



REGROUPEMENT
DES CENTRES D'AMITIÉ
AUTOCHTONES DU QUÉBEC

COMPRENDRE ET SOUTENIR LES TRANSITIONS SCOLAIRES HARMONIEUSES CHEZ LES JEUNES AUTOCHTONES EN MILIEU URBAIN



RAPPORT DE RECHERCHE

présenté par le

**Regroupement des centres
d'amitié autochtones du Québec**

Janvier 2020

Ce projet de recherche a été initié, géré et coordonné par le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ).

Recherche et rédaction :

Natasha Blanchet-Cohen, cotitulaire de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, professeure associée, Département des sciences humaines appliquées, Université Concordia

Flavie Robert-Careau, professionnelle de recherche, Université Concordia

Giulietta Di Mambro, agente de recherche, Université Concordia

Révision linguistique :

Catherine Couturier

Zozita, traduction et révision

Collaboration à la recherche :

Amélie Lainé, directrice des opérations, RCAAQ

Audrey Pinsonneault, coordonnatrice recherche et amélioration continue, RCAAQ

Catherine Savard, conseillère en éducation, RCAAQ

Charlotte Commonda, directrice générale, Centre d'amitié autochtone de Maniwaki

Jenny Hervieux, coordonnatrice des services, Centre multiservices MAMUK

Katy Niquay, coordonnatrice, Centre d'amitié autochtone de Lanaudière

Mélanie Boivin, directrice générale, Centre d'amitié autochtone du Lac-Saint-Jean

Mélissa Coutu, agente en persévérance scolaire, Centre d'amitié autochtone de Lanaudière

Pénélope Guay, directrice, Centre multiservices MAMUK

Teri-Anne Cote, coordonnatrice de la Table d'accessibilité, Centre d'amitié autochtone de Maniwaki

Valérie Jubainville, travailleuse de proximité, Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières

ISBN 978-2-923951-51-5



Remerciements

Les auteures du présent rapport souhaitent remercier l'équipe du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec ainsi que les équipes des Centres. Grâce à leur dynamisme, leur générosité et leurs orientations, nous avons pu réaliser cette recherche de façon collaborative à partir des besoins et priorités des organisations autochtones urbaines. Nous voudrions également remercier les enfants, jeunes, parents et intervenants des Centres et des milieux scolaires qui ont participé en acceptant de discuter et de partager leurs expériences et points de vue sur les transitions scolaires.

Ce rapport est dédié à la mémoire de France Robertson, directrice du Centre d'amitié autochtone de Lanaudière de 2012 à 2018, pour sa vision de la recherche collaborative et pour ses contributions lors de l'élaboration de cette étude.

Le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec

Fondé en 1976, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) est l'association provinciale qui représente et regroupe onze Centres d'amitié autochtones du Québec, lesquels sont aussi membres de l'Association nationale des centres d'amitié (ANCA). Tous les Centres affiliés partagent la même vision et sont établis dans des centres urbains où l'on note une présence autochtone significative au Québec. En plus de constituer de véritables carrefours de services de première ligne pour les Autochtones dans les villes, les Centres d'amitié autochtones du Québec constituent des lieux favorables à l'émergence de démarches de revalorisation culturelle, d'affirmation identitaire et de mobilisation citoyenne parmi la population autochtone urbaine. Le Mouvement des Centres d'amitié autochtones, qui représente la plus grande infrastructure de services pour les Autochtones dans les villes au Québec, poursuit la mission d'améliorer la qualité de vie des Autochtones en milieu urbain, de promouvoir la culture et de bâtir des ponts entre les peuples.

Le RCAAQ est un interlocuteur privilégié sur les questions relatives à l'autochtonie urbaine et un acteur incontournable en matière de prestation de services pour les Autochtones dans les villes. Par son expertise et sa portée provinciale, le RCAAQ contribue au développement de solutions concrètes et de politiques publiques innovantes à la faveur du mieux-être des Autochtones qui sont établis ou de passage dans les villes du Québec. À cet égard, le RCAAQ s'efforce depuis plusieurs années de mieux documenter la présence autochtone dans les villes du Québec par le biais de projets de recherche, d'évaluation et de consultation.

Par le biais de ses activités de recherche, le RCAAQ souhaite contribuer à une meilleure connaissance et compréhension de la réalité des Autochtones dans les villes. Tous les travaux de recherche et d'évaluation du RCAAQ accordent une place prépondérante à la voix des Autochtones urbains. Les résultats de ces travaux permettent de fournir des pistes de solutions efficaces aux défis qui sont observés sur le terrain, notamment en ce qui a trait à l'éducation des Autochtones en milieu urbain.

Table des matières

Remerciements	3
Le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec	5
Table des matières.....	6
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	10
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	11
2. OBJECTIFS	14
3. MÉTHODOLOGIE	15
4. RÉSULTATS.....	24
4.1. LES PROFILS DES TRANSITIONS SCOLAIRES	24
4.2. LES RAISONS DES TRANSITIONS.....	30
4.3. LES EXPÉRIENCES DES TRANSITIONS.....	34
5. PRATIQUES PROMETTEUSES.....	48
5.1. Dans les Centres d'amitié autochtones	48
5.2. Avec les Centres d'amitié	51
5.3. Dans les milieux scolaires	53
6. VERS UNE TRANSITION HARMONIEUSE	55
6.1. Une approche holistique des transitions scolaires	55
6.2. Environnement : sensibilisation, rapprochement et accueil	56
6.3. Milieu scolaire : soutien pédagogique culturellement sensible et sécurisant	58
6.4. Social et communautaire : soutien du contexte familial et de la culture.....	60
CONCLUSION	62
Bibliographie	63
 Tableau 1. Âge des participants rencontrés.....	16
Tableau 2. Participants aux visites terrain	17
Tableau 3. Nombre de transitions scolaires vécues par les enfants de 6 à 17 ans.....	24
Tableau 4. Déclinaison des types de transitions des participants aux entrevues.....	26

SOMMAIRE

Dans un contexte général d'urbanisation, de croissance démographique et de grande mobilité des Premières Nations et des Inuit, de plus en plus d'élèves autochtones fréquentent les écoles du réseau de l'éducation du Québec durant la totalité ou une partie de leur éducation primaire et secondaire. Ils vivent ainsi des transitions scolaires qui se distinguent d'une simple transition de cycle tel que définie et encadrée par le système éducatif québécois. En milieu urbain, ces jeunes et leur famille sont nombreux à fréquenter et à utiliser les services des Centres d'amitié autochtones qui sont présents dans plusieurs villes.

Cette recherche collaborative a été chapeautée par le Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), mais élaborée et menée en étroite collaboration avec les chercheurs dans un mode de coconstruction. Elle se penche sur ce qui caractérise les parcours scolaires des élèves autochtones qui fréquentent les écoles québécoises au niveau primaire et secondaire en insistant sur les transitions que vivent ces jeunes entre différents milieux scolaires. Les Centres d'amitié autochtones désirent combler le déficit de connaissances à cet égard afin d'agir et d'innover en faveur de transitions scolaires plus harmonieuses pour ces jeunes et leur famille.

Dans ce rapport, nous dressons un portrait de la quantité et de la nature des transitions scolaires que vivent les enfants autochtones jusqu'à l'âge de 18 ans. Nous expliquons également comment se déroulent les transitions vers une nouvelle école en ville et comment ces transitions affectent le parcours scolaire des jeunes. Nous proposons enfin d'explorer ce que serait une transition scolaire harmonieuse pour les parents et les jeunes autochtones qui sont établis en milieu urbain ainsi que les pratiques prometteuses pouvant les soutenir en ce sens, notamment grâce au rôle que jouent les Centres d'amitié autochtones.

Les données de cette étude ont été recueillies par le biais de différents outils. Tout d'abord, un questionnaire coconstruit avec le RCAAQ a été distribué auprès des parents de 120 enfants inscrits aux services éducatifs dans quelques Centres d'amitié autochtones du Québec afin d'établir un portrait plus quantitatif des transitions scolaires vécues par les jeunes autochtones en milieu urbain. Ensuite, des entrevues et des groupes de discussions ont eu lieu dans cinq Centres afin de comprendre plus précisément les expériences de transition scolaire à partir du point de vue des jeunes, de leurs familles et des autres acteurs impliqués. Au total, 117 personnes ont participé à la collecte de données qualitatives qui s'est déroulée dans les villes de Joliette, Maniwaki, Québec, Trois-Rivières et Roberval, dont 52 parents, 29 enfants d'âge primaire et secondaire, 21 employés des Centres et 15 intervenants des milieux scolaires.

De cette recherche se dégagent plusieurs résultats éloquentes. Mentionnons premièrement qu'un constat global émane quant à l'hypermobilité des jeunes autochtones et de leur famille ce qui entraîne des transitions scolaires particulièrement fréquentes et diversifiées. Ainsi, on identifie trois types de transitions : des allers-retours entre la ville et la communauté (la plus courante); des transitions entre différentes villes; ainsi que des transitions scolaires dans la même ville. Nous avons également remarqué que ces transitions sont souvent répétitives (plusieurs allers-retours entre la communauté et la région urbaine, notamment). Il est donc essentiel, lorsqu'on aborde la question de l'éducation autochtone urbaine, de reconnaître ces multiples réalités qui caractérisent et influencent le parcours scolaire des jeunes autochtones.

Nous nous sommes également penchés sur les raisons amenant les jeunes à vivre de telles transitions. Nous avons dégagé trois principaux facteurs qui expliquent la mobilité des familles autochtones vers les milieux urbains : les besoins en lien avec l'éducation des enfants et/ou des parents; l'accès aux services et aux ressources; et les changements familiaux. Comme le soulèvent les familles et les intervenants que nous avons rencontrés, les transitions scolaires vécues par les élèves autochtones du primaire et du secondaire sont indissociables de la réalité familiale et des défis qu'implique pour celle-ci le déménagement dans un nouvel environnement urbain.

Ensuite, nous avons analysé les expériences des jeunes et de leurs familles en regroupant, d'une part, les difficultés et défis reliés aux transitions vers un nouvel environnement urbain et, d'autre part, les défis qui touchent plus spécifiquement la transition vers un nouveau milieu scolaire. Nous avons ainsi identifié quatre enjeux qui sont associés à la transition vers une nouvelle ville : l'intégration dans un nouvel environnement socioculturel, les préjugés et le racisme, l'isolement par rapport au réseau familial et le risque de perte identitaire et linguistique. En ce qui concerne directement la transition en milieu scolaire, nous avons constaté les enjeux suivants : une méconnaissance générale des réalités autochtones de la part du personnel, une communication limitée avec les familles autochtones, l'absence de procédures et de services d'accueil spécifiques pour les élèves autochtones ainsi qu'une disproportion de jeunes autochtones en cheminement particulier ou en classe d'adaptation scolaire. Tous ces enjeux contribuent à complexifier le quotidien des jeunes autochtones qui vivent des transitions scolaires, entraînant souvent des répercussions sur leur éducation.

Cette étude a aussi répertorié des pratiques prometteuses qui permettent de mieux comprendre comment il est possible de soutenir des transitions scolaires harmonieuses pour les jeunes autochtones en milieu urbain. Dans les Centres d'amitié, plusieurs actions positives ont été observées telles que les services de soutien aux apprentissages après les heures de classe ou la création d'un groupe de chant et tambour traditionnels pour les jeunes. Des initiatives prometteuses sont aussi mises en œuvre dans certains milieux scolaires telles que l'embauche d'agents de liaison scolaires, la visibilité des cultures autochtones dans l'école ou l'adoption de cours sur les réalités autochtones. Ces exemples font valoir les multiples possibilités existantes. Toutefois, nous constatons que le potentiel des pratiques que nous avons observées demeure limité étant donné qu'elles sont souvent financées de manière ponctuelle et qu'elles reposent généralement sur des initiatives individuelles qui ne sont pas structurantes ou institutionnalisées.

En somme, l'analyse des entretiens et des questionnaires fait valoir le besoin de reconnaître que les transitions scolaires vécues par les jeunes autochtones en milieu urbain sont complexes, qu'elles outrepassent largement les simples changements de cycles pour lesquels des ressources sont présentement allouées aux écoles québécoises et qu'elles nécessitent des actions sur plusieurs plans afin de prévenir les situations discriminatoires. Nous ciblons ainsi trois domaines d'actions à considérer pour assurer des transitions scolaires harmonieuses pour les jeunes autochtones qui fréquentent les écoles primaires et secondaires en milieu urbain au Québec.

Environnement : sensibilisation, rapprochement et accueil.

En dépit des efforts et initiatives qui sont déjà en place, il reste beaucoup à faire afin de rendre l'environnement urbain accueillant et sécurisant pour les jeunes autochtones et leur famille. Il est donc essentiel de travailler en continu pour enrayer le racisme et la discrimination, sensibiliser les employés du réseau public de services à l'histoire et aux réalités autochtones, reconnaître et mettre en valeur les cultures autochtones dans l'espace public et soutenir des activités de rapprochement entre les Peuples dans les différentes villes et régions du Québec.

Milieu scolaire : soutien pédagogique culturellement sensible et sécurisant.

L'accès à une éducation de qualité ne doit pas être conditionnel à la perte identitaire et culturelle pour les jeunes autochtones qui fréquentent les écoles québécoises. Pour ce faire, les milieux éducatifs doivent faire place à des approches pédagogiques plus flexibles et différenciées, dont la pédagogie autochtone¹, et apporter les changements nécessaires au cursus de même qu'au soutien scolaire qui est offert aux élèves autochtones afin d'assurer leur pertinence sur le plan culturel. De plus, il semble indispensable de revoir les méthodes d'évaluation et de classement des élèves autochtones et de soutenir leur acquisition de la langue d'enseignement tout en valorisant le maintien de leur langue maternelle autochtone lorsque cela est possible, le tout afin d'éviter que le cheminement scolaire des enfants soit un moteur d'assimilation culturelle et linguistique. Enfin, il est souhaitable de renforcer et de formaliser la collaboration entre les écoles et les organisations communautaires autochtones comme les Centres d'amitié, notamment par le biais de protocoles d'entente.

Social et communautaire : soutien du contexte familial et de la culture.

Le parcours scolaire du jeune qui vit une transition scolaire est grandement influencé par l'expérience de transition de toute sa famille (nucléaire, mais aussi élargie) de même que par son état de mieux-être dans tous les aspects de sa vie. Il importe donc de considérer l'ensemble des contextes social, culturel, communautaire et familial des jeunes et de les soutenir de manière globale pour favoriser leur persévérance et leur réussite scolaire. À cet égard, l'interconnexion entre la famille, le milieu scolaire et le milieu communautaire autochtone peut favoriser des transitions scolaires plus harmonieuses pour les jeunes autochtones en milieu urbain. Il est en outre important d'assurer l'accès des familles autochtones à des services culturellement pertinents qui sont offerts dans un environnement sécurisant dans la ville. L'existence d'un espace communautaire de rassemblement peut également permettre aux jeunes autochtones d'élargir leur réseau social, de vivre des expériences d'apprentissage en lien avec leur culture et ainsi renforcer un sentiment de fierté par rapport à leur identité.

¹ La pédagogie autochtone est cohérente avec les styles d'apprentissages de la plupart des apprenants autochtones, mais c'est aussi une option valable pour tous les élèves et tous les enseignants qui gagnent à développer leur sensibilité et leurs compétences culturelles. Cette pédagogie repose sur les principes suivants : l'apprentissage se fait par le biais de la participation, de l'expérimentation et de l'observation; on recherche les expériences d'apprentissage authentiques sur le territoire; les Aînés et gardiens des savoirs autochtones occupent une place importante; on favorise le plaisir d'apprendre et les expériences multisensorielles; l'enseignant agit surtout comme un guide; et l'apprentissage vise avant tout le développement de soi tout au long de la vie (Ahern, 2019; Campeau, 2015).

INTRODUCTION

Au Québec, un nombre croissant de familles autochtones quittent de manière temporaire ou permanente leur communauté d'origine et déménagent en ville, notamment pour que les parents y poursuivent leurs études ou accèdent à l'emploi (Cloutier et Lévesque, 2011; CSSSPNQL, 2018; Statistique Canada, 2018). De plus, les familles autochtones sont souvent plus nombreuses et il s'agit d'une population plus jeune et plus mobile que la population non autochtone (RCAAQ, 2018; Statistique Canada 2018). Plus de la moitié des adultes vivant dans une communauté des Premières Nations en 2015 ont affirmé avoir déjà habité en dehors de leur communauté (CSSSPNQL, 2018) tandis que 85 % des adultes autochtones établis en ville en 2017 rapportaient avoir déjà habité sur le territoire réservé à leur communauté (RCAAQ, 2018, p.13). Dans ce contexte d'urbanisation accrue et d'hypermobilité chez les Autochtones du Québec, les transitions scolaires sont fréquentes pour les jeunes en cours de scolarisation au niveau primaire et secondaire (MELS, 2013; Turner et Thompson, 2015). À ce jour, au Québec, peu d'attention a toutefois été accordée à ce qui caractérise les transitions scolaires que vivent les élèves autochtones, notamment en milieu urbain (Ballam et al., 2017; Lévesque et Polèse, 2015).

Dans cette recherche collaborative avec le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), nous souhaitons mieux comprendre comment se déroulent les transitions scolaires en milieu urbain pour les jeunes autochtones du primaire et du secondaire, et ce qui favorise une transition harmonieuse. Considérant que les Centres sont des lieux de rencontre pour les jeunes et leur famille, que ces organismes développent des projets et services sur mesure pour répondre aux besoins spécifiques des Autochtones de manière culturellement pertinente et qu'ils développent des liens de collaboration avec le milieu scolaire, ceux-ci constituent des espaces privilégiés pour réaliser cette recherche.

Cette recherche est issue d'un financement du MEES obtenu à la suite d'une recommandation faite par le RCAAQ (2016) afin d'obtenir un soutien pour documenter les besoins, enjeux et défis des Autochtones en cours de scolarisation en milieu urbain. La politique de la réussite éducative du gouvernement du Québec (MEES, 2017) énonce clairement l'importance d'intervenir pour éliminer l'écart de réussite observé entre les élèves autochtones et l'ensemble des élèves au Québec. Le *Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits* (Gouvernement du Québec, 2017) identifie aussi la nécessité de produire des connaissances et de mener davantage de recherches pour mieux connaître les besoins des Autochtones en vue de mieux orienter les politiques publiques.

Ce rapport comprend six sections :

- » Un aperçu des enjeux relatifs à l'éducation des Autochtones en milieu urbain ainsi que le cadre conceptuel privilégié dans cette étude.
- » La mise en évidence des objectifs de la recherche et des questions prioritaires dans le cadre de l'étude.
- » La description de la méthodologie, des modalités et des outils de collecte de données.
- » La présentation des résultats qui décrivent les profils, les raisons et les expériences des transitions.
- » La présentation de pratiques prometteuses répertoriées dans les Centres d'amitié, avec les Centres et dans les milieux scolaires.
- » La proposition de pistes d'action à considérer pour aller « vers une transition scolaire harmonieuse » et pour soutenir une approche holistique des transitions scolaires en ciblant trois domaines d'action : l'environnement, le milieu scolaire et le contexte familial et communautaire.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le besoin de réaliser cette recherche émane de la conjonction de plusieurs facteurs : il y a une croissance démographique de la population autochtone urbaine; la présence accrue des Autochtones dans les villes se fait sentir à la fois dans les Centres d'amitié autochtones et dans les écoles primaires et secondaires à travers le Québec; et on porte de plus en plus d'attention à l'accessibilité des services publics pour les Autochtones au Québec, notamment en éducation.

Afin de bien saisir le contexte dans lequel les réalités scolaires des jeunes autochtones urbains s'inscrivent, il apparaît d'abord important de relever les définitions usuelles faites de la notion de « transition scolaire » et de porter un regard critique à son égard lorsqu'il est question de réfléchir à la réalité autochtone. Ceci nous mène à préciser le cadre conceptuel privilégié dans cette étude.

La transition scolaire est définie comme étant une période d'ajustement à un nouvel environnement physique et social, où la personne perd ses repères et où elle est confrontée à des ruptures qualitatives dans la conception de soi ou dans sa vision du monde, ainsi que dans ses rôles, relations et statuts (Larose et al., 2005). De façon générale, le système éducatif québécois identifie, encadre et soutient quatre transitions scolaires formelles de l'enfance à l'âge adulte : l'entrée au préscolaire, la transition vers le primaire, le passage au secondaire puis la poursuite vers le postsecondaire, l'éducation aux adultes ou le marché du travail (CTREQ, 2018). Des ressources sont attribuées afin d'assurer des transitions scolaires de qualité à chacune de ces étapes. Par ailleurs, le gouvernement du Québec définit le « cheminement normal » d'un élève dans le système scolaire québécois comme suit : un enfant devrait être âgé de « 6 ans en première année de fréquentation au premier cycle du primaire, 8 ans en première année de fréquentation au deuxième cycle du primaire, 10 ans en première année de fréquentation du troisième cycle du primaire, 12 ans à l'entrée au secondaire et 14 ans à la première année de fréquentation du deuxième cycle du secondaire pour se terminer à l'âge de 16 ans » (MELS, 2013, p. 14). Les élèves qui ne suivent pas cette progression normative se trouveraient en situation de retard scolaire.

De manière générale, on s'entend dans la littérature sur le fait qu'une transition scolaire peut être déterminante en termes de persévérance scolaire, surtout si l'élève cumule plusieurs facteurs de risque sur le plan scolaire, individuel et familial (MELS, 2012). Il existe des outils d'information et d'accompagnement pour soutenir des transitions scolaires de qualité qu'on définit comme « un ajustement mutuel des différents milieux pour favoriser la réussite de l'adolescent (ou élève) en tenant compte des facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels » (MELS, 2012, p.3). Ces outils accordent généralement de l'importance aux conditions dans lesquelles se fait la transition, au degré de planification et à la qualité des relations école-famille-communauté (CTREQ, 2018). Une publication visant à renforcer le soutien autour de la transition du primaire vers le secondaire cible trois dimensions à considérer de la part du milieu scolaire : procédurale (relative à l'environnement), académique et sociale (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013). On constate ici qu'il s'agit surtout d'encadrer et de soutenir les éléments d'ajustement en lien avec ce qui différencie l'école primaire de l'école secondaire, notamment le défi de devoir s'adapter à une plus grande école, de se créer un nouveau réseau social et de côtoyer plusieurs enseignants ayant des styles d'enseignement différents. On souligne aussi que le passage vers le secondaire peut être particulièrement difficile, car c'est une période où le jeune découvre son identité.

Les définitions courantes des « transitions scolaires » et les outils qui existent pour supporter les apprenants à travers ces dernières ne captent pas l'expérience particulière que vivent les élèves autochtones en

ville. Plusieurs études (Blanchet-Cohen et Lainé, 2015; Hot, 2010; Lévesque et al., 2015; MELS, 2010) démontrent que les élèves autochtones ont des parcours scolaires distincts et font face à des réalités spécifiques qui influencent leur persévérance scolaire. Celles-ci évoquent d'ailleurs le besoin de redéfinir ce qu'on entend par « persévérance scolaire » dans un contexte autochtone, considérant qu'une vision de l'apprentissage tout au long de la vie comme le propose le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) puis le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2016) est plus pertinente. *L'apprentissage tout au long de la vie* correspond à un processus holistique d'apprentissage de la culture, de la langue des traditions ainsi que d'autres types d'apprentissages formels et informels comme étant un processus essentiel au développement et au mieux-être, et ce, tout au long de la trame de vie d'une personne.

Pour bien comprendre la complexité des cheminements des élèves autochtones, mentionnons également que les réalités éducationnelles autochtones sont caractérisées par le contexte historique des politiques coloniales d'assimilation, dont les pensionnats indiens qui ont visé l'assimilation culturelle des enfants autochtones et dans lesquels plusieurs générations d'enfants autochtones ont vécu des violences physiques et psychologiques (Grammond et Guay, 2016). La Commission de vérité et réconciliation (2015) a d'ailleurs caractérisé cette époque comme étant « un génocide culturel » (CVR, 2015 : 1). En plus d'avoir provoqué des séquelles qui ont été transmises de manière intergénérationnelle et qui affectent concrètement de nombreuses familles autochtones au Québec, ce legs historique marque le rapport qu'entretiennent toujours aujourd'hui de nombreux parents et grands-parents autochtones avec l'école et avec la société québécoise.

En milieu urbain, on constate que les programmes d'enseignement, les pédagogies et les structures institutionnelles des écoles tiennent rarement compte des besoins et des réalités spécifiques des élèves autochtones (Congress of Aboriginal Peoples, 2010; Richmond et Smith, 2012). Par exemple, plusieurs services ne sont tout simplement pas disponibles en langue autochtone, dont les services en orthophonie. À cet égard, il y a une croyance perpétuée dans certains milieux scolaires selon laquelle il est préférable, pour faciliter le parcours scolaire de l'enfant, que les parents renforcent l'usage de la langue d'enseignement à la maison auprès de leur enfant, au détriment de leur langue maternelle. Pourtant la recherche démontre que le bilinguisme est non seulement possible, mais un atout pour le développement et le mieux-être global des enfants (Tupula Kabola, 2016; Thordardottir, 2010). Même pour les enfants qui présentent un trouble de langage sévère, il a été démontré que l'exposition à plus d'une langue n'a pas d'impact négatif sur le développement langagier; au contraire, l'exposition à la langue maternelle favorise les liens affectifs ainsi que la transmission de l'héritage culturel, ce qui est bénéfique pour tous les enfants, mais particulièrement pour les enfants autochtones (Toulouse, 2013; Thordardottir, 2010). De plus, il est toujours recommandé pour les parents de parler une langue qu'ils maîtrisent bien à la maison ce qui assure l'exposition des enfants à des modèles appropriés de langage dès leur naissance, leur permettant ainsi d'acquérir des habiletés langagières de base qui seront transférables lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue d'enseignement (Cummins, 1998). Par une utilisation efficace de ces connaissances scientifiques, le milieu scolaire peut soutenir un développement optimal du langage et une construction identitaire positive pour les enfants autochtones, et ainsi contrebalancer les risques de discrimination et de perte linguistique auxquels les jeunes autochtones font face en milieu urbain où ils vivent une situation linguistique et culturelle minoritaire (Ball, 2007; Toulouse, 2013).

À la suite des consultations menées dans le cadre de la Politique de la réussite éducative, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a d'ailleurs reconnu qu'il doit y avoir une mise en valeur des cultures et des langues autochtones à l'intérieur des milieux scolaires afin de permettre aux jeunes d'évoluer dans un « environnement inclusif, sécurisant et culturellement pertinent »

(MEES, 2017, p. 27). Cette reconnaissance se fait dans un contexte où le cheminement scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones du Québec se démarquent à plusieurs égards de l'ensemble des élèves de la province. En dépit du manque de statistiques fiables et complètes sur l'éducation des Autochtones au Québec, l'encadré ci-dessous présente à titre indicateur quelques données sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour décrire la situation.

Quelques données sur l'éducation des Autochtones² au Québec

- Au sein de la population de 15 ans et plus au Québec, le taux de non-diplômés du secondaire grimpe à 45 % parmi les membres des Premières Nations et à 69 % parmi les Inuit selon les données du recensement de 2016. À l'autre bout du spectre de la diplomation, on constate que ce sont seulement 7,8 % des Premières Nations et 2,0 % des Inuit qui détiennent un diplôme universitaire au Québec; à titre comparatif, le taux de diplômés universitaire atteint 20,5 % parmi l'ensemble de la population au Québec (Statistique Canada, 2018).
- Une enquête menée auprès de plus de 1700 adultes autochtones en milieu urbain au Québec a révélé que 49 % des répondants ne détiennent aucun diplôme tandis que 40 % des répondants considèrent que leur parcours scolaire n'a pas été continu (RCAAQ, 2018).
- On estime que plus du tiers des enfants autochtones fréquentent une école du réseau public urbain québécois (Lévesque, 2019).

Pour mieux comprendre les changements vécus par les Autochtones et rendre compte de la spécificité des réalités familiales, sociales, culturelles et scolaires des enfants, cette étude situe la question des transitions scolaires dans le contexte plus large des relations école-famille-communauté. En effet, tel que le suggèrent plusieurs auteurs, nous reconnaissons que la transition pour les jeunes sera facilitée s'il y a une collaboration et une cohérence entre les acteurs prenant part à ces changements (Cherubini, 2014; Ma Rhea, 2015). Situer la transition scolaire dans un contexte plus large amène à s'interroger sur le système éducatif qui se focalise sur l'individu et l'apprenant de façon décontextualisée et déficitaire, pour faire davantage de place à une approche relationnelle et critique, voire empreinte des valeurs de justice sociale et d'équité (Dockett et al., 2017). En effet, Dockett et al. (2017) expriment bien la nécessité d'un changement de paradigme dans le système éducatif actuel, afin de soutenir adéquatement les jeunes autochtones :

« [There is a] need for a change of emphasis from the rhetoric of “closing the gap” for Indigenous children to one of recognizing, celebrating and enhancing the strengths these children have, particularly as they make the transition to school. »³

Dresser un portrait de la situation actuelle et documenter les aspirations et perspectives des différents acteurs concernés constituent des étapes préliminaires à la création de solutions adéquates pour soutenir les parcours et transitions scolaires des jeunes autochtones en milieu urbain.

² Le terme Autochtones est utilisé dans ce rapport pour faire référence aux 11 Nations autochtones vivant sur le territoire du Québec dont 10 Premières Nations et les Inuit.

³ Traduction libre : « mettre de côté la rhétorique, voulant qu'il soit nécessaire de “réduire l'écart” pour les jeunes autochtones pour adopter une posture de reconnaissance, de célébration et de promotion de leurs forces, notamment lors de la transition vers l'école. » (Dockett et al., 2017, p. 280)

2. OBJECTIFS

Cette étude collaborative a été menée sous l'initiative et la coordination du Regroupement des centres d'amitiés autochtones du Québec (RCAAQ), qui, depuis 1976, agit et innove pour améliorer les conditions de vie des Autochtones de la province québécoise en milieu urbain. Le point de départ de cette étude était une volonté commune des Centres d'amitié et du RCAAQ de mieux documenter les besoins, enjeux et défis des jeunes autochtones qui fréquentent leurs services éducatifs et de vérifier si le soutien qui leur est offert au sein du système scolaire québécois correspond à leurs besoins et réalités.

La collaboration entre le RCAAQ, les Centres d'amitié et les chercheurs a été menée dans le contexte de l'élaboration de nouvelles lignes directrices provinciales visant à mieux encadrer la recherche sur le plan éthique et à favoriser la participation des communautés et des organisations autochtones urbaines à toutes les étapes des projets de recherche auxquels ils participent. En effet, le RCAAQ a identifié la nécessité de renforcer ses capacités en recherche dans le but de mieux documenter les besoins, enjeux et défis des Autochtones en ville tout en mettant de l'avant le point de vue et les aspirations des Autochtones dans les travaux de recherche qui les concernent. Cette recherche s'inscrit également dans un historique de multiples collaborations antérieures entre la chercheuse principale de l'étude et les Centres d'amitié autochtones, dans un esprit de co-construction d'une relation de confiance ainsi que de méthodes participatives qui s'intègrent bien au contexte des organisations communautaires autochtones urbaines.

Dans cette optique, les objectifs de cette recherche sont de :

1. Dresser le portrait global des transitions scolaires vécues par les enfants autochtones inscrits au primaire et au secondaire en identifiant des profils types.
2. Identifier comment se déroulent les transitions scolaires pour les enfants autochtones (jusqu'à l'âge de 18 ans) et pour leur famille.
3. Déterminer ce qu'est ou ce que pourrait être une transition scolaire harmonieuse pour les parents et les jeunes autochtones.
4. Relever des pratiques prometteuses pouvant soutenir les jeunes autochtones lors des transitions scolaires.
5. Comprendre le rôle des Centres d'amitié autochtones dans l'accompagnement des jeunes vivant des transitions scolaires ainsi que de leurs familles.
6. Recommander des approches et pistes d'actions afin de bonifier les pratiques du milieu scolaire et communautaire.

Mieux connaître et comprendre les transitions vécues par les élèves autochtones du primaire et secondaire peut permettre de générer des solutions afin de mieux les soutenir pendant leur cheminement scolaire et ainsi contribuer à éliminer l'écart de réussite qui est observé entre les élèves autochtones et l'ensemble des élèves au Québec. À cet égard, identifier des stratégies et des approches existantes qui sont à la fois inspirantes, adéquates et efficaces peut être un moteur d'innovation dans l'optique d'amener des changements positifs en matière de réussite et de persévérance scolaire chez les élèves autochtones en milieu urbain.

3. MÉTHODOLOGIE

Les choix méthodologiques pour cette recherche ont été développés lors de sessions de co-construction entre l'équipe de recherche universitaire et l'équipe de recherche et d'éducation du RCAAQ, en tenant compte des approches pertinentes pour ce sujet et son contexte.

Afin d'obtenir un portrait global des profils de transitions scolaires vécues par les jeunes autochtones en milieu urbain, l'équipe de recherche a recueilli les points de vue de quatre groupes :

1. Les jeunes du primaire et du secondaire (à l'école ou l'ayant quittée) ayant vécu une transition scolaire;
2. Les membres des familles;
3. Les employé(e)s des Centres d'amitié impliqués directement dans les services éducatifs auprès des jeunes;
4. Les représentant(e)s du milieu scolaire (directions, enseignants, intervenants).

Tenant compte du contexte des Centres et des objectifs de recherche, plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés en complémentarité. Premièrement, afin de créer un portrait quantitatif des expériences de transitions scolaires chez les jeunes autochtones en milieu urbain, un questionnaire co-construit avec le RCAAQ a été distribué dans sept Centres d'amitié autochtones du Québec. Les questionnaires ont été remplis par les parents ou tuteurs et ont été ajoutés au dossier d'inscription des jeunes fréquentant les services éducatifs au cours de l'année scolaire 2018-2019. De cette façon, 120 questionnaires ont été complétés (sur un total d'environ 200 jeunes qui fréquentaient les services éducatifs des 11 Centres affiliés au RCAAQ en 2018-2019). Les données ainsi recueillies reflètent l'expérience d'enfants âgés de 6 à 17 ans fréquentant les services éducatifs des Centres d'amitié autochtones dans sept villes à travers le Québec soit Sept-Îles, Montréal, Roberval, Joliette, Val-d'Or, Trois-Rivières et Senneterre. Tous les questionnaires concernent des jeunes des Premières Nations (la majorité) et des Inuit.

Deuxièmement, une collecte de données qualitatives s'est déroulée dans cinq Centres d'amitié, d'octobre 2018 à février 2019. Les Centres visités se situent dans les villes suivantes : Joliette, Maniwaki, Trois-Rivières, Québec et Roberval. Deux des Centres visités sont situés dans une grande ville (plus de 150 000 habitants), un est dans une ville de taille moyenne (plus de 40 000 habitants) et deux sont situés dans des petites villes (moins de 10 000 habitants). Ces visites sur le terrain ont permis la création d'espaces privilégiés puisque les activités de recherche ont été réalisées à l'intérieur des Centres et avec la participation essentielle des intervenants en éducation de chaque Centre avec qui les jeunes et leur famille ont un lien de confiance. Des entrevues et des groupes de discussion suivis d'activités interactives ont ainsi été réalisés, privilégiant des questions ouvertes et un contexte plus informel afin d'encourager la conversation avec les participants (Archibald, Lee-Morgan et De Santolo, 2019).



Le tableau 1 décline l'âge des participants de l'étude; on peut voir que plus de la moitié sont des jeunes de moins de 27 ans.

Tableau 1. Âge des participants autochtones rencontrés

Âge	Nombre de personnes	%
6 à 12 ans	11	15,5
13 à 19	16	22,5
20 à 26	11	15,5
27 à 35	12	16,9
36 et +	21	29,6

Les entrevues avec les familles, les jeunes et les intervenants des Centres d'amitié ont eu lieu lors des différentes activités effectuées par les Centre. Elles ont duré entre 30 minutes et 1 heure et ont eu lieu dans un espace favorisant la discussion en toute confidentialité. L'élaboration d'une ligne du temps a notamment servi de support d'expression pour tous les participants autochtones⁴, qu'ils soient jeunes, parents ou intervenants, afin d'illustrer leur cheminement scolaire personnel et d'encourager les discussions intergénérationnelles au sein des familles. Raconter leurs histoires de transitions scolaires a permis aux adultes de mettre en relation leurs expériences avec celles de leurs enfants vivant actuellement des transitions scolaires.

Dans le cadre des visites terrain, des activités de recherche interactives en groupe se sont également déroulées lors de l'heure allouée aux services éducatifs et à l'aide aux devoirs, ou lors des périodes de dîner avec les jeunes fréquentant les Centres d'amitié. Dans un premier temps, après une activité brise-glace qui permettait aux enfants d'exprimer un élément qu'ils aiment de leur école actuelle, nous avons invité les enfants à illustrer leur cheminement scolaire à l'aide de la ligne du temps. Dans un second temps, nous leur avons demandé d'ajouter des autocollants afin d'exprimer leurs sentiments par rapport aux changements d'école vécus et de nous les expliquer. Dans un troisième temps, nous avons invité les enfants à discuter en groupe à l'aide d'un tableau, pour documenter leur appréciation des sources de soutien dont ils ont pu bénéficier au cours de leurs transitions.

Activité de recherche « Brise-glace »



Activité de recherche « Ligne du temps »



Activité de recherche « Tableau de soutiens »



4 Tous les participants autochtones font partie d'une Première Nation, dont une grande majorité des nations Atikamekw, Anishinabeg et Innu.

Dans chaque ville, nous avons aussi réalisé des entrevues auprès d'acteurs clés des écoles fréquentées par les jeunes, tenant compte des suggestions des intervenants des Centres d'amitié à cet effet. Dans quelques cas où les Centres d'amitié n'avaient pas encore pu développer de liens privilégiés avec les écoles fréquentées par les jeunes qu'ils desservent, l'équipe de recherche a sondé directement les écoles pour identifier les représentants du milieu scolaire les plus en mesure de répondre à nos questions. Au total, nous avons parlé à 14 personnes du milieu scolaire (des membres de la direction, intervenants et enseignants du primaire et du secondaire). Plusieurs personnes du milieu scolaire ont décliné notre invitation d'entrevue précisant que leur établissement n'accueillait pas suffisamment d'élèves autochtones pour pouvoir mettre en place des actions pour cette clientèle.

Le tableau 2 présente une synthèse du nombre de participants à la collecte de données qualitatives par outil de collecte et par Centre. En somme, nous avons rencontré 117 personnes, dont 52 parents, 29 enfants d'âge primaire et secondaire, 21 employés des Centres et 15 intervenants des milieux scolaires⁵. Conformément au protocole d'éthique, les participants ont donné leur consentement libre et éclairé avant de participer. En ce qui concerne les activités avec les enfants, les parents ou le tuteur légal avaient préalablement rempli les formulaires de consentement de participation et de prise de photos.

Tableau 2. Participants aux visites terrain

	Intervenants des Centres d'amitié autochtones		Intervenants scolaires		Membre des familles		Jeunes		Total des participants
	Type	Nbre de participants	Type	Nbre de participants	Type	Nbre de participants	Type	Nbre de participants	
Ville 1	Focus group (1)	3	Focus group (1)	3	Focus group	-	Focus group (3)	15	31
	Entrevue (2)	2	Entrevue (1)	1	Entrevues (5)	6	Entrevue (1)	1	
Ville 2	Focus group	-	Focus group	-	Focus group (1)	5	Focus group	-	13
	Entrevue	-	Entrevue (5)	6	Entrevue (2)	2	Entrevue	-	
Ville 3	Focus group (1)	3	Focus group	-	Focus group	-	Focus group (8)	8	22
	Entrevue (2)	2	Entrevue (2)	2	Entrevue (7)	7	Entrevue	-	
Ville 4	Focus group (1)	4	Focus group	-	Focus group	-	Focus group	-	31
	Entrevue (2)	2	Entrevue (2)	2	Entrevue (19)	22	Entrevue (1)	1	
Ville 5	Focus group (1)	3	Focus group	-	Focus group	-	Focus group	-	20
	Entrevue (2)	2	Entrevue (1)	1	Entrevue (10)	10	Entrevue (4)	4	
Total		21		15		52		29	117

⁵ Lorsque des extraits d'entrevues seront présentés pour étayer les propos, les participants seront identifiés par leur statut – jeune, membre de la famille, intervenant scolaire ou du Centre d'amitié.

Dans le souci de mener ce projet en cohérence avec les valeurs et exigences éthiques établies par le RCAAQ en matière de recherche, nous tenons à soulever les limites de cette étude :

- Quelques parents et jeunes participants rencontrés ne maîtrisaient pas le français ou l'anglais aussi bien que leur langue maternelle autochtone. Ainsi, ces derniers n'ont pu s'exprimer dans la langue dans laquelle ils sont les plus compétents, et certaines nuances dans leur discours ont pu échapper à l'équipe de recherche.
- Puisque l'équipe de recherche est constituée de personnes allochtones qui n'avaient pas eu l'opportunité de développer une relation préalable avec tous les participants, ces derniers peuvent avoir été moins à l'aise de parler de leurs expériences personnelles et ainsi être moins volubiles lors des discussions.
- Considérant que cette étude a été effectuée avec les membres des Centres et à l'intérieur des Centres d'amitié autochtones du Québec dans certaines villes, elle ne peut prétendre être le reflet global de l'ensemble de la population autochtone urbaine au Québec.

Aperçu des Centres d'amitié visités

Bien que les Centres d'amitié autochtones soient tous des carrefours de services urbains offrant un espace de rassemblement, de discussion et d'entraide pour les Autochtones de passage ou vivant dans la région, chaque Centre d'amitié possède sa particularité, étant donné son emplacement géographique, son offre de services et son historique. Voici donc une brève description du contexte local et des principaux services offerts aux jeunes fréquentant les cinq Centres d'amitié autochtones ayant participé à la collecte de données qualitatives dans le cadre des visites terrain.



Centre d'amitié autochtone de Maniwaki/ Maniwaki Native Friendship Centre

Le Centre d'amitié autochtone de Maniwaki a ouvert ses portes en 2016. Il accueille principalement une population algonquine Anishinabeg⁶ de la communauté de Barrier Lake (aussi appelée Lac-Rapide), qui est située à 140 km de Maniwaki, et de la communauté de Kitigan Zibi, située à 3,5 km de Maniwaki. La grande majorité des membres qui fréquentent le Centre parlent anglais et il s'agit souvent de leur deuxième langue. Les jeunes qui fréquentent le Centre sont majoritairement originaires de Lac-Rapide, ayant déménagé en ville pour aller à l'école secondaire puisqu'il n'y en a pas dans la communauté. En plus des jeunes qui viennent s'établir à Maniwaki avec leur famille, plusieurs demeurent en foyers scolaires algonquins et anglophones alors que la population allochtone de Maniwaki est francophone. Depuis 1990, l'école de Kitigan Zibi accueille la plupart des enfants de sa communauté et, dépendamment des places disponibles, certains enfants de Lac-Rapide peuvent aussi s'y inscrire. La plupart des élèves de Lac-Rapide vont à l'école anglophone de Maniwaki de même que certains jeunes de Kitigan Zibi, mais un petit nombre d'élèves autochtones va à l'école secondaire francophone. Les huit employés du Centre consacrent beaucoup d'énergie à organiser des activités et à offrir des services afin de répondre de manière culturellement pertinente aux besoins de la communauté, notamment des jeunes adolescents qui vivent éloignés de leurs parents pendant la semaine. Ils offrent des services éducatifs variés : dîners gratuits tous les jours pour les jeunes du secondaire, tutorat, activités culturelles les samedis, camp de jour, sorties en ville, cuisines collectives, aide psycho-sociale pour les jeunes et les parents, groupes de tambour et chant traditionnels, etc.

Équipe du Centre d'amitié autochtone de Maniwaki



⁶ Dans ce rapport, nous utilisons l'orthographe privilégiée par la communauté de Kitigan Zibi considérant que plusieurs membres font partie de l'équipe de collaborateurs. La nation algonquine s'identifie par le nom Anishinabeg qui s'écrit de différentes façons au Québec : Anishnabe (Lac Simon), Anicinabek (Kitisakik), Anishinabeg (Kitigan Zibi) ou Anicinape (Pikogan).

Centre d'amitié autochtone du Lac-Saint-Jean

Le Centre d'amitié autochtone du Lac-Saint-Jean (CAALSJ) existe depuis 2016. Ses 15 employés offrent des services divers à ses usagers, majoritairement des Atikamekw originaires d'Opitciwan (communauté atikamekw située à environ 300 km du Centre). Une gamme importante d'activités est reliée aux services éducatifs : aide aux devoirs, transport entre l'école et le Centre, activités d'été, projets jeunes entrepreneurs, accompagnements des parents, etc. En plus des familles qui viennent s'installer à Roberval, certains jeunes du secondaire sont hébergés dans des foyers scolaires en ville puisque leurs parents demeurent dans la communauté d'Opitciwan. La proximité de la communauté innue de Mashteuiatsh, voisine de Roberval (à 7 km), amène aussi plusieurs personnes à côtoyer les services en ville, mais ces derniers ont aussi accès aux services offerts dans leur communauté. Les enfants autochtones fréquentent les deux écoles primaires et la polyvalente de Roberval où les jeunes autochtones représenteraient autour de 20 % des élèves. Les enfants innus fréquentent pour leur part majoritairement l'école à Mashteuiatsh.



Centre multi-services MAMUK

Le Centre multi-services pour les Autochtones en milieu urbain à Kébec (MAMUK) a vu le jour en septembre 2018, et est chapeauté par la Maison communautaire Missinak, établie à Québec depuis plus de 15 ans. Les familles (souvent des femmes monoparentales) qui fréquentent le Centre sont surtout d'origine innue de la Côte-Nord et sont déménagées à Québec avec leurs familles afin d'avoir accès à un plus grand bassin de services sociaux et éducatifs. Les élèves autochtones sont répandus à travers le réseau scolaire de la ville qui comprend trois commissions scolaires et plus de 480 établissements. Les neuf membres de l'équipe de MAMUK travaillent à la mise en place de services éducatifs variés pour les jeunes du primaire, du secondaire et du postsecondaire : culture, saines habitudes de vie, aide aux devoirs, accompagnement des familles, etc.



Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières

Le Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières a été reconnu Centre en 2018, ayant été jusqu'alors un point de service du Centre d'amitié de La Tuque. Trois-Rivières est un milieu d'accueil qui compte de plus en plus de jeunes familles autochtones provenant principalement des trois communautés atikamekw. La poursuite des études secondaires, collégiales ou universitaires des parents est un motif fréquent de déménagement vers Trois-Rivières. Les élèves autochtones sont répartis dans le réseau scolaire de la ville, mais fréquentent majoritairement deux écoles primaires situées dans des quartiers où vivent une plus forte proportion de familles autochtones. Les sept employés du Centre développent l'offre des services éducatifs et des liens de collaboration avec les différentes écoles; ils bénéficient pour ce faire d'un poste d'agente de liaison payé par la commission scolaire de la région.



Centre d'amitié autochtone de Lanaudière

Le Centre d'amitié autochtone de Lanaudière (CAAL) accueille principalement des Atikamekw originaires de la communauté de Manawan (communauté atikamekw située à 200 km du Centre) vivant à Joliette et dans les villes avoisinantes. Le CAAL existe depuis 2001 et offre plusieurs services, dont celui de l'aide aux devoirs, qui accueille sur une base régulière une trentaine de jeunes de niveaux primaire et secondaire. Le Centre et ses 12 employés ont mené depuis 2016 plusieurs démarches auprès des écoles avoisinantes, ce qui a permis la cocréation d'un protocole d'entente pour soutenir la réussite éducative des élèves autochtones au primaire ainsi que le déploiement d'activités culturelles dans les écoles secondaires. Les jeunes autochtones sont répartis dans les quatre écoles primaires et deux écoles secondaires publiques de la ville.



4. RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche sont organisés en trois sections :

- » Les profils des transitions scolaires;
- » Les raisons des transitions scolaires;
- » Les expériences des transitions.

4.1. LES PROFILS DES TRANSITIONS SCOLAIRES

Un constat global émerge de cette étude concernant le nombre élevé et la grande variété des transitions scolaires que vivent les jeunes autochtones qui se retrouvent en milieu urbain au Québec. Ils effectuent en effet plusieurs « allers-retours » entre les communautés autochtones et les villes. Ces transitions impliquent des changements d'espace géographique, d'espace de vie, de milieu scolaire et de milieu culturel, rendant les transitions plus intenses et plus complexes pour les jeunes autochtones qu'un simple passage de l'école primaire à l'école secondaire.

Les deux sources de données font valoir l'ampleur de la mobilité chez les jeunes autochtones, soit le questionnaire distribué par le RCAAQ dans sept Centres d'amitié autochtones et les lignes du temps complétées par les participants lors des entrevues effectuées dans les cinq Centres d'amitié participant à l'étude.

Le nombre d'écoles fréquentées par les enfants des Centres

Le questionnaire distribué par le RCAAQ dans sept Centres d'amitié autochtones au Québec permet d'identifier le nombre d'écoles et de villes fréquentées depuis la maternelle par les enfants de 6 à 17 ans utilisant les services éducatifs des Centres d'amitié autochtones de Val-d'Or, de Lanaudière, du Lac-Saint-Jean, de Trois-Rivières, de Sept-Îles, du Centre d'entraide et d'amitié autochtone de Senneterre et de Montréal Autochtone au cours de l'année scolaire 2018-2019.

Tableau 3. Nombre de transitions scolaires vécues par les enfants de 6 à 17 ans

Nombre d'écoles fréquentées	Nombre d'enfants	SCOLARITÉ	
		Primaire	Secondaire
1	37	37	0
2	47	31	16 ⁷
3	23	14	9
4	10	6	4
5	3	0	3
Total	120	88	32

Le tableau 3 permet de réaliser l'étendue des transitions vécues par les jeunes autochtones au cours de leur cheminement scolaire. Globalement, on constate que 56 % des jeunes ayant fréquenté les services éducatifs des Centres d'amitié autochtones au cours de l'année scolaire 2018-2019 ont vécu des transitions scolaires en dehors du changement de cycle habituel entre le primaire et le secondaire. Nous avons en effet compté 51 enfants du primaire ayant déjà fréquenté au moins deux écoles différentes ce qui correspond à plus de la moitié des enfants inscrits au primaire. Nous pouvons ainsi supposer que la grande majorité vivra un nombre de transitions scolaires

⁷ Il est à noter que ce chiffre est normal en ce qui a trait aux élèves du secondaire, puisque les participants ont comptabilisé leur changement d'école entre le primaire et le secondaire (au moins deux écoles fréquentées).

plus élevé que ce qui est prévu et encadré par le système québécois régulier. Au niveau secondaire, la moitié des jeunes ont fréquenté seulement deux écoles depuis la maternelle, ce qui correspond au profil déterminé comme régulier par le MEES. On constate également que près du quart des enfants du primaire ont déjà fréquenté plus de trois écoles différentes et parmi les élèves inscrits au secondaire, plus de 20 % ont déjà fréquenté quatre écoles différentes ou plus.

Voici d'autres faits saillants que le questionnaire rempli pour 120 jeunes autochtones du primaire et du secondaire nous permet de relever :

- 31 % des jeunes ayant répondu au questionnaire ont déjà fréquenté une école dans une communauté autochtone;
- 44 % parlent au moins une langue autochtone à la maison;
- 26 % fréquentent une école anglophone;
- 13 % habitent en famille d'accueil ou en Centre jeunesse;
- près du tiers des jeunes du secondaire sont en situation de retard scolaire, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas classés au niveau scolaire qui est attendu en fonction de leur âge.

Ces données mettent en lumière l'hypermobilité que vivent les familles et les jeunes autochtones des milieux urbains. Par conséquent, les jeunes autochtones sont nombreux à expérimenter des transitions scolaires à des moments qui ne sont pas prévus et encadrés par le système scolaire québécois. De plus, on constate que le parcours scolaire « régulier ⁸ » prévu au sein du système scolaire québécois ne correspond pas aux réalités de la plupart des jeunes autochtones qui fréquentent les services éducatifs des Centres d'amitié autochtone au Québec puisque ceux-ci expérientent des transitions scolaires avec une plus grande fréquence et qu'ils sont plus nombreux à cumuler un retard scolaire. Enfin, ces données permettent de constater que le parcours scolaire des jeunes autochtones est souvent influencé par d'autres facteurs qui leur sont spécifiques et qui peuvent complexifier leur cheminement scolaire comme leur situation linguistique et leur mobilité entre une communauté autochtone et la ville.

8 Le gouvernement du Québec définit ce qu'il entend par « cheminement normal » d'un élève dans le système scolaire québécois comme suit : « 4 et 5 ans au préscolaire, 6 ans en première année de fréquentation au premier cycle du primaire, 8 ans en première année de fréquentation au deuxième cycle du primaire, 10 ans en première année de fréquentation du troisième cycle du primaire, 12 ans à l'entrée au secondaire et 14 ans à la première année de fréquentation du deuxième cycle du secondaire pour se terminer à l'âge de 16 ans. Les élèves qui suivent cette progression forment le groupe modal tandis que ceux qui s'en éloignent d'une année ou plus se trouvent en situation de retard scolaire. » (MELS, 2013 : 14)



Les histoires de transitions des jeunes et des familles autochtones

Les lignes du temps complétées par les participants lors des entrevues effectuées dans les cinq Centres d'amitié font également valoir l'étendue de l'hypermobilité des Autochtones en ville. Dans celles-ci, les participants identifiaient chaque école fréquentée jusqu'à l'âge de 18 ans, le moment et le lieu de ces transitions ainsi que les émotions associées à chaque changement d'école.

Il est important ici de noter que puisque la majorité des participants de cette étude ont moins de 27 ans et que nous valorisons une approche familiale des histoires des transitions scolaires en milieu urbain, nous considérons l'ensemble de ces expériences de transitions scolaires vers le milieu urbain dans l'analyse des lignes du temps, tous âges confondus. Nous reconnaissons toutefois que les opportunités et les réalités scolaires changent d'une génération à l'autre et que les réalités des jeunes autochtones des milieux urbains actuels sont différentes à certains égards de celles de leurs parents (ou grands-parents).

L'analyse de ces données démontre qu'il se dégage quatre types de transitions, déclinées ci-dessous (tableau 4). Ainsi, près du trois quarts des jeunes et des parents rencontrés (52 des 71 personnes) ont vécu une transition entre la communauté et la ville ou entre plusieurs villes. Seulement un quart des personnes rencontrées (17 personnes) ont vécu leur enfance dans la même ville ou dans la même communauté. Dans ce qui suit, nous faisons ressortir ce qui caractérise ces types de transitions avec des exemples de parcours pour les illustrer.

Tableau 4. Déclinaison des types de transitions des participants aux entrevues

Type de transitions	Nombre de personnes
Communauté à la ville (avec ou sans aller-retour)	45 (63,4 %)
Entre villes	7 (9,9 %)
Même ville	En ville : 5 (7 %)
Même communauté/entre communautés (ayant plus de 26 ans)	Entre communautés : 2 (2,8 %) Aucune transition (resté en communauté) : 12 (16,9 %)
Total	71 lignes du temps

Transitions d'une communauté à la ville : La majorité (63,4 %) des personnes rencontrées dans le cadre de cette étude ont vécu une ou plusieurs transitions entre une communauté et la ville. Parmi celles-ci, plus de la moitié, soit 53,3 %, ont effectué une ou deux transitions, 31 % auraient réalisé trois ou quatre transitions scolaires alors que 15 % en auraient vécu cinq et plus. Cette importante proportion indique les liens forts qui existent entre la communauté et les milieux urbains.

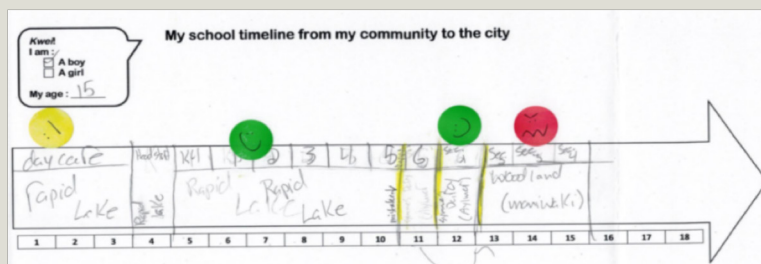
Une telle transition d'une école en communauté vers un établissement du réseau public d'éducation québécois du milieu urbain se fait à tout âge pour une diversité de raisons que nous décrivons plus loin (voir section 4.2). À titre d'exemple, certains jeunes sont obligés de transiter vers la ville lors du passage au secondaire, car il n'y a pas d'école secondaire dans leur communauté, alors que d'autres doivent suivre leurs parents vers la ville pour que ces derniers puissent retourner aux études. Les parcours des jeunes autochtones peuvent être multiples; ainsi, plusieurs jeunes vivront des transitions de différents types au cours de leur scolarité.

John⁹

John, jeune adolescent de 15 ans, fait sa scolarité dans l'école primaire de sa communauté, mais il est obligé de la quitter à 12 ans lors de son entrée au secondaire. L'école secondaire d'Aylmer en Outaouais est la première option choisie. Il y vit avec un membre de sa famille élargie avant de déménager à Maniwaki dans un foyer scolaire au début de sa 2^e année de secondaire.

Si son expérience à Aylmer semble avoir été agréable pour lui, comme le démontre son étiquette d'émotion, sa transition vers Maniwaki dans un nouveau milieu familial et scolaire a été tout autre.

« I don't know what to talk about. It's, like, so much. Well, I'm happy in this school, but with shit things [that happened], I failed last year, and I have to repeat it again. Last year I used to mess around, a lot [...] I think the transition from elementary to high school, that's when it's getting complicated. »¹⁰



9 Pour préserver l'anonymat des sources, tous les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

10. Les extraits des entrevues sont présentés en langue originale (anglaise ou française) afin d'honorer la parole des participants.

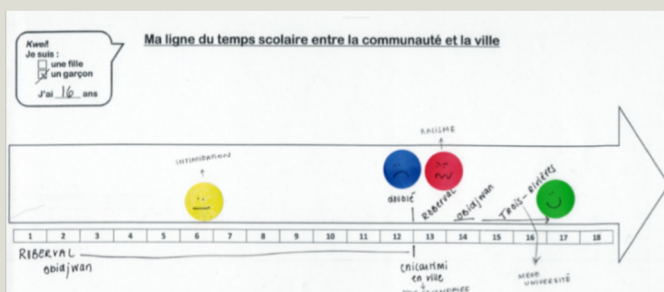
Alexandre

C'est le cas d'Alexandre, un adolescent qui a fait tout son primaire dans sa communauté. À 12 ans, il doit poursuivre sa scolarité au secondaire, dans la ville de Saguenay. Les défis scolaires marquent son passage dans cette ville : « Le niveau scolaire était ainsi particulièrement difficile pour moi, amenant de la déception et du découragement de devoir recommencer une année scolaire. Quand j'ai doublé, j'ai été déçu. »

Après un an dans cette nouvelle école en milieu non autochtone, il transite vers Roberval avec sa mère, qui vient d'y trouver un emploi : « À l'âge de mes 13 ans, j'ai changé de ville. Nous sommes allés à Roberval où j'ai connu quand même du racisme. Il y en avait beaucoup! J'ai donc changé d'école, j'avais 14 ans, je suis ensuite retourné [dans ma communauté]. »

Au moment où l'équipe de recherche rencontre Alexandre, ce dernier est déménagé à Trois-Rivières depuis trois ans, suivant sa mère qui a été acceptée à l'UQTR. Le jeune se dit heureux dans cette nouvelle ville où il entame un programme de Formation préparatoire au travail (F.P.T.), qui lui permet d'effectuer un stage :

« Quand je suis arrivé à Trois-Rivières, j'ai été content de pouvoir faire ma nouvelle vie. J'ai été content puisque ma mère a été sélectionnée aux études. Je me suis dit : "Une nouvelle vie ! Une nouvelle vie !" On a recommencé. J'ai laissé tomber tout ce qu'il y avait en arrière de moi. C'était lourd! J'ai transporté tout ça dans ma vie et j'ai tout laissé tomber ici à Trois-Rivières, ce qui est quand même cool! »



Transitions entre villes : Un autre constat qui a émergé au cours de cette étude est l'hypermobilité des familles autochtones entre différentes villes. Bien que ces transitions soient moins nombreuses que celles vécues entre une communauté et la ville, plusieurs personnes (soit 9,9 %) bien qu'ayant grandi en milieu urbain, ont vécu des transitions entre villes. Parmi ceux-ci, 42,9 % ont effectué une à deux transitions alors que plus de la moitié (57 %) ont vécu trois à quatre changements scolaires. Ces déménagements pourraient représenter des changements moins grands que lors d'un passage communauté-ville, mais ils sont aussi significatifs. Les raisons poussant les jeunes à changer de ville seront décrites en détail dans la section 4.2; celles-ci sont généralement liées au déménagement de la famille, à une séparation ou au désir d'un jeune de vivre avec un frère, une sœur ou un membre de la famille élargie.

Karine

Karine, rencontrée à Trois-Rivières, a 17 ans et a vécu plusieurs transitions scolaires qui ont marqué son parcours. Ces transitions ont toujours été effectuées entre deux villes. Au primaire à Joliette, elle n'est pas très motivée par l'école. À 7 ans, elle est transférée dans une autre école primaire de la ville, car elle emménage avec sa mère. Dans cette nouvelle école, elle ne se sent pas très motivée; elle ne connaît personne et n'a pas d'attachement à ses enseignants :

« [J'ai déménagé] dans une autre maison. Ils m'ont transférée d'école. Dans cette école, je n'étais pas bien bonne. Je n'étais pas motivée dans cette école-là. Je ne connaissais personne puis je trouvais pas mal que le professeur s'était un peu acharné sur moi. À cause qu'il s'acharnait sur moi, je n'allais pas souvent aux cours. J'ai redoublé et je suis allée dans une autre école. »

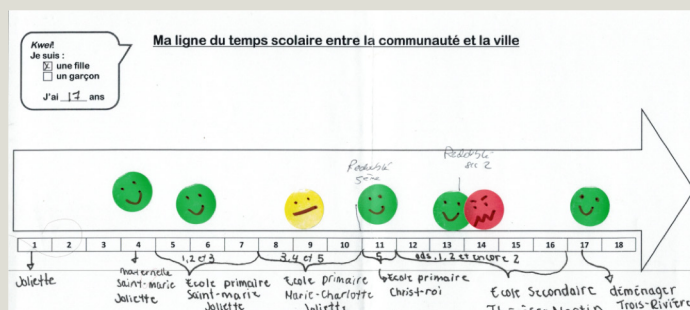
Elle doit recommencer sa 5^e année du primaire dans une troisième école primaire. Puisque ses notes ne sont pas suffisantes pour passer en 6^e année et qu'elle a maintenant l'âge d'aller au secondaire, elle est transférée dans une classe tremplin (ADS) (6^e et sec 1). Au cours de son secondaire, elle n'aime pas beaucoup l'école, et n'apprécie pas particulièrement l'aide apportée par les intervenants. Elle vit de l'intimidation et de la discrimination face à sa culture.

Après avoir redoublé plusieurs fois son secondaire 2, elle décide d'arrêter l'école à 16 ans :

« Un jour, il y a quelqu'un qui se moquait de ma culture, je suis partie de la classe. Puis après, ils m'ont appelée pour aller voir quelqu'un. J'ai expliqué ce qui s'est passé, puis ils n'ont rien fait. C'est là que j'ai abandonné. De toute manière je n'allais pas souvent à l'école, j'allais plus au centre d'achat parce que c'était à côté. »

Karine décide alors de déménager à Trois-Rivières pour vivre une nouvelle expérience, dans une nouvelle ville et dans une nouvelle école pour être auprès de sa sœur, qui est inscrite au cégep. Elle souhaite s'inscrire à l'école aux adultes où elle aspire à finir son diplôme d'études secondaires à son rythme :

« Je voulais commencer quelque chose de nouveau. Je ne voulais pas refaire mon année à l'école où j'avais raté. Je voulais une nouvelle vie et une nouvelle école. En plus, à l'école aux adultes ça sera plus facile pour moi. Je pourrai faire des choses moi-même. »



Transitions dans la même ville : Les participants rencontrés ayant toujours habité dans la même ville sont peu nombreux (7 %) et font partie des plus jeunes ayant été sondés (12 ans et moins). Comme le confirment les données recueillies à partir des questionnaires administrés par les services éducatifs des Centres d'amitié autochtones, ces derniers sont donc nés en ville et y ont aussi commencé leur parcours scolaire. Or, cette stabilité géographique n'est pas synonyme d'une absence de transitions : il y a des

changements d'école au sein de la même ville qui sont importants et qui ont un impact sur le vécu des jeunes. Ces changements d'école sont généralement dus à un changement de logement et de quartier ou alors à une décision prise à la suite d'expériences d'intimidation (ou autres) vécues par l'enfant. Il est pertinent de noter que les enfants rencontrés correspondant à cette catégorie sont jeunes; il est donc bien possible qu'ils vivent d'autres déménagements plus tard au cours de leur parcours primaire ou secondaire.

Transitions dans la même communauté ou entre communautés : Bien que cette étude ait ciblé uniquement des personnes vivant maintenant en ville, on retrouve parmi les participants de plus de 26 ans certaines personnes ayant effectué la totalité de leur primaire et de leur secondaire dans une communauté autochtone. Ainsi, certains participants ont vécu des transitions scolaires dans la même communauté (16,9 %) tandis que d'autres ont vécu une transition entre différentes communautés (2,8 %). Ces derniers ont quitté la communauté après 18 ans, souvent avec des enfants. Les parents nous partagent leur expérience de transitions, puis la comparent à celles de leurs enfants. L'expérience scolaire des parents et de leurs enfants est ainsi souvent différente et la relation entretenue avec le réseau scolaire allochtone le sera tout autant. Il est aussi important de mentionner que certaines personnes ont vécu des transitions scolaires entre communautés. Pour les besoins de cette recherche, cette catégorie de transitions sera moins considérée. Toutefois, par l'approche familiale que valorise ce rapport, nous considérons tous ces témoignages comme des marqueurs de la diversité des réalités scolaires autochtones.

En somme, l'analyse des questionnaires des services éducatifs des Centres d'amitié autochtones ainsi que des lignes du temps des participants permettent de mettre en évidence la fréquence et la diversité des transitions que vivent les enfants et leurs familles en milieu urbain. Ainsi, l'hypermobilité caractérise les expériences scolaires des jeunes, ce qui donne lieu à une diversité de transitions qu'on peut regrouper en quatre types. Il est donc impossible de parler d'une seule réalité de transition éducationnelle lorsqu'on aborde la question du parcours scolaire des Autochtones en milieu urbain. De plus, les expériences de transitions scolaires que vivent ces enfants sont étroitement liées aux réalités et bouleversements que vivent les membres de leurs familles ainsi qu'au contexte sociopolitique propre aux Peuples autochtones.

4.2. LES RAISONS DES TRANSITIONS

Afin de comprendre ce qu'impliquent les transitions scolaires pour les jeunes et leur famille, il est important de connaître ce qui les amène à changer d'école. À partir des histoires des familles, nous avons dégagé plusieurs raisons que nous regroupons en trois catégories : celles reliées à la scolarisation des enfants, celles qui concernent l'accès aux services et aux ressources, et celles reliées à des changements familiaux.

La scolarité des enfants

Une des raisons qui amène les enfants (avec ou sans leurs familles) à effectuer un déménagement en ville est la poursuite des études et de la scolarisation. Pour certaines familles, cette transition sera un choix alors que pour d'autres elle sera une obligation. C'est le cas pour les élèves de Lac-Rapide qui doivent déménager à la fin du primaire pour poursuivre leur éducation puisque leur communauté n'a pas d'école secondaire. Certains enfants vivent alors avec leur famille immédiate en ville, d'autres avec des membres de la famille élargie ou alors en foyer scolaire.

« I went up to grade 6 in my community. It was great! We did cultural... they always kept us culturally wise [...] It was great back then, being in my community and having that environment where you felt like home. We don't have high school in our community, so we go to a boarding home where we stay with somebody that lives in town. That was a big transition there for me, because I didn't know what to expect, because I felt I missed home. Going to high school was something different, and after a while my parents had to move down to [the city] with me. »
(Jeune)

Plusieurs parents indiquent choisir d'envoyer leur enfant dans une école du réseau urbain québécois afin de leur offrir ce qu'ils croient être une meilleure éducation. Ces derniers s'interrogent sur la qualité de l'éducation dans leur communauté et déplorent notamment le manque de ressources pour l'embauche et l'encadrement d'un personnel enseignant qualifié et le manque de financement pour le développement des programmes et des outils pédagogiques. La ville est perçue comme offrant de meilleures opportunités scolaires et professionnelles :

« Je pense que les parents qui vont décider d'envoyer leurs jeunes fréquenter l'école en ville, ce sont des parents qui sont plus critiques par rapport à la qualité de l'éducation dans la communauté. Ce sont des parents assez souvent qui ont été plus scolarisés. » (Intervenante au Centre d'amitié)

« On est parti pour plusieurs raisons, pour des raisons personnelles, de notre communauté. Maintenant, [...] je me rappelle qu'on avait un rêve quand on est parti de là-bas, un rêve d'avoir des enfants qui ont des diplômes, qui veulent avoir une meilleure éducation. »
(Famille)

C'est aussi l'opinion de ce jeune adolescent, qui a décidé de quitter sa communauté afin de compléter son secondaire en ville : « C'est comme mal organisé. Les profs n'expliquaient pas comme il faut les affaires, je ne comprenais rien. Je me suis dit : je veux partir d'ici » (Jeune). Ainsi, souvent la décision de déménager en ville est réalisée par le parent, mais parfois elle est prise par le jeune.

L'accès aux services et aux ressources

Une autre raison évoquée par les participants expliquant le déménagement en milieu urbain d'un grand nombre de parents et de leurs enfants est le désir de se rapprocher des divers services disponibles en ville. Pour certains, ce déménagement n'est pas un choix, par exemple lorsque leur enfant reçoit un diagnostic nécessitant un suivi professionnel particulier inaccessible dans la communauté d'origine ou dans la ville d'origine. C'est notamment le cas des enfants ayant besoin d'un suivi médical ou de services liés à des troubles d'apprentissage.

« La raison pourquoi j'ai déménagé c'est parce que mon garçon avait besoin de beaucoup de spécialistes. En fait, j'ai déménagé juste pour mon plus vieux, pas pour moi. On disait souvent qu'il fallait qu'il soit vu en ville, il fallait qu'il fréquente l'école en ville. Mais au début ça n'a pas été facile à son école. » (Famille)

D'autres parents soulèvent que de vivre dans un Centre urbain permet d'avoir accès à différents services inaccessibles en communauté ou dans de petites villes. Ainsi, ces derniers préfèrent l'accessibilité que représente Trois-Rivières ou Québec par exemple lorsqu'ils désirent obtenir des biens particuliers, des divertissements, des services de guérison (thérapie) ou autres ressources facilitant leur quotidien familial. Selon certains, la ville permet d'obtenir les ressources leur permettant de changer leurs habitudes de vie et de retrouver l'équilibre.

En plus de faciliter l'accessibilité à une plus grande diversité de services, le milieu urbain est souvent synonyme d'opportunités d'emploi diversifiées et d'accès à un logement, ce qui n'est pas toujours le cas en communauté. Le déménagement en ville devient alors une option pour trouver un emploi dans des domaines variés et trouver un appartement assez grand pour y loger sa famille.

« C'est par rapport à notre communauté. Dans ma famille, ma maman était alcoolique. Moi je faisais des demandes de logement au conseil, mais on ne me choisissait pas. Je ne sais pas, je ne savais pas où habiter, [...]. Je ne savais pas où trouver de l'aide là-bas. Ici en ville, il y a beaucoup d'aide. » (Famille)

« J'ai déménagé à cause qu'on n'avait pas de maison [dans la communauté]. On restait partout, chez ma mère, ma grand-mère, ma belle-mère. » (Famille)

« C'est parce que, quand un jeune part de la communauté, il a tendance à vouloir dire : je vais aller me chercher un diplôme, un certificat ou une attestation, n'importe quoi pour pouvoir revenir dans ma communauté, pour que j'aie un emploi. » (Famille)

Les activités des enfants comme le hockey sont une autre raison qui peut amener les parents à déménager en milieu urbain. Beaucoup de jeunes s'y consacrent et ils deviennent une fierté pour leur famille et leur Nation. Devant le potentiel que représentent les talents de leurs enfants, certaines familles décident de s'installer en milieu urbain pour permettre à leurs enfants de rejoindre une équipe de meilleur niveau.

En somme, la ville est perçue comme un lieu où il y a davantage de choix et de possibilités. Certaines familles vont choisir de s'y installer avec leurs enfants qui devront alors vivre une transition entre des milieux scolaires dont le fonctionnement et le cursus sont complètement différents.

Les raisons familiales

Plusieurs jeunes autochtones vivent une transition en milieu urbain, car ils ont suivi leurs parents ou les autres membres de la famille qui transitent en ville pour diverses raisons. Dans plusieurs cas, les parents désirent retourner aux études et déménagent donc avec leurs familles dans des centres urbains où ils auront accès à divers types de programmes postsecondaires ou professionnels. C'est le cas de plusieurs familles qui ont choisi de déménager dans un plus grand centre tel que Trois-Rivières ou Québec. « On s'en va en ville, parce qu'il y a plus d'opportunités que dans les communautés » (Famille).

Ce déménagement peut subvenir à n'importe quel moment durant le parcours scolaire des enfants et même en milieu d'année scolaire. Les familles qui sont dans cette situation vivent simultanément une intégration à plusieurs nouvelles réalités scolaires, créant ainsi une dynamique particulière entre l'expérience de transition scolaire du parent et celle de l'enfant.

D'autres parents disent quitter la communauté afin d'effectuer un cheminement personnel vers la guérison. Ils désirent s'éloigner de leur communauté d'origine afin d'offrir une stabilité à leurs enfants ou pour éviter qu'ils adoptent eux-mêmes des comportements de consommation, ou qu'ils soient victimes de violence. Il s'agit d'un moyen afin de reprendre le contrôle de leur avenir et de celui de leurs enfants, comme ce fût le cas pour cette mère monoparentale :

« J'ai été en rétablissement, puis j'ai arrêté de boire. Je voulais vraiment changer, je me sentais toute seule dans ma communauté, parce qu'on dirait que je me sentais toute seule à vouloir changer. » (Famille)

Les déménagements surviennent aussi parfois dans le contexte d'une séparation entre deux conjoints; l'enfant est ainsi amené à aller vivre avec l'un ou l'autre de ses parents, ou avec un autre membre de la famille, de manière plus ou moins prolongée.

Allers-retours entre la communauté et la ville

Nous avons pu constater que les déménagements entre la communauté et la ville ne se font pas à sens unique. Certains parcours indiquent que la vie à la ville ne sera pas nécessairement définitive. En effet, plusieurs personnes y vivent temporairement avant de retourner dans leurs communautés et ces transitions sont souvent répétitives (plusieurs allers-retours entre la communauté et la région urbaine).

Dans le contexte général de pénurie et de surpeuplement des logements dans plusieurs communautés autochtones, certaines familles sont temporairement installées en ville en attente d'un logement dans leur communauté. Un des objectifs mentionnés par certains parents autochtones rencontrés en milieu urbain est de pouvoir retourner dans la communauté à la suite de la scolarisation de leurs enfants ou à la suite de l'obtention de leur propre diplôme postsecondaire ou professionnel. Ils souhaitent contribuer positivement à leur communauté et y pratiquer leur profession.

Dans certains cas, l'expérience urbaine peut s'avérer moins positive que prévu : les défis sur le plan scolaire, le changement de milieu de vie, le choc culturel ou le changement d'école ne sont que quelques raisons relatées par des parents qui ont accepté que l'un de leurs enfants retourne vivre en communauté chez un membre de la famille élargie (grands-parents, oncle, tante, etc.). Certaines familles décident aussi de quitter la ville pour retourner en communauté pour diverses raisons telles que l'isolement familial ou encore la fuite d'une situation malsaine (violence, pénurie de loyer, racisme, intimidation).

« Je pense que les parents viennent parce qu'ils trouvent ça difficile, ils essaient d'offrir autre chose à leurs enfants. Ici des fois c'est difficile aussi parce qu'il y a d'autres défis. Je pense que des fois, pour eux, c'est plus facile de repartir dans leur communauté. » (Intervenante scolaire)

Parmi les défis rencontrés par les familles, la vie en ville peut être synonyme d'un accès plus difficile à la culture et au territoire, de la perte de la langue et d'un réseau social plus limité. Dans ces circonstances, certaines familles optent pour un retour dans la communauté après une expérience en ville ; cette option est perçue comme une pause de la ville, une période de ressourcement pour pouvoir parfois y revenir par la suite. Des parents et des intervenants des Centres expliquent comme suit leur décision de retourner dans leur communauté :

« Après ça, j'ai décidé de retourner dans la communauté parce qu'il y avait quelque chose qui me manquait. C'était ma culture, je me demandais j'étais qui moi là-dedans, finalement. Parce qu'on me posait des questions à l'école secondaire privée. Je me disais : je ne sais même pas les réponses, ça fait qu'il faut que je retourne chez-nous. Tu sais là, j'avais 15 ans. J'avais encore envie de connaître plus ma culture. » (Intervenante au Centre d'amitié)

« Le fait de s'installer nouvellement dans un milieu urbain, avec tout ce que ça comporte aussi : le coût des logements, l'argent que tu possèdes pour tout et réussir à payer. Ça dépend où ce que tu restes aussi. Parce que l'enfant là-dedans, il vit la difficulté de ses parents. C'est difficile pour l'enfant aussi. Toute la démarche à faire, c'est lourd. C'est pour ça que, peut-être, on retourne pour mieux revenir. Parce que beaucoup reviennent après. »
(Intervenante au Centre d'amitié)

En somme, comme le soulèvent les familles et les intervenants, les transitions scolaires vécues par les jeunes autochtones d'âge primaire et secondaire sont indissociables de la réalité familiale et des défis qu'implique un déménagement dans un nouvel environnement. La qualité de la transition de l'enfant est donc directement liée à celle de sa famille, d'où l'importance d'offrir des services spécifiques aux familles autochtones afin de faciliter leurs transitions et donc d'aider au mieux les jeunes dans leurs parcours scolaires.

4.3. LES EXPÉRIENCES DES TRANSITIONS

Si pour certains jeunes et leur famille la transition vers une autre ville est un projet stimulant, même émancipateur, cette transition comporte tout de même son lot de difficultés. Peu importe les circonstances qui ont mené à un déménagement, les discussions documentées lors de cette étude témoignent du fait que quitter la communauté et s'intégrer dans un nouveau milieu scolaire ne se fait pas sans avoir à relever certains défis.

LES EXPÉRIENCES LIÉES À L'ENVIRONNEMENT URBAIN

Dans cette section, nous exposons d'abord quatre enjeux liés à la transition vers le milieu urbain, soient le choc culturel et la différence de rythme entre la communauté et la ville, le racisme, l'isolement du réseau familial et social ainsi que le risque de perdre sa langue.

L'intégration en ville

« It's a culture shock »

Un des défis relevés par plusieurs personnes au cours de cette étude est celui de s'adapter au rythme de la ville et à un mode de vie différent. La vie en ville implique des démarches administratives, un stress, une perte de repères et une adaptation à des codes sociaux et culturels différents.

Plusieurs personnes rencontrées soulèvent les nombreux contrastes entre les comportements attendus en ville et ceux en communauté. Ils mentionnent qu'ils perdent une certaine liberté d'action en déménageant en ville :

« But the kids in the community... it's a rural area, it's like you could be yourself, you could be wild, you could be climbing the walls, you could be climbing the trees. But when they

come here, it's like they try to be like that. They don't know the rules [...] But here, they don't know how to do it. It's like there are more rules in the city, in town. » (Famille)

« It's a culture shock for them because none of it exists over there (in the community). That in itself is just big. [...] They can walk around at night over there without worries [but] here [in town] at night, it's a whole different story. So just those things are a big barrier, hard. » (Intervenante au Centre d'amitié)

« C'est quand même une grosse transition [...] parce qu'ils ne sont pas habitués, je dirais, à autant de cadres. Tu sais, il y en a des parents qui nous disent : j'essaie d'expliquer à mon enfant qu'on est rendu en ville, ça ne fonctionne pas comme [dans la communauté]. Tu ne peux pas sortir toute la nuit puis arriver à l'heure que tu veux sans [que personne ne sache où tu es]. Ici en ville ce n'est pas comme ça. Tu sais, il y a plus de cadres. » (Intervenante au Centre d'amitié)

La ville et la communauté sont perçues comme étant des mondes différents. Traverser d'un monde à l'autre suppose un changement de normes et d'habiletés sociales. Ces différences d'attitudes et d'habitudes se perçoivent même entre les villes et les communautés qui sont adjacentes.

Une intervenante psychosociale explique ce qu'elle observe chez les élèves de la communauté qui arrivent en ville et comment ces différences peuvent affecter les jeunes :

« C'est une transition dans une société qu'ils ne connaissent pas, puis qui a des normes différentes. Il n'y en a pas une meilleure qu'une autre, mais c'est juste différent. [Par exemple,] de regarder la personne quand elle te parle. Il y en a des jeunes que, ce n'est pas comme ça dans leur culture, dans leur réserve. [...] peut-être d'avoir des frontières différentes de qu'est-ce qui est à moi, qu'est-ce qui est à toi, des choses comme ça. Puis ce que j'ai remarqué, c'est un jeune qui était devenu suicidaire. » (Intervenante au Centre d'amitié)

Ces différences d'habiletés sociales peuvent être aussi difficiles à vivre pour les jeunes qui ne trouvent pas leur place et leurs repères dans ce nouveau système social et culturel :

« Ce jeune, il se sentait comme isolé parce qu'il ne comprenait pas les normes des gens autour de lui, ça fait que... He wouldn't fit in. » (Intervenante au Centre d'amitié)

À la suite d'une transition, les difficultés de socialisation avec les camarades de classe et le changement de rapport avec la communauté d'appartenance peuvent amener à des défis identitaires et à une détresse psychologique importante, comme l'expliquent ces deux jeunes :

« Quand je suis arrivée en communauté j'étais blanche, puis après à la polyvalente, on me traitait d'Indienne. » (Jeune)

« ... when I went to school in [the city], I felt like an outcast from my friends in the community as well, because it's kind of like I left. So when you go to school in the town, you do feel a bit of an outcast from your own community members. It was challenging. » (Jeune)

De plus, mentionnons que les familles vivent elles aussi ce choc culturel. Elles viennent en ville pour avoir plus de services ; toutefois, l'accès à ceux-ci se révèle être parfois plus compliqué que prévu. En effet, la gestion administrative semble être un défi important vécu par plusieurs familles lors de leur arrivée en ville. Les attentes des institutions, telles que les employeurs ou les commissions scolaires, ne sont pas les mêmes qu'en communauté. Les familles peuvent ainsi avoir de la difficulté à comprendre ces attentes et à y répondre.

« La partie administrative, c'est lourd pour une famille. Il y en a qui n'ont pas leurs cartes d'identité. Ici on fait des recherches de places en garderie [...] mais il y en a qui n'ont même pas de certificat de naissance. Toute la démarche à faire, c'est lourd. » (Intervenante au Centre d'amitié)

La lourdeur administrative peut rendre le quotidien des familles épuisant. Elles perçoivent ainsi la ville comme étant « trop compliquée » et stressante, ce qui précipite parfois leur décision de retourner en communauté après quelque temps. Pour leur part, les intervenants scolaires rencontrés au cours de cette recherche nous ont tous évoqué des situations où l'absentéisme des élèves ou leur inscription de dernière minute à l'année scolaire avaient exigé des ajustements dans l'organisation de la rentrée scolaire.

Les préjugés et le racisme

«Le racisme, très présent encore aujourd'hui»

La grande majorité des personnes rencontrées dans cette étude ont mentionné que l'un des défis importants auxquels ils ont à faire face en ville a été celui du racisme. En effet, dans notre étude, 70 % des participants autochtones disent avoir été victimes ou avoir vu leur enfant être victime de racisme ou d'intimidation depuis leur arrivée en ville en raison du fait qu'ils sont Autochtones. Le racisme est toujours un enjeu majeur dans plusieurs villes, comme l'explique cette intervenante communautaire :

« Je vous dirais aussi, je vais nommer ça « l'accueil que l'on réserve à l'enfant », mais derrière ce mot « accueil », il y a aussi le racisme, la discrimination, qui sont très présents encore aujourd'hui. Il n'y a pas eu en tout cas, à mon avis à moi, de grandes percées par rapport à la place que l'on donne aux Autochtones. On tolère. Je pense qu'on est plus dans cette dynamique-là, on tolère. » (Intervenante au Centre d'amitié)

C'est aussi ce qu'explique cette jeune :

« Bien quand j'étais en secondaire 1, j'ai voulu lâcher l'école parce que j'étais tout le temps seule puis je commençais à avoir de l'intimidation. J'en parlais avec mes grands-parents et ils m'ont dit qu'ils ont vécu ça aussi, puis qu'ils n'ont pas lâché pareil. Ça m'a aidée. » (Jeune)

Les tensions qui sont associées aux comportements racistes de la part des allochtones peuvent grandement affecter le quotidien des membres d'une famille nouvellement arrivée en ville. Cette situation inquiète les parents qui ont parfois vécu du racisme et de l'intimidation au cours de leur propre parcours scolaire en milieu urbain. Ils craignent que leurs enfants vivent la même chose dans les espaces publics ou au sein de l'établissement scolaire. Un père se remémore ainsi ce qu'il a vécu lorsqu'il était enfant :

« Ça fait que j'ai été à l'école en ville. Pour moi c'était vraiment beaucoup de stress. Je ne savais pas à quoi m'attendre, arriver dans une grande ville comme Trois-Rivières. J'avais des longs cheveux dans le temps, puis j'avais peur, t'sais. Des jeunes se moquaient de moi, à cause de mes cheveux longs et des tresses [...] Ils me traitaient de sauvage, que je devrais retourner d'où est-ce que je viens, que je n'étais pas propre. » (Famille)

Ce stress peut être exacerbé par l'angoisse de devoir négocier avec des propriétaires ou des employeurs qui refusent parfois la candidature d'une personne autochtone. Plusieurs parents nous ont raconté leurs difficultés à trouver un logement convenable pour leur famille à leur arrivée en ville. Ces derniers rapportent être souvent victimes de préjugés des propriétaires. Cette attitude semble aussi être présente au sein des services publics tels que les hôpitaux, les services sociaux ou les services de police.

Toutefois, il faut préciser que les expériences de racisme sont variables. En effet, certaines villes semblent être plus accueillantes que d'autres, affectant ainsi l'adaptation des familles à leur nouvel environnement. Plusieurs personnes ont mentionné que le racisme était moins présent dans des grandes villes telles que Québec ou Montréal, où la diversité culturelle et ethnique permet aux personnes autochtones d'être moins stigmatisées. Des parents, tels que ce jeune couple, expliquent comment dans d'autres villes ils se sont sentis ostracisés ; maintenant dans une grande ville, ils trouvent leur quotidien plus facile :

« Ici, on ne nous différencie pas, on ne nous remarque pas. Ici, on pense qu'on est Espagnols [...] Il n'y a pas de différence. Il n'y a pas non plus comme une paranoïa, genre. Je ne paranoïe pas ici, mais je paranoïais beaucoup [dans la petite ville près de la communauté]. Il y a beaucoup de racisme là-bas. Ils sont à côté [d'une communauté], ils se détestent beaucoup et ça, on le sent. » (Famille)

Ainsi, dans les villes situées à proximité d'une communauté autochtone, il semble y avoir des relations plus conflictuelles. Une intervenante d'une petite municipalité explique cette impression par l'historique de tensions et d'incompréhension qui règne entre les habitants allochtones et les Autochtones vivant à proximité. Il semble que la stigmatisation raciale est parfois tellement difficile à tenir que certaines personnes choisissent de s'isoler afin de ne pas être victimes de comportements racistes.

L'isolement

«Je me trouvais vraiment seule en ville»

Les personnes rencontrées au cours de cette recherche ont évoqué un troisième enjeu présent dès qu'elles déménagent en ville, soit celui de l'éloignement par rapport à leurs proches, leur famille et leur réseau de soutien social. Le réseau familial offre un soutien psychologique, physique, économique, etc. Ainsi, les participants soulignent la différence entre l'entraide et le soutien social disponible en communauté par rapport à l'isolement social vécu en ville. Il peut s'agir pour certains d'un déracinement de leur réseau et de leur culture, comme c'est le cas pour ces deux participants :

« S'adapter à la ville, c'est vraiment dur, parce que dans [une communauté], t'as l'aide de n'importe qui là-bas. » (Famille)

« J'ai comme eu peur de déménager en ville là. C'était comme me déraciner alors que j'étais vraiment ancrée dans la communauté. » (Famille)

Une fois arrivés en ville, les gens se basent sur leur réseau informel, par exemple la présence d'un membre de la famille élargie déjà établi en ville, pour s'informer sur les ressources disponibles et s'orienter. L'isolement se fait tout de même sentir, et même si les familles parcourent plusieurs kilomètres pour rejoindre leurs proches dans la communauté lors des congés, cette option coûteuse n'est pas accessible à tous.

La transition dans une nouvelle ville peut être particulièrement difficile pour les jeunes adolescents qui doivent se reconstruire un réseau d'amis dans leur nouvel environnement scolaire. Plusieurs jeunes parlent de l'isolement qu'ils vivent à l'école :

« C'est assez dur, parce que je ne connaissais vraiment personne, je n'étais jamais venue ici. T'sais, mettons, je connaissais juste deux personnes. Puis, je ne sais pas pourquoi, ils ne me parlaient pas du tout. Normalement, moi, en dehors de l'école je parle tout le temps. Puis dans l'école maintenant, je suis, genre, je suis toujours dans mon coin, là. Je ne parle pas du tout. Je suis capable de pas parler de toute une journée complète. » (Jeune)

« Oui c'est dur, tu es loin de ta mère, tu es loin de ton père, tu es loin de tout. Tu connectes dans un nouveau monde. Tu te suicides-tu? Tu ne sais plus quoi faire. Tu n'as pas beaucoup d'amis en ville. Tu te renfermes sur toi-même, tu dines tout seul. Moi en ville, je dinais tout le temps tout seul. Je ne parlais à personne. J'étais souvent le petit gars dans un coin qui écoutait sa musique, dans son propre univers. » (Jeune)

« You know, when you're in the community, that's how it is. You're, like, you want to be cool. So when you're the coolest and then you move to the city, you're not anymore. You're really, like... What are they going to think if I'm wearing these shoes? In my community they like it, you know. What do they like here or what do I have to do to be cool? To fit in. » (Jeune mère)

Mentionnons que pour les jeunes qui vivent dans les foyers scolaires, l'éloignement familial est d'autant plus marqué. Dès l'âge de 11-12 ans, certains jeunes quittent non seulement leurs communautés, mais aussi leurs parents et les membres de leur famille élargie.

« So, leaving a family when you're 11, 12 years old, that's hard. It's really hard. And sometimes they'll be living with family. But sometimes you're bounced around to people you don't even know. You might not know who you live with. So just that is big. » (Intervenante au Centre d'amitié)

Les réseaux de communications étant moins ou pas du tout accessibles en région éloignée, les enfants n'ont pas toujours l'occasion de parler quotidiennement à leur famille. La transition scolaire implique donc de vivre avec de nouvelles personnes en plus de s'adapter à un nouvel environnement et à une autre routine au quotidien.

La perte linguistique et culturelle

« Je ne veux pas perdre ma langue »

Le quatrième élément qui contribue aux difficultés de transitions des familles autochtones concerne la langue et plus largement la communication. Dans les communautés atikamekw, innues de la Côte-Nord et anishinabeg, les langues autochtones sont couramment utilisées comme premières langues de communication. Ainsi, le français et l'anglais sont souvent la seconde et parfois même la troisième langue. Lors de leur arrivée en ville, les enfants et les familles vivent ainsi une transition linguistique, devant communiquer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas toujours.

Souvent, les parents ont l'impression que leur choix de transiter vers la ville implique un deuil face à la langue que leurs enfants maîtriseront. Certains ont ainsi déploré que leur déménagement en ville signifiait que leur enfant ne serait jamais scolarisé dans sa langue maternelle, et donc que cela aurait une influence négative sur la préservation de sa culture et de sa langue. De plus, le système éducatif en ville a tendance à décourager les enfants à parler leur langue maternelle (voir section 1).

En effet, les jeunes qui ont vécu majoritairement en ville remarquent qu'ils commencent à perdre leur langue :

« Je ne veux pas perdre ma langue, puis en même temps, je veux bien parler français. Tu sais, il y a plusieurs jeunes qui perdent leur langue comme ça depuis qu'ils sont arrivés. » (Jeune)

« Quelques échanges [dans ma langue], oui [mes enfants sont capables], mais là, je remarque de plus en plus qu'ils parlent français. Ça m'inquiète parce que ma langue, c'est important pour moi. Ça va être difficile de faire cet équilibre entre l'école, où est-ce qu'il veut être meilleur en français, puis à la maison garder quand même la langue. » (Jeune famille)

Les parents espèrent parfois retourner rapidement en communauté (après leurs propres études) pour que leurs enfants puissent y réapprendre leur langue.

« Je veux qu'il sache qu'il fait partie d'une communauté, qu'il ait un sentiment d'appartenance. Puis qu'il sache parler sa langue aussi. Je ne veux pas qu'il la perde. » (Famille)

Les parents étant contraints de déménager en ville afin d'offrir des services spécialisés à leurs enfants déplorent ainsi le fait qu'il est impossible d'avoir des ressources spécialisées dans leur langue première. Pour un enfant atikamekw autiste par exemple, il n'existe pas d'intervenant spécialisé atikamekw en mesure de l'aider dans son développement. L'option d'avoir recours à un interprète dans le contexte de l'intervention n'a pas été évoqué par les participants, bien que cela soit recommandé par la plupart des spécialistes pour soutenir les enfants bilingues qui présentent des difficultés de langage. Pour l'instant, les familles autochtones dans cette situation sont contraintes d'accepter les services en français, au coût de la perte de la langue maternelle pour leur enfant.

« Vu que mon fils a un trouble de langage sévère, il fallait qu'on renie notre langue maternelle pour qu'il ait accès à des services comme un orthophoniste pour qu'il comprenne, là. C'est pour ça qu'on avait comme dit qu'on allait parler français avec lui. À contrecœur. Moi aussi j'étais mal. » (Famille)

En somme, peu importe les circonstances qui ont amené à un déménagement et à une transition scolaire, les discussions menées lors de cette recherche témoignent que le fait de quitter la communauté, de s'intégrer dans un nouveau milieu urbain et/ou scolaire ne se fait pas sans certaines difficultés personnelles et familiales et sans devoir relever certains défis. Le départ de sa communauté et l'éloignement par rapport au réseau familial impliquent de nombreux ajustements. Pour les jeunes et leur famille, une transition dans un milieu urbain veut dire une adaptation à un nouvel environnement et peut entraîner des expériences de racisme, un choc culturel et de l'isolement social. La transition est aussi parfois synonyme de perte de la langue maternelle, un élément important de la culture. Ainsi, les transitions scolaires des jeunes autochtones en milieu urbain s'inscrivent dans un contexte de transformation beaucoup plus large qu'un simple changement d'école ou de cycle.

LES EXPÉRIENCES LIÉES AU MILIEU SCOLAIRE

Un autre aspect des transitions des jeunes autochtones en milieu urbain concerne les liens entretenus avec le milieu scolaire. Dans cette section, nous tenterons de mettre en lumière la manière dont les écoles accueillent et encadrent les élèves autochtones et l'impact de ces relations sur les parcours scolaires des jeunes.

Cette étude permet de dégager quatre dimensions des réalités scolaires des jeunes autochtones vivant une transition : la méconnaissance de la part du milieu scolaire des réalités autochtones, les difficultés de communication, l'accueil et le classement des élèves autochtones, et enfin les parcours scolaires discontinus. En abordant ces quatre dimensions, il sera possible de mettre en évidence le fait que les réalités vécues lors des transitions scolaires s'étendent à toute l'expérience d'éducation des enfants autochtones.

Une méconnaissance des réalités autochtones de la part du personnel

«... teachers have to get to know the student's background »

De manière générale, on retrouve dans les milieux scolaires une méconnaissance et une incompréhension envers les Autochtones similaires à celles qui existent généralement en ville. À priori, ce manque de connaissance par le milieu scolaire québécois est reflété par le manque, voire l'absence de données quantitatives sur les élèves autochtones fréquentant les écoles urbaines. Les institutions primaires et secondaires ne comptabilisent pas systématiquement le nombre d'élèves autochtones dans leurs écoles, et les données quant à l'identification, le classement et la répartition des jeunes à travers le réseau public québécois ne sont pas disponibles.

Les chiffres qui suivent sont basés sur des déductions faites par les acteurs des écoles rencontrées.

À Roberval par exemple, environ 9 % des élèves de la polyvalente et 11 % des enfants inscrits à l'école primaire seraient Autochtones. Cette proportion serait plus diffuse dans les grands centres urbains comme Québec ou Trois-Rivières, où par exemple 8 à 10 élèves autochtones seraient dans des écoles primaires d'environ 350 élèves. L'école primaire-secondaire Woodland à Maniwaki de la commission scolaire anglophone Western Québec accueillerait une plus grande proportion d'élèves autochtones, soit 70 %.

Même si elles demeurent limitées pour décrire la population autochtone urbaine, les données de Statistique Canada permettent de corroborer la croissance démographique des Autochtones dans plusieurs villes du Québec. Par exemple, la population des Premières Nations est passée de 2 070 à 6 225 personnes entre le recensement de 2006 et de 2016 dans la région métropolitaine de Québec (Statistique Canada, 2018). Dans les cinq villes visitées, les intervenants communautaires autochtones et scolaires rencontrés ont mentionné l'augmentation de la concentration d'élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires.

Malgré ces estimations, il est important de souligner qu'il n'existe actuellement aucun mécanisme mis en place afin de suivre l'évolution des élèves autochtones dans les milieux scolaires du réseau public au Québec. Aussi, plusieurs jeunes nous ont dit avoir vécu de l'intimidation, car ils sont Innus, Atikamekw ou Anishinabeg, parce qu'ils ont de la difficulté à communiquer en français, ou parce qu'ils ont un retard par rapport au cheminement scolaire régulier en fonction de leur groupe d'âge.

De plus, nous avons recueilli plusieurs témoignages qui révèlent que les enseignants ont souvent une image stéréotypée des élèves autochtones. Certains enseignants considèrent les élèves autochtones comme étant des élèves timides, introvertis, tranquilles, discrets, qui ne participent pas, avec lesquels il est difficile de communiquer, qui ne se font pas comprendre et ne comprennent pas toujours, pour qui l'assiduité scolaire est moins importante et qui possèdent de lourds retards sur le plan scolaire. Selon une enseignante au secondaire :

« Il y a quelque chose qui bloque naturellement l'Autochtone, c'est malheureux, mais c'est la gêne, la timidité. Il est fermé. Il n'ose pas, souvent il va dire « je ne peux pas faire mon exposé je suis trop gêné ». Allez savoir pourquoi, on dirait que c'est dans leurs gênes cette timidité-là, qui n'est pas loin parfois d'être malade, carrément. Ça fait qu'est-ce qui arrive quand vous parlez de transition? C'est qu'évidemment, cette timidité-là les bloque, les empêche d'explorer leurs forces [...] C'est épouvantable cette gêne-là qui est quasiment nationale chez l'Autochtone, là [...] Ça les empêche d'avancer dans leur talent, ça les empêche d'explorer leurs forces. Ça, c'est mon avis. Remarquez, c'est bien mon humble avis, là. » (Intervenante scolaire)

Cette interprétation des comportements de certains élèves comme étant une marque spécifique de l'identité culturelle autochtone peut donner lieu à des stigmatisations contribuant à entraver le parcours scolaire des jeunes autochtones.

Selon une intervenante scolaire qui a piloté plusieurs initiatives novatrices avec les jeunes autochtones de sa polyvalente, ces attitudes chez les enseignants correspondent à un racisme toléré ou banalisé puisqu'elles mettent en lumière des préjugés envers les élèves autochtones. Elle affirme : « C'est un racisme accepté. Mes collègues me disent des gros préjugés qu'on n'accepterait pas pour d'autres cultures. » Selon elle, ceci s'expliquerait par le fait que les gens sont curieux à propos des autres cultures, mais pas à propos des cultures autochtones. Les jeunes qui sont ainsi stigmatisés au sein de leur milieu scolaire auront plus de difficulté à vivre leur plein potentiel scolaire, identitaire et social.

Il est également courant d'entendre de la part des intervenants scolaires, comme chez certains que nous avons rencontrés, que les difficultés scolaires auxquelles font face les jeunes autochtones sont dues au « laisser-aller » des parents envers l'éducation de leurs enfants, de la situation familiale qui n'est pas favorable ou trop instable ou du laxisme dont les parents font preuve face à l'absentéisme de leurs jeunes. Bref, on croit souvent que les parents autochtones ne transmettent pas suffisamment l'importance de l'école à leurs enfants.

Ainsi, les croyances de nombreux enseignants à l'égard de l'élève autochtone, de ses parents et de l'attitude de ces derniers au sujet de l'école démontrent peu de sensibilité envers l'autochtonie en général et encore moins envers les réalités et contextes culturels des jeunes autochtones qui vivent des transitions scolaires dans leur ville ou leur région. Par ailleurs, certains parents témoignent qu'ils ne se rendent pas aux rencontres à l'école, car ils ne s'y sentent pas à l'aise : « C'est plus intimidant, on se sent moins à notre place donc on ne vient pas. » (Famille) Dans l'ensemble, les témoignages recueillis démontrent que plusieurs écoles ne parviennent pas à accueillir les parents autochtones de façon sécurisante ni à créer un lien de confiance avec eux.

Les difficultés de communication avec les familles autochtones

« Il y a des stéréotypes culturels des deux côtés »

La langue se pose souvent comme une barrière pour les parents autochtones. Ayant parfois de la difficulté à comprendre le français ou l'anglais, certains n'osent pas demander de l'aide aux professionnels scolaires, de peur de ne pas saisir les propos et de ne pouvoir répondre aux exigences du milieu scolaire allochtone. Ceci est particulièrement marquant pour les familles anishinabeg de Maniwaki qui ont comme seconde langue l'anglais, alors que le reste de la population allochtone de la ville est majoritairement francophone.

Effectivement, l'adaptation linguistique est le défi scolaire le plus important relevé par les participants à cette recherche. Près de la moitié (38/71) des personnes interrogées ont soulevé la langue comme étant le plus grand défi à leur inclusion dans la ville. En milieu scolaire, les enfants autochtones se retrouvent souvent en immersion dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, car pour la majorité des personnes rencontrées, le français ou l'anglais n'est pas leur langue maternelle. De plus, les écoles en communauté privilégient souvent la langue maternelle, surtout au cours des premières années de scolarisation. Un jeune explique le défi posé par l'arrivée en ville :

« From elementary, when I first moved here, I didn't speak a word of English. So, I only spoke Algonquin. So that was difficult, because I didn't understand anybody. Like, I struggled in school to do journals, to do math. You know, I didn't know any of that. I wasn't prepared for any of that, especially trying to understand the teachers or whatever. » (Jeune)

Nous avons pu aussi constater au cours de cette étude que quelques parents entretenaient l'idée selon laquelle il était handicapant pour la scolarisation de leurs enfants de parler une langue différente à la maison et à l'école. Ainsi, certains ont cessé de s'adresser à leurs enfants dans leur langue maternelle de peur de créer de la confusion et de rendre plus difficile leur parcours scolaire. Il semble que cette idée ait parfois été insufflée par les enseignants, qui demandent aux parents de parler en français à la maison pour faire pratiquer leurs enfants¹¹. Ceci a pour conséquence de réduire ou même d'éteindre les capacités langagières en langue autochtone chez les jeunes enfants, qui ne parlent plus leur langue. Le témoignage de cette mère de famille montre la frustration qu'elle entretient à cet égard :

« C'est difficile. C'était quasiment un reproche au début de la part des professeurs : « mais là, est-ce que vous parlez le français à la maison ? Il faut leur parler en français, il faut leur parler en français pour qu'ils puissent apprendre plus le vocabulaire en français. » C'était quasiment une insulte pour moi parce qu'on parle déjà le français quand on sort de la maison. T'sais, il faut parler en français avec le monde que l'on croise. La maison c'est quasiment le seul endroit où est-ce qu'on peut parler notre langue. Puis encore là, de me dire qu'il faut parler français aussi à la maison... là, il y a des limites! » (Famille)

La méconnaissance dont font preuve certains enseignants allochtones face aux réalités autochtones contribue à rendre les transitions scolaires difficiles pour les jeunes. Comme le témoigne ce parent, cette méconnaissance influence les relations entretenues entre les élèves et leurs enseignants :

« It's like the teachers have to get to know the student's background... Especially with the relationship between the teachers and the students. Like, what I hear from my nephew? It's like the teachers over there, they're not very nice, you know? [...] But it's hard for my nephew to try to cope with the teachers because he's coming from the community. He's coming to a high school in town, you know? Like, there's a big gap there of not connecting the dots, building relationship with the students. » (Famille)

¹¹ Ceci va cependant à l'encontre des connaissances actuelles sur le bilinguisme et du fait qu'apprendre deux langues ne cause pas de problème chez le jeune (voir section 1).

Ce manque de compréhension et de relation de confiance à l'école est une source de démotivation et peut amener des élèves à adopter des mécanismes de protection tels que le mutisme volontaire, ce qui crée des répercussions négatives sur leur persévérance scolaire, comme l'explique cette intervenante d'un Centre d'amitié autochtone :

« On a aussi du mutisme volontaire. Nos Atikamekw arrivent à l'école [dans la ville], ils ne parlent plus. Ils ne parlent pas aux allochtones, ils ne parlent pas aux professeurs, ils ne parlent pas au directeur. Ils vont se parler en atikamekw [entre eux] et là les professeurs les réprimandent : « non tu ne parles pas en atikamekw ici ! » Alors que des fois, c'est juste de l'entraide. Ils s'entraident. Ils vont se parler en atikamekw pour se soutenir. Mais les professeurs se sentent attaqués. » (Intervenante Centre d'amitié)

Pour ceux qui font le passage d'une école en communauté à une institution scolaire allochtone, cette méconnaissance de leur culture et de leur réalité de la part du personnel scolaire est particulièrement difficile. En effet, ces élèves doivent faire face à un ajustement sur le plan social, mais aussi scolaire, notamment en ce qui concerne la manière de concevoir la réussite, d'organiser le temps, du fonctionnement de l'école et de l'assiduité. L'enfant quitte un milieu éducatif où les autres élèves et le personnel enseignant étaient familiers, valorisaient et encourageaient l'acquisition de connaissances culturelles et de savoirs traditionnels. Il arrive ensuite dans une nouvelle école, plus grande, parmi des inconnus où il se trouve souvent en minorité, dans un milieu éducatif basé sur des objectifs centrés sur les évaluations et sur des résultats d'apprentissage scolaire quantifiables alors que son bagage de connaissances est différent.

La majorité des nouveaux élèves autochtones qui transitent vers une ville font face à des dilemmes d'ordres similaires, ce qui rend difficile le développement d'un sentiment d'appartenance envers l'école, et qui contribue à la démotivation envers l'école.

L'absence de procédures d'accueil et de services spécifiques

« On ne cadre pas dans le système d'éducation québécois »

Si toutes les personnes rencontrées soulèvent l'importance d'un accueil approprié pour les jeunes autochtones vivant une transition dans un nouvel établissement scolaire, il est nécessaire de porter attention à la manière dont l'école répond actuellement aux besoins spécifiques de ces élèves. Dans cette section, nous examinerons dans un premier temps les services d'accueil et d'accompagnement, et dans un second temps, l'évaluation du niveau scolaire et des besoins particuliers des élèves autochtones.

En somme, parmi les écoles approchées lors de cette recherche, nous n'avons pu répertorier que cinq écoles provenant de trois commissions scolaires (parmi dix écoles) qui avaient des programmes ou activités spécifiquement orientés pour les élèves autochtones. Certaines institutions scolaires proposent des services adaptés tels que l'orthophonie aux élèves nouvellement arrivés à l'école, mais les directions ne font souvent pas de distinction entre les services offerts aux Autochtones et aux élèves immigrants ou ayant des difficultés d'apprentissage. Certaines directions nous ont expliqué qu'elles ne pouvaient offrir de services spécifiques aux élèves autochtones puisque ceux-ci étaient trop peu nombreux dans leur institution.

Les services de francisation sont notamment un élément faisant réagir plusieurs parents, qui aimeraient que leurs enfants soient mieux accompagnés dans l'apprentissage de cette langue seconde. Toutefois, les élèves autochtones ne peuvent pas accéder aux services d'accueil puisque ces derniers ne sont réservés qu'aux élèves immigrants. Par exemple, à la commission scolaire du Pays-des-Bleuets, il faut répondre

à trois critères pour accéder à la francisation : 1) la langue parlée à la maison doit être une autre que le français ; 2) la langue maternelle de la mère doit être une autre que le français ; et 3) l'enfant doit faire sa première inscription dans une école francophone. Si pour les deux premières les Autochtones sont reconnus comme admissibles, c'est cette troisième clause qui pose un problème. En effet, les écoles des communautés sont généralement considérées comme francophones ou anglophones, même si les enseignants utilisent majoritairement une langue autochtone.

« La francisation n'est pas offerte aux jeunes autochtones [de la communauté] parce qu'ils ne sont pas considérés comme immigrants [...] Puis ici [à la polyvalente] non plus parce qu'on a un programme à respecter. On s'entend que c'est de l'orthopédagogie là. Puis eux, quand ils parlent de barrières, c'en est une vraie parce qu'ils pensent en innu, ils pensent en atikamekw. Ils sont toujours en fonction de traduction. C'est épuisant. » (Intervenante scolaire)

« Au départ, j'ai demandé à l'école s'ils pouvaient l'inscrire en classe d'accueil, mais tout de suite elle m'a répondu que non, que c'est pour les immigrants. Ça m'a comme un peu choquée parce que je me suis dit : c'est comment un jeune qui n'a pas sa langue maternelle comme le français? La difficulté à comprendre? Il sort de la communauté où est-ce qu'il parlait en atikamekw. Des fois, même s'ils ont fait l'enseignement en français, c'est la langue seconde dans la communauté. » (Famille)

Toutefois, certaines commissions scolaires et certaines écoles (majoritairement de niveau primaire où la population d'élèves autochtones est plus importante) soutiennent des initiatives pour répondre aux besoins des jeunes autochtones à travers notamment le regroupement de mesures 15060 — Soutien à des projets autochtones et de développement nordique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)¹² (voir section 5.3 pour des exemples d'initiatives que ceci a permis de financer). L'utilisation de ces fonds est toutefois contestée, étant donné l'apparente absence de suivi eu égard au réel investissement de ces ressources financières auprès de la clientèle autochtone. C'est ce que soulève cette intervenante scolaire qui est préoccupée quant au manque d'encadrement des enseignants qui acceptent une tâche sous cette mesure : « Oui vraiment, lorsqu'on a la job, il n'y a personne qui pousse. On n'a pas de comptes à rendre. J'aurais pu faire tout et n'importe quoi et ça aurait été correct. Il n'y a pas de suivi. » (Intervenante scolaire) On observe que certains milieux scolaires valorisent des activités spécifiques afin de soutenir la fierté culturelle des élèves autochtones, mais généralement il y a peu de place pour la reconnaissance culturelle et linguistique des Autochtones dans les écoles québécoises.

Un autre enjeu important concerne l'évaluation du niveau scolaire et des besoins particuliers de l'élève autochtone dès son arrivée dans une nouvelle école en milieu urbain. Les écoles perçoivent une différence importante dans les acquis en littératie et en numératie entre les élèves autochtones et les élèves allochtones du même âge. On considère généralement que les élèves provenant d'une école en communauté ne rencontrent pas le niveau scolaire attendu pour leur groupe d'âge. Si certaines écoles choisissent de prendre les mesures particulières afin de permettre aux élèves autochtones de rattraper le niveau scolaire tout en les maintenant à l'intérieur du cheminement régulier, dans d'autres écoles, les élèves autochtones sont souvent recalés dans une classe d'un niveau scolaire plus bas (parfois deux) ou alors orientés dans des classes spécialisées dites « tremplin » (mise à niveau), ou encore dans un cheminement visant la préparation au travail. Un jeune explique son expérience :

¹² Consultez le document des règles budgétaires de fonctionnement du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) aux pages 80 et 81 afin d'avoir plus de détails sur les modalités de ces mesures : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/RB-CS-18-21-fonc-amend-aout18.pdf.

« Ça fait qu'on est déménagé ici puis c'était vraiment difficile. Quand je suis arrivée à [l'école], ils disaient que j'étais en retard, mais l'apprentissage n'est pas pareil [dans la communauté]. Ça fait que là, j'étais comme un an en retard. C'était vraiment dur. Ça a pris genre quasiment 1 an, 2 ans pour que je sois bonne on va dire. » (Jeune intervenante Centre d'amitié)

Ainsi, dans plusieurs écoles visitées pendant cette recherche, on observe qu'une disproportion d'Autochtones fréquente des classes non régulières. C'est le cas d'une des écoles secondaires visitées lors de cette recherche. Selon les intervenants de cette polyvalente, 95 % des élèves autochtones sont dans des classes d'« adaptation scolaire ». Ces élèves se retrouvent donc, dès l'âge de 13 ans, dans des parcours de préparation à l'emploi. Ces proportions importantes d'élèves classés dans des cheminements non réguliers inquiètent les parents et certains enseignants s'interrogent. Une enseignante commente :

« Je trouve l'école pas adaptée pour eux, il y en a la moitié qui lâche à chaque année [...] J'aimerais savoir pourquoi ils sont tous en adaptation scolaire? » (Intervenante scolaire)

Certains jeunes disent que leurs parents ont dû argumenter avec les directions scolaires afin de laisser leurs jeunes commencer leur année scolaire dans des classes régulières où ils pourront rattraper l'écart scolaire (notamment dû à des difficultés d'apprentissage en français). D'autres disent n'avoir jamais reçu d'explications concernant les raisons pour lesquelles ils se retrouvaient en cheminement particulier, comme c'est le cas de cette élève :

« Je ne sais pas pourquoi ils m'ont mis en CC1 (classe de cheminement particulier). Je n'ai juste pas réagi. [...] Je me suis fait mettre en CC1. Je pensais que j'allais en régulier, mais ils m'ont mis en CC1. Je ne connais même pas les explications de ça encore. » (Jeune)

Un étudiant précise comment cela l'a amené à quitter l'école :

« I ended up going to school in town, at the poly here. And the school was different. It was hard. There was a lot of students. There was like a French sector, so it was kind of like culture shock all over again. And the workload was harder. So I really, really struggled. I tried to graduate all the way, but I was always put into a special class, which I didn't like. » (Famille)

Ces inquiétudes s'accompagnent d'un questionnement pour plusieurs quant à la surabondance de l'identification de problématiques d'apprentissage chez les élèves d'origine autochtone. Une psychoéducatrice offrant ses services au Centre d'amitié autochtone du Lac-Saint-Jean nous explique qu'elle travaille étroitement avec les communautés atikamekw afin de développer une pratique de dépistage des difficultés et des retards de développement spécifiquement chez les enfants atikamekw. Les processus « conventionnels » de dépistage dans la majorité des autres milieux éducatifs, notamment en ville, sont réalisés par des intervenants scolaires :

« Donc je pense que les intervenants scolaires, pour avoir une idée du profil, de la capacité, des difficultés de l'enfant, ils vont faire une évaluation en orthopédagogie. C'est du moins ce que j'entends. Donc on essaie de le situer et il y a toute la question de... Quand on parle de l'évaluation, il y a l'enjeu culturel, il y a l'enjeu de la langue aussi, qui ne sont étonnamment pas tellement considérés dans l'interprétation des évaluations des jeunes qui arrivent des communautés [...] Je pense que ça occasionne certainement une sur-identification des problématiques, une sur- et une sous-identification des problématiques. » (Intervenante Centre d'amitié)

La gestion de ces « cas » par le milieu éducatif révèle une des difficultés soulevées par les intervenants communautaires et scolaires, soit celle de l'absence de transfert des dossiers scolaires et d'évaluations des enfants lorsque ceux-ci transitent d'une école autochtone sur communauté à la ville. Une intervenante scolaire explique :

« Les transitions et les changements de ville c'est n'importe quand, ça se peut que ça soit en cours d'année aussi. Des fois on en a qui arrivent au mois de mai, puis on ne les a jamais vus. Puis on les prend avec nous, on essaie de les intégrer le plus possible, mais les transitions, je dirais que quand ils partent [de la communauté], parce que nous c'est de là majoritairement qu'ils viennent, quand ils partent [de la communauté] puis qu'ils arrivent ici, ce qui est difficile c'est que le dossier scolaire ne suit pas. Ça fait que l'élève et les parents n'arrivent avec rien dans le dossier de l'élève. Ça fait que nous on recommence à zéro alors qu'il y avait des interventions, il y avait des choses qui ont été essayées avec l'élève, des choses qui ont été mises en place qui fonctionnent sûrement super bien avec lui. » (Intervenant scolaire)

Sans les informations sur les suivis effectués dans l'école en communauté, le parcours d'accompagnement du jeune est de nouveau complexifié : le nouveau milieu scolaire doit recommencer les processus d'évaluation du jeune, sans parfois posséder les connaissances et les savoir-être culturellement adéquats pour bien évaluer et soutenir ces élèves.

Des parcours scolaires discontinus

« Il n'y a aucun Autochtone que je connais qui a un parcours parfait »

Ces différentes réalités contribuent à complexifier le quotidien scolaire des jeunes autochtones ce qui entraîne pour plusieurs un parcours scolaire discontinu. En effet, la majorité des adultes autochtones rencontrés n'ont pas effectué un parcours scolaire direct : ils ont interrompu leurs études au cours du secondaire pour diverses raisons personnelles et familiales (par exemple perte de motivation et d'intérêt pour les études, difficulté des cours, grossesse, consommation, etc.).

Les jeunes adolescents rencontrés nous ont aussi mentionné que plusieurs de leurs amis du secondaire avaient arrêté l'école par perte de motivation. Les jeunes de Joliette parlent même de 50 % de leurs amis pour qui cela serait le cas. On note qu'une proportion importante de jeunes autochtones décroche de l'école vers l'âge de 14 ans, soit en 2^e secondaire. Toutefois, les données portent à croire que la majorité fera plus tard un ou plusieurs retours aux études, soit à l'école des adultes ou en formation continue afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (D.E.S.) ou un diplôme d'études professionnel (D.E.P.), et peut-être ensuite aux études postsecondaires.

Il semble que les difficultés que les jeunes vivent à l'école en ville les amènent à considérer la formation aux adultes et la formation continue dès leurs 16 ans comme une solution intéressante afin d'obtenir leur D.E.S. Selon certains, ce programme offre plus de liberté et de flexibilité que le secondaire, afin d'avancer à son rythme. Dans certaines institutions telles qu'au Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre (CDFM) huron-wendat à Wendake, les jeunes peuvent se retrouver dans une classe dont la majorité de leurs camarades sont Autochtones, leur permettant ainsi de s'impliquer et d'apprendre dans un esprit de communauté. Pour d'autres, ce sont les formations menant à un D.E.P. qui seront plus stimulantes que la formation secondaire, puisqu'elles permettent d'accéder à un contenu pédagogique plus appliqué.

Il ne faut pas oublier que ces cheminements personnels s'inscrivent aussi dans une histoire et des processus collectifs de guérison. En effet, les élèves du primaire et du secondaire sont souvent issus de la troisième génération ayant vécu la scolarisation en pensionnat. Cette période particulièrement marquante de l'histoire des peuples autochtones du Canada et du Québec continue à avoir de lourdes répercussions sur les générations actuelles, sur leur relation à l'institution scolaire québécoise. Comme l'exprime ce père de famille, c'est un héritage qu'il essaie de comprendre et de surmonter :

« They're residential school survivors. And because my parents' childhood, they weren't shown care, you know. They didn't show them love, they didn't show them how to care for people. It was just always like rulers, detention, and stuff like that. So, I don't blame my parents, the way they drink, because that was the effect after, you know, from the trauma that they had from residential school. And whatever, however they were raised in residential school is how they raised me. And that was always tough. So, me, I'm trying to break the cycle. Like, me, I show a lot of love. I show love to my kids. You know, I try not to act out my anger on them, because that's still going to connect them to the residential school...how they were raised, how my parents were raised. So, that's what they call the intergeneration trauma, and it's always going down to every generation. Because my parents were never shown love in residential school. So, that takes a lot of our people, my people. » (Famille)

Une intervenante commente que les trajectoires discontinues sont courantes, mais doivent être vues positivement :

« La ligne, elle n'est pas nécessairement droite. Parce que moi je n'ai pas un ami, un membre de ma famille, même pas moi... il n'y a pas un Autochtone que je connais qui a un parcours scolaire parfait, qui va finir dans les temps, parce que nous autres on a des réalités culturelles. On a des enfants jeunes, ça va retarder. On a des difficultés. On ne cadre pas dans le système d'éducation québécois, là. Ce n'est pas pour rien qu'on n'est pas capable de réussir one shot. » (Intervenante Centre d'amitié)

Pour plusieurs Autochtones, le raccrochage est une façon d'explorer pour se connaître et bâtir sa confiance, comme l'exprime une intervenante :

« Ce n'est pas juste le diplôme, c'est tous les sentiers qui sont nécessaires pour bâtir son identité [...] tous les détours sont bons parce que tout est question d'apprentissage. » (Intervenante Centre d'amitié)

En somme, les réalités scolaires vécues par les jeunes autochtones sont marquées par différentes expériences relationnelles influençant leur quotidien à l'école. La méconnaissance des réalités autochtones par les professionnels scolaires, les difficultés de communication et les méthodes d'accueil et de classement des élèves ne favorisent pas un cheminement éducatif harmonieux pour les élèves autochtones qui se retrouvent souvent avec un parcours scolaire discontinu et un taux très faible de diplomation.



5. PRATIQUES PROMETTEUSES

S'informer sur la manière de soutenir les transitions scolaires vécues par les élèves autochtones et leurs familles implique aussi de mieux connaître les pratiques actuellement identifiées comme positives et facilitant la transition scolaire des jeunes et des familles. Dans cette section, il sera question de relever des bonnes pratiques existantes selon trois types de fonctionnements : les pratiques émanant directement des Centres d'amitié, celles élaborées en collaboration avec les Centres d'amitié et celles offertes par les milieux scolaires. Cette revue des bonnes pratiques nous amènera, dans la prochaine section, à dégager des approches à considérer pour tendre vers une transition plus harmonieuse pour les jeunes et leur famille, et à proposer des pistes pour y arriver.

5.1. Dans les Centres d'amitié autochtones

Dans chaque ville participant à cette recherche, le Centre d'amitié autochtone offrait un soutien indispensable autant aux enfants qu'aux familles pour faciliter les transitions. Comme nous l'avons vu, on ne peut pas dissocier la transition scolaire de l'enfant de celle de sa famille, d'où l'importance de soutenir tous les membres de celle-ci. Voici plusieurs activités et programmes qui ont été retenus par les participants à cette étude comme ayant un impact positif au cours de leurs transitions scolaires.

Offre une gamme de services et d'activités pour les enfants et les adolescents. Les Centres développent leurs services et leurs activités en fonction des besoins et réalités des jeunes qui les fréquentent. Par exemple, à Maniwaki, où une proportion importante des Autochtones vivant en ville sont des jeunes adolescents, les employés ont mis l'accent sur l'organisation d'activités diverses telles que des dîners gratuits, des soirées de danse et des activités culturelles. En effet, il est important pour eux de miser sur les activités culturelles renforçant la fierté identitaire (grâce notamment à un camp d'été culturel avec des Aînés) ou à travers la formation d'un groupe de « drummers ». Ces activités permettent de renforcer la confiance en soi et de briser l'isolement tout en offrant aux jeunes un endroit sécuritaire et chaleureux où ils peuvent se rencontrer, recevoir du soutien et vivre des expériences positives.



Mère et fille à l'aide aux devoirs à MAMUK

Le service de soutien à l'apprentissage, un soutien scolaire offert dans tous les Centres d'amitié visités, a été identifié comme particulièrement important. Il s'agit d'une ressource qui apporte un soutien scolaire aux jeunes autochtones du milieu urbain tout en stimulant l'intérêt et la motivation pour les études. Ces services offrent non seulement un soutien scolaire, mais tentent aussi de renforcer l'identité sociale des jeunes en misant sur la fierté identitaire et en offrant un espace culturellement sécurisant.

LE GROUPE DE DRUMMERS AU CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE DE MANIWAKI

Des intervenants culturels du Centre d'amitié autochtone de Maniwaki ont invité des jeunes garçons adolescents à faire partie d'un groupe de « drummers ». Depuis quelques années, ces jeunes ont eu la chance de voyager afin de performer dans différents événements, renforçant ainsi leur confiance. Un groupe de filles adolescentes a aussi été formé à la demande de ces dernières. Tous ces jeunes peuvent ainsi profiter du mentorat de jeunes adultes investis dans la valorisation culturelle anishinabeg.

« For sure. It's been a positive activity for some children. It brings them back to their culture. It teaches them their culture. It gives them something positive to do. I mean they've gone to different gigs. Like they opened up for Bryan Adams. It's giving them different experience and showing them what's out there, the possibilities. So I find it's been a really positive thing for them. » (Intervenante, Centre d'amitié autochtone de Maniwaki)



SOIRÉES JEUNES ENTREPRENEURS AU CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE DU LAC-SAINT-JEAN

Le Centre d'amitié autochtone du Lac-Saint-Jean à Roberval promeut plusieurs activités pour les enfants et les adolescents. Ainsi, il organise des soirées ateliers cuisines, ou des soirées entraînement physique avec les jeunes filles en plus d'un projet jeunes entrepreneurs. Ces ateliers permettent aux jeunes adolescents de découvrir certains talents et champs d'intérêt, de renforcer leur confiance en eux et de solidifier leur réseau social.



Ces différentes activités permettent aux jeunes de se sentir soutenus, valorisés et de se retrouver avec d'autres Autochtones. Ainsi, les Centres d'amitié autochtones offrent un milieu sécuritaire d'écoute et de confiance. Les employés des Centres se démarquent par leur sensibilité, leur ouverture et leur écoute. C'est grâce à cette attention apportée aux jeunes, à leurs préoccupations quotidiennes et à leurs émotions qu'ils peuvent bâtir des liens privilégiés avec eux et ainsi leur apporter l'aide, le soutien et l'attention dont ils ont besoin pour se sentir plus à l'aise et mieux outillés lors des multiples transitions qu'ils vivent. Comme la poursuite des études passe par la transition vers le milieu urbain pour de nombreux jeunes autochtones, le fait de participer aux activités des Centres permet d'enrichir leurs expériences scolaires de manière globale.

COMITÉ DE PARENTS DU CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE DE LANAUDIÈRE

Un exemple de programme mis en place pour aider les jeunes est le comité de parents du Centre d'amitié autochtone de Lanaudière (CAAL). Appelé *Witcihitisotan* (entraider), il s'agit d'un lieu d'écoute et de soutien pour les parents d'enfants et d'adolescents. Les parents ayant participé au comité s'expriment sur l'importance d'avoir un lieu culturellement approprié pour se rassembler en solidarité, échanger, se soutenir dans la guérison, et relever ensemble les défis liés à la parentalité.

« Moi, ce que je trouve de bien dans le comité, c'est que les parents ils peuvent se confier de qu'est-ce qu'ils vivent. Tu sais, ils ont des gens qui sont là pour s'occuper, ils se soutiennent. C'est des parents d'ados, c'est quand même dur rendu à cet âge-là. Mais ce n'est jamais pareil pour un ado. Donc ça leur donne un soutien, puis ça leur donne aussi, aller vider son sac, parler. » (Famille, Joliette)

« C'est un stimulant aussi pour faire des activités avec ton enfant. Tu sais il te voit participer, c'est quelque chose qui est bien. On se donne des conseils ensemble. C'est ensemble qu'on va avancer. » (Famille, Joliette)



Offrir des ressources et des services culturellement pertinents pour les parents et les jeunes. Qu'il s'agisse de programmes de préparation à l'emploi, de sessions de ressourcement culturel, de services de garderie, d'accompagnement individuel (pour des demandes d'aide financière, des démarches avec la justice, la recherche d'un logement, etc.) ou pour faciliter l'accès aux services médicaux et psychologiques, les Centres d'amitié autochtones du Québec tentent de répondre aux multiples besoins que rencontrent au quotidien les familles en milieu urbain. Ces ressources facilitent la transition dans un nouveau milieu urbain et scolaire pour les jeunes.

LE PLANIFICATEUR FAMILIAL DU CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE DU LAC-SAINT-JEAN

Le Centre d'amitié autochtone du Lac-St-Jean lançait à l'automne 2018 son outil de planification familiale afin d'aider les parents à organiser une saine routine pour leurs enfants. Cet outil est aussi un moyen de maintenir un lien, d'offrir des formations et d'effectuer un suivi entre les familles et les intervenants du Centre, tout en informant les parents des différents services offerts dans la ville.



Renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté autochtone urbaine. Les gens s'impliquent au sein des Centres d'amitié autochtones de leur ville afin de recevoir un soutien, mais aussi pour soutenir les autres et partager des expériences communes. « C'est une seconde maison » (Famille), où les gens peuvent se sentir à l'aise de vivre leur culture et de se rencontrer. Ainsi, les Centres organisent plusieurs activités familiales et culturelles qui favorisent les relations intergénérationnelles et l'entraide (activités de cuisine, études, sorties culturelles, cercles de partages pour femmes, activités d'artisanat, dîners collectifs, cours de langue autochtone, etc.).

« Je dirais que c'est un refuge culturel. Quand tu arrives d'une communauté, tu as besoin de continuer de voir du monde de ta place, tu as besoin de parler ta langue, tu as besoin de sentir que si tu as besoin d'aide, le Centre va être un endroit pour ça. Ça fait que c'est sécurisant. »
(Famille)

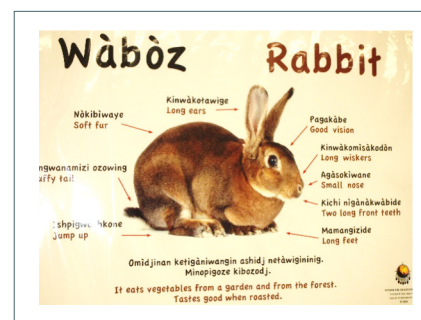


5.2. Avec les Centres d'amitié

Les Centres d'amitié jouent également un rôle important quant aux liens qu'ils peuvent développer avec les milieux scolaires. Les employés des Centres travaillent actuellement à renforcer leurs liens avec les écoles urbaines environnantes afin d'accompagner les enfants autochtones sur différents dossiers tels que leur accueil, le suivi des dossiers, l'aide aux devoirs, les services de navettes, la liaison avec les parents, etc.

Ainsi, les Centres travaillent à la mise en place de plusieurs formations de sensibilisation offertes aux enseignants et au personnel scolaire. Par exemple, en automne 2018, le CAALSJ, en collaboration avec des enseignantes, a invité un expert autochtone à la polyvalente de Roberval pour entamer une première prise de conscience au sujet de la sécurisation culturelle des élèves autochtones :

« Dès le début de l'année, on a fait une formation qui a été obligatoire à tous les enseignants de la polyvalente. Et tu sais, d'emblée je vous dirais qu'ils n'étaient pas très satisfaits parce que tu sais la rentrée scolaire c'est une grosse période... On comprenait, mais j'ai eu la chance de rencontrer par hasard une enseignante dans un autre contexte, elle me disait que oui ils n'étaient pas très emballés de cette formation-là au départ, mais qu'ils ont considéré qu'il y avait des éléments vraiment importants puis pertinents, et que c'était fort intéressant. »
(Intervenante du Centre d'amitié)



Si parfois ces relations prennent du temps à se construire, le Centre est un allié considérable pour les milieux scolaires avec lesquels il collabore. C'est l'avis de ce parent qui fréquente un Centre d'amitié, qui considère que le Centre facilite l'arrivée des jeunes de la communauté en ville et fait une réelle différence dans le quotidien des élèves et dans leur persévérance scolaire.

« Well, for them, I think that the Friendship Centre makes the transition a lot easier for them. Like I wish I had that when I was young. Somewhere to go, somewhere to help you with homework. Somewhere where you could eat because a lot of times, I didn't get lunch. I wasn't really taken care of. Where there's a support system. I find there's a lot of support here. I find the Friendship Centre makes the transition a lot easier for them. They have real support. Even because they work side by side with the school, so depending on the situation, we always have somebody that's ready to take care of the situation. »
(Famille)

Le directeur d'une école secondaire anglophone a aussi souligné son appréciation du soutien apporté par le Centre aux élèves autochtones de son école :

« Outstanding, I mean the support that they offer to our students, you know, as you were there and you met some of our students, they're there every day at lunch. I mean yeah, they're going there for the food, we'll be honest. But at the same time, Charlotte and her team, they're giving little workshops during lunchtime. They're helping the students. We've seen an increase in the level of engagement in our students. A lot of our students are, you know, staying for the entire year because of the Friendship Centre. So, in the past, maybe let's say five years ago, before the Friendship Centre was here, students would come down and there'd be some challenges, you know, adjusting to the community because there weren't those supports there. Now, with the Friendship Centre, it makes a huge difference because they always have things going on for the students and there's so much support there. It's amazing! » (Intervenant scolaire)

Un tel renforcement des liens entre les milieux scolaires et les Centres d'amitié autochtones dans les autres villes québécoises aiderait les jeunes à persévérer et réussir.

Embaucher une agente de liaison scolaire située au Centre d'amitié autochtone. Une autre formule de collaboration que nous avons identifiée est l'embauche d'une agente de liaison au Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières financé par deux commissions scolaires (à travers les mesures du MEES). Cette ressource travaille au développement de relations avec les 72 écoles de la région de Trois-Rivières. Depuis son embauche à l'automne 2018, cette employée rencontre les directeurs de chaque école afin de faire valoir l'importance d'accorder une attention aux besoins et réalités autochtones dans leurs établissements. Le rôle de l'agente de liaison est bienvenu dans un contexte où il y a un nombre grandissant d'élèves autochtones à travers les écoles de la ville.

« En tout cas, pour l'instant, je fais beaucoup d'accompagnement aux parents, le soutien de la famille, des enfants, pour faciliter la réussite des enfants à l'école. Je suis là pour sécuriser le parent, puis, des fois, c'est plus facile pour lui de s'exprimer quand il a une Autochtone avec lui. C'est juste de parler dans sa langue, de mieux s'exprimer, de lui permettre de choisir ses mots. Des fois, je fais la liaison entre le personnel des établissements et la famille. Parce que pour le personnel de l'établissement, ils ne comprennent pas ce qui se passe pour les familles autochtones. Ils se demandent pourquoi les parents ne viennent pas aux rencontres. C'est-tu parce qu'ils négligent leurs enfants? Mais ce n'est pas ça, évidemment. Ça fait que je suis là pour que les deux se comprennent, qu'ils collaborent ensemble. Parce qu'il y a des stéréotypes culturels des deux côtés, des affaires qu'il faut comprendre. Puis moi je le comprends, je le vois qu'il y a de la désinformation, des préjugés. » (Intervenante du Centre d'amitié)

Sensibiliser les différents acteurs non autochtones aux réalités autochtones. Les Centres d'amitié considèrent qu'une meilleure connaissance des réalités autochtones de la part des différentes instances urbaines, qu'elles soient scolaires, politiques, etc., permettra la mise en place de mesures afin d'agir plus adéquatement avec les familles. Avec les Tables locales d'accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones¹³, des employés de plusieurs Centres travaillent à rassembler les acteurs de première ligne et les décideurs afin de faciliter non seulement l'accessibilité des Autochtones aux services auxquels ils ont droit, mais aussi la complémentarité et la continuité entre les différents services. Une employée d'un Centre qui est responsable de la Table locale voit son rôle ainsi :

« I gather all the front-line workers or the main organizations in the town of Maniwaki and put together an action plan. We work together to combat different barriers that the First Nations living in the town of Maniwaki face every day, like the language, the racism. » (Intervenante du Centre d'amitié)

De plus, le Centre d'amitié a offert des ateliers de sensibilisation aux réalités autochtones à tous les employés du réseau public dont en éducation, en justice et en santé et services sociaux. Ils tentent ainsi de les accompagner et de les outiller dans leurs interventions à l'égard des personnes autochtones. Ces actions contribuent à offrir un milieu plus sécuritaire et confortable pour tous les Autochtones dans la ville et dans la région, ce qui peut contribuer à des transitions scolaires plus harmonieuses pour les enfants.

5.3. Dans les milieux scolaires

Dans les milieux scolaires, l'équipe de recherche a répertorié plusieurs initiatives pour répondre aux besoins des élèves autochtones. À noter que toutes les bonnes pratiques qui sont présentées ici ont été identifiées par les participants à la recherche comme étant porteuses pour accompagner les jeunes autochtones et les soutenir dans leurs transitions scolaires. Sans avoir fait l'objet d'évaluation, on note que le type d'initiative varie, allant des activités spécifiques pour les élèves autochtones à une reconnaissance visible des cultures autochtones dans l'école, la mise en application d'une « pédagogie autochtone »¹⁴ et même la modification du cursus scolaire. Voici un aperçu de ce qui a été partagé au sujet de ces initiatives :

Créer des espaces de rencontre pour les élèves autochtones. Dans les deux écoles primaires de Roberval, le Projet Mamu offre à une quinzaine de jeunes élèves autochtones des activités et un accompagnement social hebdomadaires visant la valorisation de leur identité et de leur culture. L'intervenante du programme explique :

« L'objectif, c'est vraiment d'aller travailler l'estime de soi, d'aller travailler la fierté culturelle, de faire des activités qui les rejoint dans leur culture puis de faire rayonner cette culture-là [...] Ce qu'on veut, c'est vraiment qu'ils se sentent à leur place, qu'ils se sentent bien dans l'école, qu'ils se sentent à l'aise de venir à l'école parce que souvent, mettons, ils ne sentent pas nécessairement le sentiment d'appartenance [...] À date, c'est une fois par semaine, on voit les élèves une heure, admettons toujours le mercredi après-midi [...] C'est le fait d'être

13 Des Tables locales d'accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones qui sont coprésidées par les Centres d'amitiés et une direction régionale du Réseau québécois sont en place depuis 2017 à Sept-Îles, dans la Vallée-de-l'Or, en Mauricie - Centre du Québec, à Maniwaki et à Montréal.

14 La pédagogie autochtone est cohérente avec les styles d'apprentissages de la plupart des apprenants autochtones, mais c'est une option valable pour tous les élèves et tous les enseignants. Cette pédagogie repose sur les principes suivants : l'apprentissage se fait par le biais de la participation, de l'expérimentation et de l'observation; on recherche les expériences d'apprentissage authentiques sur le territoire; on favorise le plaisir d'apprendre et les expériences multisensorielles; les Aînés et gardiens des savoirs autochtones occupent une place importante; l'enseignant agit surtout comme un guide et l'apprentissage vise d'abord le développement de soi tout au long de la vie. (Campeau, 2015)

ensemble, qu'ils se retrouvent. On dirait que quand ils viennent, la pression baisse, puis ils peuvent être eux-mêmes [...] On imagine que ça fonctionne parce que l'absentéisme diminue. Ils sont plus présents à l'école, puis il y en a qui viennent juste pour ça. » (Intervenante scolaire)

Affecter une intervenante spécifiquement aux élèves autochtones. Une intervenante spécifique pour les élèves autochtones de Trois-Rivières travaille dans deux écoles de la ville afin d'accompagner les élèves autochtones du primaire ayant des difficultés d'apprentissage. Elle crée des liens avec les élèves, les parents et le milieu scolaire depuis maintenant 18 ans et son travail est considéré comme essentiel par plusieurs : « Elle est un peu comme le tampon entre l'école et les parents, elle fait des merveilles [...] Elle fait les ponts avec certains parents, avec certaines écoles. » (Intervenante du Centre d'amitié, Trois-Rivières). Cette employée possède une formation en enseignement en langue seconde et soutient 15 élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage de même que leurs familles. Ce poste, financé à même le regroupement des mesures 15060 (Soutien à des projets autochtones et de développement nordique) du MEES, doit faire l'objet d'une nouvelle demande de financement chaque année, financement qui n'est d'ailleurs pas suffisant pour combler une tâche complète d'enseignant durant toute l'année scolaire. Ainsi, d'autres écoles et commissions scolaires peuvent préférer offrir cette portion de tâche à un autre employé afin de compléter son temps plein, même si celui-ci n'a aucune expertise sur les réalités autochtones.

Créer un comité d'enseignants au secondaire pour les Autochtones. Certaines initiatives visent la valorisation des cultures autochtones au sein de l'école et l'intégration des jeunes autochtones. À la polyvalente de Roberval, le comité autochtone, composé de quelques enseignantes, s'est donné comme mission de réfléchir aux réalités vécues par leurs élèves et de donner certaines recommandations à la direction.

Une enseignante d'une école secondaire à Joliette s'exprime sur la portée du projet de valorisation culturelle grâce à la réalisation d'un livre de poésie qu'elle a monté avec sa classe d'élèves autochtones, en collaboration avec des étudiants du cégep de la même ville :

« Moi je pense que les élèves autochtones doivent s'adapter, doivent suivre dans la mesure du possible le calendrier, faire des efforts de présence et tout ça, mais que le fait de vivre ce projet-là en faisant justement des activités, des projets vraiment liés à la réalité autochtone, ça peut les aider à persévérer, à mener des projets à terme qui sont en lien avec qui ils sont, qu'ils ont porté aussi. Et je crois qu'on a réussi à toucher plusieurs personnes, on a réussi à faire comprendre certaines choses [...] Je sais que mener un projet à terme ça les a rendus très fiers. D'avoir le livre dans leurs mains, ils étaient vraiment contents d'aller jusqu'au bout et d'avoir un résultat concret comme ça. Ils étaient très contents. » (Intervenante scolaire)

Adoption d'une « pédagogie autochtone » et valorisation des cultures autochtones. La structure de certains établissements d'enseignement a d'ailleurs été repensée afin de favoriser la transition et l'expérience scolaire des élèves autochtones. Ainsi, l'école secondaire Woodland intègre une « pédagogie autochtone ». Celle-ci fait place aux cultures et aux langues autochtones grâce à des manifestations visibles de la reconnaissance de la présence autochtone dans l'école. Son directeur explique :

« One of the things that we make sure that we do is we always have lots of culture built into our school and try to make sure that we're building that into our teaching practice. Now, I mean it's not happening during every lesson and during every minute, but it's very visible... Another thing that we do, the way we approach teaching is from an indigenous pedagogy approach. So, it's basically really good teaching, hands-on learning where students have the opportunity to observe first. Then they have the opportunity to actually physically do

something like that, like hands-on activities. Also, the learning doesn't always take place inside of the classroom. » (Intervenant scolaire)

D'ailleurs, la place de la culture à l'intérieur de l'espace scolaire est l'un des éléments majeurs soulevés par les jeunes élèves comme pouvant contribuer à leur mieux-être dans l'école, à leur intérêt pour celle-ci et à leur persévérance scolaire. C'est ce qu'ont soulevé les jeunes rencontrés à Maniwaki qui vont à l'école anglophone. Dans leur école secondaire, ils sont particulièrement sensibles à la place qui est faite à la valorisation de la langue algonquine. Ils sont fiers de voir, sur le mobilier de l'école, des mots de vocabulaire en algonquin, en anglais et en français.

Alors que plusieurs de ces initiatives ont déjà été répertoriées comme étant prometteuses et que certaines d'entre elles reprennent des principes et structures valorisés dans le Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones (Gouvernement du Québec, 2015), nous constatons que la réussite et l'efficacité de celles-ci semblent reposer souvent sur l'implication d'une personne du milieu qui voit l'importance d'un accompagnement adéquat et ajusté sur mesure aux besoins des élèves autochtones. Ces initiatives permettent d'entrevoir les différentes possibilités, mais leur potentiel est limité étant donné qu'elles viennent à la pièce, que leur financement est incertain dans le temps et qu'elles sont rarement institutionnalisées et structurantes.

6. VERS UNE TRANSITION HARMONIEUSE

Les portraits des parcours scolaires des jeunes autochtones en milieu urbain permettent de dégager des pistes d'actions à considérer afin de soutenir les transitions scolaires. L'analyse des conversations effectuées avec les parents, les jeunes et les intervenants des Centres d'amitié et du milieu scolaire fait valoir le besoin d'aborder les transitions scolaires de façon holistique. Les résultats préliminaires de cette étude ont été présentés à un groupe d'intervenants, de jeunes et d'Aînés de plusieurs Centres d'amitié afin de les bonifier et de les valider. Cette rencontre a notamment permis de clarifier et de confirmer ce qui caractérise une approche holistique de l'éducation et des transitions scolaires. Il fût entre autres établi qu'une telle approche reconnaît que les transitions scolaires vécues par les jeunes autochtones en milieu urbain sont complexes, qu'elles représentent beaucoup plus que de simples changements de cycles et qu'elles nécessitent des actions à multiples niveaux. Dans ce qui suit, nous présentons des composantes de cette approche, puis des éléments qui permettraient de créer, de mettre en place ou de renforcer les actions des différents acteurs afin de favoriser des transitions scolaires harmonieuses pour les élèves autochtones en milieu urbain.

6.1. Une approche holistique des transitions scolaires

Les transitions et les changements font partie des cheminements de vie de toute personne. Une Aînée précise que cela fait partie du mode de vie de plusieurs Nations autochtones d'origine nomade. Pour elle, « être nomade c'est la liberté »; pendant des siècles les peuples ont su s'adapter aux changements, se démarquant par leur résilience. Ainsi, la transition n'est pas en soi quelque chose de négatif; l'adaptation fait partie de la vie.

Cela étant dit, tout changement déstabilise et requiert une période d'ajustement. Notre étude suggère que l'expérience de changement pour le jeune autochtone en milieu urbain est multidimensionnelle, qu'elle est remplie de multiples réalités et de défis qui distinguent son expérience du parcours d'un jeune allochtone, mais que l'ajustement est possible selon les ressources qui sont à sa disposition.

Cette étude fait ressortir la spécificité de la perspective éducationnelle autochtone, comprise et vécue comme *un apprentissage tout au long de la vie*, riche de parcours et de transitions multiples. Comme l'expliquent ces intervenantes, la persévérance et la réussite scolaires prennent un autre sens lorsqu'on considère que les parcours scolaires sont divers et moins linéaires :

« Il n'est pas direct le chemin, il est courbé, avec des embûches. Ça fait que c'est difficile, [...] je pense que l'école et le Centre d'amitié sont là pour te soutenir, mais c'est toi qui vas le faire le chemin pour y aller. Puis tu sais souvent, tu as toi à transporter, mais il y a tes enfants aussi que tu amènes avec toi, là-bas. Et puis ta famille, tes amis, ils vont te soutenir tout le long là-dedans. » (Intervenante, Centre d'amitié autochtone)

« Ce sont les sentiers qui te forment. Tous les sentiers sont importants. C'est comme quand tu fais un portage dans le bois : il y avait un chemin principal que les ancêtres utilisaient, mais il y avait aussi des sentiers qui permettaient d'aller trouver peut-être le gibier de chaque côté, qui nous permettaient de revenir, faire des détours. Je pense que ça, c'est nécessaire [...] Parce que tout est question d'apprentissage. Puis ça dépend aussi de qui est là autour de toi. » (Intervenante, Centre d'amitié autochtone)

Ainsi, la finalité du parcours scolaire n'est pas seulement l'obtention d'un diplôme, c'est aussi, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, le sens de l'identité qui se développe. On franchit une série de petites étapes qui servent non seulement à la diplomation, mais aussi à apprendre à se connaître. Dans ce contexte, les parents, les jeunes et les intervenants communautaires autochtones reconnaissent que la « transition harmonieuse » implique des actions et des ajustements mutuels de la part de tous les acteurs qui entourent l'enfant. Pour le jeune autochtone en ville, ces acteurs comprennent les enfants, les familles, les Centres d'amitié autochtones, les intervenants des milieux scolaires et les communautés. Chacun de ces acteurs a un rôle distinct et complémentaire à jouer dans la création d'environnements où les jeunes autochtones se sentiront à l'aise, valorisés et soutenus dans leur apprentissage scolaire peu importe le nombre et la complexité des transitions qu'ils vivent.

Dans les prochaines lignes, nous présentons trois sphères à considérer pour la mise en œuvre de transitions scolaires harmonieuses pour les enfants autochtones, soit : l'environnement (sensibilisation, rapprochement et accueil); le milieu scolaire (soutien pédagogique culturellement sensible et sécurisant); et social et communautaire (soutien du contexte familial et de la culture).

6.2. Environnement : *sensibilisation, rapprochement et accueil*

En dépit des efforts et initiatives qui sont déjà en place, il reste beaucoup à faire afin de rendre l'environnement urbain accueillant et sécurisant pour les jeunes autochtones et leur famille. Il est essentiel de travailler en continu pour enrayer le racisme et la discrimination, reconnaître et mettre en valeur les cultures autochtones dans l'espace public et soutenir des activités de rapprochement entre les Peuples dans les différentes villes et régions du Québec.

L'environnement que quitte le jeune et le nouveau milieu d'accueil ont un rôle à jouer dans la transition scolaire. On qualifie une transition de qualité « par le maintien des relations entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue » (CTREQ, 2018, p. 6). La ville et l'école ne sont souvent pas des milieux où les familles autochtones se sentent bienvenues et à l'aise, rendant particulièrement difficiles les transitions scolaires. Afin de rendre ces environnements plus accueillants, il est nécessaire de travailler simultanément à plusieurs niveaux.

Travailler à enrayer le racisme et la discrimination. Le déménagement et l'adaptation à un nouveau milieu constituent en soi des étapes ardues, auxquelles s'ajoute une difficulté supplémentaire spécifique à la situation des jeunes autochtones en ville, c'est-à-dire devoir faire face au racisme et à la discrimination qui perdurent dans beaucoup de milieux hors communauté. La prévalence relevée par les participants d'attitudes d'exclusion altère le quotidien général et scolaire des jeunes autochtones. Tous les acteurs, qu'ils proviennent des milieux scolaires, politiques, citoyens, communautaires, etc., sont donc interpellés à éliminer le racisme et la discrimination par leur contribution à la cocréation de milieux d'accueils ouverts, compréhensifs et sensibles aux réalités autochtones. Afin que les jeunes autochtones qui déménagent de la communauté ou qui habitent en ville se sentent valorisés et qu'ils puissent cheminer dans leur parcours scolaire de manière sécuritaire, il faut une reconnaissance accrue de la richesse des cultures autochtones et une amélioration considérable des connaissances quant aux réalités et à l'histoire des Autochtones.

Soutenir les Centres d'amitié autant dans leur rôle d'accompagnement des jeunes et des familles que dans leur rôle de sensibilisation auprès des acteurs allochtones. Les Centres d'amitié sont des lieux privilégiés de rencontre et de rassemblement : ils sont décrits comme étant un *home away from home*, soit un milieu de vie chaleureux et dynamique. Les Centres, par leurs multiples rôles, facilitent plusieurs aspects des transitions pour les familles, permettant entre autres de briser l'isolement souvent amené par un déménagement. Les Centres jouent ainsi un rôle essentiel auprès des jeunes et de leur famille, par leur offre de services comme par leur soutien social et culturel. Ils sont également des agents incontournables dans la sensibilisation auprès des autres acteurs du milieu urbain avec lesquels interagissent les jeunes et leur famille, pour faire comprendre les réalités et répondre aux besoins spécifiques d'accompagnement et de navigation des Autochtones vers les différents services en ville.

Préparer adéquatement les familles et les enfants avant le départ de la communauté. Considérant que l'arrivée dans un nouvel environnement urbain peut entraîner une situation déstabilisante pour les jeunes et leur famille, pour plusieurs la transition harmonieuse de la communauté à la ville dépend aussi du niveau de préparation avant le départ. Ainsi, des liens pourraient notamment être établis entre les écoles primaires en communauté et les écoles secondaires en ville afin de permettre aux élèves de se familiariser à l'avance avec le nouveau contexte scolaire et urbain qui les attend. De plus, les parents rencontrés mentionnent qu'un service d'aide et de préparation au déménagement en ville offert dans la communauté serait profitable avant leur départ. Ils pourraient ainsi obtenir de l'aide en amont pour trouver un logement, inscrire les enfants à l'école, etc.

6.3. Milieu scolaire : *soutien pédagogique culturellement sensible et sécurisant*

L'accès à une éducation de qualité ne doit pas être conditionnel à la perte identitaire et culturelle pour les jeunes autochtones qui fréquentent les écoles québécoises. Pour ce faire, les milieux éducatifs doivent innover afin de soutenir les élèves autochtones de manière culturellement sensible et ainsi contribuer efficacement à la persévérance scolaire et à la réussite des élèves autochtones, peu importe leur réalité personnelle, familiale et linguistique.

Le contexte et les exigences académiques jouent nécessairement un rôle dans les transitions scolaires. Notre étude montre qu'il y a un manque de contenu et de « pédagogie autochtone » à l'école en ville. De plus, elle a permis de mettre en évidence que l'évaluation diagnostique et le classement des élèves autochtones ont tendance à les stigmatiser dès leur arrivée et à les pénaliser pour le manque de cohérence et de continuité entre les cursus scolaires des différentes écoles. Pour que les jeunes autochtones se sentent inclus et valorisés et ainsi qu'ils poursuivent leur cheminement scolaire de manière équitable, le milieu éducatif devrait apporter des changements au cursus scolaire et au soutien pédagogique des élèves autochtones afin de faire place à des approches culturellement sécurisantes. Par exemple, bien que des efforts aient été consentis dans la modification des cours d'histoire depuis les dernières années, une approche plus transversale de contenu autochtone permettrait aux non-autochtones de s'éduquer face aux réalités autochtones, et notamment les réalités autochtones propres au territoire sur lequel l'école et la ville sont situées. Cette présence dans le cursus contribuerait à créer une image positive de l'autochtonie, soutenant ainsi le sentiment de fierté identitaire des élèves autochtones et un vivre ensemble plus harmonieux entre les élèves. Dans les écoles des commissions scolaires anglophones où la « pédagogie autochtone » semble plus intégrée, nous avons constaté l'impact positif de ces valorisations culturelles sur les résultats scolaires et sur les taux de diplomation des jeunes. La scolarisation au sein d'une école publique québécoise ne doit pas être synonyme d'échec scolaire ou de perte identitaire et culturelle pour les élèves autochtones qui les fréquentent.

Reconnaître les élèves autochtones et sensibiliser les milieux éducatifs aux contextes et aux histoires des Autochtones. « *Le rôle de l'école, c'est de nous connaître.* » (Jeune)

L'environnement scolaire est un espace privilégié pour mettre en place des actions afin de faciliter les transitions harmonieuses des enfants autochtones et ainsi de permettre une réelle égalité des chances de réussite éducative pour ces derniers. Ce processus pourrait notamment inclure l'opérationnalisation d'un processus d'identification des élèves des Premières Nations et des Inuit afin de documenter leurs parcours et besoins spécifiques. Actuellement, de telles méthodes n'existent pas; les administrations scolaires utilisent plutôt la déduction, comptabilisant ainsi un nombre approximatif d'élèves autochtones, souvent en fonction de l'intérêt de l'école pour cette population et d'après des critères approximatifs. Avec un système intégré de reconnaissance des identités autochtones des élèves, l'école serait davantage en mesure de s'impliquer, ce qui permettrait aux enseignants, intervenants, et aux directions d'être à l'écoute des besoins des élèves autochtones et de mettre à jour leur praxis vers un accompagnement culturellement sensible tout au long de leur scolarité.

Établir un accueil proactif qui fait le pont entre l'établissement, le jeune et ses pairs. Les participants à cette étude ont souvent mentionné l'importance de la qualité de l'accueil et de la disponibilité de mesures appropriées aux élèves autochtones dès leur arrivée à l'école. Actuellement, ces mesures sont soit absentes ou elles ne sont pas instaurées de manière officielle dans le fonctionnement de l'école. Systématiser un processus d'accueil spécifique pour les élèves autochtones pourrait notamment se manifester par l'offre de plus d'activités culturelles à l'intérieur de l'établissement, de ressources variées disponibles tout au

long de l'année scolaire (scolaires et psychologiques) ainsi que l'embauche d'une personne-ressource afin d'orienter les familles vers les ressources urbaines dès leur arrivée. L'école a comme rôle de travailler à la construction d'un environnement scolaire et extrascolaire soutenant et accueillant, afin d'encourager le jeune dans cette épreuve et ainsi lui permettre de cheminer adéquatement dans son parcours scolaire.

Embaucher du personnel autochtone dans l'établissement scolaire. La présence d'employés tels que des intervenants, des enseignants ou toute autre personne autochtone au sein de l'école est un élément particulièrement important soulevé par plusieurs jeunes comme facilitant leur inclusion et leur quotidien scolaires. Les élèves se sentent ainsi plus soutenus, compris et valorisés à travers la relation de confiance qu'ils entretiennent avec un modèle adulte autochtone au sein de l'école. Les jeunes rencontrés lors de cette recherche nous ont d'ailleurs tous soulevé l'importance qu'aurait une personne de confiance à l'école qui serait en mesure d'offrir plus de ressources, d'organiser des activités de valorisation culturelle, d'offrir un espace pour parler sa langue maternelle dans l'école et qui comprendrait leur vécu en tant que jeunes autochtones en milieu urbain. Une telle personne pourrait aussi soutenir les jeunes autochtones qui vivent des transitions au sein de l'établissement puisque, comme le démontre cette étude, les transitions plus nombreuses et plus complexes font partie intégrante du cheminement scolaire de la plupart des élèves autochtones.

Revoir les méthodes d'évaluation diagnostique et de classement des élèves autochtones. Cette étude a permis de faire ressortir l'importante disproportion d'élèves autochtones qui se retrouvent en cheminement particulier. Ceci soulève un questionnement par rapport à la manière dont le système actuel interprète les différences d'apprentissages des élèves autochtones et la manière dont cette situation mène à une stigmatisation des jeunes. Il serait bénéfique et plus approprié de réfléchir à des mesures temporaires de soutien plus intensif qui permettraient aux jeunes de s'ajuster aux attentes scolaires (pour ceux qui viennent de la communauté, par exemple) afin d'éviter d'être recalés ou catégorisés dans des classes spécialisées ou à cheminement « préparation au travail » dès le passage au secondaire ou dans une nouvelle école. De plus, les processus « conventionnels » de dépistage des difficultés de langage et d'apprentissage doivent être revus afin d'être culturellement appropriés. En effet, trop souvent ces diagnostics semblent être émis à la suite d'une identification de troubles de comportement ou de retard de développement dont les libellés sont rarement actualisés au courant du cheminement scolaire des enfants, et ce sans l'intervention de spécialistes experts des situations propres aux enfants autochtones (bilinguisme, identité culturelle autochtone, traumatismes intergénérationnels, précarité financière, écarts historiques marqués en éducation, etc.).

Soutenir l'intégration linguistique tout en valorisant le maintien de la langue autochtone dans les écoles. Le français (ou l'anglais) constitue souvent la deuxième, voire la troisième langue parlée par les jeunes, qui restent sans soutien pour surmonter les défis d'adaptation qui concernent la maîtrise de la langue d'enseignement. Avoir accès à des services de renforcement des compétences dans la langue d'enseignement dès leur arrivée dans leur nouvelle école urbaine faciliterait cette transition. Cependant, une réelle prise en compte de la spécificité des besoins des élèves autochtones par les milieux éducatifs formels appelle à la reconnaissance que la francisation des Autochtones ne peut être calquée sur le modèle offert aux élèves immigrants. Dans le contexte de grande fragilité des langues autochtones au Canada et au Québec, il est important que le service de soutien à l'apprentissage de la langue d'enseignement offert au sein des écoles québécoises valorise le bilinguisme et la préservation de la langue maternelle autochtone des élèves. Ceci implique également de revoir la croyance erronée qui est entretenue par le système scolaire allochtone selon laquelle la réussite est plus difficile à atteindre si on soutient le bilinguisme ou le trilinguisme des élèves au sein de l'école et du milieu familial (voir section 1). La formation du personnel des milieux scolaires doit être mise à jour à la lumière de l'état actuel des connaissances à ce sujet, et

ce afin d'éviter que les écoles québécoises soient des moteurs d'assimilation linguistique pour les élèves autochtones. Les écoles québécoises peuvent contrebalancer les risques de discrimination et de perte linguistique en valorisant les langues et cultures autochtones dans les écoles et en encourageant l'usage des langues autochtones de la part des élèves et des intervenants qui les maîtrisent.

Renforcer les liens entre les Centres d'amitié et les écoles, ainsi qu'établir des protocoles d'entente. Dans un contexte d'urbanisation où de plus en plus de jeunes autochtones fréquentent les écoles publiques québécoises, la pertinence et la valeur des Centres d'amitié est claire. Ces derniers sont des créateurs de ponts, des agents de liaison ou d'accompagnement privilégiés dans la relation famille-école-communauté. Une collaboration étroite entre les écoles et le Centre d'amitié autochtone de chaque région permet l'échange d'informations et le dialogue afin d'être davantage en mesure de répondre adéquatement et de manière dynamique aux besoins et réalités spécifiques des jeunes autochtones, quel que soit le type de transition scolaire vécue. Notre recherche démontre que les Centres d'amitié développent des approches distinctes en fonction des divers contextes urbains où ils sont présents (c'est-à-dire dans les plus petites villes où il y a moins d'écoles versus les grands centres urbains, dans des localités où on retrouve une forte ou faible proportion d'Autochtones, etc.). Ce partenariat entre l'école et le Centre est d'autant plus important, car il permet de répondre à la diversité des besoins des Autochtones selon les particularités et défis propres à chaque région urbaine du Québec.

6.4. Social et communautaire : *soutien du contexte familial et de la culture*

Le parcours scolaire du jeune qui vit une transition scolaire est grandement influencé par l'expérience de transition de toute sa famille (nucléaire, mais aussi élargie) de même que par son état de mieux-être dans tous les aspects de sa vie. Il importe donc de considérer l'ensemble des contextes social, culturel, communautaire et familial des jeunes et de les soutenir de manière globale pour favoriser leur persévérance et leur réussite scolaire. À cet égard, l'interconnexion entre la famille, le milieu scolaire et le milieu communautaire autochtone peut favoriser des transitions scolaires plus harmonieuses pour les jeunes autochtones en milieu urbain.

Un élément qui ressort de cette étude est le fait que la transition scolaire du jeune peut difficilement être dissociée de celle de sa famille de même que du lien que le jeune entretient avec sa langue, sa culture et son identité autochtone. L'expérience de transition de la famille (nucléaire, mais aussi élargie) de même que le niveau de valorisation des cultures autochtones dans l'environnement urbain influencent le mieux-être du jeune. Il semble donc essentiel de considérer l'ensemble des contextes communautaires et familiaux dans la prestation des services éducatifs et autres. La force et l'interrelation des réseaux sociaux, familiaux et communautaires des jeunes font partie intégrante des soutiens qui leur permettront de vivre une transition harmonieuse.

Offrir un espace de rassemblement et des services aux familles élargies. Le besoin de se rassembler est fort pour les familles et les individus autochtones en transition dans un nouveau milieu. Les familles ont besoin d'un réseau informel en ville et de se réunir entre personnes qui partagent une histoire et une culture commune. En plus d'offrir un continuum de services aux familles autochtones dans la ville et de servir de pont entre les écoles et les familles, les Centres d'amitié autochtones sont des milieux de vie où les jeunes autochtones peuvent élargir leur réseau social, vivre des expériences d'apprentissage en lien avec leur culture et renforcer un sentiment de fierté par rapport à leur identité, des éléments qui sont considérés essentiels pour apprendre, s'épanouir et réussir tout au long de sa vie (RCAAQ,

2016). Les participants de cette étude ont rappelé certains éléments qui leur semblaient prioritaires dans l'accompagnement et le soutien qu'offrent les Centres d'amitié aux familles en milieu urbain. Ainsi, le fait d'offrir des services essentiels (médicaux, sociaux, psychologiques) aux familles dans un lieu culturellement sécuritaire comme le font les Centres d'amitié est fondamental. Dans cette optique, c'est l'ensemble des services offerts en milieu urbain pour les Autochtones qui influence le mieux-être des jeunes. De plus, la création de mesures de sensibilisation aux réalités autochtones dans les milieux éducatifs formels et un accompagnement scolaire et parascolaire adéquat contribuent à créer un espace social propice à des transitions harmonieuses.

Valoriser les liens entre les différents réseaux communautaires. Considérant que le jeune (ou sa famille) peut effectuer plusieurs « allers-retours » entre les communautés et les villes québécoises au cours de sa scolarité primaire et secondaire, il est important que des liens soient entretenus entre ces différents milieux et que les instances scolaires adaptent leur compréhension de la transition scolaire afin de répondre à cette réalité particulière. Le déménagement n'est d'ailleurs pas perçu comme étant une finalité pour les familles et les jeunes; il peut représenter une étape d'un parcours plus complexe entre différents milieux urbains, vers une communauté autochtone ou à l'intérieur de la même ville. La communication pourrait notamment être facilitée et encouragée à travers le Québec, entre les Centres d'amitié de différentes villes ainsi qu'entre les écoles de différentes commissions scolaires, et ce de manière systématique lorsqu'un jeune autochtone vit une transition scolaire.



CONCLUSION

Un constat qui émane de cette étude est le nombre et la variété des transitions scolaires que vivent les jeunes autochtones au cours du primaire et secondaire. Ceci reflète l'hypermobilité des jeunes autochtones et de leur famille entre la ville et la communauté, entre les villes ainsi que dans une même ville. Les transitions scolaires vécues par les jeunes autochtones en milieu urbain se manifestent de manière complexe, il s'agit de beaucoup plus qu'un changement de cycle. Cette étude fait donc valoir, d'une part, le besoin de comprendre les particularités des expériences et les raisons des transitions scolaires des jeunes autochtones et, d'autre part, l'importance de revoir et de redéfinir notre manière de concevoir les services éducatifs en vue d'un meilleur soutien lors des transitions scolaires des jeunes autochtones.

Une transition scolaire ne devrait pas être décontextualisée ou considérée sous l'angle uniquement négatif d'une coupure, mais elle devrait plutôt être vue comme une opportunité de continuité dans les expériences et dans les apprentissages des jeunes. Le fait de reconnaître que les parcours scolaires des élèves autochtones se distinguent de celui des allochtones implique de redéfinir ce que les mondes scolaires et de la recherche entendent par le terme *transition scolaire de qualité*. De plus, il s'agit de recadrer la collaboration entre les différents acteurs afin d'inclure et de reconnaître la complexité et la spécificité des dynamiques sociales et communautaires des familles autochtones établies en milieu urbain.

Un jeune adulte lors de l'activité de validation des résultats avec les Centres racontait : « Si tu déménages une plante de son lieu naturel vers un autre, elle grandira, mais moins bien que si elle était restée dans sa terre de départ, même si on lui donne tout ce qui est nécessaire : de l'eau et du soleil. » À l'image de cette plante, notre étude suggère que l'expérience de changement pour le jeune autochtone en milieu urbain est multidimensionnelle, et remplie de multiples défis. En effet, les jeunes sont souvent confrontés au choc culturel, au racisme, à l'isolement social, à la perte de leur langue maternelle et à des difficultés scolaires particulières. Le soutien des jeunes dans leurs transitions scolaires nécessite de les prendre en considération dans leur environnement écosystémique familial, social et historique. Les participants à cette étude ont fait valoir que les expériences reliées aux transitions scolaires vont bien au-delà de l'école : elles sont au cœur de problématiques plus larges reliées à la reconnaissance des Autochtones en milieu urbain et au vivre ensemble au sein de la société.

Si l'on souhaite permettre aux élèves autochtones de vivre des changements scolaires de manière appropriée et culturellement sécuritaire, il faut considérer des changements à plusieurs niveaux. Il est évident que le fait de reconnaître et de renforcer le rôle de plusieurs acteurs, notamment celui des Centres d'amitié, a un impact positif sur l'expérience des transitions scolaires pour les jeunes autochtones en milieu urbain. Ainsi, une approche holistique des transitions scolaires permettrait d'orienter le type de services et de ressources offerts, tout en reconnaissant la complémentarité dans la définition des rôles et responsabilités des divers acteurs qui entourent le jeune afin de le supporter adéquatement. Un tel changement de paradigme est nécessaire, d'autant plus que les jeunes autochtones vivent des transitions scolaires plus souvent et avec un niveau de complexité plus grand que la plupart des élèves qui fréquentent les écoles primaires et secondaires au Québec.

Bibliographie

Ahern, Ruth (2019). « Indigenous Pedagogy in Action: Engaging our Learners in Success », communication présentée au *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, Montréal, 17 octobre, Western Quebec School Board.

Archibald, Jo-Ann, Jenny Bol Jun Lee-Morgan et Jason De Santolo (2019). *Decolonizing Research. Indigenous Storywork as Methodology*, Londres, Zed Books.

Ballam, Nadine, Bob Perry et Anders Garpelin (2017). *Pedagogies of Educational Transitions*, European and Antipodean Research, Springer.

Ball, Jessica (2012). « Equity for Aboriginal Children in Early Childhood Education », dans J. Heyman (éd.), *Increasing Equity in Education: successful approaches from around the world*, Oxford University Press, p. 282-312.

Ball, Jessica (2007). « Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and needs », étude parrainée par le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, Ottawa.

Blanchet-Cohen, Natasha et Amélie Lainé (2015). « Documenter le programme d'aide aux devoirs : les éléments gagnants d'une recherche partenariale », dans *Boîte à outils des principes de recherche en contextes autochtones*, Wendake, CSSSPNQL, CRDP, UQAT et Réseau DIALOG, p. 27-33.

Campeau, Diane (2015). « Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, vol. 1, p. 72-74.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2018). *Projet Savoir, Quatrième dossier : Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

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

Cloutier, Édith et Carole Lévesque (2011). « Un regard autochtone urbain tourné vers l'avenir », *Développement social*, vol. 11, no.3, p. 6-8.

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

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Ottawa, Canada.

Congress of Aboriginal Peoples (2010). *Staying in school: engaging Aboriginal students*, Ottawa, Congress of Aboriginal Peoples. Récupéré de <https://neaoinfo.files.wordpress.com/2014/07/aboriginal-education-congress-of-aboriginalpeoples.pdf>

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) (2018). *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec – 2015*, Wendake, CSSSPNQL.

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) (2008). *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec*, Wendake, CSSSPNQL.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Ottawa, Canada.

Cummins, Jim (2018). « Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? » dans M. R. Childs et R. M. Bostwick (éd.), *Learning through two languages: Research and practice, Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, Katoh Gakuen, Japon, p. 34-47.

Curchod, Pierre, Pierre-André Doudin et Louise Lafortune (dir.) (2012). *Les transitions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation-intervention.

Desbiens, Nadia et Jade Vandenbossche-Makombo (2013). *Programme de formation « soutien-action accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire*, Montréal, Université de Montréal.

Dockett, Sue, Bob Perry, Anders Garpelin, Johanna Einarsdóttir, Sally Peters et Aline-Wendy Dunlop (2017). « Pedagogies of educational transition: Current emphases and future directions », dans Ballam, Nadine, Bob Perry et Anders Garpelin (dir.), *Pedagogies of Educational Transitions*, New York, Springer, p. 275-291.

Eid, Paul, Johanne Magloire et Michèle Turenne (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés, Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Environics Institute (2010). *L'étude sur les Autochtones vivant en milieu urbain*, Toronto.

Gouvernement du Québec (2017). *Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits 2017-2022*, Gouvernement du Québec.

Grammond, Sébastien et Christiane Guay (2016). « Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones », *Enfances, Familles, Générations*, no. 25.

Hot, Aurélie (2010). *L'école des Premières Nations au Québec*, cahier no 2010-01, Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

Larose, François et collaborateurs (2005). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieux socioéconomiques faibles lors de la transition primaire secondaire*, Rapport de recherche, Action concertée MELS-FQRSC Persévérance et réussites scolaires, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Lévesque, Carole (2019). « L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit du Québec : refaire nos devoirs, construire la réconciliation », dans *Textes des chercheurs, Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire*, Montréal, 9-10 octobre 2019.

Lévesque, Carole, Geneviève Polèse, Dominique de Juriew, Rolando Labrana, Anne-Marie Turcotte, et Stéphanie Chiasson (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*, cahier DIALOG no 2015-01, Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

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

McDonald, Rose-Alma J. (2011). « First Nations languages and culture impacts on literacy and student achievement outcomes review of the literature », étude parrainée par l'Assemblée des Premières Nations, Ottawa.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Une pédagogie sensible à la culture. Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario*, Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale du secrétariat N° 35, Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative, Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*, Québec, Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, MELS, Gouvernement du Québec.

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

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2018). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics. Portrait de la situation au Québec*, Wendake, RCAAQ.

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

Richmond, Chantelle AM et Dawn Smith (2012). « Sense of belonging in the urban school environments of Aboriginal Youth », *The International Indigenous Policy Journal*, vol. 3, no.1.

Secrétariat aux affaires autochtones (2017). *Faire plus, faire mieux, Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits*, Québec, Gouvernement du Québec.

Statistique Canada (2018). *Profil de la population autochtone*, Recensement de 2016, Ottawa, Statistique Canada.

Statistique Canada (2012). *Enquête nationale auprès des ménages*, no 99-012-X2011046, Ottawa, Statistique Canada.

Thordardottir, Elin (2010). « Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children », *Journal of Communication Disorders*, vol. 43, no. 6, p. 523-537.

Toulouse, Pamela Rose (2016). « What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement », dans *Measuring What Matters, People for Education*, Toronto.

Tupula Kabola, Agathe (2016). *Le bilinguisme, un atout dans son jeu. Pour une éducation bilingue réussie*, Montréal, Université de Montréal et CHU Ste-Justine, collection du CHU Sainte-Justine pour les parents.

Turner, Annie et Amanda Thompson (2015). « School mobility and educational outcomes of off-reserve First Nations students », Statistique Canada, Catalogue no. 89-653-X2015006.



REGROUPEMENT
DES CENTRES D'AMITIÉ
AUTOCHTONES DU QUÉBEC

85, boulevard Bastien, suite 100
Wendake (Qc) G0A 4V0

Téléphone : 418-842-6354
Sans frais : 1-877-842-6354
Télécopieur : 418-842-9795
Courriel : infos@rcaa.qc.ca
Site internet : www.rcaa.qc.ca