

Publié par le Secrétariat des commissions
de l'Assemblée nationale du Québec
Édifice Pamphile-Le May
1035, des Parlementaires, 3e étage
Québec (Québec) G1A 1A3

Pour tout renseignement complémentaire sur les travaux de la Commission de l'éducation, veuillez vous adresser au secrétaire de la Commission, M. Robert Jolicoeur, à l'adresse indiquée ci-dessus ou encore :

Téléphone : (418) 643-2722
Télécopie : (418) 643-0248
Courrier électronique : rjolicoeur@assnat.qc.ca

Vous trouverez ce document dans la section « travaux parlementaires » du site Internet de l'Assemblée nationale : www.assnat.qc.ca

LES MEMBRE ET LES COLLABORATEURS DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION

LE PRÉSIDENT

M. Jacques Chagnon (Westmount–Saint-Louis)

LE VICE-PRÉSIDENT

M. Maxime Arseneau (Îles-de-la-Madeleine)

LES MEMBRES

M. Vincent Auclair (Vimont)

M. Yvan Bordeleau (Acadie), adjoint parlementaire au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

M. Camil Bouchard (Vachon), porte-parole de l'opposition officielle en matière d'éducation

M. Claude Cousineau (Bertrand)

M^{me} Francine Gaudet (Maskinongé)

M^{me} Marie Malavoy (Taillon)

M. Éric R. Mercier (Charlesbourg)

M^{me} Sarah Perreault (Chauveau)

Secrétaire de la Commission

M. Robert Jolicoeur

Recherche et rédaction

M^{me} Hélène Bergeron, Service de la recherche et de la référence

M^{me} Michèle Rioux, Service de la recherche et de la référence

Révision linguistique

M^{me} Danielle Simard, Service de la recherche et de la référence

Secrétariat

M^{me} Diane Fleury, Secrétariat des commissions

M^{me} Stéphanie Labbé, Secrétariat des commissions

M^{me} Sylvie Turcotte, Service de la recherche et de la référence

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION AUTOCHTONE DU QUÉBEC	2
2 DESCRIPTION GÉNÉRALE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE	3
2.1 Administration et financement des services éducatifs	3
2.2 Langue d'enseignement	4
2.3 Programmes de formation et régime pédagogique	4
2.4 Personnel enseignant	5
3 DONNÉES SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ENFANTS ET DES JEUNES AU PRIMAIRE, AU SECONDAIRE, AU COLLÉGIAL ET À L'UNIVERSITÉ	5
3.1 Fréquentation scolaire des élèves autochtones	5
3.2 Évolution de la scolarisation de la population scolaire potentielle de l'enseignement primaire et secondaire.....	6
3.3 Cheminement scolaire selon l'âge des Autochtones vivant dans les communautés par rapport à l'ensemble du Québec	6
3.4 Réussite au secondaire des élèves des commissions scolaires Crie et Kativik.....	7
3.5 Passage direct des élèves de 5 ^e secondaire au collégial.....	7
3.6 État de la scolarisation de la population autochtone âgée de 15 ans et plus, selon le recensement de 2001	8
4 QUÊTE IDENTITAIRE	9
4.1 L'identité culturelle	9
4.2 Le concept de réussite scolaire	10
4.3 La réappropriation de l'éducation par la communauté	12
4.4 La langue maternelle	14
5 CONDITIONS POUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE	15
5.1 Des réalités différentes	15
5.2 Les programmes de formation professionnelle et technique	16
5.3 Le personnel enseignant et le personnel professionnel.....	18
5.4 Le régime pédagogique et les programmes ministériels.....	20
5.5 Les problèmes de santé et les problèmes sociaux.....	22
5.6 Les projets-pilotes, les infrastructures et le financement.....	24
CONCLUSION	27
ANNEXES	
I Liste des experts rencontrés	29
II Rapport des missions de la Commission de l'éducation dans le cadre du mandat d'initiative sur la réussite scolaire des Autochtones	33
III Carte	41
IV Tableaux	45
V Liste des recommandations	55

Le genre masculin utilisé dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

INTRODUCTION

Le 16 mars 2006, réunis en séance de travail, les membres de la Commission de l'éducation adoptent à l'unanimité une motion, présentée par le président de la Commission, selon laquelle celle-ci se donne un mandat d'initiative sur la réussite scolaire des jeunes Autochtones. Parmi les choix possibles de mandats d'initiative, cette problématique est apparue prioritaire, notamment dans le contexte du Forum socioéconomique des Premières Nations alors prévu pour octobre 2006.

La réflexion des membres de la Commission a été alimentée par des experts dans ce domaine¹ dont plusieurs leur ont suggéré de rencontrer les communautés.

En septembre 2006, les membres de la Commission ont visité cinq communautés autochtones : les Inuits de Kuujuaq, les Naskapis de Kawawachikamach, les Innus de Matimekossh, les Cris de Chisasibi et enfin les Algonquins de Lac-Simon. Ils y ont fait la tournée des écoles primaires et secondaires et ils ont pu échanger avec plusieurs personnes : administrateurs scolaires, enseignants, maires de village et chefs de bande. De plus, ils ont rencontré des personnes travaillant au Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, au Centre de la petite enfance Abinodjic-Miguam et au Centre d'études supérieures Lucien-Cliche, situé sur le campus de Val-d'Or de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. En novembre dernier, les membres de la Commission ont rencontré, à Wendake, le grand chef de la nation huronne-wendat ainsi que le personnel de direction de l'école primaire et du Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre².

La Commission est reconnaissante envers toutes ces personnes, particulièrement celles des communautés visitées, et elle ne saurait trop insister sur la qualité de l'accueil qu'elles lui ont réservé.

D'entrée de jeu, il est important de rappeler la distinction entre les écoles des nations conventionnées et celles des nations non conventionnées³ et la différence entre les élèves qui fréquentent les écoles provinciales et ceux qui fréquentent les écoles des communautés⁴. À partir d'observations faites lors de la tournée des communautés, la Commission de l'éducation a porté son attention principalement sur la réussite scolaire des jeunes Autochtones vivant dans les

¹ Voir annexe 1.

² Voir annexe 2.

³ Ces écoles diffèrent sur plusieurs points de vue, entre autres, celui du champ de responsabilité et, comme conséquence directe, celui des ressources. Les écoles des nations conventionnées sont sous la responsabilité de commissions scolaires relevant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et obtiennent des ressources de la part du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, tandis que les écoles de bande sont sous la responsabilité des conseils de bande et fonctionnent grâce au financement du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.

⁴ Ces deux catégories d'élèves vivent des expériences scolaires différentes, chacune ayant ses propres défis à relever et ses propres obstacles à surmonter, et il est important de le comprendre.

communautés, que ces communautés appartiennent à des nations conventionnées ou non conventionnées. Autrement dit, les membres de la Commission n'ont pas examiné la situation des jeunes fréquentant une école provinciale.

L'approche adoptée pour ce mandat d'initiative est exploratoire, elle permet de recueillir de l'information sur les besoins éprouvés et définis par les Autochtones dans leur communauté en matière d'éducation, les principaux problèmes qu'ils rencontrent ainsi que les expériences réalisées en éducation et qui sont porteuses de succès.

La Commission convient que les Autochtones sont les mieux placés pour savoir ce qui est le plus adapté pour eux. Le respect des pouvoirs et de l'autonomie des Autochtones forment d'ailleurs la toile de fond de l'exercice auquel se sont soumis les membres de la Commission pour réaliser leur mandat et élaborer leur rapport.

1 QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION AUTOCHTONE DU QUÉBEC

La population autochtone comprend les Amérindiens et les Inuits⁵. Ces derniers forment une seule nation, alors que le groupe des Amérindiens se subdivise en dix nations distinctes : les Abénaquis, les Algonquins, les Attikameks, les Cris, les Hurons-wendat, les Innus (Montagnais), les Malécites, les Micmacs, les Mohawks et les Naskapis.

Environ 80 000 personnes font partie de la population autochtone du Québec, ce qui représente 1 % de la population totale du Québec. Cette population est en forte croissance et cela se traduit dans la répartition de ses groupes d'âge. Les populations d'âge scolaire sont très importantes. Ainsi, le groupe des 5-14 ans représente 28 % de la population inuite totale et 22 % de la population amérindienne résidente totale comparativement à 13 % pour l'ensemble du Québec.

La population autochtone se répartit dans 55 communautés dispersées sur tout le territoire québécois, à l'exception de l'Estrie, et près des trois quarts résident dans les réserves, les villages ou les territoires conventionnés. À cette grande dispersion géographique s'ajoute le fait que chaque nation, à l'exception des Hurons-Wendat et des Naskapis, se répartit en plusieurs communautés ou villages⁶.

Les Inuits vivent dans des villages dirigés par un maire et un conseil municipal, alors que les Amérindiens habitent généralement des réserves ou des établissements administrés par un conseil de bande composé du chef et des conseillers.

⁵ À moins que ce ne soit indiqué, la plus grande partie de l'information portant sur les caractéristiques de la population autochtone, l'organisation scolaire et le cheminement scolaire des jeunes est tirée du document suivant : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, 28 p.

⁶ L'annexe 3 présente la carte des communautés autochtones au Québec.

Chaque nation possède sa propre langue maternelle et utilise de façon plus ou moins importante, comme langue d'usage ou comme langue seconde, le français, l'anglais ou même les deux. La proportion de personnes pouvant s'exprimer dans leur langue maternelle est variable selon les communautés. L'éloignement des grands centres urbains semblerait influencer le maintien des langues autochtones en tant que langue d'usage.

2 DESCRIPTION GÉNÉRALE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

2.1 Administration et financement des services éducatifs

Depuis la fin des années 1970, l'organisation scolaire pour les Autochtones a grandement changé, notamment à cause de la création des commissions scolaires Crie et Kativik, à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (Cris et Inuits) en 1975, et de la création de l'école naskapie, à la suite de la signature de la Convention du Nord-Est québécois (Naskapis) en 1978. Depuis lors, financées par les gouvernements fédéral et provincial, ces commissions scolaires de même que l'école naskapie sont administrées par les Autochtones.

Les commissions scolaires ont compétence en matière d'enseignement primaire, secondaire et d'éducation des adultes. Elles fonctionnent de la même façon que les autres commissions scolaires du Québec, mais elles ont des pouvoirs et des devoirs élargis. Les principaux sont de : conclure des ententes pour des fins scolaires avec le gouvernement du Canada, d'autres commissions scolaires et des collèges ou des universités; établir le calendrier scolaire; choisir des cours, des manuels et du matériel didactique convenant aux Autochtones et conçus pour préserver et perpétuer leur langue et leur culture; offrir des services éducatifs en langue autochtone, en langue française et en langue anglaise; mettre sur pied des cours et des programmes de formation permettant la qualification d'Autochtones comme enseignants; organiser des cours et des programmes destinés aux non-Autochtones appelés à enseigner dans leurs écoles; acquérir, construire et entretenir des logements pour leur personnel enseignant⁷.

Les Naskapis, pour leur part, sans avoir leur propre commission scolaire voient à l'administration de leur école au sein de la Commission scolaire Central Québec. Le Comité naskapi de l'éducation a des pouvoirs élargis. Il fixe le calendrier scolaire et élabore des contenus de cours conçus pour préserver la langue et la culture naskapies.

En vertu des conventions de 1975 et 1978, le Québec défraie 25 % des coûts de fonctionnement et d'investissements de la Commission scolaire Crie et de l'école naskapie alors que le gouvernement fédéral contribue à 75 %. Pour ce qui est de la Commission scolaire Kativik, les proportions sont inversées.

⁷ L.R.Q., chapitre I-14, *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis*.

À l'endroit des autres nations, c'est le gouvernement fédéral, en vertu de la Loi sur les Indiens, qui assure le financement de l'éducation aux conseils de bande pour appuyer les services d'enseignement pour les Indiens inscrits qui résident dans les réserves. Ces sommes sont versées en vertu d'ententes de financement par lesquelles les communautés gèrent les services éducatifs relatifs à l'enseignement primaire et secondaire sur leur territoire. Rappelons que, parallèlement à la mise en place des commissions scolaires Crie et Kativik et de l'école naskapie, s'était amorcé, au sein même des communautés amérindiennes, un mouvement de prise en charge par les conseils de bande de l'administration des écoles situées sur le territoire des réserves. Ce mouvement, amorcé par la Fraternité des Indiens du Canada, s'est poursuivi de telle façon qu'en 1998, il n'y avait plus d'école fédérale. Les communautés se sont aussi dotées, pour la plupart, de services éducatifs correspondant à l'enseignement secondaire.

Quant aux études supérieures, les Autochtones fréquentent généralement les collèges et les universités du réseau québécois. Certains de ces établissements ont mis en place des structures d'accueil et des programmes adaptés aux besoins des Autochtones.

2.2 Langue d'enseignement

La langue d'enseignement des Amérindiens et des Inuits fait l'objet de dispositions particulières dans la Charte de la langue française. En effet, l'article 97 précise que les réserves indiennes ne sont pas soumises à cette loi. De plus, l'article 88 prévoit que, dans le cas de la Commission scolaire Crie et de la Commission scolaire Kativik, les langues d'enseignement sont respectivement le cri et l'inuktitut, ainsi que les autres langues d'enseignement en usage dans les communautés criées et inuites du Québec, à la date de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois. Cette disposition s'applique aussi aux Naskapis.

Actuellement, la plupart des enfants amérindiens et inuits qui étudient dans leur communauté commencent leur scolarisation en langue autochtone. Quant au rythme d'introduction du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement, l'article 88 de la Charte précise que ce sont les commissaires qui le fixent après consultation des comités d'école, dans le cas des Cris, et des comités de parents, dans le cas des Inuits. Compte tenu des adaptations nécessaires, cela s'applique aussi aux Naskapis.

2.3 Programmes de formation et régime pédagogique

Les commissions scolaires Crie et Kativik doivent s'assurer de l'application du régime pédagogique et du respect des objectifs des programmes d'études prescrits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Toutefois, elles peuvent adapter les contenus facultatifs de ces programmes et les enrichir selon leurs besoins et leurs priorités. Quant aux écoles de bande, elles choisissent généralement le régime pédagogique du Québec.

2.4 Personnel enseignant

Au cours des années 1989-1990 à 2001-2002, la proportion des enseignants autochtones, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire a augmenté, passant de 38 % à 41 % pour les Commissions scolaires Crie et Kativik. En 2001-2002, le personnel enseignant autochtone se retrouve majoritairement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

En ce qui a trait à ses caractéristiques, comparé à l'ensemble du personnel enseignant des autres commissions scolaires au Québec, celui des commissions scolaires Crie et Kativik est plus jeune, moins expérimenté et sa scolarité reconnue est moins élevée (voir annexe 4, tableaux 1, 2, 3 et 4)⁸.

3 DONNÉES SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ENFANTS ET DES JEUNES AU PRIMAIRE, AU SECONDAIRE, AU COLLÉGIAL ET À L'UNIVERSITÉ

D'entrée de jeu, il faut rappeler ici aussi les limites de l'information quant aux écoles de bandes : peu de données sont disponibles et de plus, peu comparables.

3.1 Fréquentation scolaire des élèves autochtones

L'examen de l'évolution et de la répartition de la clientèle autochtone pour trois années précises (1987-1988, 1996-1997 et 2001-2002) a permis de noter une augmentation du total des effectifs scolaires et une réduction du nombre d'élèves qui fréquentent, par entente, une école d'une autre commission scolaire du réseau public québécois ou une école privée. La majorité des élèves autochtones (13 844/15 765), soit 88 %, tant à l'enseignement primaire que secondaire, a été formée, en 2001-2002, dans le réseau scolaire autochtone (voir annexe 4, tableau 5).

On constate aussi un écart négatif entre le nombre d'élèves autochtones inscrits au primaire et celui des élèves inscrits au secondaire. Par ailleurs, le nombre d'élèves inscrits dans les classes d'éducation préscolaire en 2001-2002 a diminué par rapport à 1996-1997 (le nombre est passé de 2059 à 1920). À l'instar du MELS, on peut se demander si cette diminution est liée à la qualité de l'enregistrement des inscriptions ou à la réduction de la natalité dans l'ensemble des communautés.

⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 7, septembre 1998, p. 11. Il importe de noter qu'à défaut de disposer de données sur le personnel enseignant dans le cas des écoles de bande, le MEQ a utilisé, à titre indicatif de la situation qui prévaut dans l'ensemble de l'organisation scolaire autochtone, celles déclarées par la Commission scolaire Crie et la Commission scolaire Kativik.

3.2 Évolution de la scolarisation de la population scolaire potentielle de l'enseignement primaire et secondaire

Comme il en a été question précédemment, il y a eu une augmentation de l'effectif de la population scolaire des communautés autochtones. Cependant, on peut se demander si cela correspond à une augmentation de la scolarisation de ces communautés.

En effet, si l'on compare les taux de croissance des groupes d'âge des 5-9 ans, des 10-14 ans et des 15-19 ans – groupes qui représentent le bassin scolaire potentiel de la population autochtone résidant dans les communautés – et ceux des inscriptions scolaires pour les années 1996 et 2001, on note que la croissance des effectifs scolaires totaux est en deçà de celle de la population scolaire potentielle, soit 10,1 % contre 13,7 %. L'écart est particulièrement significatif pour le groupe d'âge des 15-19 ans (voir annexe 4, tableau 6).

3.3 Cheminement scolaire selon l'âge des Autochtones vivant dans les communautés par rapport à l'ensemble du Québec

Au Québec, le cheminement normal d'un élève en matière d'âge et de classe est le suivant : 4 et 5 ans au préscolaire, 6 ans en 1^{re} année du primaire, 7 ans en 2^e année du primaire, etc., 12 ans en 1^{re} année du secondaire, jusqu'à 16 ans en 5^e année du secondaire. C'est ce qu'on appelle l'âge modal. Les élèves qui suivent cette progression forment le groupe modal. Les autres élèves qui s'éloignent de ce cheminement d'un, de deux ou de trois ans et plus se trouvent dans une situation de retard scolaire.

On a calculé la répartition en pourcentage, pour chaque classe, des inscriptions d'élèves autochtones et de celles de l'ensemble du Québec, selon l'écart d'âge par rapport à l'âge modal pour les années scolaires 1996-1997 et 2001-2002. Entre ces deux périodes, on observe une amélioration de la situation pour les élèves autochtones par rapport à l'ensemble du Québec quant à l'écart d'âge par rapport à l'âge modal.

Par ailleurs, bien que ce phénomène ait beaucoup moins d'ampleur en 2001-2002, il se manifeste encore dès les premières années du primaire. Ainsi, parmi les élèves qui n'ont aucun retard, l'écart en 3^e année du primaire entre les élèves autochtones des communautés et ceux de l'ensemble du Québec se situe à 9,1 %. Rappelons que cette année du primaire correspond dans plusieurs communautés au passage de l'enseignement dans une langue autochtone à l'enseignement en langue seconde. L'écart qui s'installe tout au long du primaire atteint 25,8 % en 6^e année.

Le phénomène touche toujours de façon marquée les élèves de l'enseignement secondaire. Ainsi, en 2001-2002, seulement 28,1 % des élèves de 1^{re} année du secondaire correspondent au groupe modal, comparativement à 71,3 % pour l'ensemble du Québec (voir annexe 4, tableau 7).

Le phénomène du retard à l'entrée au secondaire a un impact sur la réussite des études secondaires. Selon une étude du MELS, près des deux tiers des élèves ayant accumulé au moins un an de retard à leur entrée au secondaire abandonnent en cours de route et ils composent la moitié de tous les décrocheurs et décrocheuses⁹.

3.4 Réussite au secondaire des élèves des commissions scolaires Crie et Kativik

Des données individuelles sont disponibles pour les élèves des commissions scolaires, y compris pour les commissions scolaires Crie et Kativik, qui permettent une analyse longitudinale du parcours scolaire des élèves, entre autres, par le calcul du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). À titre indicatif de la situation générale qui prévaut parmi les élèves autochtones qui vivent dans les communautés, on connaît les taux d'obtention du DES après sept ans¹⁰ pour les élèves des commissions scolaires Crie et Kativik, ainsi que le retard à l'entrée au secondaire pour les cohortes de 1990 à 1995 (voir annexe 4, tableau 8).

Dans le cas des élèves qui fréquentent les commissions scolaires Crie et Kativik, la moyenne des taux d'obtention du DES pour les cohortes de 1990 à 1995 est respectivement de 27,9 % et 21,9 % contre 72,8 % pour l'ensemble du Québec. Les variations dans les taux observés pour les commissions scolaires Crie et Kativik sont liées aux petits nombres d'élèves nouvellement inscrits en 1^{re} secondaire pour chacune des cohortes. Associés au retard à l'entrée au secondaire pour ces mêmes cohortes, ces résultats confirment le lien entre la réussite et le retard à l'entrée au secondaire.

3.5 Passage direct des élèves de 5^e secondaire au collégial

Le faible taux d'obtention du diplôme d'études secondaires pour les élèves inscrits dans les commissions scolaires Crie et Kativik a un impact sur la poursuite d'études postsecondaires, selon le cheminement scolaire normalisé qui a cours dans l'ensemble du Québec. Comme il n'y a pas de données fiables concernant le nombre total d'élèves autochtones qui fréquentent un établissement postsecondaire, on se réfère, pour illustrer la situation, aux taux de passage direct des élèves des commissions scolaires Crie et Kativik vers des études dans l'ensemble du réseau collégial québécois. Ces élèves, qui étaient inscrits au secteur des jeunes, à temps plein, l'année précédant leur entrée au collégial, poursuivent des études à l'enseignement général, à temps plein, dans un programme menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC).

⁹ DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire*, 1991.

¹⁰ Le taux d'obtention d'un diplôme après sept ans, pour une cohorte d'élèves nouvellement inscrits en 1^{re} année du secondaire, correspond à la proportion d'élèves de cette cohorte qui obtient un premier diplôme – peu importe que ce soit dans une école publique ou privée, au secteur des jeunes ou à celui des adultes – après une durée d'études de sept ans.

De l'automne 1995 à l'automne 2001, les moyennes des taux de passage direct des élèves de 5^e secondaire vers le réseau collégial pour les commissions scolaires Crie et Kativik sont respectivement de 5,7 % et de 9,1 % alors que le taux de passage moyen pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec s'établit à 60,1 % (voir annexe 4, tableau 9). Il faut préciser que ces résultats ne tiennent pas compte des étudiants inscrits à des programmes d'études collégiales, à la formation des adultes ou à temps partiel, ou encore qui commencent des études postsecondaires après une interruption de leur cheminement scolaire.

3.6 État de la scolarisation de la population autochtone âgée de 15 ans et plus, selon le recensement de 2001

On dispose de données sur le plus haut niveau de scolarité atteint, en pourcentage, pour les personnes ayant déclaré une identité inuite ou amérindienne. Dans le cas de l'identité amérindienne, ces personnes sont réparties selon qu'elles résident ou non dans une réserve. Il faut aussi mettre en perspective ces résultats avec ceux atteints par les personnes non autochtones¹¹.

Ces résultats confirment certaines observations précédentes : le faible taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Inuits (6,5 %) et les Amérindiens qui résident dans une réserve (5,7 %) ainsi que l'écart quant à la détention d'un diplôme d'études collégiales ou d'un grade universitaire comparativement à la situation qui prévaut dans la population non autochtone (voir annexe 4, tableau 10).

Toutefois, le pourcentage des personnes déclarant avoir une formation postsecondaire partielle ou détenir un certificat ou un diplôme d'une école de métiers se situe dans le même ordre de grandeur. Tout comme l'ensemble de la population au Québec, la population autochtone adulte a accès à des études postsecondaires en tant qu'étudiant adulte. Rappelons que certains collèges et universités offrent des programmes de formation spécifiques pour les Autochtones, notamment dans les secteurs de l'éducation et des services sociaux.

Même si les jeunes Autochtones accusent un retard scolaire dès le primaire et qu'au secondaire, ce retard s'accompagne d'un taux élevé de décrochage, on constate néanmoins, d'un point de vue statistique, que la situation change avec les années. Ainsi, la proportion d'Autochtones âgés de 15 ans et plus sans certificat d'études secondaires est passée de 70,1 % en 1996 à 63,7 % en 2001

¹¹ Dans son étude, le Ministère se réfère aux données qui proviennent du recensement de 2001 concernant la population ayant déclaré une identité autochtone. Dans ce recensement, la population ayant une identité autochtone comprend les personnes ayant déclaré appartenir à au moins un groupe autochtone, c'est-à-dire Indien de l'Amérique du Nord, Métis ou Inuit, ou ayant déclaré être un Indien des traités ou un Indien inscrit selon les termes de la Loi sur les Indiens du Canada, ou ayant déclaré appartenir à une bande indienne ou à une Première Nation. Lors de ce recensement, le dénombrement n'a pas été autorisé dans certaines communautés, dont les réserves et établissements mohawks, de même que la communauté algonquine de Lac-Rapide.

(source : Statistique Canada 1996 et 2001). De plus, pour les mêmes années de référence, on observe une légère augmentation du taux des études universitaires terminées.

4 QUÊTE IDENTITAIRE

Vu l'importance de l'identité dans la culture autochtone, on comprend mieux pourquoi certains événements historiques ont été si dévastateurs.

Du début du siècle dernier jusque vers le milieu des années 1970, des milliers d'enfants autochtones ont été retirés de leur famille et placés dans des pensionnats. Ces établissements avaient pour mandat de les éduquer et de les assimiler, mais les résultats se sont avérés désastreux. De nombreux témoignages d'abus physiques et psychologiques ont été très bien documentés, mais ce ne sont pas là les seuls préjudices que les Autochtones ont subis.

Lors de leurs visites dans les communautés¹², les membres de la Commission ont été à même de constater, par le récit d'expériences vécues, qu'on interdisait aux enfants de parler leur langue maternelle ou de pratiquer leurs coutumes ancestrales dans ces pensionnats. On leur faisait croire que leur mode de vie était « primitif ». Avec le temps, un grand nombre ont fini par dédaigner le mode de vie de leur peuple et par se détacher de leur communauté. Une autre triste séquelle des pensionnats, c'est que ces enfants, devenus parents, n'avaient aucun modèle pour élever leurs enfants dans la culture traditionnelle.

Même si la plupart des communautés cherchent à préserver et à développer leur culture, nombre d'entre elles ont constaté que leur savoir commence à disparaître. La transformation des modes de vie, en particulier, a gêné la transmission des connaissances des aînés jusqu'aux jeunes.

4.1 L'identité culturelle

L'identité est définie en fonction des relations avec la parenté, les amis, la communauté, le lieu de résidence, la langue et d'autres facteurs sociaux. Plusieurs communautés autochtones rencontrées croient qu'elles peuvent surmonter les défis qu'elles rencontrent, par exemple sur le plan de la scolarisation, en inculquant un sentiment d'identité culturelle fort à leurs enfants et à leurs jeunes. L'identité est particulièrement importante pour le développement des enfants et des jeunes Autochtones étant donné que la communauté et le sentiment d'appartenance font partie intégrante de leurs croyances culturelles. Le sentiment d'identité est au cœur même du sentiment d'appartenance. Chaque personne développe constamment son identité, de son premier à son dernier souffle. Lorsqu'un enfant éprouve un sentiment d'appartenance à sa famille, à sa communauté et à ses pairs, il est mieux outillé pour affronter les problèmes de la vie.

¹² Notamment lors d'une rencontre avec des enseignants à l'école Kanatamat Tshitipetitamunu à Matimekosh, les membres de la Commission ont entendu des témoignages touchants de personnes ayant vécu ces situations.

Selon des études effectuées et l'expérience des Autochtones, « un sens clair et positif de sa propre identité culturelle au sein d'institutions permettant une autonomie collective, [...] et [cela] peut constituer une force protectrice contre le désespoir, les idées d'autodestruction et le suicide¹³ ».

Pour les membres des communautés consultées, la langue, la terre et le legs des ancêtres sont au cœur de la culture pour les enfants et les jeunes des Premières Nations; par conséquent, il est vital de prendre des mesures pour qu'ils soient en contact avec ces facteurs dans leur vie de tous les jours. Depuis près de 40 ans, les Autochtones définissent les buts que devrait se fixer un système d'éducation autochtone. L'identité culturelle y est définie comme une réalité incontournable.

En conséquence, les membres de la Commission de l'éducation sont d'avis que des solutions autochtones doivent être appliquées pour les jeunes Autochtones afin de favoriser leur identité culturelle.

Les communautés autochtones doivent développer des solutions qu'elles jugent pertinentes pour aider leurs jeunes. Parmi les expériences qui ont été présentées lors des visites des communautés, on note les efforts pour encourager la nouvelle génération à connaître sa langue et ses traditions ou pour favoriser les rencontres entre les jeunes et les aînés ou établir des lieux privilégiés (notamment dans des centres de rencontre ou des centres culturels) où il est possible de partager et d'enseigner les pratiques traditionnelles.

4.2 Le concept de réussite scolaire

D'emblée, il importe de rappeler deux éléments cruciaux. Chez les Autochtones, pendant des centaines d'années, les savoirs ont été transmis dans le contexte de la famille et de la communauté. L'école est apparue il y a à peine 50 ans; la tradition scolaire des nations autochtones est donc très jeune par rapport à la nôtre. De plus, non seulement l'école constitue un phénomène relativement récent pour eux, mais elle est entrée en conflit, de nombreuses façons, avec leur style de vie traditionnelle. En quelques générations, plusieurs nations autochtones ont dû passer de petits groupes nomades autosuffisants à des groupes sédentaires de plusieurs centaines de personnes, ce qui a entraîné des changements importants, notamment dans leurs manières de vivre.

Dans notre système d'éducation, la réussite scolaire va généralement de pair avec les résultats scolaires. Ainsi, les critères utilisés pour en rendre compte font référence à des réalités mesurables, où il s'agit de savoir ce qui a été acquis par les élèves dans les délais prévus. En

¹³ SANTÉ CANADA, *Savoir et AGIR : la prévention du suicide chez les jeunes des Premières Nations*, [En ligne]. [http://www.hc-sc.gc.ca/fnih-spni/pubs/suicide/prev_youth-jeunes/index_f.html] (Consulté en novembre 2006).

milieu autochtone, il en va autrement; la réussite scolaire ne se mesure pas seulement par une note.

« Le maintien de bons résultats est seulement un aspect de la réussite scolaire, la survie de notre culture et de notre langue comptant tout autant pour nous. L'enseignement des compétences traditionnelles ne signifie pas pour autant que nous incitons les élèves à revenir au mode de vie traditionnel des Inuits. Cependant, lorsqu'une motoneige tombe en panne dans la toundra au cœur de l'hiver, le fait de savoir survivre sur le terrain peut faire la différence entre la vie et la mort »¹⁴.

Une enquête menée auprès d'une communauté innue révèle que la réussite scolaire est définie davantage, tant par les parents, les jeunes que par les enseignants, en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage¹⁵. La notion de persévérance devient une dimension importante de la réussite scolaire.

D'ailleurs, selon des chercheurs en éducation, la notion de réussite scolaire comporte deux dimensions : d'une part, la persévérance, d'autre part, le rendement. De plus, leurs travaux montrent que, lorsqu'il est question de la situation scolaire des Autochtones, il faut mettre de côté la vision comptable de la réussite pour adopter une approche holistique¹⁶.

Ainsi, les membres de la Commission estiment que la réussite scolaire des Autochtones doit être examinée dans une perspective reconnaissant la dimension de persévérance scolaire au même titre que celle du rendement, qui correspond généralement à l'obtention du diplôme.

Les membres de la Commission de l'éducation recommandent :

1. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport élabore une série d'indicateurs compatibles avec une perspective de persévérance scolaire et qu'il les propose aux commissions scolaires et aux conseils de bande dans le but de mieux rendre compte du concept de réussite scolaire prévalant chez les nations autochtones;
2. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport publie, sur une base régulière, un bulletin statistique pour rendre compte de la réussite scolaire des Autochtones et réalise régulièrement des études portant sur les défis auxquels sont confrontés les organisations et les individus afin de mener les élèves vers la réussite.

¹⁴ COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK, *Rapport à la Commission parlementaire sur l'éducation*, 18 septembre 2006.

¹⁵ Carole LÉVESQUE et Christiane MONTPETIT, *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école*, Institut national de la recherche scientifique, Montréal, juin 2005, p. 5.

¹⁶ Jean-Claude SAINT-AMANT, *Comment limiter le décrochage scolaire des garçons et des filles?* [http://sisyphe.org/article.php?id_article=446] (Consulté en novembre 2006).

4.3 La réappropriation de l'éducation par la communauté

La réussite scolaire est parfois perçue dans les communautés autochtones comme un rejet de la culture du groupe. Vers les années 1970, lorsqu'on laissa aux communautés autochtones le soin d'organiser elles-mêmes leur système éducatif, elles passèrent par une phase de transition où les modes de transmission de savoirs allochtones ne correspondaient pas aux réalités autochtones, tant du point de vue de la langue que de la culture. La communauté et l'environnement naturel étaient au cœur de l'éducation traditionnelle autochtone. Les membres de la famille étaient les enseignants. Chaque adulte devait s'assurer que chaque enfant fasse des apprentissages. L'éducation traditionnelle était largement un processus informel visant à ce que les jeunes puissent développer des habiletés spécifiques, des attitudes et un savoir pour se débrouiller dans la vie de tous les jours, et ce, dans un contexte de spiritualité¹⁷.

Le rôle important joué aujourd'hui par les familles et les communautés autochtones dans le développement et l'éducation des enfants et des jeunes s'inscrit, d'une certaine façon, en continuité avec leurs traditions en éducation même si « le concept global (et récent) de l'enseignement a coupé les ponts avec l'apprentissage dans la vraie vie et la communication intergénérationnelle¹⁸ ».

Au cours des dernières années, les communautés autochtones ont cherché et cherchent encore à rétablir ce lien en vue d'accorder une place importante à la transmission de leurs valeurs, de leur identité et de leurs traditions à travers l'école, tout en assurant une éducation de qualité.

Pour de nombreux experts et chercheurs, la participation des parents au processus de scolarisation demeure essentielle pour que les enfants réussissent à l'école, en milieu autochtone comme ailleurs. De plus, pour plusieurs communautés, le succès des élèves autochtones n'est pas seulement la responsabilité de l'école :

We are aware that the success of our students does not depend exclusively on the school's actions. We need the parents to assist us in our mission and we would like to see all our schools involved in a project that would not only be the result of a school consensus but a consensus of all the stake holders¹⁹.

De la tournée des communautés, le message de vouloir se réapproprier leur système d'éducation ressort clairement. Déjà des expériences porteuses de succès ont vu le jour, mais demeurent relativement parcellaires et peu évaluées. En général, il s'agit d'activités organisées à l'école visant à célébrer la culture, la langue et les traditions autochtones pour rendre l'apprentissage

¹⁷ V. J. KIRKNESS, « Aboriginal education in Canada: a retrospective and a prospective », *Journal of American Indian Education*, 1999, vol. 39, n°1, p.22-23.

¹⁸ COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK, *Rapport à la Commission parlementaire sur l'éducation*, 18 septembre 2006.

¹⁹ *Meeting of the Cree school board and the Committee on education*, 20 septembre 2006.

pertinent. Malgré tout, le partenariat avec les parents demeure un défi à relever. Cette situation s'explique, entre autres, par le fait que l'école renvoie encore à un modèle exporté.

Étant donné que, souvent, l'école est encore vue comme une institution « quallunaq » (non-inuite), les administrateurs doivent consacrer beaucoup d'efforts auprès des communautés, des commissaires et des comités d'éducation afin de rendre l'école plus pertinente pour les parents et les élèves²⁰.

Leur défi vise à soutenir les parents et les familles dans leur rôle de premiers éducateurs des enfants. La contribution des parents et des familles doit être reconnue; ceux-ci sont appelés, soit à faire partie d'un groupe de parents ou encore à participer aux activités de la classe. Les parents ont ainsi la possibilité d'apporter quelque chose et de servir davantage de modèles à leurs enfants et dans leur collectivité. Il s'agit en définitive d'amener les parents à s'investir comme membre actif de leur communauté.

Les membres de la Commission de l'éducation recommandent :

3. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour appuyer les parents dans leur rôle de premiers enseignants de leurs enfants et afin qu'ils jouent un rôle primordial dans la planification, l'élaboration, le fonctionnement et l'évaluation du projet éducatif de l'école;
4. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour appuyer les familles élargies dans l'éducation et le soin des enfants;
5. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour favoriser la participation de la communauté autochtone locale à la planification, à l'élaboration, au fonctionnement et à l'évaluation du projet éducatif de l'école;
6. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour appuyer notamment des projets d'aide aux devoirs.

²⁰ COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK, *Rapport à la Commission parlementaire sur l'éducation*, 18 septembre 2006.

4.4 La langue maternelle

Dans sa déclaration de principe sur l'éducation des Autochtones, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, la Fraternité des Indiens du Canada affirmait que :

La langue est l'expression sensible des connaissances et des expériences partagées et accumulées par un groupe de personnes au cours de plusieurs siècles de développement. Ce n'est pas seulement un symbole verbal; c'est une force dynamique qui influence les attitudes et les philosophies de toute une vie. La connaissance de la langue maternelle aide l'homme à se connaître lui-même; la fierté de sa langue entraîne la fierté de lui-même.

Il est reconnu, que le maintien de la langue maternelle est essentiel à l'estime de soi et au bien-être psychologique et que sa perte entraîne des problèmes d'identité. De plus, des recherches, dont certaines ont été effectuées au Nunavik, auraient confirmé que la capacité à maîtriser sa langue maternelle a une influence sur le développement intellectuel et les résultats scolaires. À l'inverse, l'absence de maîtrise de la langue maternelle est mise en cause dans la compréhension des difficultés d'apprentissage des jeunes Autochtones. Selon plusieurs intervenants en éducation, les difficultés scolaires des élèves autochtones sont associées à des difficultés liées à la langue d'enseignement, entre autres.

Même si, actuellement, plusieurs des enfants autochtones qui étudient dans leurs communautés commencent leur scolarisation dans leur langue maternelle, il n'en demeure pas moins que, assez rapidement, ils doivent faire leurs apprentissages dans une langue seconde. À cela s'ajoute la difficulté liée au fait que, à ce moment-là, les élèves risquent de ne pas maîtriser encore leur langue maternelle. Ces derniers sont alors placés dans une « situation de bilinguisme soustractif », situation qui fait référence à l'appauvrissement de la langue maternelle au contact de la langue d'enseignement, la langue seconde dans le cas présent.

Croyant fermement à l'importance fondamentale de la langue maternelle, des nations autochtones ont mis en œuvre des moyens pour la maintenir et renforcer son usage dans les activités reliées à l'éducation. À titre d'exemple, mentionnons l'adoption d'une politique sur les langues d'enseignement par la Commission scolaire Kativik et les diverses mesures mises en place par la Commission scolaire Crie. Soulignons aussi l'expérience menée par l'Institut culturel et éducatif montagnais dans une école préscolaire innue de La Romaine, où l'éducation des jeunes se fait exclusivement en langue innue. Cette expérience, menée depuis quelques années, serait d'ailleurs concluante.

Il va sans dire que de telles réalisations commandent de grands efforts de la part de tout le milieu scolaire. Il suffit de penser au temps et aux ressources nécessaires pour développer et implanter un programme d'études pour les écoles en général, comparativement à ce que peuvent

représenter le développement et l'implantation d'un programme en trois langues dans certaines écoles autochtones.

En outre, un autre défi se pose. Alors que des autorités scolaires mettent tout en œuvre pour atteindre leur objectif de bilinguisme équilibré, qui accorde à la langue maternelle un statut prédominant, les parents ne sont pas unanimes à reconnaître l'importance de cette langue comme moyen de transmission de connaissances. Il n'est pas surprenant qu'il en soit ainsi, puisque il n'y a pas si longtemps les établissements d'enseignement interdisaient rigoureusement l'usage des langues autochtones. De plus, pour certains parents, l'apprentissage d'une langue seconde représenterait un atout indispensable pour assurer l'avenir de leurs enfants.

Considérant que la langue maternelle est la pierre d'assise de l'identité des nations autochtones et le véhicule pour l'acquisition des connaissances, la Commission recommande :

- | |
|--|
| <p>7. Que les autorités concernées, notamment le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, soutiennent davantage les établissements scolaires, les écoles autochtones et les organismes qui font la promotion de l'éducation des Autochtones dans leur volonté de renforcer l'apprentissage des langues autochtones.</p> |
|--|

Par ailleurs, la Commission prend note de l'engagement qu'a pris le MELS, à l'occasion du Forum socioéconomique des Premières Nations, d'élaborer, de concert avec l'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM), un programme de culture et de langue innues.

5 CONDITIONS POUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

5.1 Des réalités différentes

Les nations autochtones sont différentes les unes des autres et, à l'intérieur d'une même nation, le mode de vie et la situation socioéconomique peuvent varier d'une communauté à l'autre. Certaines sont proches des centres urbains alors que d'autres ne sont pas reliées à un réseau routier.

De plus, l'organisation scolaire des communautés autochtones n'est pas homogène. D'un côté, il y a des commissions scolaires et des écoles issues des conventions et d'un autre, des écoles de bande autonomes. Et cela, mis à part le fait qu'il y a aussi des écoles du réseau scolaire québécois qui accueillent une minorité d'élèves autochtones.

Il est apparu aux membres de la Commission que l'appartenance à une structure scolaire pouvait en quelque sorte réduire les effets de l'isolement de la communauté sur les services éducatifs. Par exemple, les écoles du Nunavik et des communautés criées qui relèvent de commissions scolaires

semblent bénéficier davantage de ressources et de soutien pédagogiques que les écoles de bande comme celles de Matimekosh ou de Lac-Simon. De plus, lors d'une enquête menée par des chercheurs auprès de la communauté innue de Betsiamites, des enseignants ont mentionné que même s'ils considéraient que la réforme en éducation au Québec pourrait être avantageuse pour les élèves autochtones, car ce qui est proposé est plus proche de leurs méthodes d'apprentissage, ils n'avaient pas les ressources supplémentaires pour l'appliquer.

Par ailleurs, il existe des organismes autochtones qui font reposer leur mission sur l'offre d'une éducation de qualité à tous les jeunes Autochtones. Mentionnons, entre autres, le Conseil en éducation des Premières Nations (CPEN) dont les mandats émanent des 22 communautés de différentes nations qui le composent (Abénaquis, Algonquins, Attikameks, Hurons-Wendat, Micmacs, Mohawks, Innus de Mashteuiatsh et Malécites) et l'Institut culturel et éducatif montagnais, qui dessert huit communautés innues de la région de la Côte-Nord.

Malgré tout le soutien qu'apportent de tels organismes aux communautés, il apparaît à la Commission que l'appartenance d'une école à une organisation scolaire structurée représente un atout quant à l'accessibilité à des services éducatifs complets pour tous les Autochtones.

Pour cette raison, les parlementaires trouvent intéressante l'idée de créer un groupe de travail chargé d'élaborer une stratégie pour un système d'éducation global des Premières Nations, conformément au protocole d'entente sur l'éducation signé à Mashteuiatsh par les représentants du gouvernement du Canada, de l'Assemblée des Premières Nations et du Conseil en éducation des Premières Nations. Un tel système pourrait contribuer à l'amélioration des services éducatifs ainsi qu'à leur accessibilité pour les Autochtones des communautés concernées.

5.2 Les programmes de formation professionnelle et technique

Parmi les principales leçons tirées des programmes d'emploi et de formation mis en œuvre aux États-Unis et au Canada au cours des trente dernières années, il est admis que les programmes généraux n'ont donné que des résultats modestes au regard de l'emploi découlant de la formation. Une formation scolaire intensive liée à l'emploi, des programmes de transition entre l'école et le monde du travail et la prévention de l'abandon scolaire prématuré sont les approches les plus prometteuses pour obtenir des résultats à long terme, et on estime de plus en plus les initiatives liées au développement économique communautaire.

En 1996, les Premières Nations du Québec et le gouvernement fédéral signèrent un nouveau type d'accord, soit l'Accord bilatéral régional (ABR), dont la particularité était de transférer aux autorités des Premières Nations la pleine compétence en matière de formation et de développement de la main-d'œuvre autochtone.

Les nations inuite, crie et algonquine ont mis en place leur propre structure de fonctionnement. Les autres nations autochtones ont continué sur la voie amorcée et ont consolidé leur action en

modifiant l'acte constitutif de la Commission autochtone de gestion régionale du Québec (CAGRQ) (Résolution des chefs de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) n° 7/98) afin que celle-ci devienne la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ). Vingt-deux organisations locales regroupant au total vingt-neuf communautés représentent l'ensemble des membres permanents de la CDRHPNQ.

Malgré les constats posés d'entrée de jeu sur les impacts des programmes de formation et de développement, il existe des moyens d'améliorer la promotion et le suivi de la formation pour l'intégration des personnes en emploi. À cet égard, le rôle des centres locaux des Premières Nations est d'offrir aux populations qu'elles desservent des services de formation et de développement de l'emploi faisant la promotion d'une intégration, à court ou moyen terme, au sein du marché du travail, sur et hors réserve. Les membres de la Commission de l'éducation ont visité l'une de ces organisations : le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat. On y offre une formation générale à l'éducation des adultes pour, notamment, l'obtention de préalables pour l'intégration d'une formation collégiale ou professionnelle, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'études collégiales ou de cours optionnels. De plus, on y donne des formations régionales adaptées aux communautés autochtones différentes ayant des besoins différents.

Il existe d'autres formes d'organisation locale au service des communautés autochtones. Le Centre autochtone du Cégep de Baie-Comeau, par exemple, offre des services et des programmes de formation spécifiques aux communautés autochtones du Québec dont les buts sont de répondre aux besoins de formation exprimés par les communautés autochtones du Québec, faciliter l'intégration de la clientèle autochtone au fonctionnement du cégep, assurer une plus grande visibilité de la culture autochtone au cégep, intégrer dans les programmes d'études des connaissances et habiletés reliées à la culture autochtone (activités traditionnelles) afin de favoriser une meilleure identification culturelle du jeune et de l'adulte et de favoriser l'émergence de nouveaux projets de formation pour la clientèle autochtone du Québec. Parmi les programmes sur mesure, on note les trois programmes d'attestation d'études collégiales (AEC) sur la surveillance et le contrôle de travaux de chantiers, l'éducation en services de garde en milieu autochtone et le programme tourisme, accueil et animation : profil innu. Il existe aussi des formations sur mesure pour des interventions en psychopédagogie et pour devenir famille d'accueil autochtone. À la base, ces différents centres offrent un encadrement et un soutien personnalisés aux Autochtones souhaitant s'investir dans une formation. Leurs actions visent globalement l'intégration sociale, l'orientation scolaire et professionnelle et enfin l'aide pédagogique.

Bien qu'il existe une certaine offre de formation, plusieurs obstacles demeurent quant à l'intégration des membres des Premières Nations à la formation professionnelle et technique. Les parlementaires ont constaté, lors de leur tournée des communautés, qu'il semblait y avoir peu ou pas de programmes de formation professionnelle et technique pour les jeunes Autochtones dans

les écoles secondaires. Certains programmes existent dans certaines communautés, mais il s'agit d'une situation qu'on ne peut généraliser à l'ensemble des nations autochtones. L'offre de service est basée généralement sur des besoins ad hoc. Il est difficile d'obtenir un portrait tant de l'offre de service que du nombre de personnes ayant bénéficié de ces services. Il est difficile de déterminer quels types de services sont offerts, même si on sait que plusieurs communautés ont développé des ententes de service avec des cégeps ou des écoles secondaires offrant des programmes de formation professionnelle et technique. Il serait intéressant de voir à développer des approches pédagogiques qui tiennent compte des réalités des communautés (par exemple, des formules de compagnonnage). Les membres sont convaincus de l'importance à accorder au développement de projets et d'approches en matière de formation professionnelle.

Des études longitudinales permettraient de suivre l'efficacité des programmes d'emploi et de formation pour les jeunes Autochtones. Les organisations autochtones s'intéressent à ce genre d'information, qui met l'accent sur les points forts des programmes et les améliorations à y apporter. Il existe peu ou pas de recension des meilleures pratiques, des défis et des enseignements à en tirer, afin de les partager avec l'ensemble des communautés.

Convaincus de l'importance à accorder à la formation professionnelle et technique, les membres de la Commission appuient le MELS, qui s'est engagé à contribuer financièrement à la réalisation d'une étude destinée à faire le point sur cette question dont la maîtrise d'œuvre est confiée à la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec et au Conseil en éducation des Premières Nations. Les membres de la Commission souhaitent être informés des résultats de l'étude.

Dans la suite des engagements du Forum socioéconomique, les membres de la Commission appuient également la mise en place de deux centres pilotes d'éducation des adultes autochtones à vocation régionale, dont un premier en 2008-2009, de façon à améliorer les services existants offerts au chapitre de la formation des adultes et de la formation professionnelle.

5.3 Le personnel enseignant et le personnel professionnel

Rappelons que la prise en charge de l'organisation scolaire par les Autochtones a entraîné la responsabilité du personnel enseignant. De plus, l'enseignement en langue autochtone a ouvert la porte au personnel enseignant autochtone, malgré le fait que celui-ci pouvait ne pas avoir les compétences conformes aux normes appliquées dans les autres régions du Québec. Quant au personnel allochtone qui enseigne dans les communautés autochtones, il s'agit souvent de jeunes enseignants qui viennent de terminer leur formation universitaire. Sans expérience, connaissant mal, voire ne connaissant pas du tout, la culture autochtone et devant l'ampleur des problèmes vécus par de nombreux élèves, plusieurs quittent. Les salaires inférieurs à ceux que touchent les enseignants dans les autres écoles seraient aussi un facteur important de dissuasion des candidats potentiels.

Les communautés autochtones font non seulement face à des difficultés de recrutement et de rétention du personnel enseignant, mais aussi du personnel professionnel. L'ampleur du défi professionnel que représentent la tâche et le peu de moyens des écoles pour y faire face expliquerait ces difficultés. Des représentants de la Commission scolaire Crie ont d'ailleurs mentionné que le manque d'enseignants et de personnel professionnel qualifiés a des répercussions importantes sur le taux de succès des élèves.

Des formules de partenariat ont été établies entre des universités et des nations autochtones en vue de la formation d'enseignants autochtones. Des programmes postsecondaires de formation sont offerts à l'échelle locale, ce qui permet aux étudiants de suivre leurs cours tout en demeurant dans leur communauté. Ces programmes sont conçus, entre autres, pour accroître les compétences professionnelles de ceux qui ont déjà une expérience comme aide-enseignant ou comme professeur de langue.

Ainsi, l'Université McGill collabore avec la Commission scolaire Kativik à la formation d'enseignants du primaire et de spécialistes de l'inuktitut. Les étudiants reçoivent leur formation dans leur propre collectivité, et après avoir obtenu leur diplôme d'enseignement, ils peuvent suivre des cours à l'Université pour obtenir un baccalauréat en éducation. L'Université a également utilisé ce modèle pour assurer la formation d'enseignants algonquins, cris, micmacs et mohawks.

L'Université du Québec à Chicoutimi donne, elle aussi, de la formation dans une quinzaine de communautés amérindiennes. Son Centre d'études amérindiennes a développé, en collaboration avec différents représentants et spécialistes autochtones, des programmes destinés à répondre aux besoins spécifiques des communautés. Ces programmes ont trait, entre autres, à la formation d'aides-enseignants et de suppléants en milieu scolaire autochtone, en apprentissage et en transmission d'une langue autochtone ainsi qu'en français écrit. De plus, en collaboration avec un groupe d'enseignants des écoles primaires et secondaire de la communauté de Mashteuiatsh, l'Université a réalisé un projet de recherche en intervention éducative qui a permis de développer un modèle d'enseignement différencié, compte tenu des différents styles et des différents rythmes d'apprentissage chez les élèves.

Depuis des années, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue répond aux besoins exprimés par les communautés des Premières Nations et inuites. Dans le contexte de sa stratégie relative à la formation universitaire auprès de ces communautés, l'Université a mené une étude sur leurs besoins de formation et il apparaît que les besoins les plus pressants se situent d'abord dans le domaine de l'éducation. Pour y répondre, l'Université donne des cours et des programmes de certificats au sein même des communautés. Elle accueille aussi des étudiants autochtones sur son campus.

Quant aux enseignants allochtones, conscientes que le roulement de ce personnel a un effet important sur la réussite des jeunes, les commissions scolaires ont adopté des stratégies pour

favoriser leur intégration et leur rétention. Par exemple, la Commission scolaire Crie a mis sur pied un programme en vue d'aider les nouveaux enseignants à mieux s'adapter à leur environnement. Ce programme consiste notamment à jumeler le nouvel enseignant avec un enseignant expérimenté. Cette commission scolaire a également créé un programme pour les nouveaux enseignants. Celui-ci s'attache à leur donner de l'information, pendant deux ou trois jours, sur les ressources disponibles ainsi que sur la culture et les valeurs criées. Notons aussi que, dans la foulée du Forum socioéconomique, l'ICEM, verra à développer une formation sur les Premières Nations pour les professionnels non autochtones appelés à intervenir au sein de ces communautés. Le MELS participera activement, avec l'Institut culturel et éducatif montagnais et le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, à un comité chargé d'évaluer les besoins et les ressources en la matière.

Les membres de la Commission comprennent que le recrutement et la rétention du personnel éducatif représentent un problème de taille pour les écoles autochtones. Ils saluent les efforts déployés par les communautés autochtones pour assurer la formation des maîtres dans les collectivités et ils souhaitent vivement que ces efforts se poursuivent. Ils approuvent également les moyens mis en œuvre pour aider les enseignants allochtones à s'intégrer à leur nouvel environnement.

Les membres de la Commission recommandent :

8. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport accorde un soutien financier aux écoles de bande et aux commissions scolaires qui souhaitent embaucher et former du personnel autochtone ou allochtone qualifié en vue de favoriser une continuité dans l'enseignement auprès des enfants et des jeunes;
9. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec les universités et les organisations autochtones en éducation, voie à ce qu'il y ait des programmes de formation d'appoint pour les futurs enseignants intéressés à enseigner en milieu autochtone pour les préparer à la particularité de l'exercice de leur profession d'enseignant dans ce milieu.

5.4 Le régime pédagogique et les programmes ministériels

Le régime pédagogique

Lors de la tournée des communautés, il a été beaucoup question de cette situation où l'on disait que les exigences du régime pédagogique québécois ne correspondaient pas aux réalités des communautés autochtones sur plusieurs points. Avant d'aborder ces points, il faut rappeler ces exigences et les spécificités rencontrées dans les écoles des communautés autochtones.

Si la durée normale du cours primaire est de six années réparties en trois cycles égaux de deux ans, chez certaines communautés autochtones, une septième année est souvent présente au primaire pour mieux préparer les jeunes à leur entrée au secondaire.

L'élève qui a suivi le programme de formation générale et qui a obtenu un DES peut accéder à des études supérieures. Dans certaines écoles, on offre aux étudiants une 6^e secondaire.

Le régime pédagogique du secondaire prévoit les matières obligatoires. Le nombre d'unités pour les matières obligatoires et les matières à option y est généralement précisé. Sauf pour les épreuves uniques, la commission scolaire est responsable de l'évaluation des apprentissages. Le ministre décerne un DES à l'élève qui a accumulé au moins 54 unités aux deux dernières années du secondaire, dont certaines sont acquises à la suite de la réussite d'épreuves uniques dont le cours d'histoire, qui est obligatoire²¹.

De façon spécifique, le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne reflète pas la réalité sociale et historique des nations autochtones. Par exemple, l'enseignement du régime seigneurial français peut apparaître comme une réalité pour le moins difficile à cerner pour des jeunes élèves du Nunavik ou des jeunes Naskapis.

On a pu constater que plusieurs projets visant à transmettre l'héritage culturel existent dans les communautés. On note les expéditions de survie en forêt qui permettent de développer des habiletés indispensables pour la débrouillardise dans la nature. On remarque aussi des projets centrés sur les arts et l'artisanat. Des ateliers sur les légendes des Premières Nations et la formation sur le travail d'écorce sont offerts chez les Hurons-Wendat. De plus, les membres de la Commission ont été à même de voir par vidéoconférence des projets visant à ce que les jeunes puissent apprendre les danses traditionnelles et les chants de gorge chez les Inuits du Nunavik.

En vue de mieux refléter leur réalité sociale et culturelle, la Commission de l'éducation recommande :

10. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport porte une attention spécifique aux demandes des commissions scolaires et des conseils de bande pour ajuster le programme pédagogique, notamment le contenu du cours d'histoire, et qu'on puisse y intégrer d'autres éléments de compétences à développer en lien avec les cultures autochtones. À titre d'exemple, il pourrait reconnaître des crédits pour des cours particuliers adaptés aux réalités autochtones;
11. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport demeure à l'affût d'éléments qui pourraient être discriminatoires envers les membres des communautés autochtones dans les programmes scolaires.

²¹ La note de passage est établie à 60 sur 100. Les unités obligatoires sont en langue d'enseignement de la 5^e secondaire (6), en langue seconde de la 4^e ou de la 5^e secondaire pour les francophones (4), en langue seconde de la 5^e secondaire pour les anglophones (4) et en histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire (4).

Les programmes du MELS

Le MELS a mis en place des programmes et des mesures en vue de favoriser la réussite des jeunes Autochtones. Notons, entre autres, la mesure intitulée *Réussite éducative des élèves autochtones* et le programme de soutien aux membres des communautés autochtones.

Mise sur pied en 2005, la première vise à appuyer les interventions des commissions scolaires en vue de favoriser la réussite des élèves autochtones et de permettre ainsi à un plus grand nombre d'entre eux d'acquérir un profil scolaire comparable au profil scolaire moyen des élèves des écoles qu'ils fréquentent. Cette mesure comporte deux volets : le premier concerne l'appui à fournir aux commissions scolaires qui présentent des projets visant l'amélioration de la maîtrise de la langue d'enseignement des élèves admissibles²²; le second, coordonné par la Direction des affaires autochtones et des services administratifs, concerne les outils dont les commissions scolaires ont besoin comme une recension des approches globales favorisantes et l'accès aux recherches universitaires qui traitent de l'acquisition d'une deuxième langue par les élèves autochtones. L'évaluation de la mesure sera faite en 2008-2009.

Le programme de soutien aux membres des communautés autochtones vise à accorder de l'aide financière à des universités qui veulent soit offrir des programmes d'enseignement adaptés aux étudiants autochtones inscrits dans leur établissement, soit offrir leur expertise dans des champs ou des secteurs bien ciblés par certaines communautés. L'offre de programmes aux communautés autochtones exige, en effet, de la part des universités des coûts supplémentaires liés, entre autres, à l'élaboration de nouveaux cours, au soutien pédagogique individuel et aux frais de déplacement, lorsque les programmes sont offerts dans les communautés.

5.5 Les problèmes de santé et les problèmes sociaux

De nombreux reportages dans les médias témoignent régulièrement de variables environnementales et psychosociales qui qualifient les conditions de vie souvent difficiles dans les communautés autochtones : la réalité socioéconomique des établissements autochtones, les problèmes de santé physique, de santé mentale, la pauvreté, les pratiques parentales, la consommation de drogues et d'alcool, le sentiment d'impuissance, de désespoir et de marginalisation et, enfin, l'acculturation.

Ces conditions sont autant d'embûches sur le chemin de la réussite scolaire. L'effondrement du modèle économique et la dissolution du tissu social et culturel amènent avec eux leur lot de problèmes sociaux.

²² La mesure vise d'abord les jeunes qui résident ordinairement sur une réserve et qui répondent aux critères associés à la déclaration des enfants autochtones dans le Système de la déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS). Les élèves autochtones qui, ordinairement, n'habitent pas sur un territoire réservé à une communauté autochtone peuvent également être considérés dans les projets.

De nombreuses communautés autochtones agissent pour tenter d'endiguer cette détérioration des conditions de vie et les problèmes psychosociaux qui les accompagnent. Le lot quotidien des personnes œuvrant en milieu scolaire n'en demeure pas moins difficile. Plusieurs communautés développent des projets alliant différents partenaires pour trouver des solutions communes en amont du problème de décrochage scolaire. Par la mise en place de conditions favorables au succès, les projets portent, entre autres, sur le développement d'habiletés parentales et la stimulation infantile.

Au Nunavik, lors de leur tournée, les personnes rencontrées ont fait mention d'un programme d'art parental qui « encourage les parents à se voir comme le premier enseignant de leurs enfants, à considérer leur foyer comme la première école et à passer du temps de qualité avec leurs enfants²³ ».

Un programme d'aide préscolaire aux autochtones parrainé par le Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, *Tiknagin* et de Senneterre, *Chiannou* consiste à accompagner et à soutenir les familles ayant des enfants d'âge préscolaire et à les préparer pour leur rentrée scolaire. Il existe aussi des projets visant les jeunes en difficulté et leur famille. Par exemple, à Lac-Simon, ils ont développé un programme de prévention des abus.

D'ailleurs, le Module des sciences sociales de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue participe, depuis 1996, à une recherche intervention en collaboration avec des familles Anishnabek de Lac-Simon. Ce projet vise à promouvoir la communication au sein de la famille par le loisir et la diversité afin d'améliorer les relations entre les parents et leurs enfants. En prenant la forme d'un jumelage entre des familles algonquines en difficulté et des familles accompagnatrices, cette recherche, commandée par le conseil de bande, évolue dans un contexte de recherche de solutions en fonction de la culture de la communauté²⁴. Toujours à Lac-Simon, un projet d'école en santé a été mis en place pour prévenir l'obésité et le diabète.

Même si ces projets ne sont pas généralisables à l'ensemble des communautés autochtones, il n'en demeure pas moins qu'ils font ressortir l'importance de la prévention des problèmes psychosociaux et de santé, la mise en place de conditions favorables au développement des enfants et des jeunes pour leur assurer une entrée scolaire réussie et une plus grande persévérance scolaire.

L'importance des programmes de développement de compétences parentales, la présence de services de garde, de projets fortement ancrés (ou instaurés) dans les milieux et enfin une concertation des acteurs impliqués de la communauté comptent parmi les observations faites lors de la tournée pour améliorer la situation des jeunes Autochtones.

²³ COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK, *Rapport à la Commission parlementaire sur l'éducation*, 18 septembre 2006.

²⁴ [<http://www.uqat.quebec.ca/Repertoire/services.asp?RefEntite=228&RefPav=UQ>] (Consulté en novembre 2006).

Pour plusieurs chercheurs, il serait pertinent de voir comment les problématiques psychosociales influent sur la trajectoire scolaire des élèves pour avoir une compréhension globale de la problématique de la persévérance et de la réussite scolaires des élèves autochtones²⁵.

Les membres de la Commission recommandent :

12. Que le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux s’associent en vue de soutenir les communautés qui le souhaitent pour développer des modèles d’écoles communautaires multiservices.

5.6 Les projets-pilotes, les infrastructures et le financement

Les projets-pilotes

Les cultures des nations autochtones sont intimement liées à la relation de l’homme avec l’environnement. Cela se traduit, par exemple, par leur très grand intérêt pour la fréquentation du territoire dans une optique de transmission des connaissances et de la culture.

Des communautés autochtones ont, en effet, mis sur pied des programmes culturels et patrimoniaux dans le but de protéger leur culture au bénéfice des générations futures. Soulignons, par exemple, le Centre de formation Nutshimiu Atusseun, situé sur la côte nord du Saint-Laurent, dont l’objectif est de favoriser la relance de la chasse et du piégeage. Ce centre offre un programme qui permet aux jeunes de passer quelques semaines dans la nature avec des anciens. Mentionnons aussi que, au Nunavik, l’Institut culturel Avataq offre annuellement un camp saisonnier inuit traditionnel à Inukjuak.

Des établissements d’enseignement ont pris également des initiatives en ce sens. Pour les représentants de la Commission scolaire Kativik, si l’enseignement de l’inuktitut a permis la survie de cette langue, il leur apparaît évident qu’il faut faire plus pour maintenir vivante la culture inuite. C’est pourquoi on a créé un programme de survie sur le terrain qui met l’accent sur la relation des Inuits avec la nature, un des éléments fondamentaux de leur culture. Ce programme exige la participation des anciens afin qu’ils puissent transmettre des connaissances qui, autrement, seraient perdues. De plus, les liens communautaires qui se tissent lors des échanges intergénérationnels permettent aux jeunes de mieux profiter de leur héritage culturel.

Ces mêmes représentants estiment que, en intégrant des bases culturelles aux programmes de formation, les élèves pourront développer davantage leur identité sociale et leur estime de soi. Cet aspect est particulièrement important au Nunavik, où les élèves évoluent dans un « environnement trilingue et triculturel ». Il s’agit également d’une composante de la stratégie de

²⁵ Annie PRESSEAUULT et collaborateurs, *Contribution à la compréhension du cheminement et de l’expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaire*. 2006, p. 15.

la Commission scolaire pour réduire le taux de décrochage et d'un élément « vital » pour la réalisation de son mandat.

Ce projet a été expérimenté dans deux communautés inuites et les résultats se sont avérés positifs. Malgré cela, la Commission scolaire n'est plus en mesure de l'offrir étant donné que le MELS limite son financement à une période de trois ans.

Considérant que des programmes de ce type peuvent contribuer à renforcer la fierté et l'identité des jeunes Autochtones ainsi qu'à favoriser leur réussite scolaire, les membres de la Commission recommandent :

- | |
|---|
| <p>13. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport revise ses paramètres de financement afin de favoriser, à partir de résultats probants, le développement et l'implantation de programmes locaux adaptés aux particularités des communautés, notamment pour des projets d'enseignement en ligne.</p> |
|---|

Les infrastructures

Lors de leur tournée dans les communautés autochtones, les parlementaires ont été à même de constater que la population y est très jeune, nettement plus jeune que la moyenne de la population canadienne et québécoise. La population autochtone connaît une croissance démographique presque deux fois plus rapide que celle de la population canadienne en général. En outre, près des deux tiers des Autochtones ont moins de 30 ans, et environ un tiers des résidents des réserves ont moins de 15 ans. Pour relativiser les choses, cependant, les Autochtones âgés de 15 ans ou moins ne représentent que 6 % de la population des jeunes du Canada.

Les besoins en locaux et en écoles pour accueillir cette population jeune sont importants. Il faut également prendre en considération que les écoles doivent refléter, dans leur architecture, un milieu de vie accueillant et stimulant faisant des rappels de la culture autochtone. Les députés ont pu visiter des écoles qui ont ces caractéristiques, mais aussi d'autres établissements scolaires qui nécessiteraient des réfections majeures, voire une reconstruction.

Outre l'établissement scolaire, second milieu de vie des enfants, les députés considèrent que les conditions de logement comptent parmi les nombreux facteurs qui peuvent avoir une incidence sur la réussite scolaire. En effet, le logement influe sur de nombreuses facettes de la vie : la santé et le bien-être, l'instruction, les interactions sociales, la participation au marché du travail et le sentiment d'appartenance à la communauté.

Dans son rapport déposé en 1996, la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) a conclu que les conditions de logement des Autochtones étaient inférieures à celles des non-Autochtones. Bien que le gouvernement fédéral ait déployé des efforts, au cours des dernières

années pour tenter d'améliorer la situation, l'écart persiste, ce qui montre que de nouveaux mécanismes et de nouvelles ressources financières s'imposent pour refermer l'écart.

Les membres de la Commission ont aussi constaté lors de leur tournée que dans certaines communautés, par exemple, le village de Chisasibi, il était difficile d'embaucher de nouvelles personnes (enseignants, psychologues, etc.) faute de logements disponibles.

Considérant que ces problèmes sont sérieux et peuvent entraver la persévérance scolaire des jeunes Autochtones, les membres de la Commission de l'éducation recommandent :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">14. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport soutienne les nouveaux projets d'infrastructure scolaire dans les communautés autochtones;15. Que le gouvernement du Québec alerte le gouvernement fédéral de l'urgence de dégager des ressources supplémentaires et de trouver des solutions partagées avec les communautés autochtones pour résoudre le problème du logement. |
|---|

Le financement

Outre le problème du logement, les membres de la Commission ont constaté, lors de leurs visites, des différences importantes²⁶ entre les écoles de bande et celles des nations conventionnées. À première vue, les écoles de bande semblent défavorisées par la formule de financement du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien par rapport aux écoles des nations conventionnées. Les conclusions d'une étude réalisée en 2005 par un comité conjoint formé de représentants du Conseil en éducation des Premières Nations et du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien²⁷ appuient ces observations. Les écoles de bande recevraient beaucoup moins de ressources financières, en moyenne par élève, comparativement aux écoles des commissions scolaires, en raison, notamment d'une formule de financement désuète adoptée en 1988 et n'ayant permis aucune indexation au coût de la vie.

Les membres de la commission recommandent:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">16. Que le gouvernement du Québec exige du gouvernement fédéral qu'il dégage les ressources nécessaires afin de permettre aux communautés autochtones du Québec d'offrir des services éducatifs comparables à ceux offerts par le Québec, étant donné que la formule de financement adoptée par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien en 1988 ne répond pas aux besoins actuels; |
|--|

²⁶ Les écoles de bande sont financées à 100 % par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, tandis que les écoles des nations conventionnées sont financées à la fois par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : 75 % des Affaires indiennes et 25 % du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour la Commission scolaire Crie, proportions inversées pour la Commission scolaire Kativik et l'école naskapie.

²⁷ COMITÉ SUR LES FRAIS DE SCOLARITÉ CEPN/AINC (2005), *Une analyse des coûts relatifs à l'éducation et aux frais de scolarité : niveaux préscolaire, primaire et secondaire*.

17. Que le gouvernement du Québec alerte le gouvernement fédéral sur les lacunes de ses programmes de financement de l'enseignement secondaire, qui ne permettent pas aux jeunes Autochtones du Québec d'avoir accès à la formation professionnelle, alors qu'il s'agit d'une mesure efficace pour contrer le décrochage scolaire et améliorer leur employabilité;
18. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport insiste auprès du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien sur la nécessité d'ajuster le financement accordé aux écoles de bande chaque fois qu'il y a des ajustements dans les programmes et les services offerts par l'école québécoise, afin de leur permettre d'offrir des services comparables sans délai.

Enfin, les membres de la Commission de l'éducation souhaitent que ce rapport fasse l'objet d'un suivi d'ici cinq ans, lors d'une audition sur les suites données à celui-ci par les principaux interlocuteurs visés par les différentes recommandations.

CONCLUSION

Le rapport tente de présenter des exemples de mesures essentielles, mais ces mesures sont trop peu nombreuses, vu l'ampleur du problème qui gêne les progrès en matière d'éducation, et nous rappelle qu'il reste encore beaucoup à faire. Ces exemples montrent néanmoins que l'éducation des nations autochtones subit des changements positifs grâce à l'initiative des parents, des aînés et des collectivités autochtones.

La Commission constate en effet ²⁸ que la situation s'améliore avec les années. Ainsi, les membres de la Commission ont été à même de constater les efforts déployés par les communautés autochtones pour encourager les nouvelles générations à connaître leur langue et leur culture. Ce rapport de la Commission de l'éducation se veut une contribution au processus déjà en cours de réappropriation de l'éducation par les communautés autochtones.

²⁸ D'un point de vue statistique, la proportion d'Autochtones âgés de 15 ans et plus avec un certificat d'études secondaires est passée de 29,91 % en 1996 à 36,3 % en 2001 (Source : Statistique Canada 1996 et 2001). De plus, pour les mêmes années de référence, on observe une légère augmentation du taux des études universitaires terminées.

ANNEXE I

LISTE DES EXPERTS RENCONTRÉS

LISTE DES EXPERTS RENCONTRÉS

Au cours du printemps 2006, les membres de la Commission de l'éducation ont eu plusieurs réunions afin de se renseigner sur la réussite scolaire des Autochtones. Ils ont ainsi rencontré les personnes suivantes :

- ↳ M^{me} Lise Bastien, directrice du Conseil en éducation des Premières Nations;

- ↳ M. Sampson Einish, président du Comité naskapi de l'éducation et
M. Curtis Tootoosis, directeur de l'école Jimmy Sandy Memorial de Kawawachikamach;

- ↳ M^{me} Carole Lévesque, professeure-chercheuse à l'INRS et
M. Jean-Claude Saint-Amant, professeur retraité de l'Université Laval;

- ↳ M^{me} Andrée Bélanger, directrice des Relations gouvernementales au Secrétariat aux affaires autochtones;

- ↳ M^{me} Anny Bussièrès, du Service des affaires institutionnelles et des affaires autochtones au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ANNEXE II

**RAPPORT DES MISSIONS DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION
DANS LE CADRE DU MANDAT D'INITIATIVE
SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES AUTOCHTONES**

**Rapport des missions de la Commission de l'éducation
dans le cadre du mandat d'initiative
sur la réussite scolaire des Autochtones**

18 au 21 septembre 2006 :

Kuujuaq, Shefferville, Chisasibi, Lac-Simon, Val-d'Or.

2 novembre 2006 :

Wendake

ACTIVITÉS

- Mission dans les communautés suivantes : Kuujjuaq (Inuits), Kawawachicamach (Naskapis), Matimekossh (Innus), Chisasibi (Cris), Lac-Simon (Algonquins).
- Visite des écoles, rencontres avec les directeurs, professeurs et élèves, rencontres avec les dirigeants des commissions scolaires, rencontres avec les dirigeants de chacune des communautés.
- À Val-d'Or : visites du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, du Centre de la petite enfance Abinodjic-Miguam et du Pavillon des Premières-Nations de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

-
- À Wendake : Visite de l'école primaire Ts8taïe, du Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre (CDFM) et rencontre avec les dirigeants de la communauté.

PARTICIPANTS À LA MISSION DANS LE NORD (*du 18 au 21 septembre 2006*) :

M. Jacques Chagnon
Député de Westmount–Saint-Louis
Président de la Commission de l'Éducation

M. Maxime Arseneau
Député des Îles-de-la-Madeleine
Vice-président de la Commission de l'éducation

M. Yvan Bordeleau
Député de l'Acadie
Adjoint parlementaire au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

M. Camil Bouchard
Député de Vachon
Porte-parole de l'opposition officielle en matière d'éducation

M^{me} Sarah Perreault
Députée de Chauveau
Vice-présidente de la Commission de l'administration publique

M^{me} Michèle Rioux
Agente de recherche de la Commission de l'éducation

M. Robert Jolicoeur
Secrétaire de la Commission de l'éducation

PERSONNES RENCONTRÉES LORS DE LA MISSION DANS LE NORD

1. La communauté inuite de Kuujjuaq (18 septembre 2006)

Visite des écoles Jaanimmarik et Pitakallak :

- M. Denis Daigle, directeur
- M. Daniel Lafleur, responsable de l'enseignement des langues secondes
- Rencontres d'enseignants et d'élèves

Rencontre avec les dirigeants de la Commission scolaire Kativik :

- M^{me} Alacie Nalukturuk, présidente
- M. Charlie Watt Jr., vice-président
- M. Michel Gordan, membre exécutif
- M^{me} Annie Grenier, directrice générale
- M^{me} Mary Aitchison, directrice associée
- M^{me} Betsy Annahatak, directrice des services éducatifs
- M. Gaston Pelletier, directeur associé des services éducatifs
- M^{me} Valentina de Krom, directrice associée, Formation des maîtres et recherche

Rencontre de représentants de la communauté :

- M. Larry Watt, maire de Kuujjuaq
- M. Pita Aatami, président de la Société Makivik
- Des représentants du CRSSS, de l'hôpital et des conseillers municipaux

2. La communauté naskapie de Kawawachikamach (19 septembre 2006)

Visite de l'école Jimmy Sandy Memorial School :

- M. Curtis Tootosis, directeur
- Rencontres d'enseignants et d'étudiants

Rencontre avec des représentants de la communauté :

- M. Philip Einish, chef
- M. Curtis Tootosis, directeur de l'école
- Plusieurs membres de la communauté

3. La communauté innue de Matimekosh (19 septembre 2006)

Visite de l'école Kanatamat Tshitipetitamunu :

- M^{me} Yvette Vachon, directrice
- Tous les enseignants (aucun élève, l'école est fermée depuis le mois de mai et rouvre le 25 septembre)

Rencontre avec des représentants de la communauté :

- M. Thadée André, chef
- M. Léo St-Pierre, directeur général
- M. Mathieu McKenzie et M. Alexandre McKenzie, conseillers
- M. Robert Madden, directeur des services de santé et des services sociaux
- Plusieurs membres de la communauté

4. La communauté crie de Chisasibi (20 septembre 2006)

Visite de l'école James Bay Eeyou :

- M. Michel Beauchamp, directeur
- Rencontres d'enseignants et d'élèves

Rencontre avec des représentants de la communauté et de la Commission scolaire Crie :

- M. Gordon Blackned, président de la Commission scolaire Crie
- Mme Mabel Herodier, commissaire
- M. Jim Laird, coordonnateur des services aux écoles
- Plusieurs conseillers et employés du village et de la Commission scolaire

5. La communauté algonquine de Lac-Simon (21 septembre 2006)

Visite des écoles Amik-Wiche et Amikobi :

- M^{me} Virginia Damon, directrice
- M^{me} Marie-Jeanne Papatens, directrice
- Rencontres d'enseignants et d'élèves

Rencontre avec des représentants de la communauté :

- M. Daniel Pien, chef
- M^{me} Adrienne Jérôme, directrice générale
- M. Adrien Boucher, consultant (ancien directeur général de la Commission scolaire de Val-d'Or)
- Quelques membres de la communauté

6. Visite du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or et du Centre de la petite enfance Abinodjic-Miguam

Rencontre avec :

- M^{me} Denise Nauss, directrice générale adjointe du CAA
- Rencontre de plusieurs des employés et des bénéficiaires du CAA

7. Visite du Centre d'études supérieures Lucien-Cliche du campus de Val-d'Or de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Visite du pavillon des Premières Nations et rencontre avec :

- M^{me} Johanne Jean, Rectrice de l'UQAT
 - M. André Bellavance, directeur du campus de l'UQAT à Val-d'Or
 - M^{me} Janet Mark, attachée d'administration et agente de liaison auprès des Premières Nations
 - M^{me} Rebecca Moore, M^{me} Nancy Crépeau et M. Paul Cormier, conseillers au Service aux Premières Nations
-

PARTICIPANTS À LA MISSION À WENDAKE (2 novembre 2006) :

M. Jacques Chagnon
Député de Westmount–Saint-Louis
Président de la Commission de l'Éducation

M. Maxime Arseneau
Député des Îles-de-la-Madeleine
Vice-président de la Commission de l'éducation

M. Yvan Bordeleau
Député de l'Acadie
Adjoint parlementaire au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

M^{me} Marie Malavoy
Députée de Taillon
Porte-parole de l'opposition officielle en matière de relations internationales, de francophonie et de diversité culturelle

M^{me} Sarah Perreault
Députée de Chauveau
Vice-présidente de la Commission de l'administration publique

M^{me} Hélène Bergeron
Agente de recherche de la Commission de l'éducation

M. Robert Jolicoeur
Secrétaire de la Commission de l'éducation

PERSONNES RENCONTRÉES LORS DE LA MISSION À WENDAKE

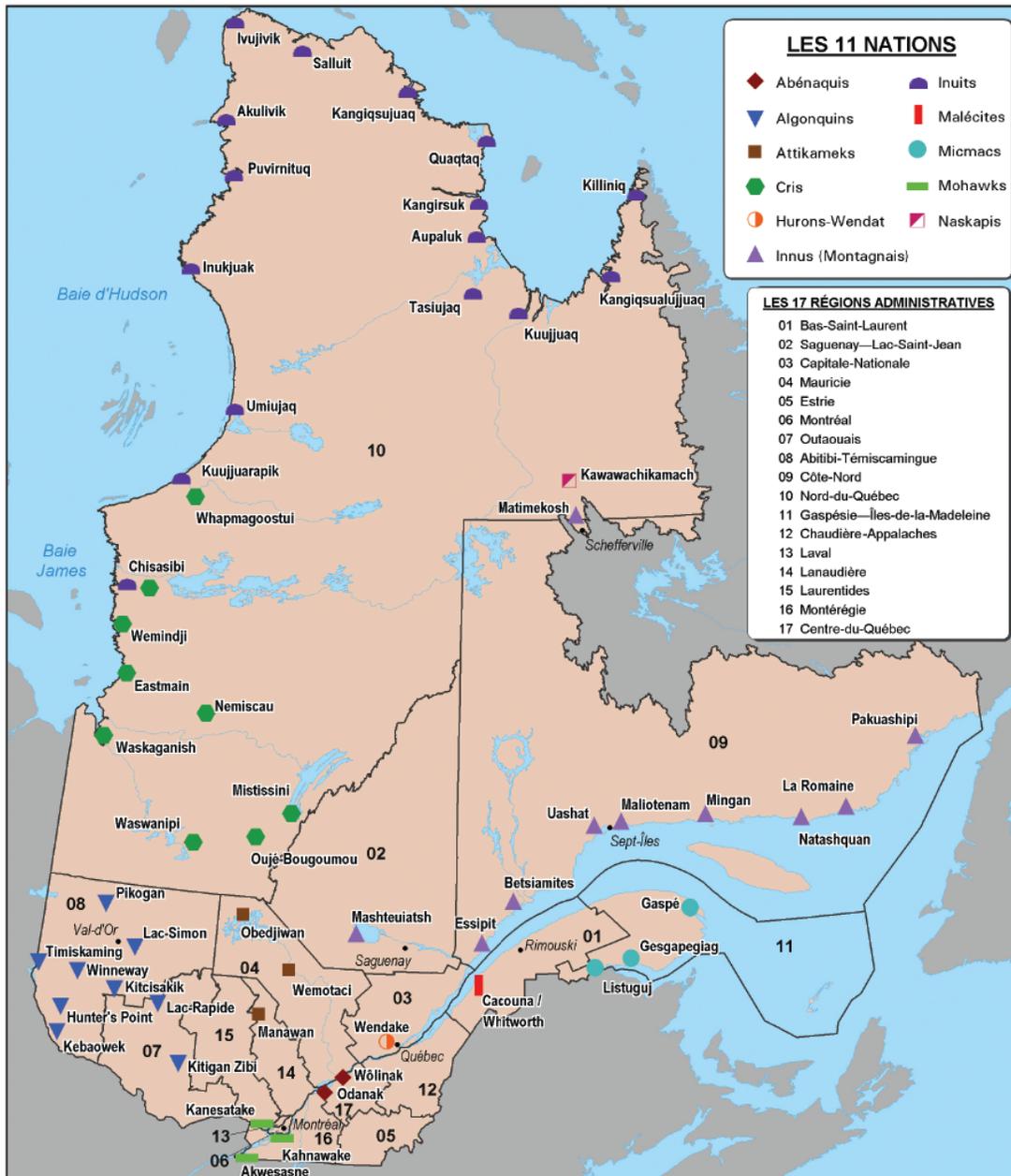
Visite de l'école primaire Ts8taïe et du Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre (CDFM) et rencontre avec :

- M. Max "One-Onti" Gros-Louis, grand chef
- M^{me} Line Gros-Louis, chef déléguée au CDFM
- M. Yves Sioui, directeur de l'école Ts8taïe
- M^{me} Julie Vincent, directrice du CDFM
- Rencontre d'élèves, d'enseignants et de membres du personnel professionnel

ANNEXE III

CARTE

Carte 1 - Les communautés autochtones au Québec



Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

Novembre 2003

ANNEXE IV

TABLEAUX

TABLEAU 1

Proportion du personnel enseignant, à temps plein						
	1989-1990			2001-2002		
	Préscolaire/ primaire	Secondaire	Total	Préscolaire/ primaire	Secondaire	Total
Langue maternelle	%	%	%	%	%	%
Commission scolaire Crie						
Autochtone	32	29	31	61	16	41
Non Autochtone	68	71	69	39	84	59
Commission scolaire Kativik						
Autochtone	52	26	43	51	19	40
Non Autochtone	48	74	57	49	81	60
Ensemble des commissions scolaires						
Autochtone	45	27	38	56	17	41
Non Autochtone	55	73	62	44	83	59

Source : MEQ, DRSI, Système PERCOS, Données annuelles, version 030220.

TABLEAU 2

Âge du personnel enseignant, à temps plein, Commission scolaire Crie, Commission scolaire Kativik et autres commissions scolaires au Québec, années scolaires 1989-1990 et 1999-2000				
	1989-1990		1999-2000	
Tranches d'âge	Crie et Kativik	Autres CS	Crie et Kativik	Autres CS
	%	%	%	%
Moins de 25 ans	8,4	0,7	4,2	0,9
25-29 ans	20,7	3,8	18,7	10,0
30-34 ans	21,7	6,4	14,0	12,7
35-39 ans	17,6	14,7	15,6	11,7
40-44 ans	15,1	30,3	13,6	11,5
45-49ans	8,4	24,7	12,5	17,4
50-54 ans	5,6	12,9	12,2	26,9
55-59 ans	1,5	5,2	5,8	7,8
60-64 ans	0,8	1,2	2,9	0,9
65 ans +	0,3	0,1	0,4	0,1
Âge moyen	36,1	44,0	40,0	43,9

Source : MEQ, DRSI, SIDE, PERCOS au 15 mars 2003 – Panorama F160.

TABLEAU 3

Expérience du personnel enseignant, à temps plein, Commission scolaire Crie, Commission scolaire Kativik et autres commissions scolaires au Québec, années scolaires 1989-1990 et 1999-2000				
Années d'expérience	1989-1990		1999-2000	
	Crie et Kativik	Autres CS	Crie et Kativik	Autres CS
	%	%	%	%
1 an	7,4	0,4	8,5	0,2
2-4 ans	34,9	3,0	30,9	11,2
5-9 ans	24,7	6,5	22,2	17,0
10-14 ans	14,0	11,3	14,7	13,8
15-19 ans	16,8	30,8	10,4	11,3
20-24 ans	1,8	22,7	9,8	14,3
25-29 ans	0,0	16,7	2,2	18,3
30 ans et +	0,3	8,6	1,3	13,9

Source : MEQ, DRSI, SIDE, PERCOS au 15 mars 2003 – Panorama F140.

TABLEAU 4

Scolarité reconnue du personnel enseignant, à temps plein, Commission scolaire Crie, Commission scolaire Kativik et autres commissions scolaires au Québec, années scolaires 1989-1990 et 1999-2000				
Années de scolarité	1989-1990		1999-2000	
	Crie et Kativik	Autres CS	Crie et Kativik	Autres CS
	%	%	%	%
14 ans et moins	26,5	15,5	26,0	5,5
15 ans	5,4	12,9	3,6	4,7
16 ans	34,2	19,8	33,8	28,3
17 ans	20,9	21,8	19,3	25,9
18 ans	7,7	15,3	9,6	17,7
19 ans	5,4	14,6	7,3	17,7
20 ans +	0,0	0,1	0,4	0,2

Source : MEQ, DRSI, SIDE, PERCOS au 15 mars 2003 – Panorama F150.

TABLEAU 5

Nombre d'élèves autochtones selon l'ordre d'enseignement et proportion par rapport à la fréquentation scolaire totale, 1987-1988, 1996-1997 et 2001-2002								
Ordre d'enseignement	Fréquentation scolaire dans les communautés					Total dans communautés	Écoles publiques (autres CS) et privées	Total
	Écoles fédérales	Écoles de bande	CS Crie	CS Kativik	École naskapie			
Territoires conventionnés								
1987-1988								
Préscolaire	377	413	417	213	–	1 420	174	1 594
Primaire	954	1 248	1 650	1 179	–	5 031	929	5 960
Secondaire	165	940	683	637	–	2 425	1 672	4 097
Total	1 496	2 601	2 750	2 029	–	8 876	2 775	11 651
1996-1997								
Préscolaire	32	1 164	543	283	37	2 059	111	2 170
Primaire	94	2 985	1 531	1 636	101	6 347	785	7 132
Secondaire	–	2 005	1 072	723	48	3 855	1 184	5 032
Total	126	6 154	3 146	2 642	186	12 254	2 080	14 334
2001-2002								
Préscolaire	–	1 120	533	227	40	1 920	93	2 013
Primaire	–	3 681	1 802	1 867	142	7 492	752	8 244
Secondaire	–	2 420	1 102	832	78	4 432	1 076	5 508
Total	–	7 221	3 437	2 926	260	13 844	1 921	15 765

Sources : Pour les années 1987-1988 et 1996-1997 : MEQ, Bulletin statistique de l'éducation, N° 7, Septembre 1998, p. 7-8.

Pour l'année 2001-2002 : AINC, Rapport : Inscription par bande, type école et année scolaire regroupée – Données en date du 30 septembre 2001. Pour les territoires conventionnés : MEQ, DRSI, Banque de cheminement scolaire (BCS) (SM3JS026) – Données en date du 19 février 2003.

TABLEAU 6

Taux de croissance des groupes d'âge scolaire et des effectifs de la population scolaire des communautés autochtones, aux mêmes âges, entre les années scolaires 1996 et 2001			
	1996-1997	Taux	2001-2002
Population scolaire potentielle			
5-9 ans	5 949	9,6 %	6 522
10-14 ans	5 046	18,3 %	5 971
15-19 ans	4 439	14,0 %	5 060
Total	15 434	13,7 %	17 553
Population scolaire déclarée*			
5-9 ans	5 771	9,4 %	6 314
10-14 ans	4 906	13,6 %	5 575
15-19 ans	2 738	5,1 %	2 876
Total	13 415	10,1 %	14 765

* Ces élèves sont inscrits à l'enseignement primaire et secondaire.

Source : Pour les Inuits : MSSS, Registre des Autochtones, Répartition des bénéficiaires par peuple d'appartenance, groupe d'âge et sexe (données au 31 décembre de chaque année). Pour les Amérindiens : AINC, Population du Registre des Indiens, selon le sexe et la résidence (données au 31 décembre de chaque année). Pour l'ensemble du Québec : Statistique Canada, Groupes d'âge et sexe pour la population, pour le Canada, les provinces et les territoires, recensements de 1921 à 2001 – Données intégrales (100 %).

Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, p.12.

TABLEAU 7

Répartition, en pourcentage, des inscriptions dans chaque classe, selon l'écart d'âge par rapport à l'âge modal au Québec, 1996-1997									
		Élèves autochtones (communautés)				Ensemble du Québec			
		Écart (en %)							
Âge modal	Classe	Aucun	1 an	2 ans	3ans+	Aucun	1 an	2 ans	3ans+
4	Maternelle 4 ans	98,8	1,2	-	-	100,0	-	-	-
5	Maternelle 5 ans	98,2	1,7	0,1	-	99,0	1,0	-	-
6	1 ^{re} primaire	90,6	8,3	0,7	0,4	95,7	2,9	0,5	0,9
7	2 ^e primaire	85,3	11,7	2,4	0,7	89,9	7,5	1,3	1,3
8	3 ^e primaire	80,4	17,1	2,1	0,4	89,5	9,1	1,0	0,5
9	4 ^e primaire	72,3	22,1	4,7	0,9	86,4	11,5	1,6	0,5
10	5 ^e primaire	70,8	23,4	5,5	0,3	85,4	12,8	1,7	-
11	6 ^e primaire	58,5	31,5	7,7	2,3	84,3	15,0	0,7	-
12	1 ^{re} secondaire	28,1	35,3	21,2	15,3	71,3	19,5	6,4	2,8
13	2 ^e secondaire	26,2	31,2	20,5	22,2	69,6	18,9	8,2	3,2
14	3 ^e secondaire	22,3	30,4	22,9	24,4	69,6	20,0	8,0	2,3
15	4 ^e secondaire	26,0	28,2	22,2	23,6	72,9	19,4	6,7	1,1
16	5 ^e secondaire	29,7	23,4	21,8	25,1	74,8	19,1	4,4	1,7

Source : AINC, Rapport : Élèves d'âge irrégulier par niveau, en date du 30 septembre 2001, pour les territoires conventionnés : MEQ, DRSI, Banque de cheminement scolaire (BCS) (SM3JS026) – Données en date du 19 février 2003, secteur régulier, études à temps plein et à temps partiel.

MEQ, DRSI, Banque de cheminement scolaire (BCS) (SM3JS026) – Données en date du 19 février 2003, secteur régulier, études à temps plein et à temps partiel.

Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, p.13.

TABLEAU 8

Taux d'obtention du DES après sept ans et retard à l'entrée au secondaire, pour les commissions scolaires Crie et Kativik et pour l'ensemble du Québec, cohortes de 1990 à 1995						
	Commission scolaire Crie		Commission scolaire Kativik		Ensemble du Québec	
	Taux d'obtention du DES (%)	Retard à l'entrée au secondaire (%)	Taux d'obtention du DES (%)	Retard à l'entrée au secondaire (%)	Taux d'obtention du DES (%)	Retard à l'entrée au secondaire (%)
Cohorte de 1990	31,5	61,2	22,8	90,1	73,7	23,1
Cohorte de 1991	27,2	58,3	23,4	91,3	73,7	22,7
Cohorte de 1992	19,9	61,9	19,4	91,7	72,8	23,8
Cohorte de 1993	26,1	63,8	23,2	92,8	72,3	24,5
Cohorte de 1994	35,5	56,6	21,7	94,9	72,2	24,5
Cohorte de 1995	27,1	58,7	20,6	95,3	72,2	24,0

Source : MEQ, RÉSULTATS aux épreuves uniques de juin par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et DIPLOMATION par commission scolaire.

Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, p. 16.

TABLEAU 9

Taux de passage direct des élèves de 5^e secondaire (formation générale à temps plein) vers l'ensemble du réseau collégial (à l'enseignement ordinaire, à temps plein, dans des programmes de DEC), automnes 1995 à 2001								
	Taux de passage au collégial à la session d'automne (%)							
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Moyenne
CS Crie	7,9	8,9	7,9	3,5	5,0	5,7	1,2	5,7
CS Kativik	8,1	10,1	7,0	11,7	14,7	5,5	6,3	9,1
Ensemble du Québec	64,9	63,4	59,6	58,6	58,5	57,8	58,1	60,1

Source : DEQ, DRSI, Système informatisé des prévisions de l'effectif étudiant au collégial (SIPEEC)

Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, p. 17.

TABLEAU 10

Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré une identité autochtone et distribution de la population non autochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, recensement de 2001				
Plus haut niveau de scolarité atteint (en %)	Identité inuite	Identité amérindienne (résidant dans une réserve)	Identité amérindienne (résidant hors des réserves)	Population non autochtone
Inférieure au diplôme d'études secondaires	67,9	62,5	40,1	31,5
Diplôme d'études secondaires seulement	6,5	5,7	15,8	17,2
Formation postsecondaire partielle	10,2	9,4	10,3	8,6
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	9,3	11,8	10,6	10,8
Certificat ou diplôme collégial	4,3	6,5	13,7	14,6
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	0,9	1,3	2,1	3,3
Grade universitaire	0,9	2,8	7,5	14,0

ANNEXE V

LISTE DES RECOMMANDATIONS

LISTE DES RECOMMANDATIONS

1. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport élabore une série d'indicateurs compatibles avec une perspective de persévérance scolaire et qu'il les propose aux commissions scolaires et aux conseils de bande dans le but de mieux rendre compte du concept de réussite scolaire prévalant chez les nations autochtones;
2. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport publie, sur une base régulière, un bulletin statistique pour rendre compte de la réussite scolaire des Autochtones et réalise régulièrement des études portant sur les défis auxquels sont confrontés les organisations et les individus afin de mener les élèves vers la réussite.
3. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour appuyer les parents dans leur rôle de premiers enseignants de leurs enfants et afin qu'ils jouent un rôle primordial dans la planification, l'élaboration, le fonctionnement et l'évaluation du projet éducatif de l'école;
4. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour appuyer les familles élargies dans l'éducation et le soin des enfants;
5. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour favoriser la participation de la communauté autochtone locale à la planification, à l'élaboration, au fonctionnement et à l'évaluation du projet éducatif de l'école;
6. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et le ministère de la Santé et des Services sociaux dégagent les ressources nécessaires, pour les communautés qui le souhaitent, en vue de développer des programmes et des services pour appuyer notamment des projets d'aide aux devoirs.

LISTE DES RECOMMANDATIONS

7. Que les autorités concernées, notamment le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, soutiennent davantage les établissements scolaires, les écoles autochtones et les organismes qui font la promotion de l'éducation des Autochtones dans leur volonté de renforcer l'apprentissage des langues autochtones.
8. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport accorde un soutien financier aux écoles de bande et aux commissions scolaires qui souhaitent embaucher et former du personnel autochtone ou allochtone qualifié en vue de favoriser une continuité dans l'enseignement auprès des enfants et des jeunes;
9. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec les universités et les organisations autochtones en éducation, voie à ce qu'il y ait des programmes de formation d'appoint pour les futurs enseignants intéressés à enseigner en milieu autochtone pour les préparer à la particularité de l'exercice de leur profession d'enseignant dans ce milieu.
10. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport porte une attention spécifique aux demandes des commissions scolaires et des conseils de bande pour ajuster le programme pédagogique, notamment le contenu du cours d'histoire, et qu'on puisse y intégrer d'autres éléments de compétences à développer en lien avec les cultures autochtones. À titre d'exemple, il pourrait reconnaître des crédits pour des cours particuliers adaptés aux réalités autochtones;
11. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport demeure à l'affût d'éléments qui pourraient être discriminatoires envers les membres des communautés autochtones dans les programmes scolaires.
12. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux s'associent en vue de soutenir les communautés qui le souhaitent pour développer des modèles d'écoles communautaires multiservices.
13. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport révise ses paramètres de financement afin de favoriser, à partir de résultats probants, le développement et l'implantation de programmes locaux adaptés aux particularités des communautés, notamment pour des projets d'enseignement en ligne.

LISTE DES RECOMMANDATIONS

14. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport soutienne les nouveaux projets d'infrastructure scolaire dans les communautés autochtones;
15. Que le gouvernement du Québec alerte le gouvernement fédéral de l'urgence de dégager des ressources supplémentaires et de trouver des solutions partagées avec les communautés autochtones pour résoudre le problème du logement.
16. Que le gouvernement du Québec exige du gouvernement fédéral qu'il dégage les ressources nécessaires afin de permettre aux communautés autochtones du Québec d'offrir des services éducatifs comparables à ceux offerts par le Québec, étant donné que la formule de financement adoptée par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien en 1988 ne répond pas aux besoins actuels;
17. Que le gouvernement du Québec alerte le gouvernement fédéral sur les lacunes de ses programmes de financement de l'enseignement secondaire, qui ne permettent pas aux jeunes Autochtones du Québec d'avoir accès à la formation professionnelle, alors qu'il s'agit d'une mesure efficace pour contrer le décrochage scolaire et améliorer leur employabilité;
18. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport insiste auprès du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien sur la nécessité d'ajuster le financement accordé aux écoles de bande chaque fois qu'il y a des ajustements dans les programmes et les services offerts par l'école québécoise, afin de leur permettre d'offrir des services comparables sans délai.