
RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE DES INNUS DANS LES ÉCOLES À SEPT-ÎLES

Rapport de recherche

Juillet 2020



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-rédacteurs : Léa Lefevre-Radelli et Flavie Robert-Careau

Co-chercheurs : Léa Lefevre-Radelli, Flavie Robert-Careau et Tatiana Jourdain-Rock

Comité avisé : Nathalie Lapointe, Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuit et de la nordicité au ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur du Québec

Révision linguistique : Catherine Couturier

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., Lefevre-Radelli, L., Robert-Careau, F., et Talbot, C. (2020). *Réussite éducative et développement identitaire des Innus dans les écoles à Sept-Îles*. Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau jeunesse.

Juillet 2020

ISBN 978-2-9819124-0-4

Remerciements :

Nous remercions Services aux Autochtones Canada qui a rendu possible cette recherche par le biais du 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 aux participants de cette recherche, particulièrement au Centre Innushkueu Mani-Utenam, au Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles, aux étudiants des Premières Nations du Cégep de Sept-Îles, ainsi qu'aux intervenants, aux parents et aux jeunes pour leurs contributions.



TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	2
Introduction	3
Chapitre 1. Enjeux en lien avec l'éducation des Innus	4
1.1. Contexte de l'éducation des Innus sur la Côte-Nord	4
1.2. Mesures de soutien pour les élèves autochtones	6
1.3. Objectifs de l'étude	7
1.4. Réalités scolaires des Innus de Sept-Îles	8
1.5. Outils de collecte et participants	11
Chapitre 2. Sensibilisation aux réalités autochtones	13
2.1. Réalités et enjeux des relations entre Autochtones et non-autochtones dans les écoles	13
2.1.1. Les difficultés du climat scolaire	14
2.1.2 La (non)reconnaissance de l'innu-aimun	15
2.2. Aperçu des pratiques valorisant des relations harmonieuses	16
2.2.1. L'organisation d'activités culturelles	16
2.2.2. Les activités de rapprochement par le sport	17
2.2.3. L'intégration des réalités autochtones dans le programme scolaire	18
2.2.3. La visibilité des Innus dans l'école	19
2.2.4. Les activités de sensibilisation du personnel scolaire	20
Chapitre 3. Réussite et soutien aux élèves autochtones	22
3.1. Réalités et enjeux éducatifs des Innus	22
3.1.1. Le rapport à l'apprentissage	22
3.1.2. La maîtrise du français	24
3.1.3. Les autres réalités spécifiques des élèves	24
3.2. Aperçu des pratiques pour la réussite et le soutien éducatif	25
3.2.1. La création d'une relation de confiance avec l'élève et les familles	26
3.2.2. Les soutiens pédagogiques appropriés	28
3.2.3. La prise en compte des réalités sociales et culturelles des élèves	30
3.2.4. Un espace dédié	30
3.2.5. L'embauche d'un agent de liaison	31
Chapitre 4. À retenir	33
4.1. Résumé des faits saillants	33
4.2. Pour aller plus loin	34
4.3. Récapitulatif des pistes d'action	35
Références	37



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Regroupement de mesures 15060 — Soutien à des projets autochtones et de développement nordique (2019-2020)	6
Tableau 2. Attributions des financements pour la Commission scolaire du Fer	9
Tableau 3. Portrait des élèves innus des écoles incluses dans la recherche (2019-2020)	10
Tableau 4. Participants à la recherche	11
Tableau 5. Pistes d'action concrètes	36

INTRODUCTION

À l'exemple d'autres apprenants des Premières Nations, plusieurs élèves innus de la Côte-Nord fréquentent des écoles en milieu urbain. Cette première transition entre la communauté et le milieu urbain peut avoir lieu au primaire ou au secondaire. Elle s'accompagne de nombreux défis, que ce soit sur le plan de l'accueil ou de la reconnaissance identitaire à l'école et en ville. Afin de soutenir les jeunes innus dans leur cheminement, il importe donc de mieux comprendre leurs expériences et d'outiller les milieux scolaires qui les accueillent.

Pour soutenir la réussite éducative des élèves autochtones dans les écoles provinciales, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) met à leur disposition le regroupement de mesures 15060 — *Soutien à des projets autochtones et de développement nordique*. Toutefois, il y a peu de documentation quant à la manière dont cela se décline sur le terrain. Il paraît donc important de mieux connaître les initiatives prises dans ce domaine et d'en documenter leurs portées.

Cette étude concerne l'expérience scolaire des jeunes innus en ville et les initiatives mises en place dans les écoles pour les soutenir. Elle a été amorcée et chapeautée par l'Institut Tshakapesh et menée en collaboration avec la Chaire-réseau jeunesse.

Ce rapport se divise en quatre chapitres :

- Chapitre 1 : le contexte de l'éducation des Innus, les objectifs et la méthodologie de l'étude
- Chapitre 2 : les résultats en lien avec la sensibilisation aux réalités autochtones
- Chapitre 3 : les résultats en lien avec la réussite et le soutien des élèves
- Chapitre 4 : les constats ainsi que les éléments de réflexion et des pistes d'action



1.1. Contexte de l'éducation des Innus sur la Côte-Nord

Les politiques d'assimilation de l'État canadien sur les groupes autochtones ont eu de nombreuses répercussions dans la vie des Innus au Québec et sur leurs parcours scolaires. L'assimilation, l'évangélisation et l'ouverture de la Côte-Nord au peuplement colonial en 1852 ont grandement affecté la structure sociale et l'autonomie des Innus¹. Le mode de vie et les relations avec les non-autochtones de la région ont été bouleversés par le processus de sédentarisation forcée, la perte de contrôle du territoire et de ses ressources, ainsi que la création de la réserve de Sept-Îles (aujourd'hui Uashat et Mani-utenam) dès 1906².

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. Au Québec, six pensionnats ont été en activité entre 1932 et 1978, situés en territoire eeyou, innu, anishinabe et atikamekw. Les Innus de la Côte-Nord et du Labrador ont surtout été envoyés au pensionnat indien Notre-Dame à Sept-Îles. La destruction de la culture et des langues autochtones a été au cœur de cette politique reconnue comme un « génocide culturel » par la Commission de vérité et réconciliation³.

Les traumatismes de ce legs historique demeurent présents dans les familles⁴. Bien que les jeunes innus actuellement scolarisés au primaire et au secondaire n'aient pas fréquenté les pensionnats, ils en subissent les conséquences intergénérationnelles. Parmi ces impacts, mentionnons les réalités socioéconomiques difficiles, les bas niveaux de revenu des ménages et l'insécurité alimentaire, qui compromettent la réussite scolaire des enfants autochtones⁵. De plus, « les jeunes des Premières Nations vivant dans les réserves et âgés de douze à dix-sept ans sont plus susceptibles de déclarer avoir des problèmes d'apprentissage à l'école et avoir à reprendre une année si un de leurs parents ou les deux ont fréquenté les pensionnats »⁶.

Ainsi, au Canada, bien que le taux de réussite scolaire chez les populations autochtones se soit considérablement amélioré dans les dernières décennies, le taux de diplomation demeure inférieur à celui de la population en général⁷. Cet écart de scolarisation entre non-autochtones et Autochtones est souvent vu comme un déficit (culturel, cognitif ou organisationnel), sans considération pour les dimensions historique et sociopolitique. Ceci est pourtant essentiel pour saisir la complexité des réalités scolaires des jeunes autochtones, en particulier ceux des milieux urbains qui vivent des réalités et des enjeux particuliers⁸. Les écarts de rendement scolaire observés chez les apprenants innus urbains seraient expliqués en partie par la rupture entre le système éducatif et la culture en communauté⁹.

De fait, comme ailleurs au Québec, les raisons des transitions vers la ville pour les Autochtones sont variées :

- pour les études ou la recherche d'emploi des parents
- pour poursuivre son secondaire
- pour avoir un meilleur encadrement et une meilleure qualité d'éducation
- pour échapper à une expérience négative à l'école
- pour avoir accès à plus de services (p. ex. pour les enfants en situation de difficulté)
- à cause du manque de logement en communauté

1 Jimmy Bourque, « Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des jeunes innus » (Thèse de Ph.D, Université Sherbrooke, 2004)

2 Matthieu Déborbe et Geneviève Vachon, « Les déterminants de l'urbanisation des communautés innues de la Côte-Nord : étude de quatre cas », *Recherches amérindiennes au Québec* 47, no1 (2017) : 73–85. <https://doi.org/10.7202/1042900ar> ; Steeve Dubreuil, « Circonstances historiques entourant la fondation de la réserve montagnaise de Sept-Îles et ses transformations subséquentes », *La revue d'histoire de la Côte-Nord*, no 18 (1993).

3 Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. (Winnipeg: Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015), 3.

4 Marie Battiste, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit* (Saskatoon: Purich Publishing, 2013); Global Partnership for Education, *The benefits of education*. (Washington, DC: Author, 2017). <https://www.globalpartnership.org/education/the-benefits-of-education>; Organization for economic Co-operation and development [OECD], «What are the social benefits of education? », *Education Indicators in focus* no10 (2013): 1-4.

5 Vandna Sinha, Nico Trocmé, Barbara Fallon, Bruce MacLaurin, Elizabeth Fast, Shelley Thomas Prokop, et al. *Kiskisik Awasisak: Remember the Children. Understanding the Overrepresentation of First Nations Children in the Child Welfare System*. (Ontario: Assembly of First Nations, 2011), 13.

6 Vandna Sinha et Anna Kozlowski. « The Structure of Aboriginal Child Welfare in Canada. » *International Indigenous Policy Journal*, 4 (2013), 8. Cité dans Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Pensionnats du Canada : Les séquelles. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, Volume 5* (Montréal, Kingston : McGill-Queen's University Press, 2015), 80.

7 Centre de Collaboration Nationale de la Santé Autochtone [CCNSA], « L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis », *Déterminants sociaux* (2017) <https://www.ccsna-nccah.ca/docs/determinants/FS-Education-SDOH-2017-FR.pdf>

8 Roberto Gauthier, « Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones » (Thèse de Ph.D, Université du Québec à Chicoutimi, 2005).

9 Bourque, « Éducation et culture ».

Le passage au milieu urbain peut par ailleurs constituer un obstacle à la réussite et à la persévérance scolaire, car il s'agit non seulement d'une transition géographique, mais également d'une transition significative d'un milieu culturel à un autre¹⁰.

Le choc urbain peut être un élément de stress considérable pour les enfants autochtones¹¹. Dans les écoles publiques, l'ennui et l'isolement réduisent la motivation des jeunes délocalisés de leur communauté dans le cadre scolaire. Les enfants doivent aussi s'acclimater au système scolaire de la société majoritaire dont les schèmes d'apprentissage divergent de ceux traditionnellement valorisés par les Innus, comme le démontre l'Institut Tshakapesh (voir l'encadré sur l'apprenant innu). Le sentiment de fierté culturelle est structurellement difficile à développer en milieu urbain¹². Il est aussi difficile d'apprendre et d'entretenir l'innu-aimun¹³ dans un contexte où seule la langue française est valorisée¹⁴. Les familles peuvent être démunies lorsque leur enfant a besoin d'un service scolaire spécialisé, si elles ne savent pas à qui d'adresser, par manque de repères linguistiques, culturels et sociaux¹⁵.

Le manque de reconnaissance des savoirs et des réalités innues dans le système d'éducation majoritaire publique représente un défi pour ces jeunes¹⁶. Ceux-ci vivent de la discrimination institutionnelle, du racisme direct et de la violence au sein de leur milieu d'apprentissage¹⁷. En effet, les relations entre Innus et non-autochtones sont encore marquées les tensions raciales qui ont nécessairement un impact sur l'expérience scolaire.

Le profil d'apprentissage de l'élève innu¹⁸

Dans l'éducation traditionnelle innue, le savoir se transmet d'une génération à l'autre; l'apprentissage s'inscrit dans le réel, s'adapte aux différents contextes, se partage sans hiérarchie et dans le respect, évolue au fil de la pratique sans jugement, tient compte des quatre aspects de la personne. On évoque une dichotomie entre deux visions de l'apprentissage :

Le modèle d'apprentissage occidental :

- linéaire, singulier et statique
- objectif, rationnel et neutre
- catégorisé et compartimenté
- abstrait
- universel
- basé sur un système hiérarchique

Le modèle d'apprentissage autochtone :

- cyclique, interconnecté, variable et holistique
- concret; relié au contexte et au lieu
- adaptable selon le lieu, le temps et le contexte
- basé sur les relations interpersonnelles et la réciprocité

Selon l'Institut Tshakapesh, l'apprenant innu :

- privilégie le style simultané non verbal en situation d'apprentissage (p. ex. a besoin de percevoir l'ensemble pour fonctionner, ne procède pas tellement par étapes, apprend plus à partir de démonstrations, d'images et de dessins, se fatigue vite des consignes qui contiennent beaucoup de détails, retient plus l'information visuelle)
- serait plus visuospatial et kinesthésique (p. ex. apprend mieux en faisant, en expérimentant, en touchant, en bougeant)

La notion de réussite diffère au regard des valeurs occidentales et autochtones. Les statistiques de diplomations au niveau provincial se mesurent en tenant compte de la durée du parcours scolaire. Au Québec, l'élève doit obtenir son diplôme d'études secondaires (DES) en un maximum de 8 ans au secondaire. Au-delà de ce temps, l'élève fera partie des statistiques de décrochage. Pour l'Institut Tshakapesh, cette variable n'est pas prise en compte dans le calcul des taux de réussite, le raccrochage étant plus valorisé par la nation. Ainsi, en milieu autochtone, la persévérance est davantage valorisée que la performance.

10 Natasha Blanchet-Cohen, Flavie Robert-Careau et Audrey Pinsonneault, « Vers des transitions scolaires harmonieuses pour les jeunes autochtones en milieu urbain », *Éducation et Francophonie*, 49, no1 (à paraître).

11 Ibid.

12 Bureau International des droits des enfants [BIDE], *Les enfants autochtones du Québec Revue de littérature*. BIDE (2016) : 57. <http://www.ibcr.org/wp-content/uploads/2016/09/Revue-litteraire-autochtone.pdf>

13 L'innu-aimun est l'appellation la plus souvent utilisée par les membres de la communauté pour parler de la langue de innue.

14 Danielle Descent et Tshiuéti Volland. *Étude des besoins et profil de la clientèle autochtone au milieu urbain de Sept-Iles en vue de l'implantation d'un Centre d'Amitié Autochtone à Sept-Iles* (Québec : Regroupement des Centres d'amitié autochtone du Québec, 2007); Joanie Desgagné, « Effets de l'intégration d'éléments relevant de la tradition orale dans la classe de français sur l'identité d'apprenant d'élèves innus » (Mémoire de M.A., Université Laval, 2018).

15 Descent et Volland, *Études des besoins*.

16 Carole Lévesque et al., *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*, Cahier DIALOG no. 2015-01 (Montréal, Réseau de la recherche et de connaissance relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut nationale de la recherche scientifique (INRS)).

17 Shanie Leroux, « Le point de vue des Innus de Sept-Iles, Uashat et Malietenam sur les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain : Vers une concitoyenneté », *Nouvelles pratiques sociales* 27, no1 (2014) : 64-77.

18 Institut Tshakapesh, *Le profil d'apprentissage de l'élève innu*. https://www.tshakapesh.ca/CLIENTS/1-tshakapesh/docs/upload/sys_docs/profileleveinnu.pdf

1.2. Mesures de soutien pour les élèves autochtones

En 2004-2005, le ministère de l'Éducation a mis sur pied un soutien financier intitulé *Réussite éducative des élèves autochtones* afin de répondre aux besoins des élèves autochtones en territoire non conventionné et en ville. Ces mesures budgétaires ont évolué depuis les deux dernières décennies. La première forme de ce soutien, la mesure 30108-B, visait à « permettre à un plus grand nombre de ces élèves d'acquérir un profil scolaire comparable au profil moyen des élèves de l'école qu'ils fréquentent »¹⁹. Elle identifiait trois priorités d'intervention : la maîtrise de la langue d'enseignement, la mise à niveau disciplinaire et les difficultés d'adaptation à la vie scolaire. Le rapport d'évaluation identifiait l'impact positif de la mesure sur les deux premiers objectifs, mais des rendements plus faibles sur le plan de l'adaptation à la vie scolaire.

En 2016-2017, la mesure a été redéfinie et renommée afin de mieux répondre aux réalités des apprenants autochtones. Cette nouvelle mouture, regroupement de mesures 15060 — *Soutien à des projets autochtones et de développement nordique*, comporte trois mesures et trois objectifs distincts (voir tableau 1 pour un résumé).

Tableau 1. Regroupement de mesures 15060 — Soutien à des projets autochtones et de développement nordique (2019-2020)

Mesures		Description
Mesure 15061 Sensibilisation aux réalités autochtones	Volet 1 des élèves	Projets qui visent le développement de relations harmonieuses entre les élèves autochtones et non-autochtones (c.-à-d. activités culturelles, cours de langues, invités conférenciers).
	Volet 2 du personnel scolaire	Projets qui visent le développement de relations harmonieuses entre le personnel scolaire des commissions scolaires et des communautés autochtones à proximité (c.-à-d. formations, conférences).
Mesure 15062 Réussite éducative des élèves autochtones		Projets visant à accroître la persévérance et la réussite scolaires des Autochtones pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel . Cette mesure de financement est attribuée aux projets particuliers qui s'adressent à un groupe d'étudiants autochtones qui nécessitent un service commun. Cela pourrait aussi se manifester par un local autochtone, une période d'aide au devoir, etc.
Mesure 15063 Soutien aux élèves autochtones dans le réseau		Projets qui permettent à un plus grand nombre d'élèves des Premières Nations d'acquérir un profil scolaire comparable à celui des élèves de l'école publique qu'ils fréquentent. Cette mesure s'adresse aux élèves autochtones qui ont des besoins particuliers afin de répondre aux besoins que les programmes actuels ne permettent pas de combler (c.-à-d. orthopédagogue, rattrapage au niveau de la langue).

En 2004-2005, le ministère de l'Éducation a mis sur pied un soutien financier intitulé *Réussite éducative des élèves autochtones* afin de répondre aux besoins des élèves autochtones en territoire non conventionné et en ville. Ces mesures budgétaires ont évolué depuis les deux dernières décennies. La première forme de ce soutien, la mesure 30108-B, visait à « permettre à un plus grand nombre de ces élèves d'acquérir un profil scolaire comparable au profil moyen des élèves de l'école qu'ils fréquentent ». Elle identifiait trois priorités d'intervention : la maîtrise de la langue d'enseignement, la mise à niveau disciplinaire et les difficultés d'adaptation à la vie scolaire. Le rapport d'évaluation identifiait l'impact positif de la mesure sur les deux premiers objectifs, mais des rendements plus faibles sur le plan de l'adaptation à la vie scolaire.

En 2016-2017, la mesure a été redéfinie et renommée afin de mieux répondre aux réalités des apprenants autochtones. Cette nouvelle mouture, regroupement de mesures 15060 — *Soutien à des projets autochtones et de développement nordique*, comporte trois mesures et trois objectifs distincts (voir tableau 1 pour un résumé).

La Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuit et de la nordicité du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), qui est responsable de coordonner ces mesures, apporte des modifications annuellement. Ainsi, le volet 2 de la mesure 15061 a été ajouté en 2019-2020. Des modifications terminologiques ont également été apportées pour refléter les changements d'orientation du MEES à l'égard du soutien à la persévérance scolaire des Autochtones. Par exemple, en 2018-2019, les mesures « encourageaient » les écoles à développer des projets en partenariats avec des organisations autochtones régionales. En 2019-2020, cette invitation se transforme en « obligation ». Une prochaine révision du regroupement des mesures est prévue d'ici l'année 2021-2022.

19 Ministère de l'éducation, du loisir et du Sport [MELS], *Évaluation de programme – Réussite éducative des élèves autochtones évaluation de la mesures 30108-B – rapport d'évaluation* (Québec : Gouvernement du Québec, 2010), 1.

Les demandes de financement reliées au regroupement des mesures 15060 sont soumises par les commissions scolaires²⁰ en fonction des besoins et projets de leurs écoles. Une enveloppe fermée associée à chaque mesure est alors distribuée aux commissions scolaires (jusqu'à 70 % du montant demandé pour le volet 1 de la mesure 15061) dont les projets répondent aux exigences du MEES. Les montants disponibles et accordés varient dépendamment du nombre de projets proposés et du nombre d'élèves en ayant besoin. Le budget de ces mesures a augmenté dans la dernière décennie. En 2005-2006, le budget total accordé au regroupement de mesure 15060, pour toutes les commissions scolaires linguistiques, était de 1,8 M\$. En 2018-2019 ce budget était de 2,5 M\$. En 2019-2020, le budget total atteint 9,7 M\$.

D'autres sources de financement (fédéral et provincial) soutiennent les élèves autochtones dans les écoles avec des balises différentes (voir encadré suivant).

Autres sources de financement pour les élèves innus

Le principe de Jordan :

Le principe de Jordan vise à ce que tous les enfants des Premières Nations, sans égard à leur lieu de résidence ou à leur condition, aient accès aux services nécessaires afin de favoriser leur développement et leur épanouissement optimal. Le principe, financé par le gouvernement du Canada depuis 2016, fait de l'intérêt de l'enfant sa première préoccupation. Le gouvernement prend en charge les frais liés à des services dans les domaines de la santé, des services sociaux et de l'éducation afin de répondre aux besoins que les programmes actuels ne permettent pas de combler.

Mesures de financement du Plan Nord :

Dans le cadre du développement du Plan Nord, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) finance des projets permettant de favoriser la persévérance scolaire et l'amélioration de l'accès des élèves autochtones à la formation générale aux adultes et à la formation professionnelle. Ces mesures visent à encourager les élèves à s'éduquer en vue d'accéder aux emplois qui vont être générés par le projet Plan Nord. Les écoles de Sept-Îles y sont admissibles. Par exemple, le Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle a bénéficié de ce programme pour offrir des ressources aux apprenants innus.

1.3. Objectifs de l'étude

Cette recherche a été entamée en 2017 par l'Institut Tshakapesh avec le Centre des Premières Nations Nikanite, grâce à un financement du *Programme des partenariats en éducation* de Services aux Autochtones Canada. L'Université Concordia (avec N. Blanchet-Cohen) a été invitée à y collaborer, considérant son expertise dans des sujets connexes, pour mener la collecte de données et l'analyse. Le projet de recherche s'articule dans le contexte des activités de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ) du volet Jeunes Autochtones et du chantier sur la persévérance scolaire des jeunes dont fait partie le Centre Premières Nations Nikanite et l'Institut Tshakapesh. Après plusieurs rencontres, la recherche a pris forme d'un partenariat entre la CRJ et l'Institut Tshakapesh à l'hiver 2020.

L'Institut Tshakapesh et le milieu éducatif urbain

Depuis 1978, l'Institut Tshakapesh est actif dans le milieu éducatif innu au Québec. De la création d'outils pédagogiques à la formation, la publication de livres, le soutien aux artistes et l'interprétation de la culture innue, l'Institut Tshakapesh contribue à la transmission des savoirs dans les sept communautés 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/>)

En décembre 2016, une entente tripartite a été signée entre l'Institut Tshakapesh, le gouvernement du Québec (MEES), 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. Les parties désirent mettre sur pieds des projets qui contribueront à favoriser l'épanouissement des jeunes des communautés et des milieux urbains. Ce projet de recherche s'inscrit dans cet objectif.

²⁰ Cette recherche a été réalisée avant l'abolition des commissions scolaires (projet de loi 40 du MEES).



Cette recherche collaborative comporte trois objectifs :

1. Sonder l'offre de service existante rattachée au regroupement de mesures 15060 — *Soutien à des projets autochtones et de développement nordique* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) — son accessibilité dans les établissements scolaires, ainsi que son adéquation avec les besoins des apprenants innus et de leur famille.
2. Mieux comprendre comment se déroulent les expériences des jeunes (et de leur famille) dans les milieux urbains.
3. Dégager des pratiques inspirantes valorisées au sein des écoles en milieu urbain encourageant la persévérance des étudiants autochtones de manière culturellement appropriée.

À travers cette étude, l'Institut Tshakapesh entend pouvoir rejoindre ses membres qui sont dans les écoles du réseau public et les soutenir dans leur cheminement scolaire afin 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 MEES pour permettre de soutenir plus adéquatement les élèves innus des écoles publiques
- développer et mettre en place de meilleures structures d'accueil par les commissions scolaires offrant une sécurisation culturelle de l'apprenant innu à son arrivée en milieu urbain afin de permettre une continuité dans la valorisation de ses apprentissages culturels et leur réinvestissement dans son nouveau milieu de vie

Cette recherche se penche spécifiquement sur la scolarisation urbaine des Innus de la région de Sept-Îles de la Commission scolaire du Fer. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons le contexte du territoire de la Côte-Nord, puis nous détaillerons les outils de collecte de données.

1.4. Réalités scolaires des Innus de Sept-Îles

Sept-Îles fait partie de la région de la Côte-Nord, qui couvre un important territoire au nord-est du Québec. Une communauté naskapie à Kawawachikamach ainsi que huit communautés innues s'y trouvent. Certaines sont situées à proximité d'un milieu urbain (p. ex. Nutashkuan de Natashquan et Uashat mak Mani-utenam de Sept-Îles) et d'autres sont plus éloignées (p. ex. Pakua shipi et La Romaine). Voici le nom des huit communautés innues de la Côte-Nord :

- Pessamit
- Essipit
- Unamen shipu (La Romaine)
- Matimekush Lac-John (Schefferville)
- Ekuanitshit (Mingan)
- Nutashkuan
- Pakua shipi
- Uashat mak Mani-utenam

Selon les données de l'Enquête nationale auprès des ménages, en 2017, un peu plus de 15 % des résidents de la Côte-Nord (soit 14 700 personnes) déclaraient avoir une identité autochtone. Environ 35 % de ce nombre vivait hors réserve²¹, puisque de plus en plus de familles autochtones sont de passage en ville. Entre 1996 et 2006, la proportion de la population autochtone par rapport à la population totale de la ville de Sept-Îles a presque triplé, passant de 2,5 % à 6,3 %²². En 2016, la population autochtone vivant ou transitant à Sept-Îles était évaluée à environ 7 000 personnes²³. Les jeunes étaient plus nombreux que les aînés (65 ans et plus)²⁴. En 2006, 385 personnes avaient moins de 15 ans et 305 de 15 à 24 ans²⁵. De ce nombre, 47 % étaient de passage à Sept-Îles, ce qui laisse supposer une présence importante de jeunes autochtones dans les écoles de la ville²⁶.

La majorité des élèves innus qui vont à l'école à Sept-Îles viennent des deux parties de la communauté qui côtoient la ville, c'est-à-dire Uashat (adjacente à Sept-Îles) et Mani-utenam (à 14 km à l'est de Sept-Îles). Uashat a sa propre école secondaire. Voici les écoles présentes dans les deux parties de la communauté :

- Uashat : École primaire Johnny Pilot, École secondaire Manikanetish
- Mani-utenam : École Tshishteshinu (prématornelle à 6e année)

21 Statistique Canada, Enquête nationale auprès des ménages (ENM), Profil semi-personnalisé, pour le Québec, les RSS (20), RTS (10), RLS (98), regroupements de CLSC (15) et CLSC (166) (Tableau 2011DATAB2020_CO-1618_PSP.IVT; 2017).

22 ODENA, *Fiche d'information. Résultats préliminaires de l'enquête réalisée auprès de la population autochtone de la ville de Sept-Îles* (Québec, 2013), <http://www.odena.ca/IMG/pdf/ficheinformationseptilesenquete.pdf>

23 Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec [RCAAQ], *Soutien les familles autochtones vivant en milieu urbain* (Wendake : RCAAQ, 2017).

24 ODENA. Fiche d'information.

25 Statistique Canada, *Profil de la population autochtone de 2006 pour Sept-Îles* (Ottawa : Statistique Canada, 2006). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-638-x/2009002/article/11060-fra.htm>

26 ODENA. Fiche d'information.

Selon les données de l'Innu TakuaiKAN Uashat mak Mani-utenam, en 2019-2020, 27 % des élèves de la communauté de Uashat mak Mani-utenam fréquentaient une école hors réserve²⁷. Nous n'avons pas pu obtenir de données précises sur le nombre d'élèves innus qui fréquentaient les 13 écoles primaires et 4 écoles secondaires de la Commission scolaire francophone du Fer de Sept-Îles. Le tableau 3 donne un aperçu de la proportion d'élèves, basée sur les informations qui nous ont été communiquées oralement. Brosser un portrait précis du nombre d'élèves innus est difficile, à cause du manque de statistiques fiables et complètes. Ceci s'explique notamment par le fait qu'à ce jour l'identification des Autochtones repose sur l'autodéclaration. La municipalité de Sept-Îles compte aussi une école secondaire privée (qui est fréquentée par plusieurs Innus), des écoles anglophones, un cégep et un pavillon universitaire.

Au cours des trois dernières années, les mesures du MEES ont permis de financer plusieurs écoles de la Commission scolaire du Fer (voir le tableau 2). La mesure 15601 (sensibilisation aux réalités autochtones) a financé un projet par année. Le budget accordé pour la mesure 15062 (réussite éducative des élèves autochtones) a varié en fonction des besoins des élèves. Cette mesure a surtout été utilisée pour l'embauche de personnes-ressources. En ce qui a trait à la mesure 15063, entre 2017 et 2020, le nombre d'élèves ayant des besoins de soutien scolaire est demeuré relativement constant, soit autour de 290 élèves par année. Les écoles de la Commission scolaire du Fer utilisent donc majoritairement ce financement afin de combler les besoins particuliers des élèves innus et de leur permettre d'acquérir un profil scolaire comparable à celui des élèves non innus (c.-à-d. orthopédagogues, rattrapage sur le plan de la langue).

Tableau 2. Attributions des financements pour la Commission scolaire du Fer

	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Mesure 15061 Sensibilisation aux réalités autochtones	3 655 \$ (pour 1 projet)	6 737 \$ (pour 1 projet)	Volet 1 : 3 886 \$ (pour 1 projet)
			Volet 2 : (Non disponible)
Mesure 15062 Réussite éducative des élèves autochtones	80 000 \$ (Embauche de ressources)	80 000 \$ (Embauche de ressources)	80 000 \$ (Embauche de ressources)
	45 000 \$ (Rencontre Québécois-Autochtones)	113 300 \$ (Projet ETAP)	
Mesure 15063 Soutien aux élèves autochtones dans le réseau	258 194 \$ Nbre d'élèves à besoin : 282 Secteur jeunes : 265 élèves	229 000 \$ Nbre d'élèves à besoin : 290 Secteur jeunes : 270 élèves	583 922 \$ Nbre d'élèves à besoin : 296 Secteur jeunes : 281 élèves
	<ul style="list-style-type: none"> • Préscolaire : 14 • Primaire : 167 • Secondaire : 84 	<ul style="list-style-type: none"> • Préscolaire : 15 • Primaire : 175 • Secondaire : 80 	<ul style="list-style-type: none"> • Préscolaire : 25 • Primaire : 161 • Secondaire : 95
	Secteur adulte : 17 élèves	Secteur adulte : 20 élèves	Secteur adulte : 15 élèves

Selon la Commission scolaire du Fer²⁸, ces mesures permettent de réaliser des objectifs variés tels que :

- l'augmentation du nombre d'élèves autochtones passant d'un cycle à l'autre sans retard d'apprentissage
- la diminution du nombre d'absences et de retards
- un meilleur suivi pour les devoirs et les leçons
- l'amélioration des habiletés sociales et de l'estime de soi
- l'augmentation de la banque lexicale
- la diminution du nombre d'élèves à risque
- l'amélioration des compétences en lecture, écriture et mathématiques
- une meilleure maîtrise de la langue française orale
- une meilleure intégration à la vie scolaire
- une mise à niveau pour la transition vers le secondaire
- l'augmentation du sentiment de compétence des élèves autochtones
- une meilleure persévérance scolaire

27 C. Talbot, communication personnelle, janvier 2020.

28 Extrait de la demande de la Commission scolaire du Fer au MEES en vue de l'obtention du financement relié au Regroupement des mesures 15060 - Soutien à des projets autochtones et de développement nordique de 2019-2020



Le formulaire de demande de financement la Commission scolaire fait le portrait suivant de la clientèle autochtone :

« Clientèle très nomade du début à la fin de l'année. Le français est la 2e langue utilisée à la maison. Vocabulaire francophone pauvre. Milieux défavorisés, ruraux, milieu scolaire à triple niveaux. Faible soutien des parents à la maison et envers l'école, manque d'implication dans la réussite scolaire, barrière linguistique, absences non motivées, élèves n'ayant pas déjeuné et sans collation, hygiène corporelle déficiente, manque de ressources littéraires, milieux défavorisés économiquement, socialement et culturellement. »²⁹

Cette caractérisation semble relever d'une perspective déficitaire concernant les Autochtones, ce sur quoi nous reviendrons dans la suite du rapport.

Cette étude se concentre sur les sept écoles primaires, secondaires et de formation aux adultes qui accueillent un important nombre d'élèves autochtones de la région de Sept-Îles (voir tableau 3).

Tableau 3. Portrait des élèves innus des écoles incluses dans la recherche

	Écoles	Proportion d'Innus*	Commentaires
Primaire:	Jacques-Cartier	18 à 25 % des élèves	Les élèves viennent majoritairement des communautés de la Basse-Côte-Nord (La Romaine, Natashquan, etc.).
	Marie-Immaculée	En moyenne, il y a 2-3 élèves innus par classe de 15-20 élèves.	
	Du Boisé	13 % des élèves	Les élèves viennent majoritairement de Mani-utenam puisqu'un transport scolaire fait l'objet d'une entente avec l'école.
Secondaire:	Jean-du-Nord (sec 1-2-3)	Aucune information disponible	
	Manikoutai (sec 4-5)	Environ 10 % des élèves de l'école	Les élèves innus de cette école ont complété leur premier cycle du secondaire à l'école Jean-du-Nord.
Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle:	Centre A-W & Gagné	Environ 30 % des élèves	
Secondaire privée:	IESI	50 % des élèves Les conseils de bande financent une partie des frais avec contribution des parents.	Ces élèves n'éprouvent apparemment pas de grandes difficultés scolaires ou de comportements.

*Informations communiquées oralement lors des entrevues

1.5. Outils de collecte et participants

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. Le projet a été supervisé par un comité consultatif, formé de représentants de la Chaire-réseau jeunesse (CRJ), de l'Institut Tshakapesh et de la Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuit et de la nordicité du ministère de l'Éducation et des Études supérieures (MEES). L'équipe a porté une attention particulière au développement des compétences des jeunes autochtones en tant qu'experts de leur réalité et au renforcement de leurs capacités en recherche. Une membre innue du comité jeunesse de la CRJ a contribué à la préparation des outils, à la prise de contact avec les participants, à la réalisation des entrevues et à la validation des données.

Quatre catégories d'acteurs ont participé à l'étude : les jeunes apprenants (11), les membres de familles (10), les intervenants du milieu scolaire (17) et les intervenants du milieu communautaire innu (7), pour un total de 45 personnes (voir tableau 4).

Tableau 4. Participants à la recherche

Catégories		Nombre
Apprenants	Innus	6
	Non innus	5
Membres de famille innue		10
Intervenants du milieu scolaire	Directions d'école	5
	Intervenants du milieu scolaire	12
Intervenants de milieux communautaires innus	Institut Tshakapesh	6
	Centre d'amitié autochtone	1
		Total: 45 pers

Les directions des écoles de Sept-Îles qui accueillent des élèves innus ont été informées du projet par courriel et ont été invitées à participer à des entrevues individuelles. Certaines directions ont recommandé de parler avec des intervenants ou ont proposé que des élèves (Innus et allochtones) participent à des entrevues. En collaboration avec un intervenant du Cégep de Sept-Îles, les étudiants collégiaux ont été invités à participer à un diner-causerie pour échanger avec l'équipe de recherche sur leurs expériences et celles de leurs enfants au primaire ou au secondaire. Deux soupers-causeries ont été organisés (une en communauté et l'autre à Sept-Îles) pour permettre aux parents de partager leurs expériences avec les milieux scolaires urbains. Les parents ont été invités par des intervenants communautaires, par annonce radio de la communauté et grâce aux réseaux sociaux.

Lors des entrevues individuelles et des groupes de discussion, nous avons privilégié les questions ouvertes et les discussions plus informelles afin d'encourager la conversation³⁰. Les participants étaient invités à partager sur la manière dont se vivait l'identité et la culture innue à l'école, sur leurs perceptions de l'école, des relations entre les élèves innus et allochtones, sur les supports pédagogiques existants dans les écoles pour permettre la réussite scolaire des Innus ainsi que sur les réalités spécifiques des apprenants innus et leur famille. Voici quelques outils utilisés avec chacun des acteurs et les intentions derrière ces discussions :

Les apprenants

Lors de discussions de groupes avec les apprenants innus et allochtones, ces derniers ont d'abord été invités à dessiner leur école ainsi qu'une activité culturelle innue à laquelle ils avaient participé. À partir de ces dessins, l'équipe de recherche a alimenté la discussion afin de saisir la voix des jeunes quant à leurs expériences à l'école, leurs perceptions quant à la place de la culture innue dans leurs écoles, leurs sources de soutiens pédagogiques ainsi que leurs idées pour mieux être soutenus à l'école.

Lors d'une activité de groupe au secondaire, l'équipe de recherche a demandé aux étudiants d'identifier trois éléments qu'ils voudraient voir changer dans le contexte scolaire ainsi que trois pistes de solutions pour y parvenir. À partir de ces suggestions, une discussion de groupe a été réalisée sur les relations entre Innus et allochtones au sein de l'école et dans la ville de Sept-Îles.

Les membres de famille

Des discussions ont été réalisées auprès de parents d'apprenants innus et de jeunes du cégep. Ces discussions portaient sur les activités innues dans les écoles provinciales, les expériences scolaires de leurs enfants sur le plan de l'accueil et de la réussite, sur les besoins scolaires et les besoins de développement de l'identité innue, ainsi que sur la sensibilisation des intervenants aux réalités innues.

Les intervenants communautaires

Les intervenants éducatifs du milieu communautaire innus ont parlé des besoins des enfants et des familles dans les milieux scolaires hors communautés, de la place de l'identité et de la culture innue à l'école.

Les intervenants scolaires

Les intervenants scolaires ont parlé du portrait des enfants et des familles innues de leurs écoles, ainsi que des initiatives mises en place dans leur école pour soutenir les élèves innus.

Dans ce rapport, les entrevues et groupes de discussion sont annotés en fonction du statut des participants — jeunes apprenants (J), intervenants (I), directions (D) et membres de famille (P) — et sont numérotés.

Cette étude comporte plusieurs limites :

- Considérant que cette recherche a été menée dans les écoles primaires et secondaires de la ville de Sept-Îles, elle ne peut prétendre refléter l'ensemble de la population innue de la région de la Côte-Nord. Ainsi, nous reconnaissons la particularité et la spécificité de chaque école et de chaque municipalité de la région.
- La participation à la recherche étant volontaire, certaines écoles n'ont pas donné suite à notre invitation. Notre recherche n'inclut donc pas toutes les écoles.
- La rencontre des élèves dans les écoles a été limitée, étant donné le besoin d'avoir le consentement parental dans les délais requis lors de la visite terrain.
- L'équipe de chercheuses n'avait pas eu l'occasion de développer une relation préalable avec tous les participants. Ainsi, ces derniers peuvent avoir été moins à l'aise de parler de leurs expériences personnelles.
- La limite la plus importante est que les mesures du MEES sont peu connues par les intervenants scolaires. Ainsi, il est difficile de savoir précisément quelle a été la source de financement de chaque activité. Dès lors, les résultats de ce rapport sont présentés en fonction des grandes visées du regroupement de mesures 15060 — *Soutien à des projets autochtones et de développement nordique* et non en fonction des retombées des projets financés directement par les mesures.



CHAPITRE 2. SENSIBILISATION AUX RÉALITÉS AUTOCHTONES

Dans ce premier chapitre des résultats, nous présentons les tendances liées aux objectifs de la mesure 15061 — sensibilisation aux réalités autochtones. Cette mesure veut permettre le développement de projets qui favorisent les relations harmonieuses entre les communautés autochtones et non autochtones. À travers ses deux volets, elle permet de financer des projets et des activités qui s'adressent aux élèves (volet 1) ainsi qu'aux enseignants (volet 2) afin d'acquérir les connaissances sur les réalités contemporaines, le mode de vie et les traditions des communautés autochtones du Québec.

Dans un premier temps, nous présentons des réalités et enjeux concernant les relations entre Autochtones et non-autochtones dans le milieu scolaire de Sept-Îles. Les données de cette étude font valoir la présence de « barrières invisibles » entre les élèves innus et non-autochtones et de préjugés envers les peuples autochtones qui perdurent. Ces éléments sont particulièrement marquants en ce qui concerne le manque de valorisation de la langue innu-aimun. Les participants à cette recherche notent toutefois une certaine amélioration des relations au cours des deux dernières décennies. Dans un deuxième temps, nous présentons les activités de rapprochement répertoriées qui semblent porteuses pour la sensibilisation aux réalités autochtones.

2.1. Réalités et enjeux des relations entre Autochtones et non-autochtones dans les écoles

À Sept-Îles, les tensions raciales sont historiquement fortes, notamment en raison de la proximité entre les communautés autochtones et non autochtones³¹. Une étude réalisée en 2007 montrait que les Autochtones à Sept-Îles souffraient des propos et des comportements discriminatoires sur le plan du logement et de l'emploi, dans les taxis, les restaurants, et subissaient de la violence physique³². Treize ans plus tard, les participants à notre étude ont soulevé des expériences similaires.

La situation en ville se reflète dans les milieux scolaires. À l'époque des parents (et des grands-parents), l'école était un milieu de tensions entre les deux communautés. Les personnes de plus de 25 ans ont dit avoir vécu de la violence verbale et physique de la part d'autres élèves au long de leur scolarité :

De la maternelle à la 3e année, c'est sûr des fois je me faisais insulter, de kawish. (J4)

Je me bagarrais souvent. On se faisait dire des mauvais mots quand on passait en gang. (P18)

Ces relations affectaient aussi les relations entre les parents et les enseignants. Un jeune parent se rappelle ses années de scolarité :

Il y a même des adultes qui m'intimidaient en relance. Je me rappelle pas c'est quoi qu'ils me disaient, mais je sais que c'était intimidant puis ils me faisaient peur. (J4)

Deux jeunes adultes ont expliqué que le racisme est la raison pour laquelle elles ont choisi de quitter l'école en ville et de retourner dans celle de leur communauté.

J'avais pas à l'école en ville. Tout le monde s'en allait, puis tout le monde vivait du racisme, qu'on le veuille ou pas. (J4)

[À l'école de ma communauté], c'est là que je me suis déployée en tant qu'individu [...] Je me sentais bien, je me sentais chez nous, je me sentais acceptée. Je me sentais vraiment à ma place [...] À Sept-Îles, je vivais [...] du racisme de la part des autres élèves. (P16)

Les participants observent qu'entre les générations, le racisme a en partie changé de forme. Ainsi, ils notent une amélioration des relations au cours des dernières décennies. Cette plus grande ouverture va de pair avec une augmentation des occasions d'échanges entre les communautés et une plus grande sensibilisation des non-autochtones.

31 Kim O'Bomsawin, « Le racisme à l'égard des Autochtones en milieu urbain au Québec : Expériences, enjeux et défis » (Mémoire de M.A., Université du Québec à Montréal, 2011); Descent et Vollant, *Études des besoins*.

32 Descent et Vollant, *Études des besoins*, 38.



Mes parents disaient que ça s'est vraiment amélioré [...] Avant, ils se côtoyaient vraiment pas. Maintenant, il y a des occasions, mettons à l'aréna, dans les tournois, au magasin, je pense qu'au travers des années, ça s'est amélioré. (J5)

On voit de plus en plus d'allochtones qui s'intéressent vraiment à l'histoire des Innus, qui s'intéressent à leurs valeurs, à leur culture, qui laissent un peu plus de place aussi aux Autochtones. Donc moi je trouve que c'est des choses qui se sont améliorées. (P23)

Toutefois, la réalité actuelle ne permet toujours pas aux jeunes de se sentir confortables en milieu non autochtone. La peur du racisme est un élément souvent nommé :

Beaucoup [de jeunes innus] ont des représentations que le fait d'être Innus [à Sept-Îles], ils vont avoir à faire face à ça, à une forme de discrimination. Ils savent que ce n'est pas réglé. Ils sont conscients de ça. C'est des choses qui les préoccupent vraiment [...] Ils ont peur d'être victimes de discrimination puis de racisme. (I14)

Les sections suivantes présentent les expériences des jeunes actuellement scolarisés dans les écoles de Sept-Îles. Généralement, l'expérience scolaire est marquée par :

- des difficultés reliées au climat scolaire
- la (non)reconnaissance de l'innu-aimun

2.1.1. Les difficultés du climat scolaire

Les données de cette recherche montrent que pour les Innus, le climat scolaire est souvent associé au sentiment de dévalorisation de leur culture ainsi qu'à une difficulté pour les élèves innus à « trouver leur place » (I25).

L'impression que la culture du jeune (et donc, son identité) n'est pas acceptée dans le contexte scolaire a été souvent nommée. Selon un intervenant innu, à l'école, certains vont avoir tendance à « longer les murs » et à essayer de se fondre dans la masse :

Dans le milieu scolaire [...], tu as encore les tensions raciales qui demeurent toujours là quand même. Ils sont un peu rejetés, se sentent tout seuls. Le premier réflexe de l'Innu [...] qui va aller là-bas [à l'école hors communauté], c'est de tâter le terrain, mais de façon plus effacée. Souvent, ils ne vont pas dire : « Je suis Innu » [...] Ils vont essayer de passer inaperçus un peu. (I14)

Certains participants regrettent la méfiance mutuelle entre les deux communautés et la méconnaissance des cultures autochtones. Selon une élève non-autochtone, habituée à côtoyer des Autochtones, « la culture innue, si tu viens pas d'un milieu où est-ce que [les Innus] sont intégrés puis que t'apprends à le connaître, c'est quasiment quelque chose qui fait peur aux gens » (J5). Une participante innue résume la situation par ces termes : « Il y a toujours une barrière invisible entre le Québécois et l'Innu. C'est plate à dire, mais c'est des choses qu'on ne dit pas ouvertement. C'est des non-dits on dirait » (I25).

Ainsi, dans la cour d'école comme dans les travaux d'équipe, les élèves innus sont souvent dans leur coin, « toujours à part » (P17). Certains parents remarquent que l'expérience qu'ils ont vécue à l'école se répète pour leurs enfants :

Il y a tout le temps un coin où les Indiens restent, puis un autre coin des Blancs. On dirait qu'il y a tout le temps une gamique là. (P1)

Quand j'étais ado, on avait toujours notre place. Quand on est retourné [dans la même école secondaire] en 2013, les Innus étaient debout à la même place où est-ce qu'on était. Trente ans plus tard. (I25)

Ces tensions peuvent également mener à des cas de violence physique ou verbale. L'intimidation à l'école est un thème qui a prédominé dans les discussions avec les parents innus concernant l'expérience de leurs enfants. Plusieurs parents ont dit que leur enfant avait souffert d'intimidation, à cause du racisme, mais aussi à cause d'un handicap physique ou mental ou de l'habillement. Même sans que cette condition soit explicitement liée à l'identité autochtone des élèves, il est possible que la combinaison des facteurs augmente le risque d'intimidation. Ces conflits existent entre Innus et non-Innus dans les écoles publiques, mais également entre Innus dans les écoles en communautés. Dans certains cas, les parents ont choisi de changer leur enfant d'école pour que leur enfant échappe à l'intimidation.

2.1.2. La (non)reconnaissance de l'innu-aimun

Une des données importantes de cette recherche révèle que le bien-être des élèves innus et les relations harmonieuses en milieu scolaire passent par la reconnaissance et la valorisation de l'innu-aimun au sein de l'école. Or, plusieurs participants ont identifié une attitude dévalorisante envers la langue innue. Ceci a une incidence importante sur le sentiment de sécurité de l'élève au sein de l'école.

Le statut accordé à l'innu-aimun dans l'école varie selon les politiques d'établissements et l'attitude des enseignants. Plusieurs participants récemment ou actuellement scolarisés au secondaire ont dit qu'il leur était interdit de parler innu en classe ou dans la cour, sous peine dans certains cas d'aller en retenue, même s'ils parlent simplement à leurs amis pour « demander un crayon » (J4). D'autres intervenants et directeurs d'école permettent de parler innu-aimun dans la cour, mais pas en classe. Parmi les raisons de l'interdiction de parler innu-aimun, les enseignants mentionnent le fait que le français est la langue d'enseignement, la peur de créer des « cliques » ou des tensions entre les groupes, et la volonté de comprendre ce que disent les élèves. Les enseignants ont parfois l'impression que les élèves se moquent d'eux lorsqu'ils parlent et rient dans leur langue. Pour les Innus, cela relève de préjugés et d'une incompréhension culturelle :

Souvent les gens ont l'impression qu'on se moque d'eux autres, tu sais, ce n'est pas ça dans les faits [...] Les Autochtones aiment rire, c'est un peuple qui communique beaucoup par le rire [...] c'est culturel, tu sais. C'est pour ça qu'il faut s'informer. (P23)

[Il faudrait que] les enseignants arrêtent de penser que l'élève est en train de parler dans leur dos, là [...] Ça rit tout le temps, un Innu. On aime ça rire. (P2)

Et pourtant parler sa langue est un droit fondamental, comme le remarque ce parent : « Ce qui est dommage, c'est que ce n'est pas rare que j'entende des Autochtones parler dans leur langue dans les écoles, et qu'on entende des gens dire "hey, ici tu parles français". Non. Ils ont le droit de parler leur langue » (P23).

Pour plusieurs participants, l'interdiction de parler l'innu-aimun à l'école a été vécue comme un élément accentuant la stigmatisation et le sentiment de non-acceptation de la part de l'institution :

Au secondaire, ça s'est vraiment mal passé. [...] On n'avait pas le droit de parler innu. On se faisait pousser. On avait droit à des remarques racistes ou bien, je m'en rappelle, la sécurité nous suivait, ils nous surveillaient. (J4)

Comme l'explique cette participante, l'interdiction de parler sa langue a des conséquences sur la construction de son identité et sur le sentiment de pouvoir être accepté en étant soi-même, bien au-delà de son expérience scolaire :

J'avais pas le droit de parler dans ma langue au secondaire. Mais tu sais, ça a eu un impact dans ma vie [...] Moi, ça m'a créé une crise identitaire. Je ne sais plus qui je suis. Qu'est-ce que je vais faire si je ne peux pas être moi-même ? Je ne pouvais pas être moi-même. (J4)

Dans ce contexte, on comprend que la relation de confiance entre les Innus et l'institution scolaire soit fragile et en construction. L'attitude du personnel des écoles par rapport à la langue est donc déterminante. Une participante a raconté que sa nièce n'avait pas le droit de parler innu-aimun. La mère de la jeune fille est intervenue pour demander qu'elle puisse au moins parler sa langue pendant les récréations, mais la directrice n'a pas changé sa politique. Cela a conduit la participante à se méfier de la directrice d'école et de son attitude générale envers les élèves innus :

C'est pour ça qu'à un moment donné, je n'avais plus confiance en cette directrice [...] Il y a d'autres Innus qui étaient allés [dans cette école]. C'est quoi qu'ils devaient subir eux autres aussi ? (P17)

Ça fait partie de notre culture et justement, les Autochtones, on est en train de perdre notre langue, parce que justement, on ne peut plus la parler comme bon nous semble [...] Si à l'école on leur dit « bien non, tu n'as pas le droit de parler ta langue quand tu es ici », ça ne fonctionne pas. C'est des choses auxquelles les personnes devraient être formées. (P23)

Enfin, le fait de ne pas bien maîtriser le français peut créer « une gêne » (I22) ou une « timidité » (E8) chez les élèves, particulièrement ceux qui arrivent pour la première fois dans une école hors communauté. Il est possible que l'élève n'ose pas dire qu'il ne comprend pas bien le français, qu'il ait peur de subir des moqueries à cause de son accent ou de sa mauvaise compréhension de la langue.



Les participants notent cependant une amélioration des relations liée, plus généralement, à des « efforts » (P23), et une « ouverture » (P24) dans le milieu scolaire. Plusieurs activités sont mises en œuvre dans des écoles, comme il sera présenté dans la prochaine section.

2.2. Aperçu des pratiques valorisant des relations harmonieuses

Dans cette section, nous présentons un aperçu des pratiques mises en place par les écoles qui contribuent à la sensibilisation aux réalités autochtones et favorisent un rapprochement entre les Autochtones et les non-autochtones. Elles concernent :

- l'organisation d'activités culturelles
- le rapprochement entre élèves par le sport
- l'intégration des réalités autochtones dans le programme scolaire
- la visibilité des Innus dans l'école
- les activités de sensibilisation du personnel scolaire

2.2.1. L'organisation d'activités culturelles

Les activités culturelles constituent une « porte d'entrée » qui suscite un échange basé sur la curiosité et le respect qui pourra contribuer à la déconstruction des préjugés.

Les initiatives les plus répandues dans les écoles visitées lors de cette étude sont des activités ponctuelles qui permettent de faire découvrir et de valoriser les cultures et les réalités autochtones. Cela inclut par exemple d'inviter des artistes ou des personnes autochtones pour parler de la culture et de la langue aux élèves, de faire goûter de la bannique et de la confiture de bleuets, ou d'organiser une semaine d'activités culturelles. Viser la sensibilisation des jeunes générations, qui montrent plus d'ouverture que leurs parents, est vu comme particulièrement porteur : « On vise les jeunes. Il y a des choses qu'on ne pourra pas changer » (I25).

En partenariat avec des organismes autochtones (notamment l'Institut Tshakapesh ou le Centre régional d'éducation des adultes de Uashat mak Mani-utenam), plusieurs écoles ont organisé une semaine culturelle, notamment l'activité *Sous le shaputuan* :

Tous les élèves ont fait au moins une activité. Soit ils ont été en forêt avec des Autochtones pour couper les arbres pour faire le shaputuan, soit ils l'ont monté, ils ont fait le sapinage à l'intérieur et d'autres ont fait des capteurs de rêves ou de la bannique. (D11)

Selon les propos des participants, les activités culturelles destinées aux élèves ont un impact positif sur le climat scolaire et plus particulièrement sur les relations entre élèves. Les participants considèrent que le manque de connaissance est le premier obstacle au rapprochement : « quand tu as des préjugés, ça veut dire justement que tu ne connais pas la réalité » (J5). Les activités culturelles comme l'activité *Sous le shaputuan* sont des moyens « d'enrayer les stéréotypes » (I13) sur les Autochtones, de « briser les barrières » (J5), tout en créant des occasions d'échanges rassembleuses. Pour une directrice d'école, l'activité a permis de se connaître à travers « la réalité intime et humaine » :

Le shaputuan a été là puis le poêle a brûlé pendant une semaine. Il y a des gens qui ont couché sous le grand shaputuan [...] Nous, les allochtones, on est toujours un paquet de nerfs. Mais les Innus, ils nous aident à nous poser. C'était, wow! Quel accueil! Puis ils nous accueillent chez nous. Puis ils nous parlaient de la réalité intime et humaine. (D7)

Les participants innus et non innus s'accordent pour dire que la création d'une communauté est particulièrement importante. À travers des activités créatives, la rencontre entre les deux groupes est favorisée et permet la création de ce « mamu » (qui signifie « ensemble » en innu-aimun).

Ça permet de vivre mieux ensemble dans une société, au lieu qu'il y ait deux clans. (J5)

Le but de la sensibilisation, c'est de connaître justement pour éviter qu'ils soient isolés : les Innus d'un bord, les Blancs de l'autre. S'ils se connaissent, ils se rapprochent automatiquement. (P18)

C'est aussi l'opinion de cette mère qui affirme que faire connaître la culture autochtone, à travers des activités culturelles comme la chasse, permettrait aux jeunes innus de ne plus être mis à part à l'école.

Les Autochtones sont tout le temps marginalisés, tout seuls dans leur coin, tu sais. Des fois, il y en a qui trouvent ça bizarre qu'ils mangent du lièvre, qu'ils mangent de la viande de bois... Si elle était partagée, cette culture-là, bien probablement que les préjugés tomberaient. (P23)

Enfin, ces activités peuvent envoyer un message positif aux élèves autochtones, les poussant à valoriser leur identité, comme l'exprime cette ancienne élève :

Si c'est mal vu [d'être Autochtone], là je ne serai pas fière [...] Peut-être que s'il y avait eu des activités, des affaires culturelles, peut-être que ça aurait été moins négatif. Ça nous aurait valorisés. On se serait sentis soutenus. (P18)

Les activités culturelles ont donc un impact positif, mais ne sont pas suffisantes en soi, comme le résume cette participante innue :

[Une activité d'une semaine] peut susciter l'intérêt pour essayer d'en connaître davantage. Je te dis qu'on ouvre une porte [...] On va commencer par ouvrir puis peut-être, lentement, les gens vont la franchir, vont pénétrer par la porte puis ils vont essayer de voir ce qu'il y a derrière la porte. J'espère. (P15)

Ainsi, d'autres mesures doivent être mises en place pour créer des relations harmonieuses sur le long terme. Celles-ci seront détaillées dans les sections suivantes.

2.2.2. Les activités de rapprochement par le sport

Les activités mixtes (par exemple des activités sportives) favorisent les occasions de rencontre susceptibles de créer des liens d'amitié durables.

Au-delà des activités ponctuelles, les sports d'équipe sont d'importants facteurs de rapprochement entre les élèves. Certaines écoles ont des équipes de sport mixtes ou ont fait un partenariat entre leurs équipes et les équipes sportives innues. Les équipes mixtes créent des amitiés qui se maintiennent au-delà du cadre sportif : « En volleyball, par exemple, ils vont être mélangés, ils vont être en équipes, puis on va les revoir souvent dans les corridors ou en arts plastiques » (D11). Nous avons ainsi rencontré cinq élèves de l'école privée, dont une Innue, pour qui l'amitié s'est construite autour du sport :

On joue au volley ensemble, puis c'est à cause de ça qu'on s'est rapprochées autant, qu'on fait des soupers puis qu'on se voit [...] Dans une activité sportive, ça reste une équipe, tout le monde est soudé, fait que c'est vraiment comme ça qu'on peut plus apprendre à connaître les autres. (J5)

Pour une autre participante, la mixité dans les équipes de sport à l'école a facilité l'intégration de son fils :

Il y avait des partenariats entre l'école privée et le club de badminton innu. Les copains de mon fils, qui étaient québécois, pouvaient venir au club de badminton innu. Ils voyageaient ensemble pour les tournois. Ça créait des liens d'amitié externes à l'école qui faisaient que mon fils, il ne s'est jamais senti à part, ça allait bien pour son intégration à l'école. (P24)

Il s'agit ainsi de favoriser la mixité dans la démographie scolaire et de multiplier les échanges mutuels. Cela est parfois naturellement réalisé dans les écoles où il y a une forte proportion d'élèves autochtones en classe, comme le souligne cette élève innue de l'école privée : « On est une cohorte mixte, c'est le fun parce que dans un sens, ça donne plus d'ouverture d'esprit aux allochtones » (J4).



2.2.3. L'intégration des réalités autochtones dans le programme scolaire

Intégrer les réalités autochtones dans les programmes scolaires, en valorisant les savoirs des élèves et familles innues, est très bénéfique. Cela crée une fierté chez les Innus et sensibilise les non-autochtones. Une telle pratique demande cependant une sensibilité et une connaissance des réalités autochtones pour ne pas stigmatiser les élèves innus. Il est important que l'intervenant du milieu scolaire soit formé pour aborder des réalités historiques difficiles en classe.

Certaines écoles intègrent les activités de sensibilisation dans le cursus scolaire. Par exemple, dans le cours *Vie et intégration en société* d'une école secondaire, les élèves de 5e secondaire ont monté un projet pour la communauté et une équipe a choisi d'organiser une semaine culturelle autochtone pour l'ensemble de l'école. Dans le programme de géographie, histoire et citoyenneté d'une école primaire, une enseignante a enrichi le programme lié aux peuples autochtones en organisant une visite au Vieux-Poste et en valorisant les connaissances des élèves et des parents autochtones. Elle invite parfois des parents à présenter des ateliers sur leur culture et leurs connaissances, et permet aux élèves innus d'apporter des objets de la maison et de partager leurs connaissances avec l'ensemble de la classe.

Ces activités ont plusieurs avantages. Tout d'abord, elles créent une « fierté » chez les élèves :

À la fin de l'année, lorsque les élèves innus voient ce que les adultes innus présentent aux élèves non innus, ils sont remplis de fierté. Dans leurs yeux c'est « hey wow! C'est nous. C'est moi ça! C'est ma culture à moi! » Lorsqu'ils ont le cours d'innu puis que les enfants montrent aux allochtones comment prononcer, il y a une fierté. (D7)

Les personnes qui sont innues, les petits qui sont dans ma classe, quand on parle de ça, c'est vraiment extraordinaire [...] Ils amènent des objets dans ma classe. Puis même, tu sais, parce que des fois il y en a qui ont des difficultés, comme en français. Mais là, ça va les chercher vraiment. Moi j'ai senti que c'est très bon pour ça. (I8)

Elles permettent également de changer le regard des élèves non-autochtones : « les autres élèves les voient d'une autre façon : [les élèves innus] apportent quelque chose qu'eux autres ils connaissent pas » (E8).

Enfin, les activités scolaires qui impliquent les personnes autochtones des communautés avoisinantes ont pour avantage de renforcer la compréhension des dynamiques régionales contemporaines propres à chaque localité, comme le souligne une participante innue :

Chaque communauté a son histoire. C'est correct de savoir Samuel de Champlain versus les Iroquois OK? Et les Algonquins, nomades, sédentaires [...] Maintenant, ici, si on est dans Uashat mak Mani-utenam, c'est de savoir, bien maintenant, c'est quoi notre histoire, nous, ici, de nos Autochtones. (P17)

Tout en soulignant l'intérêt de ces pratiques, notons que la réussite de chaque initiative dépend notamment du degré de confiance entre les participants et des personnes qui ont instauré les activités. Deux employées de l'Institut Tshakapesh ont insisté sur le fait que les activités réalisées doivent avoir pour priorité d'installer un climat sécuritaire pour les élèves autochtones. Elles citent en exemple une enseignante qui voulait organiser dans sa classe un débat sur les pensionnats et la réconciliation. Considérant les risques associés à cette activité si l'enseignante n'était pas suffisamment préparée, les intervenantes ont plutôt suggéré de valoriser les « réussites » autochtones.

[Alors que valoriser les modèles positifs innus] c'est facile, c'est plus facile, ça va sécuriser le jeune, ça va augmenter son estime de lui-même, ça va structurer son identité puis ça va créer un climat de classe plus positif. (P24)

2.2.3. La visibilité des Innus dans l'école

Assurer une représentation de la langue et de la culture dans les lieux communs favorise le sentiment d'appartenance et assure une visibilité quotidienne des Innus dans l'école. Notons que si ces initiatives ne s'accompagnent pas d'une politique plus large de reconnaissance des peuples autochtones, elles peuvent apparaître comme louables, mais insuffisantes.

Au-delà des activités ponctuelles, d'autres initiatives permettent de mettre en valeur la présence et l'identité culturelle des Innus au quotidien, pour qu'ils se sentent représentés dans l'école :

C'est peut-être mieux aujourd'hui que c'était dans mon temps. On voit que les Autochtones semblent un peu plus s'intégrer à l'école non autochtone. Mais on voit encore qu'il y a du chemin à faire au niveau de l'identité culturelle. On le voit déjà dans cette école-là, il n'y a pratiquement rien qui représente les Autochtones. (P23)

Les initiatives pour valoriser la culture et favoriser le sentiment d'appartenance au quotidien tournent autour de trois éléments : la langue, l'art et la mise en valeur des élèves eux-mêmes.

Tous les participants innus ont insisté sur l'importance de laisser les jeunes parler dans leur langue maternelle, au moins dans la cour de récréation, comme le soulignent ces deux parents :

C'est de respecter les gens aussi [...] Laissez-les [parler leur langue]. Tu sais, c'est important, si eux c'est comme ça qu'ils sont, bien acceptez-les comme ils sont, là. (P23)

[Il faudrait] laisser les jeunes parler leur langue entre eux, là. Ça, c'est important. Puis de leur permettre d'être eux-mêmes. (P16)

Les initiatives appréciées des participants innus sont, par exemple, la traduction en innu-aimun de certains documents et affichages. Ainsi, une élève du cégep a aimé l'inscription « kuei » (qui signifie « bonjour ») sur le panneau à l'entrée du cégep :

La première fois que je suis rentrée ici, puis j'ai vu kuei [sur le panneau], je me suis dit « aie, c'est écrit kuei ! » Fait que je me suis sentie quand même interpellée. (J4)

Les participants préconisent également la mise en valeur de l'art et de l'artisanat autochtones, par exemple en affichant des toiles réalisées par des artistes autochtones dans le bâtiment.

[S'il y a un tableau innu], au moins tu peux t'identifier à quelque chose. (J4)

Une des écoles primaires visitées a mis en place un ensemble de mesures reconnaissant la culture et la langue innue. Une grande toile en forme de mosaïque réalisée collectivement par les élèves est accrochée au mur à l'entrée de l'école. En collaboration avec les membres de l'Institut Tshakapesh et de la communauté, les jeunes et les enseignants ont choisi un animal qui les représentait :

On a monté le projet en disant : « Ah, ils pourraient sensibiliser un petit peu à la langue, aux vêtements, aux coutumes ». On a travaillé en collaboration avec eux autres, puis on a dit : « Ça serait le fun que ça soit des personnes de la communauté qui cousent, qui mettent tout ça ensemble ». C'est la participation des deux communautés dans le fond. (I8)

Un jeune parent qui a visité l'école a particulièrement apprécié cette présence à l'école :

J'ai tourné la tête, j'ai vu la mosaïque accrochée sur le mur. Là, je me suis dit « wow ! ». J'ai même vu le pamphlet. Il y avait un pamphlet en français puis à côté, le pamphlet écrit en innu. Je me suis dit wow ! Il n'y avait pas ça à l'école dans mon temps. J'ai senti que les Innus étaient soutenus. Je me suis sentie à ma place, je me suis sentie bien. (P18)

Enfin, la mise en valeur des élèves innus est aussi importante. Certaines écoles primaires ont instauré une brigade scolaire. Lors de récréations, les élèves nommés brigadiers et brigadières jouent un rôle de médiateurs dans la cour d'école. Ils règlent les conflits et interviennent auprès des élèves du premier et du deuxième cycle afin de favoriser le jeu et la coopération. Ces élèves se démarquent par leur comportement exemplaire au sein de l'école.



Deux écoles primaires constatent que les élèves innus qui sont nommés brigadiers deviennent souvent des modèles et des guides pour les Innus plus jeunes. La présence de cette figure dans l'école est à ce titre une piste d'action intéressante pour favoriser l'accueil et le parcours scolaires des élèves plus jeunes, mais aussi pour valoriser l'élève innu brigadier.

2.2.4. Les activités de sensibilisation du personnel scolaire

La formation de base des professionnels ne prépare actuellement pas les intervenants à la réalité des Premières Nations. Des formations additionnelles aideraient à développer la capacité à intervenir de manière adéquate envers les élèves autochtones.

Parallèlement aux activités destinées aux élèves, qui correspondent au volet 1 de la mesure 15061 (sensibilisation aux réalités autochtones), le MEES a ajouté en 2019 le volet 2 pour la sensibilisation du personnel scolaire. Les données de la recherche montrent que ces activités de sensibilisation et d'information destinées au personnel sont effectivement cruciales. L'attitude des enseignants contribue directement au sentiment de sécurité des élèves innus :

Le professeur, c'est souvent la clé. La direction de l'école d'abord qui va agir sur les enseignants, puis, après ça, les enseignants qui agissent sur les élèves. Si [l'enseignant] met [le fait d'être Innu] comme quelque chose qui est dévalorisant, bien, tout le monde va sentir ça [...] L'attitude de l'enseignant est importante. C'est ça qui va faire que tu vas te sentir valorisé ou pas. (I18)

Si les enseignants et intervenants n'ont pas été formés ou s'ils n'ont pas une expérience personnelle qui les a sensibilisés aux réalités autochtones, il leur est plus difficile d'avoir les outils pour travailler avec les élèves autochtones.

La formation des professionnels ne prépare pas les intervenants à la réalité des Premières Nations. Donc, ça a un impact sur la réussite des élèves innus, sur leur persévérance même je dirais, sur leur estime de soi, mais ça a aussi un impact sur la rétention du personnel. (I3)

Les enseignants, autant au primaire qu'au secondaire, s'ils n'ont pas une formation sur la réalité autochtone, bien ils devraient en avoir une [...] Après X années qu'on cohabite ensemble, il faut avoir une certaine compréhension de la situation des élèves. Faut arrêter de mettre des œillères puis être ouverts à ça, comprendre d'où qu'ils viennent, nos élèves. (J4)

Il existe des activités de formation, données par l'Institut Tshakapesh ou par des intervenants scolaires qui travaillent avec les élèves autochtones. Celles-ci prennent différentes formes :

- la sensibilisation aux réalités et à l'histoire passée et contemporaine des Autochtones
- l'explication des spécificités linguistiques de l'innu-aimun
- des formations aux intervenants permettant d'adapter les méthodes d'interventions auprès des Innus
- un accompagnement individuel auprès des enseignants qui souhaitent modifier leurs pratiques

L'objectif de ces formations est de « diminuer, voire faire disparaître les préjugés habituels qu'on entend à l'égard des Autochtones » (D21). La capacité de se mettre à la place de l'autre est à ce titre un premier pas dans l'établissement de meilleures relations avec les élèves autochtones :

Peu importe la culture, quand tu en fais la promotion, quand tu la mets au jour, il y a juste une richesse qui peut ressortir de ça là. C'est l'éducation par rapport à l'autre [...], te mettre dans la peau [d'une personne] qui a une réalité culturelle complètement différente, puis de concevoir que cette personne-là ne pense, ne vit pas comme toi, juste ça, ça peut être bénéfique. Ça peut ouvrir les esprits. (I26)

Une intervenante suggère notamment de valoriser l'effort des élèves innus pour parler en français et de faire l'effort de dire quelques mots en innu pour les accueillir dans leur langue. Selon elle, l'attitude par rapport à la langue contribue directement au sentiment de sécurité des élèves innus.

Conclusion

En somme, cette recherche permet de constater que dans les écoles de Sept-Îles, une « barrière invisible » continue à s'ériger entre les non-autochtones et les Autochtones, et que ces derniers trouvent difficilement leur place. Les relations entre les deux communautés sont aussi grandement marquées par les effets occasionnés par la non-valorisation de l'identité innue, et plus spécifiquement de l'innu-aimun. Les exemples présentés favorisent, d'une part, l'amélioration des relations entre les élèves et, d'autre part, la valorisation de l'expérience et de la culture des élèves innus.

En effet, les intervenants et directions d'école qui ont mis en place des mesures sur le long terme ont dit avoir noté une amélioration notable des relations, permettant à une situation de « respect » (D7) et d'amitié (I9) de s'installer entre les élèves :

[Les allochtones reçoivent les activités] avec respect, je dirais. Parce que dans la cour d'école, à moins que je sois complètement aveuglée, on ne peut pas voir d'attaques liées... qui sont assises sur l'ethnie. On en a eu, oui. On a eu à faire des interventions, mais... vous regardez dehors et les enfants innus et les enfants allochtones travaillent ensemble, jouent ensemble. (D7)

Ce n'est pas parfait, il y a toujours de l'amélioration [à faire], mais on est parti tellement de loin. Si je recule il y a 5-6 ans, quand les élèves faisaient des travaux d'équipe [...], les élèves innus se plaçaient toujours ensemble et s'il était le seul élève innu de sa classe, il se plaçait seul. Là, je vois des élèves se placer en équipe avec des élèves non innus. Pour moi, c'est une grande réussite. [...] Quand je me promène aux pauses, mes élèves innus jouent au ping-pong avec les élèves non innus. (I9)

Les activités qui mettent en valeur les connaissances et la culture innue aident à créer un climat plus respectueux et sécurisant pour les élèves. Les mesures décrites permettent ainsi la valorisation de la présence des élèves innus et la sensibilisation des non-autochtones. Cependant, la relation au personnel scolaire, et plus particulièrement aux enseignants, est également fondamentale dans l'expérience des élèves.

CHAPITRE 3. RÉUSSITE ET SOUTIEN AUX ÉLÈVES AUTOCHTONES

Dans ce deuxième chapitre des résultats, nous présentons les données en lien avec la réussite et le soutien aux élèves innus. La réussite scolaire des Autochtones est l'objet de la mesure 15062 qui permet de financer des projets ponctuels pour « accroître la persévérance et la réussite scolaires des Autochtones pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel ». La mesure 15063, quant à elle, vise à « permettre à un plus grand nombre d'élèves des Premières Nations d'acquérir un profil scolaire comparable à celui [...] du reste de l'école » en finançant des ressources aux apprenants ayant des besoins particuliers.

Dans un premier temps, nous présentons la situation quant aux réalités et aux enjeux éducatifs des Innus dans les écoles de Sept-Îles. En lien avec l'objectif 2 de notre recherche, la persévérance et la réussite scolaire seront ici considérées sous l'angle de l'apprentissage et de l'expérience des élèves. Dans un deuxième temps, nous présenterons des initiatives porteuses pour soutenir la réussite et la persévérance des apprenants innus en milieu urbain.

3.1. Réalités et enjeux éducatifs des Innus

Les statistiques concernant la réussite éducative des Innus, comme pour les Autochtones ailleurs au Québec, montrent qu'il y a un écart important entre leur taux de diplomation et celui des non-autochtones. Nous n'avons pas pu obtenir les données pour les Innus en ville, mais selon les intervenants scolaires, les élèves innus sont proportionnellement plus nombreux que les non-autochtones dans les groupes d'adaptation scolaire. En 2019-2020, selon la Commission scolaire du Fer, 20 % des élèves des classes en adaptation scolaire étaient autochtones, et 296 élèves innus nécessitaient un soutien particulier tel que des services d'orthopédagogie. D'après les entrevues, les services d'orthopédagogie semblent être les plus financés par la mesure 15063. Une directrice d'école indique :

Presque tous les élèves autochtones de l'école reçoivent le service en orthopédagogie. Ça dépasse même les sommes qu'on reçoit. (D7)

Trois éléments pouvant influencer le cheminement scolaire des Innus se dégagent de cette étude :

- le rapport à l'apprentissage
- la maîtrise du français comme langue seconde
- les réalités spécifiques des vécus des élèves

3.1.1. Le rapport à l'apprentissage

Les intervenants de l'Institut Tshakapesh reconnaissent que le rapport à l'apprentissage, les approches pédagogiques utilisées par les enseignants et les contenus inscrits dans les manuels — qui favorisent le sentiment d'appartenance et l'identification à la société québécoise — posent d'importants défis pour les enfants innus. Les répercussions de ces facteurs peuvent entraîner, pour plusieurs d'entre eux, un cheminement scolaire semé d'embûches. Les documents de l'Institut Tshakapesh font état « d'accumulation de retards, difficultés d'apprentissage, échecs et abandons scolaires, absentéisme, dévalorisation et baisse de l'estime de soi, colère, frustration, incompréhension, décrochage, toxicomanies et troubles du comportement»³³.

Un défi relevé par cette étude est d'avoir mis en lumière la question des diagnostics de troubles d'apprentissages. Un nombre considérable d'élèves est diagnostiqué comme étant dyslexique, dysphasique, déficient intellectuellement, etc. Cependant, selon une intervenante de l'Institut Tshakapesh, les outils d'évaluation ne sont pas adaptés et contiennent des biais culturels qui peuvent conduire à de mauvais diagnostics, voire un surdiagnostic chez les Innus. Ceci amène une mauvaise compréhension des difficultés d'apprentissage vécues par les Innus de la part des enseignants : « le manque de connaissance des intervenants, les erreurs de diagnostic [deviennent] des facteurs de décrochage scolaire » (I3).

Les biais culturels sont de deux ordres. D'une part, « les différents tests mesurant le quotient intellectuel et/ou le rendement scolaire sont constitués d'épreuves (verbales et non verbales) ou d'exercices sur le plan *du traitement séquentiel de l'information*»³⁴, alors que le type d'apprentissage valorisé chez les jeunes innus est plutôt de type simultané et non verbal. D'autre part, les diagnostics réalisés par exemple en orthophonie ne prennent pas en compte le fait que le français n'est pas toujours la première langue des élèves :

³³ Institut Tshakapesh, *Le profil d'apprentissage*, 5.

³⁴ Ibid., 6.

Si un enfant innu [...] n'a jamais entendu le son « o », il ne pourra pas le prononcer. Ce qu'on fait dans le milieu scolaire québécois, c'est qu'on dit : « Il est en difficulté. Il a des problèmes d'orthophonie. » Mais il n'a pas de problèmes d'orthophonie, il n'a juste pas appris. On va le présenter comme un élève en difficulté dès son entrée dans le milieu scolaire, puis là, après ça, lui, son estime de soi, puis tout le message que ça envoie, c'est qu'il est en difficulté en partant. Sa langue maternelle n'est pas valorisée, une langue qui est déjà en difficulté. (I3)

Ces diagnostics ont des conséquences importantes sur la transmission linguistique et culturelle. À la suite des résultats de ces tests, les parents sont parfois encouragés par les enseignants à ne s'adresser qu'en français à leurs enfants : « la langue maternelle devient pour les élèves innus et pour les parents une entrave à la réussite. C'est comme ça qu'ils le comprennent » (I3). L'innu-aimun se retrouve ainsi au centre d'un conflit opposant l'identité innue et la réussite scolaire, comme l'explique une directrice d'école primaire :

Je faisais un plan d'intervention avec un couple innu. La maman nous dit : « on parle uniquement français à la maison ». Et là, le papa a réalisé : « c'est vrai, mon fils est en train de perdre son identité ». C'était troublant. Donc nous, on est dans un vrai paradoxe ici dans l'école, parce que si l'enfant ne parle pas français, s'il n'a pas une banque lexicale de mots français, ça lui nuit dans son apprentissage. D'un autre côté, dire aux parents : « Ça serait intéressant de parler plus français à la maison », bien nous, ce n'est pas la mission qu'on a en tête. Comprenez-vous comme c'est paradoxal et comme c'était cruel... (D7)

Les difficultés d'apprentissage des élèves innus peuvent aussi être dues aux contrastes entre deux modes d'apprentissage. Le témoignage d'un parent innu montre que le rapport aux pratiques valorisées dans l'institution scolaire, elles-mêmes imposées par la colonisation, représente un défi majeur :

Il y avait une belle culture, mais on a été déracinés de ça [...] On est rentrés dans un système qui n'était pas le nôtre. Il faudrait performer nous autres aussi, mais on ne peut pas performer parce qu'on n'a pas le même langage d'apprentissage. On n'est pas pareils que les Blancs. (P17)

En effet, traditionnellement, les Autochtones sont plus habitués à apprendre par l'observation, et non en posant des questions : « Les élèves vont apprendre par observation, puis quand ils vont sentir qu'ils sont capables de le faire, là ils vont le faire » (I26). Dans un témoignage, une enseignante explique cette constatation :

Dans mes premières années d'enseignement, mes jeunes me disaient tout le temps [à propos d'une autre enseignante] : « Madame, elle, elle parle trop ». Je disais : « [comment ça] elle parle trop ? Elle est payée pour parler ». Dans la même semaine, un aîné était venu débiter un caribou et ça avait duré une heure, une heure et demie peut-être. Il n'y a pas un mot qui s'est échangé. Les jeunes étaient tous là autour. Il n'y a pas un mot qui s'est dit. Il n'a pas dit : « OK, tu coupes là, là tu fais attention ». C'est vraiment par observation. C'est là que j'ai compris. (P19)

Ces différences contribuent à renforcer les écarts entre l'apprentissage des Innus et des non-autochtones. Le système scolaire favorise une évaluation de la performance et de l'apprentissage qui stigmatise les élèves innus en les plaçant dans une position d'infériorité. Une femme innue regrette d'ailleurs qu'« aux yeux des Blancs, les Innus, ils avancent pas, puisqu'ils sont pas intelligents » (P17). Cette perception peut susciter une vision déficitaire dans l'interprétation des difficultés d'apprentissage. Un directeur d'école met en garde contre l'association entre les cultures autochtones et les difficultés scolaires, en proposant de replacer ces difficultés dans le contexte historique :

Il faut faire attention, parce qu'il ne faut pas nécessairement associer les problèmes [scolaires] à la culture. Il faut éviter de faire l'amalgame. En même temps, quand on comprend la réalité des peuples autochtones, qu'on comprend un peu l'historique, la façon dont on les a traités, bien on comprend pourquoi on en est là aujourd'hui. (D21)

Ce dernier témoignage montre l'importance d'entamer une réflexion approfondie sur les pratiques mises en place à l'école pour les élèves innus et sur l'impact des réalités sociohistoriques pour la réussite scolaire.

3.1.2. La maîtrise du français

La maîtrise du français est fréquemment identifiée comme une source des difficultés à l'école. Selon les intervenants scolaires, le fait que les élèves aient l'innu-aimun comme langue première à la maison affecte la performance scolaire des jeunes :

Les Innus, bien, déjà venir à l'école puis ils ne sont pas dans leur langue maternelle, c'est déjà exigeant. (D12)

Quand les élèves arrivent ici, ils sont timides. Ils arrivent dans une école où on parle juste français, puis leur langue, ils ne peuvent pas la parler. (E8)

Le manque de vocabulaire en français crée des difficultés pour suivre le rythme du cours ou pour comprendre les consignes. Pour une jeune mère innue, l'utilisation de mots qui ne sont pas familiers rend la compréhension plus difficile :

Il y a beaucoup de mots en français que des Innus ne comprendront pas. C'est pour ça qu'ils n'assimilent pas aussi vite, ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas intelligents... C'est parce que c'est des mots qu'on dit rarement. (P17)

Ainsi, l'élève peut avoir besoin de plus de temps pour traiter l'information :

Souvent les élèves, quand l'innu est leur langue première, le temps qu'ils process, qu'ils cherchent, qu'ils traitent l'information... Des fois, c'est ça qui prend un peu de temps. Puis là, les profs des fois, ils disent : « il n'a rien compris ». Ce n'est pas qu'il n'a rien compris, c'est qu'il n'a pas de terme similaire. (P19)

De nombreux élèves se retrouvent donc en difficulté, comme le regrette la mère d'un élève au secondaire :

Il y a beaucoup d'Autochtones qui ont de la misère à faire des compositions en français, puis c'est pour ça qu'ils bloquent à un certain niveau de secondaire. C'est comme mon fils, il voudrait bien finir son secondaire, parce qu'il veut avoir un métier, mais il n'est pas capable de composer. Tu sais, c'est beaucoup de choses à réfléchir en français, puis il fait plein de fautes. (P17)

En l'absence de politique permettant de créer un « bilinguisme additif », les élèves sont souvent dans une situation où ils ne peuvent s'appuyer ni sur leur langue maternelle ni sur la langue dominante pour leur réussite scolaire. Une intervenante précise que « l'apprentissage d'une deuxième langue, ça va bien, à condition que la langue maternelle soit valorisée à plusieurs niveaux » (I3), démontrant ainsi l'importance de valoriser et de renforcer la langue innu-aimun chez les élèves.

3.1.3. Les autres réalités spécifiques des élèves

Les directeurs et enseignants rencontrés notent que les élèves innus ont des réalités spécifiques qui influencent leur cheminement scolaire, soit les défis liés à la transition scolaire et aux responsabilités familiales.

Les transitions scolaires peuvent se faire d'une école en communauté vers une école en ville, de l'école en ville à celle de la communauté ou encore vers des villes plus grandes comme Québec ou Chicoutimi. Étant donné qu'ils sont souvent liés aux mouvements géographiques des familles, ces changements d'écoles peuvent avoir lieu à tout moment durant l'année scolaire. Or, à cause du manque de ressources dans les écoles des communautés, il existe un décalage avec le niveau scolaire des écoles en ville. La transition vers une école en ville peut créer des écarts entre les acquis des élèves qui ont réalisé leur scolarité antérieure dans les communautés éloignées de Sept-Îles, dans la Basse-Côte-Nord :

En communautés en régions éloignées, le manque de ressources et tout fait en sorte que des fois, au niveau du développement des connaissances, beaucoup sortent avec un certain retard par rapport à la majorité des étudiants. (I14)

La transition entre la communauté et la ville peut aussi créer un choc pour les élèves. Ceux de Nutashkuan, Ekuanitshit, Pessamit, Matimekush Lac-John ou Pakua shipi sont plus particulièrement touchés par l'éloignement :

Il y a des jeunes qui viennent d'autres communautés qui peuvent se sentir perdus d'être à Sept-Îles. (I18)

Enfin, les nombreux changements d'écoles peuvent rendre difficile le suivi des dossiers des élèves. Une enseignante de primaire aimerait qu'il y ait un meilleur transfert d'information sur la situation des élèves entre les écoles. Cela lui permettrait de connaître d'avance le profil de l'élève pour mieux intervenir :

On aimerait être capables d'intervenir de la bonne façon. On n'est pas capable de les aider comme on voudrait, parce qu'il nous manque des informations, puis l'intervention n'est peut-être pas toujours appropriée. (E8)

Les engagements familiaux peuvent aussi avoir des conséquences sur la persévérance des jeunes. Selon les observations des intervenants scolaires, la parentalité, les déplacements réguliers pour voir un parent dans d'autres villes ou la mortalité dans la famille peuvent renforcer l'absentéisme. Cette directrice remarque, par exemple :

Les élèves que je reçois moi ici en adaptation scolaire [...], ils sont très, très, très absents [...] J'ai beaucoup d'élèves qui justement ont des réalités que leur mère est à Québec. Ils se sentent mal, ils peuvent partir un mois. Ils reviennent. Tu sais, il y a beaucoup de déplacements, là. (D6)

Plusieurs jeunes innus deviennent parents plus rapidement que leurs camarades non autochtones, parfois au cours de leur secondaire. Le fait d'avoir des enfants, ou d'être un parent monoparental, a un impact sur les études, comme l'expliquent ces deux étudiantes au cégep :

Quand je suis arrivée au cégep, des fois, il fallait que je sorte de mon cours pour aller allaiter ma fille. Puis je manquais souvent [les cours] quand mes enfants étaient malades. (J4)

Au début, au cégep, j'étais gênée de dire pourquoi [je ne faisais pas mes] travaux. J'étais fatiguée, je me lève la nuit puis toute. (J4)

Enfin, les intervenants constatent l'impact des problématiques familiales et de la difficulté à engager les parents dans l'éducation de leurs enfants.

Quand on a de la difficulté avec notre clientèle autochtone, c'est parce que les parents ne sont pas outillés pour aider ou il y a d'autres problématiques familiales qui font que ça ne va pas bien. (I10)

Le manque de coopération entre les écoles et les parents contribue à rendre difficile l'expérience scolaire des enfants innus. Des pratiques pouvant encourager la persévérance et la réussite existent pourtant dans les écoles de Sept-Îles.

3.2. Aperçu des pratiques pour la réussite et le soutien éducatif

Dans cette section, nous présentons des pratiques identifiées comme étant prometteuses et qui soutiennent les jeunes innus dans leurs apprentissages et leur persévérance scolaire. Ceci inclut :

- la création d'une relation de confiance entre l'institution scolaire, les jeunes et les familles
- le développement de soutiens pédagogiques appropriés
- la prise en compte des réalités sociales et culturelles
- la création d'espaces dédiés aux élèves innus
- l'embauche de personnes-ressources et d'un agent de liaison

3.2.1. La création d'une relation de confiance avec l'élève et les familles

La relation de confiance avec les élèves et leurs familles est un élément clé de la persévérance et de la réussite scolaire. Il faut parfois plusieurs années pour qu'une réelle confiance puisse s'établir, car les Innus ont eu des relations très difficiles avec le système scolaire, qui leur a été imposé au travers des pensionnats indiens.

De nombreux participants ont insisté sur l'importance d'entretenir de bonnes relations avec les élèves et leur famille. Deux intervenantes ont souligné :

Il n'y a pas de formule magique au problème de la réussite. Au niveau de la clientèle autochtone en milieu allochtone, je ne peux pas donner une équation toute faite. C'est un rapport humain. (I26)

Avec les élèves, en général c'est comme ça, tu crées ton lien. Si ton lien n'est pas là, tu ne pourras pas faire passer ta matière. (P19)

Dans une école primaire, un enseignant renforce ces relations en jouant au hockey et au soccer avec les élèves, dont plusieurs sont innus. Une autre intervenante suggère d'apprendre quelques mots en innu-aimun pour accueillir l'élève dans sa langue et apprendre à bien prononcer le nom des élèves afin que ces derniers se sentent respectés :

C'est d'apprendre le nom des jeunes pour ne pas le dire tout croche. D'essayer de voir avec le jeune, « comment tu prononces ton nom ? » Pas le bafouiller à chaque fois. Des fois, c'est des petits détails comme ça qui fait que l'élève va se sentir en confiance. (P19)

Les parents innus et les enseignants rencontrés insistent sur l'importance de manifester une affection et un intérêt envers les jeunes et leurs réalités pour la fondation d'un lien solide :

C'est des élèves qui ont besoin d'affection, d'attention [...] Je me concentre sur les élèves. Si les élèves ont besoin d'amour, je suis là. (I27)

Le professeur qui donne pas la moindre affection, bien là il perd un peu l'enfant aussi. (P17)

Cette importance du lien entre l'enseignant et l'élève a aussi été soulevée par les étudiants innus au cégep. Tous s'entendent pour dire que leur expérience scolaire a été facilitée lorsqu'ils avaient une relation positive avec un enseignant. Ils ont eu de meilleures expériences avec « un enseignant qui t'écoute, qui te comprend puis qui respecte tes valeurs », plutôt qu'un enseignant « qui t'écoute pas, qui te respecte pas puis qui t'aide différemment des autres » (J4), c'est-à-dire en les stigmatisant.

Cependant, cette relation de confiance n'existe pas *de facto*. Elle doit être construite progressivement et peut prendre du temps à s'établir.

Souvent, nos élèves innus, ils ont vu beaucoup d'intervenants passer dans leur jeune vie, puis ils ont besoin d'une personne de confiance. Ça a beaucoup d'impact de savoir que si ça va pas, il y a une personne qu'ils peuvent aller voir. Parce que ça prend beaucoup de temps avant qu'ils communiquent avec les enseignants. (I9)

Prendre le temps de discuter avec les élèves pour comprendre leur situation est aidant :

Il faut comprendre pourquoi tel enfant va réagir dans une telle situation. C'est un peu ça pour tous les enfants, ils se développent ces enfants-là [...] Fait que c'est de comprendre chaque [...] enfant. (P17)

Cette dernière citation montre l'importance de dépasser les préjugés et les généralités sur les Innus, pour comprendre la réalité de chaque enfant et, dans la mesure du possible, adapter ses interventions en conséquence.



Renforcer la relation de confiance avec les parents apparaît également primordial. Selon une directrice :

Si les parents ne me font pas confiance, les élèves ne nous feront pas confiance. Si les élèves ne font pas confiance à l'école, il n'y a aucun gain [...] Donc, notre mission à nous, à moi principalement, c'est que les parents fassent partie de l'équation de la réussite scolaire. Donc, qu'ils fassent partie de l'école. (D7)

Or, la capacité des parents à s'impliquer dans la réussite scolaire de leurs enfants est étroitement liée au rapport de confiance que la famille entretient avec l'école. L'historique des pensionnats et les expériences scolaires particulièrement difficiles des parents, grands-parents et arrière-grands-parents continuent à avoir un impact majeur sur la relation au système scolaire. Un parent explique la difficulté à les impliquer dans la vie scolaire par l'absence de sentiment d'appartenance à cette institution coloniale :

Ma grand-mère, elle a fait confiance à l'État. Ils sont venus chercher son enfant pour l'amener à l'école [...] C'est pour ça qu'il y a certains parents qui sont désintéressés, parce que c'est... l'école, ça ne nous appartient pas. C'est rare les écoles où tu as des comités de parents. C'est de travailler ce lien-là. (P19)

Ainsi, plusieurs directeurs scolaires se questionnent sur le fait que les parents innus s'impliquent peu dans l'école :

Pourquoi ils ne sont pas là comme bénévoles ? Pourquoi ils ne sont pas là dans le C.E. ? Pourquoi ils rentrent presque sur le bout des pieds ? Toujours peur de déranger ? (D7)

Partant de ce constat, deux directrices d'écoles ont mis en place des pratiques pour renforcer le lien avec les parents innus. Dans une école secondaire, les enseignants font des rencontres avec les parents des élèves en adaptation scolaire et leur expliquent les programmes. L'école organise également des rencontres avec les parents des élèves en adaptation scolaire lors de la remise du premier bulletin. Les rencontres sont individuelles et fixées par rendez-vous. Cela offre « une meilleure latitude » aux parents qu'une rencontre de groupe.

Une autre directrice d'école primaire a mis en place des activités pendant plusieurs années pour établir des liens de confiance avec les parents. Elle a compris que la confiance ne s'établirait pas du jour au lendemain lorsqu'elle a proposé à un parent innu de faire partie du conseil d'établissement :

C'est là qu'il m'a dit : « tu sais, je ne me sens pas à l'aise, puis les autres parents [Innus] non plus. Il y a beaucoup plus de Blancs ici que nous. Tu sais... on ne se sent pas chez nous ». Donc, quand je lui demandais quoi faire, il m'a juste dit : « Donne-nous le temps [...] Vous préparez le terrain, continuez d'être accueillants, mais donnez-nous du temps. » Et au bout de la quatrième année, j'ai senti que les gens étaient plus à l'aise ici. (D7)

Au fil des années, cette école a réalisé plusieurs projets pour valoriser la culture innue dans son école et pour impliquer les parents. Le message du répondeur téléphonique ainsi que les documents officiels importants sont tous traduits en innu-aimun. Le témoignage de la directrice montre l'importance de bâtir progressivement des liens avec la communauté et d'avancer étape par étape :

C'est à travers des projets comme ceux-là que le nom de notre école est devenu positif pour la communauté et que les parents ont pu nous faire confiance et tranquillement rentrer dans l'école [...] Quand je vois des parents innus venir faire du bénévolat lors des soirées de danse, pour moi, c'est OK, on continue d'avancer. (D7)

Le suivi parental est également un élément important de la réussite scolaire des élèves. Certaines écoles ont mis en place des initiatives pour outiller les parents innus. Une directrice a animé des ateliers avec les parents pour l'aide aux devoirs, et a proposé d'aller animer un atelier dans la communauté.

Il y a un bout à faire, puis, il faut les outiller, ces parents-là. C'est leur réalité, ce n'est pas leur langue maternelle. Il y a beaucoup de choses puis, en même temps, il faut qu'ils aident l'enfant qui a des difficultés. Ce n'est pas toujours évident. (D12)

Si la direction rencontre les parents dans le cadre d'un plan d'intervention, cette même intervenante suggère de prendre en compte la réalité linguistique des parents, en vérifiant auprès d'eux qu'ils ont compris le contenu de la discussion.



Quand vous rencontrez les parents, la compréhension n'est pas la même. Il faut qu'ils assimilent, « bien c'est quoi qu'ils ont dit, en fin de compte ? » [...] C'est peut-être juste un petit mot qu'eux autres ne comprennent pas [...] Il faut essayer de trouver plusieurs manières de le dire, de plusieurs façons. C'est de cette façon-là qu'ils vont arriver à comprendre. (I27)

Pour cela, il peut être important d'avoir l'aide d'une personne innue, ou qui connaît la communauté :

Quand vous avez des rencontres avec des parents innus, essayez d'avoir quelqu'un qui les comprend [...] On demande toujours s'il y a une possibilité d'avoir quelqu'un qui connaît un peu la communauté. (I27)

À travers ces exemples, les intervenants démontrent une sensibilité, un intérêt et un respect pour la famille, la communauté et les réalités des jeunes.

3.2.2. Les soutiens pédagogiques appropriés

Il n'existe pas d'approche clairement définie pour développer un soutien linguistique et pédagogique approprié. Cependant, plusieurs initiatives semblent porteuses, notamment : développer le matériel visuel et l'apprentissage expérientiel, se sensibiliser aux réalités linguistiques des élèves innus, outiller les élèves pour qu'ils augmentent leur maîtrise du vocabulaire en français et permettre aux élèves d'apprendre à leur rythme.

Pour favoriser les réussites scolaires, les intervenants et les élèves innus suggèrent d'adapter les pratiques pédagogiques, en valorisant divers modes d'apprentissage, en prenant en compte les réalités linguistiques des élèves et en permettant aux élèves d'aller à leur rythme.

Deux participants innus disent mieux comprendre la matière lorsque les enseignants insèrent du matériel visuel concret dans leurs cours, comme des images ou des photos :

Nous on est beaucoup visuels. Si tu parles pendant une heure, je ne suis pas là pendant 30 minutes. Quand ma prof nous expliquait la théorie, on ne comprenait jamais rien. Là elle disait : « OK, je vais vous montrer », puis quand elle faisait une image, un exemple, là on comprenait. Moi, mes enseignants, ils ont tous adapté leur méthode d'enseignement pour que je puisse comprendre puis que je puisse exploiter mon plein potentiel. (J4)

Une enseignante au primaire habituée à travailler avec des élèves autochtones suggère elle aussi d'appliquer les principes de la différenciation pédagogique et de développer du matériel visuel :

Il faut sortir des livres, puis créer ses enseignements pour qu'on touche, qu'on voit. C'est comme ça que ça fonctionne [...] Montrez des images, enseignez la lecture, l'écriture en projetant un film, en lisant une histoire. (P17)

Il est également important de reconnaître le bagage linguistique des élèves. Les recherches en linguistique montrent que l'apprentissage d'une deuxième langue n'est pas, en soi, un obstacle à la réussite scolaire, si la langue maternelle et l'identité de groupe sont valorisées³⁵. Cependant, comme l'innu-aimun n'est pas valorisé dans les écoles et n'est pas la langue d'apprentissage, les élèves affrontent de nombreuses difficultés. Selon les termes d'un directeur d'école, il n'existe pas aujourd'hui « un programme ou une démarche clairement définie sur la façon de faire pour que les élèves développent davantage leur compétence langagière » (D21). Nous avons cependant recensé plusieurs initiatives porteuses.

Des formations permettent de sensibiliser les enseignants et les intervenants à ces différences et aux difficultés que peut présenter l'apprentissage du français comme langue seconde. En effet, d'après des employés de l'Institut Tshakapesh, même si un élève ne parle pas beaucoup l'innu-aimun à la maison, sa structure de phrases en français reste calquée sur l'innu. Par exemple, l'accord des temps au passé ou la prononciation de certains sons diffèrent dans les deux langues et peuvent poser des problèmes en français. Une intervenante, qui a reçu une formation de l'Institut Tshakapesh, explique que cela lui a permis de comprendre les difficultés vécues par les élèves :

On a plus d'ouverture si on comprend la barrière de la langue, la structure de la langue, ça nous aide à comprendre ce que la personne peut vivre et essayer de trouver des façons d'intervenir différentes. (I22)

³⁵ Rose-Alma J McDonald et Katenies Research and Management Services Akwesasne Mohawk Territory, « First Nations Language and Culture on Literacy and Student Achievement and Outcomes », 2011, https://www.afn.ca/uploads/files/education/afn_languages_and_culture_and_literacy_lit_review_april_5_2011.pdf.

Afin d'adapter ses pratiques, une orthopédagogue recommande de « travailler dans une démarche comparative », en valorisant la langue maternelle et en montrant aux élèves les différences entre les deux langues :

[Je dis aux élèves] : « tu es en difficulté parce que toi, tu es habitué d'entendre ça, tu es habitué de le comprendre comme ça, parce que ta langue est structurée comme ça. Puis, c'est correct, c'est juste que, en français, c'est différent ». (I26)

Les élèves sont aussi pénalisés par le manque de vocabulaire en français. Une agente de liaison explique :

On s'est rendu compte que beaucoup de nos élèves avaient de la difficulté à répondre à des questions en histoire ou en science, pas parce qu'ils ne connaissaient pas la matière, mais parce qu'il y avait un mot dans la question, sans lien avec la matière, qui les empêchait de répondre à la question. Par exemple, dans la question « quelle est la cause de l'essor du commerce des fourrures ? », l'élève ne connaît pas le mot « essor », donc il ne peut pas répondre à la question [...] Je pense que la plupart des écoles qui ont une clientèle autochtone commencent à se rendre compte de ce problème-là. (I9)

Pour aider dans la compréhension du vocabulaire, plusieurs initiatives permettent de sensibiliser les enseignants ou de développer du matériel pour « simplifier les mots, simplifier les structures de phrases, aller à l'essentiel du message, l'essentiel de la tâche » (I26) , notamment dans les consignes. Cette pratique peut également être appliquée par les intervenants. Une éducatrice a relevé l'importance d'utiliser des mots compréhensibles pour expliquer aux élèves le contenu d'un plan d'intervention ou leur expliquer les consignes données par le professeur :

J'expliquais aux directions la manière de parler avec un Autochtone pour qu'il comprenne, parce qu'il n'assimile pas tout de suite les mots qu'il va y avoir au plan d'intervention. Alors, il faut leur expliquer d'une autre manière. C'est ce que je fais avec le jeune que je suis présentement [...], je lui explique d'une autre façon ce que le professeur attend de lui. (I27)

À terme, les élèves doivent être outillés pour augmenter leur vocabulaire en français, tout en respectant leur niveau de compréhension initiale.

Une autre bonne pratique est de mettre en place les conditions pour permettre aux élèves d'apprendre à leur rythme. Ceci est un élément clé relevé par des intervenants scolaires :

Je suis persuadée que ça va trop vite pour eux. Il faut qu'ils aient le temps d'assimiler, puis de comprendre [...] Je le vois dans leurs yeux, tous les jours : « Au secours, ça va vite. Je suis épuisé, je suis fatigué ». C'est une course. Ça va vite. Ils ont pas le temps d'assimiler, déjà que la langue c'est difficile pour eux. (P17)

L'élève dont je m'occupe, c'est un doubleur. Ça fait deux fois qu'il reprend sa deuxième année... pour lui, c'est un stress épouvantable. C'est une anxiété qu'il se met sur les épaules en plus. Puis là, il faut qu'il suive le rythme. (I27)

Une école a ainsi mis en place des classes à ratio réduit, pour des élèves qui ont des difficultés d'apprentissages majeures. Dans certaines de ces classes, « les trois quarts sont des élèves autochtones » (D12). D'après une éducatrice spécialisée qui a travaillé dans cette école, ces classes permettent aux élèves d'évoluer à leur rythme et plusieurs élèves y ont eu une expérience positive.

3.2.3. La prise en compte des réalités sociales et culturelles des élèves

L'attitude d'ouverture des enseignants permet une meilleure compréhension de la réalité des élèves, notamment lorsqu'ils ont un enfant ou qu'ils partent pendant la saison de la chasse. Les intervenants seront plus tolérants et seront en mesure de changer la perception selon laquelle les Innus ne sont pas investis dans leurs études.

La sensibilisation aux réalités sociales et culturelles des élèves innus permet aux intervenants d'avoir une meilleure compréhension de leurs difficultés d'apprentissage et de développer des leviers d'intervention. Deux éléments ont été spécifiquement mentionnés : la réalité des élèves qui ont des enfants et l'importance accordée à la chasse.

L'importance de prendre en compte la réalité familiale des élèves peut être illustrée par cette anecdote. Une intervenante a travaillé avec une jeune fille de 16 ans. Celle-ci était souvent absente parce qu'elle avait un enfant. Avec l'accord de l'élève, l'intervenante a expliqué la situation aux enseignants. Son intervention a permis de changer le regard des enseignants sur l'absentéisme des élèves :

J'ai dit aux enseignants : « Écoutez, on a ici un cas de persévérance scolaire, qui essaye de terminer son secondaire même si elle a un bébé à la maison. » Là, le regard des enseignants a complètement changé [...] Maintenant, il y a beaucoup moins de jugements. Quand un élève est absent, on vient me voir [pour savoir] qu'est-ce qui se passe [...] Là, on a plutôt une attitude de « on s'inquiète » plutôt qu'une attitude de « [cet élève] il veut rien savoir. (I9)

L'attitude des enseignants a également joué un rôle dans l'expérience de deux élèves. Alors que la première n'a pas reçu de soutien, la deuxième a pu partager ce qu'elle vivait aux professeurs, qui ont compris sa situation :

J'ai dit [à une professeure] : [...] Moi c'est ça ma vie. Je suis une étudiante maman qui allaite, puis je suis toute seule». Elle ne comprenait pas. Je pense qu'elle avait peut-être un manque d'ouverture. Peut-être une méconnaissance sur la réalité. (J4)

Quand j'ai commencé à dire vraiment ce que je vivais, [les enseignants] ont fait « ah OK, c'est normal. (J4)

D'autres réalités culturelles sont à prendre en compte. Plusieurs familles peuvent donner la priorité au fait d'aller dans le bois pendant la saison de la chasse. Si les calendriers scolaires ne tiennent pas compte de ses activités culturelles, il est suggéré de ne pas mettre d'examens pendant cette période, et de ne pas s'attendre à ce que tous les élèves autochtones soient présents :

Attendez-vous qu'il y ait des élèves qui ne viennent pas, là, dans le temps de la chasse, là, parce que les parents vont à la chasse. C'est leurs valeurs, et on ne peut pas leur enlever ça. C'est, ça leur appartient, et ça, c'est quelque chose que je ne voudrais pas que ça se perde. (I27)

La sensibilisation des professeurs est donc une étape qui est partie intégrante du soutien des élèves.

3.2.4. Un espace dédié

Les témoignages des élèves montrent que les espaces dédiés contribuent au sentiment de sécurité des élèves et améliorent leur réussite scolaire. Ces espaces peuvent être un local dédié, ou bien une classe avec une proportion significative d'élèves innus.

Les participants innus et certains intervenants ont relevé l'importance de permettre aux élèves de se retrouver dans un espace qui leur est destiné. Ces espaces aident les Innus à développer un sentiment d'appartenance, en ayant des liens avec ceux qui ont les mêmes expériences qu'eux, dans un lieu qui renforce leur sentiment de confiance. Cela les soutient pour faire face aux expériences de stigmatisation ou d'invisibilité, au sentiment de solitude, et aux difficultés liées à la transition entre les communautés et la ville.

Dans le milieu collégial, les étudiants apprécient le fait d'avoir un local réservé aux étudiants autochtones. Celui-ci est aménagé pour accueillir des enfants (avec un espace de jeu) et permet des arrangements :

Quand on n'a pas de garderie, c'est important d'avoir un local pour que les autres peuvent nous aider à garder le bébé en attendant [pendant qu'on fait] un examen. (J4)

Les participants ne veulent pas créer un « ghetto », mais plutôt avoir un espace où les élèves peuvent développer une sécurité et un sentiment d'appartenance qu'ils trouvent plus difficilement à l'extérieur.

Le local, c'est le fun. On se fait voir aussi. [Ça montre qu'] on n'est pas juste un oubli de la société. (J4)

Un local, un lieu où ils [les élèves innus] se sentent écoutés, en sécurité, ça fait une grosse différence aussi. (I9)

En l'absence de local dédié, d'autres solutions sont possibles. Une école primaire de la Commission scolaire du Fer a mis en place une aire de jeu pour les élèves en adaptation scolaire, dont la plupart sont innus. Cette initiative permet d'offrir un espace où les élèves autochtones « peuvent aller jaser ensemble », tout en favorisant les rapprochements avec les autres élèves en adaptation scolaire.

Ils vont jaser avec les non-autochtones aussi, parce que dans ces groupes en adaptation scolaire, il n'y a pas juste des Autochtones. Mais tu sais, c'est la même réalité pour l'élève non-autochtone dans ces groupes, c'est des élèves qui sont souvent un petit peu plus en retrait. (D6)

Enfin, des participants ont mentionné l'intérêt d'avoir des classes avec une importante proportion d'Innus. Le ratio d'Innus dans la classe permet, en soi, de créer un espace plus accueillant pour les élèves. Une des participantes innues étudie dans une école secondaire où la proportion d'Innus est plus importante que celle des autres écoles, ce qui contribue selon elle à améliorer les relations entre les élèves et le sentiment d'aisance dans l'école :

Ils [les élèves innus] se sentent un petit peu plus accueillis. Veut, veut pas, quand t'es en minorité. (J5)

Une participante a le même sentiment pour sa fille, qui étudie dans la même école :

[Dans cette école] il y a beaucoup de jeunes, de jeunes gens autochtones [...] Je pense que ma fille a comme une certaine sécurité ou une certaine aisance. (P15)

3.2.5. L'embauche d'un agent de liaison

Des personnes-ressources facilitent le lien avec les élèves et les familles, par exemple une agente de liaison, ou une personne innue qui remplirait le rôle de médiateur/traducteur.

La présence d'un agent de liaison, permettant de « faire un pont ou un lien entre l'école, les familles et la communauté » (D21), est un autre moyen d'accompagner les élèves et leurs familles. Il s'agit d'une ressource moins fréquente que les intervenants les plus souvent embauchés comme les orthopédagogues. Pour la Commission scolaire du Fer, à notre connaissance, il n'existe qu'une seule agente de liaison. Les agents de liaison établissent un lien privilégié avec les élèves et peuvent aussi les soutenir dans différents aspects de leur scolarité. Il s'agit ainsi d'une ressource importante lorsqu'il est temps de faire connaître ou de réclamer des services disponibles dans l'école. Une agente décrit la diversité de ses tâches :

Je suis la liaison entre l'école et les conseils de bande. Je donne du soutien aux élèves puis je produis aussi les rapports d'assiduité pour chacun d'eux [...] Quand ils vivent des difficultés personnelles ou quoi que ce soit, ils viennent me voir, puis on regarde ce qu'il est possible de faire pour essayer de résoudre ce qu'il a, sinon de le ramener à un plus bas niveau pour que ce soit au moins vivable pour la personne. Ça peut être dans leur vie personnelle, familiale, conjugale. (I22)

À titre d'exemple, la présence d'une agente de liaison a été déterminante dans d'autres commissions scolaires:

Je suis profondément convaincue que j'ai certains élèves que s'il n'y aurait pas eu ce service, n'auraient pas « toughé », excusez l'expression, mais « toughé » l'année au complet, vraiment, vraiment. Si tu es à une école, que ça soit secondaire ou primaire, et que t'as un certain pourcentage de clientèle autochtone, selon moi, agent de liaison devrait être un service indispensable. (I9)



Certains participants ont également mentionné leur désir de voir davantage d'employés d'origine innue dans les écoles. Ceux-ci offriraient un modèle aux jeunes et faciliteraient la création de lien de confiance avec les élèves et les familles, et agiraient comme « médiateur/traducteur » de la réalité innue au sein du personnel enseignant. L'embauche de personnes autochtones semble toutefois un défi pour les directions :

Il n'y a pas tant d'employés non plus qui sont Autochtones [...] Quand ils ouvrent les postes en intervention pour intervenir avec les Autochtones, ils ne sont pas capables de combler souvent ces postes-là. Donc, ça, je trouve que c'est un peu dommage, parce que les Autochtones, déjà quand on les envoie en milieu urbain, c'est déjà dépaysant un peu pour eux autres. (P23)

Conclusion

En somme, les enjeux et réalités exposés dans la première partie de ce chapitre démontrent qu'il est plus difficile pour les Innus de « réussir » et de « persévérer ». Ces constats doivent être compris à travers les enjeux et réalités du quotidien scolaire des élèves, soit le rapport différentiel entretenu à l'apprentissage, les réalités spécifiques du vécu des élèves, le manque de coopération entre le milieu familial et le milieu scolaire et les réalités touchant à la maîtrise du français. On constate ainsi qu'il y a une disproportion d'élèves innus dans les classes d'adaptations ou qui nécessitent des aides scolaires supplémentaires.

Or, certaines initiatives sont en développement dans les écoles de Sept-Îles pour soutenir ces élèves. Les participants ont partagé un ensemble d'éléments pouvant contribuer à la réussite et à la persévérance des jeunes. Selon ces derniers, il est ainsi nécessaire de voir la persévérance et la réussite à travers l'angle de l'expérience scolaire de l'élève et de sa famille. Ces expériences sont grandement marquées par la confiance et la relation entretenues avec les intervenants et avec le système scolaire.



CHAPITRE 4. À RETENIR

Dans ce rapport, nous avons présenté les réalités, défis et pratiques recensés dans les écoles de Sept-Îles selon les deux visées du regroupement de mesures 15060 : 1) améliorer les relations entre Autochtones et non-autochtones et 2) accroître la persévérance, la réussite et le soutien scolaires des Innus. Cette recherche a été menée auprès de 45 participants, dont des intervenants du milieu scolaire et d'organismes autochtones, des parents et des élèves innus et non autochtones. Elle a permis de mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves innus dans les écoles urbaines et de recenser des pratiques mises en place pour soutenir et encourager leur réussite scolaire. Dans ce qui suit, nous présentons un résumé des faits saillants, des réflexions pour aller plus loin ainsi qu'une liste de bonnes pratiques pour inspirer les acteurs du milieu.

4.1. Résumé des faits saillants

En ce qui concerne les relations entre Autochtones et non-autochtones, les résultats de recherche démontrent que les jeunes innus ont généralement une meilleure expérience scolaire que celle de leurs parents. Ils restent cependant marqués par la peur de la stigmatisation, la restriction de parler leur langue et de valoriser leur culture et leur identité. De plus, la sensibilité des acteurs du réseau scolaire aux réalités autochtones est très variable selon les individus et demeure souvent assez faible. Le climat scolaire est alors difficile pour les élèves innus. Cela dit, de nombreuses écoles ont mis en place des initiatives visant à valoriser les cultures autochtones, par l'intermédiaire d'activités de sensibilisation. Celles-ci sont appréciées puisqu'elles tentent de rendre les milieux scolaires plus accueillants pour les Innus.

Cette recherche fait également état des nombreux enjeux reliés à l'apprentissage que vivent les élèves innus dans les écoles urbaines. Pour ce soutien, les écoles privilégient l'embauche de personnes-ressources (orthopédagogues, techniciens en éducation et plus rarement des agents de liaison) et les mesures de soutien en français. Nous avons relevé plusieurs pratiques prometteuses, mais il existe encore de nombreux questionnements quant aux meilleures mesures à prendre dans les écoles primaires et secondaires pour soutenir les élèves innus.

Voici les éléments qui ressortent de cette étude :

- Les mesures qui financent les activités pour les élèves innus se révèlent essentielles dans un contexte où il existe un réel besoin pour accueillir et soutenir les élèves autochtones.
- Étant donné qu'il revient à chaque direction d'école, sur une base volontaire, de soumettre les demandes à travers la commission scolaire, les pratiques recensées varient en fonction de chaque école, de la vision de la direction et des enseignants. Elles ne sont pas systématisées au niveau des commissions scolaires.
- La portée de chaque initiative est contextuelle et dépend notamment de la relation de confiance entretenue entre les intervenants scolaires, les familles et les élèves innus.
- La valorisation de la langue semble être un élément important dans la persévérance et l'apprentissage des élèves innus. Elle est étroitement liée au sentiment de pouvoir « être soi-même » à l'école.
- Les tests d'évaluation des troubles d'apprentissage et les tests liés à la langue française tiennent peu (ou pas) compte des réalités des élèves innus, ce qui peut mener à de mauvais diagnostics. De plus, les intervenants scolaires ne sont souvent pas sensibilisés aux spécificités de l'innu-aimun.
- Les outils et les formes d'accompagnements offerts aux élèves innus privilégient une perspective de l'apprentissage et de la réussite occidentale qui entre en conflit avec les pratiques d'apprentissage traditionnellement valorisées par les Innus.
- Les organisations autochtones ne sont pas impliquées de manière systématique dans toutes les initiatives visant la sensibilisation aux réalités autochtones, bien que ces partenariats soient conditionnels au financement des mesures depuis cette année. Les organismes aimeraient être impliqués à toutes les étapes d'élaboration des projets.
- Les initiatives qui renforcent le développement identitaire des Innus contribuent à la réussite éducative et à la persévérance scolaire. Les élèves réussissent mieux à l'école lorsqu'ils se sentent accueillis dans des espaces et des ressources qui leur sont consacrés, et lorsque l'on tient compte de leur culture et de leurs réalités.

4.2. Pour aller plus loin

Au terme de la recherche, plusieurs éléments se dégagent pour soutenir à long terme l'expérience scolaire des élèves :

L'interconnexion des pratiques. Apporter des changements pérennes implique de mettre en place une diversité d'initiatives qui se renforcent l'une l'autre. L'efficacité de l'accueil des élèves réside dans la combinaison de mesures, dont certaines sont ponctuelles (p. ex. des journées culturelles ou des activités de sensibilisation aux réalités innues), tandis que d'autres s'inscrivent dans un changement plus durable de pratiques et de représentations. La sensibilisation du personnel scolaire, la formation continue sur les réalités autochtones, les activités de rapprochement entre Autochtones et non-autochtones, l'inclusion des savoirs innus dans le cursus des cours et la mise en place de pratiques pédagogiques pour la réussite scolaire des élèves sont inhérentes à la réussite scolaire, au mieux-être et à l'épanouissement des jeunes.

Le rôle des aspects relationnels et culturels dans la réussite éducative. Cette étude fait valoir l'importance de ne pas isoler l'aspect relationnel et la valorisation culturelle de la réussite éducative. Des études ont montré que le mieux-être et la réussite scolaire des élèves sont liés à l'établissement d'un climat scolaire positif dans lequel l'élève a confiance en lui et se sent accepté et valorisé dans son identité, son vécu et sa culture³⁶. Cette recherche montre que la place de l'innu-aimun (la langue innue) et de l'innu-aitun (la culture innue) dans le quotidien scolaire ainsi que le degré d'ouverture des intervenants aux réalités socioculturelles des élèves innus jouent un rôle dans le sentiment d'appartenance et d'engagement des élèves dans leur cheminement scolaire. Cela permet à la fois d'améliorer les relations entre Autochtones et les non-autochtones et d'établir un climat sécuritaire pour les élèves.

À terme, le sentiment d'être accepté au sein de l'école se joue dans les relations quotidiennes avec l'ensemble des intervenants scolaires et des élèves. Les directions scolaires et la commission scolaire ont un rôle prédominant à jouer dans la valorisation d'une réflexion commune et d'actions grâce auxquelles les autres acteurs pourront être mieux outillés pour soutenir les élèves.

La valorisation de la culture et de la langue. Afin de comprendre les caractéristiques spécifiques du vécu des élèves, on peut mobiliser la notion de « bagage culturel », c'est-à-dire l'ensemble des expériences et réalités liées à l'innu-aitun et l'innu-aimun. Les données de cette recherche montrent que l'innu-aimun est un facteur primordial pour prendre en compte le bagage culturel des jeunes. Selon Statistique Canada, au Québec et au Labrador, 11 360 personnes, soit 50 % des Innus, déclaraient en 2016 avoir l'innu-aitun comme langue maternelle ou seconde³⁷. Les élèves qui ne parlent pas innu à la maison peuvent tout de même être influencés par la grammaire et la syntaxe innue. Or, en milieu scolaire, l'innu-aitun est souvent peu ou pas reconnu. Dans plusieurs écoles, il est impossible de parler la langue en classe ou dans la cour de récréation. Ceci crée pour les jeunes l'impression de ne pas pouvoir être eux-mêmes, en plus d'accentuer leur sentiment de timidité ou de gêne. De l'avis des participants, favoriser la réussite scolaire demande à la fois d'outiller les élèves pour la maîtrise du français et de reconnaître et de valoriser l'innu-aitun.

La collaboration avec les familles. Selon plusieurs intervenants du milieu scolaire, il est primordial d'impliquer les parents innus, les membres de la famille élargie et la communauté dans la réussite scolaire. Cela peut se faire, par exemple, en embauchant un agent de liaison pour faire un suivi individuel avec les parents, ou en s'assurant de la présence d'une personne qui connaît bien la communauté lors des rencontres avec la direction. Comme l'ont souligné les membres des familles, l'important est de percevoir une réelle ouverture et un intérêt envers leur culture et leurs réalités.

Malgré les efforts effectués par certaines écoles, l'implication des parents apparaît comme l'un des aspects les plus délicats. La dévalorisation historique des peuples autochtones et les expériences scolaires difficiles ou traumatisantes des précédentes générations continuent à teinter les relations que les Innus entretiennent avec l'institution scolaire. Dans ce contexte, bâtir des relations de confiance ne peut s'établir du jour au lendemain et demande du temps, de la patience, de l'humilité, de l'écoute et de l'ouverture.

L'implication des jeunes. Il serait souhaitable de mobiliser les élèves eux-mêmes et de leur donner la possibilité d'être impliqués dans la mise en place des pratiques porteuses. Par exemple, ils peuvent être responsables de l'aménagement d'un local dédié aux Autochtones, ou de la décoration d'un espace dans le bâtiment. Les écoles pourraient envisager, de manière plus durable, de créer un comité d'élèves innus pour réfléchir aux orientations à prendre pour l'accueil des Autochtones et pour identifier leurs propres besoins et pistes de solutions.

Les partenariats avec les organismes autochtones. Les intervenants ont insisté sur l'importance d'impliquer les organismes autochtones pour concevoir ensemble des solutions adaptées aux besoins des Innus. Une telle collaboration permet aux

36 Sue Dockett et al., « Pedagogies of educational transition: Current emphases and future directions », dans *Pedagogies of Educational Transitions*, dir. Nadine Ballam, Bob Perry et Anders Garpelin (New York, Springer, 2015), 275-291.

37 Statistique Canada, *Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits* (Ottawa : Statistique Canada, 2016) <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-fra.cfm?wbdisable=true>.

intervenants scolaires d'être accompagnés et outillés dans leur démarche, d'une manière respectueuse des réalités autochtones et dans une approche de valorisation des savoirs innus. Plusieurs initiatives se sont faites en collaboration avec des organismes autochtones, notamment l'Institut Tshakapesh, le Centre régional d'éducation pour adultes (CRÉA) de Uashat mak Mani-utenam et le Centre d'amitié autochtone de Sept-Îles. Cette démarche de consultation est particulièrement valorisée par l'Institut Tshakapesh, qui insiste sur l'importance d'être impliqué dès le début du processus. Ce processus peut cependant demander du temps, une certaine humilité et une ouverture à l'apprentissage, particulièrement pour une personne qui aurait peu de connaissance des réalités autochtones.

Cette recherche met de l'avant **la présence d'initiatives prometteuses, dynamiques et collaboratives, tout en reconnaissant que celles-ci pourraient être approfondies et systématisées dans les milieux scolaires**. Cela implique un engagement de tous les niveaux du milieu scolaire. L'efficacité des pratiques repose sur une vision directrice et sur un investissement individuel et professionnel de plusieurs années, notamment pour se sensibiliser et établir des collaborations respectueuses avec des partenaires autochtones. La créativité des acteurs scolaires semble aussi faire partie des éléments à valoriser dans une telle démarche. Comme l'ont soulevé plusieurs participants, il n'existe pas qu'une seule formule gagnante pour favoriser l'accueil des élèves autochtones et leur réussite éducative. Au-delà des pratiques ponctuelles, une reconnaissance de la particularité de chaque étudiant et la portée des initiatives reposent sur un ensemble d'éléments tangibles et intangibles, notamment les rapports humains, la sensibilité aux réalités de chaque élève et le degré de collaboration avec les partenaires autochtones.

Ces éléments permettent de mieux comprendre comment le milieu scolaire peut cheminer vers la sécurisation culturelle. Cette approche, qui prend de l'importance dans le contexte éducatif au Québec, vise à soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones. Mettre en place des mesures de sécurisation culturelle implique, entre autres, de reconnaître la discrimination existante dans les institutions et de remettre en question ses propres biais et préjugés. Ainsi, le développement d'activités en lien avec les trois mesures permet de construire un contexte scolaire sécuritaire et donc un climat respectueux, valorisant, sans racisme, favorisant en retour le développement identitaire, la réussite, la persévérance et l'atteinte du plein potentiel des élèves. Ces actions doivent s'inscrire dans une démarche de réflexion collective axée sur la collaboration avec les élèves innus, leurs familles et les organismes communautaires autochtones.

4.3. Récapitulatif des pistes d'action

Passer à l'action. Pour continuer à cheminer vers la sécurisation culturelle et soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones, voici des pistes concrètes à mettre en place dans les écoles (tableau 5). Elles représentent les différentes sphères d'intervention à considérer qui ont été soulevées au cours de cette recherche.

Tableau 5. Pistes d'action concrètes

Pour la reconnaissance de la langue et de la culture

- Organiser des activités culturelles.
- Inviter des personnes innues à présenter leurs réalités et leur culture.
- Intégrer les réalités autochtones historiques et contemporaines dans le curriculum.
- Présenter les cultures autochtones comme des cultures vivantes et riches (p. ex. organiser des sorties sur le territoire).
- Inscrire la culture et la langue innue de manière permanente dans l'institution scolaire (p. ex. afficher des peintures d'artistes autochtones, inclure l'innu-aimun dans les dépliants, la boîte vocale, l'agenda scolaire).
- Avoir une politique de reconnaissance de l'innu-aimun (p. ex. cours d'introduction à la langue pour l'ensemble de l'école).

Pour la valorisation des collaborations et des liens entre les communautés

- Favoriser les activités qui vont renforcer les échanges et l'amitié entre les élèves (p. ex. équipes de sport mixtes).
- Travailler en partenariat avec des organisations autochtones.
- Favoriser l'implication des parents et des familles innus (p. ex. organiser des rencontres, des soirées informatives et des événements d'échanges officiels entre les parents et les intervenants).

Pour la sensibilisation et la remise en question des préjugés des acteurs scolaires

- Sensibiliser le personnel aux réalités historiques et contemporaines des Autochtones et des Innus.
- Apprendre à bien prononcer les noms des élèves innus.
- Reconnaître que chaque élève a sa propre réalité.
- Se sensibiliser aux réalités sociales, culturelles et familiales des élèves innus.

Pour le soutien à la réussite éducative

- Embaucher des ressources, des agents de liaison ou autres spécialistes sensibles aux réalités autochtones qui possèdent une expertise concernant les enjeux scolaires des Innus.
- Élaborer des diagnostics appropriés pour évaluer les difficultés scolaires des élèves (p. ex., prendre en compte le fait que le français peut être la langue seconde de l'élève).
- Diversifier les méthodes pédagogiques en valorisant l'apprentissage par l'observation et l'expérimentation.
- Outiller les élèves pour qu'ils améliorent leur vocabulaire en français (p. ex. créer un lexique pour toutes les matières scolaires).
- Favoriser l'approche comparative entre le français et l'innu-aimun.
- Respecter le rythme des élèves.
- Permettre aux étudiants autochtones de se retrouver (p. ex. dans un local dédié).
- Prendre le temps de connaître l'élève, de comprendre sa réalité et de bâtir une relation de confiance.
- Élaborer un plan de formation continue pour le personnel scolaire.



RÉFÉRENCES

- Archibald, Jo-Ann, Jenny Bol Lee-Morgan et Jason De Santolo. *Decolonizing Research. Indigenous Storywork as Methodology*. Londres : Zed Books, 2019.
- Battiste, Marie. *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon : Purich Publishing, 2013.
- Blanchet-Cohen, Natasha, Flavie Robert-Careau et Audrey Pinsonneault. « Vers des transitions scolaires harmonieuses pour les jeunes autochtones en milieu urbain ». *Éducation et Francophonie* 49, no1 (à paraître).
- Bourque, Jimmy. « Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus. » Thèse de doctorat. Université Sherbrooke, 2004.
- Bureau international des droits des enfants [BIDE]. *Les enfants autochtones du Québec. Revue de littérature*. BIDE, 2016. <http://www.ibcr.org/wp-content/uploads/2016/09/Revue-litteraire-autochtone.pdf>.
- Centre de Collaboration Nationale de la Santé Autochtone [CCNSA]. « L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis ». *Déterminants sociaux* (2017) <https://www.ccsa-nccah.ca/docs/determinants/FS-Education-SDOH-2017-FR.pdf>.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Winnipeg : Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Pensionnats du Canada : Les séquelles. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, Volume 5* (Montréal, Kingston : McGill-Queen's University Press, 2015), 80.
- Déborbe, Matthieu et Geneviève Vachon. « Les déterminants de l'urbanisation des communautés innues de la Côte-Nord : étude de quatre cas ». *Recherches amérindiennes au Québec* 47, no1 (2017) : 73–85. <https://doi.org/10.7202/1042900ar>.
- Descent, Danielle et Tshiuélin Vollant. *Étude des besoins et profil de la clientèle autochtone au milieu urbain de Sept-Îles en vue de l'implantation d'un Centre d'Amitié Autochtone à Sept-Îles*. Québec : Regroupement des Centres d'amitié autochtone du Québec, 2007.
- Desgagné, Joanie. « Effets de l'intégration d'éléments relevant de la tradition orale dans la classe de français sur l'identité d'apprenant d'élèves innus. » Mémoire de M.A. Université Laval, 2018.
- Dockett, Sue, Bob Perry, Anders Garpelin, Johanna Einarsdóttir, Sally Peters et Aline-Wendy Dunlop. « Pedagogies of educational transition: Current emphases and future directions. » Dans *Pedagogies of Educational Transitions*, sous la direction de Nadine Ballam, Bob Perry et Anders Garpelin, 275-291. New York : Springer, 2015.
- Dubreuil, Steeve. « Circonstances historiques entourant la fondation de la réserve montagnaise de Sept-Îles et ses transformations subséquentes » *La revue d'histoire de la Côte-Nord*, no 18 (1993).
- Gauthier, Roberto. « Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones. » Thèse de doctorat. Université du Québec à Chicoutimi, 2005.
- Global Partnership for Education, *The benefits of education*. Washington, DC : Author, 2017. <https://www.globalpartnership.org/education/the-benefits-of-education>.
- Institut Tshakapesh. *Le profil d'apprentissage de l'élève innu*. https://www.tshakapesh.ca/CLIENTS/1-tshakapesh/docs/upload/sys_docs/profileleveinnu.pdf.
- Leroux, Shanie. « Le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Malietenam sur les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain : Vers une concitoyenneté ». *Nouvelles pratiques sociales* 27 no1 (2014).
- Lévesque, Carole, Geneviève Polèse, Dominique de Juriew, Rolando Labrana, Anne-Marie Turcotte, et Stéphanie Chiasson. *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Cahier DIALOG no 2015-01, Montréal : Réseau de la recherche et de connaissance relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut nationale de la recherche scientifique (INRS).



- McDonald, Rose-Alma J, et Katenies Research and Management Services Akwesasne Mohawk Territory. « First Nations Language and Culture on Literacy and Student Achievement and Outcomes », 2011. https://www.afn.ca/uploads/files/education/afn_languages_and_culture_and_literacy_lit_review_april_5_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. *Évaluation de programme – Réussite éducative des élèves autochtones évaluation de la mesure 30108-B — rapport d'évaluation*. Québec : Gouvernement du Québec, 2010.
- O'Bomsawin, Kim. « Le racisme à l'égard des Autochtones en milieu urbain au Québec : Expériences, enjeux et défis ». Mémoire de M.A. Université du Québec à Montréal, 2011.
- ODENA. *Fiche d'information. Résultats préliminaires de l'enquête réalisée auprès de la population autochtone de la ville de Sept-Îles*. Québec, 2013. <http://www.odena.ca/IMG/pdf/ficheinformationseptilesenquête.pdf>
- Organization for economic Co-operation and development [OECD]. « What are the social benefits of education? ». *Education Indicators in focus* no10 (2013): 1-4.
- Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec [RCAAQ]. *Soutenir les familles autochtones vivant en milieu urbain*. Wendake : RCAAQ, 2017.
- Statistique Canada, Enquête nationale auprès des ménages (ENM) Profil semi-personnalisé, pour le Québec, les RSS (20), RTS (10), RLS (98), regroupements de CLSC (15) et CLSC (166) (Tableau 2011DATAB2020_CO-1618_PSP.IVT; 2017).
- Statistique Canada, *Profil de la population autochtone de 2006 pour Sept-Îles*. Ottawa : Statistique Canada, 2006. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-638-x/2009002/article/11060-fra.htm>.
- Statistiques Canada, *Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Ottawa : Statistique Canada, 2016. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-fra.cfm?wbdisable=true>.
- Vandna Sinha, Nico Trocmé, Barbara Fallon, Bruce MacLaurin, Elizabeth Fast, Shelley Thomas Prokop, et al. *Kiskisik Awasisak: Remember the Children. Understanding the Overrepresentation of First Nations Children in the Child Welfare System*. (Ontario: Assembly of First Nations, 2011), 13.

