améliorer mon français. (J1a)

Malgré les expériences globalement positives, les jeunes apportent aussi certaines nuances quant au déroulement de leur scolarité. Ils rapportent avoir vécu :

- **De la gêne** : plusieurs mentionnent qu'ils ne parlaient pas beaucoup à l'école, qu'ils étaient timides, ne se sentaient pas à l'aise de s'exprimer librement.
 - J'étais jamais à ma place. Fait que tu sais, il fallait toujours que je m'adapte, ce qui m'a amenée à être très timide, à être très réservée, à essayer de m'effacer. (F13a)
- **De la solitude** : parfois, le fait d'être dans une école hors communauté, ce qui pour certains revient aussi à intégrer une nouvelle école, implique d'être loin de ses amis et de ne pas se sentir entouré de pairs.
 - Puis moi, j'ai dépassé le nombre [limite d'absence], parce que je me sentais très seule. Il y avait vraiment pas beaucoup de personnes. [...] J'aimais pas trop ça. Donc, c'est ça. C'était très difficile, mais j'ai passé au travers. (J1b)
- **Une déstabilisation** : bien que les plus grandes déstabilisations aient été vécues lors des transitions en milieu urbain, où les jeunes se sont retrouvés dans de grosses écoles, il reste que même en région éloignée, le changement d'école est parfois vécu comme un changement de culture, où il y a plusieurs règles à respecter, et où il est parfois défendu de parler innu. Les jeunes rapportent alors avoir vécu un choc, une déstabilisation.
 - Il fallait pas que je parle innu. Fait que tu sais, ça faisait beaucoup de règles, ça faisait beaucoup [...] J'étais obligée de suivre les règles. Fait que, c'était des trucs qui étaient très difficiles pour moi. Fait que c'est ça qui m'a amenée à penser, j'aimerais ça sortir de là. Tu sais, parce qu'on m'obligeait beaucoup à faire des trucs. Fait que là, je sais pas c'est où que j'ai pris ma motivation à finir mon secondaire, mais je l'ai trouvée. (J1b)



- **De l'intimidation** : plusieurs rapportent avoir été confrontés à des commentaires désobligeants de la part d'autres élèves, ou encore d'avoir fait face à des blagues ou plaisanteries répétées, qu'ils identifient comme de l'intimidation.
 - J'ai quand même vécu un an d'intimidation, mais je le prenais pas vraiment au sérieux. Je le prenais comme une blague. Fait que j'ai fait semblant de ne pas me sentir mal. Puis, il y avait des temps où quand tu montais dans l'autobus, là, il y avait — comment dire — toujours à t'attendre pour te taquiner, je sais pas, intimider. Des fois, ça faisait mal, des fois ça faisait pas mal. (J3b)
- **De la confrontation** : parfois, les commentaires désobligeants vont jusqu'au racisme et les jeunes rapportent que ces incidents peuvent mener à de la confrontation et à des conflits.
 - Tu sais, quand, ils prennent pas le temps de les connaître [les élèves innus], d'apprendre la culture. Automatiquement, ils passent par des insultes puis après ça, ça fait des conflits. C'est pas le fun, pour un enfant, se faire traiter de « Kawish » quand t'es à l'école, surtout quand t'es loin de ta communauté. (F16)

Face au racisme, à l'intimidation et aux stéréotypes, les anciens élèves disent avoir souvent opté de rester silencieux, fait comme si ce n'était pas grave, et ne pas avoir eu tendance à aller voir la direction pour dénoncer. Ils avouent avoir gardé leur carapace en « se fondant dans la masse » (J2b).

On constate donc que, malgré une expérience qui dans son ensemble leur apparaît comme positive, les réalités scolaires auxquelles les apprenants innus font face sont inégales et leur parcours scolaire ne s'est pas toujours fait de manière harmonieuse.

3.3. Le climat scolaire et les relations au sein de l'école

Les difficultés rencontrées par les jeunes Innus dans leur scolarité s'expliquent en partie par le climat scolaire et les relations qu'ils vivent au sein de l'école, que ce soit avec les enseignants, les intervenants, ou encore avec leurs pairs. Selon plusieurs Innus participants à cette recherche, des tensions et des relations conflictuelles entre ces acteurs perdurent et affectent souvent leurs parcours et leur persévérance. C'est d'ailleurs le cas de cette jeune qui explique comment le racisme et la discrimination que vivent plusieurs jeunes à l'école représentent des facteurs de « décrochage » scolaire :

Même encore aujourd'hui, il y a encore du racisme dans cette école-là. Il y a une de mes cousines qui est allée à l'école [X] [elle] n'a pas aimé ça et est retournée direct à l'école [en communauté]. C'est à cause de ça que les Innus, ils ont lâché l'école. (J5)

Les relations sociales sont moins empreintes de discrimination qu'il y a quelques années, et au dire d'une intervenante, « la tolérance [des enseignants] n'a rien à voir de voilà huit ans » (I10). Les écoles demeurent toutefois des environnements où perdurent des comportements racistes et discriminatoires et où les élèves innus ont mentionné avoir tendance à être constamment sur leurs gardes. Les intervenants scolaires sont par ailleurs conscients de cette réalité :

Est-ce qu'on doit gérer du racisme dans l'école ? Oui, on doit gérer du racisme. Tu sais, je fais pas l'autruche, là, du tout, du tout, là. Mais on travaille très, très fort à la sensibilisation, puis c'est tolérance zéro pour ça. Mais par contre, il y a vraiment une amélioration dans l'intégration des élèves innus avec le reste de la communauté d'élèves allochtones. Est-ce que c'est un défi ? Oui, mais je pense qu'une bonne partie du défi c'est d'arriver dans une école où tu connais personne. (I10).

Malgré cette sensibilité et les efforts pour contrer le racisme, les jeunes Innus sentent que leur intégration à l'école passe par leur adaptation au réseau québécois :

J'ai l'impression que [les enseignants] sont genre comme, tu sais : « C'est votre choix de venir ici, puis c'est comme, adaptez-vous. » Tu sais, comme : « Si vous voulez que ça soit plus facile, bien vous avez juste à aller dans une école sur la communauté. » Mais tu sais, ils partent avec cette opinion. (J2a)

Ainsi, les jeunes ont le sentiment que l'adaptation est à sens unique. Ils sont conscients de certains efforts réalisés par les enseignants, mais ils perçoivent que ceux-ci adoptent généralement une attitude valorisant l'égalité de traitement entre les Innus et non-Innus et non l'équité, qui ferait davantage de place à la reconnaissance de la diversité :

Ils prennent tout genre comme tout égalitaire, parce que tu sais, un moment donné, quand t'es un enfant Autochtone, tu as d'autre passé, tu as d'autres valeurs comparées aux allochtones. Puis des fois, on dirait que les professeurs sont pas conscients de ça. (F15)



Si certains jeunes apprécient le traitement égalitaire pour ne pas ressortir du lot, il reste que les connaissances des enseignants sur les réalités, histoires et enjeux autochtones demeurent faibles aux yeux de certains jeunes. Ainsi, une jeune déplore le manque de compréhension et de sensibilité : « Puis tu sais qu'il faudrait vraiment tout le temps sensibiliser les profs à la culture innue, puis à comprendre que tu sais, c'est plus difficile pour nous, c'est différent. » (J2a)

Plusieurs jeunes rencontrés affirment tout de même que de manière générale, ils ont eu une bonne expérience avec leurs enseignants, ayant créé des liens étroits et stimulants qui ont favorisé leur réussite et leurs parcours. Deux jeunes au secondaire soulignent leur appréciation pour des enseignants qui « expliquent bien » la matière, qui parlent d'un « bon ton » (J7a) et qui ont de la patience. Leur niveau de participation dépendait de la façon dont ils se sentaient dans la classe et de leur relation avec l'enseignant, qui est d'ailleurs perçue comme déterminante dans leur réussite. Parmi les enseignants engagés, ceux qui possèdent une plus grande ouverture sont souvent ceux qui ont eu des contacts avec la communauté ou des expériences antérieures en contexte multiculturel. Mais cette sensibilité n'est pas égale partout et, au sein de la même équipe-école, les attitudes et l'ouverture des enseignants sont variables. Ainsi, des situations d'incompréhension (linguistique ou culturelle) sont fréquentes entre les élèves et les enseignants, ce qui amène à des conflits qu'il est nécessaire de désamorcer. Les jeunes et les familles déplorent parfois l'inaction de la direction face à des situations qu'ils jugent discriminatoires.

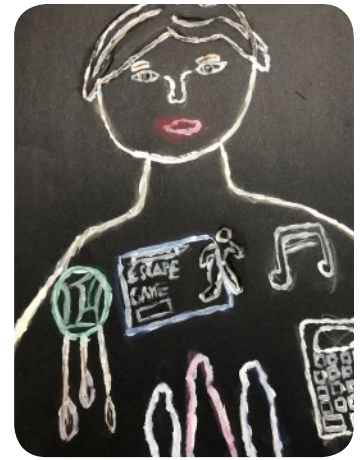
Un autre élément marquant le parcours des apprenants rencontrés semble être la segmentation qui existe entre les élèves innus et non innus sur le plan des relations entre pairs : « les Innus d'un côté et les blancs de l'autre » (F14a). Cette scission entre les groupes semble plus importante à l'école secondaire qu'au primaire, les enfants de bas âge percevaient moins de différences culturelles avec leurs pairs non autochtones. Cette jeune décrit ce phénomène de séparation, indiquant une crainte d'ouverture de part et d'autre :

Je ressentais cette séparation-là avec les autres, avec ceux qui étaient non autochtones, puis je trouvais ça bizarre, puis je trouvais ça un peu plate, parce que j'avais pas l'impression de l'avoir moi cette barrière-là. Je sentais que ça venait plus de ces autres personnes. Puis, je pense aussi que c'est peut-être la peur chacun de notre bord de vouloir apprendre de l'autre, genre de peur de l'inconnu. (J1c)

Le fait de se retrouver avec d'autres Innus a par ailleurs été très aidant pour stimuler un sentiment de bien-être à l'école. Pouvoir rire ensemble et parler innu est une façon pour les jeunes de trouver leur place à l'école. Pour plusieurs, la possibilité de créer des amitiés avec d'autres jeunes Innus de l'école a été déterminante dans la création d'un sentiment de communauté, d'appartenance à un groupe, et pour se sentir entourés et soutenus par des personnes qui connaissent leurs réalités.

Bien, quand que je rencontrais d'autres Innus qui venaient à l'école, puis là, là on apprenait puis on se parlait, puis on riait. Ça, c'était le fun. Puis tu sais, là, je pouvais un peu savoir, tu sais, c'est quoi qu'ils faisaient là. C'était vraiment le fun, parce que tu sais, on avait comme, tu sais, entre nous, on discutait, on avait des discussions genre puis tout. Puis, c'est là on dirait que, tu sais, là je me sentais à ma place. Tu sais, là, je me sentais fière d'être Innue. (F15)

Ainsi, la présence d'autres élèves innus — et parfois de certains intervenants innus — à l'école semble aider les jeunes à exprimer leur identité de façon plus ouverte, ce qui contribue à une expérience plus positive à l'école. La section suivante présente la perspective des élèves innus quant à la place de leur identité à l'école.



Dessins produits par des élèves du cours d'art plastique de l'école secondaire Havre-Saint-Pierre.

3.4. La place accordée à l'identité innue à l'école

Les éléments plus négatifs des parcours des jeunes Innus dans les écoles québécoises semblent être liés aux obstacles à l'expression de leur identité distincte. Ainsi, les apprenants et leur famille s'entendent pour dire qu'ils ressentent une scission entre les façons de faire à l'école québécoise et au sein de la culture innue. Certains perçoivent même l'école québécoise comme étant aux antipodes des habitudes scolaires et des modes de vie innus :

L'école, c'est vraiment une place fermée, carrée, où est-ce que tu restes assis sur un bureau toute la journée puis t'écoutes une personne parler. Mais la manière [innue] que nous on enseigne c'est vraiment genre, à l'extérieur, puis c'est vraiment manuel. (J1c)

Certains ont d'ailleurs comparé ces milieux à deux mondes bien distincts, où les cultures sont différentes. Les jeunes Innus rencontrent donc le défi majeur de devoir naviguer entre ces deux mondes :

[Ils] ont souvent une culture, une façon de voir les choses qui va être différente — puis plus ça va, plus je pense qu'ils sont conscients de cette différence-là entre les Autochtones et les non-autochtones, entre le rythme des Autochtones et le rythme des non-Autochtones. Fait qu'ils sont des fois douloureusement conscients de ça, puis écartelés entre les deux [...] Puis là, ils dansent entre les deux, puis ils sont comme, ouf, c'est pas toujours facile, c'est pas toujours clair, puis ils l'expriment de plus en plus (I12).

Aux yeux de certains jeunes, cette segmentation est nécessaire, puisque l'école québécoise, en étant plus performante, les « prépare » mieux pour les études postsecondaires et une participation aux mondes scolaire et professionnel occidentaux, mais ceci se fait au détriment de l'identité.



Ci-dessous, nous mettons de l'avant les perspectives des jeunes quant aux questions que soulève l'identité culturelle à l'école :

Doit-on s'assimiler pour réussir à l'école ?

L'ensemble des témoignages des participants permet de dégager l'opinion selon laquelle la scolarisation des Innus au sein de l'école québécoise revient à faire le sacrifice de la culture et de la langue pour éventuellement acquérir une scolarisation plus poussée.

Tu sais, de toute façon, même si mon enfant fréquente l'école autochtone sur la réserve, de toute façon, rendu au niveau collégial, il va falloir qu'il agisse comme un blanc pour pouvoir réussir. (F16)

Cette impression que les jeunes doivent « se blanchir », ou s'adapter au système scolaire occidental pour réussir, est très forte chez les participants rencontrés.

Je repense à l'enfant intérieur en moi qui se disait : « bon, il faut que t'agisses comme les autres, comme les blancs, comme ça t'auras moins de soucis, t'auras moins de stress, t'auras moins de difficultés à faire ton école » (J1b).

Je voulais paraître blanche [...] Ça a demandé que moi je m'adapte personnellement. (J5)

J'ai comme l'impression que on n'a pas le choix. On n'a pas le choix de faire comme des blancs pour réussir [...] T'as pas le choix d'agir comme un blanc pour pouvoir réussir à l'école. Sans ça, tu réussis pas. (F16)

C'est la chose à faire pour réussir à l'école, de se [...] « blanchir » comme je pourrais dire. Fait que j'imagine, tu sais, l'enfant qui est très fier d'être Innu puis qui se bat [...] pour garder sa langue. C'est quasiment un combat David contre Goliath, puis je pense que ça vient naturellement pour un élève innu d'être dans une école allochtone, c'est naturel de se « blanchir » comme on dit. (J1a)

Comme ces témoignages le démontrent, l'école peut s'avérer « confrontante » (J1) pour les jeunes et leurs familles : d'un côté, ils aspirent à avoir une bonne éducation, à être préparés pour un métier ou des études futures, mais de l'autre côté, cela implique également devoir sacrifier un aspect important de leur culture et donc de leur identité, ce qui mène à un mal-être.

Comment maintenir son identité innue à l'école ?

Malgré cette pression pour s'adapter au contexte scolaire québécois, pour certains jeunes, il est possible de maintenir son identité innue. En effet, certains jeunes ont mentionné qu'ils étaient fiers de montrer leur identité innue à l'école, et qu'ils se sentaient à leur place. Ainsi, une jeune femme récemment diplômée se rappelle avoir toujours gardé un sentiment de fierté par rapport à son identité. Elle a même utilisé cette confiance afin de confronter l'autorité et se faire entendre : « Oui, j'étais fière de parler innu, même si quand un prof me faisait chier, j'y parlais en innu dans la face pour lui dire : "Si t'es pas content, moi je vais sortir" » (J1a).

Une jeune mère se rappelle que son expérience dans les écoles québécoises était positive, et celle de ses enfants l'est tout autant dans la grande ville puisque la curiosité des autres élèves leur permet d'explorer leur identité et d'en être fiers.

Mais pour d'autres personnes rencontrées, cette fierté identitaire n'est pas toujours évidente dans les écoles et elle peut varier selon les situations :

Oui, bien tu sais, je pense que ça dépend des jours. Parce qu'il y a des jours où tu te sens fière d'appartenir à une nation, tandis que tu sais, il y a d'autres jours où t'aurais préféré être comme les autres élèves que tu côtoies. Mais à la toute fin du parcours au secondaire, par exemple, j'étais très fière d'être Innue, puis, une qui réussit son secondaire 5. (J1b)

Pour d'autres encore, des crises identitaires peuvent émerger. Par exemple, cette mère constate que, pour ses enfants, la question identitaire n'est pas facile en milieu allochtone :

Non, on dirait que mon fils a comme un problème d'identité ou je sais pas, parce que j'ai dit : « t'es qui toi ? », j'ai dit. « Je suis un Québécois ». « Bien non, t'es même pas un Québécois, t'es un Innu », j'ai dit « t'es un Autochtone ». (F14b)

Selon elle, il est important que les jeunes se sentent fiers de leur identité dans leur milieu scolaire et que celui-ci fasse plus de place à cette identité et contribue à contrer les préjugés :

Il y a tellement de préjugés que nous autres, on se replie sur nous-mêmes. Tu sais, on se renferme sur nous-mêmes, puis c'est là qu'on n'est pas fiers. Tu sais, peut-être forger les petits Autochtones à être fiers, puis c'est ça qui va amener à les embellir de plus en plus, en grandissant. (F13b)

Quelles sont les places de la culture et de la langue innues à l'école ?

S'ils ont des expériences variées quant à la fierté ou non d'être innus dans le milieu scolaire québécois, les participants s'entendent tous sur le fait que la valorisation de la culture et de la langue par l'école est particulièrement importante pour créer les conditions propices à un vécu scolaire positif. La place qu'occupent la culture, l'identité et la langue innue dans la vie personnelle des jeunes est variable, mais plusieurs ressentent le besoin de favoriser cette valorisation dans un milieu d'éducation dont la visée est l'épanouissement des individus :

Je sais pas, on dirait que je savais que j'étais Innue, mais tu sais, je le disais pas. [...] Puis je pense que c'est vraiment seulement après le secondaire que je me suis plus sentie fière de qui j'étais [...] C'est fou qu'on soit encore là en train de parler notre langue, de faire genre toutes les traditions qu'on fait, toutes les cérémonies qui sont encore vivantes [...] C'est plus plus tard que c'est arrivé, cette fierté. Je sais pas comment le dire, là, mais tu sais, un enfant ça a besoin de fleurir. Puis le fait de nous empêcher, tu sais, [...] essayer de supprimer notre voix en nous empêchant de parler notre langue. Ou tu sais, juste peut-être faire l'effort d'avoir comme des items [de la culture innue à l'école]. (J1c)

La question de l'accueil de l'identité innue comme affectant l'expérience scolaire a donc été au centre des discussions avec les participants de cette recherche. La place accordée à l'expression de l'identité semblait être déterminante pour une expérience scolaire positive. Pourtant, selon les jeunes et leurs familles, peu de place est accordée à la culture et à l'identité innue dans les écoles du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord. Il apparaît nécessaire de considérer la question des besoins d'expression identitaire des jeunes Innus à l'école afin de leur permettre de se sentir à l'aise dans leur environnement « parce qu'un jeune, sa deuxième maison, c'est l'école. Il faut le mettre à l'aise » (17).



Dessins produits par des élèves du cours d'art plastique de l'école secondaire Havre-Saint-Pierre.

Toutefois, si tous s'entendent sur l'importance de faire une plus grande place à l'identité innue à l'école, les opinions sont partagées sur la façon dont l'espace scolaire pourrait leur permettre d'être fiers de leur identité. Pour certains, une plus grande place devrait être accordée à la culture autochtone dans l'ensemble de l'école, ce qui serait bénéfique pour la fierté des jeunes innus et pour la sensibilisation des non-autochtones. Pour d'autres, les classes devraient rester des espaces d'apprentissages scolaires, mais l'aspect culturel devrait plutôt être valorisé lors d'activités parascolaires.

En fait, quand vient le temps de faire une place à la culture innue à l'école québécoise, il faut considérer la complexité des dynamiques identitaires que vivent les jeunes, surtout lors de la transition vers l'adolescence. Ils peuvent à la fois vouloir être valorisés pour leur différence culturelle, et ne pas vouloir « ressortir du lot », mais plutôt être comme les autres (voir Encadré 4). Ceci peut expliquer les différentes attitudes adoptées par les jeunes à l'école, qui oscillent entre se battre pour garder leur culture et s'adapter à l'école pour se sentir plus à l'aise, moins en « confrontation » (J1-J2).

ENCADRÉ 4

Le besoin d'être accepté et d'appartenir au groupe durant l'adolescence

Pour bien saisir les enjeux et les réalités scolaires des apprenants innus, il apparaît important de considérer non seulement les réalités et enjeux autochtones (traumatismes intergénérationnels, identité spécifique, etc.) mais aussi ceux propres à l'adolescence. Ainsi, si les jeunes ont souvent le désir que leur identité innue soit reconnue et valorisée, ils ont également tendance à vouloir s'associer à leurs pairs et « être comme les autres » (I12).

Ainsi, certains défis que vivent les jeunes Innus de la Moyenne-Côte-Nord sont similaires à ceux d'autres jeunes de la région, tels que le fait de devoir transiter et s'adapter à une grande école secondaire, vivre en résidence pour poursuivre ses études secondaires, quitter sa région pour aller au cégep, etc. Cependant, les jeunes Innus vivent des défis supplémentaires puisqu'ils se retrouvent de surcroît en situation minoritaire dans un système scolaire allochtone où la définition identitaire en tant que minorité visible s'ajoute à celle que vivent les autres adolescents, complexifiant ainsi le questionnement identitaire.

En somme, ce que les participants nous disent, c'est qu'il faut prendre en considération le mouvement constant qu'ils doivent faire entre « deux mondes ». Les jeunes ont tous le désir de réussir, mais il importe de prendre en considération la tension qu'ils vivent et les sacrifices qu'ils sentent devoir faire au nom de la réussite et de la persévérance scolaires. Ils n'ont par ailleurs pas tous la même définition de ce que « réussir » veut dire. La prochaine section présente les différentes perspectives que les participants ont exprimées quant à la réussite.

3.5. Ce que représente la réussite éducative

Pour soutenir de manière appropriée la persévérance scolaire, il apparaît pertinent de constater que les jeunes possèdent plusieurs conceptions propres de ce que représente la réussite. Il s'agit donc de réfléchir aux multiples formes que peut prendre cette notion et comment elle peut différer de la définition « officielle » du système scolaire allochtone actuel, qui repose surtout sur les notes et la durée du parcours pour atteindre la diplomation. Le tableau 4 suivant présente les deux perspectives sur la réussite rencontrées lors de nos entrevues. Ces perspectives peuvent être vécues de manière simultanée chez certains.



© Institut Tshakapesh

TABLEAU 4
Les multiples représentations de la réussite éducative

LA RÉUSSITE EN LIEN AVEC LE SCOLAIRE	
Poursuivre ses études même si cela prend plus de temps afin d'avoir une vie épanouie et d'aller à l'université	Puis un jour, j'ai un élève qui s'en allait vers le redoublement [...] puis je voyais qu'il était un peu nonchalant par rapport à ça. Puis il me dit : « Mais c'est pas grave que je le fasse en six ans ». Puis là, j'ai comme fait : « Bien t'as raison. C'est pas grave. C'est pas plus pire que faire ton secondaire en cinq ans puis d'aller changer trois fois de programme au cégep ». (I10)
Ne pas être en cheminement particulier ou recevoir un traitement différentiel	J'ai voulu, ma mère voulait que je m'inscrive-là. J'ai dit : « Non, c'est trop, j'aime pas ça être mise dans une case. Je veux savoir si je suis capable d'aller aux études comme tout le monde, puis pas être adaptée mettons. » (F13a)
Apprendre et faire des progrès (passer au niveau suivant, réussir un examen, etc.)	À toutes les semaines moi j'ai des élèves qui passent à mon bureau pour me dire : « Aye, j'ai réussi mon examen de science », je le vois. Donc ils sont pas obligés de venir me dire ça, mais ils sont contents de venir le partager avec quelqu'un, puis ils sont fiers de passer au niveau suivant [...] C'est un : « Donc là, là, j'ai réussi mon examen puis en juin là, là, je passe au niveau suivant. » (I10)
Trouver la motivation pour persévérer malgré les réalités, les statistiques, les embûches	Ben, je pense que ce genre de persévérance-là ça vient de moi-même [...] C'est moi qui dois faire des efforts. C'est juste que quand tu es ado, tu es moins intéressé, tu veux juste finir. Tu sais, en ayant cette attitude-là j'ai quand même réussi, mais j'aurais pu faire mieux, je l'avoue, mais ça n'a pas des impacts négatifs sur mon futur. (J3b)
Persévérer pour accéder au travail qu'on désire	Moi, je suis, j'ai envie de devenir docteure en médecine moléculaire. C'est de la génétique. J'étudie pour devenir généticienne. J'aimerais ça avoir un doctorat [...], j'espère pouvoir me rendre jusqu'au bout. En tout cas, je vais continuer de mettre les efforts pour. (J2b)
LA RÉUSSITE D'UN POINT DE VUE COLLECTIF	
Être autonome en situation de monoparentalité	Je suis fière de moi parce que je suis quand même mère monoparentale de trois enfants [...] Je suis quand même autonome. Ça, c'est une réussite. (F15)
Être une bonne grande sœur	Pour moi, je dirais non [je n'ai pas réussi mon parcours scolaire], mais en tant que grande-sœur oui. (J3b)
(Re)connecter à son identité et/ou à sa culture, savoir se (re)connaître	Tu sais, j'ai compris des trucs que je comprenais pas. Puis c'est là que je voulais retrouver mon identité puis tout. Fait que, ouin, je me suis connectée à, tu sais, ma culture, mon identité, la spiritualité. Puis moi, je travaille beaucoup là-dessus en ce moment. Je suis comme en rétablissement [...] Quand que tu sais qui tu es, d'où tu viens, tes valeurs puis tout. Ça t'aide plus. Tu sais, comme là, c'est plus facile pour moi tu sais d'avancer. (F15)
Être un modèle pour les autres générations	<i>Mais après avoir réussi mon secondaire, j'étais comme bien fière. Mes parents étaient contents. Pour mes neveux et nièces, je suis devenue leur modèle pour finir leur école secondaire. Et là, vu que je suis rendue au cégep, je les encourage plus à retourner à l'école, pour pas lâcher genre. (J1a)</i>
Rendre ses parents fiers	<i>Je pense que les choses qui m'ont motivée vraiment à finir mon secondaire, c'est surtout genre d'essayer de rendre fiers mes parents. Parce que tu sais, je voyais tous les sacrifices qu'ils faisaient [...], tous les efforts qu'ils ont faits ces années-là, il fallait que ça en vaille genre quelque chose. (J1b)</i>

Bien qu'ayant différentes conceptions de la réussite, il faut souligner que tous les jeunes rencontrés y aspirent, selon leurs propres critères. De plus, plusieurs participants rencontrés ont explicité le lien qui lie la réussite et l'identité à leurs yeux. Ces propos marquent l'importance de valoriser et de considérer cette identité innue dès lors qu'un effort est entrepris pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire — ou dans une moindre mesure, que l'on désire travailler au développement d'un sentiment positif et émancipateur de l'apprenant envers l'institution scolaire et son apprentissage.



Bien moi je trouve que c'est sûr qu'il y a un lien, parce que si l'enfant se sent bien, en partant, avec sa culture, bien il va se sentir bien après avec le monde qui l'entoure. Tu sais, si le professeur est plus ouvert à la réalité des Autochtones, c'est là qu'il [...] a un lien avec l'enfant. Il y a un lien affectif, il y a un lien social. C'est là que l'enfant va être plus motivé à l'école [...] Il faut enseigner en premier [que] « t'es Autochtone, t'es différent, puis tu vas tout le temps l'être, tout le long de ta vie. Puis ça, il faut que tu l'acceptes. Il faut que tu acceptes que t'es différent puis que c'est toi. Ça va être tout le temps toi ». (F13b)

Même si tous s'entendent pour dire qu'il est important de soutenir les jeunes dans leur identité afin qu'ils se sentent bien à l'école et par conséquent, qu'ils réussissent mieux, c'est un idéal qui reste encore à atteindre, comme on le comprend dans l'expérience de l'élève suivante :

Puis, c'est ça, je pense que c'est, la réussite, c'est moins, par exemple, c'est moins lié à l'identité, parce qu'il fallait que je fasse des sacrifices pour réussir. Il fallait que je sacrifie ma langue, parce que je dois apprendre une autre langue pour réussir à l'école. (J1b)

Il y a donc des enjeux à considérer dans le milieu scolaire québécois, afin que les élèves innus s'y sentent mieux et par conséquent y réussissent mieux. C'est ce qui est abordé dans la prochaine section.

3.6. Des enjeux à considérer pour soutenir l'apprenant innu

À travers le partage de leurs expériences scolaires, les participants ont fait émerger des éléments à prendre en compte pour favoriser le soutien des apprenants innus.

Prendre en considération l'ensemble des expériences :

- Considérer que les jeunes sont affectés par leurs expériences passées en contexte autochtone ou allochtone ;
- Considérer la variété et la complexité des parcours scolaires des Innus ;
- Soutenir les élèves dans leur identité innue, afin qu'ils se sentent à leur place à l'école, qu'ils soient moins déstabilisés et se sentent moins seuls.

Stimuler un sentiment d'appartenance :

- Valoriser leur identité distincte, leur culture et leur langue ;
- Ne pas les faire sentir qu'ils ont à s'assimiler ou « se blanchir » pour réussir à l'école ;
- Encourager la participation mixte d'Autochtones et de non-autochtones aux équipes sportives ou à d'autres activités rendant possible l'échange informel ;
- Favoriser la création de moments ou de lieux où les élèves innus peuvent se réunir entre amis, parler leur langue, pour entretenir les liens affectifs et sociaux.

Établir un lien de confiance :

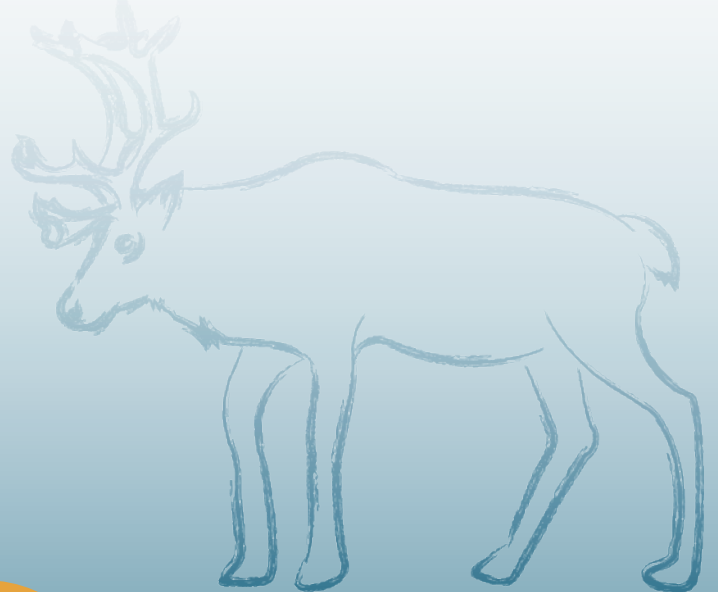
- Sensibiliser les intervenants et les pairs aux réalités et à la culture innues, pour stimuler une meilleure compréhension et des relations de confiance ;
- Établir des liens entre l'école et la communauté d'origine des élèves innus pour encourager et valoriser l'attachement et les liens entretenus entre le jeune et sa communauté.



Prendre en compte les multiples représentations de la réussite :

- Partir du point de vue que tous les élèves veulent réussir, et que la réussite peut prendre plusieurs formes ;
- Respecter le rythme de l'élève, comprendre son point de vue, ses aspirations et son contexte familial ;
- Soutenir les élèves dans leur conception de la réussite qu'ils souhaitent atteindre ;
- Valoriser la diversité des parcours et la persévérance au sein de ces parcours divers.

La prochaine section présente les rôles des familles dans la réussite scolaire des jeunes Innus et un portrait des relations école-famille.



4. LES RÔLES DE LA FAMILLE ET LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE

Considérant que l'apprenant innu est au centre de notre recherche, nous reconnaissons l'importance de prendre en compte le contexte des réalités familiales, sociales et communautaires qui l'entourent comme déterminants de sa réussite et de sa persévérance scolaire. Si les apprenants ont des expériences variées et parfois complexes avec les écoles du réseau scolaire québécois, il en va de même pour leurs parents et les autres membres de leurs familles. Il est d'intérêt de prendre en considération la perception de l'école et du système, de même que le niveau d'implication et de soutien dont les familles disposent afin de comprendre et de soutenir adéquatement l'apprenant et les familles dans leur parcours. En contexte autochtone, cela signifie de considérer le noyau familial ainsi que la famille élargie à titre de parties prenantes entourant l'apprenant. En parallèle, il importe de considérer les rapports historiques qui sont entretenus entre l'école comme institution et ses impacts pour les communautés. Dans ce chapitre, nous mettons en lumière les perspectives des familles sur l'école. Cela implique de porter un regard sur :

- Le choix des familles de scolariser son enfant en milieu québécois ;
- Les perceptions familiales de l'école ;
- L'implication familiale à l'école ;
- Le soutien familial apporté aux apprenants.

À la suite de la description des réalités et expériences soulevées lors des entrevues, en se basant sur les témoignages des participants, nous présentons des enjeux à considérer pour soutenir les élèves innus et bonifier l'implication des familles.



4.1. Le choix de scolariser son enfant en milieu québécois

Lors des discussions menées avec les jeunes et les parents, nous constatons que la décision d'effectuer des études dans une école québécoise plutôt qu'en communauté relevait plus souvent d'un choix parental que d'un choix du jeune. Il importe de comprendre les fondements de ce choix pour les parents, et ce que cela implique en termes d'éducation au sens large, incluant la transmission de la culture aux jeunes Innus.

D'une part, comme mentionné dans le chapitre sur le contexte régional, le choix d'une école hors communauté peut être motivé par la perception de l'offre de services, parfois plus grande, dans les écoles québécoises. Par exemple, cette mère (et intervenante scolaire) décide d'envoyer ses enfants à l'école québécoise pour profiter du service de garde (dîner et après les cours) :

Moi, c'était pour le service de garde. Je travaillais à l'époque à X et eux autres, l'école [en communauté], finit à 3 heures, mais j'avais pas tout le temps des gardiennes à partir de 3 heures, quand moi, je termine à 5 heures moins quart. Puis le midi, ils terminent à 11 heures, 11 heures et demie. Ça fait que là, il y avait trop de gestion, alors là, je me suis dit : il y a le service de garde [à l'école du système québécois]. Puis, j'adore l'éducatrice qui fait le service de garde. Je la connais depuis le préscolaire [...] Puis, je trouve qu'ils sont plus encadrés. (I9, aussi parent)

Il est également intéressant de se pencher sur les façons dont les parents innus perçoivent l'institution scolaire québécoise. Plusieurs ont rapporté qu'ils ont choisi l'école québécoise parce qu'elle offre un meilleur encadrement des élèves.

Certains voyaient des différences dans le nombre moins élevé de congés scolaires à l'école québécoise. D'autres soulignent un meilleur niveau scolaire à l'école québécoise, qui a tendance à « avancer plus vite » et à donner plus de devoirs. Ainsi, plusieurs soulignent que la vitesse d'apprentissage se rapproche de celle « du reste du Québec ». L'idée selon laquelle l'école allochtone est plus structurée et plus encadrante semble être très répandue.

Au fil des années, ça a détérioré beaucoup, je pense, au niveau pédagogique, au niveau de l'encadrement des professeurs aussi, la stabilité des professeurs. Puis, c'est tout ça, là. C'est aussi le fait que les écoles dans les réserves sont gérées par les conseils de bande [...] alors que les écoles chez les allochtones, ils ont une commission scolaire [...], ils ont des normes à respecter, ils ont de la matière à passer. Ils ont tout ça, là. (F14a)

Selon plusieurs, l'école québécoise possède une qualité d'enseignement appropriée, un accompagnement pédagogique pertinent et une plus grande rigueur d'enseignement. Les plus grandes difficultés soulignées par les parents étaient la quantité des devoirs et les exigences de maîtrise du français, qui mènent parfois à des transitions difficiles pour les jeunes Innus qui passent d'une école en communauté à une école québécoise. Une mère affirme pourtant que selon elle, ces exigences sont bénéfiques pour la scolarité des jeunes, mais requièrent une grande adaptabilité de la part des jeunes et de leurs parents.

En fait, malgré les difficultés que cela peut représenter pour les élèves innus, l'apprentissage du français reste un des facteurs fondamentaux qui influence le choix des parents et des enfants d'opter pour une scolarisation dans le système provincial. Pour plusieurs jeunes Innus, le français est leur langue seconde et ils ont le désir de s'améliorer en français, d'atteindre un niveau plus élevé, notamment à l'écriture. De même, plusieurs soulèvent que si l'encadrement peut être difficile pour les jeunes, il reste nécessaire pour la réussite scolaire, surtout à long terme.

Ainsi, quand on considère ces raisons évoquées tant par les familles que par les jeunes pour fréquenter une école allochtone, on comprend qu'il y a un désir de « réussir » dans le système d'éducation provincial, au même niveau que le reste du Québec, et dans la langue officielle d'enseignement. Certains vont même jusqu'à mentionner qu'on « dirait qu'on réussit beaucoup mieux quand on est en ville qu'à la communauté » (J3b). Les contextes sociaux en communauté sont parfois soulevés par certains jeunes et intervenants comme étant des situations moins propices à la réussite éducative. On se rend également compte que plusieurs des jeunes et des familles qui ont fait le choix d'aller à l'école allochtone visent aussi des études professionnelles et postsecondaires, pour lesquelles ils devront s'insérer dans le système québécois, et par conséquent, être « au niveau ».

4.2. La perception familiale de l'école

La perception de l'école dans les familles innues est grandement influencée par le passé, récent ou historique, des relations entre communautés autochtones et l'institution scolaire. Ainsi, les réalités familiales et communautaires complexes sont des manifestations des effets intergénérationnels de la colonisation et ont un impact sur la persévérance scolaire des jeunes Innus aujourd'hui encore.

Mais tu sais, quand qu'on dit des fois, tu sais, le karma ? Tu sais, genre le lien karmique genre de, tu sais, le karma qui se transmet de famille en famille. Tu sais, moi j'ai eu un karma, tout, puis là, mes enfants sont en train de vivre le karma que j'étais en train de vivre, mais je suis en train de tout rétablir ça genre, pour qu'ils réussissent eux autres aussi, là, tu sais, puis qu'ils soient épanouis. (F15)

Même si les relations entre les allochtones et les Autochtones se sont améliorées au cours des dernières années, les parents se souviennent des situations difficiles à l'école québécoise lors de leur propre scolarité. Prenant comme base ces expériences antérieures (récentes ou non), la relation à l'école de leur enfant (parfois la même école où ils sont allés) se développe à partir de ces vécus. Les expériences des parents, positives ou négatives, peuvent donc être source de motivation ou entraîner des réticences dans la relation de confiance. Par exemple, cette mère de famille s'appuie sur l'expérience familiale du décrochage scolaire pour motiver ses enfants à ne pas la répéter :

Plusieurs reconnaissent que ce choix implique un compromis quant à leur propre culture et leur langue, qui se voient parfois reléguées au second plan, au nom de la réussite scolaire, alors qu'en allant à l'école en communauté, ils auraient pu recevoir des cours d'innu-aimun ainsi que certains cours sur leur culture et participer à des activités en territoire.

Il faut choisir entre la pédagogie ou la culture. C'est plate hein ? Mais aujourd'hui, c'est sûr qu'avec où est-ce qu'on est, avec toute, l'important c'est que l'enfant soit scolarisé beaucoup, moi je trouve. Parce que si t'as pas les études, si tu n'as pas mettons un diplôme, bien ça va être difficile pour toi de te trouver un travail. (F14)

Pour équilibrer ce choix, certains parents mentionnent faire des efforts à la maison pour maintenir la langue et la culture auprès de leurs enfants qui fréquentent l'école québécoise. Il reste que plusieurs jeunes qui ont passé par ces écoles rapportent avoir dû faire des efforts, plus tard, une fois aux études postsecondaires, pour se réapproprier leur identité.

Son père, je pense, il a lâché l'école en secondaire 1, là. Fait que je n'aimerais pas ça qu'il fasse pareil là. Fait que tu sais, je les conscientise vraiment genre [...] l'école c'est la clé du succès. Fait que, il faut que tu te forces, là. C'est peut-être plate les matières, mais moi aussi j'ai trouvé ça plate, mais c'est obligatoire. Il faut passer à travers ça là, parce qu'un moment donné, si tu veux avoir ta maison, ton char, puis ton quatre-roues, ton ski-doo, bien il faut que tu travailles pour ça. Ça peut pas t'arriver de même, d'un claquement de doigts. (F15)

Les parents entretiennent donc des rapports complexes et souvent tendus avec les écoles et les services scolaires allochtones.

Plusieurs déplorent la difficulté de naviguer dans l'ensemble du système, qu'ils comprennent parfois mal. En effet, certains services sont automatiquement offerts en communauté alors qu'une série de demandes et de démarches sont requises pour avoir accès aux services dispensés par les écoles québécoises. Pour les familles autochtones qui vivent en communauté, mais dont les enfants vont à l'école québécoise, il semble que les enfants puissent parfois « tomber entre les craques » du système autochtone et québécois. Par exemple, une jeune rapporte :

J'avais demandé des mesures d'aide pour m'aider au niveau de mon anxiété. Puis à chaque fois que je le demandais, on me disait : « Bien, il y a pas vraiment grand-chose qu'on peut faire. Il y a pas grand-chose qu'on peut faire. Il y a pas... ». Même si j'avais des lettres des psychologues ou quoi que ce soit, il y avait jamais personne qui disait : « Bien là, il y a pas vraiment autre chose que tu peux faire ». Mais quand je repense à ça, il y a d'autres personnes qui vivaient exactement la même situation que moi, qui eux, ont eu des mesures d'aide directement tout de suite. (J2b)

Les jeunes et leurs parents se sentent parfois démunis et laissés à eux-mêmes dans ce système. Ces situations sont vécues comme des contraintes et des embûches affectant négativement la perception et la relation de confiance des familles envers le système de l'institution scolaire québécois.

Certaines expériences négatives très marquantes vécues par l'enfant contribuent aussi à transformer la perception de l'école pour l'ensemble de la famille. Ce fut le cas pour une famille interviewée, où tous les enfants furent transférés vers une école autochtone à la suite d'un événement traumatisant vécu par le plus jeune.

4.3. L'implication familiale à l'école

Selon les intervenants rencontrés, l'implication des parents à l'école et dans le cheminement scolaire de leurs enfants est indispensable pour la réussite (en termes de diplomation) des apprenants :

La chose la plus importante, c'est l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Quand les parents s'impliquent, ça fait toute, toute la différence. Nous à l'école, on a plein de mesures en place, si les parents y croient pas ou ne nous appuient pas dans nos démarches, le résultat est pas escompté, pas ce qu'on veut, là. (I6)

Toutefois, cette implication est variable :

On a des parents qui sont clairement très, très impliqués pour que leur enfant réussisse bien à l'école, ça oui. On a d'autres parents qui sont plus difficiles à rejoindre. Fait que je dirais pas qu'ils sont pas impliqués, mais disons qu'on a de la difficulté à leur parler ou à leur faire des comptes-rendus, ou ils se présentent pas aux rencontres de parents, ou etc. Fait que ça, fait qu'on a des deux. Disons que c'est très variable d'un parent à l'autre. (I8)

La communication entre les parents et les intervenants scolaires est d'ailleurs au centre des enjeux de soutien des apprenants. Plusieurs parents et les intervenants se disent satisfaits avec les communications et les ponts qui sont actuellement en place dans les écoles de la Moyenne-Côte-Nord :

Mais quand moi j'ai besoin de communiquer l'école, je m'en vais directement là, puis je suis très impliquée. J'essaie de m'impliquer beaucoup dans — comment qu'on appelle ça ? Le conseil d'établissement, là, de l'école. (F14a)

Et j'en ai parlé avec le directeur, puis lui, il me disait, tu sais : « Je vais faire mon enquête. Je vais faire mon enquête », puis à chaque fois que je le rappelais, il dit : « Non, il s'est rien passé. Il s'est rien passé. » (F16)

Cette mère de famille avait envoyé tous ses enfants à l'école québécoise, considérant qu'ils obtiendraient potentiellement une meilleure éducation et auraient accès à plus de services. Elle était satisfaite de sa décision jusqu'à cet incident avec son plus jeune. Mais devant le manque d'explication et de suivi quant à ce qui s'était passé à l'école, le lien de confiance a été rompu et elle ne pouvait plus envisager d'y scolariser ses enfants. Ainsi, l'école québécoise semble être perçue comme offrant un bon niveau d'éducation, mais comme étant un milieu de vie difficile pour les jeunes qui sont alors à risque de vivre de la discrimination, des contraintes linguistiques et des défis d'intégration.

Ainsi, si les situations varient d'une famille à l'autre, il reste que plusieurs parents s'impliquent soit de façon officielle au sein du conseil de parents, soit de façon officieuse en offrant des activités culturelles à l'école et en collaborant avec les intervenants et enseignants pour le suivi des enfants.

Selon un directeur, une implication plus grande des parents dans la vie scolaire se fait sentir depuis trois ans, marquant ainsi une relation mutuellement respectueuse entre les parents et l'école. La proximité avec les intervenants et la confiance envers ceux-ci sont facilitées dans ces petits milieux scolaires, que les parents eux-mêmes ont parfois fréquentés à titre d'élèves :

Mais plus large, mettons dans l'école, oui, il y a la communication est belle, le directeur est ouvert quand je leur propose des choses, puis, oui, il y a une belle communication au niveau de l'école. Et moi, comme parent, moi comme personne qui travaille aussi pour la communauté, ils sont très ouverts quand on leur propose des activités. Sûrement que dans les, mettons dans les centres urbains, ça doit être plus difficile d'adapter des choses qu'on veut proposer aux écoles. Tandis qu'ici, je pense en région éloignée, on est habitués à faire des choses avec ce qu'on a. (F14a)

Bien peut-être parce qu'on se connaît puis qu'on est proche. Il y a peut-être ça aussi, là. Parce que je sais qu'une soirée, on faisait un souper de Noël, puis c'est arrivé comme un cheveu sur la soupe, il y a une maman, elle dit : « Je peux-tu danser le makusham ? ». « Bien oui, il n'y a pas de problème ». Tout le monde est embarqué, puis après 2-3 minutes, on était 100 personnes à danser le makusham dans le gymnase. Fait que ça a été une activité très, très plaisante. (I6)

Si les choses semblent bien se présenter pour plusieurs parents, d'autres témoignent quand même que ces communications sont parfois plus difficiles.

Tu sais, que je partage, parce que je suis convaincue qu'il y a d'autres personnes qui vivent le même problème que moi, mais que ça veut pas en parler. Parce que ils savent que ça n'aboutira à rien. (F16)

Les propos de cette mère et son expérience avec la direction de l'école de son enfant sont une manifestation des défis des communications entre les acteurs et marquent les relations de non-confiance qui perdurent entre certaines familles et l'école.



© Institut Tshakapesh

4.4. Le soutien familial apporté aux apprenants

L'éducation est très importante pour plusieurs des familles rencontrées. Les parents aspirent à offrir les meilleures chances à leurs enfants, ce qui passe par la réussite scolaire :

Moi, je veux leur faire découvrir qu'il y a d'autres cultures. C'est pour ça que s'ils ont des bonnes assises académiques, pour qu'ils puissent aller plus loin dans leur vie. Parce que chez nous, l'éducation... Mes grands-parents, ils étaient fiers quand on avait nos prix d'excellence à l'école. ... Ma mère m'avait exigé un DEC, mais moi, j'ai dit à mes enfants : un bac. (I9)

Bien je trouve que c'est important [l'école], parce que quand tu regardes la société d'aujourd'hui, bien si tu vas pas à l'école, bien tu es quasiment rien, là. Tu es en bas de la société, là. Tu sais, pour avoir une job, bien il faut que t'aies les équivalences. (F15)

Les jeunes se disent aussi motivés lorsqu'ils sentent que leur famille les soutient. La réussite et la persévérance des apprenants sont donc intimement liées à la famille et à la place qu'elles occupent dans l'échelle de valeurs familiale, comme l'expliquent ces anciennes étudiantes :

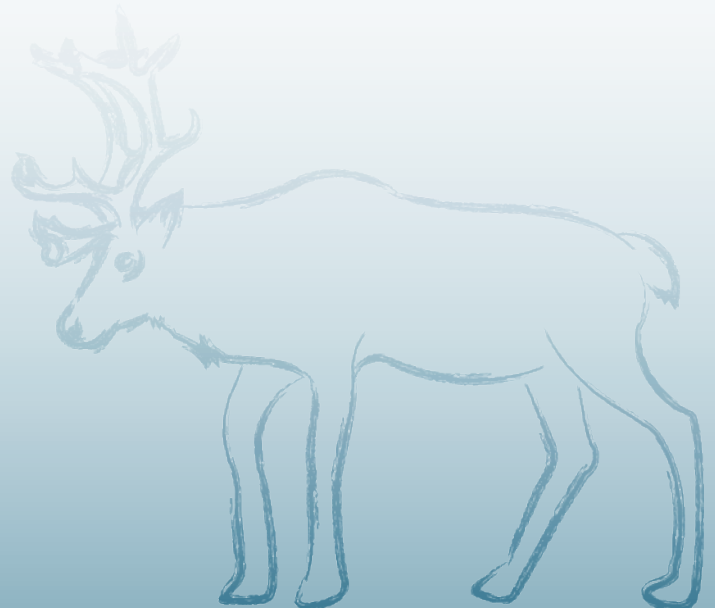
Je pense que les choses qui m'ont motivée vraiment à finir mon secondaire, c'est surtout genre d'essayer de rendre fiers mes parents. Parce que tu sais, je voyais tous les sacrifices qu'ils faisaient, là. Mon père, il travaillait, puis tu sais, il prenait soin de nous. Ma mère, elle, dans ses études. (J1c)

Bien moi, je suis quelqu'un qui performe beaucoup à l'école, puis qui trouve que l'éducation, c'était très important. Puis c'est comme ça aussi dans ma famille. Fait que, on dirait pour moi, arrêter l'école, c'est pas une option. (J2b)

Ce ne sont toutefois pas toutes les familles qui valorisent les études de la même manière. Ainsi, le milieu familial, la perception de l'éducation et l'importance que la famille y accorde sont des facteurs qui influencent la persévérance scolaire. Quand il y a des problèmes familiaux, cela peut être une raison de quitter l'école :

Ça dépend vraiment de ton environnement familial. Je sais qu'on a toutes des parents que pour eux, l'école c'est vraiment important. Puis je sais qu'exemple, les deux personnes qui sont pas restées, leurs parents c'est pas genre : « Oh my god, les études », là. Fait que je pense que ça a rapport avec le milieu familial (J2a).

Il y a des familles pour qui c'est très important que tu finisses ton secondaire puis que t'aïles au cégep. Puis il y en a d'autres que : « Bien regarde, finis ton secondaire, puis tu feras ce que tu veux après, là ». Mais tu sais, j'en vois plus de ça, chez les Innus, puis que ils veulent un secondaire 5 puis après, ils sont pas trop sûrs, puis c'est pas plus grave que ça. [...] Chez les Innus, c'est moins, c'est moins une ligne directrice. Ils sont plus ouverts à autre chose. (I12)



Un des constats qui se dégage des données issues de cette recherche est la variabilité des formes de soutien qu'accordent les familles à leurs enfants dans leurs parcours scolaires. Alors que les écoles ont tendance à voir l'implication des parents en termes de présence à l'école, dans les conseils de parents et dans la communication avec les intervenants, les discussions avec les jeunes et leurs familles permettent de dégager d'autres formes que prend le soutien. Pour eux, leur cheminement scolaire a été valorisé et soutenu de différentes manières par leur famille :

- **Soutien scolaire :** Plusieurs parents rencontrés s'impliquent auprès de leurs enfants en participant à des conseils d'administration et de parents à l'école, participent aux rencontres de parents, aux plans d'interventions et dans la réalisation des devoirs. Ce dernier soutien n'est pas toujours facile pour certains parents considérant les changements dans les programmes.

C'est hallucinant, le nombre de devoirs qu'il y a en ville, comparé à des régions éloignées, là. Même moi, j'avais le goût de pleurer. C'était quelque chose, puis il fallait que je réapprenne, parce que les termes en français sont plus pareils, la manière de compter est plus pareille. Je suis en train d'apprendre en même temps que mes enfants [...] C'est de tout réapprendre. (F13a)

- **Soutien dans les suivis avec l'école :** L'implication et le soutien de certains parents se manifestent aussi en périphérie de l'école. Plusieurs parents apprécient être sollicités de façon informelle pour donner des ateliers culturels à l'école. Cela leur permet de rester en communication avec les intervenants de l'école. Les parents rencontrés ont d'ailleurs un souci de faciliter les communications avec les directions et enseignants et s'assurent de faire un suivi rapide et serré à partir du moment où ils ont l'impression que leurs enfants rencontrent des situations plus difficiles à l'école (d'ordre social ou scolaire). Une forme de soutien valorisée par les familles se manifeste par le fait de s'assurer que leurs enfants soient présents à l'école et qu'ils participent aux activités scolaires s'il y a lieu.

Tu sais, quand il y avait des activités oui, ou tu sais, des rencontres professeurs/parents, ils venaient. Mais tu sais, c'était souvent cool, puis à part de ça, il y avait pas vraiment d'implication, là. (J1c)

Oui, c'est sûr. Ma mère, elle était toujours là pour m'aider, puis, elle était là pour, pour pas que je manque l'école. Si je manquais l'école, bien tu sais, elle me punissait. Fait que je savais qu'il fallait pas que je manque l'école. Fait que c'est ça. (J3a)

- **Soutien par l'exemple :** Retourner aux études à l'âge adulte, entamer un cheminement de guérison ou reprendre contrôle sur sa vie sont des manières de soutenir les jeunes, de leur fournir des modèles de persévérance et de réussite :

Je suis fière de moi parce que tu sais, je suis quand même mère monoparentale de trois enfants, là. Ça fait que c'est ça, fait que ouin, puis tu sais, je suis quand même autonome [...] Tu sais, j'ai vraiment travaillé en profondeur, je sais qu'aujourd'hui, mon esprit, mon cœur puis tu sais mon intelligence, tu sais, ils sont tous connectés, là ; ils sont tous interreliés, parce qu'avant, c'était tout dysfonctionnel, là [...] Fait que tu sais, je suis toute en train de tout rebâtir ça. (F15)

- **Soutien de l'aspect culturel comme déterminant de la réussite scolaire :** Plusieurs parents ont aussi souligné les efforts qu'ils déploient à la maison pour compléter l'éducation que leurs enfants reçoivent en milieu québécois, avec des enseignements liés à la culture innue. Cela semble faire partie intégrante, pour eux, de la réussite éducative de leurs enfants, dans une perspective plus holistique du développement de leurs enfants.

Cette diversité des façons qu'ont les familles de soutenir leurs enfants dans leur éducation semble liée également aux diverses définitions de la réussite éducative qu'ont les Innus (voir la section 3.5). Les jeunes Innus et leurs familles semblent en effet avoir une vision plus holistique de la réussite éducative, un point de vue plus large qui inclut plusieurs formes de soutien familial. Cependant, cette réalité ne semble pas être toujours reconnue par les intervenants scolaires :

Je suis pas convaincu qu'il y a une grande différence entre la conception d'un Innu pour la réussite éducative que pour la conception d'un blanc, là, dans notre milieu en particulier, parce que je pense que tous les parents veulent que leurs enfants réussissent à l'école, là. Fait que tu sais, je sais pas, là, j'ai des réserves par rapport à ça, sauf que je peux vous assurer que quand on aborde la question d'envoyer un élève dans une classe d'adaptation scolaire, que ce soit au primaire ou au secondaire, je sens souvent beaucoup de résistance de la part des parents, en particulier des parents innus, parce que ça, ils voient ça, c'est compris puis c'est perçu comme un échec. (I8)

S'il se peut très bien que les parents innus partagent la préoccupation d'autres parents quant au classement de leurs enfants en « cheminement particulier », cela peut s'expliquer en partie parce que leur choix d'envoyer leurs enfants à l'école est motivé par la perception qu'ils y apprendront « plus vite », c'est-à-dire qu'ils conserveront le même rythme que les autres Québécois. Cela ne les empêche pas d'avoir une définition différente de la réussite, qui semble mal comprise par les écoles québécoises, ce qui pourrait expliquer certains problèmes de communication, ou la perception du manque d'implication des familles innues à l'école.

4.5. Des enjeux à considérer pour favoriser l'implication des familles

Grâce aux partages des familles quant à leurs propres vécus scolaires ou sur la relation entretenue avec l'école et leurs enfants, les participants ont fait émerger des enjeux à considérer pour favoriser le soutien des apprenants innus. Il apparaît important de :

- **Favoriser des expériences familiales positives à l'école pour soutenir le parcours des jeunes** : afin de renforcer les relations harmonieuses et positives entre les familles et l'école, il est important de considérer que les membres des familles entretiennent un rapport parfois complexe avec l'institution scolaire et ses acteurs, ce rapport étant basé sur leurs propres expériences passées. Il importe donc, en amont, de prendre le temps de rebâtir des ponts.

Je pense qu'il y ait plus de ponts, ça aiderait, parce que chez les Autochtones, on a toujours, tu sais, cette pensée – la pensée holistique où est-ce que tout se connecte. Fait que tu sais, faire des liens, je pense que ça ferait beaucoup de changements, puis de bons changements (J1b)

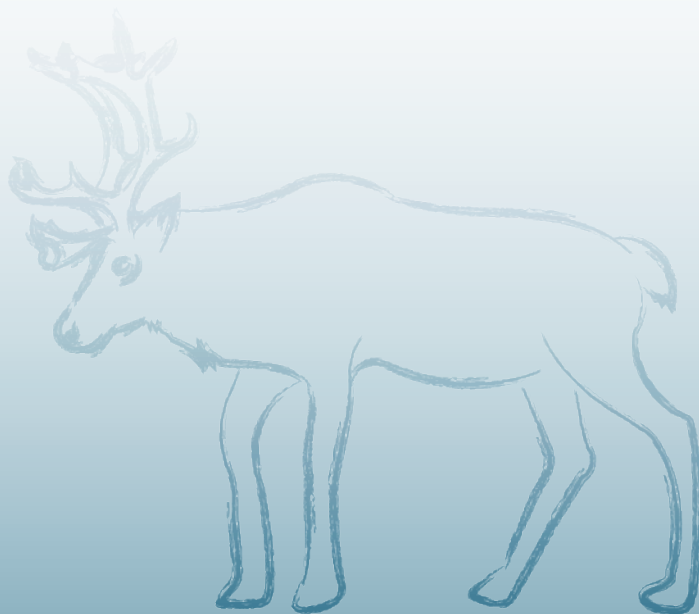
- **Encourager la participation des familles à l'école** : l'implication officielle et officieuse des familles à l'intérieur de l'école contribue à la persévérance scolaire de jeunes. Ainsi, l'invitation des familles à s'impliquer pourrait se faire de multiples manières (conseil de parents, activités culturelles, fêtes scolaires, etc.). Celle-ci nécessite du temps, une ouverture continue de la part des acteurs scolaires, et la volonté d'offrir un espace sécuritaire au sein de l'école.

- **Favoriser de meilleures communications** : les familles souhaitent voir se développer un meilleur accompagnement des parents dans le système scolaire québécois, qu'ils connaissent parfois mal. L'ouverture à une communication forte et réciproque doit se bâtir avec les familles de manière individuelle, mais aussi avec l'ensemble de la communauté innue afin que les liens de confiance puissent se pérenniser.
- **Prendre en considération différentes formes de soutien familial** : afin de soutenir le jeune, il importe de soutenir et de valoriser les familles dans les différentes formes de soutien qu'elles procurent à leurs jeunes. Ces soutiens sont grandement aidants pour les jeunes rencontrés lors de cette recherche et ne se manifestent pas toujours d'une manière attendue et reconnue par le système scolaire québécois. Les familles doivent se sentir légitimes et encouragées dans leurs apports à la scolarisation de leurs enfants.

La prochaine section présente des pratiques et éléments actuellement en place dans les écoles de la Moyenne-Côte-Nord et qui seraient à favoriser pour la réussite éducative et le renforcement identitaire des élèves innus.



© Institut Tshakapesh



ENCADRÉ 5

La valorisation de la langue innu-aimun à l'école québécoise

La langue et les enjeux linguistiques ont été au centre des entretiens réalisés lors de cette recherche. Pour les jeunes, la langue est très proche de l'identité et à leurs yeux, la place de ces deux éléments dans les institutions scolaires québécoises est importante.

Dans le contexte régional

Les Innus de la Côte-Nord sont locuteurs de la langue innu-aimun, qui est considérée par plusieurs comme la langue première utilisée à la maison. Des différences existent entre les communautés et selon les parcours des jeunes et de leurs familles quant au niveau de maîtrise de la langue, mais pour la majorité des Innus rencontrés, l'innu-aimun est la langue utilisée à la maison. Ils doivent donc naviguer entre l'innu-aimun et le français (et parfois aussi l'anglais), ce qui les place dans un contexte linguistique particulier au sein des écoles francophones.

Puisque les écoles de la Moyenne-Côte-Nord sont considérées comme étant francophones, les intervenants scolaires rencontrés ont souligné davantage leur rôle de soutien de la francisation que celui de promotion et de facilitation de l'usage de la langue innu-aimun à l'école. Dans un contexte où la majorité des élèves de l'école sont Innus et viennent d'une communauté où l'innu-aimun est la première langue de la majorité, cela pose un défi :

Dans l'expérience scolaire des apprenants

La plupart des jeunes Innus à qui nous avons parlé ont soulevé le fait qu'ils se sont vu interdire de parler leur langue à l'école. Bien que les écoles n'aient pas de règle explicite par rapport à l'innu-aimun, il semblerait que plusieurs enseignants ne tolèrent pas qu'on le parle en classe. Face à ces interdits, les jeunes mentionnent qu'ils aimeraient avoir la permission de parler leur langue à l'école, pour diverses raisons :

- Pour ne pas l'oublier, pour la valoriser, pour se sentir à sa place ;
- Pour échanger avec des pairs sur des expériences et réalités qu'ils trouvent plus simples d'exprimer en innu-aimun ;
- Pour s'entraider, demander des précisions à des amis, avoir plus d'explications de la part de leurs collègues dans une langue qu'ils maîtrisent mieux.

Pour les familles

La langue est intimement liée à la culture, à la tradition et au territoire, et par conséquent, elle occupe une place centrale pour les familles. Ainsi, pour ce parent, accepter que les jeunes parlent leur langue, c'est reconnaître qui ils sont :

Je pense que tu sais, ils devraient être acceptés tel qu'ils sont. Tu sais, c'est des Innus. Tu sais, c'est normal qu'ils se parlent entre eux autres en innu des fois. Mais il faudrait quand même aussi suivre les cours, parler en français. (F16)

On est une école francophone, dans un centre de services scolaires francophone. Puis nécessairement, le travail qui se fait est un travail qui se fait d'un point de vue de langue première. Or, la majorité de nos élèves étant Autochtones, leur langue première n'est pas le français, c'est l'innu, et clairement, je pense que là, il y a un certain « clash ». Il y a une problématique qui apparaît à mon sens. (I8)

Les intervenantes de toutes les écoles de l'étude ont souligné les difficultés en français que vivent leurs élèves innus. Celles-ci relèvent parfois des lacunes dans le vocabulaire, mais aussi des différences de structure entre le français et l'innu-aimun. Une intervenante souligne par ailleurs que des recherches sur les structures comparées de l'innu-aimun et du français peuvent aider à comprendre l'impact de l'innu-aimun comme langue première sur l'apprentissage du français. Certains membres des familles vont plus loin dans la reconnaissance d'une différence entre les deux langues, en soulignant que la langue innue est porteuse d'une perspective, d'une mentalité qui diffère du français. Ainsi, l'enjeu des langues fait partie des caractéristiques des « deux mondes » dans lesquels les jeunes Innus doivent naviguer.

La (non) attention portée à la valorisation de la langue innu-aimun est une manifestation explicite, pour les apprenants, de la place accordée à la culture et à l'identité dans les écoles. Ainsi, lorsqu'on leur demandait si leur identité était soutenue à l'école, certains jeunes nous répondaient que « pas vraiment, parce qu'on ne peut pas parler [innu-aimun] » (J7). C'est donc un exemple marquant de la tension occasionnée par la scission entre l'école québécoise et l'identité innue qui s'opère chez les jeunes.

On a tellement ri de moi quand j'étais jeune ou adolescente que je sais pas, j'ai comme un blocage, là, pour parler en innu, là. Ça dépend on dirait avec qui. (F15)

Pour eux, la perte de la langue implique aussi la perte d'un élément culturel particulièrement important qui relie l'individu à sa tradition, au territoire et aux savoirs innus. Ceci relève d'un grand deuil pour les jeunes et pour les familles.

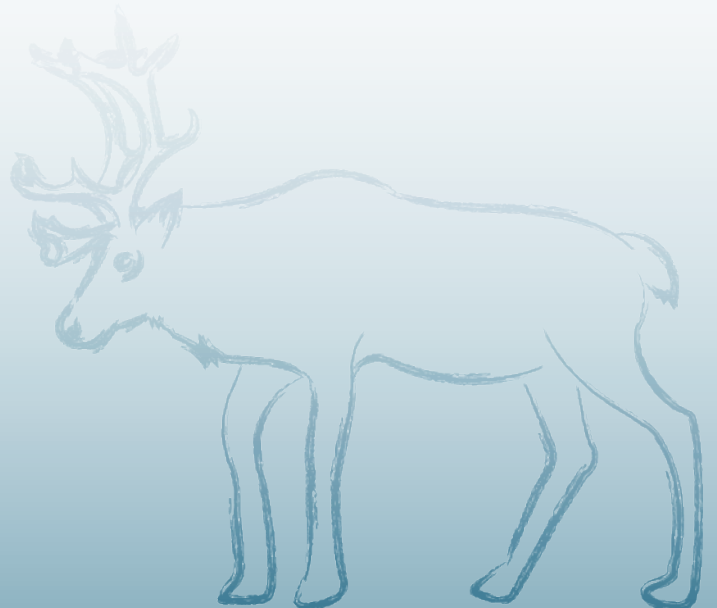
Mais cette reconnaissance ne doit pas se faire au détriment de l'apprentissage du français et des autres matières scolaires. L'école doit donc trouver cet équilibre pour faire une place à l'innu-aimun d'une façon qui soutienne à la fois l'identité des jeunes et leurs apprentissages.

Pratiques à favoriser :

- **Apprendre des mots de base** : certains enseignants ont développé une sensibilité envers la diversité linguistique et font des efforts pour faire de la place à l'innu-aimun dans leurs classes. Ainsi, une jeune se rappelait d'un enseignant qui a appris à saluer en innu-aimun. Aux yeux de l'élève, cela démontrait un respect et un intérêt pour sa langue.
- **Promouvoir l'apprentissage de la langue pour tous** : une enseignante de français intègre des livres d'auteurs autochtones dans son cours, et, lorsque certains mots innus sont utilisés, elle ouvre une conversation sur la signification de ces mots avec les élèves. Elle mentionne prendre la précaution de s'informer d'abord si ses élèves parlent l'innu-aimun ou non, afin de ne pas stigmatiser un Innu non-locuteur de la langue.
- **Offrir des cours d'innu-aimun** : une enseignante innue soulevait par ailleurs que les enfants, même non Innus, et dès le primaire, sont très intéressés à la langue. De même, dans une des écoles, un projet-pilote (SENS) se développe pour « implanter une classe préscolaire dont le but avoué est d'incorporer davantage la culture innue à travers la langue à l'enseignement et au travail [...] Ça favorise aussi toute la question du bilinguisme » (18). Ce serait donc un autre moyen à développer pour faire plus de place à la langue innu-aimun à l'école.
- **Permettre l'utilisation de la langue, notamment dans les interventions avec les élèves** : embaucher du personnel et des intervenants innus fait une grande différence pour rendre l'environnement scolaire plus accueillant pour les jeunes. Une intervenante souligne l'importance que cela peut avoir d'intervenir auprès des jeunes dans leur langue, afin qu'ils puissent mieux exprimer ce qu'ils ressentent et ce qu'ils vivent, ou pour comprendre des notions.



© Institut Tshakapesh



5. LES ACTIONS À PROMOUVOIR POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LE RENFORCEMENT IDENTITAIRE

Les sections précédentes du rapport ont présenté les réalités, les expériences et les enjeux rencontrés par les élèves innus d'écoles en milieu québécois sur la Moyenne-Côte-Nord. Cela a permis de mettre en lumière les relations entre le renforcement identitaire des Innus et leur réussite éducative en milieu québécois. Le présent chapitre vise à identifier ce qui favoriserait à la fois le renforcement identitaire et la réussite éducative des élèves innus.

Il nous semble central de considérer les rôles de l'école en tant qu'institution et lieu d'enseignement, mais aussi de prendre en compte le fait que les écoles font partie d'un contexte régional et qu'elles doivent tenir compte des réalités politiques régionales et provinciales complexes afin de soutenir leur population scolaire innue. Nous abordons ces éléments en deux parties, soit :

Une première partie, portant sur les éléments qui concernent l'intégration des réalités, des expériences, et de la culture innue dans les structures et les activités de l'école comme institution, nommément :

- La présence d'une agente de liaison ;
- L'accès à un espace dédié ;
- Les activités culturelles ;
- La communication entre les acteurs.

Une deuxième partie portant sur les éléments qui concernent l'intégration des savoirs, perspectives et réalités innus dans l'enseignement :

- Les contenus du cursus scolaire ;
- Les méthodes pédagogiques ;
- La formation des intervenants et des enseignants ;
- Les différences en termes d'apprentissage et de parcours.



© Institut Tshakapesh

Dans chaque partie, nous présentons certaines bonnes pratiques mises en place par les écoles du Centre de services scolaire sur lesquelles on peut s'appuyer pour renforcer l'identité et la réussite éducative des jeunes Innus. Selon les témoignages des participants à notre étude, nous constatons que l'actualisation et la systématisation de ces éléments présentent souvent des lacunes. Ainsi, pour chaque élément positif, nous soulevons les limites rencontrées par les milieux scolaires. Le tableau récapitulatif à la fin du chapitre propose des pistes d'action pour améliorer le soutien à la réussite éducative et le renforcement identitaire des élèves innus.

5.1. Les éléments à favoriser à l'école comme institution

Le quotidien des élèves à l'école influence forcément la réussite et la persévérance scolaire des apprenants innus. Dans cette section, nous présentons des ressources et activités à réaliser dans les écoles qui permettent de les soutenir dans leur quotidien et dans l'ensemble de leur parcours scolaire. Nous terminons avec une composante qui recadre ces éléments dans le contexte régional, les différents acteurs qui le composent et l'importance des relations et de la communication entre ces acteurs. Si ces éléments sont en partie déjà mis en place dans certaines écoles de la région, nous avons aussi pu identifier des limites dans leur application. Nous identifions donc ce qui pourrait être renforcé ou amélioré en lien avec ces pratiques.

5.1.1. LA PRÉSENCE D'UNE AGENTE DE LIAISON

L'une des ressources les plus appréciées, autant par les apprenants que par les familles et les intervenants scolaires, est la présence d'une personne attirée aux élèves innus à l'école. C'était le cas dans deux des trois écoles lorsque cette étude a été menée.

Une partie importante des responsabilités liées à ce poste concerne l'accompagnement et le soutien des élèves innus. Cette composante peut prendre plusieurs formes en fonction des besoins de ces derniers, et touche plusieurs facettes de leurs réalités scolaires, dont l'aide pour étudier, la création de ponts entre l'école et la famille, l'écoute et le soutien moral, ou l'accompagnement vers des ressources externes à l'école (médecins ou autre).

Aux yeux des élèves innus, l'agent de liaison a été indispensable et a joué un grand rôle dans leur parcours scolaire à plusieurs niveaux. « C'était pratiquement ma bouée de sauvetage » (J2c) précise une jeune récemment diplômée. L'agente de liaison assumait un rôle de confidente et de référence pour tout souci scolaire ou parascolaire. Une jeune explique son importance en ces termes :

Elle était tout le temps là pour nous. Le secondaire [aurait été] vraiment différent si elle avait pas été là. Si on avait un problème, ou on se sentait seul ou on savait pas où aller, il y avait toujours son bureau. Elle était toujours là pour nous aider. (J2a)

Le rôle de l'agente de liaison est important, non seulement pour ses apports en tant que personne-ressource, mais aussi en tant qu'agente de facilitation et de suivi entre les divers acteurs de l'école, pour parler aux enseignants au sujet des périodes de récupération ou des demandes de reprise d'examen. Comme l'explique ce jeune :

Moi je la voyais comme un peu la traductrice entre le directeur et les élèves autochtones, ou les profs et les élèves autochtones. Parce que tu sais, il y en a peut-être qui ont eu des discordes avec leurs profs. Tu sais, avec [l'agente de liaison], j'étais très à l'aise de parler de qu'est-ce qui allait pas puis qu'est-ce qui allait bien. Puis c'est elle qui savait trouver les mots. (J1b)

Les familles semblent aussi apprécier le lien entretenu par l'agente de liaison avec eux, permettant ainsi de faire le pont entre le milieu scolaire et la maison dans un contexte où les familles entretiennent souvent une relation ambiguë avec l'école (voir section 4). Quand l'agent est Innu et peut expliquer en innu, cela facilite encore plus la compréhension pour les personnes dont le français est la langue seconde. Ceci permet aussi d'aider à l'accueil des plus jeunes :

Puis donc, c'est une personne de la communauté, puis elle fait office d'agente de liaison. Puis elle fait un peu le rôle d'éducatrice, surtout pour les tout-petits qui arrivent souvent à l'école [X], qui parlent pas beaucoup français, puis qui ont beaucoup, comme mettons, ils sont en situation de crise, qui ont beaucoup de la difficulté, comme à évacuer leurs émotions en français. Donc, elle va vraiment les accompagner, puis qu'ils puissent s'exprimer dans leur langue. (I10)

L'agente de liaison innue en question rapporte par ailleurs que le fait de parler innu lui donne les outils pour appuyer certains étudiants dans leurs apprentissages, alors qu'elle peut traduire les concepts pour les élèves qui ont plus de difficulté, par exemple en mathématiques. C'est aussi une façon d'interpeller les jeunes dans leur propre langue dans ces interventions, ce qui aide à maintenir un climat de confiance, selon elle.

L'agent de liaison joue un rôle d'alliée pour les enseignants concernant les enjeux des élèves innus. Cette enseignante explique le soutien que lui apporte l'agente de liaison pour alléger sa tâche de travail qui est déjà surchargée :

Puis dans l'école c'est une excellente ressource, parce qu'elle fait vraiment bien le pont avec les élèves innus. Tu sais, elle leur sert de maman dans l'école, parce que souvent, ça représenterait pour nous une grosse surcharge de travail de gérer les retards, gérer les absences, gérer les examens à reprendre. Elle facilite beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup les choses. Puis ça enlève des irritants, parce que dans notre tâche, veut, veut pas, on est souvent débordés, fait que moi, c'est sûr que quand j'ai 12 élèves à faire reprendre un examen, puis que là-dessus, il y en a 5 Innus, bien souvent [l'agente] va faire : « Bien regarde, envoie-moi-les à telle période, je vais être libre. Puis on va faire ça de même, de même », fait que ça allège vraiment beaucoup. (I12)

L'agent de liaison peut également jouer un rôle dans la sensibilisation aux réalités autochtones au sein de l'école. Depuis son arrivée en poste, une agente raconte avoir mis sur pied plusieurs formations et méthodes d'accompagnement des enseignants dans son école, les mettant en lien avec des ressources autochtones.

Moi, j'ai fait beaucoup d'ateliers en classe avec les élèves et avec les enseignants pour parler de la culture, de parler aussi, essayer de démystifier les préjugés, les mythes, les stéréotypes dont sont victimes, si je pouvais dire, les Autochtones. (I10)

Donc, la présence d'un(e) agent(e) de liaison est une pratique porteuse qui aurait intérêt à être mise en place dans toutes les écoles.

Par contre, on peut noter certaines limites au rôle de l'agent(e) de liaison. Par exemple, elles n'ont pas de mandat clair donné par l'établissement ou par le Centre de services scolaire. Ainsi, on constate l'ampleur et la variabilité des tâches attribuées à ces personnes-ressources ainsi que la structure peu formelle et institutionnalisée pour soutenir et orienter l'agente. Elles définissent ainsi leurs actions en fonction de leurs connaissances, leurs intérêts et leurs expériences professionnelles.

Fait que, je vous cacherai pas qu'au début c'était essai-erreur [...] J'aurais beaucoup aimé ça, quand j'ai commencé mon rôle d'agent de liaison, d'avoir eu ces formations-là avant, mais bon, mieux vaut tard que jamais. Donc, j'ai été chercher beaucoup par moi-même [...] Quand j'ai pris ce rôle-là, ça venait pas du tout, du tout avec une description de tâches, c'était inexistant. Donc j'ai un peu tâté le terrain voir ce que la dame qui était là avant moi faisait. Puis, j'ai ciblé mes priorités. C'est sûr que la priorité numéro 1 c'est l'accompagnement pour la rétention des élèves, la réussite, le bien-être. C'est vraiment tous les volets de la sécurisation culturelle que j'essaie de mettre en place. Mais c'est devenu aussi un peu toutes autres tâches connexes qui a un lien avec les élèves innus. (I10)

« Toutes tâches connexes » est une expression qui est revenue à plusieurs reprises, et qui montre bien à la fois l'ampleur et la nécessité du rôle de l'agente, mais aussi le manque de clarté associé aux tâches attribuées à ce rôle. De plus, malgré l'importance et l'ampleur du travail qu'elles doivent réaliser avec les élèves innus, les agentes de liaison ne sont pas nécessairement à temps plein dans les écoles. Au moins une des agentes rencontrées cumulait plusieurs tâches au sein du Centre de services scolaire, par exemple.

Finalement, il nous est également apparu que les agentes de liaison portent une lourde charge de responsabilités, comme l’accompagnement, la réussite et le bien-être des élèves innus reposent en grande partie sur elles. Certains élèves ont exprimé qu’il serait bénéfique si les enseignants adoptaient au moins en partie l’attitude de l’agente de liaison envers eux :

Si tous les profs pouvaient nous faire sentir, tu sais, comment [l’agente] nous faisait sentir, notre parcours serait 100 fois meilleur. Je pense qu’elle, tu sais, ça y tenait vraiment à cœur. (J2a)

Ainsi, si l’agente de liaison joue un rôle primordial, cela ne doit pas déresponsabiliser les autres intervenants scolaires dans les efforts qu’ils doivent mettre de l’avant pour mieux intégrer les réalités et la culture des jeunes Innus qui fréquentent leurs écoles.

5.1.2. L’ACCÈS À UN ESPACE DÉDIÉ

Un local désigné pour les élèves autochtones, comme on en retrouve dans une des écoles ayant participé à la recherche, est une autre ressource particulièrement appréciée. Dans cette école, l’agente de liaison avait la charge du local pour les élèves innus. Certains étudiants y avaient réalisé des projets d’arts plastiques et avaient décoré le local au moyen de représentations visuelles « qui leur ressemblent » et qui leur rappellent qui ils sont — par exemple, un grand capteur de rêves sur un des murs.

Ces espaces consacrés aux élèves innus contribuent à cultiver un sentiment de sécurité et d’appartenance qui favorise le passage de plusieurs d’entre eux au secondaire. Les jeunes décrivent cet espace où ils se sentent en sécurité et qui agit comme un refuge :

J’adore ça aller là, parce qu’on dirait tu sais, tu marches — bien moi — je marche dans le corridor, puis je sens la tension. Est-ce qu’il va y avoir quelqu’un qui va comme me taquiner ou peu importe ? Est-ce que quelqu’un va crier comme quelque chose de raciste ? Tu sais, moi j’avais toujours peur de ça. Fait que, une fois rentrée dans le local, là, toutes les tensions comme ça, tu sais, la balloune, elle dégonflait, puis je pouvais relaxer puis me sentir en sécurité là-dedans. (J1b)

L’existence de ce local et la possibilité de s’y rassembler entre Innus a soutenu ces élèves pour faire face au sentiment de solitude qu’ils vivaient dans cette école ayant une population majoritairement allochtone. Il s’agit d’un lieu pour parler sa langue, pour échanger entre Innus et pour se retrouver.

Dans les écoles où la population d’élèves innus est majoritaire, cependant, la présence d’un tel lieu semble moins nécessaire selon les jeunes et les intervenants. Toutefois, ces derniers plaident pour la création d’un espace de valorisation culturelle innu ouvert à tous qui permettrait la rencontre à l’autre dans un espace sécuritaire.

En fait, cet espace consacré aux élèves innus semble à la fois répondre au besoin d’accès à un espace sécurisant pour les jeunes, et au besoin de développer un sentiment d’appartenance à l’école et de communauté.

5.1.3. LES ACTIVITÉS CULTURELLES

L’organisation d’activités culturelles dans l’espace scolaire est un autre élément bénéfique pour le renforcement de l’identité innue à l’école, pour développer le sentiment d’appartenance, et pour la rencontre entre Innus et non-Innus. Ces activités prennent plusieurs formes (voir Tableau 5).

TABLEAU 5
Exemples d’activités culturelles

FORMES D’ACTIVITÉS	EXEMPLES D’ACTIVITÉS TENUES PAR LES ÉCOLES
Inviter des conférenciers, artistes et personnalités autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Visite d’écrivains et poètes (par ex. Rita Mestokosho d’Ekuanitshit) • Représentations d’artistes d’autres nations (par ex. un groupe de danseurs abénaquis) • Conférence et représentation de personnalités autochtones symboliques pour les jeunes (par ex. Samian)
Organiser des événements festifs innus	<ul style="list-style-type: none"> • Journées thématiques • Soirée de festins (par ex. un makusham) • Semaine culturelle avec le Shaputuan (Initiative de l’Institut Tshakapesh)
Offrir des activités parascolaires de création d’art autochtone	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter parents/aînés à animer des activités parascolaires sur la culture innue • Inviter des artistes innus locaux à mener des ateliers à l’école
Offrir des ateliers de langue	<ul style="list-style-type: none"> • Cours parascolaire de langue par enseignants d’innu-aimun • Atelier sur les couleurs ou autre vocabulaire de base organisé par des parents au primaire
Faire des sorties culturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Visite de la maison de la culture innue de la région

Ces moments de partage culturel contribuent à la sensibilisation des non-autochtones aux réalités de leurs pairs innus et favorisent le sentiment de fierté chez ces derniers. Tel que l'expliquent ces finissants dans un groupe de discussion : « Je me sentais plus comme intégrée. Tu sais, je sais qu'ils faisaient des efforts, puis je pense que ça m'aidait à me faire sentir mieux » (J2c). Une autre ajoute « On se sent plus accepté puis en même temps, ça fait découvrir aussi aux autres de la classe notre culture puis tout » (J2a). Allant dans le même sens, la troisième constate :

Ça leur montrait que c'était une belle culture, là, malgré tous les préjugés qu'il peut y avoir sur les Innus, c'est une très, très belle culture. Puis, je trouve que c'était une belle occasion de la faire découvrir, puis ça nous faisait sentir bien. (J2b)

Ainsi, les activités culturelles innues ont le potentiel de rassembler les jeunes Innus et non-Innus et de permettre la création de liens d'amitié, ainsi que de contribuer au sentiment d'appartenance. Selon ce jeune, ceci est la clé d'un parcours scolaire réussi pour un Innu :

Genre, savoir s'intégrer. Savoir communiquer. Tu sais c'est tellement pas facile de se faire un ami là. Mais je pense que ce serait plus genre, comme, des activités peut-être, genre de groupe. Pour que tout le monde puisse se sentir à l'aise. (J4)

Malgré l'intérêt que peuvent avoir ces activités culturelles pour les élèves innus et non innus, plusieurs soulèvent des questionnements quant à la portée des initiatives actuelles en termes de sensibilisation à la culture innue et d'intégration de composantes de la culture innue à l'école. Une intervenante innue soulève d'ailleurs le besoin de pérenniser ces événements. Elle mentionne son souhait de voir un effort de la part des écoles d'aller au-delà d'une activité sporadique pour s'impliquer dans un processus de reconnaissance plus poussée des savoirs et connaissances des détenteurs de ces connaissances culturelles. À ses yeux, une réflexion devrait se faire en amont de toute initiative d'intégration culturelle de la part des directions, aussi pour y allouer un budget adéquat.

J'ai entendu dernièrement le budget, il y aurait [dans cette école pour les activités culturelles innues], c'est 400 piastres, mais de nos jours si on veut faire venir quelqu'un, ce n'est pas vrai qu'il va prendre, qui va venir enseigner l'innu ou montrer une affaire culturelle pour 50 piastres. C'est comme genre prendre pour acquis, je te paye ça puis tu viens avec tes affaires, puis tout le kit, là. Déjà là, je me dis que l'école ou la commission scolaire doivent payer la personne puis ses connaissances mentales, puis fournir le matériel [avec] ses dépenses sont payées. (I7)

Comme elles ne sont pas encore institutionnalisées, ces activités ponctuelles n'ont souvent pas lieu de manière systématique. C'est le cas de la semaine culturelle innue, qui fut organisée pendant plusieurs années dans une école secondaire, mais qui n'a plus lieu.

Mais je sais, je vous dirais qu'on a déjà fait, à l'école secondaire, on avait avant, mais là, depuis quelques années on n'en a plus, mais on avait une semaine de la culture [...] Il y avait des capteurs de rêves, il y avait un shaputuan, puis après ça, les élèves, ils l'ont redemandée, même les non-autochtones [...] Fait qu'il y a une intégration qui a été faite de ça. Depuis quelques années honnêtement ça a relâché, puis je pense qu'on serait peut-être dus pour ramener ça un peu, parce que ça faisait découvrir la culture innue, mais plus qu'en en parlant. Ça leur faisait vivre la culture innue, puis ils ont apprécié ça. (I12)

Ainsi, plusieurs jeunes ont souligné une variabilité dans l'offre d'activités valorisant la culture innue, offre considérée insuffisante et parfois même absente.

Au primaire non, pas tant que ça. Tu sais, au secondaire non plus, j'ai pas eu, vu que j'ai été dans des écoles non autochtones, j'ai rarement vu comme des aînés venir ou des intervenants ou des profs autochtones. C'était très rare. (J1c)

Je trouve que l'école oui, c'est sûr qu'ils vont cas par cas, mais ils pourraient amener plus d'affaires culturelles dans l'école. Tu sais, vu qu'il y a beaucoup d'Autochtones dans l'établissement, ils pourraient faire plus d'activités culturelles. Tu sais, ils pourraient engager quelqu'un pour travailler dans le domaine de la culture. (F13b)

Cette réalité tient probablement au fait que ces activités relèvent souvent d'initiatives individuelles d'enseignants ou de parents qui s'impliquent bénévolement :

Non, non, je l'ai financé avec mes propres budgets de l'école, là. Oui, oui, puis les mesdames venaient gratuitement là. Moi, j'achetais du matériel d'arts plastiques pour faire des capteurs de rêves, des choses comme ça, ou de la nourriture pour faire des recettes, de la banique, des choses comme ça. (I6)

Ainsi, nous constatons que les activités culturelles, bien qu'elles aient un effet bénéfique pour les élèves innus et pour les relations entre élèves innus et non innus, n'ont pas lieu assez souvent ou de façon assez systématisée, et elles peuvent être délicates à organiser pour les intervenants scolaires (voir Encadré 6).



© Institut Tshakapesh

ENCADRÉ 6

La complexité de valoriser la culture innue en milieu scolaire québécois

La considération de la culture innue dans un milieu scolaire québécois soulève plusieurs questions. D'abord, pour certains intervenants scolaires, l'école n'est pas un lieu de valorisation culturelle ; on doit plutôt se concentrer sur les services scolaires que l'école offre, et il revient à la communauté d'organiser les activités culturelles et à la famille de transmettre la culture. Certains parents ont aussi souligné que c'était le rôle de la famille et qu'ils font des efforts à la maison pour maintenir la langue et la culture innues chez leurs enfants.

Il semble parfois y avoir une confusion autour de ce qu'on entend par « culture innue » et ce qui serait approprié comme rôle pour l'école. Ainsi, certains élèves et familles innus sont préoccupés par les risques d'appropriation culturelle. Une intervenante nous a raconté avoir dû gérer une confrontation entre élèves innus et une professeure (non innue) qui avait voulu intégrer une activité traditionnelle en classe. Les jeunes ont contesté la capacité des enseignants et de l'école d'aborder la culture innue à l'école de manière adéquate.

Il devient alors pertinent d'établir un contraste entre l'intégration d'éléments traditionnels (savoirs traditionnels, activités en territoire) qui appartiennent à la communauté et aux familles et l'intégration des réalités contemporaines innues par l'école. Par exemple, la prise en compte d'auteurs, d'artistes et de leaders innus contemporains et historiques dans le contenu des cours est possible en français ou en arts plastiques, tout comme l'intégration des réalités et expériences des communautés, qui peut s'insérer dans le cursus de cours d'univers social ou d'histoire. De même, faire une place à la langue innue pour des élèves dont c'est la première langue relève d'une reconnaissance et d'une façon de faire place à l'identité innue. Mais quand vient le temps d'aborder des éléments plus traditionnels, il importe de faire place aux personnes porteuses de ces connaissances pour établir si l'école est un lieu approprié pour ce partage.

La reconnaissance de la culture et de la langue innues à l'école doit donc faire l'objet d'une réflexion sur les intentions et objectifs poursuivis et les moyens à mettre en place pour y arriver. Ainsi, dans le cas des événements où des personnes des communautés innues viennent partager leurs savoirs et expériences, il doit aussi y avoir un budget adéquat pour ces activités, ce qui ne semble pas être le cas actuellement. Les écoles pourraient développer un plan de reconnaissance de la culture à différents niveaux — en classe, par les enseignants, la prise en compte de réalités contemporaines ; et par l'école, en parascolaire, une présence de la culture en relation avec les acteurs communautaires innus.

5.1.4. LA COMMUNICATION ENTRE LES ACTEURS

Afin de soutenir les structures et activités d'intégration des réalités et de la culture des élèves innus à l'école, la communication entre les acteurs de la région est primordiale. Ainsi, les communications et les relations entre les écoles québécoises et les communautés innues de la région sont fondamentales pour soutenir les élèves innus.

Mentionnons d'une part que les écoles québécoises peuvent profiter de certains éléments du contexte régional qui facilitent leurs relations avec les communautés. Ainsi, plusieurs intervenants scolaires ont mentionné le fait que de travailler dans une région à faible population et dans des écoles de petite taille amène une plus grande proximité des gens, qui se connaissent et communiquent généralement plus facilement. Par exemple, certains enseignants ont travaillé dans les écoles autochtones en communauté, ce qui facilite les liens avec la communauté. À défaut d'employer des intervenants provenant eux-mêmes des communautés, octroyer des mandats au personnel qui a déjà travaillé en communauté et qui connaît les réalités aide à créer des ponts et à établir de bonnes relations entre l'école et les communautés innues. Dans d'autres cas, si personne ne vient des communautés innues ni y a travaillé dans le passé, l'agente de liaison assure la continuité du lien scolaire avec les élèves et leurs familles.

Les intervenants scolaires ont aussi souligné l'importance de collaborer avec les services de première ligne des communautés innues : « On a toujours des communications avec les services de première ligne. Donc au lieu de passer par la DPJ, c'est très, très mal vu chez les Innus, donc on fonctionne avec les services de première ligne. Eux, ce sont des gens qui travaillent sur la communauté, directement avec la famille et les enfants. Puis ça se passe très, très bien » (I6). De même, certaines communications avec les communautés s'établissent à travers des compétitions sportives ou la participation à des activités que les communautés organisent.

Cependant, ces efforts pour maintenir la communication se font sur une base volontaire et mériteraient d'être systématisés et institutionnalisés. Ils pourraient être aussi amplifiés, par exemple pour soutenir les activités culturelles à l'école, à travers l'implication des membres des communautés innues, notamment les aînés, dans leur organisation et réalisation. Une meilleure communication entre les acteurs pourrait par ailleurs favoriser une plus grande implication des familles d'élèves innus dans l'école, dans les comités scolaires, par exemple.

5.2. Les éléments à favoriser dans l'enseignement

Si le personnel de soutien, les espaces sécurisants, les activités culturelles et les relations avec les communautés innues peuvent créer un meilleur climat scolaire pour les élèves innus, il reste qu'une part importante de leur quotidien à l'école se déroule dans le contexte de la salle de classe. Ainsi, l'enseignement et les relations avec les enseignants font partie intégrante du mieux-être des élèves. Encore une fois, on peut constater des efforts réalisés par certains enseignants sur le plan de l'intégration de la culture innue dans leur cursus et dans leurs approches pédagogiques ; toutefois, des améliorations pourraient être mises en place. Celles-ci requièrent des structures plus globales, telles que la formation des intervenants scolaires et une flexibilité dans les parcours scolaires, qui relèvent de politiques éducatives régionales (Centre de services scolaire) et provinciales.



5.2.1. LES CONTENUS DU CURSUS SCOLAIRE

Dans cet effort de créer un environnement propice à la réussite et à la persévérance scolaires des apprenants innus, certains perçoivent que la responsabilité revient aux enseignants de sensibiliser leurs élèves aux réalités autochtones, à travers leurs cursus scolaires — d'aborder des questions autochtones ou du matériel d'enseignement autochtone pour favoriser cette rencontre. Pour d'autres encore, l'intégration de notions autochtones au cursus permet d'autant plus de favoriser un sentiment de fierté chez les élèves innus, qui se voient représentés au sein du corpus de connaissances scolaires — favorisant ainsi un intérêt pour la matière et pour l'école.

Certains cours sont vus comme particulièrement propices à l'intégration de contenus autochtones : c'est le cas des cours de français, d'univers social (dont l'histoire) et d'art plastique au primaire et au secondaire. Nous avons rencontré des enseignants de chacune de ces disciplines qui ont partagé certaines de leurs pratiques (voir Tableau 6).

TABLEAU 6
Exemples d'activités réalisées dans les cours

MATIÈRES	EXEMPLES DE CONTENUS
Français : secondaire	<ul style="list-style-type: none"> Oeuvres littéraires d'auteurs autochtones (par ex. Natasha Kanapé Fontaine) Thèmes autochtones Création écriture inspirée de l'univers innu Utilisation de trousse de l'Institut Tshakapesh Aborder questions d'actualité de manière officielle ou spontanée
Histoire et univers social	<ul style="list-style-type: none"> Films et discussion sur les pensionnats Aborder des faits historiques propres à la réalité locale autochtone
Art plastique : primaire	<ul style="list-style-type: none"> Créer un projet d'art en invitant les élèves à se mettre en action et profiter de cette création pour expliquer des aspects de la culture innue (par ex. de raquettes, tipis, création de maquettes, etc.)
Cours d'art plastique : secondaire	<ul style="list-style-type: none"> Représentation de soi et de sa culture Culture matérielle innue

Ainsi, certains enseignants sont particulièrement sensibles à l'importance d'inclure du contenu autochtone dans leur cours. Un enseignant en histoire explique que, s'il est contraint de suivre les exigences du curriculum québécois, il peut adapter ce curriculum pour inclure et aborder certaines perspectives autochtones :

En histoire de 3e secondaire, où on parle de l'arrivée des Français sur le territoire, tout ça, c'est sûr que je réfléchis un peu plus à comment je vais l'aborder en disant : « Bien, voici... Voici... » Comment je l'expliquerais ? Ce n'est pas ce qu'on voit là, c'est ce que le gouvernement du Québec veut que tous les élèves voient. Mais en sachant très bien que l'histoire qu'on enseigne, bien, ce n'est pas nécessairement toute l'histoire autochtone non plus, donc j'essaie de garder ça en tête. (I19)

Les enseignants disposent donc d'une certaine liberté pédagogique, à l'intérieur du curriculum québécois, pour inclure des contenus autochtones. Une enseignante raconte comment cela lui a permis de faire participer les élèves innus qui ont pu partager leur connaissance de la langue :

Je vais lire des livres qui portent sur la culture autochtone [...], puis des fois, il y a des termes innus que je comprends pas, fait que je demande systématiquement à ces élèves-là de me traduire. (I12)

Cette approche permet entre autres de mettre les jeunes en position d'experts et de valoriser leurs savoirs et aptitudes.

Il peut être délicat de jongler entre la reconnaissance des expertises des jeunes Innus et le malaise qu'ils peuvent ressentir en étant systématiquement mis de l'avant lorsqu'il est question de réalités autochtones. Ainsi, pour cette enseignante, la clé est d'aborder ces thématiques de manière plus spontanée :

Tu sais, quand l'occasion se présente, je saute dessus consciemment. Quand ça se présente pas, tu sais je fais pas toujours exprès, mais je le fais de façon non officielle. (I12)

Les enseignants soulignent l'importance de s'entourer d'alliés et d'outils pédagogiques déjà existants pour créer ces contenus, tels que les ressources créées par l'Institut Tshakapesh, des documentaires pédagogiques, l'accompagnement de l'agent de liaison de l'école et l'implication des parents innus. Certaines écoles ont d'ailleurs embauché des ressources autochtones de la communauté pour soutenir l'inclusion de contenus autochtones à l'école :

Cette année, j'ai engagé une ressource innue de Ekuanitshit... On l'a engagée pour travailler au préscolaire à 15 heures/semaine. Puis je l'ai engagée aussi pour faire les arts du premier cycle. Pour Noël, le projet, c'était des tentes innues que les premières et deuxièmes années ont faites. Donc, notre village de Noël, cette année, c'est 22-23 petites tentes innues qu'on a faites sur un piédestal là, dans le corridor, fait que tout le monde peut admirer ça. (I6)

Notons toutefois la faible présence (voire l'absence) d'enseignants innus et le nombre peu élevé d'intervenants scolaires innus dans les écoles, dont la visibilité à l'école pourrait être une façon de créer un espace pour l'identité et la culture innues.

Finalement, si ces pratiques semblent faire une bonne différence pour les élèves innus, il reste que l'intégration de contenus autochtones dans le curriculum demeure timide, car elle dépend de la volonté et de la sensibilité individuelle des enseignants, ainsi que des connaissances qu'ils ont ou qu'ils sont disposés à chercher. Cela peut représenter un travail supplémentaire pour les enseignants d'aller au-delà du cursus ministériel, de s'approprier de nouvelles connaissances et de les présenter de manière appropriée en classe. Nous avons rencontré des enseignants qui sont, aux yeux de leur direction, innovants en ce sens, bien qu'ils représentent une minorité du corps enseignant de l'école.

5.2.2. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES



La recherche a donc fait ressortir que l'attention portée par les enseignants au savoir-faire et au savoir-être en classe joue un rôle positif dans les apprentissages et les réussites des jeunes élèves Innus. Les enseignants rencontrés soulignent l'importance d'aller chercher les jeunes et de trouver les meilleures façons de les rejoindre. En plus des ajustements au cursus enseigné, les enseignants soulignent donc certaines approches pédagogiques à favoriser qui privilégient l'ouverture, la communication et la flexibilité.

Une enseignante de français explique comment elle a trouvé des alternatives afin de donner de la rétroaction à certains élèves innus lorsqu'elle constate qu'ils ont de la difficulté à saisir la correction écrite. Elle prend donc le temps (surtout en temps de pandémie) de se filmer pour expliquer sa correction. Elle a aussi constaté que certains élèves innus avaient plus de réticence à s'exprimer de vive voix dans la classe, elle favorise donc la participation par écrit avec ces derniers. Les résultats semblent satisfaisants puisqu'elle remarque que plusieurs se confient à elle par l'écrit :

Par écrit, moi, ils me racontent plein de choses, vraiment beaucoup. Devant le groupe, je pense qu'ils sont pas toujours super à l'aise, par peur du jugement, par peur de — parce qu'ils ont souvent une culture, une façon de voir les choses qui va être différente — puis plus ça va, plus je pense qu'ils sont conscients de cette différence-là entre les Autochtones et les non-autochtones, entre le rythme des Autochtones et le rythme des non-autochtones. (I12)

Remarquant que les élèves innus hésitent à prendre la parole devant le groupe, certains enseignants vont donc porter une attention particulière à ces élèves et faire un accompagnement un peu plus individuel lors des travaux en classe.

Ils font, tu sais, ils participent, mais pas verbalement. Ils vont être là, mais c'est pas des élèves qui vont poser des questions, fait que souvent, je vais aller les relancer plus. En fait, je les relance pas devant le groupe, parce qu'ils ont jamais de question, parce que la panique d'avoir les regards sur eux autres fait qu'ils l'auront pas, la question. (I12)

Face à certaines réalités différentes vécues par les Innus, les enseignants rencontrés adoptent une attitude flexible, notamment face à l'absentéisme des élèves innus pour des raisons culturelles.

En octobre, les élèves, il y a beaucoup d'élèves qui vont partir à la chasse pendant une ou deux, puis des fois trois semaines. [...] Fait que tu sais, on reprend l'élève où est-ce qu'il est, puis on continue d'avancer là-dedans. (I18)

Ainsi, face à un étudiant qui manque plusieurs jours de cours pour aller en territoire avec sa famille, certains enseignants seront conciliants pour adapter, retarder ou annuler les évaluations sans pénalités et s'assureront de faire un suivi et un accompagnement particulier à son retour à l'école.

De plus, certains intervenants, plus conscients de la différence et des méthodes d'apprentissages des apprenants innus, plaident pour une adaptation des manières d'expliquer les notions. Certains intervenants adaptent aussi leurs méthodes d'intervention et de travail avec les élèves innus. C'est le cas de cette agente innue qui rappelle que l'écoute, l'ouverture et l'établissement d'une relation de confiance sont au centre de ses techniques. Elle favorise la communication pour comprendre ce qui embête le jeune, plutôt que de le mettre à l'écart en l'amenant dans un local.

Moi quand j'interviens auprès des jeunes ici, au début on me les envoyait dans un local [...] avant ils appelaient ça le local de relance, mais après, c'est moi qui l'ai repris, puis on m'a assigné ça, puis j'ai dit, je ne veux pas ce local-là. Je vais intervenir auprès des jeunes à ma façon et depuis, ça marche. C'est de faire un tour de l'école, marcher, parler avec, aller chercher c'est quoi qui le fait pas fonctionner. (I17)

Si ces modifications dans les approches pédagogiques font une différence pour les élèves innus, notons encore une fois qu'elles relèvent de la volonté et des sensibilités des individus. Cette attitude d'ouverture et de souplesse n'est donc pas généralisée chez tous les enseignants et certaines tensions perdurent, par exemple chez ceux qui interprètent les absences comme un désinvestissement du jeune envers sa matière. Ainsi, les interventions pédagogiques pour s'ajuster aux réalités des jeunes Innus impliquent de la part des enseignants qu'ils connaissent et comprennent ces réalités, ce qui n'est pas le cas pour tous les enseignants. Il reste donc des efforts à déployer dans les écoles pour prendre en compte, entre autres, la différence culturelle dans le choix des méthodes d'enseignement.

5.2.3. LA FORMATION DES INTERVENANTS ET ENSEIGNANTS



Une des façons de rendre ces efforts plus systématiques, ou répandus dans le système scolaire, repose sur la formation des intervenants et des enseignants aux réalités historiques et contemporaines des communautés innues. Ainsi, l'agente de liaison, qui combine plusieurs tâches, dont une d'orthopédagogue dans le cadre d'un projet du Plan Nord pour le soutien à l'apprentissage des élèves autochtones adultes, souligne avoir reçu plusieurs formations qui lui ont grandement servi pour soutenir les élèves innus de son école :

La liste [de formation] est très longue. Bien pour moi ça a beaucoup changé parce que ça a apporté des mots sur des choses que je constatais, parce que je les constatais les difficultés en français. Mais je n'étais pas capable de les expliquer. Maintenant, je les comprends bien [...] Puis j'ai eu une très, très grande prise de conscience voilà cinq ans, quand on a commencé à voir les formations, de me dire : « C'est un accompagnement, là. Il y a pas un cheminement qui est mieux que l'autre pour nos élèves ». (I17)

Les formations qu'elle a reçues lui ont aussi permis d'être à même de communiquer avec le corps enseignant pour expliquer certaines réalités que vivent leurs élèves. Elle dit avoir constaté un changement d'attitude de la part de certains enseignants à la suite de ses interventions, pour lesquelles elle s'est sentie outillée grâce aux formations préalables qu'elle avait suivies. Ces formations sont des outils fondamentaux dans l'établissement de ponts entre les « deux mondes » (voir sections 2.4 et 3.4), et elles lui ont donné les connaissances et la confiance pour jouer le rôle d'intermédiaire entre le monde des enseignants du système scolaire québécois et celui des élèves innus. Cependant, comme nous l'avons mentionné plus haut (voir section 5.1.1), les efforts d'intégration des réalités et de la culture innues ne peuvent reposer sur la seule volonté de l'agent de liaison.

On constate donc l'intérêt de favoriser la participation des enseignants aux formations sur les réalités innues, mais aussi sur les enjeux d'apprentissage. Plusieurs formations sont offertes aux enseignants et intervenants sur les réalités autochtones et les enjeux entourant l'apprentissage des jeunes notamment à travers des ressources fournies par le Plan Nord, mais aussi par des organismes autochtones comme l'Institut Tshakapesh (voir Encadré 7). Ces formations sont généralement ouvertes aux enseignants qui peuvent y participer de manière volontaire. Ces courtes formations abordent plusieurs sujets tels que :

- Les réalités autochtones ;
- La sécurité culturelle ;
- L'orthophonie ;
- L'orthopédagogie ;
- Les apprentissages autochtones ;
- Les structures comparées de l'innu et du français.

ENCADRÉ 7

Trousse d'accueil : Mieux connaître l'apprenant innu (... à connaître le jeune élève innu)

La trousse d'accueil Mieux connaître l'apprenant innu : Tshetshi Tshissenitakanit de l'Institut Tshakapesh comprend un guide d'activités à utiliser dans les milieux scolaires québécois. À travers ces ateliers interactifs et flexibles, la trousse permet de susciter la réflexion, l'ouverture et la sensibilisation des intervenants à l'égard des Innus. Les 10 activités présentées sont regroupées sous quatre thématiques qui permettent aux intervenants de mieux connaître les élèves innus et les réalités autochtones :

- La Nation innue ;
- Les caractéristiques des élèves innus ;
- Les pratiques pédagogiques ;
- Le matériel pédagogique.

Ainsi, en mettant l'accent sur la réconciliation, l'amélioration des climats de classe, et la diminution du racisme, l'objectif ultime de la trousse est de favoriser la rétention et la réussite des élèves innus.

La trousse d'accueil Mieux connaître l'apprenant innu est distribuée dans toutes les institutions des Centres de services scolaires et des communautés desservies par l'Institut Tshakapesh. Un travail est actuellement en place pour l'offrir à d'autres milieux scolaires du Québec. Pour davantage d'informations, communiquer avec l'Institut Tshakapesh (<https://www.tshakapesh.ca>)



Certaines équipes-école s'engagent d'ailleurs dans des processus d'apprentissage professionnel collectif comme c'est le cas de l'école de ce directeur :

Bien, à partir de janvier, là, on va partir une communauté d'apprentissage professionnelle, sur la lecture à l'école. Puis on va mettre l'accent, là, sur nos élèves innus, pour essayer de développer d'autres stratégies pour qu'ils apprennent à lire et à écrire plus rapidement et plus facilement, là. Parce qu'il y en a que ça va très, très bien, mais par contre, il y en a d'autres que c'est très, très difficile. (I6)

Ces engagements, quoique volontaires, peuvent pourtant être très utiles pour nourrir et stimuler une réflexion pertinente sur l'ouverture et les approches pédagogiques appropriées en contexte autochtone, comme l'explique cette intervenante :

Ensuite de ça, toutes les formations qu'on a eues avec les psychologues, ça aussi ça m'a réveillée, je pense, parce que malgré tous mes efforts, je pense que comme j'ai peut-être fait au début un peu l'erreur d'arriver en sauveur et colonisateur qui va tous vous sauver. Puis j'ai eu une très, très grande prise de conscience voilà cinq ans, là, quand on a commencé à voir les formations [...], de comprendre la différence entre la réussite académique puis la réussite... Tu sais, l'élève il est ici, il est en apprentissage. Peut-être que ça va lui prendre du temps, mais c'est pas grave. Tant et aussi longtemps qu'il est ici, puis qu'il est en apprentissage, il finira quand il finira, c'est correct comme ça. Fait que, oui, ça, pour moi ça a beaucoup, je pense que ça a enlevé ce qui me restait de vision de blanche colonisatrice. (I10)

En fait, lors de nos entrevues avec les enseignants sensibles aux réalités autochtones et qui font de réels efforts d'intégration de ces réalités dans leur cursus et leurs choix d'approches pédagogiques, nous avons constaté que le concept de sécurisation culturelle n'était pas connu. Pourtant, cette pratique est de plus en plus prônée en éducation, même dans les politiques éducatives (Blanchet-Cohen et coll., 2020).



Les enseignants ont donc besoin de soutien et de ressources pour pouvoir modifier leur cursus et leurs approches pédagogiques de façon culturellement appropriée. Cela exige un travail supplémentaire et du temps, dont ils ne disposent pas toujours.

5.2.4. LES DIFFÉRENCES EN TERMES D'APPRENTISSAGE ET DE PARCOURS

Outre l'intégration de contenus et de méthodes pédagogiques qui peut être atteinte par la formation des intervenants scolaires et par la mise en place de pratiques relevant de la sécurisation culturelle, ce qui est ressorti comme un élément important pour les élèves innus et pour leurs familles est le besoin de faire place à la différence en termes de rythmes d'apprentissage et de parcours scolaires. Par exemple, plusieurs familles et jeunes Innus ayant transité dans les écoles provinciales et celles des communautés soulignent les différences entre les écoles en termes de niveaux d'apprentissage, de vitesse à laquelle on traite la matière et de quantité de devoirs, qui sont de plus grande envergure dans les écoles québécoises, ce qui peut rendre la transition difficile. Par contre, les familles ayant également transité par des villes comme Sept-Îles et Québec notent que ce décalage est encore plus grand entre les villes et les régions. Il y a donc des éléments qui relèvent du contexte régional du point de vue du renforcement des capacités des écoles à soutenir les élèves innus dans leurs parcours et à respecter leur rythme d'apprentissage.

En fait, un intervenant scolaire notait les défis liés au statut socioéconomique majoritairement faible de son milieu :

On a souvent des enfants — puis là je parle pas seulement des enfants autochtones, mais c'est quelque chose qu'on a constaté aussi chez les enfants blancs — des enfants qui ne sont pas stimulés au même niveau en bas âge que des enfants d'un milieu socioéconomique plus élevé. Nos élèves ont beaucoup, beaucoup de difficulté avec la compréhension en lecture. Puis ça c'est constaté chez l'ensemble de notre base d'élève, pas seulement les Autochtones. (18)

Dans ce contexte, les écoles de la région ont l'expérience de travailler avec des jeunes qui font face à de plus grandes difficultés scolaires, ce qui peut expliquer que leur niveau diffère de celui d'autres écoles en milieu urbain. Cependant, riches de cette expérience, ces écoles sont peut-être mieux équipées pour aider les jeunes Innus à s'adapter à un rythme différent que celui qu'ils ont connu en communauté. Elles ont également l'impression d'avoir accès à plus de services malgré la petite taille des écoles, ce qui permet aussi plus de possibilités pour l'accompagnement des élèves innus.



© Institut Tshakapesh

De même, les intervenants scolaires et certains membres des familles innues semblent se reconnaître une certaine proximité en termes de rythme de vie et d'être « habitués à faire des choses avec ce qu'on a, avec ce qu'on peut avoir. Puis, bien on peut souvent modifier, adapter des choses, soit les activités ou peu importe » (F14a). Il y aurait donc une plus grande possibilité de souplesse dans les écoles des régions par rapport aux écoles des centres urbains. Par exemple, un intervenant scolaire soulignait que :

Chaque année, on a des enfants qui partent à la chasse, une semaine, deux semaines, au mois d'octobre. Quand les enfants partent en forêt avec leurs parents ou les mamies et les papis, souvent, ils partent avec du travail. Et quand ils reviennent, on leur offre des périodes de récupération ou des périodes en orthopédagogie [...] Donc, on s'organise pour reprendre le retard. (16)

Lorsque questionné sur l'ouverture de l'école par rapport à cette absence des élèves pour la chasse, les intervenants font plusieurs parallèles avec les habitudes des Nord-Côtiers allochtones, pour qui la chasse et la pêche font aussi partie de la culture. Ainsi, il semble y avoir une ouverture entre les deux groupes à certains égards.

En résumé, les écoles des régions éloignées font preuve d'une certaine flexibilité face au rythme d'apprentissage des jeunes Innus, ce qui peut faciliter la réussite de ces élèves dans le réseau scolaire québécois. Cependant, cette flexibilité relève du bon vouloir des acteurs en place, et non d'une politique officielle. Il pourrait donc être favorable d'institutionnaliser cette flexibilité et de déterminer si elle peut s'appliquer dans toutes les sphères de l'école.

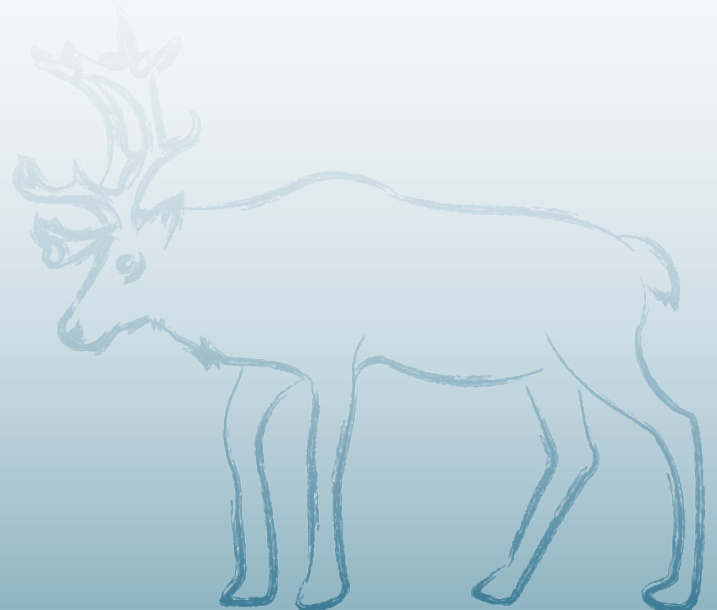


TABLEAU 7
Sommaire des pratiques, limites et pistes d'avenir

	BONNES PRATIQUES	LIMITES	PISTES POUR ALLER PLUS LOIN
Dans l'école comme institution	Agent de liaison	<ul style="list-style-type: none"> Absence de mandat clair et de standardisation des responsabilités Ampleur et variabilité des tâches 	<ul style="list-style-type: none"> Établir clairement le mandat d'agent de liaison au sein du Centre de services scolaire Offrir une formation aux nouveaux employés dès leur embauche S'assurer que les agents de liaison soient des employés à temps plein ou qu'un nombre suffisant d'heures de travail leur soit attribué pour qu'ils puissent bien remplir leur tâche
	Espace dédié	<ul style="list-style-type: none"> Absence d'espaces sécuritaires dans toutes les écoles Importance d'un espace culturellement sécuritaire souvent négligé 	<ul style="list-style-type: none"> En situation minoritaire : créer et maintenir un espace culturellement sécuritaire réservé aux élèves innus En situation majoritaire : créer un espace consacré à la culture innue, qui soit ouvert à tous et culturellement sécurisant Combiner avec d'autres formes de soutien qui favorisent le sentiment d'appartenance et de communauté des élèves innus.
	Activités culturelles	<ul style="list-style-type: none"> Intégration superficielle de composantes innues Effet sporadique et non-uniformité de la tenue de ces activités Risque d'appropriation culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer systématiquement des activités innues au calendrier scolaire Établir des partenariats à long terme avec les membres des communautés innues, les membres des familles ou encore des aînés, pour s'assurer d'intégrer de façon appropriée les éléments culturels Planifier un budget adéquat pour les activités culturelles, afin d'assurer la participation des membres des communautés ou des artistes et experts autochtones.
	Communication entre acteurs	<ul style="list-style-type: none"> Absence d'institutionnalisation Manque de soutien dans le temps et dans la portée 	<ul style="list-style-type: none"> Établir des canaux officiels de communication entre les écoles et les communautés innues Systématiser et institutionnaliser les collaborations entre les écoles et les instances de gouvernance des communautés innues
Dans l'enseignement	Inclusion des perspectives autochtones	<ul style="list-style-type: none"> Relève de la volonté et des sensibilités des enseignants Lacunes dans la compréhension des réalités des Innus Manque de considération face aux différences linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> Collaborer avec les organisations et familles autochtones pour partager et intégrer des contenus innus dans les cours Enrichir les connaissances sur les réalités innues par la formation Revoir la formation des maîtres pour favoriser une sensibilité et l'accès à des connaissances sur les réalités modernes autochtones
	Méthodes pédagogiques alternatives	<ul style="list-style-type: none"> Non obligatoire Peu répandue Manque de ressources concrètes pour permettre l'évolution des pratiques d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> Systématiser la formation des enseignants et intervenants scolaires à la sécurisation culturelle et aux réalités autochtones, en la rendant obligatoire Rendre obligatoires des formations sur les réalités autochtones pour les nouveaux intervenants scolaires
	Formation des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> Prématornelle à 5e secondaire (récent) 	<ul style="list-style-type: none"> Les jeunes de Nutashkuan ont le choix de faire leur primaire et leur secondaire en communauté, ou alors de faire leur primaire et une partie de leur secondaire à Roger-Martineau, à Natashquan (à 5 km), puis à Havre-Saint-Pierre (157 km).
	Soutien des apprentissages et du parcours	<ul style="list-style-type: none"> Relève de la volonté et des sensibilités des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> Instaurer une flexibilité dans les calendriers scolaires Promouvoir des méthodes d'apprentissage variées Reconnaître l'équivalence de situations d'apprentissage hors école en territoire afin de valoriser les savoirs innus

CONCLUSION

Le premier objectif de cette étude était de documenter la réalité, les expériences et les enjeux des élèves innus fréquentant l'école publique québécoise dans la région de la Moyenne-Côte-Nord. Dans une perspective écosystémique, nous avons centré notre démarche autour des témoignages des jeunes innus, tout en situant d'abord le contexte régional et en prenant en compte l'expérience des familles innues avec les écoles. Le deuxième objectif était d'explorer la relation entre le renforcement identitaire des Innus et la réussite éducative dans les écoles en milieu québécois. Cet élément fut un thème transversal de notre rapport. Finalement, ces considérations nous ont permis de réaliser notre troisième objectif, soit d'identifier ce qui favoriserait la réussite éducative et le renforcement identitaire des Innus à l'école en milieu québécois.

Du point de vue des apprenants innus, on constate que les expériences scolaires, en termes de réussite éducative et de reconnaissance de leur identité distincte, sont teintées par des climats scolaires qui laissent peu de place à l'expression et à la valorisation culturelle et qui affectent la persévérance scolaire de façon négative. Si la plupart des participants disent d'abord avoir eu une expérience plutôt positive dans le système public québécois, ils nuancent aussi leur propos et montrent qu'ils ont rencontré certaines embûches liées à la place accordée à leur identité, à leur culture et à leur langue à l'école. Plusieurs d'entre eux ont soulevé que réussir dans le système québécois signifie et implique surtout de « se blanchir », et ce, même s'ils souhaitent pouvoir maintenir leur identité. Les jeunes aimeraient par conséquent retrouver un espace consacré à l'expression et à la visibilité de leur culture et de leur langue au sein des établissements scolaires québécois.

Le contexte social et familial constitue une sphère d'influence importante pour les apprenants rencontrés au cours de cette étude. Les familles jouent un rôle décisionnel primordial dans leur choix de scolariser leurs enfants à l'école québécoise. Ce choix est parfois motivé par la nécessité, mais souvent parce que les familles souhaitent offrir à leurs enfants une éducation qu'elles perçoivent comme « meilleure », plus structurante, et qui contribuera à leur réussite à long terme, notamment par la maîtrise du français. Leur implication à l'école est toutefois variée et influencée par leur propre expérience et leurs perceptions de l'école.

Comme abordé dans la dernière section de ce rapport, nous avons constaté que les trois écoles de la Moyenne-Côte-Nord qui reçoivent des élèves innus ont commencé à mettre en place des pratiques prometteuses pour favoriser la réussite des apprenants innus. Toutefois, aux yeux des participants à cette recherche, un travail collectif reste à accomplir afin d'offrir un espace sécurisant pour les jeunes innus. Les pratiques prometteuses, pour devenir réellement porteuses d'un changement, doivent être systématisées et approfondies, pour soutenir les jeunes dans leur identité et leur réussite de façon pérenne.

Rappelons que dans certaines écoles du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, près de la moitié des élèves sont d'origine innue. À la lumière de ces chiffres, on peut se demander pourquoi une plus grande place n'est pas accordée à la culture innue et aux réalités autochtones dans ces écoles. C'est d'ailleurs un souhait que la majorité des élèves et des familles ayant participé à notre étude ont exprimé :

Que ce soit des cours de langue innue ou bien des ateliers en innu ou des cours d'innu-aitun ; de partager notre culture, nos savoirs, nos connaissances pour ne pas être tout le temps étiqueté comme une nation minoritaire [...], des personnes minoritaires. Bien, oui, on est [...] capable d'aller plus loin, bien nous autres aussi, les Innus, pas juste les Innus, mais toutes les nations [autochtones]. Donc, de donner place à cette identité-là dans les écoles québécoises, je pense que ça serait vraiment gagnant pour les élèves innus, dans le fond. (F17)

Ainsi, cette étude met en lumière l'importance de valoriser l'identité et la fierté des apprenants innus afin de les soutenir adéquatement dans leur persévérance scolaire et de contribuer à leur renforcement identitaire.

Au-delà du besoin de renforcer les soutiens spécifiques à la réussite des jeunes Innus, l'offre de cours de culture et de langue innue pour tous, l'enseignement du respect de la diversité et de l'inclusion, et l'ajout de contenus sur les réalités autochtones dans le cursus scolaire semblent être des éléments qui seraient bénéfiques à adopter par l'institution scolaire pour refléter sa promotion d'une société plus respectueuse. En effet, l'école n'est pas un système clos, mais une institution ancrée dans des communautés, dont les acteurs – les intervenants, mais aussi les élèves et leurs familles – participent à des dynamiques locales et régionales. Les relations entre Autochtones et allochtones dans le système scolaire de la Moyenne-Côte-Nord doivent donc être comprises comme évoluant au sein d'un système plus large de dynamiques globales. Si les tensions existent entre municipalités et communautés et entre les différents services s'adressant à diverses populations, ces réalités influencent nécessairement le vécu des jeunes Innus en milieu scolaire québécois. Comme le soulève ce membre d'une famille innue :

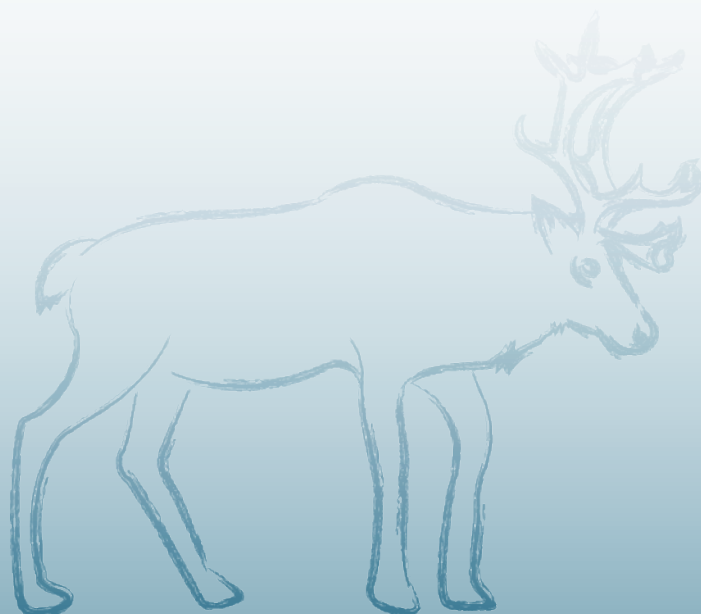
Okay, moi je pense qu'en premier lieu, il faut faire des alliances, des alliances avec le maire. Tu sais, partir des projets avec le maire [...] Puis, leur montrer à ses citoyens que c'est assez de faire du racisme systémique, de les pousser un peu à changer leurs mentalités. Leurs enfants, parce que ça s'apprend là, c'est les parents, ils le transmettent aux enfants. C'est pas pour rien que les enfants après ont des préjugés après envers les Autochtones, fait que ça serait la principale chose à faire, c'est de faire une alliance avec le maire, puis la communauté. (F13b)

L'éducation ayant historiquement joué un rôle fondamental de contrôle dans la relation coloniale avec les Autochtones, elle détient aujourd'hui un rôle tout aussi important de reconnaissance dans la réconciliation entre les peuples (CVR, 2015), en termes notamment de sécurisation culturelle. Cette pratique, qui est au cœur des transformations nécessaires pour mettre en œuvre la réconciliation, a une pertinence toute particulière dans une région telle que la Côte-Nord, où près d'un quart de la population est autochtone. Ainsi, dans une perspective écosystémique, il nous apparaît fondamental de soulever le rôle et la responsabilité de l'école, sa possibilité de se positionner en tant qu'agent de changement pouvant influencer les dynamiques régionales. En tant qu'agents de changement, les écoles provinciales qui accueillent les élèves innus peuvent offrir des pistes de réflexion et d'action quant à la façon de créer des ponts entre les communautés allochtones et les communautés innues. La création d'un environnement scolaire respectueux des visions de ces « deux mondes » doit passer par un travail collaboratif et concerté entre l'institution scolaire, les organismes, les communautés, les jeunes et les familles innues. D'autre part, le système scolaire québécois possède une responsabilité et un pouvoir dans la création, le maintien, ou le changement du macrosystème qui véhicule les valeurs, les croyances et les idéologies qui seront portées dans les établissements scolaires.

Nous espérons que ce rapport pourra soutenir les écoles de la région et le Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord dans ces rôles, voire présenter des pistes de réflexion et d'action pour d'autres régions du Québec.



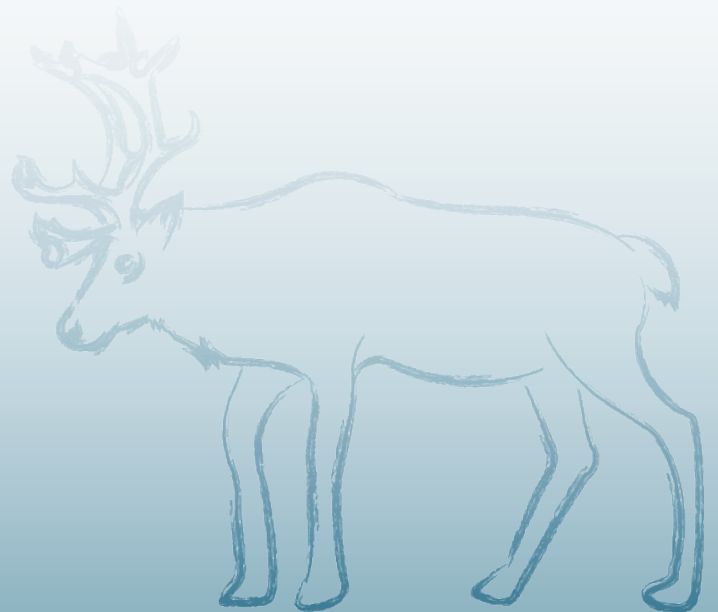
© Institut Tshakapesh



RÉFÉRENCES

- Archibald, J.-A., Bol, J. et De Santolo, J. (2019). *Decolonizing Research. Indigenous Storywork as Methodology*. Zed Books.
- Arousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. et Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, 49 (1), 71. <https://doi.org/10.7202/1077002ar>
- Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C. et Geoffroy, P. (2015). *Évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones* (p. 100). Département des sciences humaines appliquées : Université Concordia.
- Blanchet-Cohen, N. et Richardson/Kinewesquao, C. (2017). Foreword : Fostering cultural safety across contexts. *AlterNative : An International Journal of Indigenous Peoples*, 13 (3), 138-141. <https://doi.org/10.1177/1177180117714139>
- Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. et Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain. *Éducation et francophonie*, 49 (1), 112. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CAPRES. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. <http://capres.ca/dossiers/etudiants-despremiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>
- Cherubini, L. (2014). *Aboriginal student engagement and achievement : Educational practices and cultural sustainability*. UBC Press.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Commission de vérité et réconciliation du Canada.
- Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite (PEVR) 2018-2022*. https://www.csmcn.qc.ca/fr/centre-de-services-scolaire.htm?ssid=6iaokm3e3e8q2e8&ssname=pevr_csmcn_180522.pdf
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32 (3), 14-21.
- Institut Tshakapesh. (s. d.). *Communauté Ekuanitshi (Mingan)*. Consulté 7 juillet 2021. https://www.tshakapesh.ca/fr/ekuanitshit_54/
- Gouvernement du Canada. (2016). *Principe de Jordan*. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1568396042341/1568396159824>
- Gouvernement du Québec et Secrétariat aux affaires autochtones. (2017). *Faire plus, faire mieux : Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits : 2017-2022*.
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : Racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Nantes]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13631/>
- Lévesque, C. (2017, juin 19). *La sécurisation culturelle : Moteur de changement social. Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie*. Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or.
- Lévesque, C. (2019, octobre 9). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit du Québec : Refaire nos devoirs, construire la réconciliation. *Textes des chercheurs*. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire, Montréal.
- Lévesque, C., Polèse, G., Juriew, D. de, Labrana, R., Turcotte, A.-M. et Chiasson, S. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. *Cahiers Dialog*, 2015-01. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810>
- Maheux, G., Pellerin, G., Millán, S. E. Q., Bacon, L. et Bacon, L. (dir.). (2020). *Décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : Sens et défis* (1re éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18b5c56>

- Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. A. et Connelly, A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*.
- Mansour, A., Maltais, D., et Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, 49 (1), 95. <https://doi.org/10.7202/1077003ar>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2018). *Commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*.
- Ratel, J.-L. (2018). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie : De l'objet au sujet. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 129. <https://doi.org/10.7202/1064723ar>
- Statistique Canada (2017, février 8). Profil du recensement, Recensement de 2016 — *Natashquan, Canton (municipalité de) [Subdivision de recensement], Québec et Canada [Pays]*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/>
- St-Pierre, M. et Réunir Réussir. (2013). *Réunir Réussir. Agir ensemble pour la réussite éducative*. Document de référence. http://reunirreussir.org/pdf/doc_reference_determinants.pdf



ANNEXE. LEXIQUE INNU-AIMUN-FRANÇAIS

À travers le rapport nous avons inclus des mots en innu-aimun pour faire ressortir des concepts propres aux Innus de la région et pour rappeler l'importance de la langue dans l'éducation. Vous trouverez ici les traductions libres en français et les explications usuelles de ces concepts (en ordre d'apparition) telles qu'ils sont utilisés par les personnes des communautés innues de la région de la Moyenne-Côte-Nord.

Nitautshieu : Éduquer, faire pousser

Mishtikuhu keitatusset : Ce que l'homme québécois a fait

Tshekuan ma nantuapatshet : Pourquoi il fait une recherche

Kanatuapatakaniti aimuna : La recherche de la parole

Kaihuauetnakan : La façon dont cela a été organisé

Mishtikuhu-assit : Le territoire de l'homme québécois

Katshishkutematsheutshuapa ute mishtikuhu-assit : Les écoles en territoire blanc

Utenat : La ville

Tshekuan ma utenat tshishkutamuan innu-uass : Pourquoi on enseigne aux jeunes innus en ville

Mishtikuhuat : les Québécois, les gens des bateaux de bois

Ehuapatak innu-uass e tshishkutamuan ute utenat : Ce que le jeune innu voit lors de son enseignement en ville

Katshishkutamuakanishit : Les élèves du primaire

Kamamishishtihit : Les élèves du secondaire

Aiat meshkanau : Différents chemins

Mentsheshkutamueu : Il lui donne de bons enseignements

Kie itentakua : L'ambiance

Apun ka minan innu-uass ute katshishkutematsheutshuap : La place qu'on a donnée au jeune innu à l'école

Kaihtshishkutamuanihit innu-uassat : La façon dont on a enseigné aux jeunes innus

Eitshu : Il réussit

Tshetshi uauitshianiht innu-uassat : Pour soutenir les jeunes innus

Uikeinhuau : La famille (élargie)

Tshekuan tshipa nikan atakanu nte tshishkutematsheun : Qu'est-ce qu'on devrait mettre de l'avant dans l'enseignement

Tshishkutematsheuna : Les enseignements

Kaihetshishkutamuanihit ka-uauitshiat uassa : La façon dont on a enseigné aux personnes qui aident les jeunes

Tshetshi nestuapman katshishkutamakuhit innu uass : Pour qu'on apprenne à connaître le jeune élève innu

Menueniun : Le bien-être (sécurisation culturelle)

Aiat tshishkutematsheun mak aiat meshkanau : Un enseignement différent et un chemin différent

