La réussite scolaire des élèves autochtones

PRATIQUES PROMETTEUSES

OCDE

La réussite scolaire des élèves autochtones

PRATIQUES PROMETTEUSES

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2018), *La réussite scolaire des élèves autochtones : Pratiques prometteuses*, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264291676-fr

ISBN 978-92-64-29166-9 (imprimé)
ISBN 978-92-64-29167-6 (PDF)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo : Couverture © Christopher David Rothecker

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OCDE 2018

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à *rights@oecd.org*. Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), *info@copyright.com*, ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), *contact@cfcopies.com*.

Avant-propos

À la suite du Sommet international sur la profession enseignante, accueilli par l'Alberta (Canada) en 2015, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a lancé un projet collaboratif pour améliorer les résultats scolaires des élèves autochtones, et a invité l'OCDE à formuler et à mettre en œuvre la présente étude en collaboration avec d'autres provinces et territoires du Canada intéressés.

Quatre provinces (Alberta, Manitoba, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse) et deux territoires (Territoires du Nord-Ouest et Yukon) ont pris part à l'étude, exprimant ainsi leur solide engagement à améliorer l'expérience éducative et les résultats scolaires des élèves autochtones. Ces provinces et territoires ont également invité la Nouvelle-Zélande et l'État du Queensland (Australie) à participer afin de favoriser l'apprentissage mutuel. Ces deux juridictions ont montré les progrès qu'elles avaient réalisés, mais aussi les défis restant sur ce sujet.

Parmi les représentants ayant participé à l'étude, nous tenons tout particulièrement à exprimer nos remerciements et notre gratitude à Karen Andrews du ministère de l'Éducation de l'Alberta, qui a initié cette étude, l'a soutenue et dirigée à chaque étape. Son engagement dans la création de partenariat et dans la recherche de données a été indéfectible, concourant ainsi à l'amélioration de l'expérience éducative des élèves autochtones. Nous tenons également à remercier tous les représentants qui ont contribué à cette étude (voir l'annexe B pour une liste complète). L'apport de chaque ministère a été considérable. Selon les données disponibles, chacun d'eux a complété des questionnaires complexes et détaillés sur le bien-être, la participation, l'engagement et les résultats scolaires des élèves autochtones. Ils ont également partagé des informations sur les stratégies, les politiques et les programmes actuellement mis en place afin améliorer l'expérience éducative et les résultats scolaires des élèves autochtones, ainsi que d'autres recherches et données pertinentes.

Les représentants ont contribué de façon significative à la conception et au développement de cette étude. Outre deux rencontres en face à face de deux jours chacune, ils ont participé à des webinaires, et fourni des commentaires détaillés sur des versions préliminaires du rapport. Leur feed-back et leurs conseils ont été hautement appréciés. D'autre part, nous remercions vivement les provinces et territoires pour leur accueil et pour l'organisation des réunions avec les principales parties prenantes, notamment lors des visites aux écoles et des rencontres avec les Anciens et d'autres personnalités des communautés autochtones.

Nos remerciements vont également à Tony Dreise et Bill Perrett du Conseil Australien pour la Recherche en Éducation (Australian Council for Educational Research), pour leur recherche exhaustive de données et d'études de cas sur le bien-être,

la participation, l'engagement et la réussite scolaire des enfants et jeunes autochtones en matière d'éducation.

Enfin, nous souhaitons exprimer nos sincères remerciements à tous les élèves, parents et enseignants autochtones rencontrés au cours de cette étude. Ils ont partagé avec générosité leurs connaissances et leurs perspectives sur l'expérience des élèves autochtones et de leurs familles face aux systèmes éducatifs des provinces et territoires. Ils nous ont parlé des injustices passées et présentes, qui ont marqué les systèmes éducatifs, mais aussi des évolutions positives et de leurs aspirations pour le futur. Nous avons clairement entendu cette frustration face au manque de progrès, mais nous avons aussi entendu cet espoir pour l'avenir.

Andreas Schleicher

Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences
et conseiller spécial du Secrétaire général
OCDE

Remerciements

David Istance, analyste principal à la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, a préparé les chapitres sur l'approche, les objectifs et la méthodologie de l'étude, sur son contexte ainsi que sur le bien-être de l'élève. Rowena Phair, chef de projet à la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, a piloté l'étude, a écrit les autres chapitres et a finalisé le rapport. Judith Peterka a contribué aux premières étapes de l'étude, c'est-à-dire le développement de l'étude, l'élaboration du questionnaire, et les visites de terrain au Canada avec David Istance et Rowena Phair. Peggy Furic a réalisé la majeure partie de l'analyse quantitative, a écrit certaines sections du rapport et a aidé à sa finalisation. Andreas Schleicher, Paulo Santiago et Richard Yelland ont assuré la supervision et la direction des travaux et ont fourni de précieux conseils sur le contenu et sur l'avancée du projet. Susan Copeland a édité le texte anglais et Célia Braga-Schich a assuré la logistique et la mise en forme. Lindsey Ricker a contribué à certains aspects du projet.

Peggy Furic a révisé la version française et Mia Tuzovic en a assuré la mise en forme.

Table des matières

Résumé analytique **11**

Chapitre 1 **Vue d'ensemble : Améliorer l'expérience éducative des élèves autochtones** **17**

Améliorer de façon significative et soutenue 18
Priorités au niveau système 20
Priorités au niveau de l'école 22

Chapitre 2 **Approche, objectifs et méthodologie de l'étude sur les élèves autochtones et leur éducation** **25**

Objectifs 26
Définir la réussite, combler le déficit 31
Les approches autochtones comme partie intégrante des réformes et innovations 32
Une base de données d'évaluation limitée 34
Références 36

Chapitre 3 **Peuples autochtones et éducation dans les provinces et territoires canadiens participants** **39**

Études internationales du bien-être et de la pauvreté des enfants 40
Populations autochtones du Canada et leur éducation 42
Références 51

Chapitre 4 **Améliorer le bien-être des jeunes autochtones** **53**

Bien-être, enfants et jeunes 54
Approches holistiques et multidimensionnelles 57
Dimension sociale du bien-être 59
Santé psychologique et physique 69
Références 76

Chapitre 5 **Accroître la participation des élèves autochtones dans l'éducation** **79**

Pourquoi la participation est-elle importante ? 80
Progrès dans le suivi de la participation 86
Tendances globales de la participation 86
Politiques et pratiques visant à améliorer la participation 94
Références 100

Chapitre 6 **Améliorer l'engagement des élèves autochtones dans l'éducation** **103**

Pourquoi l'engagement est important 104
Indicateurs d'engagement 105
Progrès dans le suivi de l'engagement 110
Tendances de l'engagement 110
Politiques et pratiques visant à améliorer l'engagement 113
Références 123

Chapitre 7 **Soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones 125**

Pourquoi la réussite scolaire est-elle importante ? 126
Progrès réalisés dans le suivi de la réussite scolaire 127
Tendances de la réussite scolaire des élèves 129
Politiques et pratiques visant à améliorer les résultats scolaires 131
Références 141

Annexe A **Vue d'ensemble des systèmes éducatifs du Canada, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande 143**

Canada 144
Australie 148
Nouvelle-Zélande 152

Annexe B **Représentants des ministères sur les sujets d'éducation destinés aux élèves autochtones dans les juridictions participantes 155**

Figures

Figure 1.1. Priorités pour améliorer la réussite des élèves autochtones, en fonction de l'impact et du coût 20
Figure 1.2. Priorités au niveau de l'école pour améliorer la réussite des élèves autochtones, en fonction de l'impact et du coût 23
Figure 2.1. Cadre analytique 28
Figure 3.1. Pourcentage des enfants de 0 à 17 ans vivant dans des ménages dont le revenu disponible est inférieur à la moitié de la valeur médiane 41
Figure 3.2. Population totale et autochtone entre 2 et 18 ans dans les juridictions participantes, 2015 45
Figure 4.1. Le cadre conceptuel de mesure du bien-être de l'OCDE 55
Figure 4.2. Niveau de bien-être des élèves maoris et non-maoris en 2015, par rapport aux moyennes internationales 60
Figure 5.1. Performance en mathématiques et nombre d'années de scolarisation 81
Figure 5.2. Nombre d'années de scolarisation dans les pays de l'OCDE, 2014 82
Figure 5.3. Participation à l'EAJE et scores PISA, 2015 84
Figure 5.4. Nombre d'années de scolarisation des élèves autochtones, comparé à celui de l'ensemble des élèves, 2015 87
Figure 5.5. Taux de participation des élèves autochtones et non-autochtones par âge, 2015 88
Figure 5.6. Taux de participation des élèves autochtones au Canada et en Nouvelle-Zélande, 2015 89
Figure 5.7. Taux de participation des élèves autochtones canadiens, 2010 et 2015 90
Figure 5.8. Taux de participation des élèves autochtones en Nouvelle-Zélande, 2005, 2010 et 2015 90
Figure 5.9. Nombre d'années de scolarisation des élèves autochtones de Nouvelle-Zélande, 2005, 2010 et 2015 91
Figure 5.10. Élèves autochtones et non-autochtones ayant des difficultés d'apprentissage au Canada, 2015 94
Figure 6.1. Absentéisme des élèves entre 2012 et 2015 106
Figure 6.2. Pourcentage d'élèves qui arrivent en retard à l'école, 2015 108
Figure 6.3. Heures consacrées aux devoirs à la maison entre les élèves ayant un haut niveau et un faible niveau en mathématiques, 2012 109
Figure 6.4. Jours d'absence des élèves autochtones et non-autochtones au Canada, 2015 111
Figure 6.5. Jours d'absence des élèves autochtones par sexe au Canada, 2015 111
Figure 6.6. Jours d'absence des élèves autochtones au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Queensland, 2015 112

Figure 6.7. Taux d'expulsion des élèves autochtones en Nouvelle-Zélande, 2015, 2010 et 2005 113
Figure 7.1. Pourcentage d'élèves résilients, 2015 128
Figure 7.2. Élèves autochtones et non-autochtones, avec un bon niveau et un très bon niveau en mathématiques, Canada, 2015 129
Figure 7.3. Taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones, par sexe, Canada 2015..... 130
Figure 7.4. Taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones, Queensland, Nouvelle-Zélande et Canada, 2005, 2010 et 2015..... 131
Figure A.1. Aperçu du système éducatif au Canada..... 146
Figure A.2. Aperçu du système éducatif en Australie..... 150
Figure A.3. Aperçu du système éducatif en Nouvelle-Zélande..... 153

Boxes

Encadré 4.1. Renforcer l'identité, la langue et la culture par l'éducation 63
Encadré 5.1. Combler l'écart dans l'obtention du diplôme ou certificat de fin du secondaire..... 95
Encadré 5.2. Accroissement des taux de participation dès la petite enfance..... 98
Encadré 6.1. Faire participer les élèves autochtones aux activités mathématiques..... 116
Encadré 7.1. Un bon développement et un socle solide apprentissage dès la petite enfance au Manitoba 134
Encadré 7.2. Une école élémentaire très performante du Nouveau-Brunswick 136

Tables

Tableau 4.1. Résultats du Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, relatifs au soutien perçu par les élèves, Années scolaires (*Grades*) 6 à 12, 2012/13..... 61
Tableau 4.2. Résultats du Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, relatifs à la santé mentale des élèves, Années scolaires (*Grades*) 6 à 12, 2012/13..... 71
Tableau 4.3. Résultats du Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, relatifs à la santé physique des élèves, Années scolaires (*Grades*) 6 à 12, 2012/13..... 72

Résumé analytique

Quatre provinces canadiennes (Alberta, Manitoba, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse) et deux territoires (Territoires du Nord-Ouest et Yukon) ont participé à cette étude, aux côtés de la Nouvelle-Zélande et du Queensland (Australie)[1]. Tous cherchent activement à mieux répondre aux besoins éducatifs et aux aspirations des élèves autochtones et de leurs familles. Cette volonté se reflète dans la place prioritaire qu'accorde ces juridictions à ce sujet. Cet effort s'aligne avec la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones de 2007 (United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples 2007), cosignée par les trois pays.

L'étude porte principalement sur les provinces et territoires du Canada. La Nouvelle-Zélande et le Queensland ont participé à l'étude à titre de comparaison, en partageant leurs expériences et leurs connaissances. Des visites de terrain ont été organisées dans chacune des juridictions canadiennes participantes, mais pas en Nouvelle-Zélande ni au Queensland. Cette étude se concentre sur le système éducatif sous l'autorité des provinces et territoires du Canada. Elle ne couvre pas l'éducation fournie par le gouvernement fédéral canadien ou relevant directement des collectivités des Premières Nations.

L'objectif de l'étude est triple : 1) identifier des stratégies, politiques, pratiques et programmes prometteurs susceptibles d'améliorer les résultats d'apprentissage chez les élèves autochtones ; 2) constituer un corpus de données empiriques sur les moyens efficaces d'aider les élèves autochtones à réussir dans leurs études ; et 3) aider les provinces et territoires du Canada à apprendre les uns des autres afin de rattraper de manière rapide et durable le retard des élèves autochtones à l'école.

L'étude vise à identifier des pratiques et des politiques prometteuses qui contribuent efficacement au bien-être, à la participation, à l'engagement et à la réussite scolaire des élèves autochtones. Ces quatre finalités sont interconnectées et se renforcent mutuellement. Elles forment le socle conceptuel et la grille d'analyse utilisés pour cette étude, permettant ainsi aux systèmes éducatifs participants de mesurer les progrès accomplis en vue d'améliorer les résultats scolaires. Si la réussite scolaire est importante, l'amélioration du bien-être, de la participation et de l'engagement des élèves dans l'apprentissage apporte de nombreux bénéfices directs à l'enfant et contribue à l'amélioration des résultats des élèves.

Principaux constats

Une volonté manifeste d'amélioration

Dans les provinces et territoires participants, il existe une volonté claire et un engagement fort de la part des autorités et des parties prenantes de tous niveaux afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves autochtones. L'ensemble des initiatives et programmes nouvellement mis en place ainsi que l'attention accordée aux élèves

autochtones dans les juridictions participantes en sont la preuve. La quasi-totalité des provinces et territoires du Canada revoit actuellement leurs programmes scolaires, les supports pédagogiques et les activités d'apprentissage. Des réels progrès sont également réalisés en matière de collaboration entre les ministères de l'éducation, les écoles, et les communautés autochtones. De plus, un éventail de mesures a été mis en place afin de relever les défis que représentent l'éloignement ou la pauvreté, qui peuvent affecter bien davantage les élèves autochtones et freiner leur accès à une éducation de qualité.

De nombreuses pratiques prometteuses sont visibles

Au cours de ses recherches de terrain, l'OCDE a visité de nombreuses écoles canadiennes, parmi lesquelles certaines affichaient de très bons résultats auprès des élèves autochtones, utilisant des approches, qui dans une certaine mesure, pouvaient être étendues à d'autres établissements. Ces écoles avaient toutes des dénominateurs communs : un directeur inspirant ; de solides relations entre les élèves, les parents et les communautés locales ; des enseignants compétents et dévoués ; le recours à tous les leviers possibles pour faire participer les élèves et les aider à réussir ; et un engagement durable pour progresser.

Les pratiques qui profitent aux élèves autochtones profitent également aux élèves non-autochtones

Les écoles qui obtiennent de bons résultats auprès des élèves autochtones tendent également à obtenir de bons résultats auprès des élèves non-autochtones. Tous les élèves profitent de l'enseignement lorsqu'il est de qualité, que son programme et ses activités scolaires sont adaptés aux besoins des élèves et qu'il est dispensé dans un environnement scolaire sûr et inclusif. Les écoles qui réussissent intègrent les valeurs, l'histoire et les approches culturelles autochtones locales dans la vie de l'école. Elles ne se limitent pas à des mesures d'intégration ponctuelles et ciblées uniquement pour les élèves autochtones.

Réaliser un changement au niveau du système demande un effort délibéré et soutenu

L'étude identifie également les domaines où des progrès au niveau du système ont été réalisés au bénéfice des élèves autochtones. Ces progrès englobent l'amélioration du sentiment de bien-être des élèves, une plus forte probabilité de participer, de s'engager et d'obtenir de meilleurs résultats à l'école. Des exemples d'améliorations au niveau du système se trouvent tout au long de la scolarité, tant dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) qu'à la fin du secondaire. Les politiques et pratiques qui ont eu un impact positif partagent plusieurs caractéristiques, telles que:

- la mise en place d'objectifs réfléchis, mesurables et suivis dans le temps
- des actions multiples tant au niveau système qu'au niveau local
- des efforts soutenus et adaptés dans le temps.

Un élément fondamental à la réussite est l'accès à des données fiables, régulières et actualisées afin de mesurer le progrès effectué.

Priorités pour accélérer le changement

À partir des politiques et pratiques prometteuses identifiées dans cette étude, nous recommandons de travailler sur six priorités au niveau du système afin d'améliorer l'expérience éducative des élèves autochtones. Ces priorités sont exposées ci-dessous.

Bien-être de l'élève

Le bien-être de tous les élèves s'avère fondamental dans la participation, l'engagement et la réussite des élèves à l'école. L'équipe de recherches de l'OCDE est consciente des efforts faits par les juridictions participantes pour suivre le bien-être de tous les élèves (par exemple, avec l'instrument d'évaluation NotreÉCOLE|Entendez-moi [OurSCHOOL] au Canada ou avec l'instrument d'enquête *Rongohia te Hau* faisant partie de *Kia Eke Panuku*[2] en Nouvelle-Zélande). Cependant, seule une juridiction assure ce même suivi à l'échelle de la juridiction à travers le temps. Étant donné les expériences négatives de nombreuses populations autochtones en matière d'éducation, il est surprenant qu'il n'existe pas de suivi systématique du bien-être des élèves autochtones dans les écoles.

Taux de participation

La Nouvelle-Zélande et le Queensland ont amélioré la participation scolaire de leurs élèves autochtones grâce à des efforts délibérés. De telles actions ont offert aux élèves autochtones l'opportunité d'acquérir des compétences essentielles et leur ont donné une chance de réussir à l'école, ce qu'ils n'auraient pu avoir sans intervention à l'échelle du système. L'augmentation de la participation lors des premières et dernières années de la scolarité est un objectif à poursuivre.

Engagement des élèves

L'attitude des élèves vis-à-vis de l'école est pour partie liée à la manière dont l'école s'adresse à eux. Cela peut amener au désengagement ou au contraire, au dépassement de soi. Si les élèves ne vont pas régulièrement à l'école, ils ont moins de chances d'apprendre, restent à la traîne, perdent confiance et s'intéressent moins à ce qu'ils apprennent. Ils se trouvent ainsi pris dans un cercle vicieux. Tandis que certaines écoles canadiennes enregistrent de bons taux de présence parmi les élèves autochtones, d'autres peinent à améliorer cette situation par elles-mêmes. L'absentéisme des élèves est considéré par les enseignants comme le problème fondamental pour la réussite des élèves autochtones.

La Nouvelle-Zélande comme le Queensland ont démontré qu'il était possible d'atteindre de meilleurs taux de présence. Ce progrès est rendu possible grâce à un suivi au niveau central et local, accompagné d'actions à ces deux niveaux.

Apprentissage à la petite enfance

Les enfants autochtones sont moins susceptibles de participer à l'EAJE et plus susceptibles d'entrer plus tard à l'école que les autres élèves. Se faisant, un levier potentiel important dans le soutien à la réussite n'est pas utilisé comme il le devrait. Un EAJE de bonne qualité qui répond aux besoins de chaque enfant et de sa famille peut améliorer la réussite à terme des élèves dans leur scolarité. De tels services constituent le levier le plus puissant pour arriver à un véritable changement en une génération.

Au sein des juridictions canadiennes participantes à l'étude, il existe des modèles d'EAJE qui, au cœur des communautés autochtones dans et hors réserves, répondent aux besoins des enfants. Offrir de tels services au plus grand nombre d'enfants autochtones devrait être une priorité dans la recherche de progrès pour toutes les juridictions canadiennes.

Soutenir les enseignants et dirigeants

Chaque école visitée qui obtenait de bons résultats auprès des élèves autochtones avait un chef d'établissement et des enseignants efficaces et dévoués, faisant tout pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves. Malheureusement, ces efforts restaient cantonnés à l'échelle de chaque école. En effet, aucune école visitée n'échangeait sur ses bonnes pratiques avec les autres écoles.

Pourtant un tel échange entre les chefs d'établissement et les enseignants permet un progrès plus rapide, en apprenant les uns des autres et en s'assurant que leur formation initiale et professionnelle les préparent efficacement à travailler avec tous leurs élèves. Certaines juridictions sont claires sur leurs attentes quant aux enseignants et aux chefs d'établissement, certaines fournissent un développement professionnel sur mesure, et d'autres encore encouragent les écoles à travailler ensemble à l'amélioration des résultats scolaires. Tous ces efforts peuvent faire la différence et avoir un effet positif sur les pratiques d'enseignement de chaque enseignant et d'apprentissage de chaque élève.

Impliquer les familles

N'ayant pas toujours connu le respect et la confiance, ni entretenu de bonnes relations avec le système éducatif, les familles peuvent se montrer réticentes à collaborer avec le personnel enseignant. Toutefois, lorsque de nouveaux rapports se construisent sur la base du respect et de l'échange, les bénéfices pour l'élève s'avèrent importants. Les écoles qui travaillent en proche collaboration avec les parents affichent de beaux progrès en termes de bien-être, de participation, d'engagement et de résultats des élèves.

Il existe un certain nombre de modèles réussis de collaboration entre les écoles et les familles. Ceux qui fonctionnent le mieux sont ceux dans lesquels les écoles et les parents s'accordent autour d'objectifs éducatifs pour chaque élève, et dans lesquels les parents sont encouragés à prendre activement part à l'apprentissage de leur enfant.

Conclusions

Nous sommes convaincus que les constats, les pratiques, les approches et les priorités identifiés dans cette étude peuvent aider à réaliser et à accélérer les progrès. Nous nous interrogeons toutefois sur la capacité de ces efforts, par leur nombre et leur intensité, à réussir à réaliser la recommandation de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, qui est de rattraper le retard dans la réussite scolaire en une seule génération. Atteindre un changement profond, durable et bénéfique nécessite des efforts multilatéraux, soutenus et engagés par un grand nombre d'acteurs.

Pour progresser à un rythme satisfaisant, les décideurs et les parties prenantes doivent avoir accès à des données de qualité avec des indicateurs clés actualisés. Bien que la portée et la qualité des données se soient améliorées au cours des dernières années, ces dernières restent bien souvent insuffisantes pour suivre l'évolution des progrès en toute confiance.

Remarques

1. Voir Annexe A pour un aperçu des systèmes éducatifs au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande.
2. Le nom *Kia Eke Panuku* utilise une métaphore qui fait référence à un voyage, à la fois dynamique et continu, vers la réussite, partant de la situation scolaire actuelle pour aboutir à celle à laquelle aspirent les élèves maoris et leurs communautés. Pour plus d'informations, voir « *Kia Eke Panuku : Building on Success 2013-2016* », http://kep.org.nz/assets/-resources/site/Voices7-1.Rongohia-te-Hau.pdf.

Chapitre 1

Vue d'ensemble : Améliorer l'expérience éducative des élèves autochtones

Ce chapitre présente les facteurs et les priorités identifiés dans cette étude comme essentiels à l'amélioration de l'expérience éducative des élèves autochtones. Un certain nombre de facteurs soutiennent et permettent une amélioration réelle et soutenue au niveau du système, de la communauté et de l'école. Ces facteurs comprennent le respect des droits et des valeurs des élèves autochtones, la mise en place d'objectifs sur une période définie, un travail attentif après de chaque élève, de sa famille et de sa communauté, ainsi que la collecte de données nécessaires au suivi des progrès. Au niveau du système, trois initiatives en particulier devraient être incluses dans toute stratégie d'amélioration de l'expérience éducative des élèves autochtones : garantir un apprentissage à la petite enfance de qualité ; soutenir les enseignants et les chefs d'établissement pour développer la connaissance, les facultés et la confiance ; et suivre les progrès effectués à l'aide d'indicateurs clés au niveau à la fois du système et de l'école. Au niveau de chaque école, le choix des priorités varie suivant le contexte propre à l'école. Toutefois, les écoles tireront bénéfices à se concentrer sur : la qualité et l'efficacité de l'enseignement ; l'implication des familles ; et le soutien particulier aux élèves. Si les problèmes rencontrés par les élèves autochtones dépassent l'éducation, c'est bien celle-ci qui leur apporte l'espoir et la promesse de corriger les disparités, à l'école et au-delà.

> ***« Il est de notre responsabilité de trouver les ressources nécessaires … il s'agit d'enfants, qui veulent apprendre »*** **(chef d'établissement, Nouveau-Brunswick)**

Les peuples autochtones sont différents d'un pays à l'autre, mais aussi au sein d'un même pays. Dans les trois pays étudiés, ils ont connu des processus de colonisation qui ont entravé l'accès des jeunes autochtones à leur identité, leur langue et leur culture. Dans le même temps, les enfants autochtones n'ont généralement pas eu accès à la même qualité d'éducation que celle offerte aux autres enfants de leur pays. Mis ensemble, ces deux facteurs ont nui aux opportunités et aux résultats scolaires de générations successives d'enfants et de jeunes autochtones, avec parfois des conséquences catastrophiques.

L'héritage de la colonisation, notamment les pensionnats, a rendu difficile et complexe l'amélioration de l'expérience et des résultats scolaires des élèves autochtones. Si les problèmes rencontrés par les élèves autochtones dépassent l'éducation, c'est bien celle-ci qui leur apporte l'espoir et la promesse de corriger les disparités, à l'école et au-delà.

Il faudra du temps pour ajuster les systèmes éducatifs, qui n'ont pas été conçus pour reconnaître les besoins et l'environnement des élèves autochtones et pour y répondre. Les chefs d'établissement et les enseignants n'ont pas toujours été efficacement préparés à enseigner à des élèves autochtones, et n'ont souvent pas eu les ressources nécessaires pour aider ces derniers à développer leurs facultés et leur confiance.

Il n'existe aucune solution miracle pour améliorer les résultats scolaires des élèves, qu'ils soient ou non autochtones. Les exemples d'amélioration et de réussite réalisés au profit des élèves autochtones sont le résultat de stratégies aux intentions clairement énoncées, avec une approche ouverte, garantissant un suivi attentif des progrès et maintenant les efforts dans le temps.

Améliorer de façon significative et soutenue

Notre étude a permis d'identifier un certain nombre de facteurs qui soutiennent et rendent possibles des améliorations importantes et durables à l'échelle du système, de la communauté ou de l'école. Nous les décrivons ci-dessous.

Relations et respect

Un des fondements d'un changement positif est de reconnaître et respecter les droits, les traditions et les valeurs des élèves autochtones, de leurs familles et de leurs communautés. Le développement de bonnes relations se fonde sur une confiance et un respect mutuels. Les écoles qui ont réalisé des améliorations durables au profit des élèves autochtones reconnaissent le rôle essentiel des parents, leaders et autres membres des communautés autochtones et ont su développer de bonnes relations avec tous ces acteurs. Dans certains cas, des accords formels ont été conclus entre des chefs d'établissement et des dirigeants autochtones, tels que les accords visant à améliorer l'éducation (Education Enhancement Agreements) dans certaines provinces et certains territoires du Canada. Ces accords fixent des objectifs et des engagements communs pour l'éducation aux élèves autochtones.

Une volonté délibérée

Une méthode courante pour inciter à agir est de fixer des objectifs d'amélioration à atteindre dans un temps donné. Les objectifs à eux seuls ne suffisent pas pour réaliser des progrès, mais ils peuvent aider les juridictions à définir ce qui est nécessaire pour les réaliser et pour suivre ces progrès dans le temps. En l'absence de tels objectifs, il est plus facile de se concentrer sur les actions qui sont prises plutôt que sur leur impact réel.

Des actions sur plusieurs fronts

Il n'est jamais facile d'aborder des problèmes profonds, intergénérationnels et systémiques. Limiter la mise en œuvre à une ou deux initiatives ou changements de politique n'apportera probablement que peu d'améliorations au niveau du système. Dans les écoles qui ont réalisé des profondes améliorations, plusieurs stratégies et actions ont été mises en œuvre, ne se limitant pas à une réponse. De la même manière au niveau du système, plusieurs stratégies ont été développées pour répondre aux questions de participation et de qualification. Ainsi, associer plusieurs actions plutôt que de mener une ou deux politiques est bien plus efficace pour soutenir l'accès des élèves autochtones à une éducation de qualité.

Au niveau du système et au niveau local

Des actions sont nécessaires à l'échelle du système, mais elles sont rarement suffisantes pour changer l'expérience et les résultats scolaires de chaque élève. Ces actions peuvent ainsi permettre des changements au niveau local, mais c'est ensuite la qualité, l'étendue et la capacité des services locaux qui seront déterminants pour l'élève. Beaucoup de choses peuvent néanmoins être accomplies au niveau du système pour soutenir et encourager les chefs d'établissement et enseignants à améliorer leurs approches.

Travailler avec chaque élève

Pour changer l'expérience de chaque élève, il faut généralement travailler directement avec lui, mais aussi avec sa famille ou sa communauté. Chaque élève à des besoins qui lui sont propres et qui varient au fil du temps; si bien qu'un suivi continu au niveau de l'école est souvent nécessaire, et plus particulièrement auprès des élèves présentant un risque de désengagement. Se faisant, les écoles et les conseillers d'éducation acquièrent une meilleure compréhension des freins et des risques auxquels les élèves font face, et qui, sans ce suivi individualisé, seraient restés méconnus.

Un effort suffisant pour faire la différence

Les efforts doivent être à la mesure de l'objectif et du nombre d'élèves visé. Par exemple, un travailleur autochtone travaillant dans une seule école, auprès d'un certain nombre d'étudiants, de familles et d'enseignants peut améliorer grandement la situation ; et ce, bien plus que s'il était réparti sur plusieurs écoles.

Pour une période donnée

Les écoles et juridictions de l'étude ayant réalisé des améliorations durables ont toutes poursuivi des objectifs cohérents pendant au moins 10 ans. Les stratégies utilisées ont parfois été affinées ou modifiées au cours de cette période, mais le fondement de ces objectifs n'a pas varié. Généralement, sous un délai de trois à cinq ans, il est possible de

voir les premières améliorations. Si les progrès ne viennent pas après cette période, il est possible que les stratégies ne favorisent pas suffisamment les changements dans la pratique, ne soient pas suffisamment détaillées ou ne disposent pas de ressources suffisantes pour faire une réelle différence dans l'expérience des élèves.

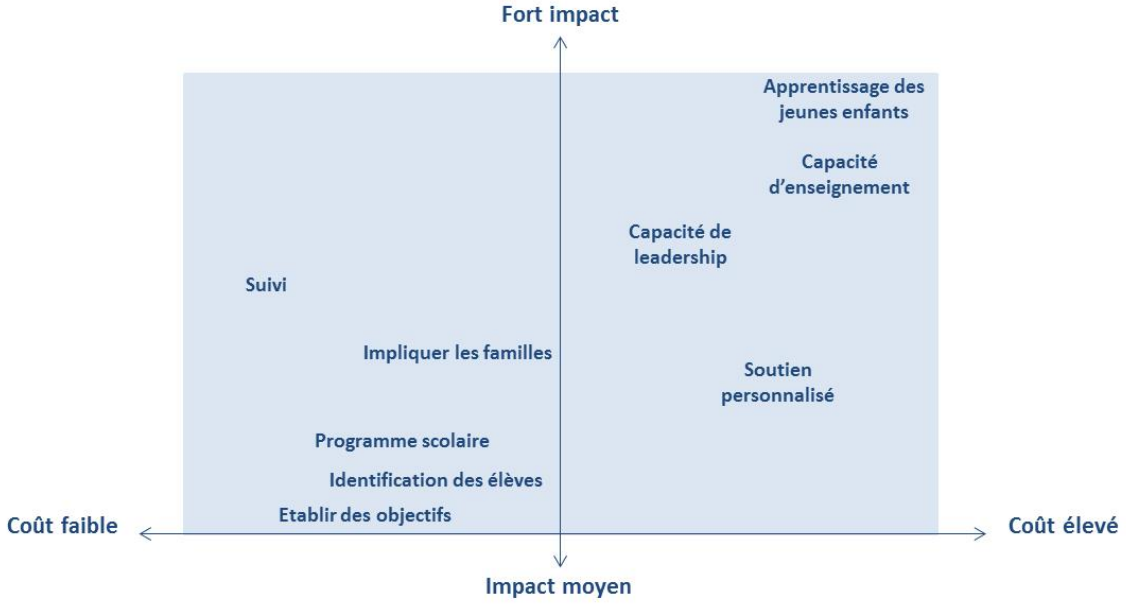
Des données pour suivre les progrès

Suivre les progrès aide à déterminer si l'ensemble des initiatives mis en place a une ampleur et une portée suffisantes pour avoir un effet sur les résultats scolaires. Ce suivi aide à évaluer les stratégies utilisées et à identifier les efforts supplémentaires qui pourraient être requis. En l'absence de données sur les progrès réalisés, il est facile de se convaincre que les changements s'accompagnent réellement de progrès, surtout si les stratégies poursuivies profitent d'un large appui. Les données aident également à développer les capacités nécessaires à la réussite tant au niveau du système et qu'au niveau de l'école et les compétences requises pour effectuer ces changements. Ces informations peuvent également inciter les parents et les élèves à vouloir en savoir plus, notamment sur leurs attentes, leur voix et leur influence.

Priorités au niveau système

Des efforts sont nécessaires tant au niveau du système qu'au niveau des écoles. Toutefois, dans certains domaines, les actions ne peuvent uniquement être entreprises, ou du moins de la meilleure manière, qu'au niveau du système. Cela peut s'expliquer par le fait que les responsabilités correspondent plus au rôle et au mandat du pouvoir central qu'à ceux des écoles, ou que les actions sont plus efficacement entreprises au niveau central que local. À partir des données et des expériences de réussite dans les provinces et territoires de l'étude, celle-ci, a identifié un certain nombre de priorités au niveau système qui ont contribué aux progrès des élèves autochtones. La figure 1.1 regroupe ces priorités en fonction de leur impact sur les résultats scolaires et de leur coût prétendu[1].

Figure 1.1. Priorités pour améliorer la réussite des élèves autochtones, en fonction de l'impact et du coût



Le contexte de chaque juridiction est unique. Il varie suivant les contraintes auxquelles la juridiction fait face, les initiatives déjà mises en place ou en devenir, et les priorités des communautés autochtones et éducatives au sein de la juridiction. Par conséquent, au vue de sa situation, chaque juridiction doit déterminer quelles sont ses priorités, ainsi que les politiques et initiatives à mettre en œuvre.

Toutefois, nous pensons que trois initiatives au niveau du système méritent d'être intégrées à toute stratégie pour l'amélioration de l'expérience éducative des élèves autochtones. Ces initiatives sont les suivantes:

- garantir un apprentissage à la petite enfance de qualité
- soutenir les enseignants et les chefs d'établissement pour développer la connaissance, les facultés et la confiance
- suivre les progrès effectués à l'aide d'indicateurs clés au niveau à la fois du système et de l'école.

Apprentissage à la petite enfance

Les enfants autochtones sont moins susceptibles de participer aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et plus susceptibles d'entrer plus tard à l'école que les autres élèves. Se faisant, un levier potentiel important dans le soutien à la réussite n'est pas utilisée comme il le devrait. Un EAJE de bonne qualité qui répond aux besoins de chaque enfant et de sa famille peut améliorer la réussite à terme des élèves dans leur scolarité. De tels services constituent le levier le plus puissant pour arriver à un véritable changement en une génération.

Au sein des juridictions canadiennes participantes à l'étude, il existe des modèles d'EAJE, qui au cœur des communautés autochtones dans et hors réserves, répondent aux besoins des enfants. Offrir de tels services au plus grand nombre d'enfants autochtones devrait être une priorité dans la recherche de progrès pour toutes les juridictions canadiennes.

Un centre situé à Winnipeg-Nord (Manitoba) illustre cette approche. Ce centre travaille auprès des enfants exposés à de multiples facteurs de risque. Il est situé au cœur d'une communauté démunie à prédominance autochtone. Le centre s'inspire de l'étude Abecedarian pour le développement et l'apprentissage des jeunes enfants, qui repose sur une approche intense, individualisée et accordant une grande importance aux relations. Les familles font partie intégrante du programme qui comprend des visites à domicile du personnel du centre et le soutien aux parents pour s'impliquer dans le centre. Le centre recrute et forme du personnel local, ce qui entraîne moins de rotation des effectifs et conduit à renforcer la confiance entre les parents et le personnel.

Soutien des enseignants et chefs d'établissement

Chaque école visitée qui obtenait de bons résultats auprès des élèves autochtones avait un chef d'établissement et des enseignants efficaces et dévoués, faisant tout pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves. Malheureusement, ces efforts restaient cantonnés à l'échelle de chaque école. En effet, aucune école visitée n'échangeait sur ses bonnes pratiques avec les autres écoles.

Pourtant un tel échange entre les chefs d'établissement et les enseignants permet un progrès plus rapide, en apprenant les uns des autres et en s'assurant que leur formation initiale et professionnelle les préparent efficacement à travailler avec tous leurs élèves.

Lorsque certaines juridictions sont claires sur leurs attentes quant aux enseignants et aux chefs d'établissement, certaines fournissent un développement professionnel sur mesure, et d'autres encore encouragent les écoles à travailler ensemble à l'amélioration des résultats scolaires. Tous ces efforts peuvent faire la différence en ayant un effet positif sur les pratiques d'enseignement de chaque enseignant et d'apprentissage de chaque élève.

À titre d'exemple, en Nouvelle-Zélande, le programme des réseaux pour l'apprentissage et le changement (Learning and Change Networks) a permis d'enregistrer des progrès, et ce notamment auprès des élèves autochtones. Certaines écoles travaillent volontairement ensemble pour améliorer le niveau des élèves dans des matières spécifiques. Le programme fait intervenir des enseignants de différents établissements, qui examinent leurs données et celles des autres écoles. Il comprend également des stages d'observations en classe entre les écoles. Les élèves donnent leur avis sur leur apprentissage. Et enfin, les écoles conviennent ensemble de la poursuite d'objectifs communs pour un nombre d'années déterminé. Le succès de cette approche collaborative a conduit à la mise en place des communautés d'apprentissage (Communities of Learning), une initiative à l'échelle de toute la Nouvelle-Zélande, qui a pour but d'encourager et d'aider davantage d'écoles à collaborer dans l'intérêt de leurs élèves. Ces Communautés d'apprentissage ont pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement, les plans de carrière des enseignants et de la direction des écoles.

Suivi des progrès

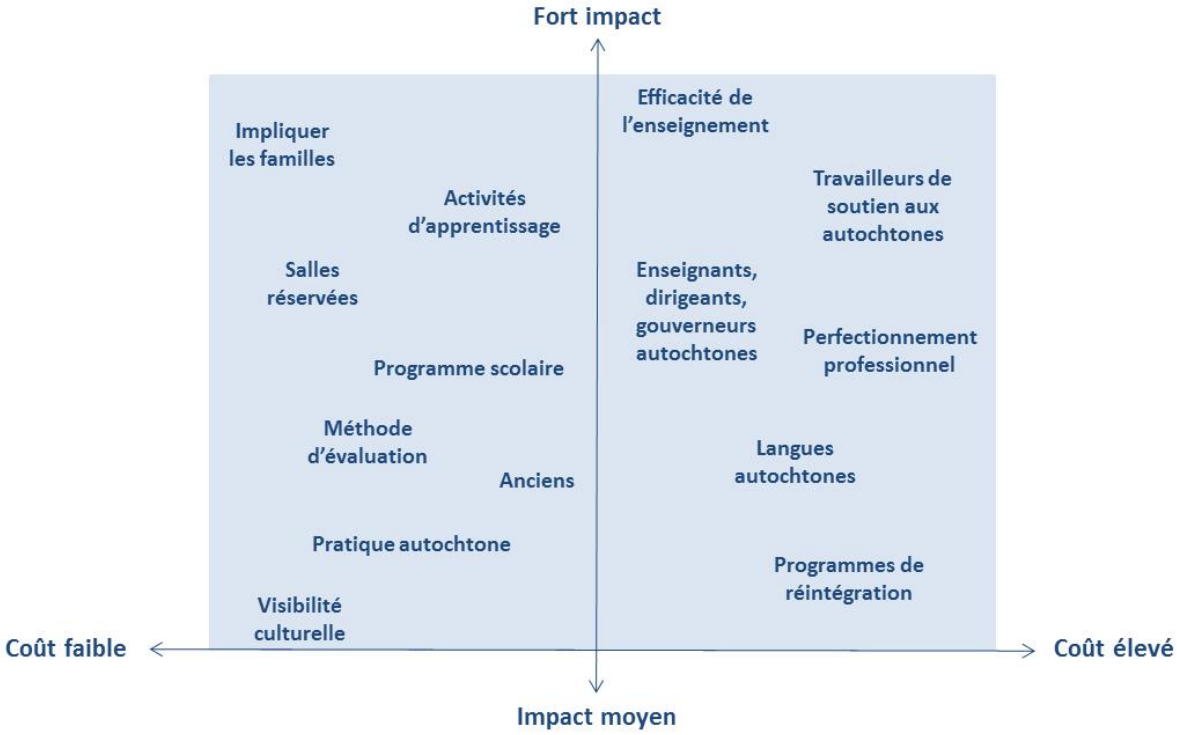
Il est essentiel de suivre les progrès et d'ajuster les politiques et autres initiatives en conséquence. Des données sur les indicateurs globaux, tels que les taux de participation et de réussite, ne peuvent être produites qu'au niveau du système - et non par chaque école. Dès lors, obtenir une vision sur la nature et l'ampleur du progrès à l'école n'est possible que si les autorités centrales chargée de l'éducation endossent cette responsabilité.

La collecte et le suivi des données peuvent également être croisés avec des objectifs éducatifs. Cela peut ainsi créer un mécanisme de responsabilisation quant aux performances de l'ensemble du système concernant les élèves autochtones. Les Anciens des communautés autochtones rencontrés lors de l'étude suggèrent d'utiliser ce mécanisme afin de responsabiliser sur la question de la réussite des élèves autochtones au niveau du système. Le rapport annuel « Réduire l'écart » (Closing the Gap), produit par le Premier ministre australien et son cabinet, en est un exemple.

Priorités au niveau de l'école

L'importance accordée à l'attention portée à chaque élève est plus forte au niveau local qu'à celui du système, tout comme l'importance de la qualité et l'efficacité des stratégies d'enseignement au sein des classes. D'autre part, comparées aux instances systémiques, les écoles entretiennent des relations plus fortes et régulières avec les familles et communautés autochtones. En fonction de l'impact et du coût, la figure 1.2 expose les priorités que les écoles peuvent envisager pour améliorer les résultats des élèves autochtones.

Figure 1.2. Priorités au niveau de l'école pour améliorer la réussite des élèves autochtones, en fonction de l'impact et du coût



Une fois de plus, puisque la situation de chaque école est unique, le choix des priorités sera différent suivant les écoles. Plusieurs priorités doivent être toutefois considérer avec grande attention:

- la qualité et l'efficacité de l'enseignement
- l'implication des familles
- le soutien particulier aux élèves.

Qualité et efficacité de l'enseignement

Plusieurs éléments entrent dans la définition d'un enseignement efficace et de qualité, et leur importance varie suivant les contextes. Lorsqu'il s'agit des élèves autochtones, l'étude a observé le rôle clef qu'ont les attentes des enseignants quant aux capacités et à la réussite de leurs élèves sur le progrès de ces derniers. Les enseignants peuvent ne pas avoir conscience des idées préconçues qu'ils ont sur leurs élèves, et ce, plus particulièrement lorsqu'il existe des différences culturelles ou linguistiques entre eux et leurs élèves. Toutefois, ces conceptions erronées peuvent s'effacer dès lors que les enseignant en prennent conscience et réalisent l'impact que cela a sur leurs élèves.

L'enseignement peut s'améliorer grâce à un choix réfléchi d'activités pédagogiques, de contenu de programme scolaire et d'évaluation. Ces éléments peuvent être utilisés de nombreuses façons afin de rendre l'enseignement plus pertinent et intéressant pour les élèves autochtones et de développer la confiance et la compétence de ces derniers.

Implication des familles

N'ayant pas toujours connu le respect et la confiance et entretenu de bonnes relations avec le système éducatif, les familles peuvent se montrer réticentes à collaborer avec le personnel enseignant. Toutefois, lorsque de nouveaux rapports se construisent sur la base du respect et de l'échange, les bénéfices pour l'élève s'avèrent importants. Les écoles qui travaillent en proche collaboration avec les parents affichent de beaux progrès en termes de bien-être, de participation, d'engagement et de résultats des élèves.

Il existe un certain nombre de modèles réussis de collaboration entre les écoles et les familles. Ceux qui fonctionnent le mieux sont ceux dans lesquels les écoles et les parents s'accordent autour d'objectifs éducatifs pour chaque élève, et dans lesquels les parents sont encouragés à prendre part à l'apprentissage de leur enfant de manière active.

Soutien particulier aux élèves

Il y a plusieurs façons de fournir un soutien particulier pour chaque élève. Un modèle qui a fait ses preuves dans des écoles avec une large part d'élèves autochtones est celui des travailleurs de soutien aux autochtones (Indigenous Support Workers). Ce personnel répond aux difficultés rencontrées par les élèves autochtones et identifie les opportunités pour renforcer leur engagement et leurs chances de réussite. Bien plus, ces travailleurs peuvent s'assurer de la participation régulière des élèves autochtones, aider les enseignants à développer des relations solides avec les élèves et leurs parents, enrichir le programme scolaire de nouvelles ressources, mener une formation professionnelle auprès des enseignants et proposer des activités pour toute l'école.

Les écoles ayant peu d'élèves autochtones ou pas assez de ressources pour recruter un travailleur de soutien aux autochtones peuvent se partager les services d'un travailleur avec d'autres écoles ou peuvent avec recours à d'autres options, telles que demander l'aide et les recommandations du conseils des Anciens ou d'autres dirigeants de la communauté autochtone, ou que de répartir les responsabilités au sein du personnel existant.

Remarque

1. Les impacts et coût relatifs de chacune des priorités ainsi que la position de celles-ci dans la figure 1.1 s'appuient sur les constats de cette étude, d'autres recherches de l'OCDE et une évaluation de cette information par les auteurs de ce rapport.

Chapitre 2

Approche, objectifs et méthodologie de l'étude sur les élèves autochtones et leur éducation

L'étude a pour objectif de comprendre l'expérience des élèves autochtones et d'identifier les stratégies, les politiques et les pratiques les mieux à même de soutenir leur réussite. Quatre provinces et deux territoires canadiens ont participé à l'étude, et la Nouvelle-Zélande et le Queensland (Australie) ont fourni des données et des informations afin d'enrichir davantage l'étude. Si le rapport s'intéresse aux acquis des élèves et à leur réussite, il examine également leur bien-être, leur participation et leur engagement à l'école. Le bien-être est à la fois un sujet très important pour les populations autochtones et nécessaire pour appréhender la réussite des élèves. La vision et les volontés des populations autochtones doivent être enfin reconnus et intégrés au sein de l'éducation, et ne plus seulement être considérés comme secondaires. Cette volonté se retrouve dans les discussions sur l'éducation à travers les pays du monde, preuve en est les grands objectifs mondiaux en matière d'éducation issus des Objectifs de développement durable de l'ONU. Si l'étude a su trouver des politiques et des pratiques qui ont réussi, il reste difficile de garantir l'évaluation de toutes les initiatives en faveur de l'amélioration de la situation des élèves autochtones.

Cette histoire sombre vécue par les peuples autochtones reste encore méconnue ou mal connue pour beaucoup, comme l'a puissamment énoncé la Commission de vérité et réconciliation du Canada en 2015. Celle-ci a été mise en place dans le cadre d'un processus de réconciliation et d'instauration de nouvelles relations, fondées sur la compréhension et le respect mutuels[1]. La Commission avait pour mandat d'informer tous les Canadiens de ce qui s'était passé dans les pensionnats indiens. Pour répondre aux effets néfastes des pensionnats, la Commission a recommandé qu'en matière d'éducation, il fallait combler l'écart entre les résultats scolaires des élèves autochtones et non-autochtones en une génération. Cette recommandation a fourni aux provinces et territoires des raisons supplémentaires de collaborer pour réaliser des progrès plus rapides et réels. L'éducation apporte l'espoir et permet de se faire entendre. Elle aide les élèves à vivre la vie qu'ils souhaitent, à poursuivre et atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés pour eux, leurs familles et leurs communautés.

Les autochtones représentaient 4,3 % de la population totale canadienne en 2011 (Statistique Canada, 2016), 3 % de la population totale australienne en 2014 (Bureau australien de la statistique [Australian Bureau of Statistics], 2015) et 15,6 % de la population totale en Nouvelle-Zélande en 2013 (Statistique Nouvelle-Zélande [Statistics New Zealand], 2015). Les populations autochtones de chacun de ces trois pays croissent à un taux plus rapide et présentent une structure d'âge plus jeune que les populations non-autochtones. Au Canada par exemple, le nombre de personnes qui s'identifient comme autochtones a augmenté d'environ 20 % entre 2006 et 2011, contre 5 % chez celles s'identifiant comme non-autochtones (Statistique Canada, 2015). Par conséquent, et ce en plus des autres arguments en faveur de l'amélioration des résultats scolaires des populations autochtones, si les résultats des élèves autochtones ne s'améliorent pas, tandis que leur part dans la population étudiante augmente, cela entrainera une baisse générale de la réussite scolaire à travers les pays. Cette situation aura des répercussions négatives sur les résultats tant sur un plan social qu'économique à l'échelle de la société.

Objectifs

La présente étude a pour objectif de comprendre et décrire l'expérience des élèves autochtones et d'identifier les stratégies, politiques et pratiques qui ont permis leur développement et leur réussite. Quatre provinces (Alberta, Manitoba, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse) et deux territoires (Territoires du Nord-Ouest et Yukon) ont pris part à l'étude, exprimant ainsi leur solide engagement à améliorer le vécu éducatif et les résultats scolaires des élèves autochtones.

De plus, ces provinces et territoires ont invité la Nouvelle-Zélande et l'État du Queensland (Australie) à y participer afin d'encore améliorer le partage de connaissances. Ces pays ont chacun des communautés autochtones importantes, et les deux systèmes ont un passé et des stratégies qui leur sont propres en ce qui concerne les conditions de vie et les résultats scolaires des élèves autochtones. L'objectif n'est pas de comparer directement, mais de rassembler des informations et exemples susceptibles d'apporter un nouvel éclairage sur la situation des élèves autochtones.

L'étude adopte une triple approche. Premièrement, reconnaissant l'hétérogénéité des élèves autochtones, elle cherche à comprendre les défis complexes auxquels ils sont confrontés dans l'éducation, et ce que la réussite signifie vraiment pour eux. Elle examine le bien-être, la santé et la pauvreté ; la présence ou l'absence d'approches de qualité pour l'enseignement et l'engagement des élèves ; les différences dans l'accès aux services et fournitures élémentaires qui touchent les élèves autochtones de manière très disparate ; la

reconnaissance des cultures autochtones ; ainsi que la collaboration avec les communautés autochtones. Les résultats de l'étude sont liés à tous ces éléments, ainsi qu'à l'apprentissage des élèves et à leurs résultats.

Deuxièmement, l'étude examine et commente les politiques, stratégies et pratiques prometteuses soumises à l'OCDE par les juridictions participantes et identifie les facteurs favorables et les moteurs de réussite. Les données et stratégies relatives au Canada ne concernent que les systèmes scolaires financés par les provinces et les territoires. Les données et politiques des écoles de Première Nation dans les réserves ne sont pas incluses.

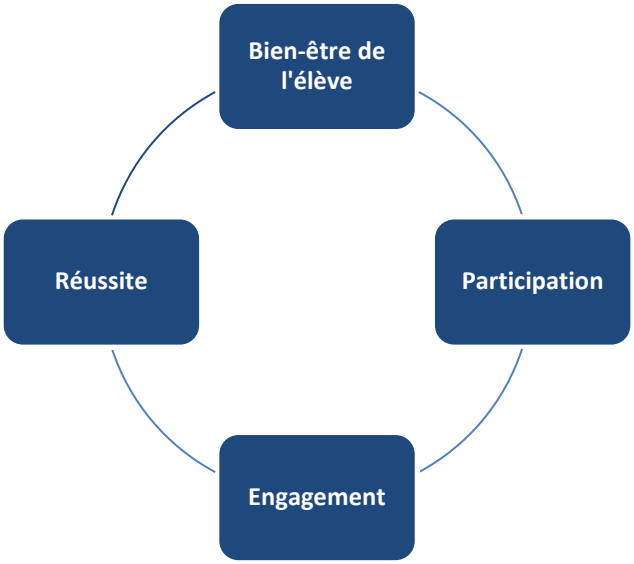
Troisièmement, l'étude met en lumière des stratégies, politiques et pratiques qui ont démontré leur efficacité dans l'obtention de progrès et de meilleurs résultats (les politiques et pratiques relatives à l'éducation autochtone ne sont toutefois pas largement évaluées, un problème sur lequel nous reviendrons plus loin dans ce chapitre). Lorsque les effets positifs sont évidents, le rapport appelle ces stratégies, politiques et pratiques « pratiques prometteuses » (promising practices). Le but ultime de cette étude est d'identifier les approches transférables, durables et extensibles.

La diversité des sources et méthodologies impliquées, ainsi que la disponibilité variable des données dans les juridictions canadiennes participantes n'a pas permis d'effectuer une analyse comparative de celles-ci sur la base d'indicateurs communs. Le but a donc été de dégager les grandes tendances et approches, et de rassembler des idées sur les différentes stratégies, politiques et pratiques mises en œuvre.

Notre approche est holistique. Les tendances de la réussite scolaire ne doivent pas être simplement considérées comme les résultats de variables purement scolaires. Elles comportent également un riche ensemble de facteurs sociaux, culturels et éducatifs. Ce qui se passe dans un aspect de la vie de l'élève influence les autres aspects.

Nous avons cherché à capturer dans le cadre analytique l'étendue et les facettes multiples des problèmes. Il est important de noter la nature circulaire de notre approche, où la réussite est influencée par le bien-être, la participation et l'engagement, et à son tour, les influence. En même temps, nous observons la complexité de ces influences ; le bien-être des élèves agissant à la fois sur la participation scolaire, l'engagement dans l'apprentissage et l'amélioration des résultats. Chaque composante détermine les conditions et opportunités pour la composante suivante, d'où le choix de la structure de ce rapport, avec des chapitres sur le bien-être, la participation, l'engagement et les résultats (figure 2.1).

Figure 2.1. Cadre analytique



Méthodologie

Les composantes analytiques de l'étude sont les suivantes : 1) une analyse des données de chaque juridiction participante sur le bien-être, la participation, l'engagement et les résultats des élèves autochtones ; 2) une synthèse des stratégies, politiques et programmes utilisés qui peuvent être bénéfiques pour les élèves autochtones, et les données relatives à ces efforts ; et 3) une série de documents de travail comprenant des données sur l'amélioration de l'éducation chez les élèves autochtones, complété par des évaluations et autres recherches effectuées par les juridictions participantes.

L'étude utilise une combinaison de méthodologies pour aborder les sujets et questions clés et pour structurer le rapport :

- Compilation de données propres à chaque juridiction participante, collectées à l'aide de questionnaires spécialement conçus pour l'étude. Ces derniers couvrent trois domaines : 1) données sur la participation et la scolarisation, l'engagement, et la réussite scolaire ; 2) politique relative aux stratégies, initiatives et politiques pertinentes ; et 3) recherches entreprises dans ces systèmes et juridictions.
- Discussions au cours de réunions entre la juridiction canadienne chef de file (Alberta) et l'équipe de l'OCDE, entre l'Alberta et les autres provinces et territoires participants, et entre les responsables de l'étude au sein de ces différents groupes. Deux réunions en face à face se sont tenues :
  - à Edmonton, en Alberta (2 et 3 février 2016), pour clarifier les aspirations, objectifs, contextes et préoccupations de chaque province et territoire afin de déterminer la conception de l'étude et l'approche de l'OCDE.
  - à Winnipeg, au Manitoba (2 au 4 novembre 2016) avec les juridictions participantes (dont un représentant de la Nouvelle-Zélande), principalement pour recueillir les commentaires sur la version initiale du rapport et débattre

de sa finalisation et des options relatives à des travaux supplémentaires dans ce domaine.

- Discussions avec une sélection de parties prenantes clés et visites sur le terrain dans chacun des territoires et provinces canadiens participants (mai et juin 2016). Lors chacune de ces visites, l'équipe de recherche de l'OCDE a visité les écoles et a rencontré des élèves autochtones et leurs parents, des enseignants autochtones et des travailleurs de soutien aux autochtones, des Anciens, des chefs d'établissement et des enseignants, ainsi que d'autres acteurs du secteur de l'éducation. Au cours de ces visites, l'équipe a rencontré plus de 220 personnes dont 30 à 40 % sont autochtones (l'équipe n'a pas demandé aux personnes interrogées de s'identifier comme autochtone ou non).
- Documentation à travers les travaux de recherche, les analyses et les données existantes mais aussi un travail de recherche spécialement effectué en amont de l'étude (Dreise et Perrett, à paraître).
- Synthèse du matériel récolté et de l'analyse, version préliminaire du rapport et recommandations.

L'étude s'est donc développée à partir de la compilation de données issue des juridictions participantes et sur le travail de recherche de l'unité de recherche sur les populations autochtones du Conseil Australien pour la Recherche en Éducation (Indigenous Research Unit of the Australian Council for Educational Research). Les discussions, itérations et protocoles ont permis d'apprécier la fiabilité des ensembles de données. Développée et menée durant une seule année calendaire, l'étude est un travail conçu pour saisir la situation actuelles et ses évolutions. Les études de l'OCDE répondent souvent à ce modèle. L'OCDE a également demandé à effectuer des visites sur le terrain et à avoir des discussions avec un éventail représentatif d'acteurs. Enfin, en intégrant l'expérience de deux autres systèmes, d'autres travaux de recherche plus généraux et des analyses supplémentaires de l'OCDE, l'étude s'est enrichie d'une expérience et d'un point de vue international.

L'utilisation de plusieurs sources d'information a permis le recueil et la synthèse de données qualitatives et quantitatives pour approfondir l'analyse. Une revue documentaire, des questionnaires pour recueillir les données, des visites sur le terrain, des entretiens et des discussions de groupe ainsi que des dialogues entre représentants de toutes les parties prenantes ont été utiles à la collecte et à l'analyse de données. Nous avons commencé par examiner les données quantitatives, pour ensuite regarder les données qualitatives. Nous avons identifié les pratiques qui avaient amenés un progrès et parmi elles, celles qui avaient été répliquées (Lloyd-Jones, 2003).

Les questionnaires

Nous avons élaboré des structures et des questions spécifiques pour chacun des trois questionnaires. Y était compris des questions concernant les définitions et la disponibilité des données. Pour le questionnaire relatif aux politiques, les juridictions ont été invitées à expliquer de manière globale leur action avant de détailler leurs initiatives. En se faisant, chaque initiative restait reliée à sa ligne stratégique initiale. Des réunions en face à face, organisées en mai et juin 2016 dans chacun des territoires et provinces participants du Canada, ont été d'autres occasions d'approfondir les réponses aux questionnaires.

Compilation et analyse des données existantes des juridictions

Une des tâches fondamentale du travail sur le terrain a été la collecte des données relatives aux élèves autochtones dans l'ensemble des juridictions. Le but du questionnaire de données était de recueillir des informations pour identifier : 1) les données disponibles concernant les élèves autochtones ; 2) les progrès et réussites des élèves autochtones ; et 3) la comparabilité des données entre les différentes juridictions. Le questionnaire a permis de recueillir des informations sur l'inscription et la participation ; l'engagement (présence, expulsion, les déscolarisations précoces, bien-être) ; et les résultats (résultats aux examens de la juridiction, fin des études). Outre la comparaison entre élèves autochtones et non-autochtones, le questionnaire a permis de mieux comprendre les différences liées au genre, aux situations socioéconomiques et aux caractéristiques des écoles (notamment le type d'école et la situation géographique). Il a également permis de mieux cerner les élèves identifiés comme ayant des besoins d'apprentissage spéciaux et leur environnement d'apprentissage. Le questionnaire n'a porté que sur les données existantes. Il n'a pas été demandé aux juridictions de rassembler de nouvelles données ou de fournir des données qui n'étaient pas immédiatement disponibles.

Recherche et évaluation pertinentes

L'objectif du questionnaire de recherche était d'identifier les données existantes sur les résultats des élèves autochtones. Ces données pouvaient provenir de recherches pertinentes effectuées dans les juridictions participantes ou à l'échelle nationale, ou être issues d'évaluations de politiques et programmes. Le questionnaire était centré sur l'expérience scolaire des élèves autochtones au sens large, à différents niveaux. Il couvrait les recherches à grande ou petite échelle, menées au cours des vingt dernières années, ainsi que les recherches (en cours ou sur le point de démarrer) conçues pour évaluer les politiques ou les ressources, visant l'amélioration des résultats scolaires des élèves autochtones, ou cherchant à recueillir de l'information sur leurs expériences ou points de vue.

Compilation des politiques et approches actuelles

Le troisième questionnaire visait à identifier les politiques et initiatives qui conditionnent l'expérience scolaire des élèves autochtones dans chaque juridiction, et influencent directement ou indirectement leurs résultats scolaires. Cela comprend l'évaluation de ces politiques et initiatives (bien que certaines aient déjà pu être recueillies dans le questionnaire sur la recherche). Le questionnaire comprend une première partie de présentation globale des politiques et initiatives et une deuxième partie comprenant des informations plus détaillées sur ces dernières. Celles-ci peuvent avoir la forme de lois et statuts, de règles et réglementations, d'ordonnances et de décrets, ou encore de stratégies, de programmes, de projets et d'initiatives. Elles peuvent émaner de l'État ou du personnel présent dans les classes, d'institutions éducatives, de conseils scolaires/districts à l'échelle des juridictions ou à l'échelle nationale. Les politiques et initiatives mises en œuvre depuis 2000 ont toutes été considérées avec attention. Nous ne nous sommes pas limités aux politiques et initiatives récentes.

Le questionnaire englobe les domaines suivants ; 1) l'amélioration des résultats des élèves autochtones, 2) les données et le suivi à différents niveaux du système : 3) le leadership ; 4) les normes de qualité, le soutien et le développement ; 5) les politiques liées aux enseignants ; 6) les cadres et le matériel relatifs aux programmes scolaires ;

7) le soutien aux parents et à la famille ; 8) l'implication des communautés. Notre intérêt ne s'est pas uniquement restreint aux programmes et initiatives ciblant les élèves autochtones, mais également à ceux dont l'effet s'est fait sentir auprès de tous les élèves, impactant ainsi et fortement l'expérience et la réussite des élèves autochtones.

Définir la réussite, combler le déficit

Les systèmes éducatifs définissent souvent la réussite scolaire des élèves autochtones en parlant de déficit à combler et la mesurant à l'aide de divers indicateurs de performance scolaire (tels que la présence, la rétention, les transitions et les évaluations de la littératie et numératie, ou la réussite aux examens). Tous ces éléments sont des critères importants pour suivre l'évolution des élèves autochtones. Toutefois, les recherches et les débats (en particulier des chercheurs et organisations représentatives autochtones) mettent en avant l'existence de critères de réussite et d'acquis scolaires différents et plus larges, tels que l'image positive de soi, la puissance de la culture identitaire, le bonheur et la confiance.

Chez les autochtones, les valeurs communes au sein de la famille (du clan/de la nation/de la tribu), l'histoire, la nature, le pays et l'environnement sont souvent érigés à la fois comme principes centraux des communautés et comme éléments de différenciation qui contrastent avec les valeurs plus individualistes et plus méritocratiques souvent rencontrées dans de nombreux systèmes scolaires. Préoccupés par le risque de disparition de la langue, de nombreux chercheurs et défenseurs des communautés autochtones souhaitent lui accorder une plus grande importance, préserver et revitaliser leur culture, et voir apparaître une plus grande harmonie sociale, un rejet du racisme, ainsi qu'un respect des cultures (Dreise et Perrett, à paraître ; CCL, 2007). Des recherches sur le milieu autochtone montrent également que l'identité, la sagesse et les traditions sont essentielles pour forger l'identité et le caractère, et pour maintenir des relations profondes entre les proches, la terre et l'eau.

Face à tant de contrastes, certains considèrent qu'il faut choisir entre ces deux visions et se concentrer soit sur les déficits de résultats scolaires, soit sur des préoccupations holistiques plus humanistes. Nous ne partageons pas cette idée. Nous reconnaissons qu'il est nécessaire de se concentrer sur les écarts, disparités et progrès mesurables, en utilisant des mesures des résultats et des évaluations traditionnelles. Et en même temps, il est également nécessaire de prendre en compte les cultures autochtones et les priorités des communautés. Il est essentiel que les jeunes des communautés autochtones soient capables d'évoluer dans et entre ces deux visions du monde, étant ainsi des citoyens de la planète, qui s'enrichissent de leurs propres cultures, perspectives et traditions, enfin reconnues et accessibles.

Éviter de penser en termes de déficit

Un point régulièrement souligné dans la recherche est la nécessité d'éviter de penser en termes de déficit. Cela suggère que les cultures et les élèves autochtones ont des lacunes et que l'objectif est de les combler et de corriger leurs faiblesses. Toutefois, reconnaître des disparités et lacunes importantes, lorsqu'il y en a, ne doit pas être confondu avec le fait de penser en termes de déficit (l'idée superficielle d'éviter à tout prix les mauvaises nouvelles pour ne se concentrer que sur les bonnes). Ce point a été souligné dans le rapport de l'OCDE *Assurer le Bien-Être des Enfants* (OCDE, 2009) qui a conclu qu'il est très important d'aborder les inégalités tout en en reconnaissant les forces :

> [Le] [...] partage dans la littérature consacrée au bien-être des enfants, se situe entre ceux qui mettent l'accent sur les aspects négatifs du bien-être des enfants et ceux pour qui ce bien-être est une variable positive continue. Ces auteurs qualifient parfois la première approche « d'approche fondée sur les déficits » et décrivent leur propre approche comme étant « fondée sur les atouts » (Ben-Arieh et George, 2001 ; Pollard et Lee, 2003, Fattore et al., 2007) … L'expression « adopter une approche fondée sur les déficits » est utilisée de façon péjorative. Pourtant, les décideurs ont de très bonnes raisons de choisir de centrer leur attention sur le bien-être des enfants en termes d'évaluation des déficits. Ces raisons englobent des considérations d'efficience et d'équité.
>
> […]
>
> Il n'en demeure pas moins vrai qu'en se fondant uniquement sur la mesure des déficits de bien-être, on ne cerne pas les atouts et les aptitudes que les enfants ont et sur lesquels la société doit s'appuyer pour améliorer leur bien-être. (OCDE, 2009, pp. 28-29)

Ce rapport montre qu'il est important de considérer les disparités et les progrès en vue de les combler, sans que cela doive être vu comme des déficits. Il est essentiel d'éviter les analyses qui supposent que les problèmes résident uniquement au sein des populations autochtones, et qu'ils n'ont pas d'implications pour les populations non-autochtones. Il faut éviter ces mêmes analyses qui ne reconnaissent pas les droits, atouts et points positifs des communautés autochtones. Le point de départ ne peut être de blâmer les enfants et leurs familles plutôt que les systèmes et les structures. Des problèmes similaires peuvent aussi provenir de l'expression « combler les déficits », en ne remettant pas en question les dimensions sur lesquelles se base ce constat de déficit et ignorant le fait que de nombreux élèves non-autochtones font également face à des difficultés sur ces mêmes indicateurs.

En abordant la définition de la réussite, nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas de privilégier une vision du monde aux dépens d'une autre, mais plutôt de reconnaître les cultures, valeurs et points de vue autochtones tout en donnant aux élèves autochtones des bases qui leur permettront de participer activement à la société et à l'économie, ainsi qu'au monde entier (évoluer dans les deux univers). Nous avons souligné la nécessité d'aborder les déficits durs et souvent tenaces existants dans des dimensions telles que la participation, l'engagement et la réussite, tout en essayant de problématiser ces écarts et trouver d'autres forces et actions pour les combler. Les inégalités sont les reflets de modèles sociaux et historiques profondément ancrés, plutôt que des caractéristiques propres aux individus et aux groupes considérées comme des déficitaires qu'il faudrait à tout prix corriger. Nous avons conscience que les problèmes peuvent être liés à la pauvreté ou à la difficulté de fournir une éducation de qualité dans les zones reculées, et qu'ils ne sont pas spécifiques aux populations autochtones.

Les approches autochtones comme partie intégrante des réformes et innovations

Nous pouvons aller plus loin. Loin d'être marginales par rapport aux préoccupations habituelles, les valeurs et approches autochtones sont de plus en plus adoptées en tant qu'orientations globales pour les politiques éducatives du XXIe siècle, même si cette adhésion est rarement reconnue et soulignée dans les débats traditionnels. Si elle l'était, l'approche orientée sur les atouts prendrait le pas sur celle orientée sur les déficits. Et pourtant, les approches et points de vue des communautés autochtones sont peu à peu intégrés dans le discours global contemporain, comme modèle à suivre.

Une belle illustration est la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie. Celui-ci fait partie intégrante des cultures autochtones, y compris par le biais d'un apprentissage non formel. Les États du monde entier ont depuis longtemps épousé les principes de l'apprentissage tout au long de la vie, même s'il leur arrive de rencontrer de sérieux problèmes pour passer des discours aux actes. Le rapport déterminant de la Commission de l'UNESCO sur l'apprentissage tout au long de la vie, paru en 1996 (Rapport Delors), demeure l'un des plus ambitieux et fort (UNESCO, 1996). Il rappelle la primauté de quatre piliers fondamentaux de l'apprentissage : 1) apprendre à connaître ; 2) apprendre à faire ; 3) apprendre à être ; et 4) apprendre à vivre ensemble. Ce programme holistique, très cohérent avec les philosophies des populations autochtones, a donc été reconnu il y a deux décennies comme énonçant les termes de l'apprentissage au XXIe siècle. L'apprentissage tout au long de la vie occupe une place notable parmi les Objectifs de développement durable (ODD) de l'Organisation des Nations unies (ONU) de 2015 relatifs à l'éducation.

Sliwka et Yee (2015) ont récemment analysé dans quelle mesure l'éducation innovante, y compris l'éducation alternative, remodèle déjà les politiques traditionnelles, en examinant les options qui accordent une grande priorité à la reconnaissance du lieu, de la pertinence des contenus, des émotions et de l'engagement. Ils soutiennent que les principes qui s'alignent sur ceux des peuples autochtones sont de plus en plus intégrés aux réformes traditionnelles en Allemagne, au Canada et ailleurs. Ils considèrent ce phénomène comme totalement cohérent avec ce que la recherche a identifié comme la base d'un apprentissage réussi.

> S'alignant sur les recherches en matière de développement humain, les écoles du système public à travers l'OCDE élargissent de plus en plus leur philosophie d'enseignement : l'objectif est de créer des environnements d'apprentissage qui visent l'intégration du développement cognitif, métacognitif et socio émotionnel des apprenants simultanément. (p.175)

Leur réflexion trouve un fort écho auprès de l'OCDE. Les principes d'apprentissage identifiés dans le volume influent, *Comment Apprend-On ? La Recherche au Service de la Pratique* (Dumont, Istance et Benevides, 2010), reconnaissent le rôle important des émotions, la nature sociale de l'apprentissage et les connexions horizontales entre l'apprentissage qui a lieu à l'école et en dehors de celle-ci. L'importance de l'apprentissage social et émotionnel est de plus en plus reconnue et figure en bonne place dans les réflexions de l'OCDE sur l'éducation d'ici à 2030. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE s'étend de plus en plus aux compétences globales et s'éloigne de l'approche étroitement cognitive ou centrée sur les fondamentaux :

> La compétence globale est la capacité à analyser les enjeux interculturels et mondiaux de façon critique et en intégrant différentes perspectives, à comprendre comment les différences influencent les perceptions, les jugements de valeur et l'idée que l'on se fait de soi-même et des autres, et à s'engager dans des interactions ouvertes, appropriées et efficaces avec des personnes provenant de contextes différents, en se basant sur le respect partagé de la dignité humaine. (OCDE, 2016, p.4)

En bref, on constate une reconnaissance de plus en plus forte de la nécessité d'aller au-delà des résumés simplifiés et des indicateurs de réussite pour passer à un paradigme où la dimension relationnelle et le respect de la dignité sont essentiels.

En ce qui concerne l'avenir, le plus grand événement mondial récent en matière d'éducation, parmi d'autres domaines, a été l'adoption des Objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU. Ceux-ci définissent les principaux buts à atteindre d'ici à 2030 et remplacent les Objectifs du millénaire pour le développement, qui courraient jusqu'à 2015. Adoptés en septembre 2015, les ODD visent à mettre fin à la pauvreté, protéger la planète et assurer la prospérité pour tous, dans le cadre d'un nouvel agenda de développement durable. Chaque objectif a des cibles spécifiques qui doivent être atteintes au cours des 15 prochaines années.

L'Objectif 4 porte sur l'éducation : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». La Cible 4.5 vise explicitement les peuples autochtones et la nécessité de combler les écarts et d'éliminer les disparités. Mais cet objectif comprend également, la Cible 4.7, qui souligne la nécessiter de relier tous ces 17 grands objectifs ensemble pour un développement durable, ainsi que le rôle joué par l'éducation pour y parvenir :

> D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. (Organisation des Nations unies, 2015)

Cela souligne une fois de plus que la priorité mise sur la durabilité, critère essentiel dans la culture et la pensée des populations autochtones, est devenue un objectif commun, important et urgent. Tous les États du monde l'ont accepté et ont également reconnu le rôle essentiel de l'éducation pour l'atteindre.

Une base de données d'évaluation limitée

Les évaluations dans le système scolaire autochtone sont particulièrement problématiques, comme l'ont reconnu les chercheurs et défenseurs de ce système à travers le monde. À titre d'exemple, Rham (2009) au Canada relève que les recherches sur le système scolaire autochtone ont tendance à être dispersées, d'une rigueur inégale, largement qualitatives et souvent à petite échelle. Il suggère également qu'une plus grande mise en place des recherches est souvent limitée à cause de la grande diversité des contextes dans lesquels les services éducatifs sont offerts. Le manque de données d'évaluation est largement perçu comme une faiblesse fondamentale lorsqu'il s'agit de s'attaquer aux multiples inégalités. Comme l'ont résumé Dreise et Perrett (à paraître) :

> En Australie, Purdie et Buckley (2010) ont également présenté les grandes lignes d'un cas complet d'amélioration de la nature des données recueillies dans le système scolaire autochtone, lequel inclut des évaluations rigoureuses et indépendantes des programmes éducatifs. Ils citent un certain nombre d'initiatives éducatives en Australie qui n'ont pas été soumises à des évaluations indépendantes accessibles au public ou longitudinales. Par ailleurs, ils proposent que les chercheurs et décideurs politiques abordent une question essentielle : « Quels sont les éléments d'évaluation fiables pour des programmes et initiatives, afin que les meilleures politiques et actions puissent être conçues pour le changement ? » Friesen et Krauth (2012) au Canada sont également arrivés à la conclusion générale selon laquelle le nombre limité d'éléments d'évaluation (en

particulier sous la forme d'évaluation quantitative) entrave les avancées dans le système autochtone (p.6).

Notre étude a été confrontée à un manque de données concernant l'évaluation. Nos questionnaires sont restés largement sans réponse sur ce sujet. Notre capacité à atteindre le troisième objectif de l'étude en a été entravée : mettre en lumière les stratégies, politiques et pratiques pour lesquelles il existe des preuves d'améliorations et de meilleurs résultats.

Toutefois, nous ne sous-estimons pas les problèmes auxquels sont confrontées de telles évaluations, en plus de l'expertise et des ressources nécessaires à leur réalisation. Chacun des domaines couverts par le présent rapport est complexe. Les objectifs d'apprentissage vont bien au-delà du simple fait de relever les niveaux de performance, et ceci est particulièrement important dans le cas de l'éducation autochtone, comme expliqué précédemment. Le concept de bien-être est multidimensionnel et complexe. La collecte de données ou la réalisation de recherches doivent être entreprises en partenariat pour éviter d'être perçues de manière négative par les groupes/organisations autochtones, étant donné que ce type de données a souvent été utilisé contre leurs intérêts. En outre, les juridictions ont recours à diverses approches, qui visent uniquement les élèves autochtones ou plus largement tous les élèves. Cette pluralité est une limite pour établir des conclusions fiables et quant à sur l'impact de chaque initiative ou politique. Dans ces circonstances, le nombre même des dimensions et critères susceptibles d'être utilisés, ainsi que la diversité des mesures prises constitue un problème de taille pour l'évaluation, tout comme la mesure des éléments retenus.

Pour établir la manière dont l'évaluation doit être effectuée, prenant en compte l'importance de maintenir un dialogue dans ce processus, nous pouvons nous appuyer sur le travail de clarification réalisé pour l'OCDE sur l'évaluation et l'innovation (Earl et Timperley, 2015). On y considère que l'évaluation du système scolaire comprend la collecte et l'analyse systématique des informations nécessaires pour prendre des décisions et identifier les effets des initiatives éducatives. Ce concept est appelé « pensée évaluative ». Elle est essentielle à une innovation réussie dans le cadre d'un processus rigoureux de définition d'un problème, d'analyse prospective, d'analyse situationnelle, de suivi des progrès, de conception de plans de secours, de recueil de retour visant à apporter des améliorations tout au long du processus d'innovation. L'évaluation est un processus continu plutôt que ponctuel, un processus impliquant activement les différentes parties prenantes.

Remarque

1. Pour des informations supplémentaires sur la Commission de vérité et réconciliation du Canada, voir le site : www.trc.ca.

Références

Bureau australien de la statistique (2015), « Estimates of Aboriginal and Torres Strait Islander Australians », www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3238.0.55.001.

Ben-Arieh, A. et R. Goerge (2001), « Beyond the numbers : How do we monitor the state of our children ? », *Children and Youth Services Review*, Vol. 23, No. 8, pp. 603-631, www.researchgate.net/publication/4822762_Beyond_the_numbers_How_do_we_monitor_the_state_of_our_children_Children_and_Youth_Services_Review_238_603-631.

CCA (Conseil canadien sur l'apprentissage) (2007), « Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis », Rapport sur l'éducation au Canada 2007, CCL, Ottawa, http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf.

Dreise, T. et W. Perrett (à paraître), « Promising practices in closing the gap in Indigenous education: A literature review report for the OECD », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris.

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment Apprend-On ? La Recherche au Service de la Pratique*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr.

Earl, L. et H. Timperley (2015), « Evaluative thinking for successful educational innovation », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 122, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/ 10.1787/5jrxtk1jtdwf-en.

Fattore, T., J. Mason et E. Watson (2007), « Children's conceptualisation(s) of their well-being », *Social Indicators Research*, Vol. 80, pp. 105-132.

Friesen, J. et B. Krauth (2012), *Key Policy Issues in Aboriginal Education: An Evidence-Based Approach*, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, Toronto, www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/295/Key-Policy-Issues-in-Aboriginal-Education_EN.pdf.

Lloyd-Jones, G. (2003), « Design and control issues in qualitative case study research », *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 2, No. 2, pp. 33-42, www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_2/pdf/lloydjones.pdf.

Nations Unies (2015), *Transformer Notre Monde : Le Programme de Développement Durable*, https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld.

OCDE (2016), « Global Competency for an Inclusive World », OCDE, Paris, www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf.

OCDE (2009), *Assurer le Bien-Être des Enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264059368-fr.

Pollard, E.L. et P.D. Lee (2003), « Child well-being : A systematic review of the literature », *Social Indicators Research*, Vol. 61, pp. 59-78.

Purdie, N. et S. Buckley (2010), *School attendance and retention of Indigenous Australian students,* Document de synthèse n° 1 rédigé pour Closing the Gap Clearinghouse, le gouvernement australien, l'Institut australien pour la santé et le bien-être et l'Institut australien des études sur la famille, www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip01.pdf.

Raham, H. (2009), *Best Practices in Aboriginal Education : A Literature Review and Analysis for Policy Directions*, pour le Bureau de l'Interlocuteur fédéral, Affaires indiennes et du Nord du Canada, www.firstpeoplesgroup.com/mnsiurban/PDF/education/Best_Practices_in_Aboriginal_Education-2009.pdf.

Sliwka, A. et B. Yee (2015*),* « From alternative education to the mainstream : Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world », *Journal européen de l'Éducation*, Vol. 50, No. 2, pp. 175-183.

Statistique Canada (2016), *Les peoples autochtones au Canada : Premières Nations, Métis et Inuits*, http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-fra.cfm.

Statistique Nouvelle-Zélande (2015), *Ethnic groups*, www.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/nz-in-profile-2015/about-new-zealand.aspx.

UNESCO (1996), *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport de l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation au vingt et unième siècle (Rapport Delors), UNESCO, Paris, http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/resources/.

Chapitre 3

Peuples autochtones et éducation dans les provinces et territoires canadiens participants

Les processus de colonisation ont eu des conséquences extrêmement néfastes sur des générations successives de peuples autochtones au Canada. L'UNICEF a récemment examiné quatre mesures du bien-être des enfants : inégalité des revenus, inégalité dans l'éducation, inégalité dans la santé et satisfaction de la vie. Le Canada se classe 26e sur 35 pays. Cela signifie que les jeunes Canadiens grandissent dans des milieux assez inégaux, en matière de revenus, de santé et de satisfaction dans la vie. Ces inégalités sont toutefois moindres en matière d'éducation. Les populations autochtones représentent une part croissante à la fois de la population totale du Canada et de la population des élèves dans le pays, avec une moyenne d'âge inférieure à la population non-autochtone. Selon les données canadiennes, les taux de pauvreté parmi les enfants des familles autochtones sont plus élevés que parmi les familles non-autochtones. Il est également à noter qu'on observe d'importantes différences au sein même des populations autochtones, telles que la taille, la langue et le rapport à l'identification/auto-identification. Ce chapitre présente les données démographiques et économiques essentielles de chaque province et territoire du Canada participant à l'étude, ainsi que certaines informations sur l'éducation et les populations autochtones. Les provinces et territoires participants sont les suivants : Alberta, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Territoires du Nord-Ouest et Yukon.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Le présent chapitre fixe un contexte général pour les analyses et discussions des chapitres suivants. Les populations autochtones couvertes par l'étude partagent des caractéristiques historiques, culturelles et socioéconomiques essentielles, mais chaque communauté est également unique et spécifique. Elles partagent une histoire particulièrement problématique et dommageable, comme illustré par le système des pensionnats indiens. Il a fallu attendre les vingt dernières années pour que ce système soit enfin éradiqué, mais ses conséquences se font encore sentir aujourd'hui. Le traumatisme associé à ce système est régulièrement ressorti au cours de nos visites, certaines personnes suggérant même que ses effets se sont accentués entre les générations.

L'objectif de ce chapitre n'est pas d'en décrire les répercussions en détail. Selon Dreise et Perrett (à paraître) : « … ces questions sont répétées et analysées de manière exhaustive dans chacune des juridictions et incluent les séquelles encore tangibles de la colonisation ; les stigmates du racisme ; les luttes liées à la pauvreté ; le combat pour faire entendre la "voix" des autochtones dans les sociétés et les institutions dominantes ; et les tensions qui accompagnent les priorités et les attentes antagonistes entre différentes cultures. » Cependant, ces questions permettent de dresser la toile de fond et le contexte indispensables à ce rapport.

Ce chapitre reprend les constats d'études menées par l'OCDE et l'UNICEF, qui comparent les pays à l'échelle internationale concernant le bien-être et la pauvreté des enfants. Il analyse ensuite brièvement la situation des populations autochtones au Canada, avant de se pencher plus en détail sur les provinces et territoires canadiens ayant participé à cette étude ; pour ces derniers, il fournit quelques données démographiques et économiques ainsi que des faits relatifs à leurs systèmes éducatifs et leurs populations autochtones.

Études internationales du bien-être et de la pauvreté des enfants

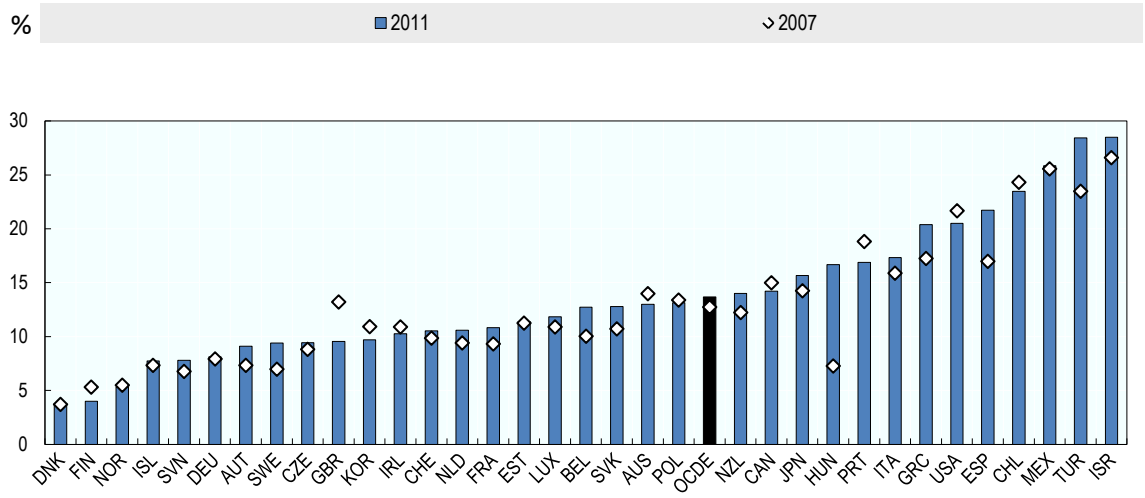
La dernière édition du rapport *Comment va la vie ?* de l'OCDE (OCDE, 2015) fournit les plus récentes données internationales sur le bien-être, notamment les évolutions au cours du temps et les inégalités dans les résultats en matière de bien-être entre différents groupes, notamment suivant l'âge. Les inégalités intergénérationnelles peuvent être criantes. La forte augmentation du chômage de longue durée observée depuis 2009 touche très fortement les jeunes.

Le Canada et l'Australie se distinguent en faisant partie des pays présentant les niveaux moyens de richesse les plus élevés (Australie, Canada, Espagne, États-Unis, Luxembourg et Royaume-Uni). Les populations autochtones de l'étude sont donc dans des pays particulièrement riches. Le Canada est l'un des pays où les revenus et la richesse sont le plus étroitement corrélés, tant pour les riches que pour les pauvres : « la corrélation entre les revenus et la richesse à l'extrémité supérieure de la distribution est la plus grande au Canada, en Allemagne et au Luxembourg, tandis qu'à l'extrémité inférieure, elle est la plus grande au Canada, en France, en Italie et aux États-Unis » (OCDE, 2015). Par conséquent, dans le contexte canadien, les personnes qui gagnent beaucoup sont plus riches et celles qui gagnent le moins sont plus pauvres par rapport à la majorité des pays les plus prospères du monde.

Comment Va la Vie ? montre également à quel point les enfants ne démarrent pas la vie sur le même pied d'égalité. La pauvreté de revenu touche un enfant sur sept dans les pays de l'OCDE, tandis que 10 % vivent dans des ménages sans emploi. Depuis la crise économique, les taux de pauvreté ont augmenté de deux tiers dans les pays de l'OCDE et,

dans la plupart d'entre eux, le taux de pauvreté des enfants est plus élevé que celui de la population en général (Figure 3.1). Analysant pour la première fois le bien-être des enfants, ce rapport révèle comment les enfants des milieux les plus aisés tendent à bénéficier d'une meilleure santé et d'une expérience scolaire plus heureuse. Le rapport montre également qu'en 2011, le Canada et la Nouvelle-Zélande se situaient légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne les taux de pauvreté des enfants, tandis que l'Australie se trouvait légèrement en dessous. Au Canada et en Australie, ces taux avaient légèrement chuté avant et après la crise, tandis que la Nouvelle-Zélande avait suivi la tendance internationale avec un taux de pauvreté des enfants en hausse.

Figure 3.1. Pourcentage des enfants de 0 à 17 ans vivant dans des ménages dont le revenu disponible est inférieur à la moitié de la valeur médiane



Note: Les données les plus récentes datent de 2012 pour l'Australie, la Hongrie, le Mexique et les Pays-Bas, de 2010 pour la Belgique et de 2009 pour le Japon.

Source: OCDE (2016), *Comment Va la Vie ? 2015 : Mesurer le Bien-Être*, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.

L'UNICEF (2016) a récemment conduit une étude internationale du bien-être des enfants dans 35 pays (dont 31 pays de l'OCDE, comprenant l'Australie, mais pas la Nouvelle-Zélande). Bien qu'elle ne soit pas spécifiquement liée aux jeunes autochtones, cette étude classe les pays en fonction de quatre critères : inégalité des revenus, inégalité dans l'éducation, inégalité dans la santé et satisfaction de la vie.

Le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suisse arrivent en tête des pays les plus égaux une fois les quatre indices agrégés, tandis que l'Italie, la Bulgarie, la Turquie et Israël sont les plus inégaux des 35 pays. Le Canada se situe dans le bas du classement, à la 26e place, ce qui signifie que les jeunes Canadiens grandissent dans des environnements aux inégalités plus marquées par rapport à d'autres nombreux pays. Tel est particulièrement le cas pour les revenus, la santé et la satisfaction de la vie, mais moins pour l'éducation. Les jeunes autochtones du Canada vivent donc dans des communautés et une société avec d'importantes inégalités sur un ensemble de mesures définissant le bien-être.

Taux de pauvreté des autochtones du Canada

Ces comparaisons globales sur le bien-être des enfants situent le Canada à un niveau caractérisé par des inégalités relativement importantes. Les principales dimensions de ces inégalités sont le revenu et la pauvreté. Une récente étude analysant les données de l'Enquête nationale canadienne auprès des ménages de 2011 a permis d'établir des distinctions entre les différents groupes de population : « Cette méthode emploie la mesure de faible revenu après impôts (MFR-ApI) conformément à la convention de l'OCDE pour déterminer le faible revenu [...] le seuil de la MFR-ApI est calculé en tant que la moitié du revenu médian ajusté des ménages de la population » (Macdonald et Wilson, 2016, p.30). Selon cette étude, un peu plus de la moitié (51 %) des enfants identifiés comme Premières Nations vivait dans la pauvreté en 2010. Ce taux de pauvreté était encore plus élevé (60 %) pour ceux qui vivaient dans les réserves et s'était par ailleurs aggravé depuis 2005 ; on observait même des taux alarmants de 76 % au Manitoba et 69 % au Saskatchewan, de loin les plus élevés de tout le pays. En revanche, le taux de pauvreté parmi les enfants autochtones vivant hors des réserves s'était quelque peu amélioré tandis que la qualité de vie des enfants non-autochtones avait peu évolué depuis 2005. C'est donc parmi les enfants identifiés comme Premières Nations que les taux de pauvreté sont les plus élevés.

> Ensuite, le second niveau de pauvreté englobe les autres enfants autochtones et les groupes désavantagés. Pour les enfants d'immigrants au Canada, le taux de pauvreté s'élève à 32 % … Parmi ceux-ci, on retrouve les enfants non-inscrits des Premières Nations (30 %), les enfants Inuits (30 %) et les enfants métis (30 %). Ensuite, le troisième niveau de la pauvreté regroupe les enfants qui ne sont pas autochtones, sans origine étrangère, ni immigrés dont le taux de pauvreté de 13 % est semblable à la moyenne de l'ensemble des pays [de l'OCDE]. (Macdonald et Wilson, 2016, p.5)

La situation des enfants et des jeunes autochtones du Canada est donc clairement liée à leurs conditions économique et matérielle très désavantagées, même si ces dernières varient en fonction des populations autochtones et des provinces.

Populations autochtones du Canada et leur éducation

Le tout premier paragraphe de l'introduction du Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada publié en 2015 (Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada) résume la difficile situation des peuples autochtones du Canada :

> Pendant plus d'un siècle, les objectifs centraux de la politique indienne du Canada étaient les suivants : éliminer les gouvernements autochtones, ignorer les droits des Autochtones, mettre fin aux traités conclus et, au moyen d'un processus d'assimilation, faire en sorte que les peuples autochtones cessent d'exister en tant qu'entités légales, sociales, culturelles, religieuses et raciales au Canada. L'établissement et le fonctionnement des pensionnats ont été un élément central de cette politique, que l'on pourrait qualifier de « génocide culturel ». (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015a, p.1)

Au moins 150 000 élèves des Premières Nations, Métis et Inuits ont fréquenté les pensionnats du Canada. Ceux-ci étaient dirigés par différentes Églises (principalement catholique romaine, anglicane, unie, méthodiste et presbytérienne), et leur partenariat avec l'État est resté en place jusqu'à la fin des années 1960. Si dans les années 1980, la

plupart de ces écoles a fermé, les derniers pensionnats soutenus au niveau fédéral ont continué à fonctionner jusqu'à la fin des années 1990. On nous a parlé de nombreuses fois de ces pensionnats et du traumatisme qu'ils ont engendré parmi les peuples autochtones. On nous a également dit que ce traumatisme existait toujours, car ce système avait entrainé de profonds effets intergénérationnels et communautaires.

Au niveau fédéral, le Premier ministre Justin Trudeau, lors de sa prise de fonction en 2015, a appelé son gouvernement à agir immédiatement pour mettre en œuvre l'ensemble des 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, mais aussi à réaliser de nouveaux investissements dans l'éducation des Premières Nations et à entamer des négociations avec les peuples autochtones. Ces appels à l'action comprennent des mesures pour l'égalité à travers les questions de réussite et de financement (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015b) :

- Nous demandons aux gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, en consultation et en collaboration avec les survivants, les peuples autochtones, et les éducateurs, de :
  - rendre obligatoire, pour les élèves de la maternelle à la douzième année, l'établissement d'un programme adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l'histoire du Canada.
  - prévoir les fonds nécessaires pour permettre aux établissements d'enseignement postsecondaire de former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe.
  - prévoir le financement nécessaire pour que les écoles autochtones utilisent les connaissances et les méthodes d'enseignement autochtones dans les salles de classe.
  - créer des postes de niveau supérieur au sein du gouvernement, à l'échelon du sous-ministre adjoint ou à un échelon plus élevé, dont les titulaires seront chargés du contenu autochtone dans le domaine de l'éducation.
- Nous demandons au Conseil des ministres de l'éducation (Canada) de maintenir un engagement annuel à l'égard des questions relatives à l'éducation des Autochtones, notamment en ce qui touche :
  - l'élaboration et la mise en œuvre, de la maternelle à la douzième année, de programmes d'études et de ressources d'apprentissage sur les peuples autochtones dans l'histoire du Canada, et sur l'histoire et les séquelles des pensionnats.
  - la mise en commun de renseignements et de pratiques exemplaires en ce qui a trait aux programmes d'enseignement liés aux pensionnats et à l'histoire des Autochtones.
  - le renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel.
  - l'évaluation des besoins de formation des enseignants relativement à ce qui précède.

Un aspect important de cette étude est de nature démographique. En 2011, près de la moitié de la population autochtone du Canada (46 %) avait moins de 25 ans alors que ce taux était de 30 % parmi la population non-autochtone (Kelly-Scott et Smith, 2015). L'âge médian des peuples des Premières Nations avoisinait les 26 ans, tandis qu'il était de 31,4 ans pour les Métis et juste en dessous de 23 ans pour les Inuits, soit l'âge le plus bas des trois groupes. En revanche, l'âge médian de la population non-autochtone était de 40,6 ans. Par conséquent, la population autochtone augmente plus rapidement que la population en général si bien que les élèves autochtones représentent une proportion croissante des enfants en âge d'être scolarisés. Plus d'un quart de la population autochtone (28 %) est âgée de moins de 15 ans, contre 16,5 % pour la population non-autochtone (Statistique Canada, 2013).

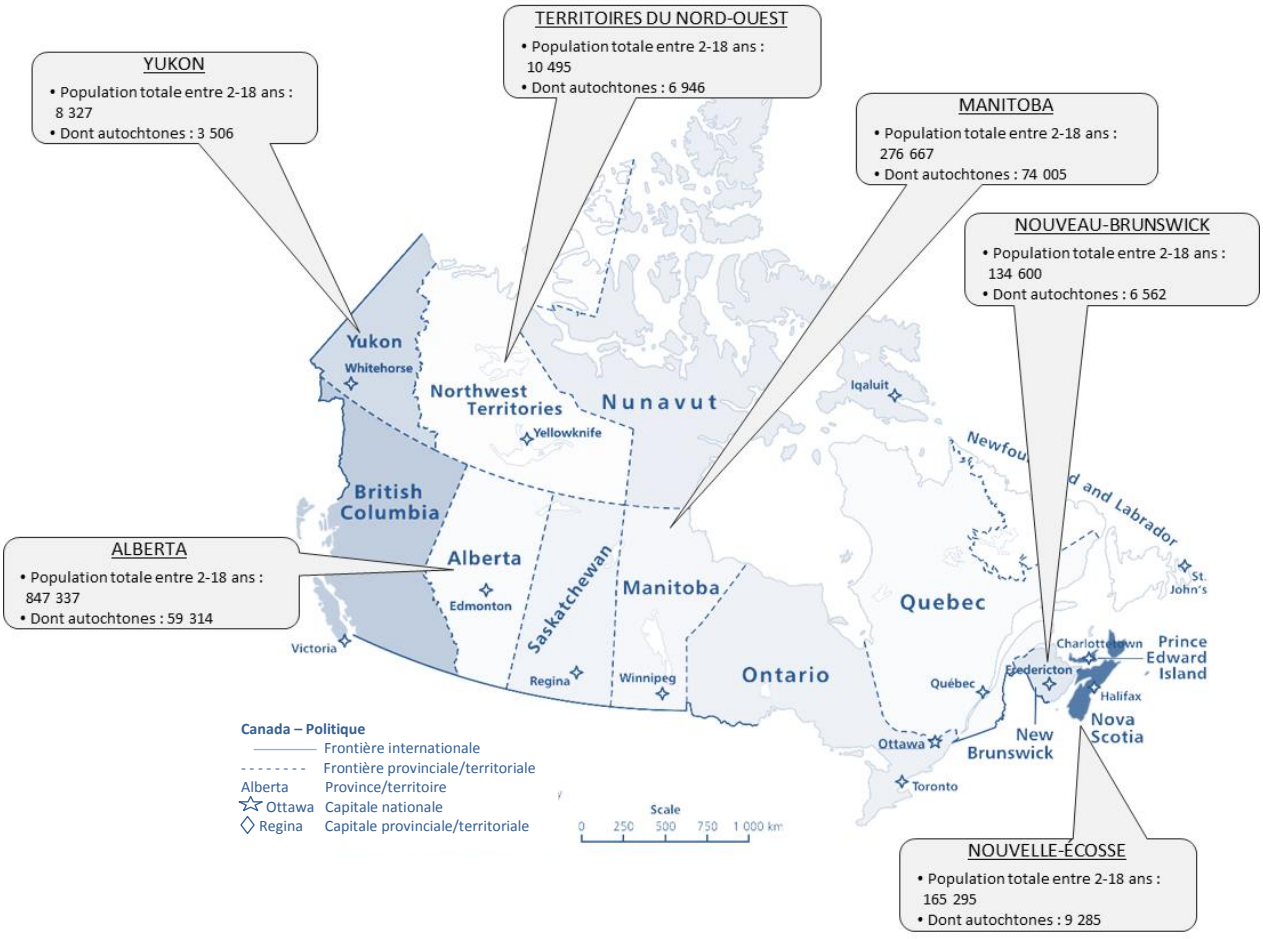
Un autre aspect fondamental de cette étude réside dans le fait que les provinces et territoires sont responsables de la politique éducative, à l'exception des réserves qui en matière de politique éducative sont sous la responsabilité des peuples autochtones et du gouvernement fédéral. Le présent rapport analyse uniquement l'éducation des élèves autochtones dans les systèmes provinciaux et territoriaux.

L'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012 (Statistique Canada, 2012) a révélé que 72 % des personnes issues des Premières Nations vivant hors des réserves, 42 % des Inuits et 77 % des Métis âgés de 18 et 44 ans disposaient d'un diplôme d'études secondaires ou équivalent. En comparaison, l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 a révélé que 89 % de la population non-autochtone avaient obtenu au moins un diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 2013). En général, le niveau d'éducation a augmenté, mais les populations autochtones n'ont pas toutes suivi la même trajectoire. Selon Gordon et White (2014) : « On pourrait s'attendre à ce qu'au cours des 15 dernières années, les taux de non-achèvement du secondaire déclinent et d'achèvement postsecondaire augmentent… Cette tendance a été observée pour les métis, les autochtones hors des réserves, les élèves non-inscrits et les peuples des Premières Nations[1]. Ces groupes autochtones particuliers ont continûment affiché un niveau d'éducation postsecondaire plus élevé par rapport aux peuples autochtones vivant dans des réserves, aux Indiens inscrits et aux peuples Inuits… ». Nous pouvons supposer que ces tendances reflètent les modèles de mobilité ainsi que les chances des habitants des réserves d'achever des études postsecondaires.

Les systèmes canadiens participants

Bien que les juridictions partagent des caractéristiques historiques, sociales et démographiques, la situation des peuples autochtones est loin d'être uniforme à travers le pays. Il existe d'importantes variations dans leur histoire et leur culture, ainsi que de nombreuses langues (même si elles ont toutes en commun leur fragilité face à la mondialisation qui réduit le nombre de langues dans le monde). Si l'on considère seulement deux des provinces canadiennes étudiées ici, l'Alberta compte 48 Premières Nations dans trois régions couvertes par un traité et huit établissements Métis tandis que le Manitoba compte 63 Premières Nations, dont 6 des 20 plus importantes bandes indiennes du Canada. On observe également de grandes différences au sein des populations autochtones en fonction de la nature urbaine, rurale ou reculée de leur environnement résidentiel.

Figure 3.2. Population totale et autochtone entre 2 et 18 ans dans les juridictions participantes, 2015



Sources :
Données : calculs de l'OCDE basés sur la base de données de Statistique Canada (2011) et les estimations de la croissance démographique entre 2011 et 2015.
Carte : Wikipedia (2017), carte politique du Canada, https://en.wikipedia.org/wiki/File:Political_map_of_Canada.png. Ces travaux ont été mis dans le domaine public par leur auteur, E. Pluribus Anthony, dans le cadre du projet Wikipedia de langue anglaise. Cette décision s'applique dans le monde entier.

Alberta

L'Alberta affiche le deuxième produit intérieur brut (PIB) par habitant le plus élevé du Canada, même si elle est actuellement confrontée à de faibles prix du pétrole. La population totale de l'Alberta s'élevait à 4,2 millions d'habitants en 2015, soit 11 % de la population totale du pays. La croissance démographique de l'Alberta était la deuxième dans l'ensemble des juridictions canadiennes, si l'on compare les données du recensement de 2015 avec celles de 2006-2011 (11 %, contre une moyenne de 5 % pour le Canada). Comme ailleurs, la croissance démographique est nettement plus élevée au sein de la population autochtone.

Conformément à la loi, les enfants vivants dans l'Alberta doivent être scolarisés de l'âge de 6 ans à l'âge de 16 ans. Le système scolaire est divisé en différents niveaux : maternelle (K), élémentaire (années 1 à 6), secondaire inférieur (années 7 à 9) et secondaire supérieur (années 10 à 12). On y dénombre 1 498 écoles publiques et 391 écoles séparées (principalement catholiques) qui dispensent un enseignement en langue anglaise, de même que 40 écoles francophones. Environ 90 % des élèves de la province fréquentent l'un de ces trois types d'écoles, qui sont financés par la province et gouvernés par un conseil scolaire élu publiquement. On y trouve également des écoles à charte et des écoles privées, de même que des écoles administrées par les bandes, qui ne sont pas incluses dans la présente étude.

Un peu plus de 220 000 personnes ont déclaré être d'identité autochtone en 2011 dans l'Alberta, ce qui représentait, cette année-là, près de 16 % de l'ensemble de la population autochtone du Canada (Statistique Canada, 2013). Dans l'Alberta, les élèves autochtones se déclarent tels par auto-identification volontaire sur les formulaires d'inscription scolaire. Les élèves et les parents ont l'occasion de modifier ou de supprimer cette information une fois par an. Au cours de l'année scolaire 2014/2015, on dénombrait un peu plus de 676 000 élèves inscrits dans l'enseignement provincial, de la maternelle à la fin du secondaire supérieur (y compris les élèves vivant dans les réserves), dont environ 7 % s'identifiaient comme autochtones.

Plus d'un quart de la population autochtone (28 %) de l'Alberta réside à Edmonton et un septième (15 %) à Calgary, ces personnes représentant toutefois seulement 5 % de la population d'Edmonton et 3 % de la population de Calgary. On dénombre 48 Premières Nations dans trois régions couvertes par un traité. Les langues des Premières Nations les plus couramment parlées sont les suivantes : blackfoot, cri, chipewyan, déné, sarcee et stoney (nakota sioux). On dénombre également huit établissements Métis dans l'Alberta, les seuls Métis du Canada ayant une assise territoriale, dont la langue est le michif. Selon l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012 (Statistique Canada, 2012), près de la moitié des personnes autochtones de l'Alberta âgées de 25 à 64 ans avaient obtenu un certificat, un diplôme ou équivalent dans une école de métiers, un collège ou une université, ce taux étant de 40 % parmi les membres des Premières Nations, de 53 % parmi les Métis et de 52 % parmi les Inuits (par rapport à 65 % pour leurs homologues non-autochtones).

Manitoba

Le Manitoba affiche le sixième PIB par habitant du Canada quoique, selon le Conference Board du Canada (Conference Board of Canada, 2015b), il soit appelé à devenir l'un des moteurs de la croissance économique du pays grâce aux secteurs-clés de la construction, de la fabrication et des services. Conformément à la loi, les enfants vivant au Manitoba doivent être scolarisés de l'âge de 7 ans à l'âge de 18 ans, mais les enfants de 6 ans ont également le droit d'aller à l'école. Le système scolaire comprend les premières années (K-4), les années intermédiaires (années 5 à 8) et l'école secondaire (années 9 à 12). En 2015/16, on comptait environ 183 000 élèves inscrits dans l'ensemble du système scolaire. On y dénombre 37 divisions scolaires et 691 écoles publiques qui dispensent un enseignement en langue anglaise, de même que 24 écoles francophones.

En 2011, la population totale du Manitoba dépassait à peine les 1,2 million d'habitants (soit 0,3 % de la population totale du Canada). Près de 196 000 habitants du Manitoba se sont auto-identifiés comme autochtones dans l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (Statistique Canada, 2013). Quatre autochtones du Manitoba sur dix

résident à Winnipeg, où ils représentent 11 % de la population totale. Les autochtones représentent également plus d'un tiers de la population totale de Thomson (35 %) et près d'un quart de celle de Portage la Prairie (23 %). Le Manitoba compte 63 Premières Nations, dont 6 des 20 plus importantes bandes indiennes du Canada. On y dénombre également sept groupes linguistiques principaux : anishinaabe (ojibway), cri, dakota, dene, michif, oji-cree et inuktitut. Sept traités ont été conclus avec les Premières Nations dans cette province, mais cinq Premières Nations du Manitoba n'ont signé aucun traité avec le Canada (Sioux Birdtail, Sioux Valley, Canupawakpa, Dakota Tipi et Dakota Plains).

En 2011, 40 % de la population autochtone du Manitoba de 25 à 64 ans détenait un certificat, un diplôme ou équivalent, obtenu auprès d'une école des métiers, d'un collège ou d'une université : 31 % parmi les peuples des Premières Nations, 49 % parmi les Métis et 40 % parmi les Inuits (par rapport à 60 % pour leurs homologues non-autochtones). On notait également une différence entre la proportion de personnes autochtones et non-autochtones n'ayant aucun certificat, diplôme ou équivalent : en effet, cette situation concernait 50 % des membres des Premières Nations, 24 % des Métis et 27 % des Inuits âgés de 25 à 64 ans (contre 14 % pour leurs homologues non-autochtones).

Nouveau-Brunswick

Le Nouveau-Brunswick affiche le deuxième PIB par habitant le plus bas du Canada et comptait parmi les économies provinciales enregistrant la croissance la plus faible en 2016. Sa densité démographique est beaucoup plus élevée que la moyenne canadienne, mais sa croissance démographique est sensiblement inférieure. L'enseignement public, financé par la province de l'école maternelle à la 12e année, est dispensé par un système combinant écoles anglaises et françaises. La scolarisation dans les écoles publiques du Nouveau-Brunswick est obligatoire jusqu'à l'achèvement de l'école secondaire ou jusqu'à l'âge de 18 ans. Le système scolaire est divisé en différents niveaux : maternelle (K), élémentaire (années K à 5), intermédiaire (années 6 à 8) et secondaire (années 9 à 12).

En 2011, la population totale du Nouveau-Brunswick dépassait légèrement les 750 000 habitants, et à peine plus de 22 600 personnes s'étaient auto-identifiées autochtones dans l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (Statistique Canada, 2013). Un autochtone sur sept (15 %) de cette province réside à Fredericton, dont ils représentent environ 15 % de la population totale. 11 % des autochtones vivent à Saint John et Moncton, représentant 2 % de la population de chacune de ces villes. Au Nouveau-Brunswick, on dénombre 15 Premières Nations, dont 9 Mi'kmaq et 6 Maliseet (wolastoqey). Les langues les plus parlées dans la province sont l'anglais et le français, suivis par le mi'kmaq.

Le Nouveau-Brunswick compte sept districts scolaires, dont quatre sont anglophones (avec un total de 1 454 élèves autochtones inscrits) et trois sont francophones, avec un plus petit nombre d'élèves autochtones inscrits (72). En 2008, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada et le Secrétariat des affaires autochtones ont signé un protocole d'entente avec 14 des 15 communautés des Premières Nations de la province. Ce protocole signifiait le désir de l'ensemble des parties à collaborer en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves issus des Premières Nations. Selon l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012 (Statistique Canada, 2012), 51 % des autochtones du Nouveau-Brunswick âgés de 25 à 64 ans avaient obtenu un certificat, un diplôme ou équivalent dans une école de métiers,

un collège ou une université (par rapport à 57 % pour leurs homologues non-autochtones).

Territoires du Nord-Ouest

En 2011, la population totale des Territoires du Nord-Ouest s'élevait à 41 462 habitants (moins de 1 % de la population totale du pays). Entre 2006 et 2011, cette province a connu une croissance démographique faible, voire nulle, contre une moyenne de 5 % pour le pays entier. La taille des communautés des Territoires du Nord-Ouest varie entre un peu plus de 19 000 habitants pour la capitale, Yellowknife, et 71 habitants dans la communauté de Jean Marie River. Chaque communauté dispose de sa propre école. Les Territoires du Nord-Ouest affichent le plus haut PIB par habitant du Canada, mais, selon le Conference Board du Canada (2015a), la chute des prix du pétrole pose certaines difficultés.

Conformément à la loi, les enfants vivant dans les Territoires du Nord-Ouest doivent être scolarisés de l'âge de 6 ans à l'âge de 16 ans. Le système scolaire est divisé en différents niveaux : maternelle, élémentaire (années 1 à 6), secondaire inférieur (années 7 à 9) et secondaire supérieur (années 10 à 12). Les Territoires du Nord-Ouest sont divisés en huit juridictions éducatives. Chaque région est représentée soit par un conseil scolaire de division (CSD) (Divisional Education Council [DEC]), soit par une commission scolaire. Le surintendant est le représentant de l'employeur dans chacun des CSD ou chacune des commissions scolaires. Le territoire compte 49 écoles.

Les premiers habitants des actuels Territoires du Nord-Ouest étaient les Dénés. Les ancêtres des Dénés d'aujourd'hui étaient des petites bandes de chasseurs qui suivaient la migration du caribou et d'autres animaux dans les régions autour du Grand lac des Esclaves, du Grand lac de l'Ours et le long du fleuve Mackenzie. Aujourd'hui, on dénombre différents regroupements tribaux au sein des Dénés : Chipewyan, Tlicho, Yellowknives, Esclaves du nord, Esclaves du sud, Gwich'in et Dénés du Sahtu. Les Territoires du Nord-Ouest comptent 11 langues officielles : chipewyan, cri, anglais, français, gwich'in, inuiTnaqtun, inuktitut, inuvialuktun, esclave du nord, esclave du sud et tlicho.

Sur une population totale de près de 42 000 habitants, un peu plus de la moitié s'est auto-identifiée comme autochtone dans l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (Statistique Canada, 2013). En 2005, une personne autochtone sur quatre des Territoires du Nord-Ouest vivait en milieu urbain et plus d'une sur dix (15 %) en zone rurale, si bien que la majorité était établie dans des zones reculées.

Nouvelle-Écosse

En 2011, la population totale de la Nouvelle-Écosse avoisinait les 922 000 habitants (soit 3 % de la population totale du Canada). Elle affichait le troisième plus faible PIB par habitant du Canada, mais le Conference Board du Canada (2015a) prévoit une augmentation de sa croissance. La Nouvelle-Écosse affiche également une croissance démographique relativement faible, de l'ordre de 0,9 %, par rapport à 5,9 % pour l'ensemble du Canada. La plus grande zone métropolitaine est Halifax (390 000 habitants), suivie de Cap-Breton (101 000 habitants). Selon le recensement de 2011, les langues les plus parlées dans la province sont l'anglais, le français, l'arabe, l'algonquin et le mi'kmaq. Selon la loi, les enfants vivant en Nouvelle-Écosse doivent être scolarisés de l'âge de 5 ans à l'âge de 16 ans. En 2014/15, on comptait 118 152 élèves inscrits dans

l'ensemble du système scolaire. La Nouvelle-Écosse est dotée de sept pensionnats anglophones et d'un pensionnat francophone.

Environ 2 % de la population s'identifiant comme autochtone au Canada vivait en Nouvelle-Écosse en 2011, soit près de 34 000 personnes. Trois autochtones sur dix (29 %) de Nouvelle-Écosse vivent à Halifax, dont ils représentent 3 % de la population totale, tandis que c'est à Cap-Breton que l'on retrouve la proportion la plus élevée d'autochtones, où ils représentent 6 % de la population. Les Mi'kmaq sont le peuple fondateur de la Nouvelle-Écosse et en demeurent le groupe autochtone dominant. On dénombre 13 Premières Nations Mi'kmaq dans cette province, avec des populations communautaires allant de 283 membres dans la Première Nation de la vallée d'Annapolis à 4 314 membres dans la Première Nation eskasoni. La population indienne inscrite en Nouvelle-Écosse est représentée par 13 conseils de bande et 2 conseils tribaux, la Confédération des Mi'kmaq de la Nouvelle-Écosse continentale et l'Union des Indiens de Nouvelle-Écosse. Mi'kmaw Kina'matnewey, l'autorité scolaire implantée dans les réserves de Nouvelle-Écosse gérant 12 des 13 conseils de bande, est un exemple unique d'autogouvernance par une Première Nation dans le secteur de l'éducation. Tant à l'échelle fédérale que provinciale, la législation confère les pleins pouvoirs aux chefs des 12 conseils de bande pour diriger l'enseignement sur les réserves. Par le biais d'un dialogue continu et du renforcement des relations, Mi'kmaw Kina'matnewey travaille avec le ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse (Department of Education and Early Childhood Development) et déploie tous les efforts possibles pour garantir aux élèves une transition sans heurt entre les écoles des Premières Nations et le système scolaire public. Ce partenariat entre Mi'kmaw Kina'matnewey et le ministère est crucial dans la mesure où tous les conseils de bande ne disposent pas d'une école sur leur réserve et qu'ils dépendent en grande partie du système scolaire public pour dispenser un enseignement équitable.

En 2011, 59 % de la population autochtone de la Nouvelle-Écosse âgée de 25 à 64 ans détenait un certificat, un diplôme ou équivalent obtenu auprès d'une école de métiers, d'un collège ou d'une université : 56 % parmi les peuples des Premières Nations, 66 % parmi les Métis et 68 % parmi les Inuits (par rapport à 64 % pour leurs homologues non-autochtones) tandis que 21 % des membres des Premières Nations, 16 % des Métis et 17 % des Inuits âgés de 25 à 64 ans ne disposaient pas de certificat, de diplôme ou équivalent en 2011.

Yukon

Le Yukon affiche le troisième PIB par habitant du Canada, et l'exploitation minière devrait continuer de le faire croître. Cette province présente la croissance démographique la plus élevée de l'ensemble des juridictions canadiennes, à hauteur de 11,6 %, par rapport à 5,9 % pour l'ensemble du Canada. Au Yukon, les enfants doivent aller à l'école à partir de 6 ans et 8 mois (au 1er septembre) jusqu'à l'âge de 16 ans au moins, sauf en cas de dérogation spéciale (Bureau des conseillers législatifs, 2016).

Le système scolaire se divise principalement entre la maternelle, l'école primaire (années 1 à 7) et l'école secondaire (années 8 à 12). Ce système est toutefois différent dans les écoles francophones et dans certaines zones rurales où, par exemple, les élèves peuvent poursuivre toute leur scolarité dans une seule et même école, ou doivent se rendre à Whitehorse, ou encore recourir à l'apprentissage à distance ou en ligne pour achever leurs dernières années d'école secondaire. On dénombre 28 écoles sur ce territoire, dont 14 sont situées à Whitehorse et 14 dans les communautés rurales. Le nombre d'élèves inscrits dans

les écoles se situe entre 10 et plus de 600, l'effectif total dépassant légèrement les 5 200 élèves inscrits en septembre 2014.

En 2011, la population totale du Yukon était légèrement inférieure à 34 000 habitants (soit moins de 1 % de la population totale du Canada), dont 7 705 personnes auto-identifiées autochtones dans l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (Statistique Canada, 2013). Au moment du recensement de 2006, environ un tiers de la population autochtone du Yukon vivait en milieu urbain. On retrouve 14 Premières Nations au Yukon, dont 11 ont un accord territorial avec les autorités du Yukon et le Canada. Les langues les plus parlées dans la province sont l'anglais, le français, l'allemand et l'athapascan. Pendant l'année scolaire 2014/15, on comptait 5 243 élèves inscrits dans les 28 écoles couvrant tous les niveaux, dont 1 578 s'auto-identifiaient en tant qu'autochtones (31 % de la population scolaire totale). On observe des écarts en matière de participation et de réussite scolaire entre les élèves autochtones et non-autochtones, mais aussi entre les élèves vivant en milieu rural et en milieu urbain.

Remarque

1. Comme relevé dans l'article, les membres des Premières Nations peuvent être « inscrits » ou « non-inscrits ». Comme les Indiens non-inscrits atteignent un niveau d'éducation plus élevé, les niveaux moyens de la catégorie Première Nation s'en trouvent rehaussés.

Références

Association des enseignants et enseignantes des Territoires du Nord-Ouest (2016), « Divisional Education Councils and School Boards », Association des enseignants et enseignantes des Territoires du Nord-Ouest Yellowknife.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015a), « Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada » http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revised.pdf.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015b), « Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action » Commission de vérité et réconciliation du Canada, Winnipeg http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf.

Gordon, C.E. et J.P. White (2014), « Indigenous educational attainment in Canada », *The International Indigenous Policy Journal*, Vol. 5, No. 3, http://ir.lib.uwo.ca/iipj/vol5/iss3/6http://ir.lib.uwo.ca/iipj/vol5/iss3/6.

Kelly-Scott, K. et K. Smith (2015), « Les peoples autochtones : Feuillet d'information du Canada », Statistique Canada, Ottawa, http://www.statcan.gc.ca/pub/89-656-x/89-656-x2015001-fra.pdf.

Le Bureau des conseillers législatifs (2016), « Loi sur l'éducation » Le Bureau des conseillers législatifs, Whitehorse, www.gov.yk.ca/legislation/acts/education_c.pdf.

Le Centre de recherche de l'UNICEF (2016) « Équité entre les enfants. Tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches » Bilan Innocenti 13, Le Centre de recherche de l'UNICEF – Innocenti, Florence, https://www.unicef-irc.org/publications/833/.

Le Conference Board du Canada (2015a), « Economic outlook for the Territories in 2015 is encouraging », Le Conference Board du Canada, Ottawa, www.conferenceboard.ca/press/newsrelease/14-12-16/economic_outlook_for_the_territories_in_2015_is_encouraging.aspx.

Le Conference Board du Canada (2015b), « Manitoba's economy will continue to flourish in 2016 », Le Conference Board du Canada, Ottawa, www.conferenceboard.ca/press/newsrelease/15-12-07/manitoba_s_economy_will_continue_to_flourish_in_2016.aspx.

Macdonald, D. et D. Wilson (2016), « Shameful neglect: Indigenous child poverty in Canada », Canadian Centre for Policy Alternatives, Ottawa, www.policyalternatives.ca/publications/reports/shameful-neglect.

OCDE (2016), *Comment Va la Vie ? 2015 : Mesurer le Bien-Être*, Éditions OCDE, Paris http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.

Statistique Canada (2013), « Les peoples autochtones au Canada : Premières Nations, Métis et Inuits » http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-fra.cfm.

Statistique Canada (2012), « Enquête auprès des peuples autochtones de 2012 » Statistique Canada, Ottawa http://www5.statcan.gc.ca/olc-cel/olc?ObjId=89-653-X&ObjType=2&lang=fr&limit=0.

Chapitre 4

Améliorer le bien-être des jeunes autochtones

Le bien-être est au cœur des approches éducatives et des valeurs autochtones. Cinq dimensions sont généralement utilisées pour définir le bien-être chez les jeunes : la dimension cognitive, psychologique, physique, sociale et matérielle. Ce chapitre se concentre sur les dimensions sociales, psychologiques et physiques. Bien que les données ne permettent d'obtenir une vision exhaustive de la situation, un certain nombre d'indicateurs soulève des inquiétudes pour le bien-être des jeunes autochtones. Toutefois, il existe également des signes prometteurs indiquant une amélioration des tendances et des différences entre les élèves autochtones et non-autochtones relativement faibles. D'autre part, le faible niveau de confiance des parents autochtones dans système éducatif reste une préoccupation. La reconnaissance de la culture, du langage et de l'identité fait partie intégrante du bien-être, mais il est difficile de recruter du personnel avec cette connaissance et de former des enseignants autochtones. Pourtant, la promotion de la culture et de l'identité autochtones influence le développement professionnel et la pratique de tous les éducateurs. Instaurer un climat de confiance est fondamental au regard du contexte historique des pensionnats et du colonialisme, et considérant l'importance d'établir de bonnes relations dans les cultures autochtones. Les programmes développés dans les territoires sont des exemples de volonté d'apprentissage, d'engagement des communautés et d'engagement dans la durée qui constituent autant de bonnes pratiques applicables partout et pas seulement auprès des élèves autochtones.

Le concept de bien-être est au cœur de l'analyse. Il occupe une place prépondérante dans le discours politique contemporain, dans les approches liées à l'éducation autochtone et dans les systèmes de croyances et de valeurs des populations autochtones. Le bien-être est multidimensionnel. Il prolonge les concepts de réussite, de performance et d'efficacité au-delà des résultats scolaires mesurables, comme le sont les résultats et les performances. Ainsi, le concept élargi de bien-être est un déterminant clef à considérer dans les politiques, tout autant ou plus que peuvent l'être des critères économiques. Les différentes dimensions qui contribuent au bien-être peuvent être considérées à la fois comme des composantes et des objectifs à réaliser. Elles sont également interconnectées, et s'influencent mutuellement.

Le cadre de l'OCDE pour la mesure du bien-être (dans tous les secteurs, et pas seulement dans l'éducation) est reproduit ci-dessous (figure 4.1) et toutes ses dimensions sont pertinentes pour ce chapitre. Le côté multidimensionnel du concept de bien-être est positif en tant qu'il apporte une définition plus précise, complète et proche de la réalité, que ne pourrait donner des concepts liés à une unique mesure. Il peut aussi s'avérer négatif s'il donne lieu à des approches fragmentées, donnant lieu à des interprétations multiples, séparées et inconciliables.

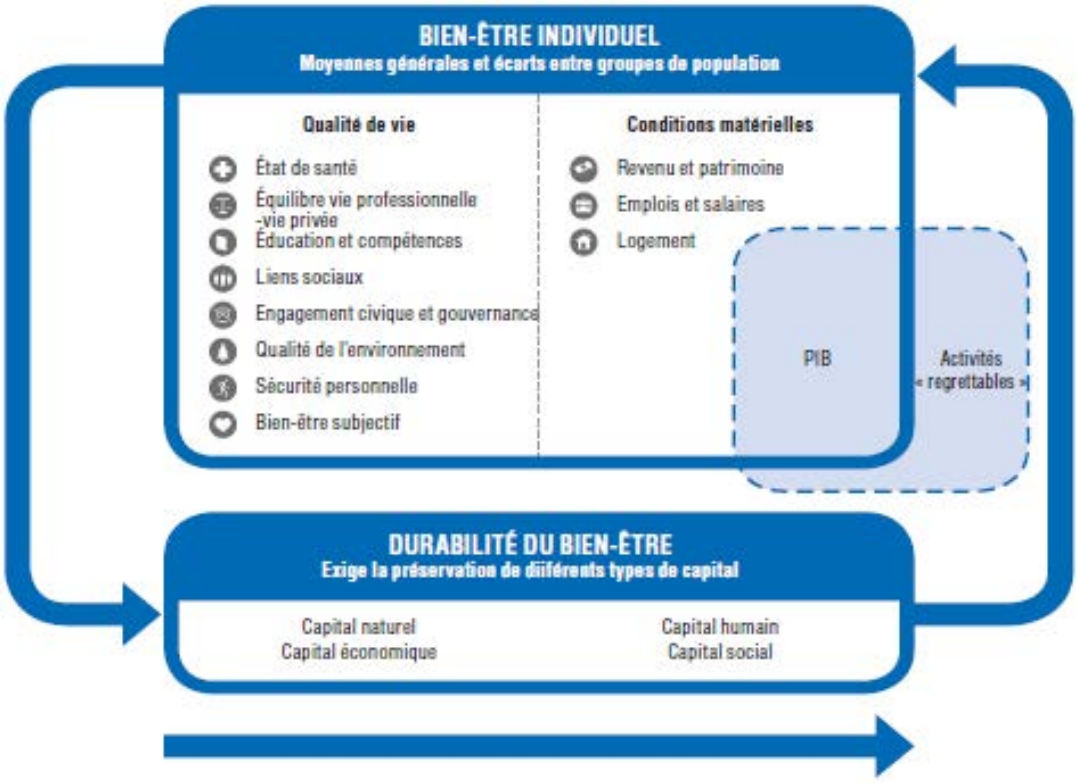
Bien-être, enfants et jeunes

Le travail de l'OCDE sur les enfants, les jeunes et l'éducation intègre de plus en plus le concept de bien-être. La chose a été conceptualisée et éclaire le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015 (Borgonovi et Pál, 2016) de l'OCDE. Cinq dimensions du bien-être des élèves sont prises en compte. Ces définitions correspondent à celles utilisées dans d'autres études et dans ce rapport.

Dans l'étude PISA de 2015, le bien-être comprend :

- Le bien-être cognitif, les compétences et les facultés essentielles dont les élèves ont besoin pour participer efficacement à la société d'aujourd'hui, apprendre tout au long de la vie, être des travailleurs efficaces et des citoyens engagés (Pollard et Lee, 2003).
- Le bien-être psychologique, qui comprend le point de vue des jeunes sur leur vie, leur engagement envers l'école, et leurs objectifs et ambitions pour l'avenir.
- Le bien-être physique, faisant référence à l'état de santé et à l'engagement dans des activités et habitudes alimentaires équilibrées (Statham et Chase, 2010).
- Le bien-être social, la qualité de la vie sociale des jeunes (Rath, Harter et Harter, 2010), y compris les relations avec la famille, les pairs et la vie scolaire (Pollard et Lee, 2003).
- Le bien-être matériel, car les ressources matérielles permettent aux familles de mieux répondre aux besoins des enfants, et aux écoles de soutenir un apprentissage et un développement équilibrés. En effet, les enfants vivant dans la pauvreté sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé (Aber et al., 1997), de moins bons résultats scolaires (OCDE, 2013) et de moins bien gagner leur vie plus tard (Case, Fertig et Paxson, 2005).

Figure 4.1. Le cadre conceptuel de mesure du bien-être de l'OCDE



Source : OCDE (2011), *Comment Va la Vie ? Mesurer le Bien-Être*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr.

Le travail de recherche mené pour l'étude (Dreise et Perrett, à paraître) fait référence à un schéma plus ancien du bien-être (Fraillon, 2004), qui comprenait des dimensions très semblables à celles de l'étude PISA/OCDE. Fraillon la définit comme suit :

> Le bien-être est l'état de bonne performance tout au long de la vie, intégrant des fonctions physiques, cognitives et émotionnelles qui se traduisent par des activités productives jugées significatives par la communauté culturelle, maintiennent des relations sociales, et offrent la capacité de transcender les problèmes psychosociaux et environnementaux modérés. Le bien-être est également pourvu d'une dimension subjective qui s'exprime par le sens de la satisfaction associée à la réalisation de son propre potentiel. (p.20)

Fraillon identifie cinq dimensions et décrit les qualités que les élèves doivent idéalement posséder d'un point de vue intrapersonnel :

Dimensions	Qualités
1. Physique	Autonomie Contrôle des émotions
2. Économique	Résilience Efficacité personnelle
3. Psychologique (intrapersonnelle)	Estime de soi Spiritualité
4. Cognitive	Curiosité Engagement
5. Sociale (interpersonnelle)	Orientation vers la maîtrise

Ce chapitre traite principalement des politiques et pratiques liées aux dimensions sociales, psychologiques et physiques, telles qu'elles figurent dans la liste établie pour l'étude PISA/OCDE et dans celle de Fraillon. La dimension économique a été discutée dans le chapitre précédent; les composantes cognitives et éducatives sont traitées dans les chapitres suivants.

Bien que ce schéma offre un cadre utile d'analyse afin de comprendre le concept de bien-être, il faut s'assurer qu'en pratique ce concept aide à rassembler plutôt qu'à diviser. La question se pose également de savoir dans quelle mesure il est perçu comme un fait social, plutôt qu'une expérience individuelle. De notre point de vue, bien que la mesure du bien-être repose souvent sur des caractéristiques propres à chaque individu, le bien-être dans son approche multidimensionnelle est davantage une question liée aux relations sociales et à leur nature.

Définitions autochtones du bien-être

Les définitions du bien-être ci-dessus ont une portée universelle, mais nous devons reconnaître qu'il n'existe pas une unique définition du bien-être au sein des communautés autochtones qui permettrait d'éclairer les politiques et pratiques. Plusieurs définitions s'agrègent et donnent naissance à une vision holistique du bien-être. Dreise et Perrett (à paraître) font référence au travail de Ritchie et al. (2014) dans leur discussion sur ce qui constitue le bien-être dans les populations autochtones du Canada. Ils le considèrent comme une combinaison entre les dimensions physique (corps), mental (esprit), émotionnel (cœur) et spirituel (esprit), « une vision holistique de la santé qui est en harmonie avec l'individu, la communauté et le monde naturel. » En Australie, il existe des définitions holistiques similaires du bien-être. Pour Nguyen et Cairney (2013), la connexion à la terre et au pays constitue un élément clé dans la promotion du bien-être holistique (physique, social, émotionnel, culturel et spirituel). Ils observent que pour les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres, participer à la gestion du pays peut : être une confirmation de l'identité et de l'autorité culturelles ; créer des activités sociales ; établir et maintenir des relations ; fournir un but ; poursuivre l'éducation traditionnelle ; et partager des connaissances, de l'exercice et de la nourriture.

Haswell et al. (2013) expliquent que l'expression « bien-être social et émotionnel » regroupe un ensemble de significations très précises pour les populations aborigènes et insulaires du détroit de Torres. Il est fondamental pour la santé et ancré, avec la culture, dans la définition même de la santé. Les auteurs soulignent qu'il ne se limite pas au bien-être de chaque individu mais s'étend à des aspects plus sociaux, englobant « le bien-être social, émotionnel et culturel de toute la communauté » (p.23). Cette perception aide à s'éloigner des traits propres aux individus pour rechercher un bien-être dans la force, la vitalité et la durabilité des communautés. Le point de vue maori du bien-être, le modèle *Whare Tapa Whā*, est tout particulièrement utilisé dans les services sociaux et de santé, et s'appuie clairement sur le bien-être spirituel. L'expert en culture maorie, Mason Durie, a développé ce modèle en 1982 pour refléter la vision maorie de la santé et du bien-être autour de quatre dimensions : *taha wairua* (santé spirituelle), *taha hinengaro* (santé mentale), *taha tanana* (santé physique) et *taha whanau* (santé familiale). Les différentes parties d'un *wharenui* (lieu de rassemblement) représentent chacune de ces dimensions.

Les sections qui suivent décrivent les résultats de la dernière étude sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire au Canada (L'Enquête HBSC) consacrée au bien-être. Elle remet dans leur contexte certains constats spécifiques et pratiques prometteuses (Freeman, King et Pickett, 2016). Il s'agit d'une enquête

internationale majeure, dont le cycle le plus récent a eu lieu en 2014, avec des résultats publiés en 2016.

Approches holistiques et multidimensionnelles

En raison de la nature multidimensionnelle du bien-être et des multiples facettes de l'éducation et de la société, de nombreuses stratégies qui réussissent, travaillent sur plusieurs dimensions en même temps. Doyle et Hill (2008) mettent en évidence l'importance des approches scolaires holistiques et d'un modèle de services de soutien aux élèves fondé sur un apprentissage qui prend en compte le contexte et la dimension culturelle. De telles approches nécessitent de répondre aux besoins de l'enfant dans son ensemble, y compris la santé, la nutrition, les transports et un soutien académique intensif, si nécessaire. Mulford (2011) souligne la similitude des conclusions des recherches sur la qualité des enseignants et les politiques et pratiques recommandées dans l'éducation autochtone, notamment, l'autodétermination, un renforcement accru des capacités individuelles et collectives, des pratiques éducatives adaptées à la culture et spécifiques au contexte, et la collaboration à travers des partenariats, des réseaux et un leadership partagé. Dreise et Thomson (2014) y font référence au niveau de l'école ou du centre d'apprentissage : « [...] les écoles très performantes sont celles qui élargissent leur point de vue pour inclure le bien-être des élèves » (p.4).

Ainsi, parmi les politiques et pratiques les plus intéressantes visant à l'amélioration du bien-être, nombreuses sont ceux qui visent plusieurs domaines de ce bien-être en même temps, plutôt qu'un ou deux. Au Canada, un grand nombre de ces politiques et pratiques sont récentes. En Nouvelle-Zélande par contre, le Traité de Waitangi, le document fondateur du pays, a été signé en 1840, ce qui a laissé du temps pour définir les valeurs et pratiques fondamentales. Entre autres choses, il déclare : « En vertu du présent Traité, la responsabilité de la langue maorie (et de son renouveau) est partagée entre les Maoris et la Couronne ». Le contexte est clairement différent au Canada, où de nombreux traités sont négociés et signés, mais où il n'existe pas un unique et grand traité[1].

Pourtant, des engagements globaux fixent un cadre aux accords spécifiquement négociés avec chaque population autochtone. Ces grandes étapes et importants documents comprennent les rapports de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) ou la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (UNDRIP). Parmi les provinces participantes, par exemple, ce n'est qu'en juillet 2015 que le gouvernement de l'Alberta a annoncé son engagement à mettre en œuvre les objectifs et principes de l'UNDRIP, ce qui nous rappelle à quel point beaucoup des étapes et mesures adoptées sont récentes et qu'un temps supplémentaire sera nécessaire pour qu'elles soient intégrées.

Lorsque les systèmes développent des cadres et stratégies au global, ils souhaitent s'assurer que chaque réforme et innovation additionnelles s'ajoutent à ce premier ensemble cohérent. Parmi les exemples, citons le Cadre d'élaboration des politiques pour l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits mis en place en Alberta depuis 2002, et qui organise des consultations pour définir des objectifs et des mesures d'évaluation quant à l'intégration de la vision et des langues autochtones dans les programmes scolaires. En Australie, dans le Queensland, la stratégie solides partenariats pour un solide avenir (Solid partners Solid futures)[2] était la stratégie ministérielle globale pour l'éducation autochtone. Les principes clés étaient un engagement et des connections efficaces ; un travail en commun plus efficace et plus intelligent ; une

capacité et une reconnaissance culturelle ; le soutien des transitions réussies ; et la constitution d'une main-d'œuvre et d'une capacité de leadership.

Une approche générale et prometteuse est la mise en place de plates-formes et de banques de données des innovations et pratiques pertinentes, sur lesquelles les enseignants et les parties prenantes de la communauté peuvent s'appuyer. Cela évite les doublons et fait gagner du temps. L'un de ces exemples est l'initiative des Pratiques prometteuses pour la réussite scolaire des Premières Nations, des Métis et des Inuits en Alberta, qui présente les écoles utilisant des pratiques innovantes pour soutenir l'engagement des communautés autochtones. Elle donne des exemples de bonnes pratiques, des modèles de collaboration innovants et des stratégies d'engagement communautaire qui profitent à l'ensemble des élèves.

Une autre approche utilisée au Canada offre aux écoles et communautés des outils et ressources pour créer leurs propres connaissances dans le but de s'améliorer. Il s'agit de NotreÉCOLE|Entendez-moi, conçu pour favoriser le résultat des élèves, mais aussi leur bien-être et leur sécurité. Cette enquête porte sur le bien-être des jeunes enfants du Canada et est devenue l'outil d'enquête le plus utilisé au Canada depuis sa création en 2005. Il peut également être utilisé au niveau provincial. Par exemple, le Rapport provincial du Manitoba 2013/2014, intitulé *Dites-leur pour moi: harcèlement et sécurité à l'école* (*Tell Them from Me : Bullying and School Safety*), conclut qu'il existe « une prévalence générale élevée de l'intimidation verbale, sociale et physique et une prévalence plus faible de la cyber intimidation » (Éducation et Enseignement supérieur Manitoba [Manitoba Education and Advanced Learning], 2014). Cette conclusion a permis de redessiner la politique. La province travaille désormais en partenariat avec certaines organisations et fournit des ressources pour intervenir sur ces tendances. En Alberta, les enquêtes sur le bien-être sont effectuées au niveau de l'école, et de nombreuses écoles les utilisent pour éclairer leurs approches des questions et des élèves autochtones. Le ministère de l'Éducation de l'Alberta (Alberta Education) produit chaque année des fiches reprenant 16 indicateurs sélectionnés que les écoles peuvent utiliser comme base pour une discussion sur l'évaluation.

De même, en Nouvelle-Zélande, *Rongohia te Hau* est un outil d'enquête qui permet aux écoles d'obtenir une vision instantanée de l'expérience scolaire de leurs élèves maoris : « *Rongohia te Hau* donne aux écoles une image de leur pédagogie, en les questionnant sur la manière dont l'enseignement s'effectue dans leur école. Il co-construit le processus de la compréhension en classe dans une école. Les données recueillies indiquent aux écoles comment elles peuvent changer leur pédagogie si elles souhaitent réellement améliorer leur enseignement pour leurs élèves maoris »[3]. Notons que cet outil est facultatif, ce qui signifie qu'aucune information n'est collectée à l'échelle nationale et que le nombre d'écoles qui l'utilise est inconnu.

Le programme scolaire australien exige que les histoires et cultures des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres soient une priorité à travers tout le programme scolaire et que les points de vue autochtones soient intégrés dans l'ensemble du programme scolaire. Elles sont également intégrées dans les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (Australian Professional Standards for Teachers), qui précisent ce que les enseignants doivent connaître et peuvent faire pour l'enseigner aux élèves aborigènes et insulaires du détroit de Torres, mais aussi pour enseigner la langue, la culture et l'histoire de ces derniers à tous les élèves australiens. Le but est de cesser de considérer les points de vue autochtones comme optionnels et de les faire passer au cœur de l'enseignement. En Nouvelle-Zélande, les normes[4] pour les enseignants diplômés

comprennent des compétences telles que : 1) posséder une connaissance de la matière et du contenu pédagogique afin d'être en mesure de soutenir les élèves dans leur apprentissage de l'anglais en tant que langue supplémentaire ou dialecte (EAL/D) et de les aider à réussir dans le programme scolaire ; 2) posséder une connaissance des *tikanga* et *te reo Māori* pour travailler efficacement dans les contextes biculturels ; 3) avoir une compréhension de l'éducation dans les contextes biculturels, multiculturels, sociaux, politiques, économiques et historiques néo-zélandais ; et 4) faire preuve de respect du *te reo Māori me ngā tikanga-āiwi* dans leur pratique. Tout ceci est soutenu par un outil pratique appelé *Tātaiako*[5].

Dimension sociale du bien-être

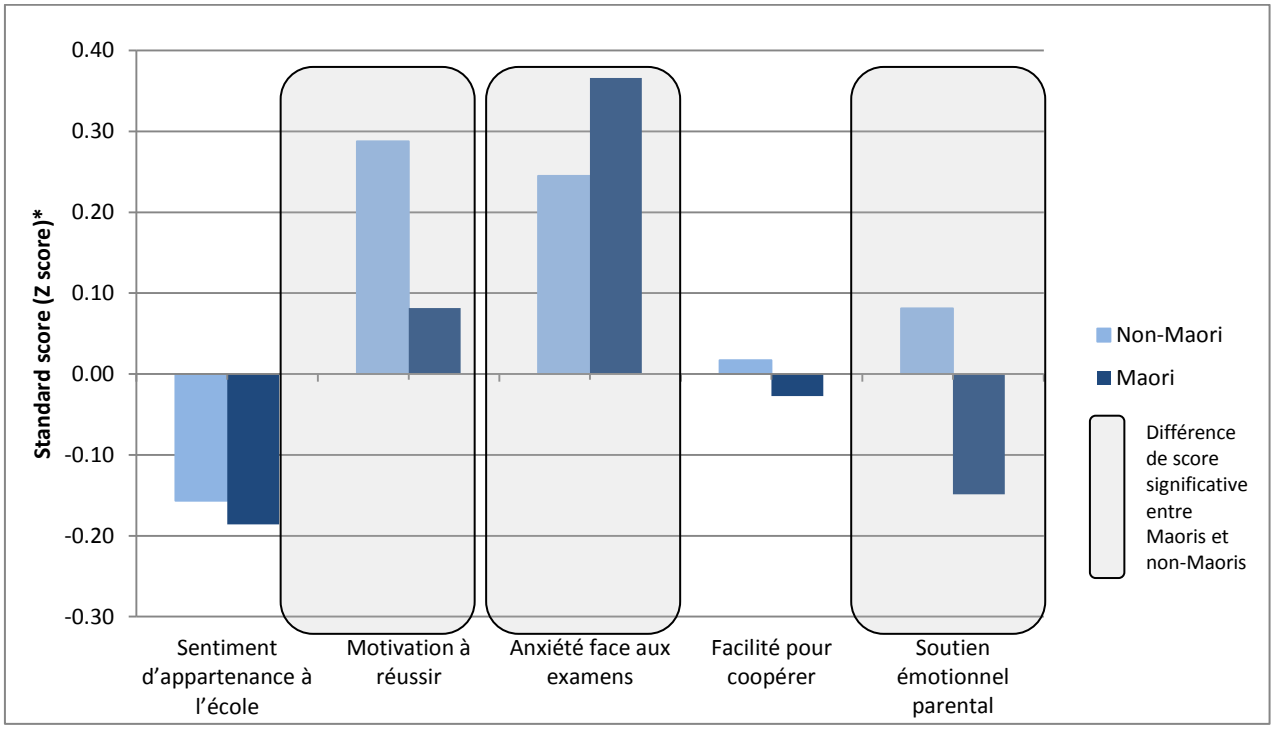
Dans cette section, nous examinons plus précisément la dimension sociale du bien-être. Cela concerne en partie la reconnaissance de la culture, des valeurs et de l'ethnicité, étant donné qu'une dimension importante du bien-être est le sentiment d'inclusion et exclusion. La dimension sociale concerne également le lien avec la famille et la communauté, qui a des dimensions sociale et géographique. La dimension géographique se réfère au fait de vivre loin des centres de population (et en particulier, des ressources éducatives).

La récente enquête HBSC de 2014 suggère que parmi les jeunes du Canada, les garçons ont tendance à être moins socialement connectés que les filles, sauf pour les sports (Freeman, King et Pickett, 2016). Cependant, comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre, les filles signalent des niveaux plus élevés d'anxiété et des problèmes de bien-être émotionnel. Les filles comme les garçons ont développé depuis un certain temps un sentiment de défiance. Environ un élève sur six a le sentiment que la plupart des gens de son entourage tenteraient de profiter de lui s'ils en avaient l'occasion, et le pourcentage d'étudiants qui éprouvent de la méfiance envers les autres a augmenté entre 2002 et 2014. Quelle que soit l'année scolaire, les garçons signalent des niveaux plus faibles de soutien de leurs amis que les filles, et montrent des niveaux inférieurs de participation aux activités et aux groupes de la communauté. Ils disent également être moins impliqués dans le bénévolat ou les groupes artistiques, mais plus dans des sports d'équipe (Gariépy et al., 2016).

Bien-être chez les élèves maoris et non-maoris

Les données les plus récentes de l'enquête PISA menée en Nouvelle-Zélande permettent des comparaisons entre les Maoris et non-Maoris de 15 ans pour une série d'indicateurs relatifs au bien-être : sentiment d'appartenance à l'école, motivation à réussir, anxiété face aux examens, disposition pour coopérer, et sentiment d'être soutenu par ses parents. La figure 4.2 permet de comparer les Maoris et non-Maoris avec les moyennes internationales de ces dimensions. Elle indique également les différences statistiquement significatives entre les jeunes Maoris et non-Maoris.

Figure 4.2. Niveau de bien-être des élèves maoris et non-maoris en 2015, par rapport aux moyennes internationales



Remarque : *0 correspond au score moyen international.

Source: OCDE (2016), base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

Les élèves maoris ressentent, de manière générale, une plus faible motivation à apprendre et une plus grande anxiété face aux examens. Ils se sentent également moins soutenus par leurs parents (figure 4.2). Par rapport aux moyennes internationales, les élèves néo-zélandais, tant Maoris que non-Maoris, déclarent un plus faible sentiment d'appartenance à l'école et un sentiment d'anxiété plus élevé que les jeunes de 15 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Parmi les points plus positifs, les étudiants maoris et non-maoris ont une plus grande motivation à réussir que les jeunes de 15 ans de l'ensemble de l'OCDE. Donc, tandis que les élèves maoris sont moins motivés à réussir que l'ensemble des élèves néo-zélandais, leur motivation est quelque peu plus élevée que celle de leurs pairs des autres pays.

Constatations spécifiques aux provinces

Le Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick permet de faire la distinction entre les élèves autochtones et non-autochtones. Certaines des principales constatations sont présentées ci-dessous (tableau 4.1).

Tableau 4.1. Résultats du Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, relatifs au soutien perçu par les élèves, Années scolaires (*Grades*) 6 à 12, 2012/13

Sujet	Élèves autochtones (%)	Élèves non-autochtones (%)	Écart entre élèves autochtones et non-autochtones (%)
Je sais où aller pour obtenir de l'aide dans ma communauté.	23	26	-3
Il y a des gens que j'admire.	40	47	-7
Mes parents ou tuteurs me connaissent bien.	40	51	-11
Ma famille m'appuie dans les moments difficiles.	43	50	-7
Mes amis m'appuient dans les moments difficiles.	40	46	-6
Je suis traité de façon correcte dans ma communauté.	27	38	-11
Je sens que je suis à ma place à l'école.	23	31	-8
J'ai profité de mes traditions culturelles et familiales.	43	42	1

Source: Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2013), https://www.csnb.ca/sondages/smeenb?__utma=1.1173402506.1512397323.1512744783.1515492340.5&__utmb=1.1.10.1515492340&__utmc=1&__utmx=-&__utmz=1.1512397323.1.1.utmcsr=(direct)|utmccn=(direct)|utmcmd=(none)&__utmv=-&__utmk=41096994#.WlSUOG8rKUk.

Parmi les élèves autochtones, 40 % pensent que leurs parents ou tuteurs les connaissent bien, ce qui représente un écart de 11 % par rapport aux élèves non-autochtones (51 %). Relativement moins d'élèves autochtones disent avoir quelqu'un qu'ils admirent et, de même, moins d'élèves autochtones estiment pouvoir compter sur la famille et les amis pour les appuyer dans les moments difficiles. À peine plus d'un quart (27 %) des élèves autochtones estime être traité de façon correcte dans leur communauté, par rapport à 38 % des élèves non-autochtones. En même temps, une grande, bien que toujours minoritaire, part des élèves aime sa culture et ses traditions. Ceci est même légèrement plus prononcé chez les élèves autochtones. Il est important de noter non seulement les différences entre les perceptions des élèves autochtones et non-autochtones, mais également ce que les résultats disent dans l'absolu. Ceux-ci sont préoccupants dans la mesure où seul environ un quart à un tiers des jeunes ressentent un sentiment d'appartenance à l'école. Ces constatations suggèrent qu'il reste encore un long chemin à parcourir pour établir des niveaux élevés de confiance et d'engagement.

En Alberta, dans le cadre de l'Enquête provinciale de satisfaction[6], les élèves et les parents autochtones et non-autochtones ont été questionnés sur des sujets tels que l'inclusion/l'intégration scolaire, la sécurité, les résultats scolaires, la qualité de l'enseignement, la tolérance vis-à-vis de la diversité culturelle, la santé physique en matière d'exercice et de nutrition, la participation et la connectivité communautaire, les

compétences sociales et la préparation à la carrière, et les relations entre pairs et enseignants en ce qui concerne la confiance et le respect. Les aspects positifs de ces enquêtes sont les niveaux de satisfaction généralement élevés des élèves et l'absence d'écarts significatifs entre les élèves autochtones et non-autochtones. Par contre, les parents des élèves autochtones de l'Alberta indiquent des niveaux de satisfaction inférieurs à ceux de leurs enfants ou des parents des élèves non-autochtones. Il semblerait qu'ils soient moins convaincus que leurs enfants que les performances des écoles sont suffisamment bonnes. Ceci est lié à la question de la confiance, pourtant fondamentale pour développer le sentiment de connexion et d'engagement. Cette question sera discutée plus loin dans ce rapport.

Parmi les provinces et les territoires participant à cette étude, le Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick a révélé que la majorité des élèves autochtones (70 %) considère que l'inclusion d'un apprentissage de leur patrimoine culturel à l'école est importante. C'est une nouvelle positive. L'enquête a également révélé que moins de la moitié des élèves non-autochtones (47 %) considèrent l'apprentissage relatif au patrimoine culturel comme important.

Politiques et pratiques relatives à la dimension sociale et culturelle du bien-être

La recherche souligne les avantages liés à l'intégration de la culture dans les salles de classe (Dreise et Perret, à paraître). Les écoles performantes fournissent des environnements où les élèves autochtones se sentent connectés et valorisés. Cela peut se faire par la représentation des cultures autochtones dans la classe et leur célébration tout au long du programme scolaire. Des mesures pratiques peuvent être prises, notamment la mise à disposition de livres et autres ressources autochtones et l'intégration des visions autochtones dans le programme scolaire et la vie des écoles. Nous en avons observé un certain nombre d'exemples.

La langue est clairement une question centrale. Le programme de cours des langues mi'kmaw et wolastoqey au Nouveau-Brunswick est un programme d'enseignement secondaire élaboré à différents niveaux et offert de la 9e à la 12e année à travers une combinaison d'activités en face à face et en ligne. Ce programme est considéré comme une partie essentielle de la préservation et revitalisation de la langue et de la culture des 15 collectivités des Premières Nations de cette province, et la langue est enseignée à travers des thèmes qui ont un sens pour ces communautés. La musique traditionnelle, l'art visuel et les histoires traditionnelles sont également intégrés dans le programme.

Ka Hikitia – Favoriser la réussite (Accelerating Success), la stratégie nationale d'éducation maorie de la Nouvelle-Zélande, identifie l'apprentissage de la langue maorie comme une priorité à tous les niveaux de la scolarité. *Tau Mai Te Reo* soutient un enseignement de qualité de la langue maorie dans les écoles néo-zélandaises. Ce programme accompagne une stratégie nationale visant à créer les conditions pour que les élèves apprécient et réussissent leurs études et l'apprentissage de la langue maorie, mais aussi visant à coordonner les efforts des différents organes éducatifs dans l'apprentissage de la langue maorie. Il fournit un cadre permettant au gouvernement de mieux investir dans l'enseignement de la langue maorie. En Nouvelle-Zélande, tous les parents peuvent demander à leur école d'enseigner en langue maorie. Le maori y est reconnu comme une langue officielle et bénéficie d'un statut spécial dans le programme de cours en plus d'être proposé comme une matière (encadré 4.1).

Encadré 4.1. Renforcer l'identité, la langue et la culture par l'éducation

En Nouvelle-Zélande, les parents ont la possibilité d'inscrire leurs enfants dans une série d'activités et d'options scolaires destinées à la petite enfance et financées par l'État, où l'enseignement se déroule en langue maorie pendant au moins 51 % du temps.

Les centres d'apprentissage précoce par immersion de la langue maorie représentent aujourd'hui une partie importante du système d'éducation de la petite enfance en Nouvelle-Zélande. Ils ont d'abord été établis comme *kōhanga reo* (niches linguistiques) en 1982. En juin 2015, la Nouvelle-Zélande comptait 450 centres d'apprentissage précoce par immersion de la langue maorie dont la majorité était des *kōhanga reo*. Près de 9 000 enfants suivent cet enseignement, ce qui représente environ 5 % de l'ensemble des enfants fréquentant chaque année l'enseignement destiné à la petite enfance, soit 22,5 % de tous les enfants maoris.

Les *kōhanga reo* ont été mis en place grâce aux efforts de la communauté maorie et jouent un rôle essentiel dans la revitalisation de leur langue. La philosophie et les pratiques des *kōhanga reo* reflètent le rôle important de la whānau (famille) dans la croissance et le développement des enfants. Le concept de *kohanga reo* a été développé afin d'aider les enfants ainsi que leurs familles et communautés sur les éléments suivants :

- assurer la survie et la revitalisation de la langue maorie ;
- affirmer l'identité, la langue et la culture des élèves et de leurs familles ;
- immerger les *kōhanga reo mokopuna* (enfants) et leurs familles dans les principes de l'éducation maorie, par le biais des *te reo Māori me ona tīkanga* (pratiques coutumières) ;
- développer et améliorer les compétences des familles.

Pendant leur scolarité, les enfants peuvent étudier en langue maorie dans le *kura* et le *wharekura* (enseignement primaire et secondaire en maori). Le premier *kura kaupapa Māori* a ouvert ses portes en 1985 et, depuis lors, un réseau national de *kura* en maori s'est développé. Comme les *kōhanga reo*, ils ont tous nés d'initiatives de la communauté maorie visant à assurer la survie de sa langue et de sa culture. L'enseignement et l'apprentissage en langue maorie sont guidés par *Te Marautanga o Aotearoa* (2008), qui constitue le programme de cours national de la Nouvelle-Zélande aux côtés du *Programme scolaire néo-zélandais* (*The New Zealand Curriculum*) (2007) pour l'apprentissage en langue anglaise. *Te Marautanga o Aotearoa* décrit l'apprentissage et les compétences de base que les élèves développeront dans l'enseignement en maori, y compris les connaissances et compétences nécessaires pour entrer à l'université et poursuivre des carrières choisies ; ainsi que le développement de la connaissance et de l'identité culturelles. L'enseignement en maori est étroitement lié à une communauté maorie locale ou *iwi*. Il soutient le maori en tant que culture vivante. Il y a un solide espoir que les diplômés des *kura* aient des liens forts avec leur identité, leur langue et leur culture et qu'ils réussissent dans la communauté maorie, dans l'ensemble de la Nouvelle-Zélande et dans le monde entier.

Sur les 2 529 écoles néo-zélandaises, 107 sont actuellement des *kura*. Un certain nombre d'écoles principalement en langue anglaise proposent également un enseignement maori en immersion et des classes bilingues, ou encore des cours de langue maorie intégrés au programme de cours national pour l'ensemble des élèves.

Les écoles en maori sont financées sur la même base que les autres écoles publiques et sont confrontées aux mêmes normes et exigences de responsabilité que les autres écoles. Cela comprend la mise à disposition d'un financement supplémentaire par élève, plus élevé pour ceux participant à des niveaux d'immersion supérieurs. Les élèves sont supposés atteindre des résultats équivalents en ce qui concerne les niveaux et les compétences de leur programme de cours, y compris la littératie et la numératie. Les écoles en maori mettent un accent supplémentaire sur le fait d'être des membres culturellement compétents du *te ao Māori* (le monde maori) et d'avoir une excellente maîtrise de la langue maorie. Chaque année, les écoles doivent remettre un rapport aux parents sur les progrès réalisés par leurs enfants dans les domaines d'apprentissage clé et fournir des données sur les résultats au ministère de l'Éducation. Celles-ci sont ensuite, chaque année, mises à la disposition du public. Les données sur les résultats confirment que les élèves qui fréquentent les *kōhanga reo* et *kura* (jusqu'à la fin de la 13e année) ont de meilleurs résultats scolaires et acquièrent régulièrement de meilleures qualifications de fin d'études que leurs pairs des écoles en anglais.

En outre, il existe une forte corrélation entre la participation à l'enseignement en maori et la proportion de locuteurs maoris à l'échelle régionale.

Source : Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2017), sur l'enseignement en maori, https://education.govt.nz/ministry-of-education/specific-initiatives/nga-whanaketanga-rumaki-maori/about-maori-medium-education/.

En Australie, l'équipe « perspectives linguistiques autochtones » (Indigenous Language Perspectives) offre une formation professionnelle aux enseignants, écoles, communautés et régions du Queensland afin que ces derniers sachent répondre au mieux aux besoins variés d'apprentissage des langues des élèves aborigènes et insulaires du détroit de Torres. Ces derniers vivent dans des environnements linguistiques aussi variés que complexes. L'équipe soutient la mise en œuvre du cadre du programme scolaire australien pour les langues aborigènes et les langues insulaires du détroit de Torres (Australian Curriculum Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages), et sensibilise à ces langues issues des communautés utilisées par les élèves autochtones et leurs familles/communautés. L'anglais comme langue supplémentaire ou dialecte (EAL/D – English as an Additional Language or Dialect), en apportant un soutien aux enseignants et aux écoles travaillant avec des élèves autochtones EAL/D afin de les aider à mieux comprendre la langue, son enseignement, et la façon la plus efficace d'enseigner la lecture. Le Queensland a également mené l'élaboration du cadre national de compétences pour l'enseignement aux élèves EAL/D aborigènes et insulaires du détroit de Torres (National Capability Framework for Teaching Aboriginal and Torres Strait Islander EAL/D learners). Ce cadre est harmonisé avec les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (Australian Professional Standards for Teachers) et vient renforcer leur application.

Depuis 2016, dans le cadre de l'acculturation du programme scolaire (Acculturation of the Curriculum), le Nouveau-Brunswick cherche à améliorer la pertinence du programme scolaire pour les élèves des Premières Nations, grâce à une reconnaissance et une meilleure compréhension de leur histoire, de leur langue et de leur culture. Les modules intégrant ce contenu culturel seront directement intégrés dans les programmes existants à chaque niveau de la scolarité. Dans certains cas, de nouveaux apprentissages devront être développés. Cette initiative a été mise en place pour la 9e année et devrait s'étendre à l'élémentaire. Le programme scolaire du secondaire relatif aux enseignements autochtones est en cours de révision pour répondre aux questions relatives aux Premières Nations et aux 94 appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation.

Les perspectives autochtones – programme et pédagogie (Indigenous Perspectives – Curriculum and Pedagogy [IPCP]) vise à responsabiliser les enseignants en développant leur connaissance et leur compréhension des populations aborigènes australiennes et des insulaires du détroit de Torres, ainsi qu'à leur donner la confiance nécessaire pour enseigner ces sujets. L'IPCP organise des ateliers et favorise une meilleure compréhension de la vision autochtone à l'école. Il soutient à la fois le programme scolaire australien (Australian Curriculum) et le programme complémentaire sur l'histoire et la culture des Aborigènes et Insulaires du détroit de Torres (Aboriginal and Torres Strait Islander History and Cultures programme).

Informations sur la culture et la langue à partir des visites sur le terrain

Nous avons régulièrement entendu parler de l'importance de l'apprentissage des langues, du savoir autochtone, du rôle des rituels et pratiques, et de la nécessité de disposer de matériel et de programmes adaptés à la pluralité des cultures. Il y avait également une conscience aiguë des difficultés pour recruter un personnel compétent et d'enseignants autochtones formés. Toutes ces réflexions sont des pistes de développement pour les politiques des différents pays. La formation des bons élèves autochtones à la profession enseignante en est un exemple, puisqu'elle permettrait l'établissement d'une nouvelle dynamique avec les élèves autochtones, loin du « nous face à eux. » Nous avons également beaucoup entendu parler des programmes liés aux

territoires et nous en avons vu des exemples. À première vue, ils peuvent sembler déconnectés de notre monde de plus en plus urbain et mondialisé. Cependant, comme souligné dans le chapitre d'introduction, l'accent mis sur l'environnement, le développement durable, ainsi que l'importance accordée aux liens entre les élèves, leurs communautés et leur environnement physique ont une résonance très contemporaine. Cela s'applique à tous les élèves, autochtones ou non.

Chez Three Nations Education Group Inc. au Nouveau-Brunswick, le succès des élèves nous a été défini comme l'acquisition à la fois des perspectives occidentales et autochtones. Ce succès aurait lieu lorsque les élèves connaissent leurs origines pour lesquelles ils acquièrent un sentiment d'appartenance, étudient leur culture et apprennent avec une ouverture d'esprit. Selon les élèves, le fait que les enseignants ne connaissent ni la culture des Premières Nations ni l'origine de leurs élèves autochtones, représente une barrière à l'apprentissage. Le Three Nations Education Group Inc. a reconnu des progrès, mais toutefois limités à une série de petites avancées.

Un nouveau cadre pour l'élaboration des programmes scolaire sur l'enseignement des Traités (Treaty Education) devrait avoir des effets sur l'enseignement et l'apprentissage en Nouvelle-Écosse. Il a été développé en coopération entre les enseignants, des membres du ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse et des représentants du *Mi'kmaw Kina'matnewey*, l'autorité pour l'éducation mi'kmaq dirigée par les Premières Nations (en Nouvelle-Écosse). Avec le lancement du Plan d'action pour l'éducation par le ministre, des éléments des traités relatifs à l'enseignement ont été mis en place et une pédagogie plus adaptée à la culture autochtone a été introduite. Pour cette dernière, un développement professionnel a été spécifiquement conçu, insistant notamment sur l'enseignement des traités.

Le Yukon a élaboré un programme spécifique d'études des Premières Nations, qui vise à offrir aux élèves la possibilité d'explorer les valeurs humaines et de mesurer leurs nouvelles connaissances dans leur propre vie. Ce programme étudie l'impact de l'arrivée des Européens sur les sociétés autochtones, ainsi que les changements sociaux, économiques et technologiques provoqués. Il comprend l'étude de la législation canadienne, regardant de près le système de réserves et la négociation des traités. Pour rendre le programme de cours plus parlant, l'accent est mis sur l'apprentissage fondé sur le territoire. Le ministère de l'Éducation du Yukon promeut le modèle expérimental en milieu rural (Rural Experiential Model), un programme d'étude intensif d'une semaine qui offre aux élèves ruraux des possibilités d'apprentissage pratiques en les rassemblant dans une école rurale. Il couvre toute une variété de programmes portant sur un apprentissage venu de la terre. Il arrive qu'il suscite quelques tensions en raison des règlements concernant des sujets tels que la sécurité. En plus du programme « première chasse, première pêche » (First Hunt, First Fish), qui regroupe des camps culturels agréés dont le contenu est défini par les communautés et enseigné à l'aide de ressources locales, il existe une grande variété de programmes, tels qu'une formation de sensibilisation destinée aux enseignants, des programmes de langue des Premières Nations du Yukon, des chasses aux bisons, des programmes pour faire venir les Anciens aux fêtes scolaires et communautaires. La culture, les langues et l'apprentissage fondé sur la terre font partie intégrante d'une école primaire que nous avons visitée au Yukon. Elle emploie un travailleur de soutien à l'éducation chargé d'organiser des activités culturelles pour les enfants ainsi qu'un club pour les garçons, et un coordonnateur de la liaison avec la communauté, chargé de maintenir de bonnes relations entre l'école et la communauté.

Dans une école des Territoires du Nord-Ouest, nous avons appris que l'enseignement des langues implique souvent un enseignement collaboratif : un partenariat entre un enseignant formé, un autre enseignant et un Ancien ou un autre membre de la communauté. Les Anciens n'ont généralement aucune expertise pédagogique, tandis que les enseignants formés ne parlent souvent pas la langue. Cette approche peut conduire à une collaboration fructueuse où, comme nous l'avons observé, les enseignants dirigent un exercice fondé sur la terre et l'Ancien aborde les connaissances et le langage autochtones. Les enseignants restent également responsables du comportement des élèves et à l'écoute de leurs besoins particuliers.

Une école que nous avons visitée dans une communauté rurale de l'Alberta était sur le point de fermer en raison de la diminution du nombre d'élèves. Les parents non-autochtones voulaient garder l'école ouverte. Grâce aux relations de confiance nouées par le directeur avec les communautés autochtones locales, les parents autochtones ont inscrit leurs enfants à l'école. Cette dernière a ainsi pu rester ouverte. L'établissement a alors introduit l'enseignement de la langue crie, a organisé des cérémonies, a engagé un travailleur de soutien et d'enseignants autochtones et a entrepris des activités culturelles dans le programme de cours de l'école. Un « club du petit-déjeuner » a aussi été proposé à tous les élèves. L'école a engagé une personne chargée d'assurer le lien avec la communauté autochtone. Elle a néanmoins été confrontée à l'opposition de certains parents non-autochtones à laquelle la direction de l'école continue de tenir tête.

Aborder le manque de confiance et l'isolement

> « Au début, il m'a semblé bizarre que la communauté ne m'accorde pas sa confiance en raison de mon statut d'enseignant. Dans d'autres contextes, cela aurait été l'inverse. » (Enseignant, Territoires du Nord-Ouest)

L'engagement communautaire exige des relations fondées sur la confiance et l'intégrité, des relations soutenues entre les groupes qui travaillent à des objectifs communs. Les écoles avec diverses communautés ont alors un rôle plus large à jouer car elles doivent rassembler, sensibiliser davantage et fournir des services communautaires (Dreise et Thomson, 2014). C'est pourquoi la rotation fréquente du personnel et de la direction constitue un réel problème, pouvant compromettre le développement de relations durables.

En Nouvelle-Écosse, les écoles essaient de sensibiliser les parents à l'auto-identification (mise en place pour tous les élèves). Elles souhaitent instaurer la confiance et favoriser l'auto-identification. Il est important que les familles sachent comment et pourquoi ces données sont collectées. Les données sur la localisation des élèves autochtones aident les conseils scolaires à déterminer la meilleure allocation des travailleurs de soutien aux autochtones dans les écoles. Les écoles se servent de ces données pour fournir aux élèves des informations utiles, telles que les possibilités de bourses scolaires. La province les utilise également pour examiner et suivre les performances des élèves aux évaluations provinciales.

Les conseils scolaires sont le lieu pour construire des liens entre les parents et communautés autochtones et les écoles. Au Yukon, leur responsabilité est plus importante que dans de nombreuses autres parties du Canada. Par exemple, ils sont interviennent dans le choix du chef d'établissement et dans les mesures de discipline. Un grand nombre de gouvernements des Premières Nations emploie un travailleur de soutien à la communauté pour assurer la liaison entre les écoles et les familles. Dans les communautés des Premières Nations, une personne nommée par le chef de la

communauté est assurée de siéger au conseil. Selon ce que nous avons entendu, la plupart des conseils scolaires définissent le succès comme ce qui permet aux élèves de la communauté de quitter l'école et passer au niveau suivant avec confiance et compétence, y compris dans la recherche d'emploi.

En Alberta, nous nous sommes entretenus avec une mère dont plusieurs de ses enfants étaient inscrits dans une école primaire. Elle était heureuse de dire que ses enfants recevaient le soutien dont ils avaient besoin et qu'ils pouvaient étudier dans un environnement sûr et culturellement adapté. Pour elle, le succès se définit par le fait que ses enfants acquièrent à l'école les compétences nécessaires à un apprentissage continu. Elle a également souligné l'importance de construire une solide relation entre l'école et la communauté. Elle fait partie d'un conseil scolaire important et actif. Parmi les activités clés du conseil figurent le dîner hebdomadaire organisé par l'école pour les familles ainsi que le programme d'initiation à la numératie destiné aux parents. Ces activités poussent davantage de parents à s'engager et à nouer des contacts avec d'autres parents n'étant pas encore impliqués dans l'école.

L'un des principaux défis évoqués au cours d'une réunion à laquelle nous avons assisté au Yukon concernait l'éloignement des écoles et les problèmes associés, tels que le recrutement, le fait communautaire et les problèmes sociaux. La plupart des enseignants sont originaires de milieux urbains et peuvent trouver difficile l'adaptation à un environnement très éloigné, si bien que certains ne restent finalement que peu de temps dans leur affectation. Un autre défi majeur de l'éloignement des écoles consiste à assurer la transition des élèves des communautés rurales éloignées vers les écoles urbaines. Beaucoup d'entre eux sont confrontés à des difficultés lors de cette étape importante. La perte de leur mode de vie traditionnel lors de cette étape est également une préoccupation.

Au Yukon, nous avons visité un lycée de Whitehorse fréquenté par environ 35 élèves issus de communautés rurales et vivant dans une résidence étudiante durant leurs dernières années d'études secondaires. À leur entrée à l'école, certains d'entre eux ont un niveau scolaire est pour certains inférieur à celui du reste des élèves, et tous doivent apprendre à s'adapter culturellement, éloignés de leurs familles et de leurs communautés. La conjonction de ces deux facteurs rend la transition très difficile. Pour certaines familles, cette situation est un rappel désagréable au système de pensionnat. Une fois installés à Whitehorse, les élèves issus d'une communauté éloignée n'ont souvent que peu d'occasions de rentrer dans leurs familles, en dehors des vacances scolaires. Il existe une vie communautaire dans la résidence, et des travailleurs de soutien sont là pour aider. Certains élèves peinent malgré tout à s'adapter à la vie urbaine et institutionnelle et finissent par abandonner. C'est dans ce contexte que nous avons entendu parler du Centre d'amitié de Whitehorse, comme un point de contact pour les élèves des Premières Nations et leurs familles. Il offre des conseils de carrière, des stages en entreprise, des premiers secours, de l'habillement et un soutien aux élèves au moyen de services de recherche d'emploi et de conseil.

Le personnel d'une école de Whitehorse estime que le programme « soyez le changement » (Be the Change) a profondément modifié l'école. Les enseignants, les élèves et le personnel sont plus solidaires depuis son introduction, et il a concouru à l'instauration d'un meilleur climat, d'une attitude plus ouverte et adaptée aux différents contextes et d'une cohésion accrue dans l'école. Il cible les élèves de 8e année, mais engage l'ensemble de l'école et de la communauté. De manière expérimentale et autoréflexive, il permet d'explorer la question du racisme, le problème de l'égalité des

sexes et d'autres sujets, en accord avec les pratiques réparatrices des Premières Nations. Le programme commence par une journée entière d'activités poussant chacun à faire les choses différemment.

Aborder l'isolement, exemples du Queensland

Les élèves qui obtiennent leur diplôme dans des écoles primaires éloignées de la péninsule de Cape York, de la région de la péninsule Northern et du détroit de Torres doivent souvent quitter leurs communautés d'origine pour un internat d'enseignement secondaire. Les services de soutien à la transition (Transition Support Services [TSS]) aident les élèves et leurs familles à résoudre les problèmes liés à cette transition et à développer des opportunités permettant aux élèves de rester à l'école. Les TSS emploient des enseignants et des agents de soutien à la transition pour travailler avec les élèves des internats, ainsi qu'avec le personnel et les familles. Lorsque les jeunes lâchent prise et retournent dans leurs communautés d'origine, les TSS travaillent en collaboration avec de nombreux prestataires de services à distance pour aider les jeunes et leurs familles à élaborer et mettre en œuvre un plan d'action de réengagement. Au Queensland, l'initiative de soutien aux élèves (Supporting Students) propose d'envoyer des conseillers d'orientation supplémentaires dans les écoles (45 postes équivalents temps plein) pour aborder les problèmes d'isolement et aider à mettre en place des solutions.

Le programme d'incitation à travailler dans les zones éloignées (Remote Area Incentive Scheme) aborde les aspects matériels et autres du bien-être des enseignants dans les écoles rurales et éloignées en leur permettant l'accès à des avantages financiers, à un plus grand nombre d'opportunités de carrière et à une assistance au déménagement. Il existe 35 services de la petite enfance aborigènes et insulaires du détroit de Torres (services à distance) situés dans des régions reculées du Queensland. Ils offrent des services culturellement adaptés qui répondent aux besoins de la communauté locale pour les enfants (de 0 à 8 ans) et leurs familles qui s'identifient en tant qu'Aborigènes et/ou Insulaires du détroit de Torres. Ces services peuvent prendre la forme d'un soutien financier ou de centres intégrés, de garderies de jour, de garderie en dehors des heures d'école, de centres d'activités pour enfants, de services de garderie pendant certaines heures, de programmes de garderie pendant les vacances ou congés, de programmes de soutien familial et de groupes de jeux.

Plus largement applicable en Australie, le projet développement professionnel à distance destiné aux autochtones (Remote Indigenous Professional Development) promeut la compréhension et l'utilisation du cadre d'apprentissage à la petite enfance (Early Years Learning Framework [EYLF]) destiné aux éducateurs auprès des Aborigènes et Insulaires du détroit de Torres de cette tranche d'âge dans les régions reculées du Queensland, du Territoire du Nord et de l'Australie du Sud. Le projet vise à répondre aux besoins d'apprentissage des éducateurs débutants cherchant à comprendre l'EYLF et à le mettre en œuvre à l'aide des manières de faire et d'apprendre des Aborigènes et Insulaires du détroit de Torres.

Enseignants

Le recrutement et le maintien des enseignants qui doivent répondre à tous les objectifs décrits dans cette section, constituent des problèmes majeurs. Trouver des enseignants issus des communautés autochtones, capables d'être des modèles et de parler la langue des élèves autochtones est un défi important. En Nouvelle-Écosse, par exemple, certains nous ont signalé le nombre extrêmement limité d'enseignants mi'kmaq dans le système scolaire public. Il y a une lutte pour que l'école soit à la fois réceptive et adaptée aux

besoins des élèves autochtones, en particulier lorsque le personnel ne compte qu'un seul enseignant autochtone. Au Manitoba, les enseignants ont insisté la nécessité de confiance pour enseigner les sujets autochtones, notamment relatifs à l'héritage des pensionnats indiens, et leur souhait de connaître les sujets qu'il est préférable de laisser aux Anciens. En réponse à une question sur l'écart de performance au Nouveau-Brunswick, nous avons entendu que « [...] l'écart concerne davantage l'enseignement que la performance des élèves ; parfois, les enseignants ne voient pas les élèves dans l'école, ils ne les considèrent pas comme relevant de leur responsabilité, et ils doivent combler les lacunes culturelles ».

Le mentorat est un élément qui pourrait faire partie des bonnes stratégies. Au Queensland, le programme de mentorat autochtone (Indigenous Mentoring Programme) vise à renforcer les compétences de leadership des éducateurs aborigènes et insulaires du détroit de Torres pour soutenir l'apprentissage, le développement et le bien-être culturel des enfants. Ce programme de six mois est facilité par des animateurs pédagogiques spécialisés dans l'éducation de la petite enfance, aborigènes et insulaires du détroit de Torres.

L'élargissement du rôle de l'école implique d'élargir également les responsabilités des enseignants. Dans les Territoires du Nord-Ouest, il a été reconnu que nouer des relations avec les communautés prend du temps et est une charge supplémentaire de travail pour les enseignants. De plus, étant difficile de recruter des enseignants qualifiés, beaucoup sont à l'heure actuelle sous-qualifiés. Une indication de la reconnaissance du rôle important des enseignants dans ce contexte est l'inclusion par l'Alberta de questions supplémentaires dans L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE. Ces questions portent sur la compréhension par les enseignants et les dirigeants scolaires des questions liées aux cultures autochtones et à leur histoire, sur le travail avec les élèves autochtones, ainsi que sur la formation professionnelle adaptée aux besoins en classe.

De notre point de vue, pour améliorer l'éducation des populations autochtones, il est résolument prioritaire d'aborder la question des enseignants et dirigeants scolaires et de clarifier les pratiques de recrutement et les rôles du personnel de soutien communautaire.

Santé psychologique et physique

La santé psychologique et la santé physique sont des dimensions centrales du bien-être. L'approche holistique des peuples autochtones souligne combien elles contribuent au bien-être global des enfants, ainsi qu'à celui de la société, aux côtés d'autres facteurs tels les conditions matérielles. Le traumatisme subi par les populations autochtones, y compris à cause du système des pensionnats, est encore présent. En effet, certaines personnes nous ont dit qu'avec le temps, les symptômes de ce traumatisme pourraient se faire davantage sentir, exacerbés par les relations intergénérationnelles.

La mesure des dimensions du bien-être est analysée au regard du contexte canadien, à travers l'étude sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (L'Enquête HBSC). Cette étude plus globale peut éclairer les données issues d'enquêtes menées dans des provinces et territoires donnés qui comparent les élèves autochtones et non-autochtones (Freeman, King et Pickett, 2016).

Bien-être psychologique, mental et émotionnel

Il n'existe pas de données portant spécifiquement sur les jeunes autochtones à l'échelle de tout le Canada. Parmi tous les jeunes, ils sont relativement peu (environ 50 %) à déclarer une grande satisfaction de leur vie, et ce taux diminue à mesure que les élèves avancent en âge et dans leur scolarité. Cela n'est pas surprenant, mais la satisfaction de la vie semble aussi diminuer avec le temps. Il existe également des problèmes particuliers de bien-être psychologique chez les filles.

> Le pourcentage d'élèves déclarant des problèmes émotionnels a augmenté dans l'ensemble des niveaux scolaires. De façon constante, un pourcentage plus élevé de filles que de garçons ont rapporté des comportements d'internalisation des questions liées à la tristesse ou au désespoir, au sentiment de solitude et d'anxiété. En outre, un pourcentage plus élevé de filles que de garçons ont rapporté la présence de symptômes psychosomatiques (maux de tête, maux d'estomac, irritation ou mauvaise humeur) au moins une fois par semaine au cours des six derniers mois.
>
> [...]
>
> En ce qui concerne les comportements prosociaux, une proportion plus élevée de filles que de garçons à travers tous les niveaux scolaires en ont rapporté des exemples. Au cours des années d'administration des sondages, le pourcentage d'élèves rapportant un niveau élevé de satisfaction de la vie est passé de juste au-dessus à juste au-dessous de la moitié de tous les élèves. En effet, le pourcentage d'élèves affirmant un niveau élevé de satisfaction de la vie a connu une diminution régulière, avec des proportions inférieures notées chez les filles par rapport aux garçons pour chaque année d'administration du sondage (à l'exception de 2006). L'analyse des données a également révélé une tendance notable liée à l'association entre un soutien social fort, en particulier le soutien familial, et une forte satisfaction de la vie. Cette constatation souligne le rôle crucial que jouent les relations positives et les réseaux sociaux solides, car ils contribuent au bien-être psychologique des élèves et l'améliorent. (Morrison et Peterson, 2016, pp.127-128)

Résultats spécifiques aux provinces et territoires

Comme mentionné précédemment, le Nouveau-Brunswick effectue un sondage propre sur le mieux-être des élèves, intégrant une distinction entre les élèves autochtones et non-autochtones. Un faible nombre d'élèves font état d'un niveau élevé de santé mentale, et les chiffres sont encore plus bas pour les élèves autochtones (tableau 4.2).

Tableau 4.2. Résultats du Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, relatifs à la santé mentale des élèves, Années scolaires (*Grades*) 6 à 12, 2012/13

Sujet	Élèves autochtones (%)	Élèves non-autochtones (%)	Écart entre élèves autochtones et non-autochtones (%)
Santé mentale élevée	16	26	-10
Santé mentale moyenne	53	53	0
Santé mentale faible	31	21	10

Source: Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2013), https://www.csnb.ca/sondages/smeenb?__utma=1.1173402506.1512397323.1512744783.1515492340.5&__utmb=1.1.10.1515492340&__utmc=1&__utmx=-&__utmz=1.1512397323.1.1.utmcsr=(direct)|utmccn=(direct)|utmcmd=(none)&__utmv=-&__utmk=41096994#.WlSUOG8rKUk.

Dans la récente enquête de satisfaction auprès des intervenants dans l'éducation menées en Alberta (Stakeholder Satisfaction with Education in Alberta surveys), il était demandé, entre autres, dans quelle mesure les écoles contribuent au développement du bien-être émotionnel des élèves (le ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2016). Parmi les élèves du secondaire, autochtones ou non, le niveau de satisfaction a diminué entre 2012 à 2016. Dans l'ensemble, les différences entre les répondants autochtones et non-autochtones étaient faibles. Les parents avaient tendance à être moins convaincus que les élèves que les écoles puissent contribuer au bien-être émotionnel. Si les parents autochtones étaient les moins convaincus, il reste toutefois à noter qu'en 2016, la tendance entre les parents autochtones et non-autochtones d'élèves du préprimaire et du secondaire de l'Alberta était inverse.

Chez les jeunes des Territoires du Nord-Ouest, les résultats déclarés pour la plupart des indicateurs de santé mentale sont plus faibles que chez les élèves du reste du Canada. Le niveau de problèmes émotionnels rapporté est plus élevé chez les filles que chez les garçons des Territoires du Nord-Ouest et que chez les filles du reste du Canada. Les niveaux de comportement prosocial et de satisfaction de la vie déclarés sont moins élevés que la moyenne nationale, tant chez les filles que chez les garçons. Comme dans l'ensemble du Canada, il existe des problèmes spécifiques, signalés chez les filles des Territoires du Nord-Ouest.

Bien-être et santé physiques

Pour le Canada dans son ensemble, les activités liées à la santé suscitent un certain nombre de préoccupations (Janssen, 2016 ; Freeman, 2016 ; Saewyc, 2016). Beaucoup de jeunes ne mangent pas bien. Seul un jeune Canadien sur dix respecte les directives du Canada en matière de comportement non-sédentaire, et la proportion d'élèves respectant les directives en matière d'activité physique et de comportement non-sédentaire diminue considérablement entre la 6e et la 10e année. En 9e année, environ six garçons sur dix et sept filles sur dix déclarent se rendre à l'école fatigués ; et environ un tiers des garçons et un quart des filles sont en surpoids ou obèses (taille et poids auto déclarés). Mais il y a aussi quelques constats plus encourageants. Les régimes alimentaires semblent s'être améliorés avec le temps, et le taux de tabagisme quotidien reste faible chez les élèves canadiens. La consommation de bière continue de diminuer et celle du cannabis se situe au niveau le plus bas signalé par les élèves au cours des 20 dernières années.

Parmi les données provinciales faisant la distinction entre les élèves autochtones et non-autochtones, l'information du Sondage sur le mieux-être du Nouveau-Brunswick de 2012/2013 suggère des niveaux inquiétants quant à la condition physique des deux populations d'élèves, même si l'auto déclaration d'informations telles qu'un poids santé peut ne pas fournir des données nécessairement fiables. Environ quatre élèves sur dix ont dit ne pas avoir été physiquement actifs au cours de la semaine précédant le sondage, et seul un tiers des élèves autochtones ont déclaré participer régulièrement à des sports d'équipe compétitifs (tableau 4.3).

Tableau 4.3. Résultats du Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, relatifs à la santé physique des élèves, Années scolaires (*Grades*) 6 à 12, 2012/13

Sujet	Élèves autochtones (%)	Élèves non-autochtones (%)	Écart entre élèves autochtones et non-autochtones (%)
N'étaient pas actifs physiquement au cours de la semaine précédant le sondage	37	40	-3
Possèdent un poids santé	56	66	-10
Ont participé à des équipes sportives de compétition à l'école	34	40	-6
Actifs physiquement au moins 60 minutes par jour	63	60	3

Source: Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2013), https://www.csnb.ca/sondages/smeenb?__utma=1.1173402506.1512397323.1512744783.1515492340.5&__utmb=1.1.10.1515492340&__utmc=1&__utmx=-&__utmz=1.1512397323.1.1.utmcsr=(direct)|utmccn=(direct)|utmcmd=(none)&__utmv=-&__utmk=41096994#.WlSUOG8rKUk.

L'enquête HBSC portant spécifiquement sur les Territoires du Nord-Ouest (Freeman et al., 2012) avait comme point de départ que : « Dans les Territoires du Nord-Ouest (TNO), les écoles jouent un rôle beaucoup plus central dans la promotion de la santé que dans de nombreuses autres parties du Canada. Elles sont un point focal important de chaque communauté, offrant souvent des capacités qui viennent s'ajouter à leur mandat ». Pour la plupart des indicateurs de santé mentale, les jeunes des TNO ont déclaré des résultats plus faibles que les élèves du reste du Canada. Les niveaux de problèmes émotionnels déclarés chez les filles sont plus élevés que chez les garçons des Territoires du Nord-Ouest et que chez les filles du reste du Canada. Les niveaux de comportement prosocial et de satisfaction de la vie déclarés sont moins élevés que la moyenne nationale, aussi bien chez les filles que chez les garçons. Les problèmes liés à l'obésité et au manque d'activité physique nécessitent une attention particulière, dans la mesure où ils sont liés à d'autres problèmes.

Dreise et Thomson (2014) font référence à « des modèles émergents, tels que la Stratégie pour des communautés connectées de la Nouvelle-Galles du Sud [qui] repositionnent les écoles en tant que pôles facilitant l'accès à d'autres services de soutien destinés aux enfants et personnes autochtones, dans des domaines tels que la santé, l'emploi et les services communautaires (p. 4) ». Dans les Territoires du Nord-Ouest, le partenariat « plan pour des choix sains » (Healthy Choices Framework), en est un exemple. Il s'agit d'un comité interdépartemental qui aide à coordonner la promotion de la santé. Le besoin de partenariats s'étend toutefois bien au-delà des ministères et

comprend, idéalement, les écoles, les conseils scolaires, les organisations communautaires, les gouvernements autochtones, les organisations non gouvernementales et d'autres intervenants. En Nouvelle-Écosse, ÉcolesPlus (SchoolsPlus) est une approche collaborative interinstitutionnelle de soutien aux enfants et à leurs familles, qui place l'école au centre de cette aide. Il existe un accord de partage des données/informations entre plus de 200 écoles et une équipe spécialisée dans la transition, pour aider les élèves avec des programmes de formation et de plans de carrière individuels.

Le partenariat peut également fonctionner strictement au niveau local. Dans une école que nous avons visitée dans les Territoires du Nord-Ouest, lorsqu'une femme est enceinte, une réunion est organisée pour fournir des informations sur une alimentation équilibrée, les services de dépistage, etc., et un suivi a lieu après la naissance de l'enfant. Il comprend un solide encouragement à inscrire ce dernier dans le système préscolaire. L'école organise, tout au long de l'année, des ateliers de parentalité sur des sujets tels qu'une alimentation saine. Un centre d'apprentissage de la petite enfance du Yukon propose des services dans des domaines tels que le logement, la santé et les services sociaux, et offre toute une variété d'activités linguistiques et culturelles pour les plus jeunes, tout en impliquant fortement les parents. Une autre école du Yukon que nous avons visitée comprend un centre pour parents adolescents où les élèves devenues mères peuvent bénéficier de soins nutritionnels pré- et postnataux, d'examens de santé, d'une aide à la parentalité, de services de garderie et d'une aide pour trouver un emploi et passer leur permis de conduire. De même, les familles vivant à Yarmouth, en Nouvelle-Écosse, ont accès au programme d'éducation parentale (Parenting Journey), faisant partie de « familles plus fortes de la Nouvelle-Écosse » (Stronger Families Nova Scotia), qui vise à renforcer le bien-être de l'enfant et l'intervention précoce. Le but est de travailler plus étroitement avec les partenaires communautaires pour répondre aux divers besoins des familles requérant un soutien. Le programme est en cours d'extension à plus de 15 communautés et organisations dans toute la province.

Le bien-être mental suscite quelques inquiétudes, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. Plusieurs enseignants que nous avons rencontrés ont évoqué la tension à laquelle les enseignants sont confrontés dans les environnements reculés et l'attention croissante à apporter à leur santé mentale et physique. Une approche en cours de développement est le programme « pleine conscience » (Mindfulness), accessible en ligne à tous les enseignants. Dans un autre district scolaire, une communauté de pratique a été créée parmi les enseignants pour lutter contre l'isolement. Les enseignants se rencontrent, en personne, deux fois par an et en ligne, deux fois par mois. Ce programme a déjà rassemblé plus d'enseignants que prévu. Parfois, deux ou trois enseignants se rendent ensemble dans une zone reculée pour enseigner en groupe, de sorte qu'ils se sentent moins seuls dans les communautés. Malheureusement, ils quittent également souvent la communauté en même temps, ce qui crée des problèmes de continuité.

Un point de départ pour développer des partenariats visant l'apprentissage de la santé est le partage de guides et des informations facilement accessibles. Ces derniers serviront de base commune. Dans cette optique, un guide a été rédigé par l'Office régional de la santé de Winnipeg au Manitoba. Aujourd'hui à sa quatrième édition, le livre *Culture du Bien-Être: Guide des Ressources en Santé Mentale Pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits de Winnipeg* (*Culture of Well-being : Guide to Mental Health Resources for First Nations, Metis and Inuit People in Winnipeg*) a été fait par le programme de santé autochtone (Indigenous Health programme) de l'Office régional de la santé de Winnipeg, en collaboration avec son programme de santé mentale.

Le Queensland compte dix centres pour les enfants et familles (Children and Family Centres), qui intègrent le développement de la petite enfance, la santé maternelle et infantile et des services de soutien familial pour les enfants de 0 à 8 ans identifiés comme Aborigènes et/ou Insulaires du détroit de Torres ainsi que leurs familles. Les services et programmes s'adaptent aux différentes cultures et offrent des installations spécialisées. Le programme « se sentir bien pour bien apprendre » (Be Well Learn Well) du Queensland applique des stratégies qui intègrent des méthodes d'éducation et de santé pour soutenir les besoins de développement des élèves aborigènes et insulaires du détroit de Torres fréquentant des écoles éloignées. Il se concentre sur les facteurs qui influencent l'éducation et les résultats de l'apprentissage. Le personnel paramédical, ayant de larges qualifications, traite les problèmes de comportement et d'apprentissage dont peuvent souffrir les élèves. Les six écoles recevant les soins paramédicaux sont situées dans des lieux éloignés où les services de spécialistes sont limités. Un autre exemple est « des choix solides pour des avenirs sains » (Solid Choices, Healthy Futures), un programme d'apprentissage à la sexualité élaboré dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de la Santé du Queensland et celui de l'Éducation et de la Formation, pour améliorer les connaissances des élèves en matière de santé.

Le programme « les familles comme premiers professeurs » (Families as First Teachers [FaFT]), actif depuis 2005, compte 25 sites dans le Queensland. Ils sont hébergés et financés par des écoles publiques, des centres de santé, des conseils locaux et des centres pour enfants et familles. Ils visent à : 1) renforcer les capacités et le leadership du personnel local aborigène et insulaire du détroit de Torres chargé de la mise en œuvre de FaFT ; 2) renforcer l'appropriation par les Aborigène et Insulaires du détroit de Torres et les capacités des parents en matière d'apprentissage précoce ; 3) créer des ressources à utiliser à la maison ; 4) offrir aux parents des possibilités de se rencontrer et de se soutenir mutuellement ; 5) aborder la transition de la maison vers des environnements d'enseignement formel ; 6) intégrer la culture et la langue dans l'apprentissage précoce ; et 7) développer les compétences des enfants en littératie et numératie.

Ainsi, les pratiques les plus prometteuses pour promouvoir une vie saine et le bien-être mettent l'accent sur des approches intégrées qui estiment que les questions de santé font partie intégrante de la politique éducative ; considèrent l'éducation comme un aspect essentiel du bien-être ; conçoivent les écoles comme des plaques tournantes de différents services sociaux et interactions sociales ; et visent à la fois les familles et les écoles.

Remarques

1. Pour plus de renseignements sur le traité, voir : www.teara.govt.nz/en/treaty-of-waitangi.
2. Solides partenariats pour un solide avenir (Solid partners Solid futures) : une approche de partenariat pour l'excellence chez les Aborigènes et les Insulaires du détroit de Torres en matière de petite enfance, éducation, formation et emploi, de 2013 à 2016 : http://msctece.weebly.com/uploads/2/0/7/1/20719370/atsi-solid-partners-solid-futures.pdf.
3. Pour plus de renseignements, voir : http://kep.org.nz/assets/resources/site/Voices7-12.The-Kia-Eke-Panuku-Team.pdf.
4. Pour plus de renseignements, voir : https://educationcouncil.org.nz/content/graduating-teacher-standards.
5. Pour plus de renseignements, voir : https://educationcouncil.org.nz/sites/default-/files/Tataiako.pdf.
6. Pour plus de renseignements, voir : https://education.alberta.ca/provincial-satisfaction-surveys/about-the-surveys/everyone/provincial-satisfaction-surveys-faq/.

Références

Aber, J.L. et al. (1997), « The effects of poverty on child health and development », *Annual Review of Public Health,* Vol. 18, No. 1, pp. 463-483, http://dx.doi.org/10.1146/annurev.publhealth.18.1.463.

Borgonovi, F. et J. Pál (2016), « A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 140, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvvb-en.

Case, A., A. Fertig et C. Paxson (2005), « The lasting impact of childhood health and circumstance », *Journal of Health Economics*, Vol. 24, pp. 365-389, www.princeton.edu/~accase/downloads/The_Lasting_Impact_of_Childhood_Health_and_Circumstance.pdf.

Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2013), Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, Moncton, https://www.csnb.ca/sondages/smeenb?__utma=1.1173402506.1512397323.1515516577.1516113596.7&__utmb=1.1.10.1516113596&__utmc=1&__utmx=-&__utmz=1.1512397323.1.1.utmcsr=(direct)|utmccn=(direct)|utmcmd=(none)&__utmv=-&__utmk=79353364#.Wl4O228rKUk.

Doyle, L. et R. Hill (2008*), Our Children, Our Future: Achieving Improved Primary and Secondary Education Outcomes for Indigenous Students: An overview of investment opportunities and approaches*, Social Ventures Australia, Sydney, http://socialventures.com.au/assets/Our_Children_Our_Future.pdf.

Dreise, T. et W. Perrett (à paraître), « Promising practices in closing the gap in Indigenous education: A literature review report for the OECD », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris.

Dreise, T. et S. Thomson (2014), « Unfinished business: PISA shows Indigenous youth are being left behind », *ACER Occasional Essays*, ACER, Melbourne, février, http://research.acer.edu.au/indigenous_education/37.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba (2014), *Rapport de la Province du Manitoba: Entendez-moi : L'Intimidation et la Sécurité à l'École*, Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, Winnipeg, http://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole_sure/ttfm/docs/rapport.pdf.

Fraillon, J. (2004), « Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Discussion paper », commandé par le Département de l'éducation et des services à l'enfance de l'Australie-Méridionale et le Conseil ministériel de l'éducation, de l'emploi, de la formation et de la jeunesse, www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Measuring_Student_Well-Being_in_the_Context_of_Australian_Schooling.pdf.

Freeman, J. (2016), « L'alimentation saine », dans J. Freeman, M. King et W. Pickett (eds.), *Comportements de Santé des Jeunes d'Âge Scolaire au Canada : Un Accent sur*

les Relations, pp. 89-102, Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, http://canadiensensante.gc.ca/publications/science-research-sciences-recherches/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sante-jeunes/alt/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sant%C3%A9-jeunes-fra.pdf.

Freeman, J., M. King et W. Pickett (éd.) (2016), *Comportements de Santé des Jeunes d'Âge Scolaire au Canada : Un Accent sur les Relations*, Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, http://canadiensensante.gc.ca/publications/science-research-sciences-recherches/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sante-jeunes/alt/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sant%C3%A9-jeunes-fra.pdf.

Freeman, J. et al. (2012), *Health and Health-Related Behaviours Among Young People in the Northwest Territories*, Assemblée législative des Territoires du Nord-Ouest, Yellowknife, www.assembly.gov.nt.ca/sites/default/files/12-11-06td105-173.pdf.

Gariépy, G. et al. (2016), « La collectivité », dans J. Freeman, M. King et W. Pickett (eds.), *Comportements de Santé des Jeunes d'Âge Scolaire au Canada : Un Accent sur les Relations*, pp. 61-70, Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, http://canadiensensante.gc.ca/publications/science-research-sciences-recherches/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sante-jeunes/alt/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sant%C3%A9-jeunes-fra.pdf.

Haswell, M. et al. (2013), *The Social and Emotional Wellbeing of Indigenous Youth : Reviewing and Extending the Evidence and Examining its Implications for Policy and Practice*, Muru Marri, École de santé publique et de médecine communautaire, Université de la Nouvelle-Galles du Sud, Sydney, https://sphcm.med.unsw.edu.au/sites/default/files/sphcm/Centres_and_Units/IYSEWB_ResearchReport_MM.pdf.

Janssen, I. (2016), « L'activité physique et les comportements sédentaires », dans J. Freeman, M. King et W. Pickett (eds.), *Comportements de Santé des Jeunes d'Âge Scolaire au Canada : Un Accent sur les Relations,* pp. 71-80, Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, http://canadiensensante.gc.ca/publications/science-research-sciences-recherches/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sante-jeunes/alt/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sant%C3%A9-jeunes-fra.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2016), *Stakeholder Satisfaction with Education in Alberta Surveys : Summary Report*, le ministère de l'Éducation de l'Alberta, Edmonton, https://education.alberta.ca/media/3401931/alberta-education-survey-summary-report-2016.pdf.

Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2017), About Māori-medium education, https://education.govt.nz/ministry-of-education/specific-initiatives/nga-whanaketanga-rumaki-maori/about-maori-medium-education/.

Morrison, B. et P. Peterson (2016), « La santé mentale », dans J. Freeman, M. King et W. Pickett (eds.), *Comportements de Santé des Jeunes d'Âge scolaire au Canada : Un Accent sur les Relations,* pp. 123-140, Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, http://canadiensensante.gc.ca/publications/science-research-sciences-recherches/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sante-jeunes/alt/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sant%C3%A9-jeunes-fra.pdf.

Mulford, B. (2011), « Teacher and school leader quality and sustainability », Resource sheet no. 5, Closing the Gap Clearinghouse, Australian Government, l'Institut australien pour la santé et le bien-être et l'Institut australien des études sur la famille, www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2011/ctgc-rs05.pdf.

Nguyen, O.K. et S. Cairney (2013), « Literature review of the interplay between education, employment, health and wellbeing for Aboriginal and Torres Strait Islander people in remote areas: Working towards an Aboriginal and Torres Strait Islander wellbeing framework »,CRC-REP Working Paper CW013, Ninti One Limited, Alice Springs, https://nintione.com.au/resource/CW013_InterplayLiteratureReview_TowardsWellbeingFramework.pdf.

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : L'Équité au Service de l'Excellence (Volume II) : Offrir à Chaque Élève la Possibilité de Réussir*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr.

OCDE (2011), *Comment Va la Vie ? Mesurer le Bien-Être*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr.

Pollard, E. et P. Lee (2003), « Child well-being: A systematic review of the literature », *Social Indicators Research*, Vol. 61, pp. 59-78.

Rath, T., J. Harter et J. K. Harter (2010), *Wellbeing : The Five Essential Elements*, Gallup Press, New York, NY.

Ritchie, S.D. et al. (2014), « Promoting resilience and wellbeing through an outdoor intervention designed for Aboriginal adolescents », *The International Electronic Journal of Rural and Remote Health Research, Education*, Vol. 14, No. 1*, Practice and Policy*, www.rrh.org.au/publishedarticles/article_print_2523.pdf.

Saewyc, E. (2016), « La consommation de drogue et d'alcool », dans J. Freeman, M. King et W. Pickett (eds.), *Comportements de Santé des Jeunes d'Âge Scolaire au Canada : Un Accent sur les Relations,* pp. 155-170, Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, http://canadiensensante.gc.ca/publications/science-research-sciences-recherches/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sante-jeunes/alt/health-behaviour-children-canada-2015-comportements-sant%C3%A9-jeunes-fra.pdf.

Statham, J. et E. Chase (2010), *Childhood wellbeing: A brief overview,* Childhood Wellbeing Research Centre, Document d'information 1, Londres, www.cwrc.ac.uk/documents/CWRC_Briefing_paper.pdf.

Chapitre 5

Accroître la participation des élèves autochtones dans l'éducation

La participation dans l'éducation comprend l'accès des élèves à l'éducation et leurs opportunités d'apprentissage. Bien que le niveau de participation global soit élevé au sein des juridictions de l'étude, celui des élèves autochtones est inférieur à celui des élèves non-autochtones. Un moindre accès à l'école peut fortement impacter la réussite future de l'élève. Ce chapitre souligne l'importance de la participation à l'éducation pour favoriser le développement de l'élève, des années préscolaires jusqu'à la fin du secondaire. Il couvre également les progrès réalisés dans la mesure de la participation au sein des juridictions, et analyse les évolutions de participation suivant plusieurs facteurs, tels que le genre, le statut socioéconomique et la situation géographique. L'étude identifie un certain nombre de politiques et pratiques prometteuses soutenant la participation à l'éducation des élèves autochtones.

La participation des élèves à l'éducation comprend leur accès à l'éducation et leurs possibilités d'apprentissage. Dans la plupart des systèmes éducatifs, certains élèves ne participent pas de manière continue aux structures d'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) ou à l'école, ou même abandonnent leurs études. Ces situations peuvent être dues à de nombreux facteurs, tels que la faculté des écoles à inclure tous les élèves et à s'adresser à eux de manière pertinente. Pourtant tous les élèves ont droit à l'éducation et sont en droit d'attendre que des actions soient prises pour résoudre les problèmes qui les ont éloignés du système. Afin d'entreprendre ces actions, les systèmes éducatifs doivent être capables de suivre la participation des élèves, au niveau aussi bien individuel qu'agrégé.

Sur la base des données fournies par les juridictions participantes, ce chapitre identifie là où les taux de participation des élèves autochtones se sont améliorés. Au Canada, la participation s'exprime par le taux participation, à savoir le nombre d'élèves (autochtones et non-autochtones) inscrits dans des établissements provinciaux/territoriaux, en pourcentage du nombre d'élèves (autochtones et non-autochtones) vivant dans la province ou le territoire, moins ceux inscrits dans les écoles situées dans les réserves[1].

Dans les provinces et territoires canadiens participant à l'étude, les données fournies montrent des écarts significatifs dans les taux de participation des élèves autochtones et non-autochtones, au sein de tous les groupes d'âge. Ces écarts ne semblent pas se combler.

La Nouvelle-Zélande et le Queensland présentent aussi des différences dans les taux de participation des élèves autochtones et non-autochtones, bien que moins marquées face à celles observées dans les provinces et territoires du Canada participant à cette étude. Bien qu'entre 2005 et 2015, les taux de participation des élèves autochtones aient augmenté en Nouvelle-Zélande, le nombre total d'années de scolarité reste en moyenne supérieur d'une année chez les élèves non-autochtones.

Dans les provinces et territoires canadiens, ainsi qu'en Nouvelle-Zélande et au Queensland, une série de politiques et pratiques visent à améliorer ces taux[2]. Au Canada, les efforts les plus prometteurs semblent être menés par des dirigeants de l'éducation et des communautés. Même si ces initiatives ont un impact positif sur les élèves autochtones de ces communautés, ces exemples réussis ne se traduisent pas par des améliorations durables dans l'ensemble du système. En Nouvelle-Zélande comme en Australie, des améliorations ont été apportées à la fois à l'échelle du système et par des communautés et des écoles. Lorsque ces efforts sont harmonisés, ils se renforcent les uns les autres. L'impact est alors plus positif que lorsqu'ils ont lieu uniquement à l'échelle du système ou reposent uniquement sur des interventions menées par des communautés ou écoles.

Le présent chapitre couvre l'importance de la participation à l'éducation pour la réussite, les progrès réalisés dans le suivi de la participation au sein des juridictions participantes, les tendances de la participation et les politiques et pratiques visant à l'améliorer.

Pourquoi la participation est-elle importante ?

À travers le monde, les systèmes éducatifs ont adopté différentes stratégies pour que les enfants aillent à l'école, depuis l'interdiction du travail des enfants et du mariage précoce jusqu'à la scolarisation gratuite obligatoire, obtenant nombre de bons résultats (Barro et Lee, 2013). L'argument pour justifier la scolarité obligatoire se situe dans le fait que l'apprentissage a principalement (bien que pas exclusivement) lieu à l'école et que

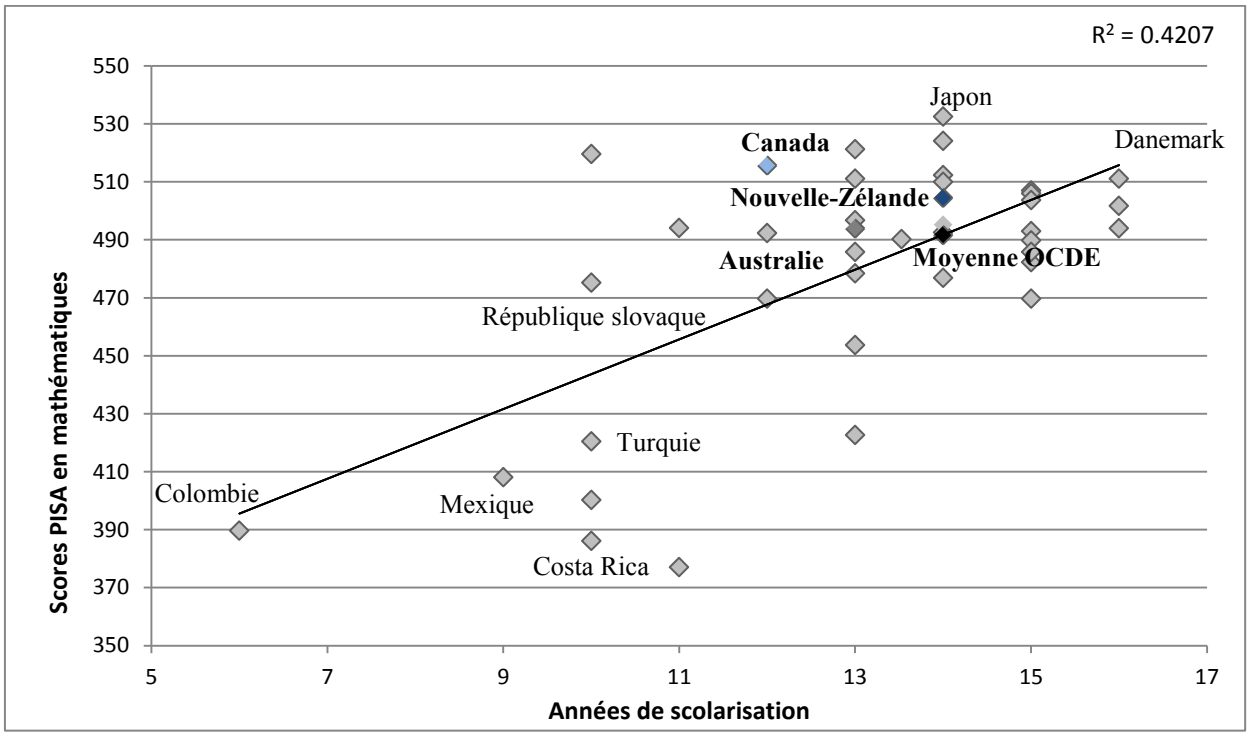
des taux de participation et de réussite plus élevés profitent à la fois aux individus et à l'ensemble de la société (Lleras-Muney, 2002 ; Oreopoulos, 2006).

La participation à l'école est une condition nécessaire, mais pas suffisante, à la réussite, comme exprimé dans le cadre analytique de cette étude. En plus de la participation, le bien-être et l'engagement des élèves sont également essentiels à la réussite scolaire. Cette section aborde trois aspects clés liés à la participation : 1) assurer une durée de participation suffisante pour parvenir à la réussite scolaire ; 2) l'impact positif et durable d'un bon départ précoce ; et 3) l'importance de la poursuite des études au niveau secondaire.

Assurer une durée de participation suffisante pour parvenir à la réussite scolaire

Comme l'a démontré le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), les systèmes éducatifs ayant les plus faibles performances parmi les élèves ont également tendance à enregistrer un nombre total d'années de scolarité inférieur[3] à la moyenne des pays de l'OCDE. L'entrée à l'école a tendance à être plus tardive dans ces pays et la sortie plus précoce, entraînant de faibles taux de participation dans les premières et dernières années de scolarisation. Si l'entrée précoce à l'école, par exemple dans l'EAJE, soutient particulièrement de meilleurs résultats PISA, une sortie précoce du système scolaire réduit les chances d'acquérir des qualifications scolaires et d'accéder à l'enseignement supérieur.

Figure 5.1. Performance en mathématiques et nombre d'années de scolarisation

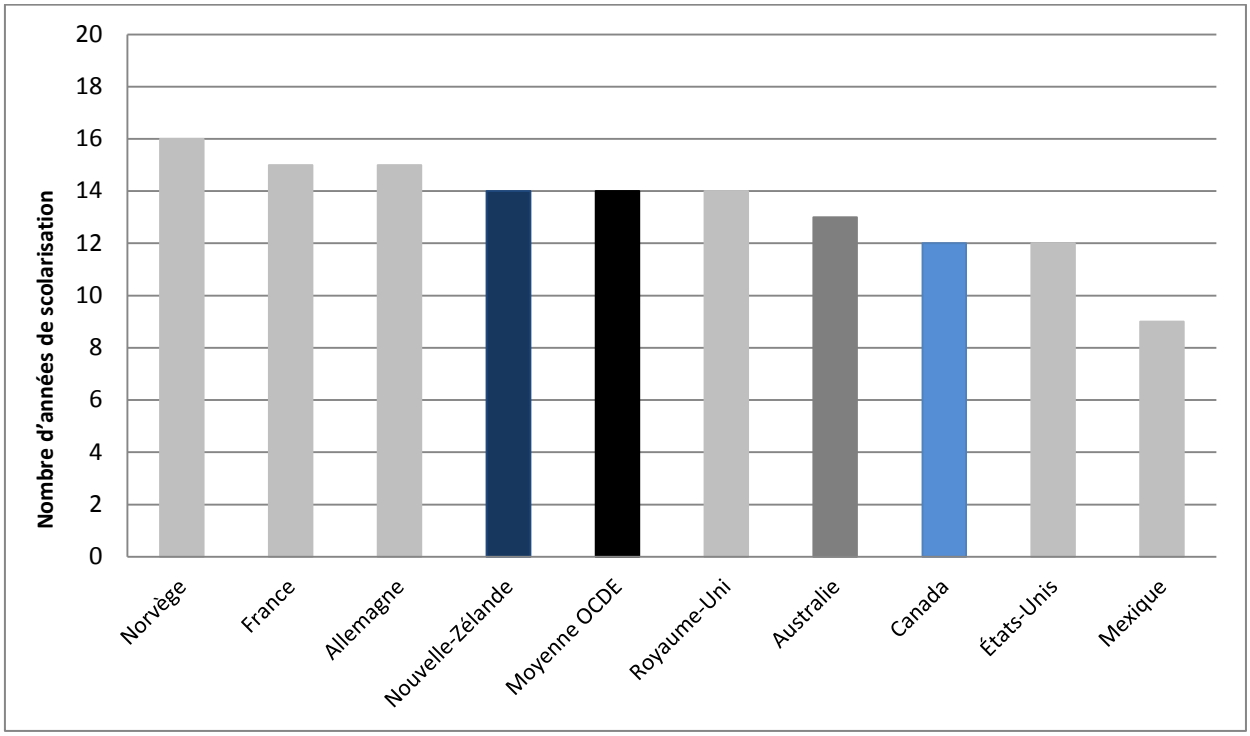


Sources : OCDE (2016a), base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/ ; OCDE (2016b), *Regards sur l'Éducation 2016 : Les Indicateurs de l'OCDE,* http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

Beaucoup d'autres facteurs influencent les performances scolaires globales, notamment des facteurs extrascolaires (tels que la situation des élèves) et scolaires (tels que la qualité de l'enseignement). Toutefois, comme mentionné précédemment, les élèves ayant une scolarité plus courte ont moins d'opportunités pour apprendre ce qui limite leurs chances de réussite (figure 5.1). Ce constat est particulièrement important pour les élèves issus de milieux défavorisés pour lesquels l'école peut représenter la principale voie de développement de compétences.

En moyenne, les élèves canadiens passent moins d'années de scolarité que ceux des pays de l'OCDE (figure 5.2).

Figure 5.2. Nombre d'années de scolarisation dans les pays de l'OCDE, 2014



Source: OCDE (2016b), *Regards sur l'Éducation 2016 : Les Indicateurs de l'OCDE,* http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

Comme signalé précédemment, l'impact du nombre d'années d'études dépend également d'une série d'autres facteurs tels que le contexte familial de l'enfant et la qualité de l'enseignement. Un nombre d'années d'études dans la moyenne des pays de l'OCDE semble accroitre les chances de réussite scolaire des élèves. Pour atteindre la moyenne de l'OCDE de 14 années, les élèves doivent entrer à l'école à l'âge de 3 ou 4 ans et y rester jusqu'à 17 ou 18 ans.

Impact positif et durable d'un bon départ dès la petite enfance

Des données claires et fiables attestent l'impact positif du développement précoce des compétences sur un grand nombre de domaines au cours de l'adolescence et de l'âge adulte (Bartik, 2014 ; Duncan et Soujourner, 2013 ; Duncan et Magnuson, 2013). Le développement précoce des compétences des jeunes enfants commence principalement à

la maison, à travers notamment des premières relations. Les activités entre l'enfant et ses parents sont le premier facteur déterminant de l'apprentissage pendant la petite enfance.

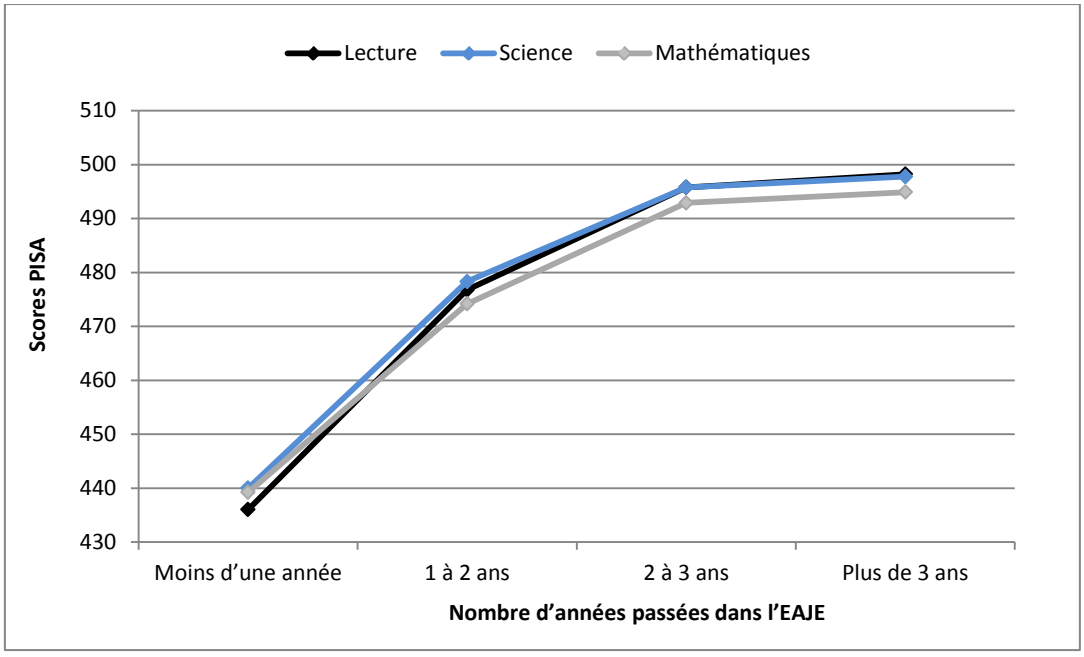
Comme le montre l'étude longitudinale un enseignement préprimaire efficace (Effective Pre-Primary Education [EPPE]) menée au Royaume-Uni (Sylva et al., 2004), des activités telles que parler et lire aux nourrissons, chanter des chansons et réciter des comptines, compter et faire d'autres jeux ont plus d'impact sur le développement de l'enfant que tout autre facteur, y compris le statut socioéconomique. L'étude EPPE conclut que ce que font les parents est nettement plus important pour le développement de leurs enfants que ce qu'ils sont (leur statut socioéconomique, leur niveau d'études et leur origine raciale et linguistique).

L'éducation et d'accueil des jeunes enfants et les autres interventions aidant les familles à comprendre et soutenir le développement de leurs jeunes enfants peuvent donc avoir une très grande influence. Lorsque le développement des enfants lors des premières années n'a pas progressé correctement, l'EAJE peut efficacement aider les enfants à rattraper leur retard, en particulier dans des domaines essentiels tels que le langage. De plus, l'EAJE peut contribuer au développement d'autres compétences majeures de l'enfant, telles que l'autorégulation, l'empathie, la confiance dans les autres, les aptitudes prosociales, la motricité globale et fine, et les premières notions de numératie (OCDE, à paraître).

Pour les enfants issus de milieux défavorisés, un EAJE de qualité peut avoir un impact fort, positif et durable. Une méta-analyse des études longitudinales des enfants défavorisés participant à des programmes d'EAJE ciblés a trouvé de forts impacts positifs sur les résultats de ces enfants à l'école et à l'âge adulte. Les effets sont positifs en ce qui concerne la réussite scolaire, l'emploi et les revenus futurs, mais aussi en termes de santé et d'acquis sociaux. Ils sont importants et sont perceptibles jusqu'à 50 ans (Bartik, 2014).

Les effets positifs d'une participation précoce à l'EAJE se retrouvent également dans les scores obtenus dans presque tous les pays participant à l'étude PISA, notamment au Canada. D'après les résultats PISA 2015, les élèves préscolarisés durant plus d'un an obtiennent de meilleurs scores que ceux préscolarisés pendant moins longtemps. En effet, les scores des élèves préscolarisés pendant deux à trois ans sont supérieurs de 35 points à ceux des élèves non préscolarisés et de 50 points à ceux des élèves préscolarisés pendant moins d'un an, en moyenne (figure 5.3).

Figure 5.3. Participation à l'EAJE et scores PISA, 2015



Source : OCDE (2016a), base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

Depuis plus de 10 ans, les taux de participation à l'EAJE ont augmenté dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays disposant de données pour 2005 et 2014, la proportion des enfants de 3 ans préscolarisés est passée de 54 % en 2005 à 69 % en 2014, et celle des enfants de 4 ans de 73 % en 2005 à 85 % en 2014. Le taux de préscolarisation des enfants de 4 ans a augmenté de 32 points de pourcentage en Australie, entre 2005 et 2014, passant de 53 % à 85 %. En Nouvelle-Zélande, 92 % des enfants de 4 ans participaient à l'EAJE en 2014 (les taux d'inscription des enfants de 4 ans ne sont pas disponibles en Nouvelle-Zélande). Les taux pour le Canada ne sont pas rapportés (OCDE, 2016b).

Même si la majeure partie de la croissance de l'EAJE au cours des deux dernières décennies a coïncidé avec la participation accrue des femmes au marché du travail, les décideurs, responsables et professionnels de l'éducation et parents sont de plus en plus conscients du rôle que l'EAJE peut jouer dans l'amélioration du bien-être et du développement cognitif et socio émotionnel, et notamment dans l'atténuation des inégalités sociales. Nombre d'inégalités observées dans les systèmes éducatifs existent déjà lorsque les enfants entrent à l'école. Elles persistent ou se creusent à mesure au fil du temps.

En plus d'améliorer les performances générales à l'étude PISA, la participation à l'EAJE semble également aider les élèves à se prémunir contre de faibles résultats. En ne participant pas à l'EAJE, les élèves sont deux fois plus susceptibles de se retrouver en dessous du niveau de base des compétences de PISA que s'ils avaient été scolarisés pendant plus d'un an (OCDE, 2016a).

Importance de la poursuite des études au niveau secondaire

Par le passé, l'enseignement secondaire supérieur visait principalement à préparer une élite aux études universitaires. Aujourd'hui, cette période de la scolarité joue un rôle plus large et essentiel: elle veille à ce que les jeunes quittent le système éducatif avec les qualifications et compétences de base requises pour trouver un emploi et s'intégrer dans la société. Les indicateurs annuels de l'OCDE relatifs à l'éducation et aux résultats du marché de l'emploi associés suggèrent que l'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur constitue aujourd'hui le seuil minimal pour une entrée réussie sur le marché du travail et une employabilité durable. De plus, il s'agit du tremplin vers de nouvelles possibilités d'éducation (OCDE, 2015).

Les élèves qui abandonnent le système scolaire sans avoir obtenu un diplôme d'enseignement secondaire supérieur sont généralement confrontés à de graves difficultés pour entrer et rester dans le marché du travail. Ils bénéficient de possibilités d'emploi plus précaire et moins bien rémunéré. De plus, leurs futures possibilités d'apprentissage et de formation sont généralement plus limitées que celles des élèves ayant achevé avec succès des études secondaires.

L'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur est devenu de plus en plus important dans tous les pays, dans la mesure où les compétences requises sur le marché du travail reposent de plus en plus sur les connaissances et qu'il est de plus en plus exigé des travailleurs qu'ils s'adaptent aux incertitudes d'une économie mondiale en rapide évolution. Toutefois, si les taux d'obtention du diplôme sont une indication du degré auquel les systèmes éducatifs réussissent à préparer les élèves à satisfaire les exigences minimales du marché du travail, ils n'intègrent pas la qualité des résultats de l'enseignement, ni les avantages plus larges que cela procurent aux les élèves (OCDE, 2016b).

L'enseignement secondaire supérieur représente souvent un cap pour les élèves. Il leur donne l'opportunité de choisir, dans une large mesure, le contenu de leurs études, en optant pour des filières et des cours qui reflètent leurs intérêts et objectifs académiques et professionnels. Au niveau du secondaire supérieur, de nombreux systèmes éducatifs séparent les élèves par type d'enseignement, chacun délivrant son propre diplôme en fin de programme et ouvrant sur des perspectives différentes de transition vers des études ou le marché du travail. Les élèves peuvent généralement choisir entre des programmes académiques menant à un troisième cycle et des programmes professionnels ou techniques offrant une formation pour des emplois particuliers sur le marché du travail (OCDE, 2012).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enseignement secondaire supérieur s'étend généralement sur deux à cinq ans. Bien que l'enseignement secondaire supérieur ne soit pas obligatoire dans la plupart de ces pays, environ 90 % des jeunes sortant du premier cycle secondaire s'y inscrivent, tandis que les 10 % restants quittent le système éducatif sans un diplôme adéquat. Toutefois, 10% à 30 % des élèves inscrits dans le secondaire supérieur ne l'achèvent pas. Même si certains arrivent à se rattraper grâce à des programmes de formation pour adultes et des programmes de « deuxième chance », un adulte sur cinq n'aura pas terminé le secondaire supérieur ou équivalent à l'âge de 34 ans (OCDE, 2012).

Dans les dernières années de la scolarité, la motivation poussant à participer à l'éducation change. La participation est souvent moins liée aux opportunités sociales, sportives ou autres fournies par l'école, qu'au fait que les élèves constatent qu'elle leur

permet d'acquérir de nouvelles compétences et de réaliser des progrès dans leur parcours scolaire.

Parmi les principaux défis que l'OCDE a identifiés pour l'enseignement secondaire supérieur, figure l'offre d'un enseignement répondant aux divers besoins des élèves et soutenant des transitions efficaces en préparant les jeunes adultes au travail ou à des études supplémentaires. L'existence de différentes filières dans l'enseignement secondaire supérieur (classique, professionnel et technique) peut introduire un problème d'équité, mais également constituer une chance d'achever le cycle secondaire, si les filières sont bien conçues (OCDE, 2012).

Progrès dans le suivi de la participation

Il peut s'avérer compliqué d'obtenir et maintenir des données sur la participation de certains groupes d'élèves. Les élèves et leurs familles peuvent être réticents à s'auto-identifier en tant qu'autochtones dans la mesure où ils ignorent comment cette information sera utilisée. Les établissements scolaires peuvent hésiter à la leur demander et à la communiquer aux autorités centrales. L'absence de systèmes centraux d'enregistrement continu implique que les enfants non scolarisés ne peuvent être identifiés, que les élèves et leurs familles doivent s'auto-identifier plus d'une fois, et que les élèves qui changent d'école ou déménagent vers une autre province ou un autre territoire ne peuvent être suivis pour s'assurer qu'ils sont bien inscrits dans une autre école. Il y a également un manque d'intégration entre les systèmes des provinces ou territoires enregistrant les élèves inscrits dans leurs établissements publics et privés, et le système fédéral enregistrant les élèves fréquentant les écoles situées dans les réserves.

Le suivi du nombre des inscriptions s'est accru au sein des juridictions. Seuls la Nouvelle-Zélande et le Queensland ont pu fournir des données sur le nombre d'inscriptions des élèves autochtones en 2005. Pour 2010, l'Alberta, le Manitoba et les Territoires du Nord-Ouest les ont rejoints. Pour 2015, la Nouvelle-Écosse et le Yukon ont également pu fournir des données sur le nombre d'inscriptions d'élèves autochtones. Le Nouveau-Brunswick enregistre bien le nombre des élèves autochtones inscrits dans ses écoles, mais uniquement de ceux vivant dans une réserve.

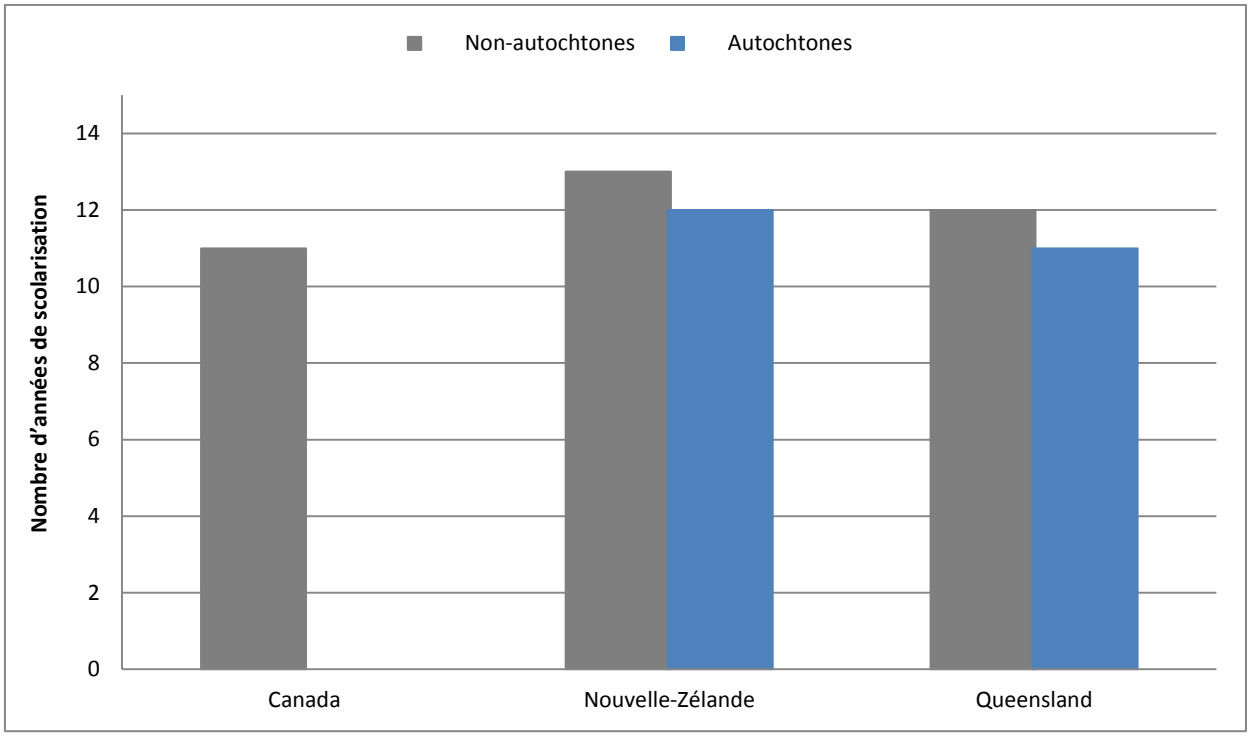
Il y a une distinction importante entre les nombres d'inscriptions et les taux d'inscription. Les taux d'inscription sont nécessaires pour suivre les progrès accomplis dans l'accès de tous les enfants à l'éducation à laquelle ils ont droit. Cette information sert également à évaluer l'impact global des politiques et efforts locaux visant à accroître les taux de participation. Pour évaluer avec précision les taux d'inscription, les juridictions doivent connaître le nombre et l'âge des élèves autochtones résidant dans une province ou un territoire, et le nombre et l'âge des élèves inscrits dans les écoles situées dans les réserves. C'est la seule manière pour les juridictions de suivre et gérer la participation. La Nouvelle-Zélande est la seule juridiction participant à l'étude actuellement capable de fournir ces chiffres avec fiabilité.

Tendances globales de la participation

Tant en Nouvelle-Zélande qu'au Queensland, le nombre total d'années d'études des élèves autochtones est inférieur à celui des élèves non-autochtones. Dans les juridictions canadiennes de l'étude, cette différence est encore plus marquée.

La figure 5.4 montre le nombre d'années d'études des élèves autochtones comparé à celui de tous les élèves. Dans les juridictions canadiennes de l'étude disposant de données sur les inscriptions des élèves autochtones, moins de 90 % de ces derniers sont inscrits au sein de chaque niveau[4]. Avec des taux de participation aussi faibles, il est évident que les élèves autochtones du Canada ne profitent pas des mêmes possibilités éducatives que les autres élèves canadiens. Le problème est fondamental et requiert une réponse au niveau de l'ensemble du système.

Figure 5.4. Nombre d'années de scolarisation des élèves autochtones, comparé à celui de l'ensemble des élèves, 2015



Remarque : La scolarisation fait référence au nombre d'années pour lesquelles au moins 90 % des élèves sont inscrits dans un établissement scolaire. Sur la figure, les données canadiennes concernent uniquement à l'Alberta, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et le Yukon. Puisque moins de 90 % des élèves autochtones sont inscrits dans chaque année d'étude, le nombre d'années de scolarisation est fixé à 0.

Sources: Ministère de l'Éducation de l'Alberta, ministère de l'Éducation et de la formation du Manitoba, ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation du Yukon, ministère de l'Éducation et de la formation du Queensland, et ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

Les juridictions canadiennes émettent des réserves sur la fiabilité des données (qui reposent sur l'auto-identification des populations autochtones) et sur l'impact que celle-ci peut avoir sur le calcul des taux de participation. Par exemple, les taux d'auto-identification issus des enquêtes de population peuvent différer de ceux déclarés aux écoles par les parents.

Alors qu'il est très important que les juridictions canadiennes continuent à faire des progrès dans l'obtention d'informations fiables sur les élèves dans leur province ou territoire, les données existantes semblent indiquer qu'un grand nombre d'élèves

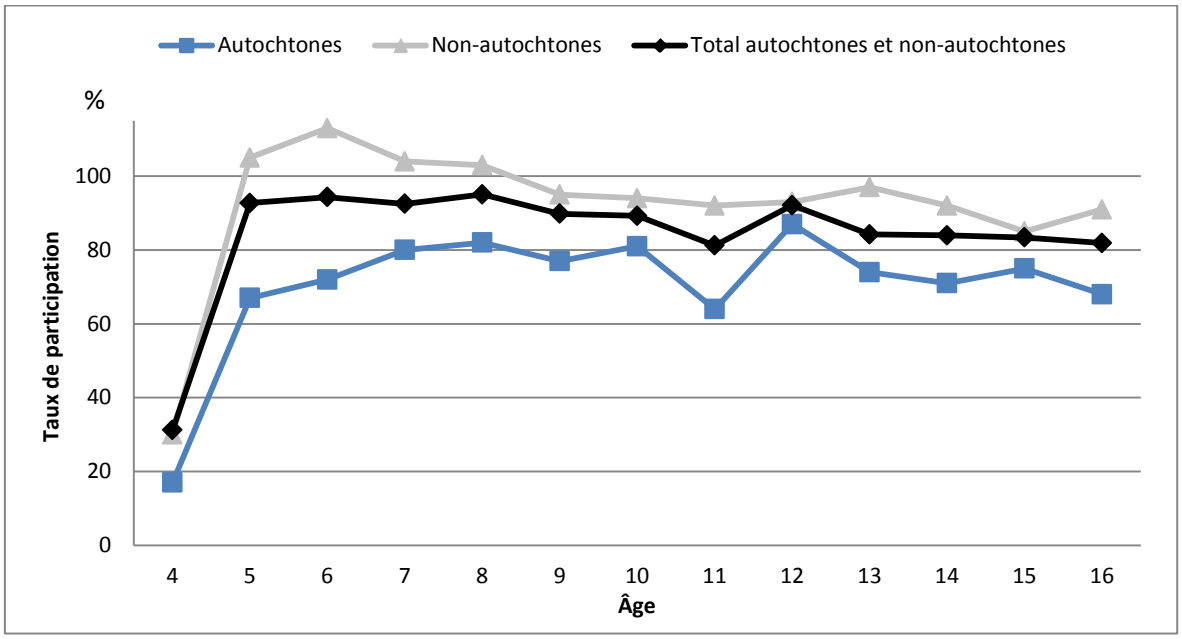
autochtones ne sont pas scolarisés, ce qui constitue un problème alarmant. Si tel n'était pas le cas, les taux d'inscription totaux des élèves non-autochtones et autochtones dépasseraient 100 %, ce qui n'est pas le cas, comme le montre la figure 5.5. De plus, les tendances de participation sont remarquablement similaires dans les provinces et territoires, y compris dans le temps, pour ceux qui disposent de données sur les tendances.

L'utilisation des enquêtes de population est la base employée par les pays (y compris le Canada) pour rapporter les taux de participation à l'OCDE. Ceux-ci sont établis par des organismes responsables des données nationales. Au Canada, il s'agit de Statistique Canada. Les enquêtes de population sont également utilisées pour calculer la prévalence d'autres résultats, tels que les indicateurs de santé.

Comme mentionné précédemment, la Nouvelle-Zélande est la seule juridiction de l'étude qui suit activement les taux de participation des élèves, à l'aide des enquêtes de population et du nombre des inscriptions communiqués par les écoles.

La figure 5.5 montre que les élèves autochtones sont plus susceptibles d'être scolarisés à un âge plus avancé que les autres élèves canadiens. Même si l'écart entre les taux de participation des élèves autochtones et non-autochtones diminue avec l'âge, il subsiste un écart important tout au long de la scolarité.

Figure 5.5. Taux de participation des élèves autochtones et non-autochtones par âge, 2015



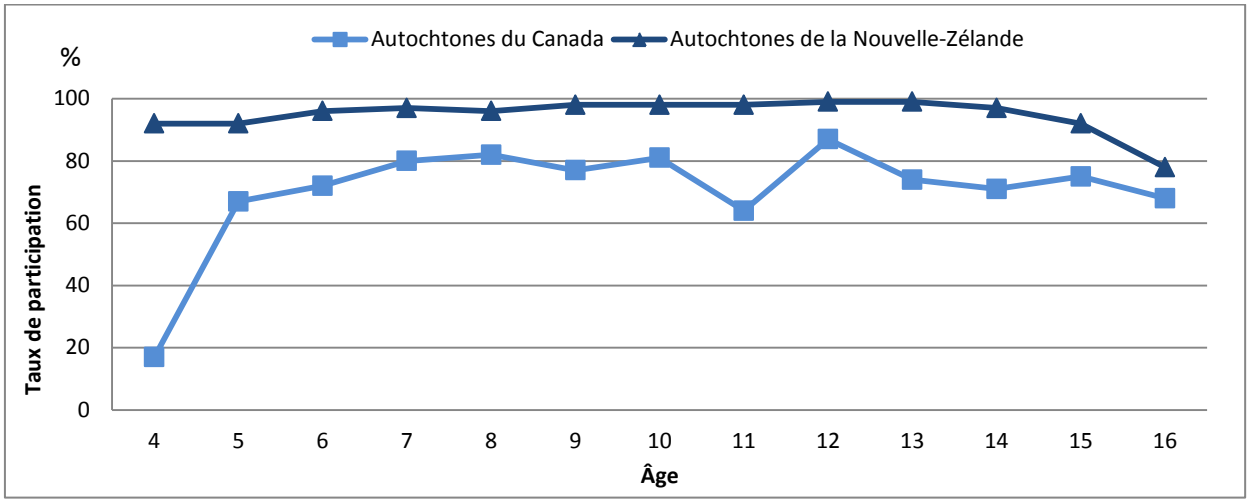
Remarque : Sur la figure, les données canadiennes ne concernent que l'Alberta, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et le Yukon.

Sources : Ministère de l'Éducation de l'Alberta, ministère de l'Éducation et de la formation du Manitoba, ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation du Yukon, ministère de l'Éducation et de la formation du Queensland, et ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

En Nouvelle-Zélande, les tendances dans la participation des élèves autochtones diffèrent de celles du Canada. Les scolarisations tardives sont nettement moins courantes et les taux de participation restent élevés tout au long de la scolarité. Toutefois, la poursuite des études secondaires supérieures chute lorsque les élèves atteignent l'âge de

16 ans, passant en dessous du taux de participation des élèves autochtones canadiens de 17 ans (figure 5.6).

Figure 5.6. Taux de participation des élèves autochtones au Canada et en Nouvelle-Zélande, 2015



Remarque : Dans la figure, les données canadiennes comprennent uniquement l'Alberta, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et le Yukon.

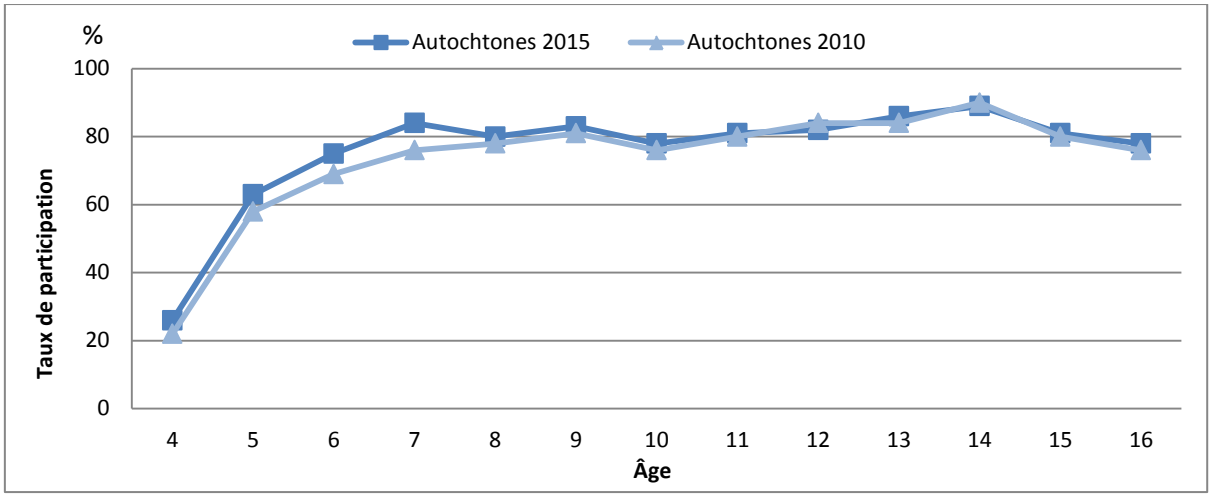
Sources : Ministère de l'Éducation de l'Alberta, ministère de l'Éducation et de la formation du Manitoba, ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation du Yukon, ministère de l'Éducation et de la formation du Queensland, et ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

Dans la pratique, l'âge auquel les enfants commencent l'école peut différer d'une juridiction à l'autre. Toutefois, dans toutes les juridictions de cette étude, l'âge de la scolarité obligatoire est de 6 ans.

L'écart se réduit-il ?

Seuls l'Alberta et le Manitoba disposent des taux de participation des élèves autochtones tant pour 2010 que pour 2015[5]. Entre 2010 et 2015, les taux de participation dans les toutes premières années se sont légèrement améliorés. Ce résultat est certes encourageant, mais les données ne montrent pas d'amélioration dans les autres groupes d'âge et il semblerait qu'il y ait un léger déclin des taux de participation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (figure 5.7).

Figure 5.7. Taux de participation des élèves autochtones canadiens, 2010 et 2015

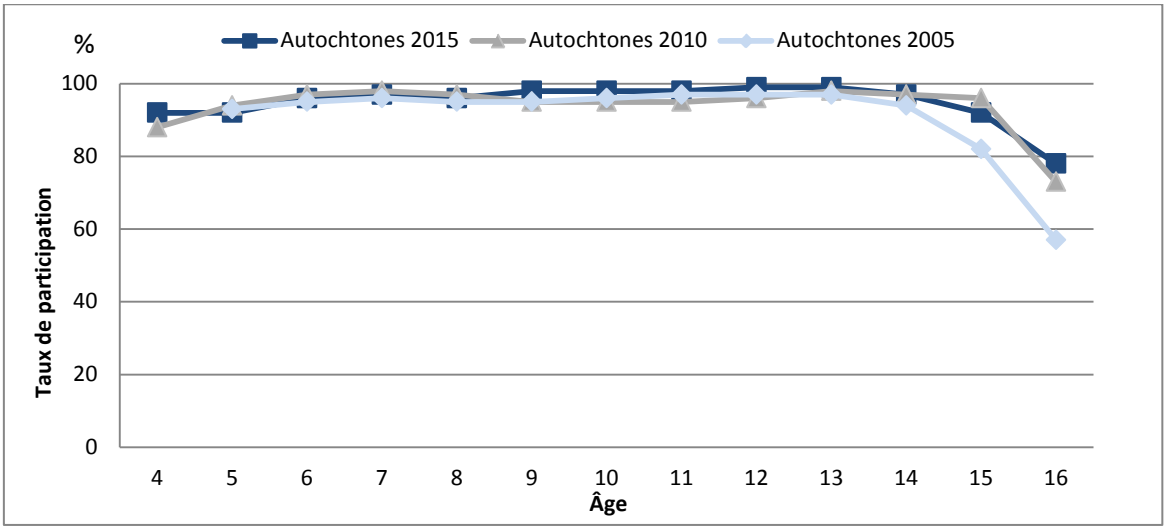


Remarque : Dans la figure, les données canadiennes comprennent uniquement l'Alberta et le Manitoba.

Sources : Ministère de l'Éducation de l'Alberta et ministère de l'Éducation et de la formation du Manitoba (2016), données des questionnaires.

Les taux de participation de la Nouvelle-Zélande se sont améliorés entre 2005 et 2010, ce qui apparaît clairement dans l'accroissement des taux de participation des jeunes enfants entre 2010 et 2015[6]. Les nettes améliorations des taux de participation des élèves autochtones âgés de 14 à 16 ans entre 2005 et 2015 sont toutefois encore plus remarquables (figure 5.8).

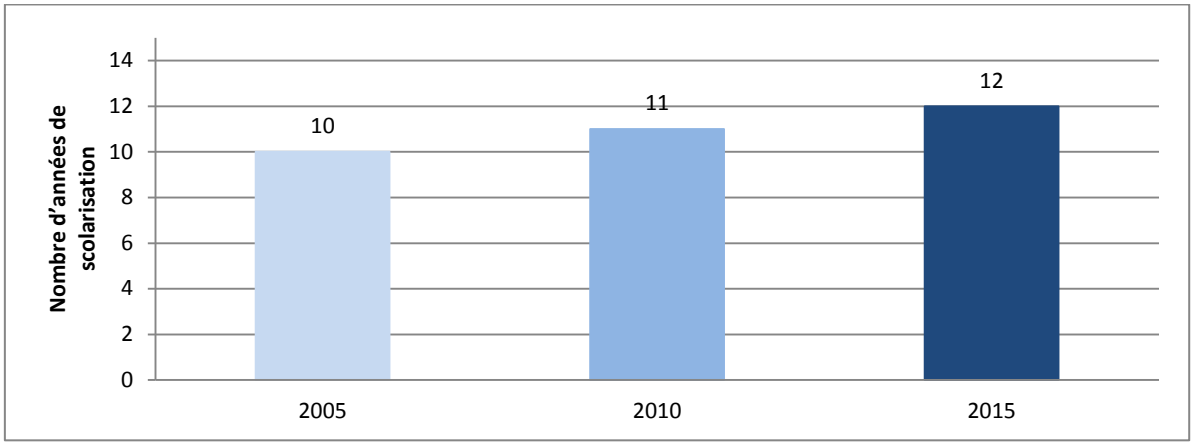
Figure 5.8. Taux de participation des élèves autochtones en Nouvelle-Zélande, 2005, 2010 et 2015



Source : Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

L'augmentation du taux de participation des élèves autochtones en Nouvelle-Zélande a résulté en un accroissement du nombre d'années d'études qu'effectuent à présent ces élèves, même si les élèves non-autochtones de Nouvelle-Zélande bénéficient encore, en moyenne, d'une année de plus de scolarité.

Figure 5.9. Nombre d'années de scolarisation des élèves autochtones de Nouvelle-Zélande, 2005, 2010 et 2015



Source : Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

La figure 5.9 montre l'amélioration continue enregistrée par la Nouvelle-Zélande entre 2005 et 2015. Mais les efforts persistants consentis par le pays pour accroître les taux de participation des élèves autochtones soulignent à quel point l'obtention de résultats visibles peut prendre du temps.

Tendances de la participation par genre

Dans les pays de l'OCDE, des différences de participation en fonction du genre sont plus communément observées dans les dernières années de la scolarité que dans les toutes premières années ou qu'au début du secondaire inférieur. Cette observation est également vraie pour les élèves autochtones du Canada, de la Nouvelle-Zélande et du Queensland. Pour les enfants autochtones de 4 à 7 ans, les ratios garçons/filles sont très similaires dans toutes les juridictions de l'étude. Les taux de participation des garçons et des filles autochtones sont les mêmes en Alberta et au Nouveau-Brunswick, et proportionnellement, les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles à ces âges en Nouvelle-Zélande et au Queensland.

Au cœur des années de scolarité (8 à 14 ans), les taux de participation des garçons et des filles autochtones ont des niveaux similaires en Nouvelle-Zélande et au Queensland. En Alberta, au Manitoba et au Nouveau-Brunswick, le taux de participation des filles dépasse légèrement celui des garçons.

Dans l'enseignement secondaire, les filles autochtones sont plus susceptibles d'être scolarisées que les garçons autochtones en Nouvelle-Zélande, en Nouvelle-Écosse et au Queensland. Cette tendance se retrouve également chez les élèves non-autochtones de 15 à 18 ans de chacune de ces juridictions. Par contre, au Nouveau-Brunswick, les garçons autochtones de cet âge sont plus susceptibles d'être scolarisés que les filles. En Alberta et au Manitoba, les taux de participation des garçons et des filles autochtones sont similaires à ce niveau d'éducation.

Inscriptions aux cours

L'offre d'options de cours peut s'avérer une bonne manière de retenir les élèves dans l'enseignement (en particulier dans le secondaire) et de leur permettre de réussir. Certains choisiront de s'inscrire dans les mêmes cours que leurs pairs, tandis que certains opteront

pour des cours plus faciles afin d'améliorer leurs notes ou leurs chances de réussite. Toutefois, lorsque les options ne mènent pas à des filières continues ou à des qualifications pertinentes, elles peuvent se transformer en impasses pour les élèves qui s'y trouvent piégés.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves ayant choisi des options moins exigeantes et menant à moins de débouchés ont généralement de moins bonnes performances. Plus ce choix intervient tôt, plus ses effets négatifs s'avèrent importants. Retarder ce choix autant que possible conduit généralement à de meilleurs résultats scolaires.

Dans certaines écoles canadiennes, en particulier celles des zones rurales ou éloignées, l'accès à des cours académiques peut être limité à la fin du secondaire. Bien souvent, les élèves n'ont pas la possibilité de suivre les cours qu'ils souhaitent ou qui sont nécessaires à leurs futures études. Pour parer à cela, ils peuvent choisir de se former à distance ou de partir étudier dans un centre urbain.

Peu de juridictions canadiennes détiennent des informations sur la participation des élèves autochtones aux différents types de cours, par exemple la filière classique ou la formation professionnelle. En revanche, le Queensland recueille cette information qui révèle, par exemple, que les élèves autochtones sont moins susceptibles d'être parmi les filières mathématiques classiques que les élèves non-autochtones.

Le Queensland suit également le choix des mathématiques par les élèves autochtones. Les taux d'inscription rapportés par le Queensland montrent que les élèves autochtones de l'Alberta sont plus susceptibles d'être inscrits dans des filières mathématiques classiques que ceux du Queensland. Les élèves autochtones du Queensland sont répartis de manière égale entre les filières mathématiques classiques et professionnelles.

Désavantage socioéconomique

L'efficacité de tout système éducatif se reflète, en partie, dans sa capacité à atténuer les inégalités (au lieu de les exacerber). Certains systèmes sont clairement meilleurs que d'autres en ce qui concerne l'atténuation du désavantage socioéconomique, et certains, notamment ceux des trois pays de l'étude, se montrent meilleurs dans l'intégration et l'aide à la réussite des enfants migrants. Il n'existe toutefois encore aucune donnée solide sur les pays réalisant des progrès dans l'atténuation de l'impact intergénérationnel du colonialisme sur les résultats scolaires des enfants autochtones.

Seule la Nouvelle-Zélande a été en mesure de fournir des données sur les élèves autochtones en fonction de leur statut socioéconomique (SSE), mais uniquement pour les enfants de 4 ans. En Nouvelle-Zélande, les taux de participation des élèves autochtones et non-autochtones sont plus forts lorsque leur statut socio-économique est meilleur. Il est à noter que ces taux restent inférieurs pour les élèves autochtones à chaque groupe d'âge. Les taux de participation des élèves autochtones issus de milieux favorisés sont nettement plus élevés que ceux des élèves autochtones ayant un SSE faible ou moyen, mais restent au même niveau que ceux des élèves non-autochtones n'ayant des SSE que moyens et faibles.

Situation géographique

En général, parmi les pays participant à PISA, les élèves scolarisés dans des zones rurales ont de moins bons résultats que ceux des écoles situées dans les zones urbaines. La différence est particulièrement forte lorsque la performance des élèves des zones rurales est comparée avec celle des élèves des écoles urbaines. Une partie non négligeable

(les deux tiers) de ces différences reflète des disparités dans le statut socioéconomique des élèves (OCDE, 2013).

Peu de données étaient disponibles dans les juridictions de l'étude sur les élèves autochtones des zones urbaines, rurales et éloignées. L'Alberta, la Nouvelle-Zélande et les Territoires du Nord-Ouest en ont toutefois fourni. En général, les élèves vivant dans des zones rurales et éloignées ont des taux de participation inférieurs à ceux des élèves des zones urbaines. Ces différences sont importantes pour les élèves autochtones.

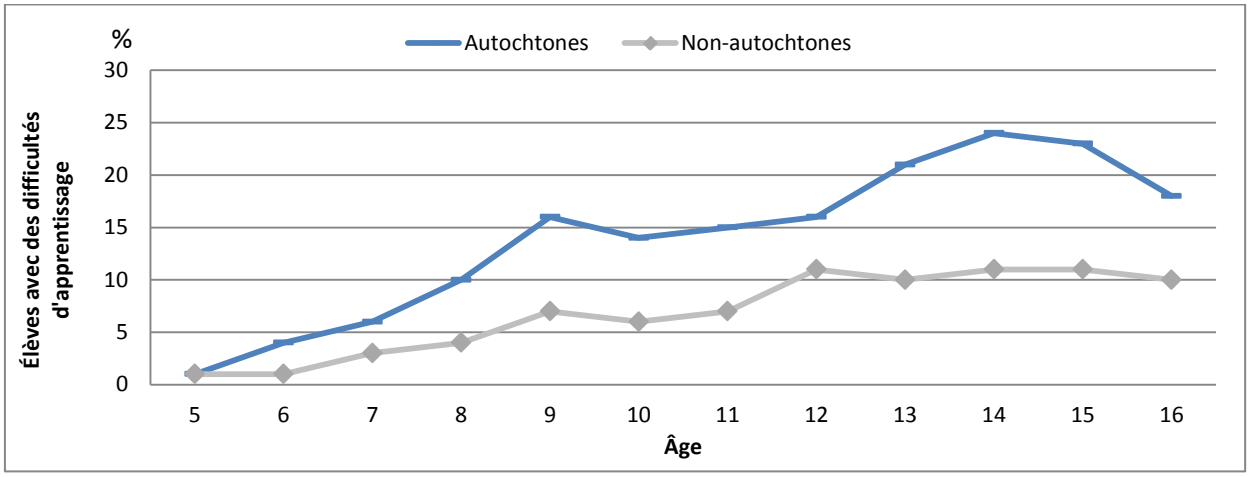
Les communautés éloignées ont des difficultés à offrir les mêmes opportunités d'apprentissage. Cela est notamment dû aux difficultés pour recruter et garder des enseignants qualifiés et efficaces. Tel est particulièrement le cas dans les communautés uniquement accessibles par voie aérienne où les professeurs peuvent se sentir très seuls.

Difficultés d'apprentissage

Les élèves autochtones sont plus susceptibles d'être évalués comme éprouvant des difficultés d'apprentissage que les élèves non-autochtones du Canada (figure 5.10). L'impact de ces évaluations sur les élèves varie. Lorsque les élèves reçoivent un soutien efficace, les résultats sont positifs. Par contre, lorsqu'une difficulté d'apprentissage implique d'être écarté des classes ordinaires et placé dans un enseignement moins exigeant avec de moins bons enseignants, cette décision peut avoir un impact très néfaste sur les élèves. Cela peut arriver lorsque des différences linguistiques ou les effets d'un traumatisme, tel qu'avoir été témoin de violences, sont interprétés comme un manque d'aptitude.

Un problème préoccupant lié aux élèves autochtones évalués comme ayant des difficultés d'apprentissage au Canada est le fait que leur proportion augmente avec l'âge. Il peut s'agir de difficultés non diagnostiquées à un âge plus précoce, mais également d'une interprétation erronée de caractéristiques ou comportements comme étant des signes de difficultés d'apprentissage. Par exemple, les garçons et les élèves migrants[7] sont plus susceptibles que les filles et les élèves non migrants d'être évalués comme ayant des besoins spéciaux d'apprentissage. Les différences comportementales et linguistiques qui distinguent certains garçons et enfants migrants des autres élèves ne sont pas nécessairement des difficultés d'apprentissage.

Figure 5.10. Élèves autochtones et non-autochtones ayant des difficultés d'apprentissage au Canada, 2015



Remarque : Dans la figure, les données canadiennes concernent uniquement la Nouvelle-Écosse et le Yukon.

Sources : Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse et ministère de l'Éducation du Yukon (2016), données des questionnaires.

Politiques et pratiques visant à améliorer la participation

La réussite des élèves relève de la responsabilité des systèmes scolaires où ils font leurs études. Pour améliorer les résultats des élèves autochtones, les systèmes scolaires doivent se réorienter vers les besoins et aspirations de ces derniers et de leurs familles. Une telle réorientation doit intervenir au niveau du système, au sein de chaque communauté locale, dans chaque école et entre les enseignants de chaque classe et les élèves autochtones et leurs familles.

La clé est de connecter l'intention à l'engagement au niveau du système pour soutenir et permettre un changement positif dans la pratique. La direction de l'établissement est le facteur déterminant pour répondre à la plupart de difficultés rencontrées à l'école, en reliant l'intention de changement à son engagement. Toutefois, la manière dont les actions au niveau du système permettent et encouragent les actions au niveau local influence à la fois leur efficacité et leur durabilité.

Les politiques utilisées par les pays pour accroître les taux de participation des jeunes enfants comprennent :

La détermination d'objectifs

- Les objectifs de participation de niveau national ont eu tendance à se concentrer sur la participation à l'EAJE et la poursuite des études secondaires. Tant la Nouvelle-Zélande que le Queensland ont suivi cette tendance, en communiquant et en menant des actions pour atteindre l'objectif de participation (encadré 5.1). L'Australie, par exemple, a significativement amélioré les taux d'achèvement des études des élèves autochtones, et dépassé son objectif pour 2015. Déterminer des objectifs doit toutefois s'accompagner d'un suivi reposant sur des données fiables. L'Alberta a accompli de réels progrès dans ce domaine grâce à l'initiative de collecte de données sur les élèves autochtones (Aboriginal Learner Data Collection Initiative) qui a permis une meilleure compréhension de la démographie et des résultats des élèves autochtones.

Encadré 5.1. Combler l'écart dans l'obtention du diplôme ou certificat de fin du secondaire

Le Queensland (Australie) a réalisé des améliorations significatives et durables quant au nombre d'élèves autochtones ayant obtenu le diplôme ou certificat de fin du secondaire (Queensland Certificate of Education [QCE] ou Queensland Certificate of Individual Achievement [QCIA]). Le QCE est un diplôme, comparable au baccalauréat français, délivré par les établissements scolaires sur la base des résultats des élèves, notamment en littératie et en numératie. Le QCIA reconnaît les résultats des élèves participant à des programmes d'apprentissage particuliers. Sans ces compétences fondamentales, les élèves éprouvent des difficultés à poursuivre leurs études, à accéder à un emploi et retirent moins de bénéfices dans les autres domaines leur vie (Stanwick et al., 2014).

Le tableau ci-dessous donne le pourcentage de diplômés parmi les élèves autochtones et non-autochtones scolarisés dans des écoles publiques du Queensland depuis 2008. Notons que des améliorations ont été enregistrées dans les deux groupes d'élèves.

Année	Autochtones diplômés (%)	Non-autochtones diplômés (%)	Écart (points de pourcentage)
2008	42.1	71.3	29.2
2009	49.1	74.3	25.2
2010	53.8	78.3	24.5
2011	65.9	82.5	16.6
2012	70.2	85.3	15.2
2013	75.9	89.1	13.2
2014	86.5	93.3	6.9
2015	95.0	96.9	1.8
2016	97.0	97.8	0.9

Source : L'autorité du Queensland chargée du programme et de l'évaluation scolaire (Queensland Curriculum and Assessment Authority), 2017.

Une des réformes du gouvernement du Queensland visant à combler l'écart a été l'élan qui a permis des changements coordonnés dans les pratiques centrales, régionales et des écoles. Le Bureau central du ministère de l'Éducation a fourni à chaque région, des données ventilées quantifiant le nombre d'élèves autochtones nécessaires pour combler l'écart. Cela a aidé les régions à percevoir l'objectif de manière plus concrète et réalisable. Par exemple, une région a découvert que si 34 élèves autochtones à risque obtenaient le QCE, l'écart serait comblé. Les efforts du Bureau central ont compris des ateliers et des sessions de leadership destinés aux chefs d'établissement et au personnel régional et visant à expliquer pourquoi des améliorations étaient nécessaires et comment elles pouvaient être réalisées.

Les sept régions éducatives du Queensland ont aidé les écoles à réaliser des progrès de diverses manières. L'une d'elles a été la nomination d'accompagnateurs QCE, qui fournissent aux écoles des profils d'élèves à risque et ont accès à des fonds pour fournir aux étudiants un soutien additionnel, tel que des camps de rattrapage pendant les vacances scolaires.

Chaque établissement scolaire a mis en place des équipes multidisciplinaires de gestion des cas afin de soutenir les élèves, utilisé des systèmes de suivi des résultats des élèves, fourni aux élèves des opportunités d'apprentissage intensif telles que le tutorat extrascolaire, et organisé des sessions d'information avec les parents sur la manière d'aider leurs enfants à réussir.

Les importantes améliorations obtenues sont attribuées à :

- l'harmonisation des efforts motivés, constants et délibérés entre les écoles, les bureaux régionaux et le bureau central ;
- une stratégie claire pour chaque école et élève, par nom ;
- une gestion intensive des cas pour mettre en place « tout ce qu'il faudra » pour que chaque élève réussisse.

Source : Button S. et al. (2016), « Whatever it takes: Year 12 Certification in Queensland », *Australian Educational Leader*, Vol. 38, No. 4, pp. 28-32.

L'offre d'incitations financières

- Les incitations financières encourageant les familles à inscrire leurs enfants comprennent des services d'EAJE gratuits ciblés pour les enfants défavorisés, des services d'EAJE gratuits pour tous, et des aides financières aux familles à faible revenu pour l'inscription de leurs enfants à l'école dès les premières années.
- Dans les communautés éloignées du Queensland, les élèves autochtones désireux de poursuivre des études secondaires dans des établissements urbains peuvent bénéficier de bourses d'étude et de subventions. Elles couvrent non seulement les coûts directs liés à leur participation à l'enseignement secondaire, mais leur fournissent également un soutien et un accompagnement pour les aider à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire, et ce, jusqu'à la fin de leurs études.

L'emploi de la réglementation

- Certaines juridictions utilisent la réglementation pour abaisser l'âge obligatoire d'entrée à l'école et allonger l'âge de fin de scolarité.

La conduite au niveau local

- Dans les juridictions canadiennes de l'étude, des relations ont été nouées et des accords conclus entre les communautés vivant dans les réserves et les écoles des provinces pour veiller à ce que tous les élèves de ces communautés puissent s'inscrire à l'école. Ces initiatives assurent également la responsabilisation de chacun pendant la phase de transition des élèves. Ce modèle fonctionne et s'avère une pratique prometteuse dirigée par des dirigeants dévoués des communautés autochtones et de l'éducation.

Des services réactifs et pertinents

- L'offre de services culturellement adaptés implique leur localisation au sein des communautés précises ainsi que le recrutement et la formation d'un personnel issu de ces communautés.
- Des services mobiles peuvent être utilisés pour accéder aux communautés éloignées ou difficiles à atteindre, où les moyens sont limités ou inexistants.
- Des programmes destinés aux parents adolescents sont nécessaires pour assurer la participation des élèves devenus de jeunes parents.
- Les mesures ciblées visant à prévenir le décrochage scolaire peuvent comprendre la diversification des possibilités d'obtention d'un diplôme de secondaire, avec le choix parmi une série de parcours (notamment des filières professionnelles avec l''apprentissage et/ou un diplôme fondée sur une série de sujets et aptitudes), et d'autres avantages pour rester à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme.
- Les Territoires du Nord-Ouest testent actuellement à titre pilote un programme vidéo d'apprentissage à distance destiné aux élèves du secondaire pour certains sujets. Le programme est interactif entre les élèves et leur enseignant. Il connecte également entre eux les élèves participants, et leur offre l'appui personnalisé d'un travailleur de soutien à l'éducation.

Un soutien ciblé

- L'aide dans l'orientation, le conseil et le soutien permet aux élèves de faire des choix éclairés au cours de leurs études dans le secondaire et ainsi que plus tard dans les périodes de transition vers l'enseignement supérieur ou le marché du travail.
- Le programme de mentorat auprès des populations autochtones australiennes (Australian Indigenous Mentoring Experience programme [AIME]), mis en place en 2005, se concentre pour garder les élèves autochtones dans l'enseignement secondaire. Par ce programme les élèves autochtones du secondaire ont un mentor issu de l'université. Le programme offre aussi des stages, un soutien scolaire et un accompagnement, en plus du mentorat.

Des communications

- Les campagnes menées au sein de communautés ciblées pour accroître les taux d'inscription peuvent fournir aux parents des informations sur l'importance de la participation à l'école. Elles peuvent également aider à travailler avec chaque famille pour lever les obstacles à la participation, à l'aide de mesures visant notamment les procédures d'inscription, le transport, l'habillement et la nourriture. La Nouvelle-Zélande et le Queensland ont tous deux mis en place des campagnes visant à accroître la participation à l'EAJE des enfants défavorisés, notamment autochtones.

Le suivi

- Les programmes de transition veillent à ce que les enfants et les jeunes ne décrochent pas lors de leur passage d'un niveau à une autre ou lors d'un déménagement.
- L'identification des élèves permet aux systèmes éducatifs de reconnaître, suivre et prendre des mesures concernant la participation à l'éducation de chaque élève. La Nouvelle-Zélande, par exemple, a mis en place un système d'information sur l'apprentissage des jeunes enfants, qui assigne à chaque enfant un identifiant unique, permettant de suivre la participation de l'élève à l'école, et ce dès sa première année (encadré 5.2).

Encadré 5.2. Accroissement des taux de participation dès la petite enfance

Depuis plusieurs années, la Nouvelle-Zélande a amélioré ses taux de participation scolaire dans l'EAJE. En 2012, le gouvernement a fixé un objectif de « meilleur service public » pour porter à 98 % la participation à l'EAJE d'ici à décembre 2016. Le tableau ci-dessous montre les progrès enregistrés pour les enfants autochtones et non-autochtones au cours des 15 dernières années, avec une accélération des progrès depuis 2012.

Année	Taux de participation autochtone (%)	Taux de participation total (%)	Écart (points de pourcentage)
2002	84.8	91.2	6.4
2004	87.5	93.0	5.5
2006	88.1	93.4	5.3
2008	88.7	93.6	4.9
2010	89.6	94.3	4.7
2012	90.9	94.9	4.0
2014	92.9	95.9	3.0
2016	95.0	96.7	1.7

Source : Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2017), https://education.govt.nz/ministry-of-education/.

En 2012, le ministère de l'Éducation a créé un groupe de travail pour l'apprentissage des jeunes enfants afin d'appliquer l'objectif de « meilleur service public » aux taux de participation à l'EAJE. Pour d'atteindre ce niveau d'accroissement, le groupe de travail devait se concentrer sur des groupes d'enfants affichant des taux de participation relativement bas, notamment les Maoris et les enfants originaires des îles du Pacifique. Il a utilisé une méthodologie axée sur les données et il a fixé des objectifs régionaux pour le nombre d'enfants dans les communautés où l'engagement doit être renforcé. Son travail s'articule autour de 4 axes :

1. Un partenariat avec les communautés Maories et Pasifikas pour comprendre et élaborer en commun des solutions pour combler les écarts dans l'offre et améliorer la qualité de l'apprentissage des jeunes enfants.
2. La recherche du soutien de l'ensemble de la communauté, notamment les églises, employeurs, clubs de sport et groupes de services sociaux.
3. La collaboration avec d'autres agences gouvernementales, notamment les ministères du Développement social, de la Santé, des Affaires des îles du Pacifique et *Te Puni Kōkiri* (développement Maori).
4. Le travail avec les écoles situées dans des zones à faible niveau socioéconomique pour identifier et atteindre les enfants ne participant pas à l'EAJE.

Des coordinateurs d'« engager les familles prioritaires » (Engaging Priority Families [EPF]) ont été désignés pour aider les familles les plus difficiles à atteindre à inscrire leurs enfants à l'EAJE et à les y envoyer régulièrement, à réaliser des activités pédagogiques à la maison et à opérer efficacement la transition vers le système scolaire.

Un financement est également fourni à l'aide de subventions, d'incitations et de partenariats, en vue d'ouvrir de nouvelles places d'EAJE dans les communautés ciblées. De 2012 à 2016, ce programme a alloué 166 subventions et ouvert plus de 6 200 nouvelles places EAJE pour les familles prioritaires.

Source : Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2017), https://education.govt.nz/ministry-of-education/.

Remarques

1. En Nouvelle-Zélande, la définition utilisée est la proportion des élèves inscrits dans des établissements publics ou intégrés au système public par rapport à l'ensemble des élèves, par âge. Pour le Queensland, la définition utilisée est la proportion des élèves inscrits dans des établissements publics et privés par rapport à l'ensemble des élèves, par âge.
2. Voir le chapitre 6 pour plus d'information sur les taux de participation des élèves inscrits.
3. Le nombre d'années dans l'enseignement de base représente le nombre d'années pour lesquelles au moins 90 % des enfants en âge d'école sont scolarisés.
4. Les données du Nouveau-Brunswick et des Territoires du Nord-Ouest ne sont pas incluses.
5. Les Territoires du Nord-Ouest disposent de chiffres spécifiques pour les inscriptions de 2010, mais certaines données devant être clarifiées, ils n'ont pas pu être intégrés.
6. L'enregistrement des taux de participation des enfants de 4 ans à l'EAJE a débuté en Nouvelle-Zélande en 2009. Aucune donnée antérieure n'est disponible.
7. Les élèves migrants sont définis comme les enfants de parents nés à l'étranger.

Références

Autorité du Queensland chargée du programme et de l'évaluation scolaire (Queensland Curriculum and Assessment Authority) (2017), www.qcaa.qld.edu.au/.

Barro, R. et J. W. Lee (2013), « A new data set of educational attainment in the World, 1950-2010 », *Journal of Development Economics,* Vol. 104, pp. 184-198, www.nber.org/papers/w15902.

Bartik, T. J. (2014), *From Preschool to Prosperity: The Economic Payoff to Early Childhood Education*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, www.upjohn.org/sites/default/files/WEfocus/FromPreschooltoProsperity.pdf.

Button S. et al. (2016), « Whatever it takes: Year 12 Certification in Queensland », *Australian Educational Leader*, Vol. 38, No. 4, pp. 28-32.

Duncan, G. J. et K. Magnuson (2013), « Investing in Preschool Programs » *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 27, No. 2, www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.27.2.109.

Duncan, G.J. et A.J. Soujourner (2013), « Can Intensive Early Childhood Intervention Programs Eliminate Income-Based Cognitive and Achievement Gaps? », *Journal of Human Resources*, Vol. 48, No. 4, pp. 945-968, http://pubmedcentralcanada.ca/pmcc/articles/PMC4302948/.

Lleras-Muney, A. (2002), « Were compulsory attendance and child labor laws effective? An analysis from 1915 to 1939 », *Journal of Law and Economics*, Vol. 45, No. 2, pp. 401-435, www.nber.org/papers/w8563.

OCDE (à paraître), *Early Learning*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

OCDE (2016b), *Regards sur l'Éducation 2016 : Les Indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2015), *Perspectives des Politiques de l'Éducation 2015 : Les Réformes en Marche,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr.

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : L'Équité au Service de l'Excellence (Volume II) : Offrir à Chaque Élève la Possibilité de Réussir,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr.

OCDE (2013), *Équité et Qualité dans l'Éducation: Comment Soutenir les Élèves et les Établissements Défavorisés*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr

Oreopoulos, P. (2006). « The Compelling Effects of Compulsory Schooling: Evidence from Canada », *Revue canadienne d'économique,* Vol. 39, No. 1, pp. 22-52, http://oreopoulos.faculty.economics.utoronto.ca/wp-content/uploads/2014/03/The-Compelling-Effects-of-Compulsory-Schooling.pdf.

Stanwick J. et al. (2014), *How young people are faring in the transition from school to work*, Foundation for Young Australians, Sydney, www.voced.edu.au/content/ngv%3A66025.

Sylva, K. et al. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, Department for Education and Skills, Nottingham, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https:/www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/SSU/FR/2004/01.

Chapitre 6

Améliorer l'engagement des élèves autochtones dans l'éducation

Même si l'amélioration du bien-être des élèves et la participation de tous les élèves sont les premières étapes vers l'amélioration de leurs résultats, leur engagement joue un rôle crucial. L'engagement dans l'éducation est indispensable pour que les élèves puissent développer leurs compétences et profiter de l'éducation. Une meilleure compréhension de la manière d'améliorer cet engagement peut aider à soutenir les élèves pour qu'ils poursuivent leur scolarité et y obtiennent de bons résultats. Ce chapitre examine le rôle de l'engagement des élèves dans l'éducation et les indicateurs qui le reflètent. L'analyse examine les données constitutives de cet engagement et identifie les politiques et pratiques prometteuses pour l'améliorer. La reconnaissance et l'intégration des valeurs et approches autochtones sont essentielles pour réaliser des améliorations dans ce domaine.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Même si les premières étapes dans l'amélioration des résultats scolaires sont l'amélioration du bien-être des élèves et leur participation, leur engagement actif dans les processus d'apprentissage pour développer leurs compétences est indispensable. Nombreuses sont les raisons qui expliquent ce manque d'engagement à l'école et cette défiance pour apprendre, et un nombre tout aussi grand de solutions existe pour favoriser cet engagement. Comprendre l'engagement des élèves peut contribuer à mieux aider ceux qui n'exploitent pas leur potentiel comme ils le pourraient ou qui risquent d'obtenir de mauvais résultats.

On note peu de suivi de l'engagement des élèves au niveau système dans la plupart des juridictions canadiennes étudiées. Ce suivi peut se faire à l'aide d'indicateurs d'engagement positifs ou négatifs. Pour leur part, la Nouvelle-Zélande et le Queensland suivent toutefois l'absentéisme et les expulsions des élèves autochtones.

Le présent chapitre examine le rôle de l'engagement des élèves dans l'éducation, notamment sur leur bien-être et leur réussite scolaire, analyse les données sur l'engagement et identifie des politiques et pratiques prometteuses pour l'améliorer.

Pourquoi l'engagement est important

Le processus d'apprentissage est un acte volontaire et propre à chacun. Il faut être engagé et motivé pour apprendre (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). L'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage et leur comportement au sein et en dehors de l'école ont un impact considérable sur leurs performances. Cela inclut le temps et l'effort qu'ils investissent dans l'apprentissage, ainsi que leur persévérance et leur motivation à accomplir leurs tâches scolaires. L'engagement des élèves est donc une condition nécessaire, quoique non suffisante, à l'apprentissage et à un bon développement.

Les données de l'OCDE, notamment issues du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), montre que les élèves très performants ont plus de persévérance, de motivation et de confiance en eux que les élèves moins performants. Ceux qui obtiennent de mauvais résultats sont plus susceptibles d'être absents des cours ou des journées d'école, d'arriver en retard à l'école et de faire moins de devoirs que les élèves plus performants. Par exemple, les élèves qui avaient, au moins une fois, séché une journée entière de cours durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA en 2012, étaient au moins trois fois plus susceptibles d'obtenir un faible score en mathématiques que ceux qui ne séchaient pas les cours (et plus de deux fois après la prise en compte du statut socioéconomique, du genre, du profil d'immigrant et de la fréquentation de l'enseignement préscolaire).

En faisant l'école buissonnière, les élèves ratent des possibilités d'apprentissage, accroissent la probabilité d'abandonner complètement l'école et limitent leurs chances de trouver un bon emploi. La présence physique à l'école ne suffit toutefois pas. Sans persévérance, motivation et estime de soi, les élèves peuvent éprouver des difficultés à tirer parti des opportunités disponibles, quelle que soit leur aptitude.

La perception qu'a chaque élève de son efficacité personnelle (le degré auquel il croit en sa propre aptitude à assumer des tâches spécifiques) et de sa propre image (sa croyance en ses propres capacités) a un impact majeur sur sa confiance en lui, sa persévérance et sa motivation, et en fin de compte sur ses performances scolaires (Schunk et Pajares, 2009). Les élèves qui doutent de leur aptitude à accomplir des tâches particulières peuvent supposer à tort qu'investir plus d'efforts est une perte de temps. Devenant une prophétie

auto-réalisatrice, cette idée entraîne moins d'engagement à l'école et une plus faible performance (OCDE, 2013a).

L'attitude des élèves à l'égard de l'école et de l'apprentissage est importante, bien au-delà de son influence sur la réussite scolaire. Se sentir en sécurité, être socialement connecté et heureux à l'école sont des fins en soi, en particulier parce que l'école est un lieu privilégié de développement social. L'importance de ces aspects de la vie scolaire se reflète dans la priorité que les parents accordent à un environnement agréable, dynamique et sûr lors du choix d'une école pour leur enfant (OCDE, 2015) ; il se reflète aussi dans le large consensus observé parmi les enseignants qui est que le développement social et émotionnel des élèves est aussi important que l'acquisition de connaissances et de compétences (OCDE, 2013a).

Il est essentiel que les systèmes éducatifs comprennent le rôle que joue l'attitude des élèves dans l'apprentissage, en particulier pour ceux qui sont, d'une manière ou d'une autre, défavorisés. Encourager un environnement positif peut, à moindre coût, entraîner des améliorations significatives de la performance (Dweck, 2006). On ne saurait que trop insister sur l'importance d'un engagement accru, de la persévérance, de la motivation et de la confiance en soi des élèves.

Les élèves ont à leur disposition deux voies pour améliorer leurs résultats à l'école : investir plus de temps et d'effort (voie comportementale) et/ou réduire les niveaux d'anxiété (voie affective). Les deux nécessitent certains changements dans les croyances et l'image de soi des élèves. Par exemple, améliorer la confiance des élèves dans leurs aptitudes, connaissances et compétences et leur instiller la conviction que la réussite est le fruit d'un dur labeur (et non de traits de caractère innés et immuables) (Dweck, 2006), ou que le succès scolaire conduit au succès professionnel peut aider à réduire l'anxiété et à renforcer la motivation (Schunk et Pajares, 2009). Lorsque les élèves éprouvent le sentiment d'appartenir à l'école, ils sont également plus motivés. Ceci mène à un cercle vertueux, car les élèves investissent plus de temps et d'efforts dans leur travail scolaire lorsqu'ils sont motivés.

Indicateurs d'engagement

L'OCDE a utilisé plusieurs mesures pour refléter les niveaux d'engagement des élèves et leurs relations avec les performances scolaires des élèves. Les deux comportements qui influencent le plus les performances PISA des élèves sont l'absentéisme et le manque de ponctualité. Les élèves qui avaient séché des cours ou des journées d'école au cours des deux semaines précédant l'évaluation PISA de 2015 ont obtenu, en moyenne, 45 points de moins en sciences que ceux qui ne l'avaient pas fait (33 points de moins après la prise en compte du profil socioéconomique des élèves et des écoles). Ceux qui avaient déclaré être arrivés en retard à l'école au cours des deux semaines précédant l'évaluation PISA ont obtenu, en moyenne, 27 points de moins que ceux qui s'étaient déclarés ponctuels (23 points de moins après la prise en compte du profil socioéconomique des élèves et des écoles).

La conséquence pour les élèves qui présentent ces comportements est qu'ils ne profitent pas de toutes les possibilités d'apprentissage dont ils ont besoin. Les élèves défavorisés ou qui ont des difficultés d'apprentissage ont besoin de plus et non de moins d'opportunités pour se perfectionner et pour apprendre. En outre, l'absentéisme et le manque de ponctualité peuvent avoir un effet néfaste sur le reste des camarades de classe

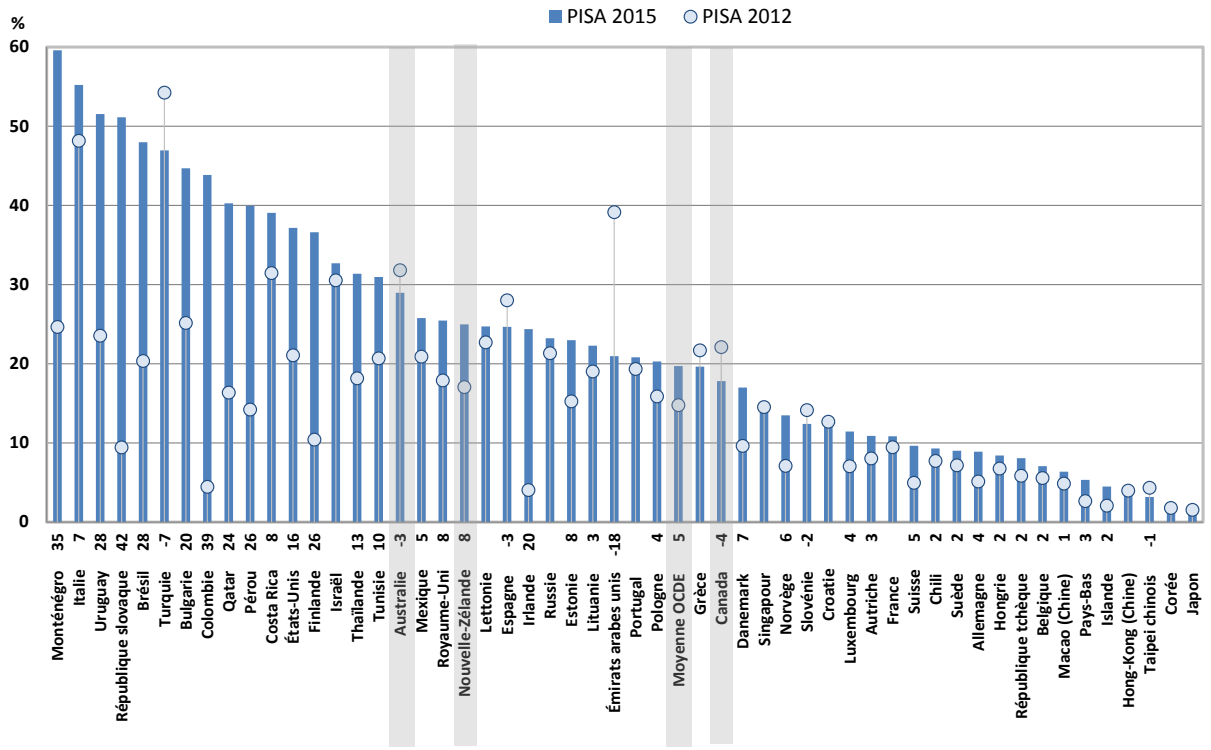
et sur l'école. Ces comportements peuvent être particulièrement problématiques dans les écoles où ils sont le fait d'une forte proportion d'élèves.

Absentéisme

L'absentéisme est un problème dans de nombreux pays. Dans les pays de l'OCDE, 26 % des élèves ont déclaré avoir séché au moins un cours et 20 % avoir séché une journée entière sans autorisation durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA. Comme relevé plus haut, dans les pays de l'OCDE, la différence de performance en sciences liée à l'absence aux cours est de 45 points.

Le pourcentage d'élèves canadiens absentéistes est d'environ 18 %, juste en dessous de la moyenne de l'OCDE (20 %). La Nouvelle-Zélande est nettement au-dessus de la moyenne, avec un taux de 25 %, et l'Australie atteint 29 %. L'absentéisme est plus courant chez les élèves défavorisés que chez les élèves plus privilégiés dans les trois pays (figure 6.1) (OCDE, 2016a).

Figure 6.1. Absentéisme des élèves entre 2012 et 2015



Remarque : Pourcentage d'élèves indiquant avoir séché une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA. Seuls sont inclus les pays/économies ayant participé à la fois à PISA 2012 et à PISA 2015. Seules les différences (exprimées en points de pourcentage) statistiquement significatives entre PISA 2012 et 2015 sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir annexe A3 d'OCDE, 2016a).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA, en 2015.
Source : OCDE (2016a), base de données PISA 2015, tableaux II.3.1, II.3.2 et II.3.3, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933435655.

Les élèves canadiens peu performants à l'évaluation PISA sont, en moyenne, plus susceptibles d'avoir été absents à l'école au moins une fois durant les deux semaines qui ont précédé l'évaluation PISA 2012 que les élèves peu performants d'autres pays (31,6 %

des élèves canadiens peu performants ont déclaré l'avoir fait contre une moyenne de 22,6 % pour l'OCDE). Le taux était de 44,5 % pour l'Australie et de 35,1 % pour la Nouvelle-Zélande. Pour les trois pays, le décrochage scolaire est fortement associé à une moindre performance (OCDE, 2016b).

D'autres raisons que l'engagement peuvent amener les élèves à s'absenter de l'école. Par exemple, la mauvaise santé des élèves ou d'un membre de leur famille est une raison d'absence évidente. La nécessité d'assister à des événements importants (tels que des funérailles) peut affecter certains groupes d'élèves plus que d'autres. Pour les élèves des régions éloignées, les rendez-vous médicaux ou autres dans le centre urbain le plus proche peuvent entraîner une absence de plusieurs jours.

Dans la mesure du possible, une distinction doit être faite entre les absences expliquées et inexpliquées, même si les deux doivent être suivies pour chaque élève au niveau de l'école. Ce qui importe, c'est que les écoles comprennent les causes sous-jacentes des absences des élèves et que des mesures soient prises pour atténuer les effets négatifs de ces absences sur leurs chances de réussite.

Ponctualité

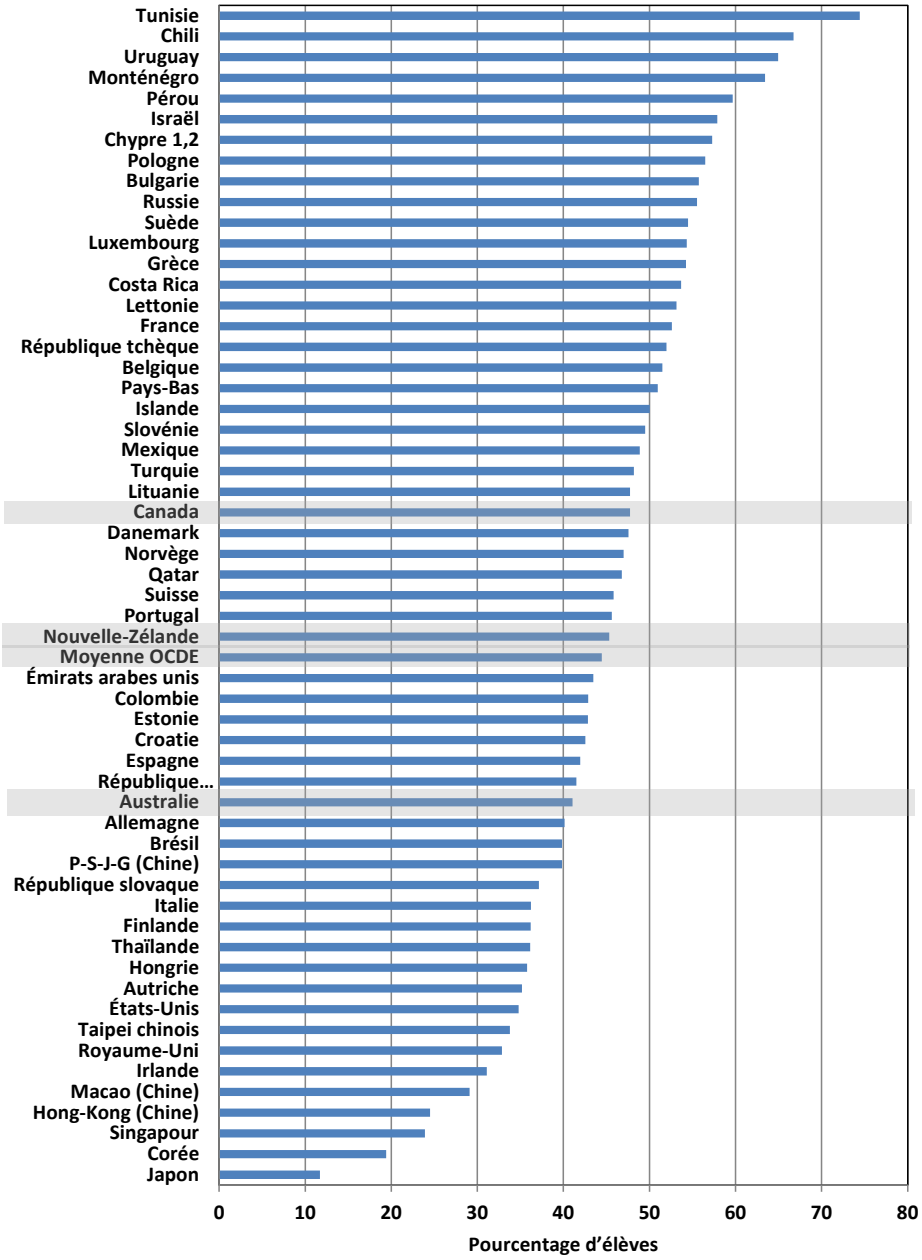
En 2015, une importante proportion des élèves étaient arrivés en retard à l'école, sans autorisation, au moins une fois pendant les deux semaines ayant précédé le test PISA. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur deux (44 %) avait déclaré être arrivé en retard au moins une fois au cours de ces deux semaines (figure 6.2). Le pourcentage est, en moyenne, plus élevé chez les élèves issus de milieux défavorisés (47 %) que parmi ceux issus de milieux avantagés (43 %).

Comme pour l'absentéisme, le retard à l'école est prédictif des performances en mathématiques. En Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, ce taux était inférieur à la moyenne de l'OCDE. Pour les élèves issus de milieux défavorisés en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, cet effet négatif de l'absentéisme sur la performance était plus fort que la moyenne de l'OCDE. Les élèves défavorisés en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande étaient également plus susceptibles d'arriver en retard à l'école que ceux des autres pays. En Nouvelle-Zélande, plus d'un élève socio économiquement défavorisé sur deux a déclaré être arrivé en retard à l'école au moins une fois au cours des deux semaines précédant le test PISA.

Le manque de ponctualité peut être lié à un statut socioéconomique défavorisé pour une série de raisons. Dans certains pays, les élèves défavorisés peuvent ne pas disposer de moyen de transport privé pour se rendre à l'école devant utiliser les transports en commun, ou être obligés de se rendre à l'école par leurs propres moyens dès le plus jeune âge. Lorsque les transports en commun existent, ils ne fonctionnent pas toujours de manière régulière ou fiable. Les élèves défavorisés peuvent également avoir plus de responsabilités que les élèves plus favorisés, comme l'obligation de s'occuper des frères et sœurs plus jeunes et d'autres membres de la famille, et d'exercer une activité rémunérée avant ou après l'école.

La proportion globale d'élèves arrivant en retard à l'école a diminué entre 2003 et 2015 dans les trois pays de l'étude. Ces améliorations ont toutefois été en grande partie enregistrées parmi les élèves favorisés plutôt que défavorisés (OCDE, 2016b).

Figure 6.2. Pourcentage d'élèves qui arrivent en retard à l'école, 2015



Remarques : Pourcentage d'élèves ayant déclaré être arrivés en retard à l'école au moins une ou deux fois au cours des deux semaines précédant le test PISA. L'Argentine, le Kazakhstan et la Malaisie n'ont pas été inclus dans cette figure, car la couverture est trop faible pour assurer la comparabilité (voir l'annexe A4 d'OCDE, 2016a).

1. Note de la Turquie : Les informations figurant dans ce document et faisant référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves arrivés en retard au moins une ou deux fois au cours des deux semaines précédant l'évaluation PISA.

Source : OCDE, base de données PISA 2015 (vol. II), tableau II.3.1, http://dx.doi.org/10.1787/888933436489.

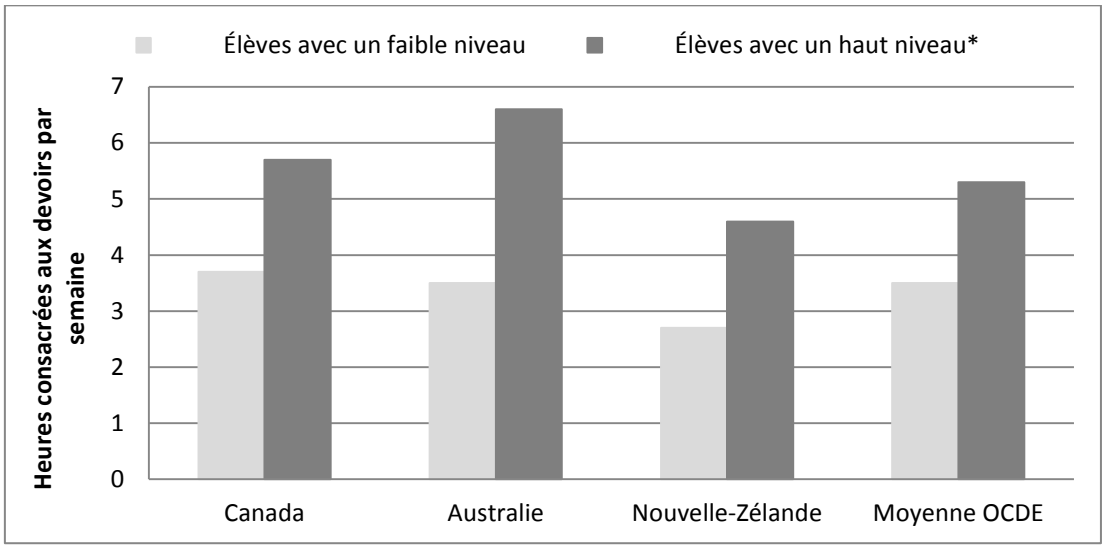
Devoirs à la maison

Les performances scolaires sont fortement liées au temps consacré aux devoirs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves ayant déclaré avoir consacré plus de temps à leurs devoirs étaient moins susceptibles d'avoir des résultats inférieurs au niveau de compétence de référence en mathématiques, même après la prise en compte du statut socioéconomique, du genre, des origines issues de l'immigration et de la fréquentation de l'enseignement préscolaire. Une heure par semaine consacrée aux devoirs est associée à une réduction de 15 % de la probabilité d'obtenir un mauvais score en mathématiques, par rapport au résultat sans avoir fait de devoir. Pour deux heures par semaine consacrées aux devoirs, la réduction est de 36 %, et pour trois heures par semaine de 50 %. La probabilité d'obtenir un mauvais score continue de diminuer à mesure que le nombre d'heures consacrées aux devoirs augmente, mais seulement jusqu'à un certain point, au-delà duquel le bénéfice de cet investissement devient nul (OCDE, 2016c).

De nombreuses raisons expliquent que les élèves consacrent relativement peu de temps à leurs devoirs. Elles sont, entre autres, le manque d'endroits appropriés et paisibles à la maison pour étudier, la nécessité de contribuer aux activités familiales et autres, l'insuffisance de l'accompagnement ou de la supervision parentale pendant la petite enfance des élèves, le manque de confiance des élèves dans leur aptitude à comprendre ou à terminer le devoir, et le manque d'intérêt pour la tâche et/ou la matière. Cette dernière raison est particulièrement importante lorsque le matériel pédagogique ou les exercices éducatifs ont peu de pertinence ou de sens pour certains groupes parmi les élèves, comme les élèves autochtones (Young, 2010).

Au Canada et en Australie, les élèves peu performants consacrent environ le même nombre d'heures à leurs devoirs que ceux de beaucoup d'autres pays (à peu près la moyenne de 3,5 heures des élèves peu performants de l'OCDE). Par rapport aux autres élèves de leurs pays, les élèves les moins performants au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande font moins de devoirs chaque semaine et cet indicateur est particulièrement prononcé chez les élèves les moins performants en Australie (figure 6.3).

Figure 6.3. Heures consacrées aux devoirs à la maison entre les élèves ayant un haut niveau et un faible niveau en mathématiques, 2012



Remarque : Les élèves forts sont ceux ayant obtenu une note supérieure au niveau de référence 2 en mathématiques.
Source : OCDE (2016a), base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

Concentration et effort

Les élèves peu performants à l'évaluation PISA déclarent avoir éprouvé des difficultés à se concentrer pleinement sur la tâche à accomplir. Dans la plupart des pays, ces élèves sont moins susceptibles que les élèves performants de déclarer être attentifs ou écouter pendant le cours de mathématiques.

Les élèves qui obtiennent des notes inférieures déclarent également faire moins d'efforts que ceux mieux notés, même pendant l'évaluation PISA elle-même. Cette différence chez les élèves est significative dans les trois pays participants à l'étude. Bien que les élèves qui sentent qu'ils n'ont pas bien réussi le test peuvent avoir du mal à accepter qu'ils ont fourni le même effort que les autres, ces chiffres donnent une indication supplémentaire sur le fait que les élèves qui ont des difficultés en mathématiques ne s'investissent peut-être pas pleinement dans les activités scolaires.

Progrès dans le suivi de l'engagement

Les indicateurs de suivi du désengagement des élèves autochtones ne semblent pas courants dans les six juridictions canadiennes de cette étude, bien que la Nouvelle-Écosse et le Yukon disposent d'informations sur les taux d'absence des élèves autochtones en 2015.

Aucune juridiction canadienne n'a enregistré les expulsions ou exclusions des élèves autochtones,[1] tandis que la Nouvelle-Zélande et le Queensland ont suivi ces taux pendant les périodes 2005-2015 et 2010-2015.

Tendances de l'engagement

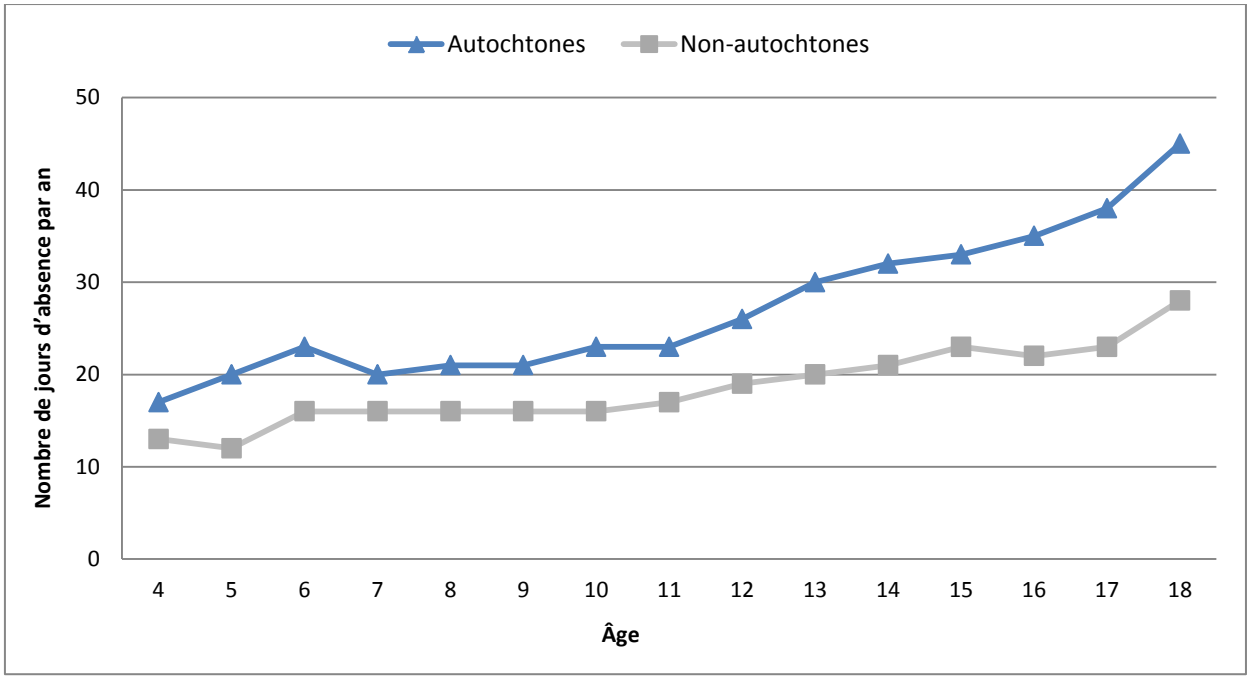
L'absentéisme est un problème grave chez les élèves autochtones des juridictions. Même s'il peut traduire une série de problèmes dans la vie des élèves, y compris un désengagement scolaire, il a un effet négatif sur leurs possibilités d'apprentissage et leurs chances de réussite dans leurs études.

Absence des élèves

Sur la base des données de la Nouvelle-Écosse et du Yukon, nous pouvons constater que les taux d'absence des élèves augmentent à mesure qu'ils vieillissent. À tous les âges, les élèves autochtones ont tendance à être plus souvent absents que les élèves non-autochtones, et cet écart s'intensifie à partir de l'âge de 13 ans. La conséquence pour ces élèves est d'avoir moins de possibilités d'apprentissage que les élèves non-autochtones et d'être pénalisés pour ensuite progresser dans leurs études. Cette situation amène à une moindre motivation et un désengagement accru de ces élèves.

Dans les écoles que nous avons visitées, le plus gros problème signalé par les enseignants en ce qui concerne les performances des élèves autochtones était le temps que ceux-ci passaient en dehors de l'école. Les enseignants que nous avons rencontrés dans une école secondaire comptant une part relativement élevée d'élèves autochtones estimaient que la plupart de ceux-ci ne fréquentaient les cours que trois à quatre jours par semaine, contre une moyenne de quatre à cinq jours pour les élèves non-autochtones. Certaines écoles semblaient avoir des stratégies actives et efficaces pour faire face au problème, mais pas toutes.

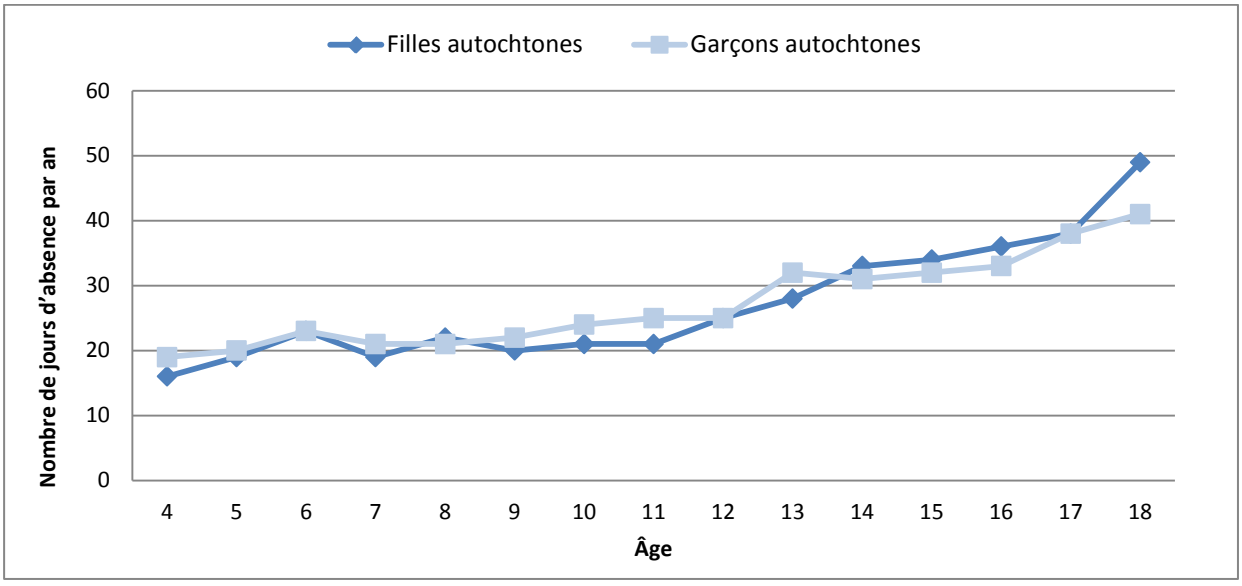
Figure 6.4. Jours d'absence des élèves autochtones et non-autochtones au Canada, 2015



Remarque : Dans la figure, les données canadiennes ne comprennent que la Nouvelle-Écosse et le Yukon.
Sources : Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse et le ministère de l'Éducation du Yukon (2016), données des questionnaires.

Les différences en fonction du sexe sont faibles (figure 6.5). Les filles risquent légèrement plus d'être absentes au cours des premières années et des dernières années de scolarité et les garçons davantage à la fin du primaire et début du secondaire.

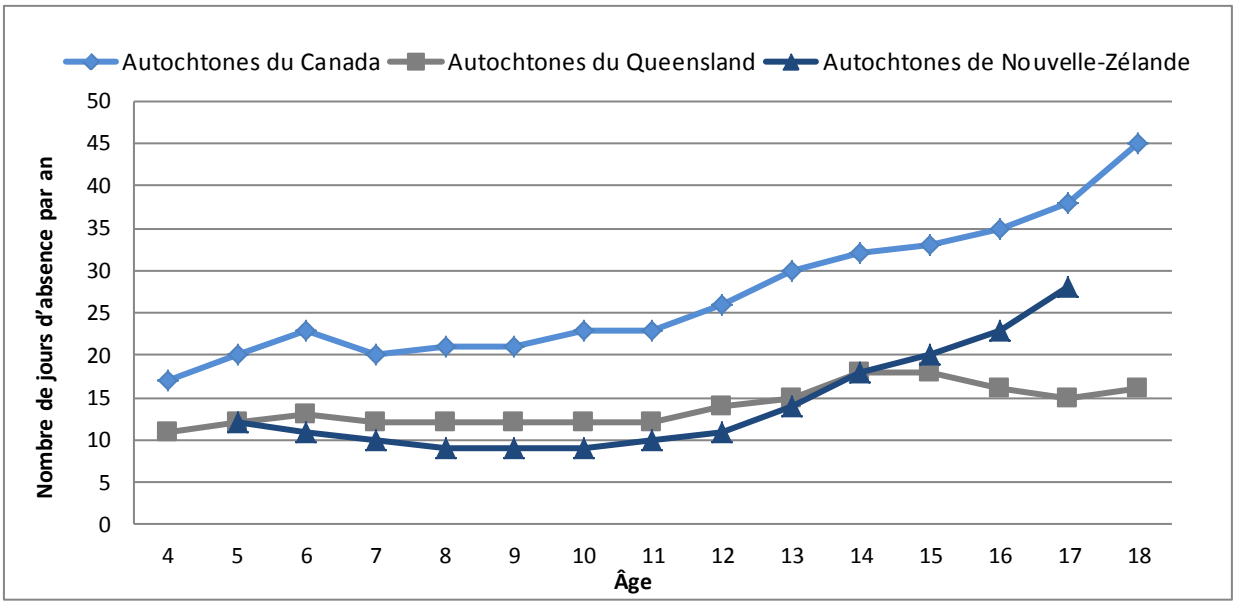
Figure 6.5. Jours d'absence des élèves autochtones par sexe au Canada, 2015



Remarque : Dans la figure, les données canadiennes ne comprennent que la Nouvelle-Écosse et le Yukon.
Sources : Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse et ministère de l'Éducation du Yukon (2016), données des questionnaires.

Par rapport à ceux de la Nouvelle-Zélande et du Queensland, les élèves autochtones de Nouvelle-Écosse et du Yukon sont beaucoup plus susceptibles d'être absents de l'école. En outre, le risque d'absentéisme chez les élèves autochtones plus âgés est beaucoup moins prononcé au Queensland (figure 6.6).

Figure 6.6. Jours d'absence des élèves autochtones au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Queensland, 2015



Remarque : Dans la figure, les données canadiennes ne comprennent que la Nouvelle-Écosse et le Yukon.
Sources : Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation du Yukon, ministère de l'Éducation et de la formation du Queensland et ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

Expulsions

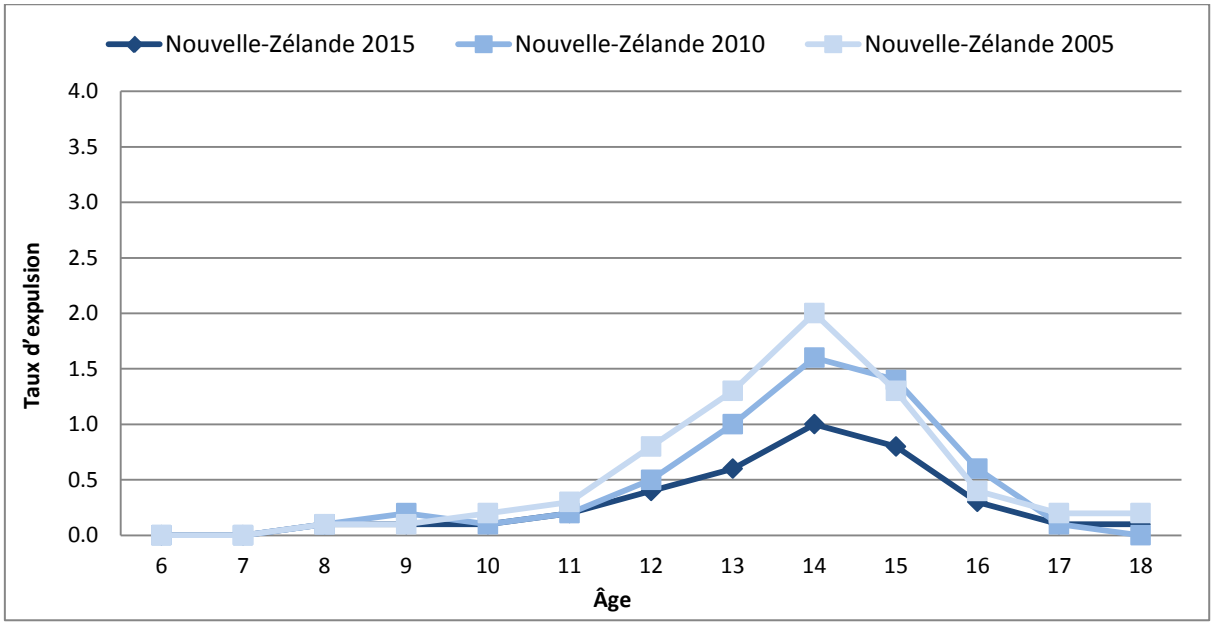
L'expulsion des cours a de fortes conséquences pour les élèves. Elle limite de manière importante leur capacité à achever leur scolarité avec succès et à acquérir les compétences et qualifications nécessaires pour l'entrée sur le marché du travail ou la poursuite d'études. Les comportements entraînant une expulsion sont souvent symptomatiques de problèmes émotionnels profonds existants depuis un certain temps et n'ayant pas été réglés efficacement. Parfois, les élèves essaient d'attirer l'attention dont ils ont besoin ou, dans certains cas, ils ne sont tout simplement pas conscients des conséquences potentielles de leur comportement.

Les règles varient énormément d'un système à l'autre et leur application est souvent une question de jugement des enseignants et dirigeants des écoles. Les enseignants et chefs d'établissement peuvent avoir plus d'empathie pour les élèves avec lesquels ils peuvent s'identifier qu'avec d'autres groupes, et peuvent donc appliquer différemment les règles discrétionnaires.

Aucune des juridictions canadiennes participant à cette étude n'a fourni de données sur les expulsions[2] et exclusions[3], mais la Nouvelle-Zélande l'a fait (figure 6.7).

Les élèves autochtones de Nouvelle-Zélande sont plus susceptibles d'être exclus ou expulsés que les élèves non-autochtones. En Nouvelle-Zélande, cet écart est plus prononcé chez les élèves de 11 à 16 ans.

Figure 6.7. Taux d'expulsion des élèves autochtones en Nouvelle-Zélande, 2015, 2010 et 2005



Source : Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

Politiques et pratiques visant à améliorer l'engagement

Les politiques et pratiques soutenant l'engagement des élèves autochtones dans l'éducation et l'apprentissage sont présentées ci-dessous, avec des exemples tirés des juridictions participantes. Bien que chaque politique et pratique soit susceptible d'avoir un certain effet positif sur les élèves autochtones, aucune ne peut suffire, seule, à apporter des améliorations notables à leur engagement. C'est plutôt l'impact combiné d'un ensemble de réponses conçues sur mesure qui sera efficace. Les écoles visitées pour cette étude qui affichaient un niveau élevé d'engagement chez les élèves autochtones utilisaient une combinaison des pratiques et politiques suivantes :

Visibilité des cultures autochtones dans les écoles et les salles de classe

La visibilité des cultures autochtones dans les écoles et les salles de classe est une marque de respect et de reconnaissance de l'importance des peuples autochtones du Canada. Les écoles peuvent soutenir l'engagement des élèves autochtones en offrant des environnements où les élèves autochtones peuvent se sentir connectés à leur culture et valorisés grâce à leur héritage.

Une mesure facile à prendre consiste à utiliser à l'entrée de l'école une signalisation symbolique des cultures autochtones, utilisant une ou plusieurs langues autochtones. Ces symboles ne doivent pas être là pour faire joli, ils doivent être intégrés dans les habitudes de l'école et les activités d'apprentissage.

Dans les Territoires du Nord-Ouest, la nécessité de construire un nouveau bâtiment scolaire a été l'occasion d'adopter une nouvelle approche. Le symbolisme culturel autochtone est intégré dans toute l'école, offrant ainsi la possibilité d'apprendre la culture autochtone et l'histoire des Territoires du Nord-Ouest, tout en offrant aux élèves des espaces modernes et confortables où étudier.

Dans certains cas, les chefs d'établissement devront tenir bon face à la résistance de certains parents non-autochtones à de tels changements. Dans une école que nous avons visitée, le directeur était confronté à une campagne menée par des parents non-autochtones qui s'opposaient à la mise en place d'une installation de purification dans l'enceinte de l'établissement. Notre impression générale à l'issue de nos visites a toutefois été que les élèves non-autochtones manifestent un très grand intérêt pour l'apprentissage des cultures autochtones du Canada.

Adoption des pratiques culturelles autochtones

L'utilisation de pratiques culturellement appropriées dans le quotidien scolaire constitue également un moyen efficace de valoriser les élèves autochtones et leurs familles. Nous avons été témoin de l'effet extrêmement positif des cérémonies dites de la purification sur les élèves autochtones et non-autochtones à l'école.

Un certain nombre d'écoles utilisent les cercles de discussion afin d'engager un échange avec les élèves et résoudre les problèmes. Dans certains cas, des Anciens et les parents y participent, et ce, même lorsqu'il s'agit d'un conflit entre des élèves autochtones et non-autochtones. Ces processus auraient des effets positifs durables pour tous les élèves.

Une école du secondaire de l'Alberta organise des cérémonies de plumes d'aigle lors des remises de diplômes. Les enfants autochtones des écoles primaires locales y sont invités pour qu'ils puissent voir que la réussite à la fin des études est une réalité à leur portée.

Le *Te Whakatika* en Nouvelle-Zélande est un autre exemple. Il s'agit d'un processus aidant les élèves à résoudre et s'excuser de leur faute. Cette initiative est semblable aux conférences contemporaines de justice réparatrice (Hooper et al., 1999). Cette coutume est une alternative plus efficace et beaucoup moins dommageable à des punitions telles que la suspension[4] ou l'exclusion des élèves.

Certaines des écoles que nous avons visitées veillent à ce que les élèves aient l'occasion de faire l'expérience des pow-wow et des tentes de sudation. Une école du Manitoba qui a amélioré significativement les résultats des élèves autochtones utilise des tentes de sudation comme moyen de faire connaître aux enseignants la culture autochtone locale, et de permettre au personnel et aux élèves de renforcer leurs liens. Une enseignante de cette école nous a parlé de son expérience des tentes de sudation et de la manière dont elles contribuent à créer des liens solides entre le personnel et les élèves autochtones. Elle a ajouté : « Nous sommes comme une famille. Le personnel investit dans les enfants et ceux-ci le ressentent. »

Inclure les histoires et les cultures autochtones dans le programme scolaire

Les écoles qui intègrent le mieux les points de vue autochtones dans le programme scolaire sont celles qui intègrent l'histoire, la science et la philosophie autochtones dans tous les cours, au profit de tous les élèves. La Nouvelle-Écosse, par exemple, a récemment rendu l'enseignement des traités obligatoire dans le programme de cours de la

1re à la 6e année. Les dirigeants autochtones que nous avons rencontrés étaient très favorables à de tels développements. Comme l'a relevé la Commission de vérité et réconciliation, il est essentiel que tous les Canadiens comprennent cette partie cruciale de leur histoire (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015).

Le Programme scolaire australien exige que les histoires et cultures des Aborigènes et Insulaires du détroit de Torres soient une priorité transversale des programmes. Cela signifie que les points de vue autochtones doivent être intégrés à l'ensemble du programme scolaire et que tous les élèves participent à la réconciliation et à la reconnaissance des identités et cultures autochtones[5].

Utiliser les ressources pédagogiques mises au point par les peuples autochtones et les reflétant

Une mesure très facile pour les écoles consiste à fournir et utiliser des livres et autres ressources mis au point par les autochtones. Par exemple, les textes contemporains des auteurs autochtones peuvent être intégrés comme ressources pédagogiques.

« Montre-moi tes maths » (Show Me Your Math) est un programme développé par des chercheurs de la Faculté d'éducation de l'Université Saint-Francis-Xavier d'Antigonish, en Nouvelle-Écosse (encadré 6.1). Le programme aide les enseignants et les élèves à explorer les mathématiques dans leur propre communauté et leurs pratiques culturelles. À travers les calculs, la mesure, la localisation, la conception, le jeu et l'explication, les élèves découvrent que les mathématiques sont partout autour d'eux. Chaque année, ils se retrouvent lors d'un salon annuel de mathématiques pour partager et célébrer le travail qu'ils ont accompli.

Encadré 6.1. Faire participer les élèves autochtones aux activités mathématiques

« Montre-moi tes maths » (Show Me Your Math)

En Nouvelle-Écosse, la défunte ancienne mi'kmaw et fabricante de plumiers, Dianne Toney, expliquait que, pour fabriquer un anneau pour un couvercle circulaire, elle mesurait trois fois le diamètre du cercle avec ses bandes en bois et ajoutait la largeur d'un pouce. Elle soutenait que cela faisait chaque fois un cercle parfait. Cette conversation avec le Dr Lisa Lunney Borden et le Dr David Wagner les a incités à se demander comment faire participer les enfants mi'kmaw à de telles conversations avec les Anciens de leurs communautés.

En travaillant avec les enseignants et les Anciens dans les écoles communautaires *Mi'kmaw Kina'matnewey*, Borden et Wagner ont élaboré le programme « Montre-moi tes maths ». Il s'agit d'un programme qui invite les élèves autochtones du Canada atlantique à explorer les mathématiques à travers leur communauté et leurs pratiques culturelles. À travers le calcul, la mesure, la localisation, la conception, le jeu et l'explication, les élèves découvrent que les mathématiques sont tout autour d'eux et sont liées à de nombreuses pratiques culturelles dans leurs propres communautés. Chaque année, les élèves se retrouvent pour un salon annuel de mathématiques et célèbrent le travail qu'ils ont accompli. Le programme a été lancé en 2007 et a continué à se développer au fil des années avec plus de projets d'enquête menés en classe, connus sous le nom de projets *Mawkina'masultinej* (Apprenons ensemble).

Le programme s'est maintenant répandu de la Nouvelle-Écosse aux autres provinces et territoires, comme un moyen efficace et engageant pour permettre aux élèves autochtones et non-autochtones de comprendre et d'appliquer les concepts et principes mathématiques.

Le Dr Lunney Borden a également lancé un programme de sensibilisation dérivé baptisé « relier les mathématiques avec nos vies et nos communautés » (Connecting math to Our Lives and Communities). Il a été conçu pour les élèves de la 4e à la 12e année, afin d'encourager les jeunes à découvrir la valeur des mathématiques dans leur vie et à apprécier la façon dont elles ont le pouvoir de façonner leur avenir. Un tel apprentissage soutient les élèves et les encourage à participer à d'autres études en mathématiques et en sciences, mais aussi les rend plus confiants dans leurs capacités. Il donne également aux élèves des occasions de voir que les mathématiques peuvent être un outil puissant pour aider le monde.

Ce programme, qui entre maintenant dans sa troisième année, est utilisé dans quatre communautés mi'kmaw et trois communautés néo-écossaises d'origine africaine de l'est de la Nouvelle-Écosse. Il a amené des bacheliers et des étudiants de premier cycle en sciences et en mathématiques à travailler avec les élèves toutes les deux semaines sur des questions qui les intéressent. Le projet portait principalement sur *Lire et écrire le monde avec les mathématiques* (*Reading and Writing the World with Mathematics*), à travers l'examen de problèmes de justice sociale, tels que la sécurité de l'eau et l'environnement, ou encore les modèles et les raisonnements logiques, comme les technologies et le codage. Chaque année, ce programme se termine par une journée spécialement dédiée aux mathématiques sur le campus pour célébrer l'apprentissage effectué tout au long de l'année et inviter une nouvelle fois les élèves à apprendre les mathématiques avec des professeurs d'université et des Anciens de leur communauté.

Source : www.showmeyourmath.ca.

Utiliser des activités d'apprentissage reflétant les pratiques autochtones ou populaires parmi les élèves autochtones

Une autre pratique prometteuse utilisée par les écoles canadiennes pour impliquer les élèves autochtones est de diversifier les activités d'apprentissage en en incluant d'autres qui s'appuient sur l'histoire et la culture autochtones ou sont populaires auprès des élèves autochtones. Il s'agit, entre autres, de programmes accordant une grande importance à la culture, d'activités éducatives à l'extérieur, dans la nature, et de l'utilisation d'écosystèmes des réserves pour enseigner la science.

Le Yukon offre un exemple d'apprentissage fondé sur la terre, le programme « première chasse, première pêche » (First Hunt, First Fish). Le contenu du cours est élaboré par la communauté autochtone locale et rencontre l'adhésion des élèves. Pour répondre à des exigences en matière de santé et de sécurité, les écoles ont fait face à des défis qu'elles ont réussi à les surmontés pour une grande partie.

Les activités d'apprentissage que les écoles utilisent peuvent rendre le programme scolaire beaucoup plus pertinent pour la vie des élèves autochtones, par exemple en intégrant les lieux, l'histoire et les événements locaux. Ces activités enrichissent également l'apprentissage de tous les élèves. Le programme « l'Histoire dans les collines » (History in the Hills) est un exemple d'activité d'apprentissage sur mesure, où les cours sont donnés sur des sites archéologiques autochtones et dirigés par les enseignements des peuples des Premières Nations et Métis (Toulouse, 2013).

Dans une école que nous avons visitée, les enfants autochtones étaient encadrés par un entrepreneur local prospère. Les réalisations récentes des élèves comprenaient la publication d'un livre bilingue pour enfants, la mise en ligne d'une application linguistique, et la réalisation d'un film. Ils ont remporté des prix pour le livre et l'application, et ont fait don du montant de ces prix au centre local appelé l'avance (Head Start).

Au Queensland, à l'aide d'une vaste gamme d'activités scolaires et extrascolaires, la Fondation Clontarf offre un encadrement et un accompagnement aux garçons autochtones des écoles secondaires qui se désengagent ou risque de le faire. La Fondation Clontarf profite de la passion des garçons autochtones pour le football pour agir sur leur comportement. Cela comprend l'acceptation de la discipline, le développement de l'estime de soi, des compétences utiles dans la vie quotidienne et l'amélioration des perspectives d'emploi. Il est fondamental de développer des valeurs, compétences et aptitudes qui aideront les élèves à réussir au mieux dans leur vie.

Mettre une salle réservée à la disposition des élèves autochtones

La disposition d'une salle réservée permet aux élèves autochtones d'avoir, dans l'école, un endroit sûr où se retrouver. Cette salle les aide à ressentir un sentiment d'appartenance. Elle peut offrir un répit face au bruit et à l'intensité de l'environnement scolaire, qui peuvent être difficiles pour les enfants venant d'écoles situées dans les réserves. Un certain nombre d'élèves autochtones nous ont confié que ces salles leur offraient un endroit où ils pouvaient être à l'abri du racisme d'autres élèves.

En outre, de telles salles offrent un espace où le personnel peut apporter un soutien aux élèves et où les élèves peuvent se soutenir mutuellement. Nous avons vu plusieurs exemples de ces salles lors des visites sur le terrain. Elles étaient toutes bien utilisées et appréciées par les élèves autochtones que nous y avons rencontrés.

Dans une école du secondaire de l'Alberta, la salle réservée aux élèves autochtones est utilisée dans le cadre d'un programme d'accompagnement de troisième cycle. Deux accompagnateurs sont disponibles dans la salle pour aider les élèves. L'un est un tuteur académique et l'autre un coordonnateur autochtone, qui aide les élèves à résoudre des problèmes susceptibles d'entraver le bon déroulement de leurs études. Le personnel de l'école place beaucoup d'espoir dans l'obtention du diplôme de leurs élèves et compte sur eux pour qu'ils se donnent les moyens d'y parvenir.

Dans une école visitée n'ayant pas de salle réservée, les élèves ont évoqué ce manque et leur souhait dans avoir une, synonyme pour eux de vecteur d'amélioration. Ils ont partagé leur envie d'avoir un lieu où aller qui serait « leur endroit ».

Nous sommes conscients que ce type de salles peut également être vu comme une forme de ségrégation, qui peut limiter l'intégration des élèves autochtones parmi les élèves non-autochtones. Nous pouvons toutefois soutenir que les élèves n'utiliseront ces salles que s'ils y trouvent un intérêt. Leur utilisation n'est ni obligatoire ni exclusive.

Dans certaines écoles, les élèves non-autochtones les utilisent également. Dans certains cas, ils le font pour rester avec leurs amis autochtones, et dans d'autres, parce qu'ils ne se sentent pas en sécurité dans l'environnement scolaire pendant les pauses. Nous reconnaissons également que si ces salles offrent un répit aux élèves, elles ne s'attaquent pas aux attitudes et comportements sous-jacents qui amènent les élèves à se sentir mal à l'aise ou en danger.

Offrir des possibilités d'apprentissage des langues autochtones

L'offre de possibilités d'apprentissage d'une ou plusieurs langues autochtones à tous les élèves développe les connaissances, les compétences et la compréhension des peuples et cultures autochtones. Cette offre de langues autochtones souligne également leur importance et leur valeur pour les élèves, leurs familles et le personnel scolaire. Pour les élèves autochtones, cela pourrait constituer leur seule chance d'apprendre leur propre langue pendant leurs années d'études.

On trouve un rappel de l'importance de la langue pour les jeunes autochtones dans les puissantes paroles de *Gentle Warrior*[6] :

> J'essaie de parler, mais je ne trouve pas mes mots
> Ils me les ont arrachés, ont fracassé mon monde
>
> [...]
>
> J'ai perdu ma parole, mon courage, ma fierté
> Depuis 500 ans, c'est resté caché en moi

Tant les enseignants que les élèves autochtones que nous avons rencontrés ont exprimé leur déception quant au fait que, dans la plupart des écoles, les langues autochtones ne soient apprises que dans certaines années et rarement, voire jamais, à la fin du secondaire.

Varier les méthodes d'évaluation

La motivation, la confiance et les performances des élèves peuvent être encouragées grâce à des techniques d'évaluation différentes. Les examens donnent une vision nécessairement limitée de l'élève. Par conséquent, l'utilisation d'un plus large éventail d'évaluations permet de mieux se concentrer sur les points forts des élèves et d'ainsi développer un sentiment plus durable d'efficacité et réussite. Les performance artistiques ou portfolios de projets en sont des exemples.

Veiller à ce que tous les enfants et les jeunes soient au courant de leurs connaissances, de leur capacité à faire, ainsi que de leurs intérêts et aspirations est important pour leur motivation. Un parent maori de Nouvelle-Zélande a résumé cela ainsi : « Nous devrions nous concentrer sur la réussite. Nous devons célébrer les succès des enfants dans tous les

domaines, afin qu'ils puissent réussir fièrement, avec passion, en toute confiance » (Meyer et al., 2010).

À la fin du secondaire, le certificat national de fin d'études (National Certificate of Education Achievement [NCEA]) de la Nouvelle-Zélande se concentre sur la reconnaissance de ce que les élèves connaissent et sont capables de faire, et la valorisation de connaissances plus larges, notamment les connaissances et compétences autochtones. Les élèves autochtones obtiennent de meilleurs résultats avec ce système plus flexible. En outre, le NCEA utilise un éventail de méthodologies d'évaluation, permet un regroupement très flexible des crédits dans une série de matière, et autorise les élèves à obtenir leur diplôme sur plus d'une année scolaire sans devoir nécessairement obtenir les diplômes des niveaux inférieurs[7].

Visibilité des peuples autochtones dans les fonctions de direction ou de gouvernance au sein de l'école

Veiller à ce que des autochtones assument des fonctions de direction et de gouvernance ainsi que d'autres rôles au sein de l'école peut développer un sentiment d'appartenance chez les élèves autochtones. Ce point a été soulevé par les élèves autochtones plus âgés que nous avons rencontrés. Un groupe a même ajouté que, bien qu'ils aimeraient avoir plus d'enseignants autochtones, la présence de plus d'enseignants de couleur les aiderait aussi à se sentir plus à l'aise à l'école.

Il existe un certain nombre de moyens pour faciliter le recrutement de professeurs autochtones qualifiés. Par exemple, les enseignants ayant des compétences linguistiques ou culturelles peuvent être recrutés, au moyen d'un système spécifique de sélections et peuvent être rémunérés de manière plus avantageuse.

Pour assurer le maintien des enseignants et des chefs d'établissement dans les écoles, des systèmes de mentorat et des réseaux de soutien peuvent être mis en place. En outre, les chefs d'établissement peuvent s'assurer que la charge de travail des enseignants autochtones reste acceptable, malgré la prise en charge d'élèves autochtones hors de leur classe. Il arrive que les enseignants autochtones soient appelés à être le contact avec les parents de leur classe mais également avec tous les parents autochtones. Lorsque la charge de travail est trop importante, il y a un risque que ces enseignants autochtones quittent l'école. Ce retour d'expérience pourrait dissuader les potentiels enseignants autochtones à remplacer leur prédécesseur.

Au niveau de la gouvernance, certains conseils scolaires ont désigné une représentation autochtone afin d'intégrer un point de vue autochtone à ce niveau. Une école primaire de l'Alberta a augmenté la taille de son Conseil des parents, pour encourager une plus grande implication et contribution des parents autochtones.

Implication des familles des élèves autochtones dans l'école

Les familles impliquées dans l'école de leurs enfants ont tendance à les encourager à aller à l'école et à s'engager de manière constructive dans les activités scolaires. Il est donc important de mettre en place un environnement attrayant et accueillant pour les familles autochtones, ainsi que des politiques pour favoriser la participation de la communauté en fournissant aux parents, aux autres membres de la famille et à la communauté des occasions de participer aux activités de l'école, au sein et à l'extérieur de l'enceinte scolaire.

Une école que nous avons visitée dans l'Alberta organise des soirées entre familles tout au long de l'année. Les familles rencontrent le personnel scolaire au cours d'un repas à l'école. Bien souvent, un orateur autochtone est également présent. Ces rencontres connaissent une bonne participation et aide à construire de bonnes relations entre l'école et les familles. Une autre école de l'Alberta organise également des dîners réguliers pour les familles et des programmes destinés aux parents dans des domaines tels que la numératie.

Une directrice d'école que nous avons rencontrée a offert un réveil à chaque enfant de son école. Elle nous a expliqué que les routines matinales n'existent pas toujours, car les parents de la communauté n'ont souvent pas d'emploi rémunéré. Offrir des réveils lui a donné l'occasion de parler aux élèves et à leurs familles de l'importance de la ponctualité. Cela a également été un moyen de résoudre le problème de la ponctualité.

Des fonctions pour les Anciens au sein de l'école

L'assistance des Anciens dans les écoles, en tant qu'enseignants, guides et mentors pour les élèves et les enseignants, est une autre façon de respecter les peuples autochtones et leurs cultures et d'offrir des possibilités d'apprentissage pertinent aux élèves autochtones. Lors de nos visites sur le terrain, nous avons visité un certain nombre d'écoles où des Anciens étaient impliqués dans l'enseignement et l'orientation au sein de l'école et, dans certains cas, nous avons pu les interroger.

Outre les avantages évidents qu'elles présentent pour les élèves, les relations entre les écoles et les Anciens renforcent également les capacités du personnel et permettent de nouer des liens plus solides entre l'école et la communauté locale.

Perfectionnement professionnel des enseignants et chefs d'établissement

Pour créer des environnements scolaires qui mettent à l'honneur les cultures, les langues, les visions du monde et les connaissances des élèves autochtones, les enseignants (dont la plupart ne sont pas autochtones) ont besoin de renforcer leurs capacités dans ces domaines. Il est essentiel que ce renforcement entre dans la formation initiale des enseignants, ainsi que dans la formation professionnelle des enseignants et chefs d'établissement.

Les enseignants doivent avoir accès à des formations professionnelles afin améliorer leur connaissance et leur rapport vis-à-vis du contexte historique, culturel et social des communautés. Sans cela, il leur est difficile de dispenser un programme de cours adapté à leurs élèves. Pour aborder ces sujets, les Territoires du Nord-Ouest ont mis en place un programme de trois jours pour les nouveaux enseignants. Une des trois journées est entièrement complète consacrée à sensibiliser les enseignants à l'histoire et à l'héritage des pensionnats.

Des questionnaires pour les enseignants peuvent évaluer dans quelle mesure ces derniers sont prêts à enseigner le contenu des programmes relatifs à l'histoire autochtone. Un exemple est l'ensemble des questions ajoutées par l'Alberta à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, effectuée auprès des enseignants par l'OCDE afin évaluer la préparation des enseignants par rapport aux contenus autochtones.

Fournir des travailleurs de soutien aux autochtones au sein de l'école et/ou entre les écoles

Des conseillers ou travailleurs de soutien aux autochtones sont un autre moyen de fournir un soutien et des conseils aux élèves, enseignants et chefs d'établissement. Lors des visites sur le terrain, nous avons rencontré deux types de travailleurs de soutien aux autochtones : l'un travaillant au sein d'une seule école et l'autre se partageant entre plusieurs écoles.

Les travailleurs de soutien aux autochtones travaillant au sein d'une seule école suivent et soutiennent de manière plus individuelle les élèves et les enseignants. Ils peuvent suivre et aider les élèves autochtones à participer quotidiennement aux activités scolaires. Ils peuvent également travailler directement avec les enseignants sur leurs stratégies et pratiques pédagogiques et aider à l'amélioration des programmes et les activités d'apprentissage. Ils servent souvent de point de liaison avec les parents autochtones et peuvent mener des activités à l'échelle de toute l'école pour renforcer les compétences culturelles.

Les travailleurs de soutien aux autochtones qui interviennent dans plusieurs écoles travaillent plus avec la direction qu'avec les élèves ou les enseignants. Leur rôle est souvent d'encourager et aider les chefs d'établissement à améliorer les conditions des élèves autochtones. Cela implique, par exemple, de les aider à suivre consciencieusement l'engagement et les progrès de ces élèves, et d'identifier et aborder efficacement les éventuelles barrières à l'apprentissage.

Les deux types de travailleurs de soutien interviennent et défendent les élèves individuellement lorsque de lourdes sanctions, telles que des suspensions, doivent être prises. Ils interviennent également lorsqu'ils suspectent un comportement raciste des enseignants à l'égard des élèves autochtones. Un exemple de comportement raciste dont nous avons été avertis concernait une inspection des uniformes scolaires des élèves autochtones à leur descente du bus arrivant de la réserve locale. Ces contrôles semblaient être menés à la vue de tous les élèves. Grâce aux efforts d'un travailleur de soutien aux autochtones et de deux employés autochtones de l'école, cette pratique a été arrêtée.

Programmes de réengagement pour les élèves qui se désengagent de l'école ou l'abandonnent

Les services d'absentéisme scolaire peuvent être utilisés efficacement et de manière positive pour identifier les raisons qui entrainent le désengagement à l'école et trouver des solutions pour corriger cela. L'identification rapide des absences des élèves et la mise en place de mesures pour résoudre ce problème ou pour répondre à toute autre difficulté sous-jacente permettent de montrer aux élèves l'importance et la valeur qu'ils ont.

La mise en place d'un centre d'apprentissage individualisé (Individualised Learning Centre) au Yukon aide les élèves qui se sont désengagés ou ont abandonné leurs études. Le Centre offre aux élèves un large choix de programmes leur permettant d'obtenir leur diplôme. L'apprentissage se fait au rythme de l'élève qui reçoit un appui individualisé de la part des enseignants et travailleurs de soutien.

Le programme « vue d'ensemble » (Big Picture) conçu aux États-Unis est un exemple de programme de réengagement venu d'Australie. Il est destiné aux élèves courant un fort risque de quitter l'école avant la fin de la 12e année. Il fonctionne avec des classes collectives à domicile de 12 à 15 élèves. Des plans d'apprentissage individuels, préparés

en collaboration avec chacun des élèves, leurs parents et enseignants, sont basés sur les intérêts et les passions de l'élève. Des relations de mentorat sont établies pour soutenir régulièrement tous les élèves. Ceux-ci effectuent également des stages en milieu professionnel (Doyle et Hill, 2008).

Remarques

1. Effectif des élèves ayant été suspendus ou définitivement radiés de l'école.
2. (Action) de forcer quelqu'un, ou d'être forcé, de quitter une école (dictionnaire de Cambridge).
3. Action de ne pas permettre à quelqu'un d'aller à l'école (dictionnaire de Cambridge).
4. Punition interdisant temporairement à une personne d'aller à l'école (dictionnaire de Cambridge).
5. Pour plus d'information, voir : www.australiancurriculum.edu.au/crosscurriculumpriorities/aboriginal-and-torres-strait-islander-histories-and-cultures/overview
6. Pour une vidéo et plus d'information, voir : https://nac-cna.ca/en/ritajoesong/gentle-warrior.
7. Pour plus d'information, voir : www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/understanding-ncea/how-ncea-works/.

Références

Bishop, R. et M. Berryman (2010), « *Te Kotahitanga:* Culturally responsive professional development for teachers », *Teacher Development*, Vol. 14, No. 2.

Christenson, S.L., A.L. Reschly et C. Wylie (éd.) (2012), *Handbook of Student Engagement*, Springer, New York, www.researchgate.net/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), « Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action » Commission de vérité et réconciliation du Canada, Winnipeg http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf.

Doyle, L. et R. Hill (2008), *Our Children, Our Future: Achieving Improved Primary and Secondary Education Outcomes for Indigenous Students: An overview of investment opportunities and approaches*, Social Ventures Australia, Sydney, http://socialventures.com.au/assets/Our_Children_Our_Future.pdf.

Dweck, C.S. (2006), *Mindset: The New Psychology of Success*, Random House, New York.

Hooper, S. et al. (1999), *School and family group conferences: Te Hui Whakatika* (a time for making amends), document présenté à la Keeping Young People in School Summit Conference on Truancy, Suspensions and Effective Alternatives, Auckland.

Meyer, L. et al. (2010), « Evaluation of *Te Kotahitanga*: 2004-2008 », Rapport adressé au ministère de l'Éducation, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, Wellington.

OCDE (2016a), base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

OCDE (2016b), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OCDE (2015), « Que recherchent les parents pour l'école de leur enfant ? » *PISA à la loupe*, No. 51, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js1qfw0xwmp-fr.

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Des Élèves Prêts à Apprendre : Engagement, Motivation et Image de Soi (Volume III),* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr.

Schunk, D.H. et F. Pajares (2009), « Self-efficacy theory », dans K. R. Wentzel et A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School*, Routledge, New York, pp. 35-53.

Show Me Your Math (2017), http://showmeyourmath.ca/.

Toulouse, P.R. (2013), *Beyond Shadows: First Nations, Métis and Inuit Student Success*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Ottawa, www.ctf-fce.ca/Research-Library/BeyondShadows_EN_Web.pdf.

Young, W. M. (2010), « An Investigation of exemplary teaching practices of teachers of Native American Students », Thèse de doctorat, Université du Nevada, Las Vegas, http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1900&context=thesesdissertations.

Chapitre 7

Soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones

La réussite est un concept pluridimensionnel qui peut être lié à de nombreux aspects de la vie et qui varie selon les aspirations de l'individu. Les systèmes éducatifs peuvent soutenir la réussite des élèves en les aidant à développer les compétences nécessaires pour réaliser leurs ambitions et pour participer pleinement à la société. Ceci favorisera leur bien-être et celui de la société dans son ensemble. Ce chapitre examine l'importance de la réussite pour les élèves, les progrès réalisés dans les juridictions en matière de suivi de cette réussite et les tendances qui y sont associées. Six leviers clés ont été identifiés pour favoriser la réussite des élèves : un enseignement et un apprentissage de qualité pour la petite enfance, du leadership, un soutien supplémentaire aux élèves, l'implication des familles et un suivi régulier.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

La réussite est un concept pluridimensionnel. Une bonne partie des gens, si ce n'est la totalité, considère la satisfaction de la vie, le bonheur, les bonnes relations personnelles et familiales, la santé physique et mentale, un emploi et un logement sûrs, un sentiment d'appartenance et de contribution, et la recherche de ses propres intérêts et aspirations comme souhaitables. Tous sont des indicateurs de bien-être, mais pour beaucoup, ils sont aussi preuves de succès ou le fruit d'accomplissements préalables. Tous les enfants et jeunes n'en feront pas nécessairement l'expérience au cours de leur vie.

Les communautés autochtones ont chacune leurs propres priorités, aspirations et définitions du succès, tout comme les individus et les familles qui les composent. Alors qu'il s'adressait à des enseignants, parents et membres de la communauté dans un lycée d'Ottawa, le sénateur Murray Sinclair, président de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, a posé quatre questions auxquelles les systèmes éducatifs devraient aider chaque enfant à répondre : « D'où venons-nous ? Où allons-nous ? Pourquoi sommes-nous ici ? Qui sommes-nous ? » (Anderson, 2016).

En Nouvelle-Zélande, Sir Mason Durie a défini le succès comme : « […] où (les Maoris) peuvent pleinement participer, en tant que Maoris, au *te ao Māori* (le monde des Maoris) et au *te ao whänaui* (la société dans son ensemble) » (Durie, 2006).

Le rôle des systèmes éducatifs est de veiller à ce que chaque enfant ait la possibilité de développer les compétences dont il a besoin pour réaliser ses ambitions et s'intégrer dans la société. Ce chapitre examine dans quelle mesure les systèmes éducatifs des juridictions participant à l'étude conviennent aux élèves autochtones. Il examine l'importance de la réussite pour les élèves, les progrès réalisés au sein des juridictions en matière de suivi de cette réussite, les tendances de celle-ci, et les politiques et pratiques visant à les améliorer.

Pourquoi la réussite scolaire est-elle importante ?

Les personnes qualifiées réussissent toujours mieux dans la vie que celles qui le sont peu. Les individus hautement qualifiés sont plus susceptibles d'être de bons citoyens, de faire confiance aux autres, d'être en bonne santé, et de disposer d'une plus grande indépendance économique.

L'Évaluation des compétences des adultes de l'OCDE, entreprise dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, a montré que de faibles compétences en littératie et numératie limitent l'accès aux emplois mieux rémunérés et plus satisfaisants. En revanche, dans la plupart des pays de l'OCDE où l'enseignement universitaire a connu la plus forte expansion au cours des dernières décennies, la différence de revenu en faveur des diplômés du tertiaire s'accentue continuellement. Cela suggère que l'accroissement du nombre des travailleurs qualifiés n'a pas entraîné une chute de leurs rémunérations, comme ça a été le cas pour les travailleurs peu qualifiés (OCDE, 2013).

Alors que du point de vue économique et social, les avantages des individus hautement qualifiés continuent d'augmenter, les conséquences sont de plus en plus négatives pour les individus sans qualifications adéquates. Il est essentiel pour le bien-être, la cohésion et la croissance économique de la société, de fournir à tous les individus les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour participer pleinement à nos économies et sociétés, et pour collaborer, être compétitifs et connectés.

Une société où la réussite des personnes est principalement déterminée par le milieu familial plutôt que par les réelles capacités de chacun n'est pas souhaitable. La valeur potentielle de la société n'est pas utilisée et cette situation est néfaste à la fois pour la société dans son ensemble et pour les individus qui voient leurs ambitions de fait limitées. Lorsque leur croissance démographique augmente, comme c'est le cas pour les trois populations autochtones de cette étude, ces sociétés sont indubitablement confrontées à un affaiblissement de leurs perspectives économiques ainsi qu'à des risques accrus pour leur cohésion sociale.

L'équité dans l'éducation comporte deux dimensions : égalité des chances et inclusion. Pour garantir l'égalité des chances, il est nécessaire que les conditions personnelles ou socioéconomiques, telles que le genre ou le milieu familial, ne soient pas des obstacles à la réussite scolaire. Pour assurer l'inclusion, l'éducation doit garantir à tous les élèves l'acquisition d'un niveau minimal de compétences de base. Les systèmes éducatifs équitables sont à la fois justes et inclusifs, et aident les élèves à réaliser pleinement leur potentiel d'apprentissage (Schleicher, 2014).

Parlant du degré d'équité des systèmes éducatifs, l'étude PISA 2015 montre que 29,2 % des élèves des pays de l'OCDE sont résilients, autrement dit que, comparés aux élèves des autres pays, ils surmontent les obstacles socioéconomiques et surpassent les attentes. Le Canada enregistre de meilleurs résultats que l'Australie ou la Nouvelle-Zélande concernant l'atténuation des conditions socioéconomiques des élèves défavorisés (figure 7.1). Dans son ensemble, le système éducatif canadien à de nombreuses forces permettant d'offrir une bonne expérience scolaire et de bons résultats aux élèves autochtones canadiens.

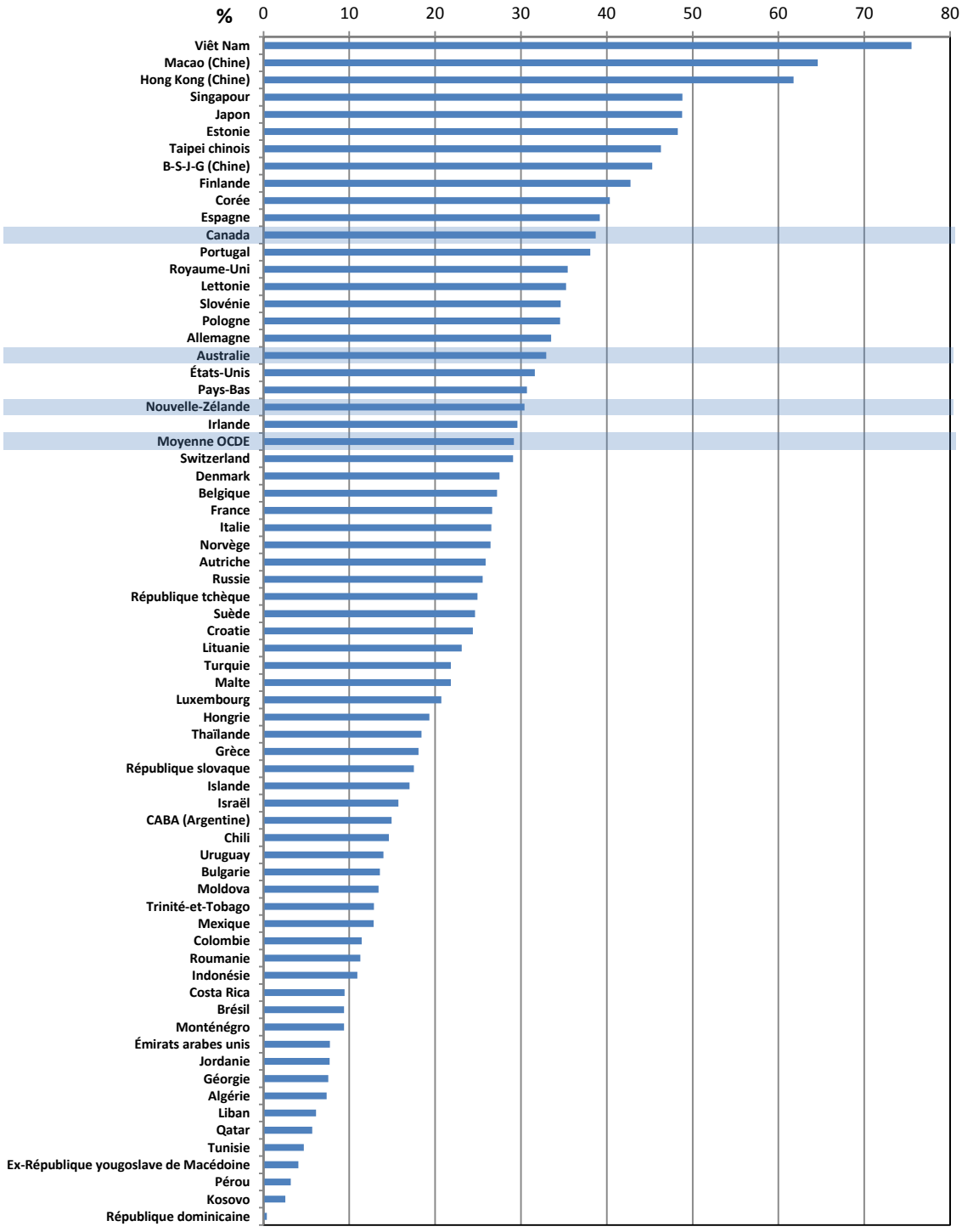
Concernant le sujet de l'inclusion dans l'éducation, l'étude PISA 2015 montre qu'environ 23 % des élèves des pays de l'OCDE n'atteignent pas le niveau minimal requis en mathématiques. Ce dernier est considéré comme nécessaire pour la vie de tous les jours et la plupart des emplois. Il est fort probable que les élèves ne possédant pas les savoir-faire élémentaires à cet âge abandonnent l'école sans achever leurs études secondaires ou s'ils poursuivent leurs études, rencontrent des difficultés à obtenir leur diplôme sans un soutien supplémentaire important. Dans les deux cas, ils ont peu de chances d'être bien préparés à entrer sur le marché du travail ou à affronter certains aspects du quotidien tels que la gestion de leurs finances (Schleicher, 2014).

Progrès réalisés dans le suivi de la réussite scolaire

Des données sur la réussite scolaire des élèves sont disponibles pour l'Alberta, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse, la Nouvelle-Zélande et le Queensland. La comparaison des différents systèmes éducatifs sur la base d'évaluations étant difficile, cette étude se concentre davantage sur les éventuelles améliorations réalisées au cours du temps, ce qu'elles ont apporté et ce qu'elles nécessitent. Cette étude ayant pour but d'aider les juridictions participantes à apprendre les unes des autres, il est plus pertinent de se concentrer sur les succès et le contexte de ces améliorations plutôt que sur la comparaison des juridictions.

La plupart des données de cette section concernent 2010 et 2015, bien que le Queensland n'ait fourni des données que pour 2005. Les juridictions participantes ayant fourni des données plus complètes sur les mathématiques que sur les autres sujets, la majeure partie de l'analyse est axée sur cette matière.

Figure 7.1. Pourcentage d'élèves résilients, 2015



Remarque : Par élèves résilients, on entend les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) d'un pays ou d'une économie, et qui se classent dans le quartile supérieur de la performance tous pays et économies confondus, après contrôle du statut socioéconomique.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves résilients.

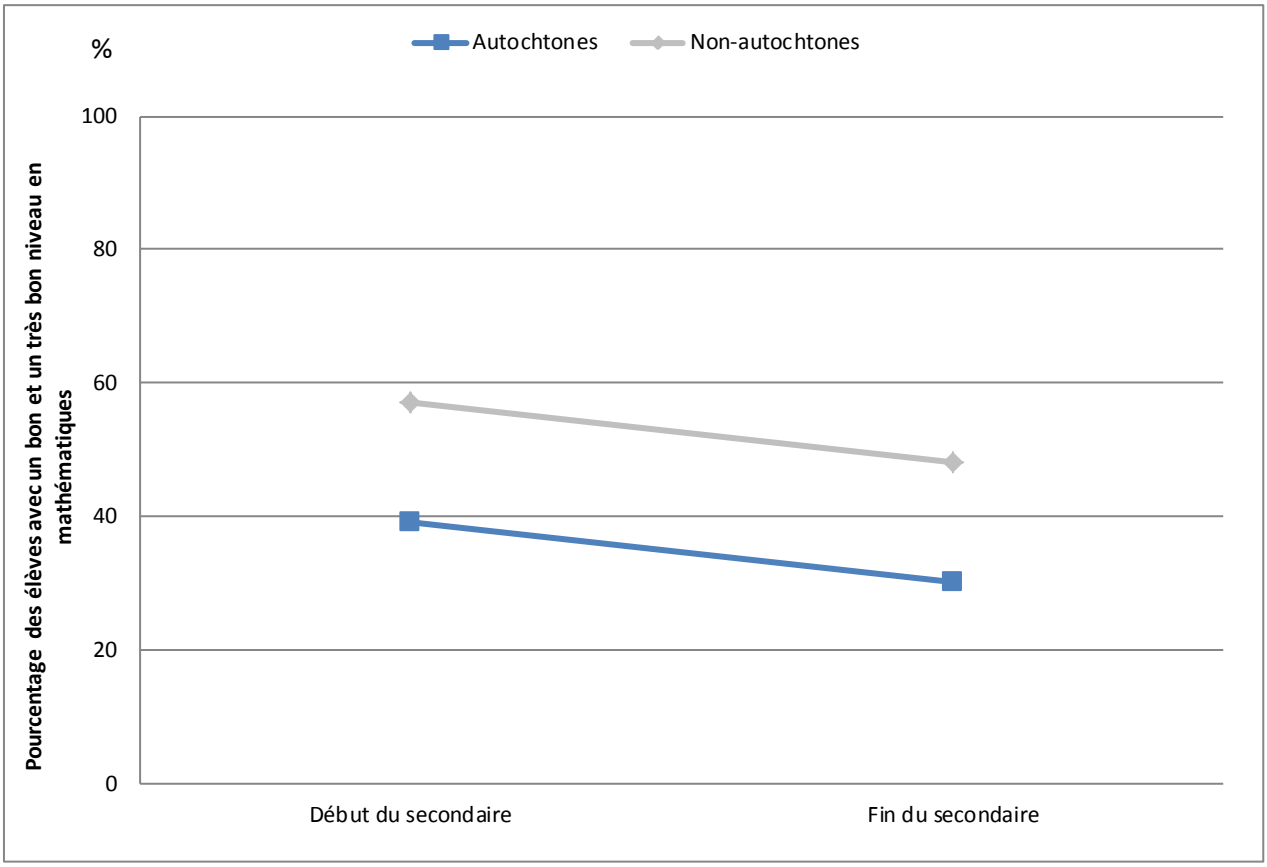
Source : OCDE (2016a), base de données PISA 2015, tableau I.6.7, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933432786.

Tendances de la réussite scolaire des élèves

Dans l'Alberta et de la Nouvelle-Écosse, à peine plus d'un tiers des élèves autochtones et de la moitié des élèves non-autochtones du secondaire ont de bonnes compétences en mathématiques. Les niveaux de compétence en mathématiques diminuent entre le début et la fin du cycle secondaire, chez les élèves aussi bien autochtones que non-autochtones. L'ampleur de l'écart entre les deux groupes d'élèves est importante et demeure constante (figure 7.2).

Figure 7.2. Élèves autochtones et non-autochtones, avec un bon niveau et un très bon niveau en mathématiques, Canada, 2015



Remarques : Dans la figure, les données canadiennes comprennent l'Alberta et la Nouvelle-Écosse. En Alberta, un niveau moyennement élevé correspond à un score obtenu par les 50 % supérieurs des élèves de la catégorie « acceptable » et un niveau élevé à un score de la catégorie « excellent ». En Nouvelle-Écosse, un niveau moyennement élevé signifie que le score a été obtenu comme attendu à la fin du cours, et un niveau élevé implique un score nettement supérieur au minimum attendu à la fin du cours.

Sources : Ministère de l'Éducation de l'Alberta et ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse (2016), données des questionnaires.

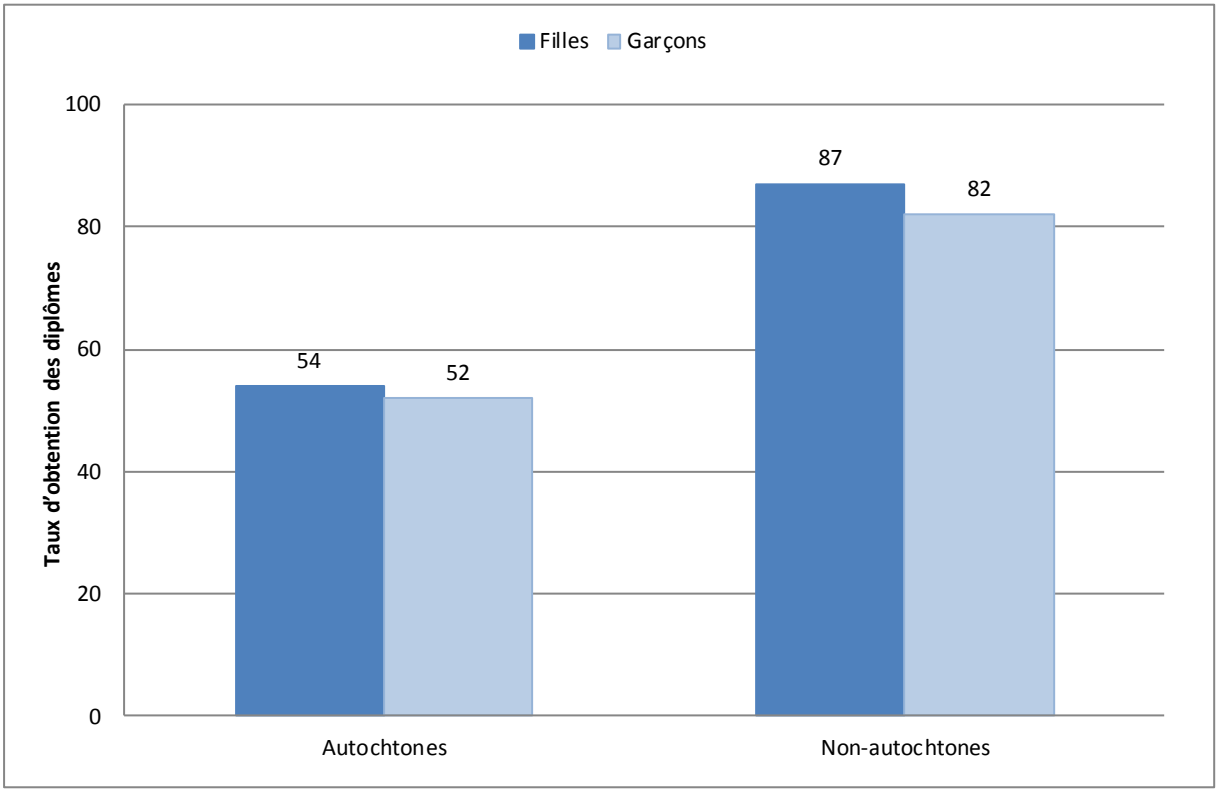
Le suivi des performances des élèves autochtones semble meilleur dans les premières années de la scolarité que dans les dernières. Le suivi dès les premières années permet aux responsables du système de détecter les changements (positifs et négatifs) et d'y répondre en conséquence. Il offre également une plus large vision du système quant à l'impact des stratégies, des politiques et de l'allocation des ressources.

L'Alberta, le Manitoba, la Nouvelle-Zélande et le Queensland ont tous été capables de fournir des données sur les taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones. Bien que les exigences d'obtention du diplôme varient suivant la juridiction, il est partout nécessaire d'accumuler des crédits et/ou démontrer de compétences dans plusieurs autres domaines. La définition utilisée dans les figures 7.3 et 7.4 correspond aux élèves ayant obtenu un diplôme du secondaire, programme de niveau 3 de la CITE.

Un peu plus de la moitié des élèves autochtones du Canada obtiennent un diplôme du secondaire dans les délais requis, contre la majorité des élèves non-autochtones (figure 7.3). Dans les deux groupes d'élèves, les filles sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme que les garçons.

Ce résultat indique une grave iniquité au sein du système éducatif au détriment des élèves autochtones, révélée à la fois par un manque d'égalité des chances et par un haut niveau d'exclusion. Des résultats aussi bas ne sont pas acceptables pour qui que ce soit. La qualité de vie des jeunes autochtones négativement affectés par cette situation sera fortement entravée. Tout enfant a le droit d'accéder à un système éducatif assez fort pour l'aider à réussir. C'est précisément pour répondre à cette nécessité que les huit juridictions participent à cette étude.

Figure 7.3. Taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones, par sexe, Canada 2015

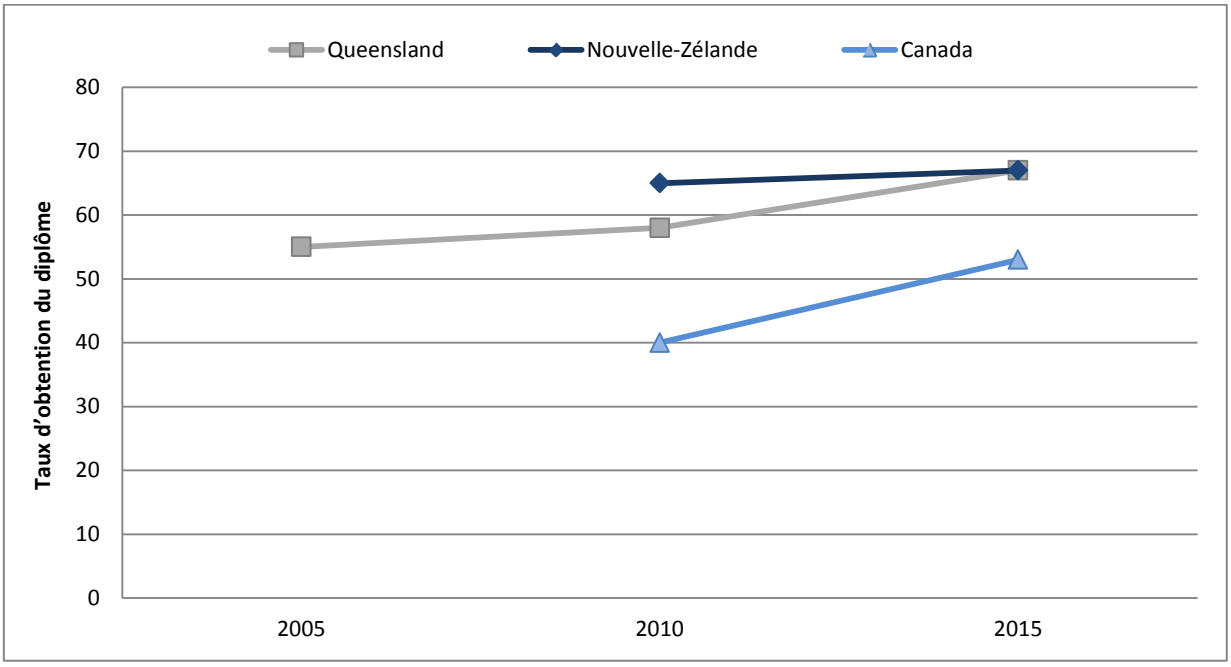


Remarques : Le taux d'obtention du diplôme est défini comme le rapport entre le nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires (supérieures)/programme de niveau 3 de la CITE durant l'année de référence et le nombre de nouveaux participants à ce programme. Dans la figure, les données canadiennes comprennent uniquement l'Alberta et le Manitoba.

Sources : Ministère de l'Éducation de l'Alberta et ministère de l'Éducation et de la formation du Manitoba (2016), données des questionnaires.

Les taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones ont augmenté au fil du temps dans toutes les juridictions concernées par cette étude. L'Alberta, le Manitoba et le Queensland, en particulier, affichent des améliorations étonnantes entre 2010 et 2015 (figure 7.4).

Figure 7.4. Taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones, Queensland, Nouvelle-Zélande et Canada, 2005, 2010 et 2015



Remarques : Le taux d'obtention du diplôme est défini comme le rapport entre le nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires (supérieures)/programme de niveau 3 de la CITE durant l'année de référence et le nombre de nouveaux participants à ce programme. Dans la figure, les données canadiennes comprennent uniquement l'Alberta et le Manitoba.

Sources : Ministère de l'Éducation de l'Alberta, ministère de l'Éducation et de la formation du Manitoba, ministère de l'éducation et de la formation du Queensland et ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2016), données des questionnaires.

Politiques et pratiques visant à améliorer les résultats scolaires

À l'échelle du système, il existe six leviers clés pour améliorer l'expérience et les résultats scolaires des élèves défavorisés :

- une éducation de qualité de la petite enfance, grâce à une collaboration avec les familles et à la mise en place d'une éducation de la petite enfance faite sur mesure
- une direction scolaire très attentive aux résultats des élèves, capable de répondre à leurs besoins, et pleine d'idées dans la mise en place des services éducatifs nécessaires
- un enseignement de qualité, plaçant en chaque élève des attentes élevées, instaurant, des relations respectueuses avec eux et proposant des programmes pertinents et adaptés

- la mise en place d'un soutien sur mesure dans les domaines où il est nécessaire, en plus (et non en remplacement) de l'enseignement normal en classe
- l'implication active des familles dans l'aide à l'apprentissage de leurs enfants
- un suivi régulier des progrès de chaque enfant et des actions à entreprendre pour continuer les améliorations.

Bien que les programmes d'amélioration des résultats des élèves aident au changement, leurs impacts à long-terme peuvent être amoindris s'ils sont menés par des personnes extérieures à l'établissement, s'ils sont limités dans le temps et s'ils n'améliorent pas les capacités de direction et d'enseignement de l'école. Sans une surveillance vigilante du progrès de chaque élève au sein de l'établissement et sans réponses efficaces aux besoins, la situation initiale se maintiendra, n'entrainant aucun changement à l'échelle du système.

Toutefois, ces programmes peuvent être un premier pas essentiel pour changer les mentalités et améliorer les compétences pédagogiques. Comme l'a souligné un chef d'établissement d'un programme linguistique du Queensland : « […] la réalité pédagogique consiste à dépasser les obstacles socioéconomiques et linguistiques – le programme a aidé le personnel à s'en rendre compte. Il a accru leurs attentes quant à ce que les élèves peuvent faire » (ACER, 2013).

Tout comme les écoles qui améliorent l'engagement des élèves, les établissements qui font progresser les performances chez élèves autochtones, utilisent pour la plupart, si ce n'est pour la totalité, les leviers décrits précédemment. L'alliance de ces efforts sur une période durable est clef pour les améliorations.

Une étude a mis en lumière les programmes menés auprès des écoles situées dans des communautés autochtones canadiennes de différentes localités qui avaient réussi. La recherche a montré que malgré la riche diversité des approches et conditions, un certain nombre de caractéristiques communes rassemblaient ces établissements, de manière plus ou moins forte. L'étude a révélé que le succès de ces initiatives reposait sur les éléments suivants : une direction et une gouvernance fortes et stables dans le temps, de multiples programmes et soutien pour les élèves, des programmes linguistiques et culturels, et des environnements sûrs et accueillants pour les enfants et leurs familles (Fulford et al., 2007).

Dans certains cas, les établissements sont aidés par leur ministère de l'Éducation et font bon usage des politiques et ressources mises à leur disposition. Dans d'autres, ils se débrouillent seuls pour répondre à leurs besoins, souvent en s'appuyant sur les communautés autochtones. Les ministères de l'Éducation peuvent faire beaucoup pour aider les écoles à offrir de meilleures opportunités d'apprentissage aux élèves autochtones. Même si les exemples d'établissements fournissant une bonne éducation aux élèves autochtones existent, la poursuite de ces améliorations à l'échelle du système ne peut uniquement reposer sur ces quelques chefs d'établissements et enseignants. Des orientations et un appui doivent être fournis pour accélérer le changement.

Éducation de la petite enfance

Pour que les enfants autochtones soit sur un pied d'égalité avec les autres élèves dès leur entrée à l'école, il est important d'offrir à chaque enfant de moins de deux ans l'accès à une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants de qualité, adaptée et adaptable. Des interventions précoces de cette nature peuvent assurer le développement

des compétences linguistiques et de la stabilité émotionnelle dont les enfants ont besoin pour bien grandir et se préparer à l'école (encadré 7.1). Comme le disait un chercheur du Manitoba : « Commencer avec du retard, c'est rester en retard ».

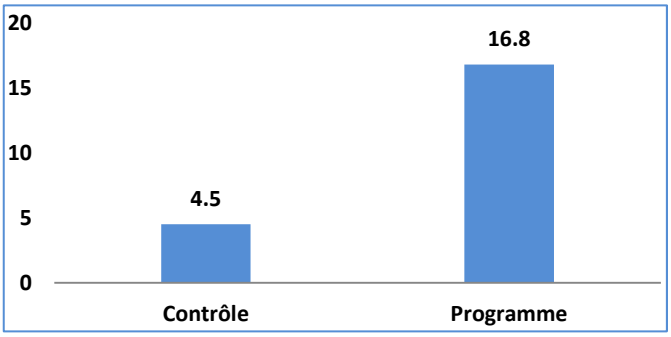
Pour être efficaces, ces programmes sont généralement situés près de l'endroit où vivent les enfants et leurs familles. Le programme « les familles comme premiers professeurs » (Families as First Teachers) a été mis en place au Queensland en 2005 pour soutenir les parents autochtones dont les enfants ne participaient pas aux programmes préscolaires (Brim et Mannion, 2012). Il a été mis en œuvre en 2009 dans le Territoire du Nord. Depuis 2012, le programme a lancé l'initiative « l'approche australienne de l'étude Abecedarian » (Abecedarian Approach Australia [3A]), pour les questions de littératie et d'aide aux parents sur 21 sites très éloignés, et sur 14 autres sites supplémentaires très éloignés soutenus par une équipe mobile sillonnant le Territoire du Nord. Le but de cette approche est d'impliquer toute la famille, de s'appuyer sur les forces de chacun pour apprendre, de s'adapter aux cultures, et d'utiliser l'apprentissage intergénérationnel (Dreise et Perrett, à paraître).

Encadré 7.1. Un bon développement et un socle solide apprentissage dès la petite enfance au Manitoba

En 2012, un centre spécial d'éducation et d'accueil des jeunes enfants a été mis en place dans un quartier de Winnipeg à prédominance autochtone pour rehausser les faibles niveaux de développement et d'apprentissage des jeunes enfants identifiés à leur entrée à l'école. Le centre est fondé sur l'étude Abecedarian. Il propose de comparer l'apprentissage des enfants du programme avec un groupe de contrôle, composé d'enfants ne suivant pas le programme. Environ 80 % des enfants du centre sont autochtones. Le développement de chacun est suivi, et continuera de l'être tout au long de la scolarité.

Dès leur première année dans le programme, les enfants y participant obtiennent des résultats un peu plus de deux fois supérieur à celui du groupe de contrôle en terme de développement linguistique, comme montré ci-dessous, en comparant les variations moyennes en pourcentage des scores des deux groupes aux tests de langue.

Variation moyenne en points de pourcentage dans les scores aux tests de développement du langage, par groupe d'évaluation, année de référence 1 (N=92)



Remarques : L'analyse de la variance/covariance prend en compte le score de référence aux tests de développement du langage, de l'âge et du genre de l'enfant. Les différences entre les scores aux tests de développement du langage des groupes participant au programme et de contrôle sont statistiquement significatives au niveau 0,02.
Source : Enfants en santé Manitoba (Healthy Child Manitoba Office), 2017.

Les enfants entrent au centre à l'âge de trois mois et au rythme de cinq jours par semaine, à plein temps, jusqu'à leur entrée à l'école. Chaque enfant a une personne dédiée, dont le rôle est de lui fournir des soins individualisés, et d'entretenir avec lui de bonnes relations. L'accent est mis sur le développement du langage, qui permet à long-terme un meilleur développement cognitif, social et émotionnel. L'étude Abecedarian axée sur le langage s'appuie sur trois piliers principaux :

- des soins enrichis
- la lecture-conversation
- des jeux d'apprentissage (LearningGames®).

L'engagement auprès des familles des enfants est également un élément important du programme, à la fois pour aider les parents à améliorer le développement et l'apprentissage de leurs enfants et pour surmonter tout obstacle ou problème que les familles pourraient rencontrer. Le travail avec les familles s'appuie sur les forces de chacun et a lieu lors de visites à domicile régulières. Il nécessite l'implication des parents dans la vie du centre, réunit mensuellement un groupe de soutien aux parents, et d'un centre d'accueil partagé.

La reconnaissance des cultures autochtones est un autre aspect clé du programme. Un coordinateur de programme autochtone fait partie du personnel, et l'art, la connaissance et les pratiques culturelles autochtones imprègnent le fonctionnement du centre.

Le personnel est issu de la communauté locale, notamment le personnel autochtone, ce qui contribue à renforcer les liens avec les familles et la communauté, et maintient relativement faible la rotation du personnel. Chaque nouveau membre du personnel reçoit une formation complète.

Source: D'Souza, M. (2016), *The Abecedarian Approach in Manitoba's Early Childhood Community*, Research Faculty, School of Health Sciences and Community Services Red River College, Winnipeg, Manitoba, www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Events/20160602_SI2016/SI2016_Presentations/The_Abecedarian_Approach_in_a_North_Winnipeg_Community_-_Melanie_DSouza.pdf.

Le centre mondial de développement de l'enfant (One World Child Development Centre de Calgary [Alberta]) est un autre programme d'apprentissage affichant de bons résultats auprès des jeunes enfants autochtones. Le centre se définit comme un programme préscolaire portant sur deux générations, conçu pour fournir une intervention précoce complète et intégrée répondant à la fois aux besoins des enfants en âge préscolaire et aux parents. Sur les 50 enfants inscrits chaque année dans le centre, environ 36 % sont d'origine autochtone (Benzies et al., 2011).

Leadership

Les accords visant à améliorer l'éducation (Education Enhancement Agreements) sont un modèle de leadership à l'échelle du système. Dans le Nouveau-Brunswick, nous avons été informés d'une entente signée entre le Chef autochtone local et le surintendant de l'éducation. Ce partenariat entre la communauté des Premières Nations, le système éducatif de la province et l'établissement scolaire se fondaient sur des objectifs clairement établis et un plan d'action en vue de les atteindre. Dans l'école que nous avons visitée, le but était de créer un environnement riche et culturel pour les enfants des Premières Nations et de leur garantir l'équité.

Chaque école visitée lors l'étude qui justifiait de progrès durables auprès des élèves autochtones, était dirigée par des chefs d'établissement dynamiques et efficaces. Ils étaient clairs quant à leurs objectifs. Ils avaient déjà fait des progrès sur les actions à mener auprès des enseignants, des élèves, des parents et de la communauté pour les atteindre. Ces dirigeants avaient de fortes attentes pour leurs élèves et leurs enseignants, et mettaient en place tous les moyens possibles pour offrir de bons et d'efficaces environnements pour tous les élèves. Ils se concentraient sur l'apprentissage et les résultats (Dreise et Perrett, à paraître).

Un chef d'établissement du Nouveau-Brunswick a souligné le rôle et la responsabilité des chefs d'établissements dans la réussite des élèves autochtones : « Il est de notre responsabilité de trouver les ressources nécessaires … il s'agit d'enfants, qui veulent apprendre » (encadré 7.2).

La synthèse des meilleures preuves (Best Evidence Synthesis) (Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009) a examiné les types et dimensions du leadership les plus étroitement associés à la meilleure performance des élèves. L'analyse montre que les questions de leadership doivent dépasser le simple rôle de l'enseignant mais s'orienter davantage sur le contenu et la manière d'enseigner, et sur ce que les enfants et les jeunes apprennent réellement, de quelle manière et dans quelle mesure ils réussissent. Il s'agit d'un leadership pédagogique : faire en sorte que ce qui se passe au niveau des interactions et des relations puissent favoriser les bons résultats éducatifs. Un style inclusif de leadership pédagogique englobe tout ce qui peut faire la différence dans les résultats des élèves.

Lors de nos visites sur le terrain, nous avons rencontré un certain nombre de chefs d'établissement très impliqués dans l'amélioration de l'expérience éducative et les résultats des élèves autochtones. Tous étaient brillants, réfléchis, doués de solides compétences pour communiquer et surtout ils étaient humbles. Ces dirigeants, et d'autres dans leur lignée représentent une ressource essentielle afin d'orienter et d'aider les autres directeurs d'école qui peinent à réaliser des progrès. Ils peuvent également fournir des conseils quant aux initiatives à l'échelle du système, notamment concernant l'impact de ces dernières sur le terrain.

Encadré 7.2. Une école élémentaire très performante du Nouveau-Brunswick

Une école élémentaire du Nouveau-Brunswick a éliminé une bonne partie des écarts scolaires et des différences comportementales entre les élèves autochtones et non-autochtones, obtenant ainsi de très bons résultats dans son ensemble. Elle se situe dans une zone au milieu socioéconomique modeste et accueille un nombre important d'élèves autochtones de la Première Nation voisine. Le chef d'établissement, le personnel, les parents et les élèves attribuent les bons résultats de l'école aux facteurs suivants :

- L'accord visant à améliorer l'éducation entre le chef de la Première Nation locale et le surintendant de l'éducation du ministère de l'Éducation. L'accord fixe des objectifs conjoints pour l'offre d'une éducation de qualité aux élèves résidant dans les réserves et définit les rôles et responsabilités de chaque partie dans leur réalisation.
- Le centre d'éducation de la petite enfance, installé au sein de la Première Nation, dont bénéficient presque tous les enfants. Le chef d'établissement pense que la mise en place de ce centre a été le facteur le plus impactant dans l'amélioration du développement éducatif des enfants.
- L'entrée à l'école de chaque enfant est soigneusement accompagnée. Le personnel enseignant rencontre les parents de l'enfant avant la rentrée pour connaître ses intérêts, son niveau de développement et ses besoins. Il visite l'école avec ses parents avant la rentrée, et une cérémonie de bienvenue est organisée à leur intention en début d'année.
- Le chef d'établissement et le personnel enseignant rendent régulièrement visite à la Première Nation pour consolider leurs relations avec le chef, les parents et les autres membres de la communauté. Tous les échanges entre parents et enseignants concernant les enfants de la Première Nation ont lieu dans la communauté. C'est aussi là que le chef d'établissement et/ou le personnel tentent de résoudre les problèmes de discipline ou autres.
- Un travailleur de soutien aux autochtones est présent dans l'établissement pour faire le lien entre les parents de chaque enfant autochtone et l'école. Il vérifie la présence quotidienne de chaque enfant et met en place des stratégies pour ceux qui rencontrent des difficultés pour se rendre à l'école. Il travaille également aux côtés d'autres organismes pour régler rapidement les problèmes susceptibles d'avoir des conséquences négatives sur la capacité de l'enfant à s'engager à l'école.
- L'école est dotée d'une salle réservée aux élèves autochtones. C'est un espace calme et confortable où ceux-ci peuvent se retrouver entre eux avant les cours et durant les pauses, et rencontrer le travailleur de soutien aux autochtones et les enseignants. Les parents peuvent également y passer, tout comme les enfants non-autochtones cherchant un répit dans la vie scolaire ordinaire ou souhaitant simplement être avec leurs camarades autochtones. Les élèves autochtones de cette école décrivent cette salle comme leur « port d'attache ».
- L'école utilise tout un éventail d'activités d'apprentissage pour faire participer tous les enfants. L'une d'elles, « Montre-moi tes maths »(Show Me Your Math) (encadré 6.1), se sert des symboles autochtones traditionnels, tels que les attrape-rêves, comme base pour appréhender les concepts mathématiques. Une autre fait intervenir un entrepreneur autochtone, qui travaille avec les enfants sur des projets d'innovation tels qu'une application bilingue pour laquelle ils ont remporté un prix de l'innovation.
- Chaque enfant de cette école est régulièrement évalué sur un ensemble d'indicateurs. Le chef d'établissement et le personnel examinent périodiquement les progrès et le développement de chacun d'entre eux pour s'assurer que des mesures sont prises en temps voulu si la progression d'un enfant n'est pas satisfaisante.

Source : Visites sur le terrain au Nouveau-Brunswick, 2016.

Un enseignement de qualité

Les données internationales sur l'apprentissage présentent une série de principes clefs sur la manière dont l'éducation doit être conçue et transmise en classe afin d'assurer l'équité (Dumont, Istance et Benavides, 2010) :

- Centrée sur l'élève : l'environnement pédagogique doit être centré sur l'apprentissage comme principe clef. L'apprentissage doit s'adapter à l'élève, plutôt que d'être conditionné par l'enseignant.
- Structurée et bien conçue : être centré sur l'élève requiert une conception soigneuse et un haut degré de professionnalisme. Cela laisse encore une large place aux recherches personnelles et à l'apprentissage autonome.
- Personnalisée : l'environnement d'apprentissage dépend de plusieurs facteurs tels que les différences individuelles et de groupes liés à des contextes différents, les connaissances préalables, la motivation et les aptitudes. Une éducation personnalisée offre des solutions adaptées à chacune de ces situations.
- Inclusive : l'environnement d'apprentissage tient compte des différences individuelles et de groupes, notamment lorsque les élèves éprouvent des difficultés, un programme éducatif particulier et adapté est mis en place afin de n'exclure personne.
- Sociale : l'apprentissage est efficace quand il a lieu au sein de groupes, lorsque la collaboration et la solidarité entre les élèves modèle l'environnement d'apprentissage, et lorsque de bonnes relations sont instaurées avec la communauté.

Pour les élèves défavorisés, être encouragés par les éducateurs à obtenir de bons résultats peut faire une grande différence. Comme l'explique Young (2010) : « En fixant des attentes élevées et renforçant la confiance nécessaire pour les atteindre, les enseignants peuvent offrir aux élèves l'occasion de réussir ».

Avoir de fortes attentes pour chaque élève autochtone est une des stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisée par les enseignants. Ainsi, attendre de l'élève qu'il utilise de simples techniques de mémorisation en mathématiques, plutôt qu'il apprenne un réel concept dans cette matière, va le pénaliser. En effet ce dernier sera moins capable d'aborder les problèmes mathématiques plus complexes, ce qui limitera ses capacités d'évolution en mathématiques (OCDE, 2016b). La mémorisation est très commune en Nouvelle-Zélande et en Australie, où 35 % des élèves des deux pays déclarent apprendre les mathématiques principalement à l'aide de cette technique. Un peu plus d'un quart des élèves canadiens (26 %) déclarent utiliser la mémorisation plutôt que d'autres techniques (plus que la moyenne de l'OCDE de 21 %).

La formation professionnelle pour aider les enseignants à améliorer leur enseignement et l'apprentissage des élèves est tout aussi importante que d'avoir de fortes attentes pour chaque élève autochtone. Cette formation est d'autant plus efficace lorsqu'elle s'accompagne d'un plan d'amélioration à l'échelle de tout l'établissement et/ou à des objectifs de performance définis pour chaque élève (Timperley, 2008). Elle peut aider les enseignants à comprendre les données relatives à l'école et aux élèves, à modifier leurs approches pédagogiques, et à évaluer l'impact de ces changements en pratique au travers des résultats des élèves.

Les réseaux pour l'apprentissage et le changement (Learning and Change Networks [LCN]) sont un exemple de progrès venant de Nouvelle-Zélande. Sur la base du

volontariat, des écoles travaillent ensemble pour améliorer les résultats des élèves dans des domaines particuliers. Cette collaboration revêt plusieurs formes : les enseignants de différents établissements examinent leurs résultats et celles des autres écoles, des stages d'observation en classe sont menés dans les différentes écoles, le point de vue des élèves sur leur apprentissage est pris en compte. Cette expérience est poursuivie sur plusieurs années. Le succès de ces réseaux a conduit à la mise en place d'une initiative à l'échelle de toute la Nouvelle-Zélande, communautés d'apprentissage (Communities of Learning), pour encourager et aider toutes les écoles à collaborer dans l'intérêt de leurs élèves. À côté des LCN, existe également un autre modèle appelé « collaborations maoris pour la réussite » (Māori Achievement Collaboratives [MAC]). Les MAC sont une adaptation des LCN, conçue sur mesure pour la mise en place de réseaux de chefs d'établissements centrés sur l'amélioration des résultats des élèves maoris. Ils sont fortement soutenus par la fédération des directeurs d'école de Nouvelle-Zélande (New Zealand Principals Federation) et ont également continué à fonctionner dans l'environnement *Kāhui Ako*.

La formation professionnelle peut également aider les enseignants à mieux comprendre leurs élèves, les familles et les communautés, l'histoire des populations autochtones de leur région et la signification culturelle et historique des événements, les lieux et symboles présents près des écoles.

L'Australie et la Nouvelle-Zélande ont toutes deux défini les compétences culturelles requises pour les enseignants. Les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (Australian Professional Standards for Teachers) définissent ce que ces derniers doivent connaître et être capables de faire d'une part afin d'enseigner aux élèves aborigènes et insulaires du détroit de Torres, et d'autre part, afin d'apprendre aux autres élèves Australiens la culture et de l'histoire aborigènes et insulaires du détroit de Torres. En effet, les exigences sont principalement de deux ordres, concernant : 1.4) les stratégies d'enseignement aux élèves Aborigènes et Insulaires du détroit de Torres, et 2.4) la compréhension et le respect des Aborigènes et Insulaires du détroit de Torres pour promouvoir une réconciliation entre les Australiens autochtones et non-autochtones.

Il est essentiel que les programmes de formation initiale des enseignants les préparent correctement à enseigner aux différents groupes d'élèves qui seront les leurs. L'apprentissage auprès des élèves autochtones doit intégrer une approche fondée sur les faits et les données et doit, par conséquent être dans le programme de formation initiale des enseignants.

Dans l'enquête internationale 2013 sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (Teaching and Learning International Survey [TALIS]), 12,7 % des enseignants ont exprimé un besoin important de formation professionnelle pour leur pratique d'enseignement dans un contexte multiculturel ou multilingue. En Alberta, 3,8 % des enseignants ont fait part de ce même besoin, tout comme 4,4 % des enseignants de l'Australie (OCDE, 2014)[1].

Soutien particulier aux élèves

Une assistance et un accompagnement supplémentaires des élèves peuvent s'avérer utiles. Un tel soutien n'est toutefois réellement efficace que lorsqu'il vient compléter, et non remplacer, l'enseignement classique dispensé en classe. Dans l'une des écoles que nous avons visitées, les élèves autochtones des cycles supérieurs sont incités (et indemnisés pour) à soutenir les élèves autochtones plus jeunes. Cette école possède aussi un programme de mentorat permettant d'offrir aux élèves autochtones un soutien au cours de leur première ou leurs deux premières années d'étude dans l'établissement.

Un chef d'établissement auquel nous avons parlé a souligné l'importance de désigner les enseignants les plus compétents pour travailler avec les élèves ayant des difficultés. Son expérience lui a appris que le soutien particulier est souvent confié aux enseignants les moins qualifiés ou les moins compétents. En revanche, les enseignants les plus compétents continuent de travailler avec les élèves dont la progression est déjà satisfaisante.

Un autre exemple de soutien particulier est l'aide apportée aux élèves dont la langue maternelle est différente de celle utilisée dans les cours. Le soutien consiste à aider ces élèves à apprendre l'autre langue de manière plus intensive. Cette action est nécessaire à leur réussite scolaire. En Australie, les élèves autochtones, en particulier des communautés reculées et isolées, ne sont pas toujours capables de s'exprimer dans un anglais australien standard (Standard Australian English [SAE]). Pourtant comme ils parlent un peu l'anglais, les enseignants non-autochtones en déduisent qu'ils sont compétents en SAE. Les enseignants doivent être formés à évaluer le niveau linguistique des élèves et à leur enseigner les langues. Dans ces situations, on observe l'amélioration rapide des compétences linguistiques et des résultats scolaires des élèves.

Soutien aux familles

Aider les familles pour qu'elles soutiennent activement l'apprentissage de leurs enfants peut être efficace pour accélérer celui-ci. On peut citer comme exemple un projet australien de littératie destiné aux élèves autochtones. Les parents s'impliquent activement grâce à d'ateliers de littératie, des conseils de lecture à faire avec leurs enfants, ainsi qu'en communiquant activement avec l'école. En deux ans, les élèves ont gagné près un an en littératie. Ces progrès ont eu des effets positifs sur les taux d'inscription et de participation des élèves (Graham et Berman, 2013).

Le projet Mutukaroa a été développé dans une école située dans un quartier défavorisé d'Auckland (Nouvelle-Zélande). Les enfants sont évalués à leur entrée à l'école, et les résultats sont communiqués aux parents. Il leur est demandé d'effectuer quotidiennement des activités d'apprentissage avec leurs enfants. Après six mois, les parents reçoivent de nouveaux résultats d'évaluation de leur enfant. La plupart sont surpris par les grands progrès réalisés par leur enfant (l'établissement scolaire applique des normes d'enseignement et d'apprentissage exceptionnellement élevées). Il est alors demandé aux parents d'effectuer une nouvelle série d'activités avec leur enfant. Tout au long du cycle, les parents développent un sentiment de confiance et de fierté envers l'aptitude de leur enfant à apprendre, et commencent à consacrer plus de temps aux activités avec leur enfant et aux interactions avec l'école. Une fois que les parents et l'école s'accordent sur la même ligne, le temps d'apprentissage de l'enfant est doublé, et leur apprentissage s'accélère.

Suivi régulier de chaque enfant

Les écoles efficaces visitées dans le cadre de cette étude effectuent toutes une évaluation précoce et continue des besoins et des progrès de chaque élève. Elles utilisent cette information pour trouver des réponses pédagogiques adaptées aux besoins de chaque élève.

Un exemple australien aidant les enseignants à adopter une telle approche est le programme « point de départ » (Starting Block Programme) financé par la fondation Cathy Freeman (Cathy Freeman est une autochtone australienne médaille d'or olympique, fameuse pour avoir effectué son tour d'honneur aux Jeux olympiques de Sydney, drapée

dans le drapeau aborigène). Ce programme dote les enseignants de ressources pour mesurer et suivre quotidiennement les progrès et performances des élèves en littératie, participation et conduite générale. À la fin de chaque trimestre, les familles des élèves et les membres de la communauté assistent aux cérémonies de remise des récompenses le programme « point de départ » reconnaissant leurs réalisations. Le programme est conçu pour aider les enfants à apprendre à se fixer et à réaliser des objectifs personnels.

Remarque

1. La Nouvelle-Zélande n'a pas participé à TALIS 2013.

Références

Anderson, S. (2016), « Murray Sinclair: Education is key to reconciliation », rabble.ca blogs, Toronto, http://rabble.ca/blogs/bloggers/kairos-canada/2016/06/murray-sinclair-education-key-to-reconciliation.

ACER (Conseil australien pour la Recherche en éducation) (2013), *Evaluation of the Closing the Gap : Expansion of Intensive Literacy and Numeracy Programs for Indigenous Students program*, rapport non publié au ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations professionnelles, ACER, Camberwell.

Benzies, K. et al. (2011), « Aboriginal children and their caregivers living with low income: Outcomes from a two-generation preschool program », *Journal of Child and Family Studies*, pp. 311-318, http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10826-010-9394-3.

Brim, R. et K. Mannion (2012), « Families as first teachers: Giving indigenous children a strong start for a brighter future », *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years*, Vol. 18, No. 2, pp. 8-12. http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=681956357283872;res=IELHSS

D'Souza M (2016), *The Abecedarian Approach in Manitoba's Early Childhood Community*, Research Faculty, School of Health Sciences and Community Services Red River College, Winnipeg, Manitoba, www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Events/20160602_SI2016/SI2016_Presentations/The_Abecedarian_Approach_in_a_North_Winnipeg_Community_-_Melanie_DSouza.pdf.

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment Apprend-On ? : La Recherche au Service de la Pratique,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr.

Durie, M. (2006), *Measuring Māori Wellbeing*, New Zealand Treasury Guest Lecture Series, Wellington.

Dreise, T. et W. Perrett (à paraître), « Promising practices in closing the gap in Indigenous education: A literature review report for the OECD », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris.

Fulford, G. et al. (2007), *Sharing Our Success: More Case Studies in Aboriginal Schooling*, Society for the Advancement of Excellence in Education, Kelowna, www.academia.edu/3481931/Sharing_our_success_More_case_studies_in_Aboriginal_schooling.

Graham, L. et J. Berman (2013), *Final Project Evaluation: Closing the Gap* in NSW Independent Schools, NSW Association of Independent Schools, Sydney.

OCDE (2016a), base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

OCDE (2016b), « La mémorisation : une stratégie payante pour l'apprentissage des mathématiques ? », *PISA à la loupe*, No. 61, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kvzhlwk-fr.

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une Perspective Internationale sur l'Enseignement et l'Apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les Compétences 2013 : Premiers Résultats de l'Évaluation des Compétences des Adultes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr.

Robinson, V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande, Wellington, www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170.

Schleicher, A. (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214033-en.

Timperley, H. (2008), « Teacher professional learning and development », Educational Practices Series-18, International Academy of Education, Bruxelles.

Young, W. M. (2010), « An Investigation of exemplary teaching practices of teachers of Native American Students », Dissertation, Université du Nevada, Las Vegas, http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1900&context=thesesdissertations.

Annexe A

Vue d'ensemble des systèmes éducatifs du Canada, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande

Canada

Responsabilité de l'éducation

- Au Canada, treize provinces et territoires sont responsables de l'éducation. Le gouvernement fédéral est chargé de l'éducation des élèves des Premières Nations scolarisés dans les réserves.
- Chaque juridiction dispose d'un ou deux ministères ou départements chargés de l'organisation, de l'offre et de l'évaluation du système éducatif, depuis le primaire jusqu'à l'enseignement postsecondaire. Ces responsabilités comprennent le fonctionnement et l'administration des écoles, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes, la gestion du personnel, et l'inscription des élèves.
- Les gouvernements des provinces et territoires peuvent déléguer leur autorité aux conseils des écoles ou aux districts scolaires. Les écoles sont souvent chargées de l'organisation de l'instruction (le parcours des élèves, les horaires de cours, le choix des manuels scolaires, le regroupement des élèves, les méthodes d'enseignement, et les évaluations quotidiennes des élèves).
- Les ministres de l'Éducation et de l'Éducation supérieure fixent également pour l'ensemble du Canada les priorités en matière d'éducation dans le cadre du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC).

Types d'écoles

- Au Canada, les écoles desservant les élèves autochtones peuvent être situées au sein ou en dehors des réserves.
- Les écoles situées dans les réserves se trouvent dans des réserves destinées aux Premières Nations et ne comptent que des élèves des Premières Nations. En 2010, sur les 109 000 élèves autochtones vivant dans des réserves, plus de 64 % étaient scolarisés dans les 515 écoles des réserves et 36 % en dehors des réserves.
- Les écoles en dehors des réserves accueillent à la fois des élèves autochtones et non-autochtones. Dans les dix provinces et trois territoires du Canada, les élèves ont le choix entre deux types d'écoles en dehors des réserves : les écoles publiques et les écoles privées. En 2013/2014, on dénombrait un total de 5 034 378 élèves inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires en dehors des réserves. Au niveau du secondaire, en 2013, 93 % des élèves étaient inscrits dans des écoles publiques et 7 % dans des écoles privées.

Budget de l'éducation

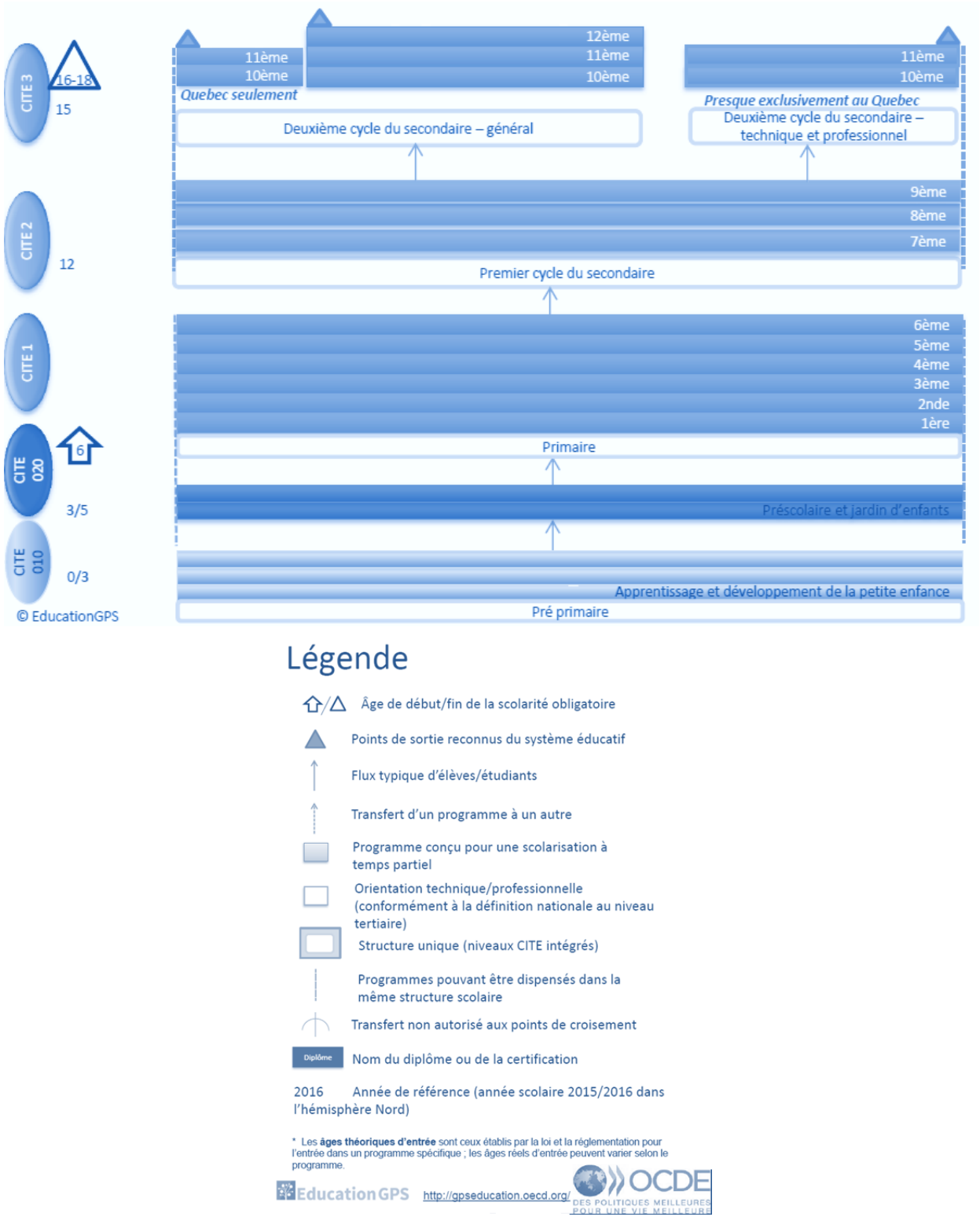
- Le financement public destiné aux écoles situées dans les réserves provient du gouvernement fédéral.
- Les écoles publiques en dehors des réserves sont financées par la province ou le territoire où elles sont situées, mais pour les écoles privées, la part des fonds publics varie selon la juridiction. Les écoles privées peuvent être financées entièrement, partiellement, ou ne recevoir aucun financement public.
- Les fonds publics destinés aux écoles en dehors des réserves sont versés soit directement par les pouvoirs provinciaux ou territoriaux, soit à l'aide d'une combinaison de transferts provinciaux et d'impôts locaux. L'État fédéral verse une petite somme en guise de soutien financier pour l'enseignement postsecondaire et les programmes soutenant le développement des compétences.

- En 2014, le Canada a dépensé dans l'ensemble 12 967 dollars EU par élève et par an, de l'enseignement primaire au tertiaire (plus que la moyenne de l'OCDE de 10 493 dollars EU).

Système éducatif

- Comme le montre la figure A.1, l'enseignement obligatoire canadien commence à 6 ans, et s'achève entre 16 et 18 ans. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire va de 6 ans à 16 ou 17 ans.
- Au Canada, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) vont de 3 ans à 4 ans, et la maternelle de l'âge de 4 ans à l'âge de 5 ans. À l'exception de la dernière année précédant la 1re année primaire, l'EAJE est principalement privée et l'accès varie selon les juridictions.

Figure A.1. Aperçu du système éducatif au Canada



Source : OCDE (2016), « Overview of the education system in Canada », Education GPS, OCDE, http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/CAN/CAN_2011_LL.pdf.

Références

APN (Assemblée des Premières Nations) (2012), « A portrait of First Nations and education », APN, Ottawa, www.afn.ca/uploads/files/1_-_fact_sheet_-_a_portrait_of_first_nations_and_education.pdf.

CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada), « L'éducation au Canada : Vue d'ensemble », CMEC, Toronto, www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html.

La banque mondiale (2013), « Inscription à l'école, secondaire, privée (% du total d'élèves au secondaire), Institut de statistique de l'UNESCO », La banque mondiale, Washington, http://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.PRIV.ZS?locations=CA.

OCDE (2016), « Canada: Overview of the education system », Education GPS, OCDE, http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CAN&treshold=10&topic=EO.

OCDE (2015), *Education Policy Outlook: Canada,* Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf.

Statistique Canada (2016), « La rentrée scolaire... en chiffres », Statistique Canada, Ottawa, http://www.statcan.gc.ca/fra/quo/smr08/2016/smr08_210_2016.

Australie

Responsabilité de l'éducation

- En Australie, les gouvernements des états et territoires et le gouvernement australien sont chargés de l'éducation.
- Les gouvernements des états et territoires sont responsables du fonctionnement et du financement des écoles et de la formation professionnelle. Ils prennent la plupart des décisions relatives à la planification, aux structures et aux ressources, y compris la gestion du personnel. Les gouvernements des états et territoires sont également chargés des lois régissant la mise en place et l'accréditation des cours de l'enseignement supérieur.
- Le gouvernement australien a des responsabilités spéciales dans l'enseignement et la formation des élèves autochtones et migrants. Il est également chargé du développement de partenariats internationaux dans le secteur de l'éducation. Il finance les écoles, les institutions d'enseignement supérieur, ainsi que l'enseignement et la formation professionnels.
- Le gouvernement national ou le gouvernement des états et territoires définissent les objectifs de l'éducation à l'aide de dispositions intergouvernementales.

Types d'écoles

- Il existe deux types d'écoles en Australie : les écoles publiques et les écoles privées (y compris les écoles catholiques et indépendantes). En 2016, 65,4 % des élèves allaient à l'école publique, contre 20,2 % dans des écoles catholiques et 14,4 % dans des écoles indépendantes.

Budget pour l'éducation

- Les écoles publiques reçoivent des fonds publics. La majorité de leur financement provient des états et territoires (93 % du montant total en 2013) tandis que le gouvernent australien fournit des fonds supplémentaires (9 % en 2013).
- Les écoles privées reçoivent des fonds publics et privés. La part des deux sources varie selon les juridictions. Les fonds publics représentent en moyenne 57 % du revenu total des écoles privées. La majorité de leur financement public provient du gouvernement australien (72 % du montant total en 2013) tandis que les états et des territoires fournissent les fonds restants (28 % en 2013).
- Les fonds privés proviennent des frais de scolarité et charges, ainsi que de dons et revenus privés.
- En 2014, l'Australie a dépensé 11 169 dollars EU par élève et par an de l'enseignement primaire au tertiaire (contre une moyenne de l'OCDE de 10 493 dollars EU).

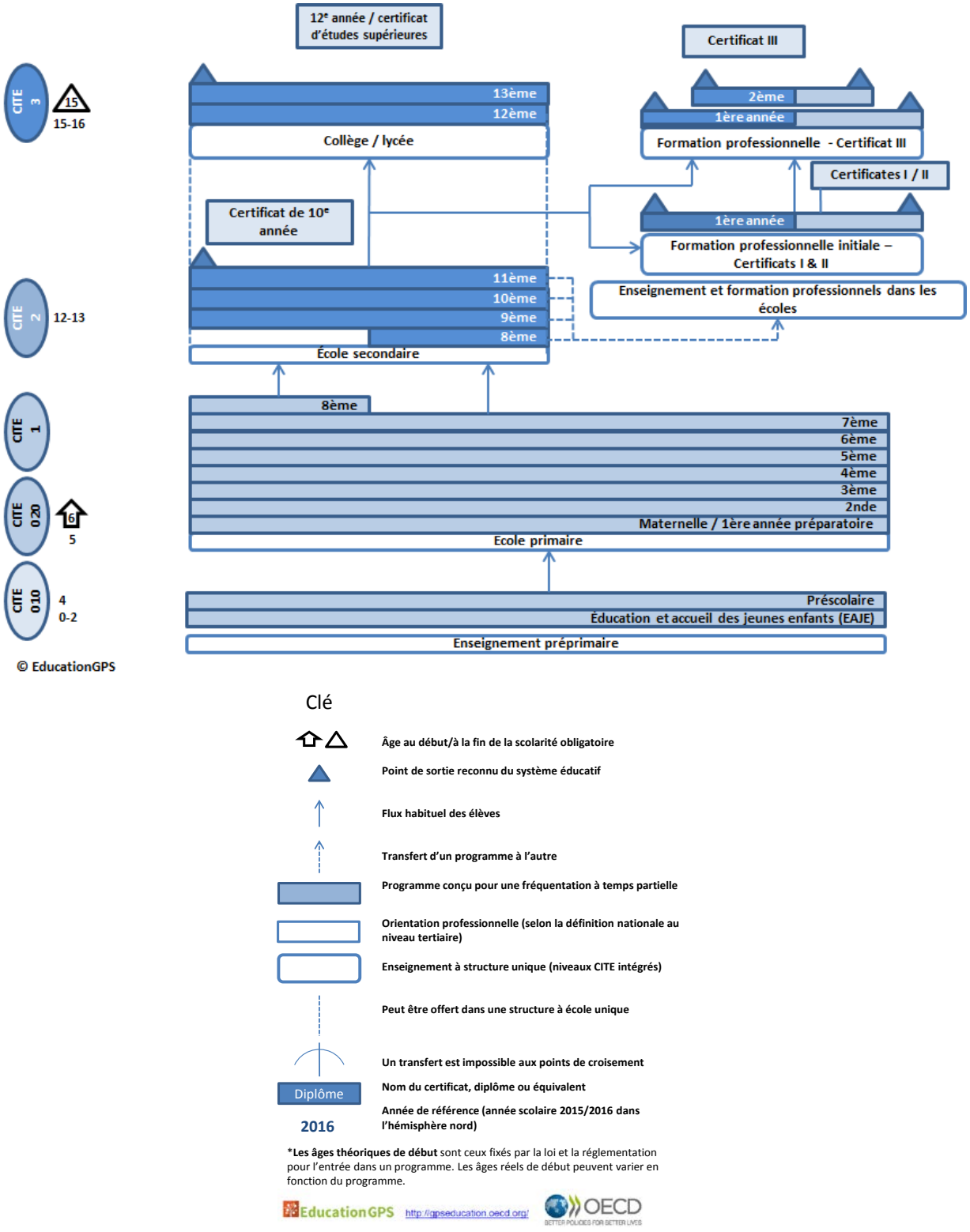
Système éducatif

- Comme le montre la figure A.2, l'enseignement obligatoire australien commence à 6 ans et s'achève aux alentours de 15 ans. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la

scolarité obligatoire est légèrement plus longue : elle commence à 6 ans et se termine à 16 ou 17 ans.

- En Australie, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) ne sont pas obligatoires. Ils prennent différentes formes, pouvant être des garderies et des établissements préscolaires (appelés maternelles dans certaines parties du pays) au cours de l'année précédant le début de la scolarité à plein temps. En 2015, la part des enfants fréquentant le système formel d'EAJE était de 16 % entre 0 et 1 an, de 58 % entre 2 et 3 ans et de 93 % entre 4 et 5 ans (à l'exception de ceux déjà entré à l'école à cet âge) (Baxter, 2015).

Figure A.2. Aperçu du système éducatif en Australie



Source: OCDE (2016), « Overview of the education system in Australia », Education GPS, OCDE, http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/AUS/AUS_2011_EN.pdf.

Références

Australian Qualifications Framework Council (2013), « Australian qualifications framework », Australian Qualifications Framework Council, Canberra, https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf.

Baxter, J. (2015), « Child care and early childhood education in Australia (fiche de renseignements 2015) », Australian Institute of Family Studies, Melbourne, https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/fs2015.pdf.

Department of Education and Training, « Funding for schools », Department of Education and Training, Canberra, www.education.gov.au/funding-schools.

Harrington, M. (2011), « Australian Government funding for schools explained », Bibliothèque parlementaire, Parlement d'Australie, Canberra, www.aph.gov.au/binaries/library/pubs/bn/sp/schoolsfunding.pdf.

MCEETYA (Conseil ministériel de l'éducation, de l'emploi, de la formation et de la jeunesse) (2008), « 2008 National Report on Schooling in Australia », MCEETYA, http://scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Archive%20Publications/National%20Report/ANR%202008.pdf.

OCDE (2016), « Australia: Overview of the education system », Education GPS, OCDE, http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AUS&treshold=10&topic=EO.

OCDE (2013), *Education Policy Outlook: Australia*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20AUSTRALIA_EN.pdf.

Nouvelle-Zélande

Responsabilité de l'éducation

- En Nouvelle-Zélande, le gouvernement central est chargé de l'éducation. Il conçoit les politiques éducatives et le ministère de l'Éducation les développe et les met en œuvre. Le ministère est chargé des programmes de cours et des normes d'évaluation des élèves et des enseignants. Il fournit les financements et collabore aux actions interministérielles.
- En pratique, l'État délègue aux écoles la majeure partie des responsabilités de gestion. Les conseils d'administration de chaque établissement rendent des comptes à l'État central et à la communauté. Ils veillent au respect des directives de l'Éducation nationale, décident des politiques éducatives des écoles et gèrent le personnel et les finances.

Types d'écoles

- Les écoles peuvent être publiques (écoles publiques normales, écoles en langue maorie, écoles spéciales et écoles à caractère particulier), intégrées dans le système public (ayant un caractère spécial, car gérées par une confession particulière ou appliquant des méthodes d'enseignement spécialisées), ou encore indépendantes. La majorité des élèves (85 %) fréquentent les écoles publiques, contre 10 % les écoles intégrées dans le système public et 5 % les écoles indépendantes.

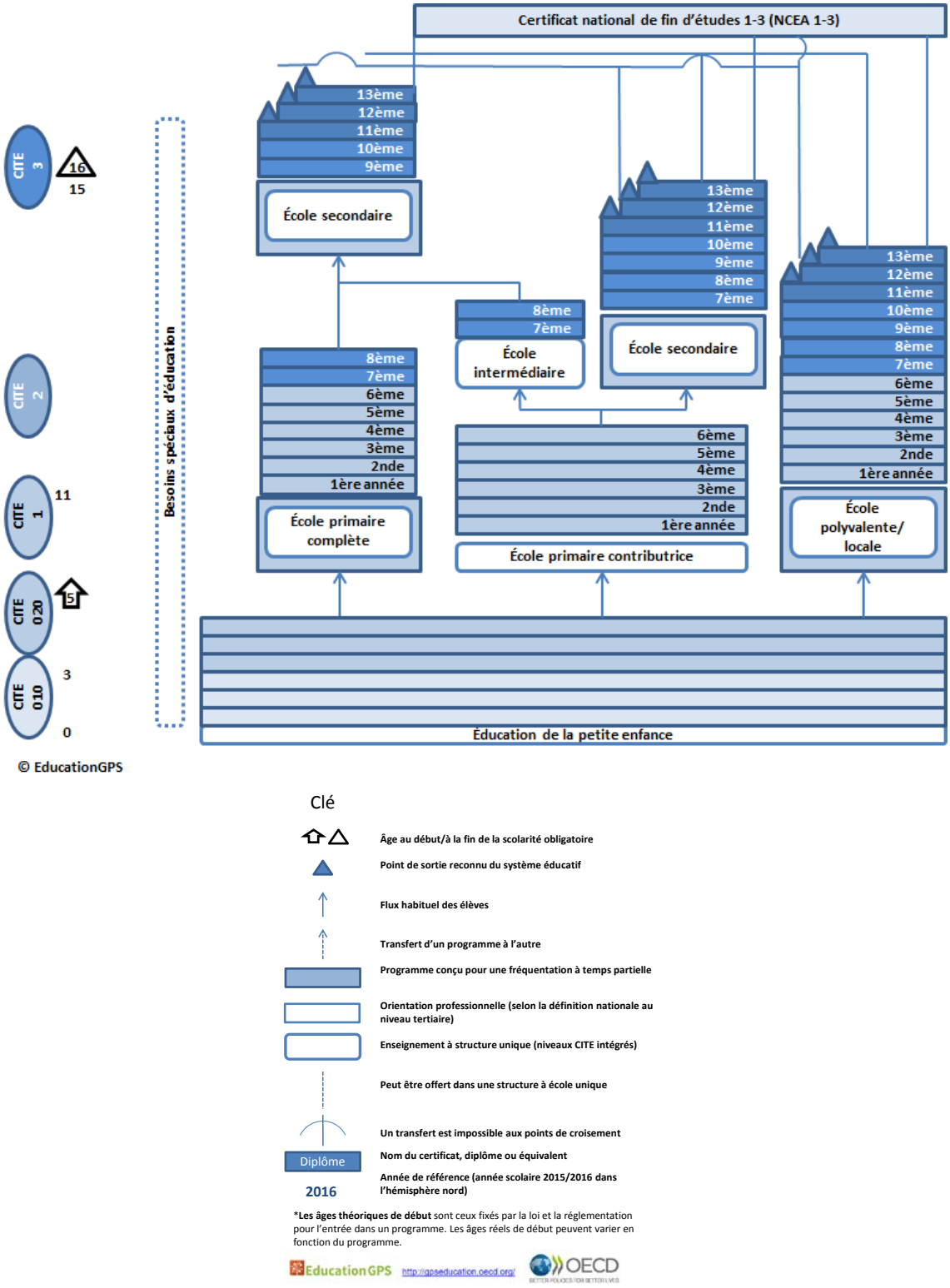
Budget de l'éducation

- Les écoles publiques et les écoles intégrées dans le système public sont principalement financées par l'État central grâce à un impôt général. Elles reçoivent également un financement supplémentaire, avec des dons volontaires des parents.
- Les écoles indépendantes sont financées par des sources privées grâce aux frais de scolarité, et reçoivent un certain financement de l'État, défini chaque année par le ministère de l'Éducation.
- En 2014, la Nouvelle-Zélande a dépensé 10 045 dollars américains par élève et par an de l'enseignement primaire au tertiaire (contre une moyenne de l'OCDE de 10 493 dollars américains).

Système éducatif

- Comme le montre la figure A.3, l'enseignement obligatoire néo-zélandais commence à 5 ans et s'achève à 16 ans. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans et se termine à 16 ou 17 ans.
- L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) commencent à la naissance et se poursuivent jusqu'à l'entrée à l'école. Bien que l'inscription soit volontaire, le niveau de participation est élevé. En 2014, 87 % des enfants de 3 ans étaient inscrits dans l'EAJE, et 92 % des enfants de 4 ans (un an avant le début de la scolarité obligatoire).

Figure A.3. Aperçu du système éducatif en Nouvelle-Zélande



Source : OCDE (2016), « Overview of the education system in New Zealand », Education GPS, OCDE, http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/NZL/NZL_2011_EN.pdf.

Références

Bibliothèque parlementaire de Nouvelle-Zélande (2004), « Schools funding: An introduction », Bibliothèque parlementaire, Wellington, www.parliament.nz/resource/mi-nz/00PLSocRP04051/3b464c6bf055f552afa1a14ccab498b196256778.

Immigration New Zealand (2016), « The school system », Immigration New Zealand Wellington, www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/education/school-system.

Ministère de l'Éducation (n.d.), « New Zealand education system : Overview », ministère de l'Éducation, Wellington, www.education.govt.nz/assets/Uploads/NZ-Education-System-Overview-publication-web-format.pdf.

Ministère de l'Éducation (2017), « New Zealand school system », www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/education/school-system.

OCDE (2016), « New Zealand : Overview of the education system , Education GPS, OCDE, http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NZL&treshold=10&topic=EO.

OCDE (2013), *Education Policy Outlook: New Zealand*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NEW%20ZEALAND_EN.pdf.

Annexe B

Représentants des ministères sur les sujets d'éducation destinés aux élèves autochtones dans les juridictions participantes

Pays	Province/Territoire/État	Contacts
Canada	**Alberta**	Karen Andrews Marisa Cooper Janusz Zieminski
	Manitoba	Dino Altieri Tia Cumming Rhonda Shaw Jeden Tolentino
	Nouveau-Brunswick	Monica Le Blanc John McLaughlin Kim Skilliter
	Territoires du Nord-Ouest	Angela James Jessica Schmidt John Stewart
	Nouvelle-Écosse	Sarah Curry Shannon Le Blanc Wyatt White
	Yukon	Simon Blakesley Ashraf Mahmoud
Nouvelle-Zélande		Charlotte Harris-Miller Steve May Māhina Melbourne David Scott
Australie	**Queensland**	Selwyn Button Christopher Kinsella John Tracey Susan Vesperman Claudia Whitton

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2017 09 2 P) ISBN 978-92-64-29166-9 – 2018

La réussite scolaire des élèves autochtones

PRATIQUES PROMETTEUSES

Les peuples autochtones forment un ensemble très diversifié, tant à l'échelle de chaque nation qu'à celle du globe. Toutefois, tous ont connu la colonisation, qui a fragilisé l'accès des jeunes autochtones à leur identité, leur langue et leur culture. De plus, les enfants autochtones n'ont bien souvent pas eu accès à une éducation d'aussi bonne qualité que celle dont peuvent bénéficier les autres enfants de leur pays. La combinaison de ces deux facteurs a eu pour conséquence de limiter les opportunités et les résultats éducatifs de plusieurs générations d'enfants et de jeunes autochtones, avec parfois des effets catastrophiques.

Les six provinces et territoires du Canada ayant participé à cette étude, ainsi que la Nouvelle-Zélande et le Queensland (Australie) tentent de mieux satisfaire les aspirations et les besoins éducatifs des élèves autochtones et de leurs familles.

Cet ouvrage vise à identifier des stratégies, des politiques, des pratiques et des programmes prometteurs susceptibles d'améliorer l'apprentissage et les acquis des élèves autochtones. Il cherche également bâtir une base de faits empiriques sur l'éducation des élèves autochtones. L'étude porte sur quatre domaines de l'éducation des élèves autochtones : le bien-être, la présence, l'engagement et la réussite. Ces domaines sont liés et se renforcent mutuellement. Chacun d'eux est essentiel pour la réussite de chaque élève.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264291676-fr***.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

THE LONDON BOOK FAIR WINNER
INTERNATIONAL EXCELLENCE Awards 2017
IN PARTNERSHIP WITH THE PUBLISHERS ASSOCIATION

ISBN 978-92-64-29166-9
91 2017 09 2 P

9 789264 291669