



**NORTHERN**  
POLICY INSTITUTE

INSTITUT DES POLITIQUES  
**DU NORD**

Rapport No. 6 | Septembre 2015

## Une stratégie de changement

Appuyer les enseignants et améliorer la réussite scolaire des Premières nations, Métis et Inuit dans les écoles du Nord-Ouest de l'Ontario financées par la province

© 2015 Institut des politiques du Nord  
Publication de l'Institut des politiques du Nord  
874, rue Tungsten  
Thunder Bay (Ontario) P7B 6T6

ISBN: 978-1-988472-38-6

Téléphone : (807) 343-8956  
Courriel : [northernpolicy@northernpolicy.ca](mailto:northernpolicy@northernpolicy.ca)  
Site Web : [www.northernpolicy.ca](http://www.northernpolicy.ca)

Ce rapport a été possible grâce à l'appui de nos partenaires : l'Université Lakehead, l'Université Laurentienne et la Société de gestion du Fonds du patrimoine du Nord de l'Ontario. L'Institut des politiques du Nord exprime sa grande appréciation pour leur généreux soutien, mais insiste sur ce qui suit :

Les points de vue de ces commentaires sont ceux de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Institut, de son conseil d'administration ou de ceux qui le soutiennent. Des citations de ce texte, avec indication adéquate de la source, sont autorisées.

Les calculs de l'auteur sont basés sur les données disponibles au temps de publication et sont sujets aux changements.

Édité par Barry Norris.

# Contents

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| À propos de l'Institut des politiques du Nord                                                                                                                    | 4  |
| À propos de l'auteurs                                                                                                                                            | 5  |
| Sommaire                                                                                                                                                         | 6  |
| Visions de notre avenir                                                                                                                                          | 7  |
| Pour résoudre un problème, il faut en premier lieu admettre qu'il existe                                                                                         | 9  |
| La collectivité des PNMI dans les établissements scolaires du Nord-Ouest de l'Ontario                                                                            | 10 |
| Mesurer la réussite scolaire des PNMI de l'Ontario                                                                                                               | 10 |
| Les répercussions sociales du faible taux d'achèvement des élèves des PNMI au secondaire                                                                         | 12 |
| Méthode novatrice d'enseignement pour les enfants autochtones du Nord-Ouest de l'Ontario                                                                         | 14 |
| Le facteur déterminant pour la réussite scolaire des autochtones: l'accès au savoir traditionnel                                                                 | 14 |
| Le deuxième plus important facteur de réussite scolaire au sein des écoles PNMI: des enseignants qui utilisent une pédagogie interactive et adaptée à la culture | 16 |
| Savoir contemporain et pédagogie adaptée aux cultures                                                                                                            | 17 |
| Le Programme de Maamaawisiwin pour le perfectionnement professionnel du personnel enseignant                                                                     | 18 |
| Mise en œuvre de l'innovation en éducation                                                                                                                       | 19 |
| Conclusion                                                                                                                                                       | 21 |
| Références                                                                                                                                                       | 22 |
| Qui nous sommes                                                                                                                                                  | 26 |

# À propos de l'Institut des politiques du Nord :

L'Institut des politiques du Nord est le groupe de réflexion indépendant de l'Ontario. Nous effectuons de la recherche, accumulons et diffusons des preuves, trouvons des opportunités en matière de politiques, afin de favoriser la croissance et la durabilité des collectivités du Nord. Nous avons des bureaux à Thunder Bay et à Sudbury. Nous cherchons à améliorer les capacités du Nord ontarien de prendre l'initiative en politiques socioéconomiques qui ont des répercussions sur l'ensemble du Nord ontarien, de l'Ontario et du Canada.

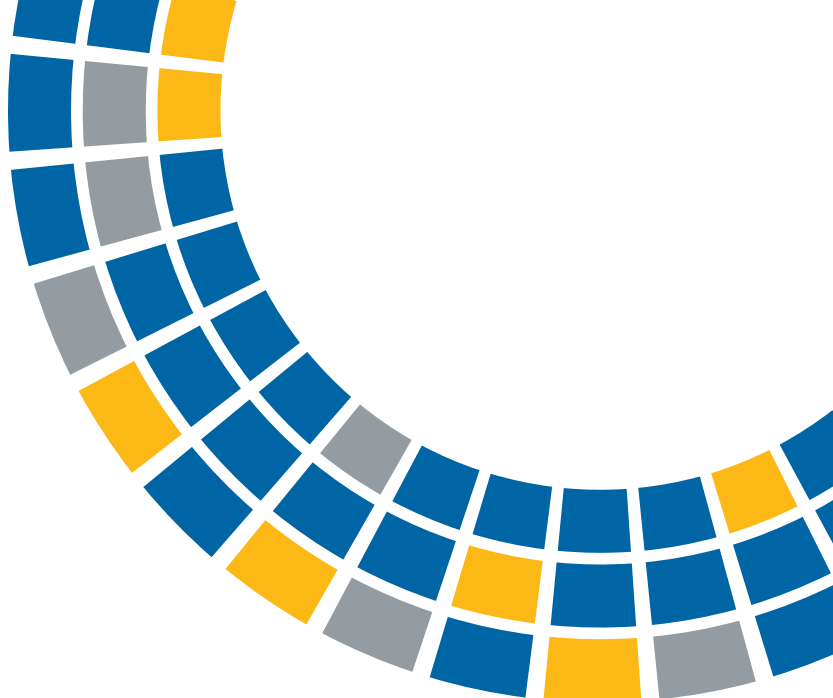
## Vision

Un Ontario du Nord en croissance, durable et subvenant à ses propres besoins. Un Nord ontarien ayant la capacité non seulement de trouver des opportunités mais de les mettre à profit, seul ou à l'aide de partenariats intelligents. Un Nord ontarien qui contribue à la fois à sa propre réussite et à celle des autres.

## Mission

L'Institut des politiques du Nord est un institut des politiques indépendant. Il existe aux fins suivantes :

- développer et promouvoir des options proactives, fondées sur des preuves et pilotées par des objectifs, qui permettent d'approfondir la compréhension des défis uniques du Nord ontarien et assurent le développement ainsi que la prospérité économique durables du Nord ontarien;
- faire de la recherche et de l'analyse en rapport avec ce qui suit :
  - » les politiques existantes et nouvelles, pertinentes pour le Nord ontarien;
  - » les tendances économiques, technologiques et sociales qui affectent le Nord ontarien;
- formuler et défendre des politiques qui bénéficient au Nord ontarien et aux collectivités des Premières Nations;
- servir à des fins complémentaires et compatibles avec ces objectifs.



## Valeurs

**Objectivité :** L'Institut des politiques du Nord est un organisme constitué en personne morale, qui est non partisan et sans but lucratif; il procède à des évaluations équitables, équilibrées et objectives des enjeux politiques dans le contexte de l'ensemble du Nord ontarien.

**Pertinence :** L'Institut des politiques du Nord favorisera de la recherche pratique et appliquée portant sur les problèmes existants ou nouveaux ainsi que sur les répercussions immédiates et futures pour le Nord ontarien, en tenant compte des thèmes et objectifs du Plan de croissance pour le Nord de l'Ontario 2011.

**Collaboration:** L'Institut des politiques du Nord reconnaît la valeur des contributions multidisciplinaires, multiculturelles et d'intervenants multiples lorsqu'il s'agit de l'avancement collectif du Nord ontarien; il travaille dans le cadre d'une approche inclusive et de collaboration, afin d'offrir aux décideurs une gamme complète d'options politiques.

**Coordination:** L'Institut des politiques du Nord complètera les efforts de recherche des établissements postsecondaires et des organismes non gouvernementaux du Nord ontarien; il explorera aussi les occasions de déployer des efforts coordonnés favorisant le mandat de l'Institut des politiques du Nord.

**Accessibilité:** Les travaux de l'Institut des politiques du Nord seront accessibles au public, afin de stimuler l'engagement de celui-ci et de dialoguer avec lui; ils serviront à promouvoir les points de vue liés aux intérêts du Nord ontarien et de sa population.

## About the Authors

### Dr. John A. Hodson



Le Dr John Akweniiostha Hodson de l'Université d'York est d'origine mohawk (Clan des Tortues), et directeur du Centre de recherche en éducation Maamaawisiwin de Thunder Bay en Ontario.

Il travaille dans le domaine de l'éducation, en lien avec les PNMI (Premières nations, Métis, Inuit) depuis plus de 20 ans. Son travail vise les élèves du primaire, secondaire et postsecondaire,

au Canada et à l'étranger. Il a également publié de nombreux ouvrages sur le sujet.

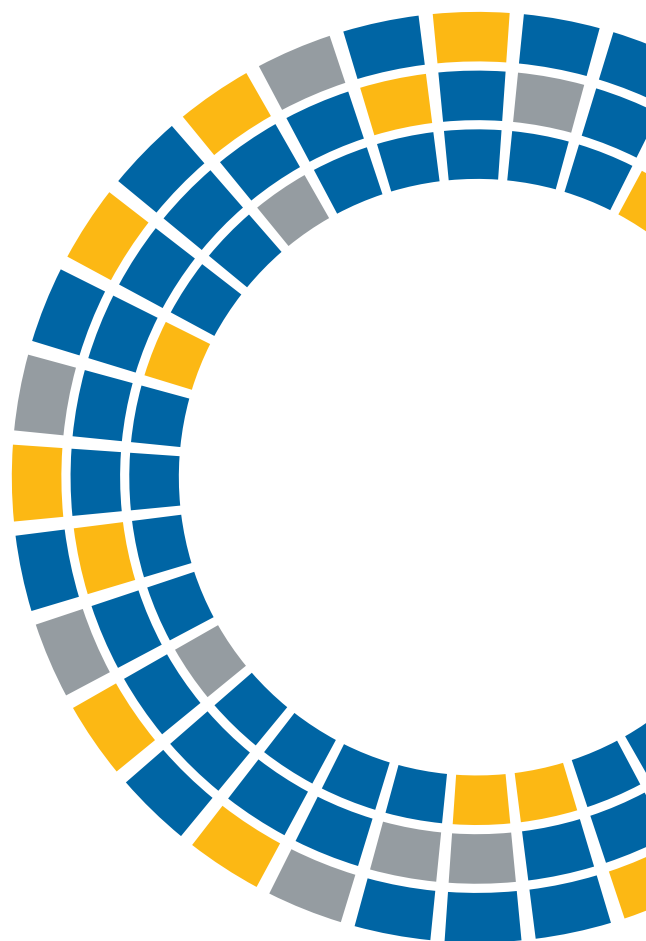
Il est le directeur du centre indépendant de recherche Maamaawisiwin. Ce centre vise à rendre disponible une formation de perfectionnement, pour les enseignants, adaptée aux différentes cultures et propose également un service de recherche pour les communautés autochtones et non autochtones.

### Dr. Julian Kitchen



Le Dr Julian Kitchen est professeur agrégé à l'Université Brock. Son travail dans le domaine de l'éducation porte sur l'étude et le soutien des enseignants et des formateurs aux enseignants. Le Dr Kitchen est le rédacteur principal de l'ouvrage *Narrative Inquiries into Curriculum-making in Teacher Education* (Emerald, 2011) et de l'ouvrage à venir *Self-Study and*

*Diversity, Volume 2* (Sense, 2015). Il est l'auteur principal du livre *Professionalism, Law and the Ontario Educator* (Highland, 2010), et éditeur de la revue *Brock Education*. Le Dr Kitchen a été impliqué dans plusieurs projets financés par le Conseil de recherches en sciences humaines, notamment comme chercheur principal pour deux projets intitulés «Les enseignants autochtones des Nations Nishnawbe du Nord : Apprentissage» (*Aboriginal Teachers in Northern Nishnawbe Nations: Learning*) et (*Enacting Aboriginal Pedagogy*) (2009 and 2011). Ses articles furent publiés dans des journaux de référence tels *Action in Teacher Education*, *Teacher Education Quarterly*, *Studying Teacher Education*, *Canadian Journal of Education*, *Alberta Journal of Educational Research*, *McGill Journal of Education*, et *Teaching and Teacher Education*. En janvier 2014, le Dr Kitchen a été nommé directeur du Centre de recherche et d'éducation des autochtones de Tecumseh.



## Sommaire

Les deux plus grands facteurs prévisionnels de l'amélioration de la réussite scolaire des Premières Nations, de Métis et des Inuit (PNMI) dans les écoles du Nord ontarien financées par la province sont les suivants : (i) l'accès aux connaissances ancestrales, par l'immersion dans un continuum culturel et (ii) l'accès à des enseignants formés pour communiquer le savoir contemporain à l'aide d'une pédagogie culturellement réceptive et relationnelle. Malheureusement, dans le Nord-Ouest ontarien, la province ne reconnaît pas dans une large mesure l'importance du continuum culturel, puis minimise l'accès au savoir contemporain en continuant de mettre en œuvre une pédagogie passe-partout, dont il a été prouvé qu'elle nuisait à la réussite scolaire des PNMI. Le présent article propose une nouvelle approche pour la réussite scolaire des PNMI; elle est désignée par innovation de l'enseignement Biwaase'aa/Maamaawisiwin.

En 2011, seulement 71,1 p. 100 des personnes des PNMI du groupe crucial de 20 à 24 ans en Ontario avaient terminé leurs études secondaires. Selon les estimations du Nord ontarien, le tableau est encore plus sombre. L'auteur prévoit que, pour l'année scolaire de 2014-2015, au moins 1 972 et autant que 2 641 élèves des PNMI des neuf écoles des conseils scolaires de district (CSD) du Nord-Ouest ontarien n'auront pas terminé leurs études secondaires pendant qu'ils se trouvent dans le groupe des 20 à 24 ans. Ceux qui ne terminent pas leurs études secondaires ne pourront guère espérer d'emploi, poursuivre leur formation ou apporter une contribution positive à leur collectivité.

De plus, un investissement stratégique en amont et qui favorise la réussite scolaire des PNMI peut permettre de prévenir des dépenses considérables en aval et ayant des répercussions négatives sur la société, notamment les soins de santé, le logement en période de crise, les refuges, les banques alimentaires et la criminalité croissante. En termes d'incarcérations de personnes des PNMI, les faits font réfléchir : en 2011, 28,9 p. 100 des personnes des PNMI en Ontario âgées de 20 à 24 ans n'avaient pas terminé leurs études secondaires, et 12,4 p. 100 des adultes des PNMI de l'Ontario de plus de 18 ans étaient détenus dans les établissements provinciaux. Investir dans la bonne sorte de stratégie d'éducation pour les élèves des PNMI dans les écoles financées par la province peut réduire et éliminer ces coûts, et ce qui importe davantage, renforcer les capacités humaines ainsi que la cohésion sociale et culturelle d'une génération d'enfants des PNMI.

L'auteur prétend qu'un modèle qui favorise effectivement le succès scolaire des PNMI doit posséder deux ingrédients : l'accès au savoir ancestral et l'accès au savoir contemporain, par l'entremise d'une pédagogie culturellement réceptive et relationnelle. Le premier exige un continuum culturel communautaire

réussi, qui engage les élèves des PNMI dans une éducation axée sur le savoir ancestral. Heureusement, cela existe déjà dans le Nord-Ouest ontarien : le programme Biwaase'aa. Une étude récente servant à déterminer le succès de ce programme a révélé une relation émergente entre les élèves des PNMI participant au Biwaase'aa et une hausse des notes pour l'alphabétisation et les mathématiques, des taux inférieurs de renvois liés au comportement et aux retards, puis des taux supérieurs en matière de présences.

En ce qui concerne le deuxième ingrédient, il faut donner aux enseignants les outils pour enseigner les connaissances contemporaines, tout en adoptant la culture de cette collectivité. John Hodson, coauteur de cet article, a créé un programme qui fait précisément cela. Le programme de perfectionnement professionnel des enseignants Maamaawisiwin (PPPEM) est inspiré d'un programme de perfectionnement professionnel en Nouvelle-Zélande, désigné par Te Kotahitanga. Dans le PPPEM sont utilisés des profils d'enseignement efficaces, conçus à l'aide d'analyse de récits d'élèves anishinabe, hodenosaunee, inuit, métis et mushkeygo dans des écoles financées par la province, afin d'aider les enseignants du secondaire de la 9e à la 12e année à enseigner en recourant à une pédagogie de relations culturellement réceptive.

Il a été prouvé que le programme Biwaase'aa avait amélioré la réussite scolaire des élèves des PNMI au regard du savoir ancestral; quant au programme de perfectionnement professionnel des enseignants Maamaawisiwin, qui repose sur un programme ayant du succès en Nouvelle-Zélande, il réussit mieux dans l'enseignement des connaissances contemporaines. Ensemble, ils comprennent les deux éléments nécessaires à la réussite scolaire des PNMI dans le Nord-Ouest ontarien. Dans le présent article, l'auteur propose de combiner les deux programmes au primaire, au second cycle du primaire et au secondaire à Thunder Bay, désignant le tout par l'innovation de l'enseignement Biwaase'aa/Maamaawisiwin. En réunissant ainsi stratégiquement les programmes Biwaase'aa et Maamaawisiwin, ce modèle sera en harmonie avec la documentation internationale et l'engagement du ministère de l'Éducation de l'Ontario envers les collectivités des PNMI, soit que leurs enfants qui vont à des écoles financées par la province acquièrent à la fois des connaissances ancestrales et contemporaines.

L'innovation de l'enseignement Biwaase'aa/Maamaawisiwin, en tant que projet d'éducation financé par la province risque potentiellement de perturber les cycles de causes qui ont abouti à des niveaux exponentiels de dysfonctionnements sociaux et économiques dans les vies des PNMI du Nord-Ouest ontarien. Cela peut potentiellement prévenir d'importantes répercussions sociales négatives dans la population des PNMI, puis renforcer les capacités humaines et sociales ainsi que la cohésion



culturelle nécessaires dans le Nord ontarien. Le modèle Biwaase'aa/Maamaawisiwin peut permettre d'accéder à une éducation et à des emplois supérieurs, d'améliorer le bien-être général d'une population déjà vulnérable, et ce, en créant des contextes d'apprentissage axés sur le succès, mais cela ne peut de faire qu'en renonçant à l'approche passe-partout qui prévaut, ce qui actuellement la façon d'éduquer en Ontario.

## Visions de notre avenir

Je tiens à vous raconter l'histoire de deux visions. L'une de ces visions déterminera l'avenir des peuples autochtones du Nord-Ouest de l'Ontario. Quotidiennement, nous sommes témoins de ces visions dans nos villes et villages. Je tiens surtout à souligner que nous avons la possibilité de choisir l'une de ces visions, l'un de ces futurs. Nous pouvons choisir de ne rien faire et de maintenir un statu quo qui se traduira par une pléthore de problèmes sociologiques et économiques que nos petits-enfants devront résoudre, ou, nous pouvons choisir de faire face aux causes fondamentales de ces problèmes dès maintenant, et apporter des stratégies éprouvées qui permettront de mettre fin à un cycle causes à effets qui se traduit par une dysfonction au sein de notre communauté. Je souhaite vous dire que nous avons le choix. Je porte donc à votre attention le pouvoir que nous avons de choisir notre avenir. En favorisant l'une de ces visions, l'autre disparaîtra par le fait. Nous serons parvenus à un point de non-retour et celui-ci est à portée de main.

Dans l'une de ces visions, je constate les Premières nations, les Métis et les Inuits qui circulent comme des fantômes dans les rues et les ruelles des villes et villages du Nord-Ouest de l'Ontario. Je vois de plus en plus de jeunes des Premières nations et Métis et des adultes inuits qui se déplacent à l'aide de cannes et des marchettes. Je vois aussi un nombre disproportionné de personnes amputées, en fauteuil roulant, atteintes de blessures, de

diabète ou d'autres maladies chroniques.

Je constate un nombre effarant de jeunes et de plus vieux mourir, perdant la vie suite à des bagarres d'ivrognes, surdoses, ou suicides. C'est comme si à la moindre excuse, ils cherchaient à échapper à ce monde sans espoir, dans l'espoir d'en trouver un meilleur. Les villes du Nord-Ouest affichent un nombre sans précédent de meurtres, de suicides chez les jeunes et d'agressions qui génèreraient une énorme vague de soutien d'urgence si cela se passait à Mississauga, Brampton ou Scarborough. Dans le district de Sioux Lookout, le taux de suicide parmi les Premières Nations pour le groupe 10-19 ans est 50 fois plus élevé que dans le reste du Canada (Frideres et Gadacz 2012).

Je vois nos enfants habiter des logements locatifs insalubres, jouer dans des ruelles jonchées de canettes vides, de bouteilles de rince-bouche et d'ordures. J'observe des jeunes femmes des Premières nations, Métis et Inuit forcées à vendre leur corps sur les coins de rues de nos villes et villages. Je vois des femmes et des hommes aux visages meurtris et enflés, entrer dans les magasins de bière et d'alcool dans l'espoir d'oublier la douleur physique et émotionnelle d'une relation brutale. Je vois les toxicomanes, les alcooliques, les malades mentaux tenter d'enrayer systématiquement leur mal de vivre quotidien, par tous les moyens possibles.

Les tribunaux provinciaux et les prisons débordent de prisonniers des PNMI. Ces autochtones sont incarcérés dans un environnement si déplorable et inhumain que les agents de corrections de Thunder Bay ont demandé une enquête publique (Smith 2014). À la prison de Kenora, 93 pour 100 des femmes admises sont des autochtones (Porter 2012) et 90 pour cent des femmes des établissements de détention de Thunder Bay sont des autochtones (Société Elizabeth Fry du nord-ouest de l'Ontario 2014).



La seconde vision présente un avenir meilleur. J'y vois des autochtones qui travaillent très fort à leur emploi afin de loger et nourrir leurs enfants. Je vois des fournisseurs de services dédiés des PNMI, travaillant d'arrache-pied dans tous les programmes éminents d'éducation, qui sont perpétuellement sous-financés et bondés de nos gens qui espèrent rompre le cycle dans lequel ils sont pris. Je vois des aînés qui partagent leur sagesse patiemment et inlassablement lors de formations et de cérémonies, tout en priant pour la communauté et son bien-être.

Je vois l'innovation sociale qui émerge des communautés locales, par exemple l'exposition *Marchons avec nos soeurs*, par laquelle un groupe dévoué et non financé de femmes mirent sur pied une exposition commémorative lancée à la mémoire des femmes et des filles autochtones disparues ou assassinées. L'exposition fracassa tous les records de participation à la galerie d'art de Thunder Bay et sensibilisa 3 pour 100 de la population de la ville à cette honte nationale.

Je vois les écoles financées du Nord-Ouest de l'Ontario, débordantes de nos enfants aux yeux vifs et remplis d'espoir. Je sais qu'ils s'identifient culturellement en voyant leur fierté alors que leurs écoles organisent un Pow Wow. Évènement auquel les parents assistent timidement, pour la première fois, au fait de voir leurs enfants chanter ou danser. Un symbole culturel qui leur avait toujours été refusé.

Je vois un petit nombre d'éducateurs et de travailleurs sociaux des PNMI qui tentent avec acharnement de faire disparaître l'écart entre les besoins d'apprentissage de nos enfants et la difficulté des

enseignants non autochtones à répondre aux besoins d'apprentissage dans les salles de classe.

Je vois une relation entre le bien-être de nos enfants et les connaissances traditionnelles auxquelles ils sont exposés tout au long d'une journée en classe, ainsi qu'une relation entre la maîtrise des connaissances contemporaines et les liens partagés avec l'enseignant à l'égard de leur culture.

Je vois l'augmentation du taux d'obtention de diplômes d'études secondaires, toutefois, l'amélioration est trop minime pour privilégier une vision par rapport à l'autre. Je vois que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en œuvre un Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation pour les PNMI afin d'accroître le taux d'obtention de diplômes. Malheureusement, très peu réalisent l'importance de la relation entre le savoir traditionnel et le savoir contemporain qui augmentera de façon significative le nombre de graduations chez les PNMI.

Je reconnais que les deux visions sont liées à l'image de soi et au bien-être des peuples autochtones. Le choix auquel nous faisons face en ce moment est le maintien du statu quo en conservant la façon dont les connaissances traditionnelles sont enseignées dans les écoles provinciales et la méthode utilisée par les enseignants afin de promouvoir les connaissances contemporaines. Ce choix déterminera laquelle des deux approches fera partie de la réalité de tous les Ontariens.

John A. Hodson, PhD





## Pour résoudre un problème, il faut en premier lieu admettre qu'il existe

Le recensement de 2001 indiqua que la population autochtone de l'Ontario était de 188 315 (Statistique Canada, 2001a); en 2006, cette population augmenta à 242 500 (Statistique Canada, 2006), pour passer à 301 425 en 2011 (Statistique Canada, 2011a). Ainsi, en une décennie, selon le recensement, la population autochtone de l'Ontario a augmenté de 63 pour 100. En outre, 63 pour 100 des membres des Premières nations vivent présentement en milieu rural/urbain de l'Ontario (Statistique Canada 2011a). Le tableau 1 démontre la répartition de la population autochtone en milieu urbain au Nord-Ouest de l'Ontario. Également, 26 pour 100 de la population autochtone de l'Ontario est considérée d'âge scolaire, entre 5

et 19 ans (2011d de Statistique Canada). Parmi la population autochtone âgée de 20 à 24 ans, 71.1 pour 100 se trouve à avoir complété un diplôme d'études secondaires ou un équivalent en Ontario (Statistique Canada 2011b).

Plusieurs organismes et fournisseurs de services des PNMI affirment cependant que les données démographiques de Statistique Canada sont inexactes, et croient que la population autochtone de l'Ontario a en fait doublé ou même triplé au cours de la période de 2001 à 2011 (Bailey 2008). En guise d'explication, ces organismes affirment que les peuples des PNMI évitent de participer au recensement en raison d'une méfiance généralisée par rapport aux initiatives gouvernementales ou comme un acte de résistance au nationalisme canadien. Cette résistance, de pair avec le changement récent et radical de la portée opérationnelle de Statistique Canada qui est orchestré par le gouvernement fédéral, remet en question l'exactitude de toutes les données des peuples des PNMI et, par le fait, les données scolaires de la province qui proviennent de Statistique Canada.

Tableau 1 : Population autochtone, Nord-ouest de l'Ontario urbain, 2011

| Lieu urbain          | Population totale | Population d'identité autochtone | Population autochtone en % de la population totale |
|----------------------|-------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------|
| <b>Dryden</b>        | 7,450             | 1,180                            | <b>16</b>                                          |
| <b>Fort Frances</b>  | 7,775             | 1,185                            | <b>15</b>                                          |
| <b>Greenstone</b>    | 4,680             | 1,320                            | <b>28</b>                                          |
| <b>Kenora</b>        | 14,985            | 2,695                            | <b>18</b>                                          |
| <b>Marathon</b>      | 3,333             | *                                | <b>N/A</b>                                         |
| <b>Sioux Lookout</b> | 4,960             | 1,750                            | <b>35</b>                                          |
| <b>Terrace Bay</b>   | 1,450             | 55                               | <b>4</b>                                           |
| <b>Thunder Bay</b>   | <b>105,950</b>    | <b>10,055</b>                    | <b>10</b>                                          |

\* Les données pour cette région ont été supprimées pour des raisons de qualité des données ou la confidentialité.

Source: Statistique Canada, "National Household Survey Profiles by Selected Cities, Towns, Townships and Municipalities in Northwestern Ontario, 2011." Ottawa. Disponible en ligne à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E>.

## La collectivité des PNMI dans les établissements scolaires du Nord-Ouest de l'Ontario

Cette réticence de la part des collectivités des PNMI au dénombrement et/ou à l'auto-identification pourrait être la raison pour laquelle de nombreux parents et intervenants des PNMI n'ont pas participé à la politique d'auto-identification volontaire pour les écoles de l'Ontario. Ils n'ont pas identifié leurs enfants comme étant des autochtones. Depuis la mise en place du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation pour les PNMI, le ministère de l'Éducation encourage les conseils scolaires de district à développer leur propre politique « d'auto-identification volontaire des élèves autochtones » afin de recueillir des informations pertinentes qui serviront au ministère et aux conseils scolaires pour améliorer l'enseignement et le soutien fourni aux enseignants. En 2013, les 76 conseils scolaires de district et les autorités scolaires de la province s'étaient conformés, mais seulement 44 pour 100 des quelque 64 000 élèves autochtones fréquentant les écoles financées par la province se sont auto-identifiés (Ontario 2013, 11).

Nous désirons comptabiliser le nombre précis d'enfants et de jeunes autochtones qui fréquentent les écoles financées par la province dans les neuf conseils scolaires de district du Nord-Ouest de l'Ontario,<sup>1</sup> mais notre tentative pour déterminer ce nombre a été entravée par la réticence des parents et des intervenants des PNMI en ce qui concerne l'auto-identification de leurs enfants à titre de membre de la communauté des PNMI. Néanmoins, la plupart des conseils scolaires de district contactés au sujet de cette estimation évaluent que leur population étudiante autochtone est d'environ 50 pour 100. Ces estimations sont reprises dans une recherche récente qui indique qu'en moyenne, 46 pour 100 des élèves qui fréquentent les sept écoles de Thunder Bay étaient de la communauté des PNMI (Kitchen, Hodson, et Hodson 2014, 27). Selon les données recueillies à partir de huit des neuf conseils scolaires de district, nous estimons qu'entre 6 824 et 9 139 élèves des PNMI étaient inscrits dans les écoles financées par la province du Nord-Ouest de l'Ontario au cours des années scolaires 2014-2015. En outre, parmi les 40 collectivités des Premières nations situées entre Greenstone et Kenora, 40 pour 100 de leur population totale de 4 000 personnes est âgée de moins de 19 ans. Environ 30 de ces collectivités possèdent des écoles élémentaires et leurs diplômés se dirigent par la suite vers des écoles secondaires en milieux urbains, tandis

que plusieurs autres dirigent les enfants vers les écoles primaires urbaines suite à des accords de scolarité

avec leurs CSD locaux (Canada 2014).

## Mesurer la réussite scolaire des PNMI de l'Ontario

La réussite scolaire des autochtones de l'Ontario s'est améliorée au cours de la dernière décennie, mais elle est toutefois minime (Hodson 2009, 21). L'enquête nationale de 2011 menée auprès des ménages (Statistics Canada 2011b) a rapporté que dans le groupe d'âge critique (20 à 24 ans), seulement 71,1 pour 100 des gens de la communauté autochtone de l'Ontario avaient terminé des études secondaires — quelle que soit la perspective, ce chiffre est inacceptable.

Dans un effort d'amélioration du taux de réussite des PNMI, le gouvernement de l'Ontario présenta le Cadre stratégique pour l'éducation en 2007, ainsi que les progrès mesurés provenant des rapports de 2011 et 2013. Le deuxième rapport d'étape (Ontario 2013) présente les données sur la réussite des élèves (lecture, écriture et mathématiques) de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE),<sup>2</sup> ainsi que le cumul des crédits de 8 149 étudiants autochtones des classes de la 3<sup>e</sup> année, de la 6<sup>e</sup> année et de la 9<sup>e</sup> année qui sont égales ou supérieures à la norme provinciale. Selon Statistique Canada (2011c), la population totale ontarienne autochtone âgée de 5 à 14 ans, vivant hors réserve, est de 41 210. En combinant ces données, il nous reste à conclure que le rapport du ministère de l'Éducation ne représente qu'environ 20 pour 100 de la population totale des PNMI âgée entre 5 et 14 ans, ce qui suggère que 80 pour 100 ne répondaient pas à la norme provinciale minimale ou n'ont pas participé à l'essai lors de cette année de déclaration.<sup>3</sup>

Une étude récente portant sur sept écoles primaires du centre-ville de Thunder Bay avec en moyenne 46 pour 100 d'étudiants autochtones, reflète des résultats similaires: "un examen sommaire des rapports de 2012-2013 de l'OQREA pour la troisième et la sixième année en lecture, écriture, et mathématiques a démontré que six des sept écoles participantes [Thunder Bay] ont affiché un rendement inférieur à leur conseil scolaire et aussi à la norme provinciale, dont certains de façon impressionnante" ((Kitchen, Hodson, and Hodson 2014, 55). Dans le but de déterminer si ces écoles de Thunder Bay faisaient figure d'exception, l'étude porta

1 Les neuf conseils scolaires de district sont: Catholic Aurores boréales (Thunder Bay); Keewatin-Patricia District School Board (Dryden); Kenora Catholic District School Board (Kenora); Lakehead District School Board (Thunder Bay); Rainy River District School Board (Fort Francis); Superior-Greenstone District School Board (Marathon); Superior North Catholic District School Board (Terrace Bay); Northwest Catholic District School Board (Fort Francis); et Thunder Bay Catholic District School Board (Thunder Bay).

2 L'OQRE est un organisme indépendant du gouvernement qui élabore et supervise des tests standardisés pour les élèves de 3, 6, 9, et 10 en Ontario.

3 Ce calcul ne représente que 44 pour 100 des quelque 64 000 élèves des PNMI à avoir été auto-identifiés par leurs parents ou intervenants (Ontario 2013, 11).

également sur d'autres conseils scolaires de district du nord avec une forte concentration d'autochtones, et conclu que "les données de l'OQREA pour les conseils scolaires de Keewatin-Patricia, Rainbow, Rainy River, Moose Factory Island et Moosonee [démontrent qu'elles] ne répondent pas à la norme provinciale de 2012-2013(ibid.). L'examen approfondi du rapport d'étape du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation (Ontario 2013) et des données de Statistique Canada pourrait s'avérer inquiétant. L'examen du cumul de crédits par la cohorte 2011-2012 rapporta que 1 949 élèves des PNMI de la 9<sup>e</sup> année obtinrent de justesse leur diplôme d'études secondaires après quatre ans, alors qu'une estimation conservatrice indique que 7 500 élèves des PNMI auraient pu obtenir leur diplôme cette même année.

Pouvons-nous penser que plus de 5 500 élèves des PNMI étaient à risque de *ne pas obtenir* leur diplôme en 2011-2012? Si ceci est exact, qu'advendra-t-il d'eux? Fréquenteront-ils l'école primaire plus longtemps, choisiront-ils les programmes de mise à niveau, ou fréquenteront-ils les écoles alternatives secondaires de l'Ontario ou encore deviendront-ils tout simplement des décrocheurs? Certes, les exemples de l'OQRE et des programmes de mise à niveau sont basés sur des calculs très sommaires, car très peu de données

précises sont disponibles sur le sujet. Néanmoins les deux exemples évoquent le besoin flagrant pour des données plus exactes de la part du ministère de l'Éducation.<sup>4</sup>

Si nous ciblons l'attention et estimons un même taux de réussite évalué à 71.1 pour 100 pour le groupe d'élèves autochtones âgés de 20 à 24 ans dans les écoles secondaires (Statistics Canada 2011b) parmi l'ensemble de la population fréquentant les neuf écoles du conseil scolaire du nord-ouest de l'Ontario en 2014-2015, il va de soi de penser qu'aussi peu que 1972 élèves des PNMI, possiblement jusqu'à 2641, n'auront pas terminé leurs études secondaires au moment où ils seront dans ce groupe d'âge. Contrairement aux prévisions de l'OQRE et des programmes de récupération de crédits, ce calcul est basé sur des données relativement précises recueillies par les auteurs auprès de huit des neuf conseils scolaires de district du Nord-Ouest interrogés en 2015.

Il suffit de considérer la probabilité de cette projection pour conclure qu'une certaine forme d'innovation en matière d'éducation est nécessaire afin d'éviter le gouffre dans lequel pourrait se retrouver « une génération perdue » de jeunes Autochtones.



4 Ce manque de données fiables pourrait être remédié lorsque les CSD soumettront des rapports de suivi au ministère de l'Éducation sur la réussite scolaire des étudiants autochtones qui ont commencé leurs études secondaires en 2011-2012 et devraient obtenir leurs diplômes en 2015-2016.



## Les répercussions sociales du faible taux d'achèvement des élèves des PNMI au secondaire

*Des évaluations économiques approfondies ont démontré que de rescaper un seul criminel par la prévention représente une épargne de 2 millions de dollars à la société. Il est évident de constater à quel point un programme de prévention, au coût de 1,5 million de dollars pour offrir des services à 100 participants, serait efficace du point de vue économique, même s'il n'évite la criminalité qu'à 1 pour 100 des participants du programme.*

— Ontario (2012, 12)

Les implications financières sont considérables pour les villes et villages du Nord-Ouest de l'Ontario et pour la province dans son ensemble suite à un nombre sans précédent de jeunes autochtones qui sont sans diplôme d'études secondaires. Bref, ces jeunes auront peu d'espoir de trouver un emploi, de poursuivre leurs études, ou de contribuer positivement à leur collectivité. Il y a aussi des impacts sociaux stupéfiants en termes de soins de santé, de la nécessité pour des centres d'accueil, des refuges, des banques alimentaires, et de la criminalité croissante. En effet, une liste complète de répercussions dépasse la portée de ce document, à une exception près: la relation entre le fait de ne pas terminer l'école secondaire et l'augmentation sans précédent du taux d'incarcération provincial des autochtones. Les données sont alarmantes: en 2011, 28,9 pour 100 des autochtones de l'Ontario âgés de 20 à 24 ans n'avaient pas terminé leurs études secondaires (2011b Statistique Canada), et 12,4 pour 100 des autochtones de l'Ontario âgés de 18 ans et plus étaient en détention (Statistique Canada 2014).

Depuis plus d'une décennie, les chercheurs canadiens ne cessent de constater que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires diminue le taux de criminalité et d'incarcération de la province (par exemple, Brzowski, Taylor-Butts et Johnson 2006; La Prairie 2002; Lochner 2004). Le ministère des Services communautaires et correctionnels de l'Ontario (Ontario 2012, 9) reconnaît également que «de mauvais résultats scolaires» représentent un facteur de risque qui contribue à la surreprésentation des PNMI au niveau de l'incarcération provinciale. Pourtant, ce facteur de risque n'est toutefois pas le seul qui entre en ligne de compte avec les problèmes d'incarcération. Des chercheurs qui se penchent sur le taux d'incarcération fédérale ont également lié l'achèvement des études secondaires à l'emprisonnement des autochtones (Corrado et Cohen 2002; Nafekh et Crutcher 2002). Trevethan, Moore, et Rastin (2002, 17). Ils ont constaté qu'«un quart (26%) des délinquants autochtones incarcérés n'avaient pas leur 8<sup>e</sup> année lorsqu'ils ont été admis à l'établissement [fédéral]. » Ces résultats démontrent clairement le fait que les autochtones âgés de plus de 18 ans sont surreprésentés dans les prisons de l'Ontario, et que l'absence d'un diplôme d'études secondaires est un facteur qui augmente ce risque. La répercussion financière relative est toutefois moins bien définie mais voici quelques chiffres:

- Lors de l'année fiscale 2011-2012, il y avait environ 8 566 adultes en détention après condamnation ou en détention provisoire en Ontario (Perreault 2014, tableau 251-0005);
- 25 pour 100 (2 142) de cette population était autochtone (Canada, 2015a Statistiques);
- La durée médiane de la peine ou de la période de détention provisoire en 2011-2012 était de 27 jours (Perreault 2014);



- le coût moyen en 2008-2009 pour l'incarcération d'une personne pendant une journée dans une prison provinciale était de 154,33\$ (Perreault 2014); ainsi,
- le coût total relié à l'incarcération des autochtones de l'Ontario dans une prison provinciale était de 8 925 521\$.

Le coût d'incarcération au niveau provincial pour les autochtones constitue une dépense importante qui pourrait être réduite ou éliminée par l'investissement stratégique en amont, en appuyant les jeunes autochtones à terminer leurs études secondaires. Cet investissement ne porte pas sur la prévention du crime, elle mise plutôt sur le développement du capital humain et sur la cohésion sociale et culturelle d'une génération d'enfants autochtones dans les écoles financées par la province (Ontario 2012, 12). Le blâme ne doit pas être porté sur les enfants autochtones, leurs parents ou leurs communautés. C'est plutôt l'ensemble du système d'éducation provincial qui a échoué à reconnaître et à répondre aux besoins d'apprentissages particuliers des élèves autochtones. La grande majorité d'entre eux fréquentent des écoles financées par la province. Le problème est en effet si grave qu'une innovation pédagogique sera de mise si nous voulons changer notre avenir collectif.



## Méthode novatrice d'enseignement pour les enfants autochtones du Nord-Ouest de l'Ontario

*Les élèves des Premières nations, Métis et Inuit de l'Ontario ont les connaissances, les compétences et la confiance nécessaires pour terminer leurs études primaires et secondaires, suivre avec succès des programmes d'enseignement postsecondaire ou de formation, ou se joindre à la population active, ou les deux. Ils possèdent les connaissances, les compétences et les comportements, traditionnels et contemporains nécessaires afin de devenir des citoyens qui contribueront à la vie sociale, qui participeront à la vie politique et seront économiquement prospères. Tous les élèves de l'Ontario disposent du savoir et de la compréhension des traditions, de la culture et des perspectives traditionnelles et contemporaines des PNMI.*

— Ontario (2007, 7)

Pendant toute une génération, des chercheurs autochtones du monde entier (par exemple, Battiste 2013; Bishop, O'Sullivan et Berryman 2010; Cajete 1994; Castellano, Davis, et Lahache 2000; Hampton 1995) ont constaté que la réussite scolaire des autochtones dépendait de deux facteurs: l'accès quotidien aux connaissances traditionnelles par l'intégration à travers la continuité culturelle, et l'accès à des enseignants formés, pouvant transmettre des connaissances contemporaines à travers une pédagogie adaptée à la réalité culturelle et relationnelle dans le but de répondre aux besoins d'apprentissage des enfants en classe. Et pourtant, cet élément, fondé sur la recherche, a été complètement ignoré par le système d'éducation financé par la province de l'Ontario. Le système actuel minimise l'accès aux connaissances traditionnelles en omettant de reconnaître l'importance de la continuité culturelle, et minimise également l'accès à la connaissance contemporaine en continuant de former des enseignants (en formation ou déjà en service) selon une approche pédagogique uniforme qui pénalise la réussite scolaire des autochtones.

### Le facteur déterminant pour la réussite scolaire des autochtones: l'accès au savoir traditionnel

La majorité de la littérature internationale portant sur la recherche en matière d'éducation autochtone démontre que la représentation exacte des «cultures, histoires et perspectives» autochtones par les enseignants est considérée cruciale pour le bien-être et la construction identitaire des étudiants autochtones et fondamentalement reliée à la réussite scolaire. À cet égard, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a tout à fait raison de souligner l'importance des connaissances traditionnelles dans le cadre des politiques sur l'éducation, citée ci-dessus.

Nous sommes indignés toutefois devant le manque de compréhension monumentale sur la culture, l'histoire et les perspectives des Premières nations, Métis et Inuit et que la continuité de cette culture est laissée sous la responsabilité d'un personnel enseignant principalement non autochtone. Ceci fait preuve d'un énorme manque de compréhension sur l'importance du savoir traditionnel pour les autochtones, ce manque découle du fruit de l'ignorance ou pire encore, d'attitudes empreintes de sentiments de supériorité raciale et culturelle ayant mené à une répression de la culture et des valeurs autochtones. Il est faux de penser que la culture autochtone s'arrête seulement aux affiches représentatives sur les murs des classes, au Pow Wow annuel, à la grande fête hivernale, ou une visite occasionnelle auprès des aînés. Les écoles qui optent malheureusement pour ces tactiques n'assument pas leur responsabilité envers les enfants et les jeunes autochtones. Le transfert du savoir traditionnel est beaucoup plus complexe, nuancé, et incroyablement important pour l'estime de soi, le bien-être et la réussite scolaire des enfants autochtones (voir Chandler 2005).

### Le savoir traditionnel et l'autodétermination

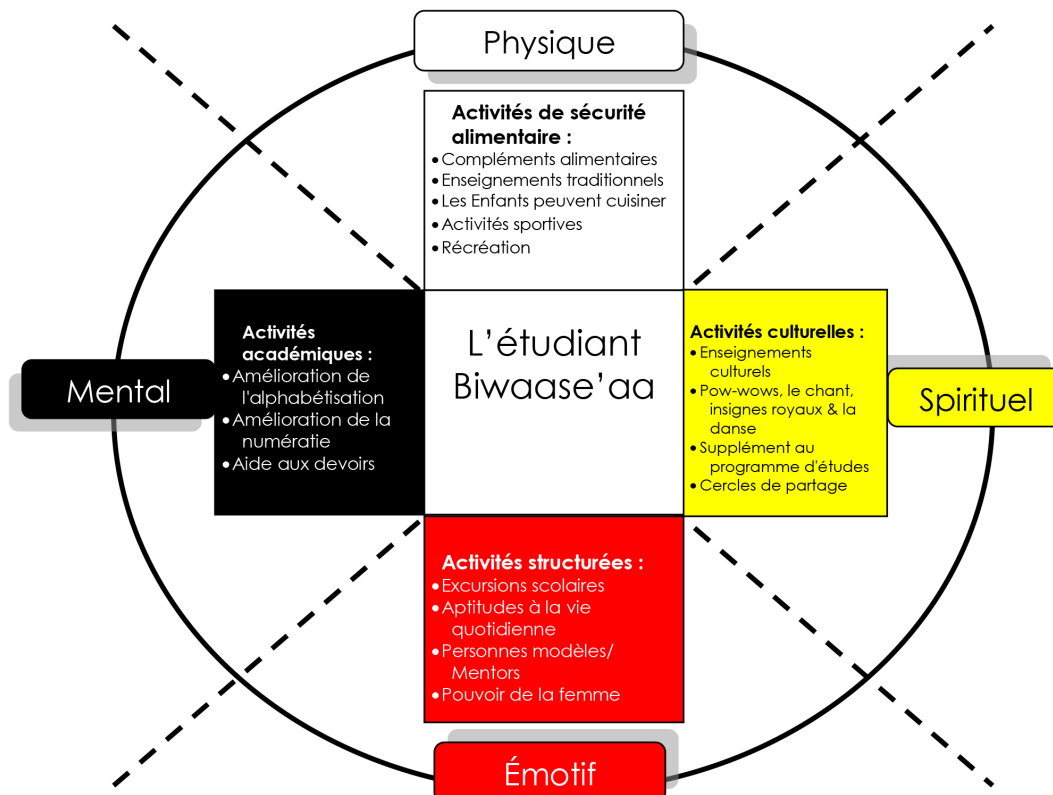
Pour encourager le renforcement de l'identité autochtone, la création et le maintien d'institutions sociales et culturelles sont essentielles afin de valoriser et encourager la richesse et la diversité des différentes cultures. De telles institutions — spiritualité, langue, gouvernance, droit, mariage, clan, propriété intellectuelle, culturelle, éducation — prennent en considération le patrimoine épistémologique et les valeurs et croyances d'une culture autour de laquelle un individu, une communauté, et une nation peuvent harmoniser leurs existences (Hodson, 2009). Ces institutions aux connaissances traditionnelles n'existent pas isolément. Notre implication les enrichit. Nous renforçons ces institutions autant qu'elles nous renforcent.

Suite à la colonisation, ces institutions ont été systématiquement et délibérément dépouillées des peuples autochtones. Les peuples autochtones d'aujourd'hui vivent sous l'influence d'une culture dominante qui reflète la vision d'une épistémologie coloniale (Freire, 1970). L'érudit Haudenosaunee Taiaiake Alfred estime que ceci situe les gens des PNMI dans un état de crise perpétuelle, « nous errons dans un monde de frustrations. Le fait de vivre une vie inauthentique fait de nous des proies faciles pour ceux qui veulent nous asservir » (1999, xi).

Plus le temps passe, plus il est difficile de se dissocier de cette « vie inauthentique » car avec les années survient l'érosion des éléments culturels déterminants.

Le manque d'accès aux connaissances traditionnelles en matière d'éducation peut induire un manque d'intérêt en raison de la non-pertinence des méthodes d'enseignement et causer l'exode des jeunes hommes et femmes autochtones des écoles, ce qui limite le parcours d'une communauté à l'autodétermination. Comme indiqué par Statistique Canada (2001b, 3) « L'enquête de 2001 auprès des peuples autochtones indique que la principale raison invoquée par les jeunes autochtones de sexe masculin pour l'abandon scolaire au secondaire est le manque d'intérêt (25 pour 100) ». Nous soutenons que le transfert continu des connaissances traditionnelles dépend de l'immersion des étudiants autochtones dans un continuum culturel lors d'une journée en classe. La communauté autochtone qui agit auprès de l'école doit veiller à cette responsabilité afin de favoriser la réussite scolaire des élèves autochtones. Il faut souligner à titre d'exemple, la réussite d'une communauté du Nord-Ouest de l'Ontario à avoir réussi à motiver ses élèves autochtones en offrant un enseignement basé sur le savoir traditionnel.

Figure 1: Le Biwaase'aa modèle pédagogique





### Le programme Biwaase'aa et le savoir traditionnel

Le programme Biwaase'aa, proposé par la communauté autochtone de Thunder Bay en 2004, est administré par Shkoday Abinojiiwak Obimiwedoan. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, le programme Biwaase'aa était opérationnel dans sept écoles des deux conseils scolaires de district de langue anglaise de Thunder Bay. Le programme porte sur trois composantes essentielles: en classe, après-classe, sécurité alimentaire. Il est offert à la fois aux enfants autochtones et non autochtones âgés de 7 à 13 ans ainsi qu'à leurs familles. Chaque école participante a accès à un intervenant à temps plein qui travaille auprès des jeunes ainsi qu'à deux assistants qui voient au respect des composantes essentielles tout au long de la journée scolaire (voir la figure 1).

Chaque composante essentielle du programme Biwaase'aa comprend un certain nombre d'activités connexes, y compris des activités culturelles, des activités encadrées, des activités académiques, et des activités sur la sécurité alimentaire. Cette méthode d'enseignement traditionnel comporte les quatre aspects didactiques du *cercle des influences* qui est un outil pédagogique utilisé par les autochtones:

- activités culturelles = spirituel
- activités encadrées = émotionnel
- activités académiques = mental
- activités sur la sécurité alimentaire = physique.

Le cercle des influences, sur lequel est basé le programme Biwaase'aa, est un parfait exemple du savoir traditionnel Anishinabe qui reconnaît la réalité spirituelle, émotionnelle, mentale et physique de chacun de nous. La pédagogie, portant sur le savoir traditionnel Anishinabe, reflète les normes culturelles et relationnelles en plus des quatre réalités d'un étudiant inscrit au programme Biwaase'aa.

Au cours de l'année scolaire 2012-2013, un total de 370 élèves autochtones et non autochtones étaient inscrits au programme Biwaase'aa. Au cours de cette même année, un groupe de chercheurs (Kitchen, Hodson, et Hodson 2014) mena une étude dans le but d'examiner les quatre aspects didactiques du programme Biwaase'aa, qualitativement et quantitativement, afin d'établir une relation entre les indicateurs académiques de réussite scolaire et la participation au programme. L'étude révéla effectivement une relation entre les étudiants des PNMI fréquentant le programme Biwaase'aa et une augmentation des résultats en matière de littératie et de numératie, une baisse des taux de références pour difficultés comportementales et des retards, et une augmentation de l'assiduité. Ce qui ne peut être passé sous silence est l'importance de la présence des intervenants auprès des jeunes du programme Biwaase'aa. Ceux-ci étaient dans les

écoles tous les jours, agissant à titre de tuteurs, mentors culturels, de tantes ou d'oncles auprès des étudiants tout en défendant les intérêts des élèves, des parents, des intervenants et des écoles. Pour une somme de 15\$ par jour, pour chaque journée scolaire (Kitchen, Hodson, et Hodson 2014, 66), un étudiant autochtone inscrit au programme Biwaase'aa était immergé dans la continuité culturelle et exposé à un savoir traditionnel qui lui est propre, permettant ainsi aux enseignants de se concentrer sur ce qu'ils font très bien: enseigner les connaissances contemporaines.

L'importance de ces conclusions a rapidement incité le ministère de l'Éducation de l'Ontario à accorder du financement pour l'expansion progressive du programme Biwaase'aa dans les collèges anglophones de Thunder Bay à compter de l'automne de 2015, ainsi qu'aux écoles secondaires en 2016.

## Le deuxième plus important facteur de réussite scolaire au sein des écoles PNMI: des enseignants qui utilisent une pédagogie interactive et adaptée à la culture

Avec la création du cadre stratégique en matière d'éducation de 2007, le ministère de l'Éducation a établi un certain nombre d'objectifs et des ressources financières pour les conseils scolaires de district dans le but d'augmenter la réussite scolaire des élèves des PNMI. Certaines de ces ressources ont été attribuées à la formation des enseignants et beaucoup d'emphase a été portée aux «cultures, histoires et perspectives» des peuples des PNMI (Ontario 2013, 43). Toutefois, une infime partie de cette formation aux enseignants souligna l'importance de la compréhension des besoins pédagogiques. Celle-ci représente le fondement du programme Biwaase'aa et a pour but de répondre aux besoins épistémologiques des enfants des PNMI.

Cette orientation stratégique ainsi que les investissements consentis furent un échec lamentable. Le rapport annuel de 2015 pour les écoles financées de l'Ontario indiqua que «seulement 47 pour 100 des écoles secondaires et 29 pour 100 des écoles élémentaires indiquèrent avoir offert aux enseignants un perfectionnement professionnel portant sur les enjeux de la réussite scolaire des PNMI» (People for Education 2015, 10). Annie Kidder, directrice générale de *People for Education* et co-auteur du rapport, mentionna à CBC qu'en dépit de cet investissement, «le personnel enseignant, pour la plupart, exprime qu'il n'est pas à l'aise avec l'enseignement des cultures et des aspects portant sur les autochtones» (Casey 2015, 1). Très peu de ce perfectionnement professionnel a donc servi à souligner l'importance de la compréhension pédagogique envers les besoins des enfants des PNMI.



Cette mise au point fait aussi partie de la formation destinée aux futurs enseignants. Présentement, un petit nombre de facultés d'enseignement de la province offrent des cours portant sur la culture autochtone. Toutefois, pour la plupart, ces cours ne sont pas obligatoires et leur programme ne comporte que quelques heures sur les «cultures, histoires et perspectives» des peuples des PNMI. Très peu de temps est consacré au perfectionnement des futurs enseignants quant aux besoins des enfants autochtones, et de plus, les efforts qui y sont déployés ne considèrent souvent pas toute la recherche internationale portant sur le sujet.

Ce qui semble important aux yeux des futurs enseignants et des enseignants actuels de l'Ontario est axé sur la conviction tacite d'une pédagogie absolue, ignorant par le fait les statistiques sur la réussite scolaire des PNMI. Contrairement à l'Ontario, la Colombie-Britannique a délaissé cette conviction en exigeant à tous les futurs enseignants d'assister à des cours portant spécifiquement sur les Premières nations (Colombie-Britannique 2008, 31). En ce qui concerne l'Ontario, il y a lieu de réaliser que l'adoption incessante des mêmes solutions n'apportera pas de changement, ni les résultats attendus. Le temps est venu pour de nouvelles idées.

## Savoir contemporain et pédagogie adaptée aux cultures

Même si un des facteurs clés pour la réussite scolaire des élèves des PNMI est associé à la présence d'enseignants qualifiés pouvant offrir une pédagogie adaptée aux cultures, ceci est loin d'être la norme retrouvée dans les écoles provinciales de l'Ontario. Il existe deux lignes de pensée sur l'enseignement: il y a les enseignants qui base leur enseignement sur leur expérience épistémologique en tant qu'individu, et il y a les enseignants qui mettent en valeurs et qui intègrent toutes les différentes cultures de la communauté.

Le conflit issu de ces deux lignes de pensée donna lieu à deux traditions épistémologiques concurrentes: l'une qui débuta sur les rives des Amériques en 1492 et qui évolua par la suite en ce qui est devenu aujourd'hui le capitalisme démocratique occidental, et l'autre, date de la création de la Grande Tortue (l'île de l'Amérique du Nord) il y a des millénaires. De façon générale dans ce conflit, il n'est pas question de malveillance de la part des enseignants. Le personnel enseignant met tout simplement en pratique les connaissances apprises lors de leur formation: promulguer un enseignement qui est basé sur leurs propres connaissances épistémologiques. Les enfants des PNMI, quant à eux sont en mesure d'apprendre selon leurs capacités épistémologiques (Ermine 1995). Le résultat est triste, en Ontario, comme nous l'avons noté, moins de 75 pour cent des autochtones âgés de 20 à 24 ans avaient terminé leurs

études secondaires en 2011 après avoir quitté l'école à l'âge moyen de 17 ans. Les répercussions entraînées se reflètent par le niveau de pauvreté et de criminalité. Ceci situe les élèves des PNMI dans une situation particulièrement à risque car les premières années du secondaire sont souvent les années les plus cruciales, c'est le moment où les élèves autochtones pensent au décrochage.

Les enseignants nous ont tous exprimé leur désir de faire un excellent travail. Que ce soit pour des cours universitaires destinés aux futurs enseignants ou pour des ateliers de perfectionnement destinés à des enseignants et des directeurs, on nous demande souvent des outils pratiques pour améliorer les aptitudes des enseignants à travailler avec des élèves autochtones. Les enseignants en tant que professionnels, manifestent leurs besoins de soutien puisqu'ils constatent les difficultés éprouvées par les enfants et perçoivent que ceux-ci sont voués à un futur malheureusement prévisible.

### **Fournir les outils nécessaires aux enseignants : l'étude de la Nouvelle-Zélande**

Le faible niveau de réussite scolaire chez les peuples autochtones de l'Ontario est loin d'être un cas isolé. Plusieurs peuples autochtones du monde entier connaissent une réalité similaire, et développent des approches alternatives pour y remédier.

En 2001, le Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande (connu sous le nom d'Aotearoa par le peuple maori), le centre de recherche en éducation de Maori à l'Université de Waikato, et le Centre de recherche et de développement Poutama Pounamu ont amorcé une étude dans le but d'améliorer le rendement scolaire des élèves maoris dans l'ensemble des écoles secondaires (Bishop et al. 2007).

Ils réalisèrent un exercice exploratoire complet qui servit à développer une «méthode pédagogique efficace» suite à de nombreuses consultations auprès d'élèves maoris, des familles, des directeurs et des enseignants. En 2004 et 2005, la méthode pédagogique efficace a été mise en place auprès des enseignants par le biais d'un programme de perfectionnement professionnel connu sous le nom de *Te Kotahitanga*. Celui-ci offrait un vaste programme de perfectionnement et de soutien aux enseignants. En quatre ans, les six écoles participantes au programme *Te Kotahitanga* constatèrent une amélioration statistiquement significative des résultats en littératie et en numératie des élèves maoris. De plus, «l'ensemble des données d'alphabétisation démontre que les élèves maoris et non maoris avaient fait des progrès similaires» (Bishop et al., 2007, 184). Aujourd'hui, le programme *Te Kotahitanga* a été dissous et rebaptisé. Il porte maintenant le nom *Misons sur la réussite* (Building on Success). Il met en pratique plusieurs outils et principes du programme initial et embauche aussi du personnel clé du programme initial.

## Le Programme de Maamaawisiwin pour le perfectionnement professionnel du personnel enseignant

En 2010, John A. Hodson fit un stage postdoctoral au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). Il est coauteur de cette publication. Il vécut en Aotearoa/ Nouvelle-Zélande et travailla au programme Te Kotahitanga. Avec son expérience et les résultats de sa recherche doctorale, il mit en place le Programme de Maamaawisiwin pour le perfectionnement professionnel du personnel enseignant (MPTDP). L'objectif du MPTDP est d'appuyer les enseignants des classes de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, qui constituent les années critiques en matière d'abandon pour les élèves autochtones (Statistique Canada 2015b, 2). L'objectif est aussi d'apprendre à enseigner à partir d'une pédagogie adaptée aux différentes cultures. Ceci est réalisé grâce à la participation volontaire, confidentielle et respectueuse des enseignants inscrits au programme de perfectionnement de Maamaawisiwin (voir Figure 2). Le programme prend place quatre fois au cours d'une année universitaire et comprend :

- le cercle d'apprentissage, au début de chaque cycle;
- les observations notées en classe par les enseignants au début et à la fin de chaque cycle;
- la rétroaction et la collaboration des enseignants lors de réunions afin de définir les objectifs, au début de chaque cycle;
- le mentorat (shadow coaching) et la récupération; et
- l'étude d'une recherche connexe en cours

### Les cercles d'apprentissage

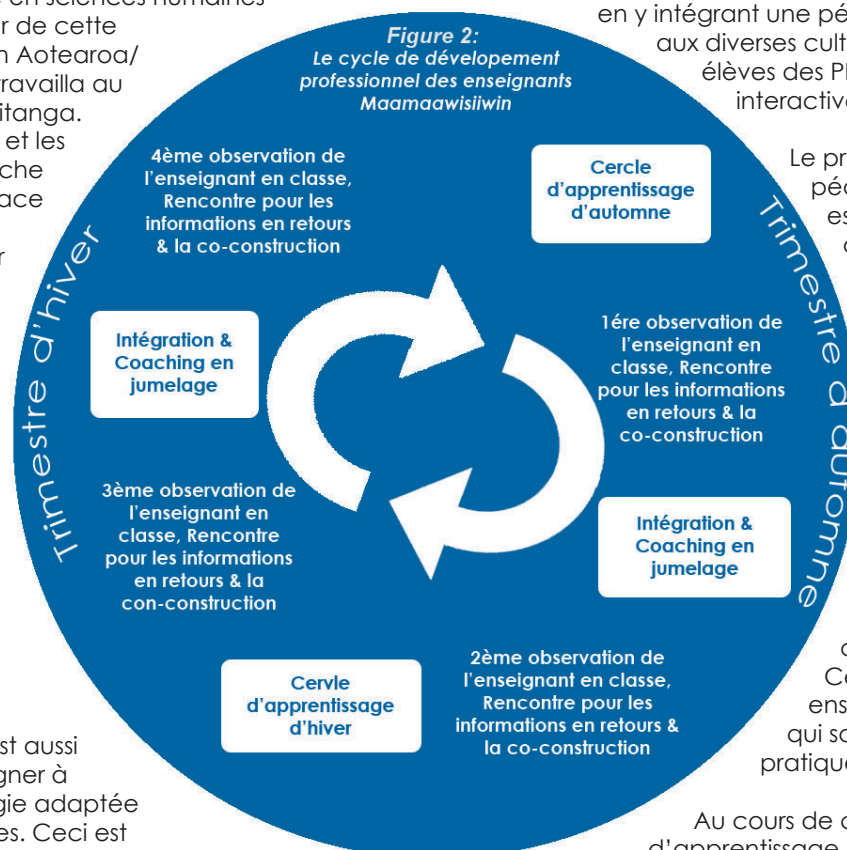
Au début des cycles de l'automne et de l'hiver, les enseignants se réunissent pour des cercles d'apprentissage d'une journée complète avec un groupe de facilitateurs et d'aînés du Programme de Maamaawisiwin. Les cercles d'apprentissage sont consacrés à l'appui des besoins des enseignants dans le but de perfectionner leur méthode d'enseignement en y intégrant une pédagogie adaptée aux diverses cultures et au vécu des élèves des PNMI à l'aide d'activités interactives.

Le profil d'une méthode pédagogique efficace est basé sur l'analyse des commentaires d'élèves Anishinabe, Hodenosaunee, Inuit, Métis et Mushkeygo fréquentant les écoles provinciales financées à travers la province (Hodson, 2009). Cette analyse a révélé sept aspects critiques reliés à l'enseignement qui, lorsque rassemblés, constituent une pédagogie adaptée aux diverses cultures. Cette pédagogie est enseignée aux enseignants qui souhaitent l'inclure à leur pratique.

Au cours de chaque cercle d'apprentissage, les enseignants participants reçoivent quatre cahiers d'apprentissage interdépendants: la Vision Maamaawisiwin, la Relation Maamaawisiwin, le Savoir Maamaawisiwin, et l'Action Maamaawisiwin. Chaque module présente un parcours d'apprentissage interactif et des ressources associées qui ouvrent la voie pour la prochaine phase du cycle de perfectionnement de Maamaawisiwin.

### Réunions d'enseignants portant sur leurs observations en classe, leurs rétroactions et collaborations

Au début de chaque cycle, un assistant de recherche du programme Maamaawisiwin observera l'enseignant alors que celui-ci enseigne à une classe de son choix. Un outil d'observation sera utilisé afin d'évaluer la fréquence de l'usage des six aspects du profil de la méthode pédagogique efficace par les enseignants en classe. Chaque enseignant participant rencontrera en privé l'assistant de recherche du programme Maamaawisiwin. Lors de cette rencontre, les résultats des observations effectuées en classe seront examinés. L'enseignant



et l'assistant de recherche établiront ensemble lors de cette rencontre, un ou deux objectifs réalisables et mesurables en se basant sur le profil d'une méthode pédagogique efficace. Au cours des prochains mois, ces objectifs seront intégrés à la méthodologie de l'enseignant. Pendant cette période, un assistant de recherche du programme Maamaawisiwin offrira un service de mentorat (*shadow coaching*) et rencontrera l'enseignant participant sur une base régulière. L'ensemble du processus sera répété à la fin de chaque cycle.

## Mise en œuvre de l'innovation en éducation

L'innovation en éducation, nécessaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves des PNMI en Ontario, est fort simple. Le savoir traditionnel véhiculé par la continuité culturelle fait déjà partie du programme Biwaase'aa enseigné dans les écoles anglophones de Thunder Bay. De plus, une augmentation de la réussite scolaire des élèves des PNMI a été observée dans ces écoles. En outre, le programme de perfectionnement professionnel de Maamaawisiwin, qui est basé sur le programme maori qui est couronné de succès, reflète les besoins d'apprentissage des autochtones de l'Ontario et soutient les enseignants afin qu'ils puissent offrir une pédagogie adaptée aux différentes cultures. Ceci rend possible un enseignement efficace des connaissances contemporaines.

Les deux programmes présentent plus de deux décennies d'activités fructueuses et de données de recherche faisant preuve de réussite. L'étape suivante consiste à combiner et à offrir ces deux programmes dans les écoles primaires et secondaires de Thunder Bay: ceci portera le nom d' Innovation en Éducation de Biwaase'aa/Maamaawisiwin.

### Le plan de recherche sur l'innovation en éducation de Biwaase'aa/Maamaawisiwin

Le gouvernement de l'Ontario se basera sur une prise de décision factuelle. Il dirigera dans ce sens une réduction des recettes fiscales pour les initiatives qui sauront démontrer une analyse de rentabilisation pour le changement, fondée sur des faits. À cette fin, la recherche en éducation sert d'orientation stratégique pour le ministère de l'Éducation (Ontario 2009), de même que l'appel à une réforme d'envergure dans le domaine de l'éducation par le biais du perfectionnement des enseignants et du développement du leadership (Ontario 2008).

La recherche sur l'Innovation en éducation de Biwaase'aa/Maamaawisiwin cherche à mettre en perspective les effets du changement, selon la perspective des élèves des PNMI ainsi que celle de leurs enseignants.

Au cours de l'année scolaire 2014-2015, le programme Biwaase'aa s'est prolongé pour rejoindre huit écoles élémentaires des deux conseils scolaires de district de langue anglaise de Thunder Bay. En se basant sur les données de Kitchen, Hodson, et Hodson (2014), le ministère de l'Éducation s'est engagé, en principe, envers un projet de financement sur une période de trois ans. Celui-ci implique la prolongation du programme dans une école primaire (7e et 8e) et une école secondaire à compter de l'automne 2016 et au maintien du programme dans les huit écoles primaires actuelles.

Cette expansion, jumelée au financement, représente une opportunité holistique qui permettra de rassembler des données sur l'expérience des étudiants des PNMI au cours des études primaires et secondaires au moyen d'une étude longitudinale de six ans. Le projet a pour but de révéler l'impact d'un accès à des experts de la collectivité en matière de connaissances traditionnelles et sur la continuité culturelle des PNMI, ce qui est au cœur du programme Biwaase'aa. L'accès à des enseignants experts en matière de connaissances contemporaines, qui sont formés pour travailler dans une pédagogie adaptée aux diverses cultures représentant noyau de la MPTDP, sera aussi évalué.

Les deux objectifs de l'étude sont:

- Faire le suivi de 100 étudiants autochtones qui sont inscrits au programme Biwaase'aa à compter de la 6<sup>e</sup> année jusqu'à la 12<sup>e</sup> année, créer un portfolio qualitatif et quantitatif par élève et par année, à travers des cercles de discussion et l'étude des indicateurs communs académiques; et
- Faire le suivi d'un groupe d'enseignants du secondaire (de la 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup>) alors qu'ils participent au MPTDP, dans le but de définir l'impact du programme à la fois qualitativement et quantitativement, à travers des cercles de discussion et des observations effectuées en classe.

### Méthodologie

L'étude se base sur une méthode multiphase, convergente et mixte. Elle inclut des éléments qualitatifs et quantitatifs qui, dans le cas des étudiants, sont complétés à la fin de chaque terme (six ans) et, dans le cas des enseignants du secondaire, recueillis à des moments spécifiques tout au long de l'année scolaire pendant une période de six années. Ceci permettra de faire le suivi et d'observer un certain nombre d'étudiants lors de leur passage au primaire,



et au secondaire dans le but d'évaluer l'impact sur les professeurs participants au niveau secondaire.

Les données qualitatives seront recueillies sur le groupe d'étudiants à l'aide d'un enregistrement vidéo basé sur la méthode de recherche Wildfire (voir Kompf et Hodson 2000) afin d'établir l'expérience vécue en classe par les élèves qui fréquentent le primaire et le secondaire au cours de chaque année de l'étude. Les données quantitatives seront basées sur: l'ensemble des résultats de tests normalisés; l'assiduité; la retenue; les notes; le départ hâtif; la performance par matière; l'obtention d'un diplôme; et les taux de références pour difficultés comportementales.

Au cours de l'année précédant la transition des élèves autochtones qui participent au programme (8<sup>e</sup> année à 9<sup>e</sup> année), les professeurs de la 9<sup>e</sup> année débiteront leur participation au programme de perfectionnement professionnel de Maamaawisiwin (MPTDP). Chaque année, le MPTDP prendra davantage d'ampleur afin d'inclure les enseignants des années scolaires subséquentes – c'est-à-dire les années 10, 11 et 12. Pourquoi le MPTDP est-il limité aux enseignants du secondaire? Car les étudiants autochtones qui sont le plus à risque de quitter prématurément l'école sont âgés de 17 ans, c'est à ce moment qu'ils ont besoin d'enseignants pédagogiquement prêts à travailler avec eux afin de minimiser le taux de départs hâtifs (Statistique Canada 2015b , 2).

L'objectif principal du MPTDP est de permettre un travail dans la confiance, le respect et le soutien auprès des enseignants qui participent au programme et ceci, tout au long du cycle de développement professionnel qui leur permettra d'intégrer une méthode pédagogique efficace à leur pratique. Le programme fournira des données sur: les observations effectuées en classes par les enseignants; la rétroaction des enseignants quant aux observations; la collaboration lors de la mise en place d'objectifs spécifiques pour les enseignants; l'encadrement en classe par le tutorat; et les sondages effectués auprès des élèves, avant et après la participation au programme MPTDP.

Un assistant de recherche spécialisé sera attiré à chaque école inscrite au programme. Le rôle principal de l'assistant de recherche sera de développer une relation professionnelle et confidentielle avec les étudiants des PNMI ainsi que les enseignants et aussi de recueillir les données mentionnées ci-dessus lors de la durée du projet.

Le soutien fourni aux enseignants afin qu'ils modifient leur pratique pédagogique dans le but d'y inclure la pédagogie efficace surpassera la stratégie actuelle du ministère de l'Éducation qui se concentre principalement sur « les cultures, les histoires et perspectives ». Tout comme l'étude maorie, ceci permettra aux élèves autochtones d'avoir une meilleure compréhension des connaissances

contemporaines. La fusion stratégique des programmes Biwaase'aa et Maamaawisiwin tout au long du primaire et du secondaire s'intégrera à la documentation internationale et à l'engagement du ministère pour permettre aux élèves des PNMI un accès à des « connaissances traditionnelles et contemporaines ... afin de pouvoir se joindre à la population active, être actifs politiquement et économiquement prospères » (l'Ontario 2013, 7).





## Conclusion

Le Canada et les Premières nations, Métis et Inuit sont à un carrefour où les enjeux sur la croissance démographique, l'inégalité économique et la justice sociale s'entrechoquent (Anaya 2013). Une incapacité de longue date à résoudre les questions fondamentales a donné lieu à des cycles socio-économiques néfastes qui affecteront toute une génération d'enfants et de jeunes des PNMI si la situation ne change pas. Les Premières nations, Métis et Inuit soutiennent depuis longtemps qu'il est important pour les enseignants d'être en mesure de fournir des connaissances à la fois traditionnelles et contemporaines afin de mieux assurer la réussite des élèves autochtones (chefs de l'Ontario de 2005; Tremblay, 2001).

Dans le cadre de la politique de l'Ontario en éducation, le ministère de l'Éducation s'est engagé envers les communautés des PNMI à offrir à la fois une éducation traditionnelle et contemporaine aux enfants autochtones qui fréquentent les écoles financées par la province. Cet engagement et les ressources attribuées pour réaliser cette vision ont été pour la plupart inefficaces, en partie parce que les démarches prises ne prenaient pas en considération l'ensemble des recherches en matière d'éducation en lien avec les autochtones.

Le programme Biwaase'aa est toutefois une exception car il rend possible, dans les écoles de Thunder Bay, un enseignement qui prend en considération les connaissances traditionnelles des autochtones. Les recherches effectuées en 2014 ont démontré une amélioration du rendement scolaire des élèves des PNMI qui participent au programme Biwaase'aa, ce qui a incité le ministère de l'Éducation à financer l'expansion du programme dans les écoles primaires et secondaires de Thunder Bay pour l'année scolaire 2015-2016. Cette expansion a permis aux élèves des PNMI de bénéficier d'un enseignement dont les pratiques pédagogiques sont en faveur de leurs besoins d'apprentissage, dans lequel le programme de Maamaawisiwin sert au développement professionnel des enseignants. Le projet de recherche Biwaase'aa/Maamaawisiwin sera dirigé par un consortium de partenaires publics et privés, et financé par une proposition qui sera présentée au CRSH à l'automne 2015. Le projet a pour but de poursuivre les recherches portant sur l'éducation des autochtones. L'objectif est d'offrir un soutien aux enseignants du secondaire afin qu'ils puissent inclure de nouvelles compétences à leur pratique pédagogique. Il est aussi question de développer une solution viable et un modèle d'enseignement évolutif pour les autochtones, qui sera par la suite appliqué à l'échelle de la province.

Du point de vue politique, le projet de recherche Biwaase'aa/Maamaawisiwin arrive à un moment où

la politique en matière d'éducation est de plus en plus ouverte à l'innovation. Suite au cadre d'élaboration des politiques en matière d'éducation, à l'intérêt porté pour la recherche en matière d'éducation (Ontario 2009), et à l'appel d'une réforme à grande échelle en matière d'éducation impliquant la formation des enseignants et le développement du leadership (Ontario 2008), le gouvernement de l'Ontario a indiqué qu'il est prêt à ordonner une diminution constante des recettes fiscales aux innovations qui pourront soumettre une analyse de rentabilisation fondée sur des données probantes.

L'enseignement financé par la province offre la possibilité de rompre les cycles de cause à effet qui ont entraîné des niveaux exponentiels de dysfonctionnement social et économique dans les vies des autochtones du Nord-Ouest de l'Ontario. Dans cet article, nous avons présenté une intervention stratégique: une innovation pédagogique : une évolution et non pas une révolution. Celle-ci profitera aux élèves des PNMI ainsi qu'à leurs enseignants. Oui, un diplôme d'études secondaires offrira davantage de possibilités, comme un accès à l'enseignement supérieur ou au marché du travail. Plus important encore, la réussite scolaire permettra d'améliorer le bien-être général d'une population qui est en péril. Pour y arriver, les méthodes d'enseignement devront être favorables à la réussite des élèves autochtones. Pour être possible, le modèle uniforme d'apprentissage qui est en place présentement en Ontario devra disparaître.

Si nous choisissons d'agir autrement, les enfants et jeunes des PNMI continueront à remplir de manière disproportionnée les prisons ou à avoir recours à l'aide sociale, plusieurs souffriront d'une dépendance aux médicaments et à l'alcool, ce qui aura des répercussions sur le système de soins de santé, ils vivront leurs vies écourtées dans les ruelles de chaque ville et village du Nord-Ouest, et plusieurs choisiront de mettre fin à leur vie parce qu'ils ne verront aucun avenir. En conclusion, un investissement relativement mineur en amont, pour le projet de recherche Biwaase'aa/Maamaawisiwin visant à ce que les jeunes des PNMI poursuivent leurs études, est de loin préférable à une dépense exorbitante en aval (soins de la santé, bien-être, centres d'accueil, incarcération des autochtones dans les prisons provinciales). Nous ne sommes pas en position d'ignorer nos responsabilités collectives face aux enfants et jeunes des PNMI. Notre choix - le choix de tous ceux qui liront cet article - déterminera la vision d'avenir que nous léguerons aux générations futures.

## Références

- Alfred, T. 1999. *Peace, Power and Righteousness: An Indigenous Manifesto*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Anaya, J. 2014. "The Situation of Indigenous Peoples in Canada: Report of the Special Rapporteur on the Rights of Indigenous Peoples." Disponible en ligne <http://unsr.jamesanaya.org/country-reports/the-situation-of-indigenous-peoples-in-canada>.
- Bailey, S. 2008. "Census offers detailed snapshot of Aboriginals but thousands not counted." *Canadian Press*, January 13. Disponible en ligne [http://www.thecanadianpress.com/english/Online\\_FullStory.aspx?filename=file:///C:/Research%/Print%20Story%20Census%20offers%20detailed%20snapshot](http://www.thecanadianpress.com/english/Online_FullStory.aspx?filename=file:///C:/Research%/Print%20Story%20Census%20offers%20detailed%20snapshot).
- Battiste, M. 2013. *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon, SK: Purich.
- British Columbia. 2008. Ministry of Education. *The Teachers Act*. Victoria. Disponible en ligne <https://www.bcteacherregulation.ca/documents/AboutUs/BylawsPolicies/bylaws.pdf>.
- Bishop, R., M. Berryman, T. Cavanagh, and L. Teddy. 2007. *Te Kōtahitanga Phase 3 Whānaungatanga: Establishing a Culturally Responsive Pedagogy of Relations in Mainstream Secondary School Classrooms*. Hamilton, New Zealand: University of Waikato, Māori Education Research Institute, School of Education.
- Bishop, R., D. O'Sullivan, and M. Berryman. 2010. *Scaling Up Education Reform: Addressing the Politics of Disparity*. Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Brzozowski, J.A., A. Taylor-Butts, and S. Johnson. 2006. "Victimization and Offending among the Aboriginal Population in Canada." *Juristat* 26 (3): 1–30. Disponible en ligne <http://caid.ca/Juristat2006v26n3.pdf>.
- Cajete, G. 1994. *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango, CO: Kivaki Press.
- Canada. 2014. Aboriginal Affairs and Northern Development. "Aboriginal Peoples & Communities First Nation Profiles." Ottawa. Disponible en ligne [http://pse5-esd5.ainc-inac.gc.ca/fnp/Main/Search/FNPopulation.aspx?BAND\\_NUMBER](http://pse5-esd5.ainc-inac.gc.ca/fnp/Main/Search/FNPopulation.aspx?BAND_NUMBER); accessed November 18, 2014.
- Casey, L. 2015. "Ontario teachers need more training on Aboriginal issues: Report." *CBC News — Sudbury*, June 9. Disponible en ligne <http://www.cbc.ca/news/canada/sudbury/ontario-teachers-need-more-training-on-aboriginal-issues-report-1.3105687>.
- Castellano, M.B., L. Davis, and L. Lahache, eds. 2000. *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*. Vancouver: UBC Press.
- Chandler, M. 2005. "Suicide and the Persistence of Identity in the Face of Radical Cultural Change." Document présenté à l'Assemblée du Forum des politiques des Premières nations, Ottawa, April 19.
- Chiefs of Ontario. 2005. "The New Agenda: A Manifesto for First Nation Education in Ontario." Toronto. Disponible en ligne <http://www.chiefs-of-ontario.org/node/157>.
- Corrado, R.R., and I.M. Cohen. 2002. "A Needs Profile of Serious and/or Violent Aboriginal Youth in Prison." *Forum on Corrections Research* 14 (3): 20–4.
- Elizabeth Fry Society of Northwestern Ontario. 2014. "Facts in Thunder Bay." Disponible en ligne [http://www.elizabethfrynwyo.org/pb/wp\\_128ble5d.html](http://www.elizabethfrynwyo.org/pb/wp_128ble5d.html).
- Ermine, W. 1995. "Aboriginal Epistemology." In *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, ed. M. Battiste and J. Barman (101–11). Vancouver: UBC Press.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Frideres, J.S., and R.R. Gadacz. 2012. *Aboriginal Peoples in Canada*. Don Mills, ON: Pearson Education.
- Hampton, E. 1995. "Towards a Redefinition of Indian Education." In *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, ed. M. Battiste and J. Barman (5–42). Vancouver: UBC Press.

- Hodson, J. 2009. "Envisioning a Healing Song in the Public Education of Aboriginal Children in Ontario." PhD diss., York University.
- Kitchen, J., J. Hodson, and E. Hodson. 2014. *A Holistic Study of the Biwaase'aa Program on Participating Students in Thunder Bay*. Thunder Bay, ON: Shkoday Abinojiwak Obimiwedoan. Disponible en ligne [http://shkoday.com/files/5314/1202/0485/BP\\_Final\\_report.pdf](http://shkoday.com/files/5314/1202/0485/BP_Final_report.pdf).
- Kompf, M., and J. Hodson. 2000. "Keeping the Seventh Fire: Developing an Undergraduate Degree Program for Aboriginal Adult Educators." *Canadian Journal of Native Education* 24 (2): 185–202.
- La Prairie, C. 2002. "Aboriginal Over-representation in the Criminal Justice System: A Tale of Nine Cities." *Canadian Journal of Criminology* 44 (2): 181–208.
- Lochner, L. 2007. "Education and Crime." In *International Encyclopedia of Education*, 3rd ed. Oxford: Elsevier. Disponible en ligne [http://scholar.google.ca/scholar?q=Lochner%2C+2004%3B+&btnG=&hl=en&as\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.ca/scholar?q=Lochner%2C+2004%3B+&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5).
- Nafekh, M., and N. Crutcher. 2002. "The Role of Large Cities in the Over-representation of Aboriginal People in the Federal Correctional System." *Forum on Corrections Research* 14 (3): 28–31.
- Ontario. 2007. Ministry of Education. *Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework: Delivering Quality Education to Aboriginal Students in Ontario's Provincially Funded Schools*. Toronto. Disponible en ligne <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/fnmiframework.pdf>.
- . 2008. Ministry of Education. 2008. "Large-scale Education Reform through System-wide Teacher and Leadership Development." Document présenté lors de la rencontre de la Société canadienne sur l'étude de l'enseignement, Vancouver, May 31–June 3.
- . 2009. Ministry of Education. "Research & Evaluation Strategy." Toronto. Disponible en ligne <http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/strategy.html>.
- . 2012. Ministry of Community and Correctional Services. "Crime Prevention in Ontario: A Framework for Action." Toronto. Disponible en ligne <http://www.mcscs.jus.gov.on.ca/stellent/groups/public/@mcscs/@www/@com/documents/webasset/ec157730.pdf>.
- . 2013. Ministry of Education. *A Solid Foundation: Second Progress Report on the Implementation of the Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework*. Toronto. Disponible en ligne <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/ASolidFoundation.pdf>.
- Perreault, S. 2014. "Admissions to Adult Correctional Services in Canada, 2011/2012." Cat. no. 85-002-X. Ottawa: Statistics Canada. Disponible en ligne <http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2014001/article/11918-eng.htm>.
- Porter, J. 2012. "Kenora jail holds 'shocking' number of Aboriginal women." *CBC News*, October 30. Disponible en ligne <http://www.cbc.ca/news/canada/thunder-bay/kenora-jail-holds-shocking-number-of-aboriginal-women-1.1232908>.
- Smith, J. 2014. "Conditions bad at local prisons: Unionized workers ask province for changes." *Thunder Bay Chronicle Journal*, November 6, 5.
- Statistics Canada. 2001a. "2001 Census Aboriginal Population Profiles." Ottawa. Disponible en ligne <http://www12.statcan.ca/english/profil01/AP01/Details/Page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=35&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=Ontario&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=&GeoCode=35>.
- . 2001b. "Aboriginal Peoples in Canada's Urban Area — Narrowing the Education Gap." Ottawa. Disponible en ligne <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2005003/8612-eng.htm>.
- . 2006. "2006 Aboriginal Population Profiles for Selected Cities & Communities: Ontario." Ottawa. Disponible en ligne <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-638-x/2009001/article/10825-eng.htm>.
- . 2011a. "Aboriginal Peoples in Canada: First Nations, Métis and Inuit." Cat. no. 99-011-X2011001. Ottawa. Disponible en ligne <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.pdf>.
- . 2011b. "National Household Survey: Percentage Who Completed High School by Selected Aboriginal Identity

Categories and Age Groups, Ontario." Custom tabulation. Ottawa.

- . 2011c. "National Household Survey: Data Tables, Ontario." Ottawa. Disponible en ligne <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Rp-eng.cfm?TABID=2&LANG=E&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=0&PID=105401&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2013&THEME=94&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>.
  - . 2011d. "National Household Survey: Population Profile, Ontario 2011." Ottawa. Disponible en ligne <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/aprof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=35&Data=Count&SearchText=Ontario&SearchType=Begins&SearchPR=35&A1=All&Custom=&TABID=1>.
  - . 2014. "Adult Correctional Services, Average Counts of Offenders in Provincial and Territorial Custody," table 251-0005. In *Admissions to Adult Correctional Services in Canada, 2011/2012*. Cat. no. 85-002-x. Ottawa. Disponible en ligne <http://www12.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2014001/article/11918-eng.htm>.
  - . 2015. People for Education. *Ontario's Schools: The Gap between Policy and Reality* (Rapport annuel sur le financement des écoles publiques de l'Ontario 2015). Toronto. Disponible en ligne <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2015/06/P4E-Annual-Report-2015.pdf>.
  - . 2015a. "Adult Correctional Services, Operating Expenditures for Provincial, Territorial and Federal Programs." CANSIM database, table 251-0007. Disponible en ligne <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a05>.
  - . 2015b. "Aboriginal Peoples Survey, Part A: The Education and Employment Experiences of First Nations People Living Off Reserve," table 89-653-X. Disponible en ligne <http://www12.statcan.gc.ca/pub/89-653-x/2013001/article/part-partie-a-eng.htm>.
- Tremblay, P.C. 2001. "First Nations Educational Jurisdiction: National Background Paper." Ottawa: Assembly of First Nations. Disponible en ligne [http://www.afn.ca/uploads/files/education/6.\\_2001\\_afn\\_first\\_nations\\_educational\\_jurisdiction\\_national\\_background\\_paper\\_-\\_april\\_2001.pdf](http://www.afn.ca/uploads/files/education/6._2001_afn_first_nations_educational_jurisdiction_national_background_paper_-_april_2001.pdf).
- Trevethan, S., J.P. Moore, and C.J. Rastin. 2002. "A Profile of Aboriginal Offenders in Federal Facilities and Serving Time in the Community." *Forum on Corrections Research* 14 (3): 17–19.





## Qui nous sommes

À l'interne, l'Institut des politiques du Nord cherche à être aussi « dégraissé » que possible, une grande partie du travail étant confié par contrat à des experts dans les domaines à l'étude. Cette approche permet d'éviter les risques associés aux groupes de réflexion et aux gros organismes bureaucratiques. Elle donne aussi à l'Institut des politiques du Nord davantage de souplesse dans un large éventail d'enjeux, pendant le renforcement de l'expertise maison et régionale, par l'appariement de jeunes cerveaux lors de placements temporaires et de travaux spécifiques sur des projets, et ce, avec des experts talentueux qui peuvent les guider et les encadrer.

### Certains des acteurs clés dans ce modèle et leurs rôles se trouvent ci-dessous :

**Conseil d'administration** : Le conseil d'administration détermine l'orientation stratégique de l'Institut des politiques du Nord. Les administrateurs font partie de comités opérationnels s'occupant de finance, de collecte de fonds et de gouvernance; collectivement, le conseil demande au chef de la direction de rendre des comptes au regard des objectifs de nos objectifs du plan stratégique. La responsabilité principale du conseil est de protéger et de promouvoir les intérêts, la réputation et l'envergure de l'Institut des politiques du Nord.

**Président et Chef de la direction** : recommande des orientations stratégiques, élabore des plans et processus, assure et répartit les ressources aux fins déterminées.

**Conseil consultatif** : groupe de personnes engagées et qui s'intéressent à aider l'Institut des politiques du Nord mais non à le diriger. Chefs de files dans leurs domaines, ils guident l'orientation stratégique et y apportent une contribution; ils font de même en communication ainsi que pour les chercheurs ou personnes-ressources de la collectivité élargie. Ils sont pour de l'Institut des politiques du Nord une « source de plus mûre réflexion » sur l'orientation et les tactiques organisationnelles globales.

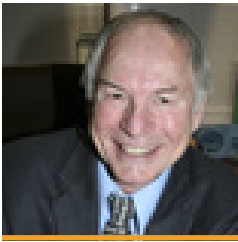
**Conseil consultatif pour la recherche** : groupe de chercheurs universitaires qui guide et apporte une contribution en matière d'orientations potentielles de la recherche, de rédacteurs possibles, d'ébauches d'études et de commentaires. C'est le « lien officiel » avec le monde universitaire.

**Évaluateurs-homologues** : personnes qui veillent à ce que les articles spécifiques soient factuels, pertinents et publiables.

**Rédacteurs et chercheurs associés** : personnes qui offrent, au besoin, une expertise indépendante dans des domaines spécifiques de la politique.

**Tables rondes et outils permanents de consultation – (grand public, intervenants gouvernementaux et communautaires)** : moyens qui assurent que l'Institut des politiques du Nord demeure sensible à la collectivité, puis reflète les priorités de CELLE-CI et ses préoccupations lors de la sélection des projets.

## Conseil d'administration



Ron Arnold



Pierre Bélanger



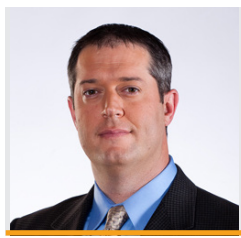
Martin Bayer



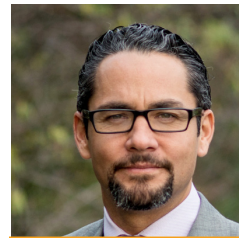
Thérèse Bergeron-Hopson



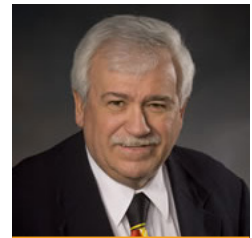
Dr. Harley d'Entremont



Alex Freedman



Jean Paul Gladu



Dr. George C. Macey



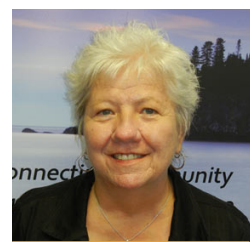
Dawn Madahbee



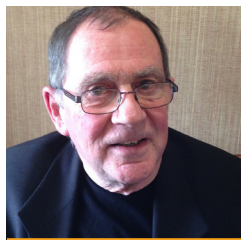
Hal J. McGonigal



Doug Murray



Madge Richardson



Ray Riley



Brian Tucker

## President et Chef de la direction



Charles Cirtwill

## Conseil consultatif

Gayle Broad  
Barbara Courte Elinesky  
Brian Davey  
Tony Dean  
Don Drummond  
John Fior  
Ronald Garbutt

Peter Goring  
Frank Kallonen  
Duke Peltier  
Kathryn Poling  
Peter Politis  
Tina Sartoretto  
Keith Saulnier

## Conseil consultatif pour la recherche

Dr. John Allison  
Hugo Asselin  
Dr. Randy Battocchio  
Dr. Stephen Blank  
Dr. Robert Campbell  
Dr. Iain Davidson-Hunt  
Jonathan Dewar  
Dr. Livio Di Matteo  
Dr. Morley Gunderson  
Dr. Anne-Marie Mawhiney

Leata Ann Rigg  
S. Brenda Small  
J.D. Snyder  
Dr. Lindsay Tedds

**NORTHERN**  
POLICY INSTITUTE

INSTITUT DES POLITIQUES  
**DU NORD**

[northernpolicy.ca](http://northernpolicy.ca)