

**REDÉFINIR LE MODE D'ÉVALUATION
DE LA RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE**
chez les Premières nations, les Inuits et les Métis



REMERCIEMENTS

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) tient à remercier tous les professionnels de l'apprentissage et les chercheurs des Premières nations, Inuits et Métis qui ont participé à l'élaboration des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie (consultez l'Annexe B). Sans votre leadership, votre vision et votre savoir, ce projet n'aurait pu se réaliser.

Un grand merci également à toutes les organisations autochtones pancanadiennes—l'Assemblée des Premières Nations, Inuit Tapiriit Kanatami (ITK), le Conseil national des Métis, l'Association des femmes autochtones du Canada et le Congrès des Peuples Autochtones—pour l'appui soutenu qu'ils ont apporté au projet.

Le CCA remercie les directeurs, les coordonnateurs ainsi que les équipes d'animation des priorités thématiques du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones pour leur engagement marqué envers les Premières nations, les Inuits et les Métis en matière d'apprentissage.

Cette publication est disponible en version électronique sur le site du Conseil canadien sur l'apprentissage au www.ccl-cca.ca.

Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Communications
Conseil canadien sur l'apprentissage
215 – 50 rue O'Connor, Ottawa ON K1P 6L2
Tél. : 613.782.2959
Télec. : 613.782.2956
Courriel : info@ccl-cca.ca

© 2007 Conseil canadien sur l'apprentissage

Tous droits réservés. Cette publication peut être reproduite en partie ou dans sa totalité avec la permission écrite du Conseil canadien sur l'apprentissage. Pour obtenir cette permission, veuillez communiquer avec : info@ccl-cca.ca. Ce document ne doit être employé qu'aux fins non commerciales.

Veuillez citer cette publication selon le format suivant :

Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.
Ottawa: Canada. Page(s).

Date de publication : novembre 2007
Ottawa (Ontario)

ISBN 978-0-9783880-6-5

Also available in English under the name: *Redefining How Success is Measured in First Nations, Inuit and Métis Learning, Report on Learning in Canada 2007.*

Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif financé en vertu d'une entente avec Ressources humaines et Développement social Canada. Il a pour mission de favoriser et de soutenir la prise de décisions fondées sur des éléments objectifs en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge.

TABLE DES MATIÈRES

| | | | |
|---|----|--|----|
| INTRODUCTION | 2 | CHAPITRE 5 : L'utilisation des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie | 24 |
| CHAPITRE 1 : Comprendre l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis | 4 | 5.1 Vers un cadre pancanadien | 24 |
| 1.1 Diversité des peuples, diversité des communautés . | 4 | 5.2 Les outils interactifs en ligne : pour un meilleur accès à l'information..... | 28 |
| 1.2 Croissance de la population autochtone..... | 4 | CHAPITRE 6 : Synthèse et orientations futures | 29 |
| 1.3 Apprentissage holistique tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis | 5 | 6.1 Synthèse | 29 |
| CHAPITRE 2 : L'importance de redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones | 8 | 6.2 Orientations futures | 30 |
| 2.1 Recherches actuelles et approches au Canada | 8 | 6.3 Ce que le CCA entend faire | 31 |
| 2.2 Efforts de la communauté internationale pour mesurer l'apprentissage chez les Autochtones..... | 12 | ANNEXES | 32 |
| 2.3 Défis statistiques actuels | 13 | A : Les applications actuelles des cadres d'évaluation holistiques..... | 32 |
| CHAPITRE 3 : Vers une approche holistique de l'évaluation | 16 | A-1 Le projet <i>School Measures and Data Collection</i> de la FNSA | 32 |
| 3.1 Principes directeurs..... | 16 | A-2 L'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations | 33 |
| 3.2 Ateliers sur les Premières nations, les Inuits et les Métis | 16 | B : Les partenaires de la redéfinition de l'évaluation de la réussite..... | 35 |
| CHAPITRE 4 : Les trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie | 18 | C : Premier modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie – février 2007 | 38 |
| 4.1 Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations | 18 | D : Premier modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits révisé – mai 2007 | 39 |
| 4.2 Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits | 20 | NOTES DE FINS DE TEXTE | 40 |
| 4.3 Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis..... | 22 | | |

REDÉFINIR LE MODE D'ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE CHEZ LES AUTOCHTONES

INTRODUCTION

Les Premières nations, les Inuits et les Métis plaident depuis longtemps pour un apprentissage qui tienne compte de leurs modes d'apprentissage, de leurs traditions culturelles et de leurs valeurs propres. Toutefois, ils souhaitent également bénéficier d'une éducation occidentale afin de se doter des connaissances et des compétences nécessaires pour participer activement à la société canadienne. Les Premières nations, les Inuits et les Métis reconnaissent que la coexistence de ces deux modes d'apprentissage permettra le développement de communautés saines et viables.

Au cours des quarante dernières années, le rôle de l'apprentissage dans le bien-être des communautés autochtones est devenu une préoccupation majeure alors que les Premières nations, les Inuits et les Métis sont en moins bonne santé que les communautés non autochtones et présentent des taux de chômage, d'emprisonnement et de suicide chez les jeunes supérieurs.

Comme le soulignait en février dernier le Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord :

« Il est rare qu'une question se rattachant à la politique publique fasse l'unanimité. Or, l'apprentissage chez les Autochtones fait actuellement l'objet d'un solide consensus selon lequel l'avenir des apprenants autochtones, de leur famille, de leurs enfants, de leur communauté et de l'ensemble de la société canadienne passe impérativement par l'amélioration des résultats en matière d'éducation¹. »

De plus en plus, les communautés autochtones gèrent elles-mêmes des programmes et des services d'éducation qui étaient auparavant assurés par les gouvernements non autochtones. Elles mettent sur pied des programmes d'études qui tiennent compte de leur culture et des programmes linguistiques et culturels orientés sur la collectivité, en plus de créer leurs propres établissements d'enseignement.

Tout en faisant des efforts soutenus afin d'améliorer le bien-être de la communauté au moyen de l'apprentissage tout au long de la vie, les Autochtones reconnaissent la nécessité de définir des instruments de mesure capables de déterminer ce qui fonctionne ou pas.

Le principal enjeu pour les Autochtones ainsi que pour les éducateurs et les gouvernements qui travaillent en collaboration avec les Premières nations, les Inuits et les Métis en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage consiste donc à redéfinir la réussite en matière d'apprentissage et à concevoir et à mettre en œuvre un cadre approprié afin de mesurer les progrès accomplis.

En janvier 2007, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) se penchait sur l'évolution de l'apprentissage chez les Autochtones dans un rapport intitulé *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*. La publication du rapport soulignait les efforts soutenus du CCA pour suivre de près les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones et en faire le compte rendu exact.

Le CCA a donné à ses travaux une portée accrue grâce à des indicateurs tels que les langues et les cultures autochtones, le développement et l'apprentissage de la petite enfance, ainsi que l'éducation communautaire. Toutefois, comme l'indiquent les conclusions du rapport, les données recueillies ne permettent pas de dresser un portrait exhaustif de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis au Canada.

Bien que les données et les indicateurs actuels sur l'apprentissage chez les Autochtones fournissent des renseignements utiles, ils sont limités pour plusieurs raisons :

- La plupart des études portant sur l'apprentissage chez les Autochtones se penchent essentiellement sur les lacunes de l'apprentissage et ne tiennent pas compte des progrès réalisés ni de la réalité politique, sociale et économique des Premières nations, des Inuits et des Métis.
- Les données actuelles sur l'apprentissage chez les Autochtones concernent surtout les adolescents et les jeunes adultes (de niveau secondaire et postsecondaire). Elles ne permettent pas de rendre compte des progrès réalisés en matière d'apprentissage depuis la petite enfance et tout au long de la vie.
- Les indicateurs reposent uniquement sur le nombre d'années de scolarité et le rendement obtenu à des tests normalisés. Ils ne reflètent en rien le fondement ou la nature holistique de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis, qui englobe les dimensions physique, spirituelle, intellectuelle et émotionnelle.
- Les données actuelles mesurent principalement la réussite de l'apprentissage au moyen d'outils issus du système scolaire occidental qui ne prennent pas en compte les activités éducatives non structurées et traditionnelles auxquelles participent les Autochtones à l'extérieur de la salle de classe.

Selon le rapport de 2007 sur l'état de l'apprentissage, les indicateurs utilisés à l'heure actuelle doivent être redéfinis afin de refléter la nature holistique de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones. Pour y parvenir, le CCA et le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones travaillent en partenariat avec les professionnels de l'apprentissage, les praticiens communautaires ainsi que les chercheurs et les gouvernements des Premières nations, Inuits et Métis afin de redéfinir la réussite de l'apprentissage et d'établir des indicateurs qui reflètent l'essence de l'apprentissage holistique tout au long de la vie et intègrent les besoins et les aspirations des Autochtones.

Au printemps dernier, le CCA a organisé une série d'ateliers et de dialogues réunissant les Premières nations, les Métis et les Inuits afin de développer des versions préliminaires des trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie. Ces modèles holistiques et adaptatifs d'apprentissage contribuent à définir les

REDÉFINIR LE MODE D'ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE CHEZ LES AUTOCHTONES

liens entre les besoins en matière d'apprentissage, les processus et les progrès tout au long de la vie, ils soulignent les valeurs et les convictions des Premières nations, des Inuits et des Métis et offrent les bases nécessaires pour l'établissement des cadres qui permettront de mesurer la réussite de l'apprentissage.

Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones se penche sur les progrès réalisés dans le cadre de cette initiative menée en coopération. Le rapport :

- souligne les principales caractéristiques de l'approche holistique de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones,
- cerne les lacunes statistiques et les facteurs qui limitent notre compréhension de cette approche,
- propose trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie adaptés aux Premières nations, aux Inuits et aux Métis, et
- montre comment chaque modèle peut servir à développer un cadre holistique pancanadien qui permette de mesurer l'apprentissage tout au long de la vie.

Les modèles d'apprentissage, le cadre d'évaluation et les motivations abordés dans le présent rapport sous-tendent une approche distincte de l'apprentissage chez les Autochtones.

Les trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie représentent pour les Premières nations, les Inuits et les Métis l'occasion de démontrer et d'explorer le potentiel de cette approche dans le cadre d'une démarche globale profitable à toute la collectivité, et pour les communautés non autochtones, de comprendre en quoi cette forme d'apprentissage consiste.

Le CCA et ses partenaires reconnaissent le défi de taille que constitue la mise en œuvre *concrète* d'une telle initiative, mais ils sont convaincus que le champ d'application des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie permettra d'établir de solides bases afin de déterminer précisément quels aspects de l'apprentissage doivent être mesurés et comment.

Pour remédier à la pauvreté et la marginalisation des Autochtones qui perdurent depuis des décennies, nous devons reconnaître le besoin urgent de redéfinir l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis et les outils servant à mesurer et à rendre compte des progrès réalisés. Des données exhaustives et justes peuvent et doivent servir à l'élaboration de politiques et de programmes qui tiennent compte des besoins et des aspirations exprimés par les membres des Premières nations, les Métis et les Inuits. De plus, ces renseignements permettront aux apprenants autochtones, à leur famille, à leur communauté et au système d'éducation d'apporter des changements significatifs.

CHAPITRE 1 : Comprendre l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis

1.1 DIVERSITÉ DES PEUPLES, DIVERSITÉ DES COMMUNAUTÉS

Pour bien saisir l'essence de l'apprentissage holistique tout au long de la vie chez les Autochtones, il est important de comprendre que les Peuples autochtones du Canada regroupent des centaines de communautés extrêmement diversifiées, tant en ce qui concerne la culture et la langue que la gouvernance et les droits accordés en vertu de traités².

Les Autochtones du Canada se divisent en trois grands groupes : les Premières nations, les Inuits et les Métis.³ Chaque groupe se concentre sur un territoire propre, comme les réserves des Premières nations, mais s'identifie aussi à des communautés éloignées qui partagent les mêmes racines et habitent ou non sur des terres ancestrales, comme la plupart des Métis.

Or, l'unité des Premières nations, des Inuits et des Métis repose principalement sur leur statut et leur relation avec ces territoires⁴, sur les droits ancestraux reconnus par l'article 35 de la Constitution canadienne⁵ et sur la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones. La *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, adoptée le 13 septembre 2007, aborde plusieurs droits individuels et collectifs, notamment en matière d'éducation, de santé, d'emploi et de langue⁶.

1.2 CROISSANCE DE LA POPULATION AUTOCHTONE

La population autochtone est jeune et en pleine croissance. Selon le recensement de 2001, près d'un million (976 305) de personnes se sont déclarées Autochtones, soit 3 % de la population canadienne¹⁴. Soixante pour cent d'entre eux avaient moins de 29 ans¹⁵. Les Inuits, dont près de la moitié (49 %) avaient moins de 20 ans en 2001¹⁶, constituent la population la plus jeune.

Au Canada, on estime que le nombre d'enfants non autochtones d'âge scolaire diminuera de près de 400 000 d'ici 2017, alors que celui des enfants autochtones d'âge scolaire atteindra 374 200. Les enfants autochtones seront donc proportionnellement plus nombreux qu'aujourd'hui, notamment dans les territoires nordiques, en Saskatchewan et au Manitoba¹⁷. En Saskatchewan, par exemple, les Autochtones représentent plus de 20 % de la population d'âge scolaire (de 5 à 19 ans), proportion qui devrait s'élever à plus de 33 % d'ici 2017¹⁸.

En accédant au marché du travail dans les prochaines années, les enfants autochtones représenteront une proportion grandissante de la population active, particulièrement dans les provinces et les territoires où la présence autochtone est plus marquée¹⁹. À l'heure actuelle, on estime qu'environ 300 000 enfants et adolescents autochtones accéderont au marché du travail d'ici 15 ans²⁰, contribuant ainsi à réduire la pénurie d'un million de travailleurs que pourrait connaître le Canada d'ici 2020²¹.

QUI SONT LES PEUPLES AUTOCHTONES

PREMIÈRES NATIONS

En 2001, 62 % des Autochtones se disaient membres des Premières nations⁷. Les communautés des Premières nations entretiennent avec le Canada des liens uniques issus de traités ou de droits autochtones préexistants. Organisées collectivement en administrations locales, les Premières nations⁸ comprennent les Indiens inscrits et non inscrits vivant dans des réserves (45 %) ou hors réserve. La majorité des membres des Premières nations vivent en Ontario (188 315), en Colombie Britannique (179 025), en Alberta (156 220), au Manitoba (150 040) et en Saskatchewan (130 190)⁹. Les Premières nations parlent plus de 50 langues¹⁰.

MÉTIS

Les Métis regroupent 30 % des Autochtones. Ce sont des peuples qui se reconnaissent comme ayant une origine à la fois autochtone et européenne et qui sont associés à des colonies situées principalement dans les provinces de l'Ouest, soit en Alberta (66 055), au Manitoba (56 795), en Colombie-Britannique (44 265) et en Saskatchewan (43 695), ainsi qu'en Ontario (48 345) et Québec (15 850). Saskatchewan (43 695), en Ontario (48 345) et au Québec (15 850). Une partie importante de la population autochtone de Terre-Neuve-et-Labrador est également métisse. Leur langue traditionnelle est le michif¹¹. La population métisse est répartie presque également entre les grandes villes (39 %), les petites villes (29 %) et les régions rurales (29 %). Des différences socioéconomiques importantes existent entre les sous-populations qui vivent dans les communautés éloignées du Nord, par exemple, et celles des centres urbains comme Winnipeg et Regina¹².

INUITS

Les Inuits vivent dans les régions arctiques de l'Amérique du Nord et d'autres régions polaires ailleurs dans le monde. Ils ont de multiples particularités culturelles et parlent six dialectes de l'inuktitut différents. La population inuite, de 45 000 personnes, représente 5 % de la population autochtone. Plus de 70 % des Inuits vivent dans les quatre régions septentrionales faisant l'objet d'une revendication territoriale, soit le Nunavik (nord du Québec), le Nunatsiavut (Terre-Neuve-et-Labrador), l'Inuvialuit (Territoires du Nord-Ouest) et le Nunavut (où se trouve près de la moitié de la population inuite). La majorité des Inuits situés à l'extérieur de ces quatre régions vivent dans un centre urbain.¹³

« La croissance de la population juvénile autochtone et le vieillissement de la génération du baby-boom constituent un défi de taille en matière d'aide à l'enfance, d'éducation et de logement, mais ils pourraient aussi présenter des occasions de travail et d'emploi sans précédent pour les jeunes Autochtones²². »

– Conseil national du bien-être social, 2007

1.3 APPRENTISSAGE HOLISTIQUE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS, LES INUITS ET LES MÉTIS

Comme le notait en 1996 le *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, ceux-ci préconisent une approche de l'apprentissage holistique se poursuivant tout au long de la vie, approche qui favorise le développement de citoyens capables de défendre les intérêts culturels et linguistiques de la nation, en plus de préparer les enfants et les adolescents à prendre une part active à la société canadienne²³.

Malgré les différences culturelles, historiques et géographiques, les Premières nations, les Inuits et les Métis partagent une vision commune de l'apprentissage, qu'ils perçoivent comme un processus holistique et volontaire qui dure toute la vie. Cette vision suppose des valeurs et des principes communs qui déterminent la façon dont les Autochtones se perçoivent par rapport au reste du monde et qui constituent les fondements de l'apprentissage.

L'apprentissage chez les Autochtones repose sur l'enrichissement des rapports entre l'individu et sa famille, sa communauté, son peuple et tous les éléments du monde qui l'entoure²⁴. Il est fondé sur une identité et des valeurs communes et se développe en fonction du rapport entre l'apprenant et son entourage ainsi que son environnement²⁵.

Le développement individuel et la responsabilité personnelle sont conçus en termes de contribution à la collectivité. Pour les Autochtones, l'apprentissage est un processus qui repose naturellement sur le *capital social*, terme qui renvoie généralement au développement de relations sociales et de réseaux basés sur la confiance et les valeurs communes, en vue de favoriser le bien-être à long terme de la communauté^{26, 27}.

De nombreux chercheurs soutiennent que les peuples autochtones investissent beaucoup de temps et d'efforts dans le renforcement du capital social, qui se traduit souvent autrement que par le développement économique²⁸. Pour les Autochtones, le capital social consiste à favoriser le développement et la pérennité de la communauté grâce à une approche reposant sur les liens familiaux et communautaires et tenant compte du rapport qu'ils entretiennent avec la nature et le territoire²⁹. Comme le suggère Javier Mignone, on peut supposer que plus le capital social d'une communauté autochtone est important, plus elle accorde de l'importance à la confiance mutuelle, à la participation, à l'action communautaire et à la réciprocité³⁰.

Caractéristiques principales de l'apprentissage chez les Autochtones

Bien que la compartimentation de l'apprentissage holistique tout au long de la vie chez les Autochtones puisse en soi sembler entrer en contradiction avec ce processus axé sur l'intégration, elle permet de mettre en lumière ses principales caractéristiques. L'examen de la documentation sur les Premières nations, les Inuits et les Métis a permis de relever les particularités suivantes de l'apprentissage chez les Autochtones :

- L'apprentissage est holistique.
- L'apprentissage est un processus qui se poursuit toute la vie.
- L'apprentissage est fondé sur l'expérience.
- L'apprentissage est ancré dans les langues et les cultures autochtones.
- L'apprentissage a une dimension spirituelle.
- L'apprentissage est une activité collective mobilisant la famille, la communauté et les aînés.
- L'apprentissage intègre les savoirs autochtone et occidental.

L'apprentissage est holistique

Le processus d'apprentissage sollicite et développe toutes les facettes – émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle³¹ – de l'individu et de la collectivité. L'apprentissage individuel est un processus à part entière s'inscrivant dans un ensemble qui s'étend bien au-delà de la famille, de la communauté, de la nation, atteignant la Création même.

Les connaissances ne sont pas hiérarchisées en termes de compétences ou de spécialisation dans une discipline : le savoir, y compris la connaissance de la langue, de la culture ou des traditions, et toute forme de vie (les êtres humains, les animaux, les végétaux, le cosmos, etc.) sont intimement liés en raison de leur origine commune (le Créateur)³². Il tend donc à être axé sur les relations étroites entre les humains, les animaux, les végétaux, l'environnement et le Créateur³³.

« Le **savoir** autochtone repose sur l'observation, l'expérience, l'expérimentation, l'enseignement et la mémoire collective, et est transmis par la tradition orale, les contes, les cérémonies, les chants, etc. Le fait que le savoir autochtone **n'est pas fragmenté** en spécialités ne signifie pas qu'il n'est pas rationnel, mais plutôt qu'il est fondé sur la conviction que tous les éléments sont interreliés et doivent être pensés en fonction de ce rapport mutuel. Afin d'assurer harmonie et équilibre, cette approche holistique accorde la même importance à la pensée rationnelle qu'aux croyances spirituelles de l'individu et aux valeurs de la communauté³⁴. »

L'apprentissage se poursuit toute la vie

De nombreux peuples autochtones, comme ceux des Premières nations des Prairies (les Pieds Noirs, les Cris, les Dakotas, etc.), utilisent la roue médicinale—un cercle divisé en quadrants—afin d'illustrer la croissance personnelle selon un parcours cyclique³⁵. La roue reflète également les quatre saisons, qui symbolisent l'intégration des dimensions émotionnelle, physique, intellectuelle et spirituelle du développement de l'individu et les relations étroites entre toutes les formes de vie.

La roue médicinale présente l'apprentissage comme un processus qui se déroule à chaque étape du développement, débutant avant même la naissance et se poursuivant toute la vie. Le savoir et la sagesse, acquis au fil du temps, sont transmis aux jeunes apprenants à travers un processus qui se répète de génération en génération.

L'apprentissage est fondé sur l'expérience

Pour les Autochtones, la communauté et l'environnement naturel tenaient traditionnellement lieu de salle de classe, et il incombait à chaque adulte d'enseigner aux enfants les compétences, comportements et connaissances nécessaires pour fonctionner au quotidien³⁶.

L'apprentissage fondé sur l'expérience est intimement lié au vécu, comme l'apprentissage par la pratique, et repose sur des activités communautaires régulières, y compris les discussions, les cérémonies, la méditation, les contes et autres activités quotidiennes. La notion inuite d'*Isumaqsayuq* renvoie à l'apprentissage par l'observation et la reproduction des comportements adoptés par les membres de la famille et de la communauté dans les activités quotidiennes, comme la préparation des repas ou la chasse³⁷.

Bien que l'apprentissage fondé sur l'expérience soit le plus souvent associé à des activités qui se déroulent hors de la salle de classe traditionnelle, les Premières nations, les Métis et les Inuits ont volontairement opté pour ce mode d'apprentissage essentiel.

L'apprentissage est ancré dans les langues et les cultures autochtones

De nombreux documents clés sur l'apprentissage chez les Autochtones, dont *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972)⁴¹ et le *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* (1996), ont montré à quel point la langue et la culture jouent un rôle central dans un apprentissage réussi chez les Autochtones. Par le truchement de la langue, les Autochtones transmettent la culture de génération en génération et donnent un sens à leur expérience commune^{42, 43}.

Les langues autochtones reflètent la vision du monde des peuples autochtones et leur relation avec le territoire. Elles contiennent le savoir lié aux techniques et aux modes de vie propres au lieu et constituent un outil indispensable pour vivre et travailler dans ce lieu spécifique⁴⁴.

La langue relie un peuple autochtone au système de valeurs qui sous-tend sa culture et influence son mode de vie et les relations avec son entourage⁴⁵. Comme les langues autochtones véhiculent une interprétation unique du monde, elles sont indissociables des questions liées à l'identité⁴⁶ ainsi qu'au maintien des modes d'apprentissage autochtones⁴⁷.

L'apprentissage a une dimension spirituelle

La suprématie du développement spirituel issu du profond respect de la vie et l'interdépendance de tous les êtres vivants est au cœur de la vision du monde autochtone⁴⁸.

L'APPRENTISSAGE PROPRE AU LIEU

Le lien entre l'apprentissage et le lieu est en quelque sorte spirituel.

Comme le suggère Watkins, les peuples autochtones n'entretiennent pas avec le territoire un lien de propriété en tant que tel, car ils ont davantage le sentiment d'être la possession du territoire, d'y être fermement liés, que d'en être les possesseurs : « Nous sommes liés à lui par des obligations et des responsabilités établies autrefois par nos ancêtres, et nous transmettons ces devoirs à nos enfants et nos petits-enfants³⁸. » La connaissance des lieux sacrés, tels les lieux de sépulture ou les territoires de chasse ancestraux, fait partie intégrante du processus d'apprentissage, car ceux-ci constituent le lien entre la culture et le territoire, et représentent pour les Autochtones leur passé et leur avenir, leurs ancêtres et leurs descendants, leur vie spirituelle et leurs obligations³⁹.

Cajete suggère que les connaissances scientifiques et culturelles qu'ont les Autochtones de leur environnement ainsi que la transmission de ce savoir pourraient faire l'objet de nombreuses études comparatives afin de saisir comment ces modes d'apprentissage et d'acquisition du savoir peuvent nous aider à mieux comprendre le processus d'apprentissage des élèves en général⁴⁰.

« L'apprentissage propre au lieu » compte parmi les six principaux sujets étudiés par le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones du CCA et traite des questions liées au savoir, aux procédés et aux pratiques traditionnels propres à un lieu.

Pour mieux saisir la réalité de l'existence physique et rendre le savoir possible, l'individu cherche en lui-même l'énergie qui se manifeste dans toute forme de vie⁴⁹. L'expérience spirituelle est donc assimilée au savoir et se traduit physiquement par des cérémonies, la quête de visions et les rêves.

Ainsi, le savoir est un domaine sacré et relève de la quête spirituelle⁵⁰. De nombreux peuples autochtones perçoivent l'« esprit de l'apprentissage » comme une entité née des relations complexes qui lient l'apprenant à son « parcours d'apprentissage ». Selon Marie Battiste, « lorsque l'esprit est absent, l'apprentissage se complique, est peu satisfaisant, voire impossible⁵¹ ».

L'apprentissage est une activité collective

Le *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* souligne le rôle pédagogique de la famille et de la communauté tout au long de la vie :

« L'éducation traditionnelle préparait les jeunes à assumer des responsabilités d'adultes. Chaque individu élargissait et perfectionnait ses connaissances et ses aptitudes grâce à l'enseignement de ses parents, grands-parents, oncles et tantes et grâce à des périodes d'apprentissage. Auparavant, le rôle respectif des hommes et des femmes dans la collectivité était bien défini et respecté, et il était repris d'une génération à l'autre de sorte que les jeunes voyaient leurs rôles modelés par des adultes et des anciens qui étaient respectés et estimés par les membres de leur communauté⁵². »

Ainsi, la participation des parents et de la famille dans l'apprentissage au sein de la communauté peut prendre plusieurs formes : ils sont les premiers à assurer l'éducation des enfants à la maison, ils sont appelés à travailler en partenariat avec l'école, à prendre les décisions touchant les enfants et les jeunes et à s'en faire les porte-parole⁵³.

Les aînés participent eux aussi activement à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils enseignent les responsabilités et les rapports au sein de la famille, de la communauté et avec toute forme de vie, renforçant ainsi les liens intergénérationnels et l'identité⁵⁴.

Les aînés transmettent la culture collective par l'entremise de récits, d'allégories, de leçons et de poèmes puisés dans une longue tradition et contribuent de manière significative au développement de contextes d'apprentissage axés sur la culture qui lient les élèves, les intervenants, les familles et la communauté à la culture et aux traditions autochtones⁵⁵.

L'apprentissage intègre les savoirs autochtone et occidental

L'apprentissage autochtone n'est pas une activité stagnante, mais bien un processus adaptatif inspiré des principaux éléments du savoir traditionnel et moderne.

Selon les aînés inuits, la continuité unit le passé et le présent, la tradition et la modernité. Les Inuits ont toujours su s'adapter à de nouvelles situations. Ils ne désirent pas simplement renouer avec leurs traditions ancestrales, mais ils souhaitent également appliquer les traditions inuites qui ont fait leurs preuves à la résolution de problèmes modernes, intégrer aux institutions modernes les traditions dont elles peuvent profiter⁵⁶.

« Dès le tout début, les parents autochtones ont manifesté le désir profond de doter leurs enfants des moyens de jouir des retombées des connaissances et des technologies de la société euro-canadienne. Parallèlement, ils ont exprimé le souhait de préserver leurs propres modes d'apprentissage, leurs traditions culturelles et leur héritage. Il ne s'agit pas d'exiger des élèves autochtones qu'ils choisissent l'une ou l'autre forme de savoir, mais bien de les intégrer toutes deux dans leur éducation⁵⁷. »

Des études démontrent que l'intégration des savoirs autochtone et occidental dans les méthodes d'apprentissage peut atténuer le décalage culturel qui a conduit à la faible participation des Autochtones à certains programmes d'études postsecondaires, comme en sciences et en génie⁵⁸.

Au cours des 20 dernières années, différents projets sur l'apprentissage au Canada et aux États Unis ont révélé le succès de l'intégration des deux formes de savoir, qui permet d'offrir aux élèves une approche équilibrée combinant les deux modes d'apprentissage⁵⁹.

ALASKA RURAL SYSTEMIC INITIATIVE (AKRSI)

L'initiative AKRSI a été mise sur pied en 1995 en collaboration avec la University of Alaska Fairbanks, l'Alaska Federation of Natives et la National Science Foundation. Elle se déroule dans 176 écoles, où environ 20 000 élèves (pour la plupart autochtones) participent au programme d'intégration du savoir autochtone local et des pratiques pédagogiques traditionnelles dans tous les aspects du système d'éducation. Depuis sa création, l'AKRSI a contribué à l'enrichissement des activités éducatives et à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves dans les écoles rurales de l'Alaska qui participent au programme⁶⁰.

CHAPITRE 2 : L'importance de redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones

2.1 RECHERCHES ACTUELLES ET APPROCHES AU CANADA

Les provinces et les territoires sont en voie d'adopter des examens pancanadiens pour les étudiants, mais ce sont des autorités non autochtones qui définissent les objectifs éducatifs que l'on retrouve dans de telles épreuves. Il existe évidemment des parents et des collectivités autochtones qui partagent ces objectifs, mais il ne faudrait pas croire qu'ils sont prêts à privilégier ces objectifs par rapport à ceux qu'ils se sont fixés pour l'éducation de leurs enfants. L'autonomie gouvernementale dans le domaine de l'éducation devrait accorder aux Autochtones le pouvoir de créer les programmes dont ils ont besoin et de fixer leurs propres normes pour atteindre leurs objectifs éducatifs.

– Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, 1996

En 2007, le rapport du CCA sur l'État de l'apprentissage au Canada révélait que les méthodes actuelles d'évaluation de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis au Canada ne tiennent pas compte de l'approche holistique de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones.

Bien que les méthodes des gouvernements et des chercheurs pour mesurer les progrès et évaluer l'apprentissage holistique tout au long de la vie comportent des lacunes importantes (dont nous faisons état dans cette section), les données et les indicateurs actuels permettent d'élargir les études de manière à tenir compte du caractère holistique de l'apprentissage chez les Autochtones.

Et pourtant, la recherche et les méthodes destinées à évaluer l'apprentissage chez les Autochtones au Canada :

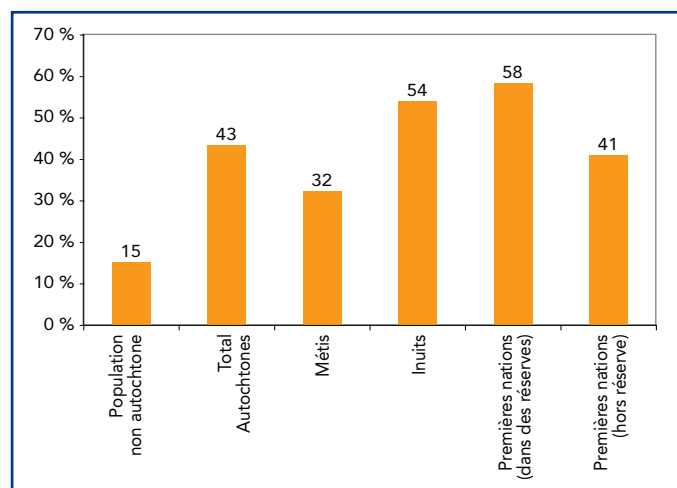
- se concentrent sur les lacunes en matière d'apprentissage;
- ne tiennent pas compte des facteurs sociaux, économiques et politiques;
- ne mesurent pas les progrès réalisés dans toutes les sphères de l'apprentissage tout au long de la vie;
- ne traduisent pas la nature holistique de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis;
- ne reflètent pas l'importance de l'apprentissage fondé sur l'expérience.

Les approches actuelles se concentrent sur les lacunes en matière d'apprentissage

Certaines recherches sur l'apprentissage chez les Autochtones s'attardent sur les lacunes et négligent les progrès réalisés dans de nombreuses collectivités des Premières nations, inuites et métisses. De telles études tendent à favoriser le développement de politiques et de programmes axés sur les faiblesses, et non pas à tabler sur les réussites qui conduisent à une amélioration des apprentissages⁶¹.

Par exemple, le taux de décrochage au secondaire est l'indicateur le plus utilisé pour mesurer la réussite scolaire chez les Autochtones. Selon le recensement canadien de 2001, la proportion d'Autochtones qui n'avaient pas obtenu de diplôme d'études secondaires était plus de 2,5 fois supérieure à celle des Canadiens non autochtones. C'est chez les Inuits que le fossé est le plus marqué (3,6 fois supérieur).

Figure 1 : Proportion de la population âgée de 20 à 24 ans n'ayant pas terminé ses études secondaires, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

Toutefois, la présentation et l'interprétation de ces données demeurent généralement muettes sur les nombreux obstacles auxquels les apprenants autochtones du secondaire font face^{62, 63}.

Par exemple, beaucoup d'élèves inuits et des Premières nations vivant dans une réserve indiquent traditionnellement que la principale raison pour laquelle ils abandonnent l'école est l'obligation de quitter leur communauté et de parcourir de longues distances pour fréquenter l'école secondaire la plus proche, laissant derrière eux parents et soutiens communautaires^{64, 65}. Bien que l'accès à des écoles secondaires locales se soit récemment amélioré au Nunavut, les Inuits quittent désormais l'école secondaire pour entrer sur le marché du travail, fournir de l'aide au foyer ou s'occuper d'un enfant.

PRATIQUES PROMETTEUSES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE

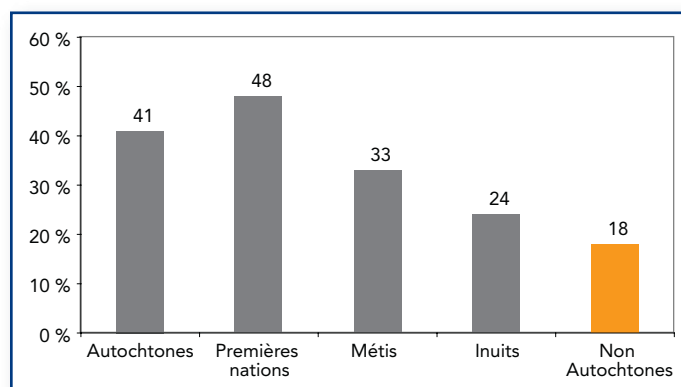
Le rapport 2007 du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord sur l'éducation postsecondaire des Autochtones cite les exemples suivants de réussites autochtones⁶⁶ :

- Depuis 1985, le programme Nunavut Sivuniksavut (NS) offre aux diplômés du secondaire du Nunavut un programme de transition qui tient compte de leur culture. Il présente un taux d'achèvement de 80 % et un taux d'emploi record pour ses diplômés.
- Le Prince Albert Grand Council du nord de la Saskatchewan procède à d'importantes collectes de données et au suivi des apprenants de niveau secondaire et postsecondaire et tient compte des renseignements recueillis dans l'élaboration de ses politiques et ses décisions.
- Le First Nations Technical Institute offre toute une gamme de programmes menant à un diplôme ou un certificat et utilise diverses méthodes d'apprentissage afin de réduire les obstacles à l'enseignement postsecondaire. Le taux d'emploi de ses diplômés est de 90 %.
- La Première nation Membertou, de la Nouvelle-Écosse, s'efforce d'amener les établissements d'enseignement postsecondaire traditionnels à investir dans la communauté et à faire de l'éducation postsecondaire leur priorité absolue en finançant tous les apprenants inscrits.

Les approches actuelles ne tiennent pas compte des réalités sociales, économiques et politiques.

Les recherches actuelles ne semblent pas tenir compte du fait que les difficultés économiques, sanitaires et sociales qui limitent les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie des Autochtones sont beaucoup plus importantes que celles auxquelles se heurtent les Canadiens non autochtones. En 2001, quatre enfants autochtones sur dix (41 %) âgés de 14 ans ou moins vivaient dans des familles à faible revenu, et près du quart (22 %) des membres des Premières nations vivant sur une réserve occupaient des logements insalubres, contre 2,5 % de l'ensemble de la population canadienne⁷¹.

Figure 2 : **Enfants de moins de 15 ans vivant dans une famille à faible revenu, 2001**



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

Une situation économique précaire et de mauvaises conditions de vie contribuent également à une santé relativement mauvaise. Au Canada, le taux de prévalence du diabète chez les Autochtones est de trois à cinq fois supérieur à celui observé dans la population générale⁷². De plus, les taux de suicide, qui varient beaucoup selon les communautés, sont de cinq à sept fois supérieurs chez les jeunes des Premières nations à celui des non-Autochtones. Le taux de suicide chez les jeunes Inuits, onze fois supérieur à la moyenne canadienne⁷³, est parmi les plus élevés au monde.

DÉFINITIONS ET NOTIONS

Indicateur

Aux fins du présent rapport, un indicateur est une variable statistique permettant de mesurer la réussite par rapport à un résultat souhaité^{67, 68}.

Le taux d'obtention d'un diplôme universitaire est un exemple d'indicateur.

Cadre d'évaluation

Compte tenu de la portée et de la complexité de l'apprentissage tout au long de la vie, il est impossible d'en mesurer les progrès au moyen d'un seul indicateur. C'est pourquoi il est nécessaire d'utiliser une série d'indicateurs, c'est-à-dire un cadre d'évaluation. Ce dernier permet de définir la portée d'une notion comme celle de l'apprentissage tout au long de la vie et d'en organiser de façon cohérente les différents éléments structurels. Le cadre d'évaluation fournit le point de départ d'une nouvelle approche d'évaluation de la réussite^{69, 70}.

Mesure

Aux fins de ce rapport, les mesures renvoient aux valeurs que peuvent prendre les indicateurs, valeurs s'exprimant sous forme d'unités définies. Par exemple, le taux d'obtention d'un diplôme universitaire est un indicateur dont l'une des mesures est la proportion de la population âgée de 25 à 34 ans titulaire d'un diplôme universitaire.

Le *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* souligne les conséquences perturbatrices de l'application par le passé de politiques et règlements sur les fondements sociaux, économiques et culturels des communautés autochtones⁷⁴. L'imposition du régime des pensionnats, la perte de territoires, la réduction de l'accès aux ressources et l'interdiction de pratiquer les cérémonies traditionnelles et de parler les langues autochtones ont toutes contribué à la détérioration de la santé et du bien-être des Premières nations, des Inuits et des Métis⁷⁵.

LE RÉGIME DES PENSIONNATS

En 1891, le gouvernement du Canada modifiait la Loi sur les Indiens, obligeant ainsi tous les enfants des Premières nations de sept à 15 ans à fréquenter l'école, mesure qui visait à assimiler les Autochtones à la société canadienne.

Dès 1930, plus de 80 pensionnats avaient été créés⁷⁶.

De nombreux enfants ont été séparés de leur famille et de leur communauté et emmenés dans des pensionnats, où ils ont subi des sévices sexuels, physiques et psychologiques⁷⁷. Selon la Commission royale sur les peuples autochtones de 1996, un grand nombre des difficultés auxquelles se heurtent aujourd'hui les collectivités autochtones, dont la violence, l'alcoolisme et la perte de l'identité, de la spiritualité et de la langue, tiennent aux séjours dans les pensionnats⁷⁸.

Les chefs autochtones signalent aussi des obstacles systémiques à l'apprentissage tout au long de la vie. Les systèmes d'éducation traditionnels, par exemple, n'ont souvent pas les moyens d'enseigner la culture, les langues, les traditions, les valeurs et les méthodes d'apprentissage autochtones⁷⁹. Nombreux sont les rapports sur l'apprentissage des Autochtones qui citent le racisme et la discrimination comme faisant partie intégrante des expériences d'apprentissage des Autochtones⁸⁰, ce qui a entraîné une méfiance à l'égard des systèmes d'éducation occidentaux chez de nombreux Autochtones et entravé les progrès de certains élèves autochtones.

Les approches actuelles ne mesurent pas les progrès réalisés dans toutes les sphères de l'apprentissage tout au long de la vie

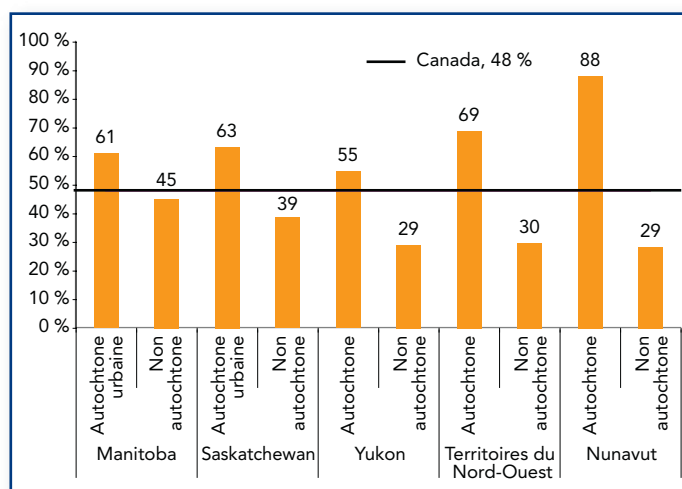
Les méthodes actuelles d'évaluation de l'apprentissage chez les Autochtones portent principalement sur les stades de l'apprentissage structuré, comme l'apprentissage chez les jeunes enfants ou les études secondaires. Elles reflètent les secteurs de compétence respectifs des systèmes scolaires provinciaux et fédéraux, mais ignorent les préoccupations des Premières nations, des Inuits et des Métis, pour qui l'apprentissage est un processus évolutif intimement lié à tous les stades de la vie.

Souvent, les méthodes d'évaluation qui mettent l'accent sur un parcours scolaire jalonné d'étapes bien marquées ne permettent pas de rendre compte des progrès de l'apprenant au cours des

périodes de transition scolaire, comme le passage du niveau secondaire à des études postsecondaires, alors que de nombreux apprenants autochtones s'inscrivent à l'université ou au collège afin d'approfondir leurs connaissances⁸¹.

Par exemple, les données actuelles sur l'apprentissage des adultes autochtones sont limitées et illustrent les difficultés auxquelles se heurtent les gouvernements et les chercheurs qui tentent d'évaluer l'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Un des indicateurs les plus couramment utilisés mesure le niveau de littératie chez les adultes autochtones dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)⁸². En 2003, l'EIACA révélait que le niveau de compréhension de textes suivis chez les adultes autochtones habitant dans les grandes villes du Manitoba et de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon, ainsi que chez les Inuits du Nunavut était généralement plus faible⁸³ que pour l'ensemble de la population canadienne.

Figure 3 : Proportion des populations autochtone et non autochtone se situant en dessous du niveau 3 pour ce qui est de la compréhension de textes suivis, population âgée de 16 ans et plus, Canada, 2003



Source : Statistique Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003*, Ottawa, 2005.

Remarque : L'EIACA porte sur des villes et des territoires ciblés du Canada. Elle a été réalisée en français et en anglais seulement et n'existe dans aucune langue autochtone. Toutefois, comme 60 % des Nunavummiuts qui ont participé à cette enquête ont déclaré que l'inuktitut était la langue qu'ils utilisaient régulièrement, ces résultats ne permettent pas de bien connaître les compétences en lecture des adultes inuits⁸⁴.

Les données actuelles ne permettent pas d'évaluer l'apprentissage en milieu de travail chez les adultes des collectivités des Premières nations, inuites et métisses. Les renseignements sur la formation en milieu de travail de la population en général indiquent toutefois que l'apprentissage et l'éducation des adultes au Canada reposent surtout sur la formation liée à l'emploi, comme dans la majorité des pays étudiés par l'OCDE, où la formation liée au travail représente plus de 80 % de l'éducation et de la formation dispensée aux adultes⁸⁵.

LA STRATÉGIE DE FORMATION DES ADULTES DU NUNAVUT : UN NOUVEAU CADRE DE TRAVAIL

Des études révèlent que 25 % des enfants inuits du Nunavut décrochent un diplôme d'études secondaires et que le niveau de littératie de la population active du Nunavut est le plus faible de tous les territoires et provinces du Canada⁸⁶.

Afin de favoriser la participation des apprenants adultes au développement culturel, social et économique du Nunavut, le gouvernement du Nunavut et Nunavut Tunngavik ont mis en œuvre une stratégie de formation des adultes.

La Stratégie de formation des adultes du Nunavut se penche sur les questions qui touchent la littératie (en anglais, inuktitut et inuinnaqtun), les lacunes en matière d'éducation et de formation scolaire ainsi que le manque de possibilités. Elle s'appuie sur un cadre conceptuel qui permet d'évaluer la qualité de l'éducation et de définir des stratégies et des moyens d'action.

Le nouveau cadre redéfinit les méthodes d'évaluation de la réussite et énumère les principaux indicateurs et mécanismes permettant de collecter et de valider les données. De plus, il comporte des indicateurs de mesure qui tiennent compte, s'il y a lieu, des normes canadiennes en matière d'éducation, afin de pouvoir comparer les progrès de l'éducation des adultes au Nunavut avec ceux des autres provinces et territoires⁸⁷.

Les méthodes actuelles ne traduisent pas la nature holistique de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis

« On ne peut juger de l'intelligence d'une personne sans tenir compte de toutes les dimensions de l'intelligence—corporelle, intellectuelle, émotionnelle et spirituelle—et de la possibilité de les développer. L'intelligence intellectuelle, par exemple, ne peut se déployer et permettre à la créativité et à l'esprit d'analyse de pleinement se manifester si elle n'est pas intimement liée à l'intelligence émotionnelle. »

— First Nations Centre,
Cadre culturel de l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations, 2005

Le processus d'apprentissage holistique sollicite et développe toutes les facettes—émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle—de l'individu. Or, les méthodes d'évaluation actuelles se concentrent essentiellement sur le développement cognitif et intellectuel de l'apprenant et reposent sur des tests normalisés qui mesurent la performance intellectuelle plutôt que le développement global de la personne⁸⁸.

De plus, comme les programmes d'études des provinces et territoires canadiens reposent en général sur le savoir occidental, les méthodes utilisées actuellement pour mesurer l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis ne tiennent pas compte de l'acquisition des connaissances proprement autochtones (traditionnelles, spirituelles, écologiques, etc.) inhérentes aux questions de continuité culturelle, d'identité et, enfin, de réussite de l'apprentissage.

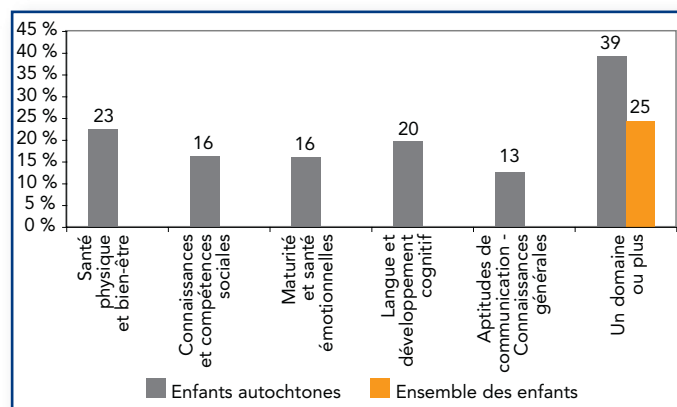
« La notion d'intelligence a été définie en fonction de la culture psychologique et scientifique euro-américaine. L'application et la compréhension de cette définition sont donc limitées. Depuis que nous nous intéressons à l'éducation contemporaine, notre objectif en tant qu'Autochtones est de nous mesurer à cette définition de l'intelligence, de devenir aussi productifs, prospères et intelligents que ses auteurs. Ce faisant, nous avons perdu de vue la nature holistique de notre propre définition de l'intelligence : l'intelligence autochtone. »

— First Nations Centre,
Cadre culturel de l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations, 2005

Les méthodes utilisées par la plupart des gouvernements provinciaux et territoriaux pour évaluer le caractère holistique de l'apprentissage chez les jeunes enfants grâce à des instruments de données tels que le *Early Development Index* (EDI), utilisé pour déterminer si les enfants sont prêts à commencer l'école, constituent une exception. Bien que les données propres aux Premières nations, aux Inuits et aux Métis soient limitées, cette approche reconnaît le caractère holistique du développement de l'enfant, tant en ce qui a trait à l'acquisition des aptitudes physiques, cognitives, linguistiques et de communication qu'à son développement affectif et social⁸⁹.

En Colombie-Britannique, par exemple, le EDI indique que, 39 % des enfants autochtones n'ont pas la maturité scolaire nécessaire dans au moins un des cinq domaines de développement de l'enfant contre 25 % des enfants non autochtones.

Figure 4 : Proportion d'enfants autochtones de moins de cinq ans, qui n'ont pas la maturité scolaire nécessaire, en Colombie-Britannique, 2000-2004.



Source : Kershaw P, Irwin L, Trafford K, Hertzman C. (2005) The British Columbia Atlas of Child Development. Human Early Learning Partnership. Western Geographical Press, Vol 40

Les instruments de données, comme l'EDI, utilisés pour mesurer l'apprentissage chez les jeunes enfants permettent d'évaluer les multiples dimensions du développement de l'enfant. Toutefois, ces instruments doivent faire l'objet d'une analyse approfondie afin de déterminer comment ils peuvent s'appliquer à l'apprentissage holistique tout au long de la vie tel que le conçoivent les Premières nations, les Inuits et les Métis en y intégrant certains éléments, comme la dimension spirituelle de l'apprentissage.

Les méthodes actuelles ne tiennent pas compte de l'apprentissage fondé sur l'expérience

Pour les Premières nations, les Inuits et les Métis, l'apprentissage fondé sur l'expérience—y compris le savoir acquis au contact de la terre et des aînés par le truchement de la tradition, des cérémonies et du soutien familial et communautaire—est très courant, voire vital⁹⁰.

Pour l'heure, les données ne permettent pas d'évaluer l'apprentissage autochtone fondé sur l'expérience, non formel et informel. Ce type d'apprentissage demeure donc invisible et sous-évalué, malgré l'importance de ce mode d'acquisition du savoir. Les recherches actuelles renforcent l'idée que seule l'éducation scolaire garantit la réussite de l'apprentissage et, par extension, la réussite dans la vie.

DÉFINITIONS DE L'OCDE : LES TYPES D'APPRENTISSAGE

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) distingue trois types d'apprentissage : l'apprentissage formel, non formel et informel^{91, 92}. Ces distinctions reflètent sans doute des préoccupations qui relèvent davantage du domaine administratif que pédagogique⁹³.

L'apprentissage formel regroupe les activités d'apprentissage clairement définies qui se déroulent dans un contexte structuré, qui sont associées à un établissement d'enseignement (une école ou un employeur qui offre une formation structurée, par exemple) et qui mènent à un titre de compétences reconnu. L'apprentissage formel comprend l'apprentissage scolaire—primaire, secondaire et supérieur—et la formation professionnelle.

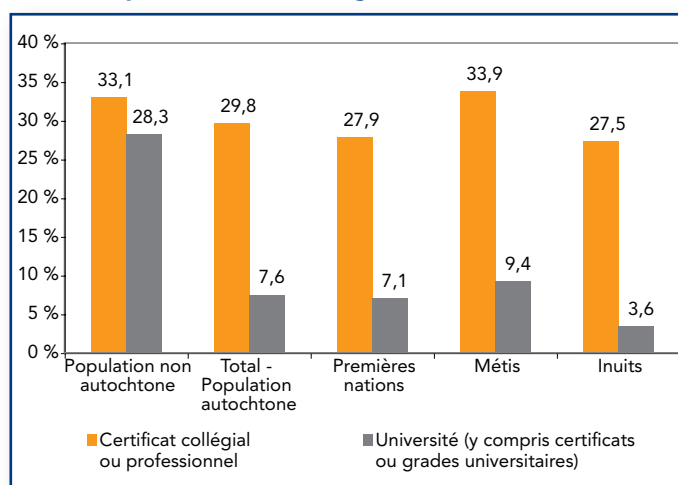
L'apprentissage non formel comprend les formes d'apprentissage souvent organisées en marge du système scolaire ou du milieu de travail qui ne conduisent pas à un titre de compétence officiel. Cette forme d'apprentissage n'est généralement pas mesurée, bien qu'elle soit parfois organisée par des établissements d'enseignement et se déroule sur une base volontaire.

L'apprentissage informel, aussi appelé apprentissage non structuré (fondé sur l'expérience) est intentionnel ou non et découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille, aux loisirs, etc. En général, il ne débouche pas sur une certification.

Par exemple, les gouvernements et les chercheurs divulguent souvent le taux d'accession aux études postsecondaires et la performance des Autochtones (telle que mesurée par les certificats et les diplômes décernés). Selon le recensement de 2001, seulement 8 % des Autochtones âgés de 25 à 34 ans et 4 % des Inuits étaient titulaires d'un diplôme universitaire, contre 28 % de l'ensemble de la population.

Bien qu'il soit important de rendre compte de l'apprentissage formel débouchant sur un titre de compétence reconnu, de telles études tiennent rarement compte des progrès réalisés grâce à l'apprentissage non structuré se déroulant à l'extérieur des salles de classe.

Figure 5 : Proportion des populations âgées de 25 à 34 ans ayant obtenu un diplôme collégial, un certificat professionnel ou un grade universitaire, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

2.2 EFFORTS DE LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE POUR MESURER L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

La communauté internationale fait face aux mêmes difficultés d'évaluation des progrès de l'apprentissage et du bien-être des populations autochtones. Deux initiatives internationales visant à élaborer des méthodes d'évaluation susceptibles d'améliorer les résultats de l'apprentissage et le bien-être des communautés autochtones ont été mises de l'avant. Voici en quoi elles consistent :

Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies

L'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies (UNPFII) examine les lacunes et les défis statistiques dans les domaines de la santé, des droits de la personne, du développement économique et social, de l'environnement, de l'éducation et de la culture⁹⁴.

Le travail de l'UNPFII s'est amorcé en 2004 avec la réunion d'un groupe d'experts internationaux portant sur la collecte et la désagrégation des données concernant les peuples autochtones⁹⁵. Depuis, l'UNPFII a organisé une série de rencontres internationales, dont un atelier qui s'est déroulé à Ottawa en 2006, afin de se pencher sur les lacunes et les défis statistiques en

matière d'évaluation du bien-être des populations autochtones. Les objectifs de la rencontre d'Ottawa étaient les suivants :

- définir les lacunes des indicateurs utilisés actuellement à l'échelle mondiale, nationale et régionale pour évaluer la situation des Autochtones et les répercussions des politiques, des décisions et des programmes;
- se pencher sur les efforts en vue d'améliorer les indicateurs de manière qu'ils tiennent compte de la réalité autochtone;
- étudier les liens entre les indicateurs quantitatifs et qualitatifs, notamment ceux qui concernent les processus touchant les Autochtones;
- redéfinir des indicateurs régionaux et mondiaux qui tiennent compte des préoccupations et de la situation particulière des populations autochtones⁹⁶.

Lors de la rencontre, le représentant de l'Australie a souligné que les indicateurs actuels devaient être étoffés pour ne plus tenir compte uniquement de la réussite telle que les gouvernements la perçoivent et pour garantir la pleine participation des Autochtones à toutes les étapes de la collecte et de l'analyse des données dans le cadre d'un processus de développement participatif⁹⁷.

L'UNPFII a également défini d'autres enjeux déterminants, dont

- la nécessité d'uniformiser les indicateurs adaptés aux Autochtones avec les 18 cibles et les 48 indicateurs des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations Unies⁹⁸,
- le besoin d'accroître la participation des Autochtones à la collecte de renseignements,
- l'importance de déterminer des indicateurs qui reflètent la dimension culturelle et les préoccupations autochtones⁹⁹.

Cadre statistique Maori – Nouvelle-Zélande

Depuis 2002, le gouvernement de la Nouvelle-Zélande favorise l'implication des Maoris dans le développement d'un cadre statistique permettant de mesurer leur bien-être¹⁰⁰. Le cadre statistique proposé constitue le point de départ d'un nouveau système de données à l'usage des Maoris et les concernant¹⁰¹.

Il est basé sur la définition du bien-être collectif selon les Maoris et est structuré de manière à refléter ses multiples dimensions, y compris la pérennité du *Te Ao Maori* (monde maori), la capacité sociale, le potentiel humain, l'indépendance économique, la durabilité écologique ainsi que le renforcement de l'autonomie et des capacités¹⁰².

Il s'agit d'une initiative en cours dont le succès repose en grande partie sur la mise en valeur des ressources statistiques. Le gouvernement de la Nouvelle-Zélande cherche ainsi à faciliter les initiatives des peuples autochtones visant à élaborer leurs propres cadres statistiques et leurs propres données¹⁰³.

2.3 DÉFIS STATISTIQUES ACTUELS

Les organisations sont souvent confrontées à de nombreux obstacles lorsqu'elles tentent d'améliorer les méthodes d'évaluation et les instruments de collecte de données qu'elles utilisent pour mesurer les progrès de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Au nombre de ces obstacles, citons le manque de données fiables obtenues en temps opportun, le fossé entre les points de vue autochtones et les cadres de rapport des gouvernements, l'inaccessibilité de l'information, la propriété et le contrôle des renseignements et les difficultés associées au rapprochement des données.

Manque de données fiables obtenues en temps opportun

Le recensement quinquennal constitue à ce jour la principale collecte de données sur les Autochtones du Canada. Il offre de nombreux avantages pour la mesure du bien-être des Autochtones, notamment la possibilité de comparer des données similaires d'année en année. La portée limitée des renseignements recueillis lors du recensement et l'intervalle entre les collectes de données représente toutefois des obstacles du point de vue de l'analyse des politiques.

De plus, le recensement canadien vise à recueillir des renseignements sur l'ensemble des Canadiens, les données sur les Autochtones n'étant qu'une de ses nombreuses retombées. Le recensement ne peut guère tenir compte des différences culturelles, sociales et économiques des Premières nations, des Inuits et des Métis et, par conséquent, n'est pas adapté aux besoins de données propres aux communautés autochtones.

Par ailleurs, l'Enquête auprès des peuples autochtones (EAPA) réalisée après le recensement de 2001 comprenait des questions reflétant les besoins particuliers des peuples autochtones, comme l'importance des langues et des cultures. Cependant, l'EAPA a toujours eu du mal à former des échantillons fiables au sein des Premières nations vivant dans des réserves¹⁰⁴.

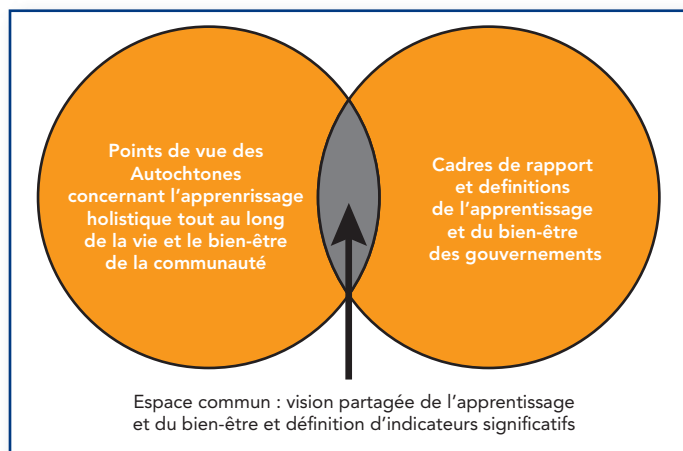
Fossé entre les points de vue autochtones et les cadres de rapport des gouvernements

Les gouvernements et les Autochtones ont des points de vue différents sur la façon dont les indicateurs sont élaborés et sur leur finalité¹⁰⁵, sans doute en raison de leurs opinions respectives de ce qui constitue de bons résultats d'apprentissage. Par exemple, la culture occidentale mesure depuis toujours la réussite en fonction des taux d'obtention de diplôme et de fréquentation scolaire, alors que certains résultats d'apprentissage axés sur la culture se mesurent, pour les Premières nations, les Métis et les Inuits, à l'emploi de la langue ancestrale et à la participation à des célébrations et cérémonies.

Bien que la plupart des Autochtones reconnaissent l'importance des deux approches, il demeure difficile de parvenir à un consensus quant à la manière de les intégrer. Il peut s'avérer ardu de déterminer des mesures appropriées en s'appuyant sur des objectifs communs lorsque ceux-ci sont mal définis¹⁰⁶.

Certains chercheurs avancent l'idée d'un *espace commun* (voir figure 6) qui permettrait aux décideurs et aux Autochtones de redéfinir des instruments de mesure significatifs¹⁰⁷. Par contre, cette approche implique souvent pour les Autochtones l'obligation de faire des compromis sur leur vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie et du bien-être afin de s'adapter aux cadres d'évaluation gouvernementaux.

Figure 6 : **Un espace commun pour redéfinir les indicateurs de l'apprentissage chez les Autochtones**



Source : Adaptation du modèle proposé par le Centre for Aboriginal Economic Policy Research à l'Australian National University¹⁰⁸.

Selon d'autres chercheurs, on ne peut mesurer le bien-être des Autochtones en considérant uniquement les éléments communs des visions occidentale et autochtone,¹⁰⁹ car les renseignements contenus dans ce champ ne reflètent pas fidèlement la vision autochtone du bien-être¹¹⁰.

Si les communautés autochtones et les gouvernements sont incapables d'adopter une vision commune de l'apprentissage et du bien-être, les indicateurs risquent de perdre toute pertinence pour les populations autochtones ou de ne plus être en mesure d'aider les gouvernements à mettre en place des politiques efficaces.

« L'apprentissage continu est une pierre angulaire pour le gouvernement fédéral, depuis l'aide à la petite enfance, par le biais de l'éducation, jusqu'au développement des compétences, en passant par l'alphabétisation des adultes, [ce qui est] conforme au concept traditionnel de l'apprentissage continu qu'épousent de nombreux Autochtones. »

– Renforcer la relation : Rapport de la Table ronde Canada-Autochtones, le 19 avril 2004

Inaccessibilité de l'information

L'inaccessibilité des renseignements sur l'apprentissage chez les Autochtones constitue un autre obstacle de taille pour la collecte de données. La majorité des chercheurs (autochtones ou non) se basent sur les données accessibles au public, tel le recensement national de Statistique Canada. Comme la portée de ces études publiques est souvent limitée, celles-ci contiennent rarement des renseignements qui permettent de déterminer les besoins en matière de recherche sur l'apprentissage propres aux Autochtones¹¹¹.

Certains ministères et établissements d'enseignement se procurent des renseignements qui leur permettent d'analyser de façon plus approfondie la question et ils disposent des moyens techniques pour consulter les ressources des centres de recherche. Ce n'est malheureusement pas le cas des organisations, institutions et

particuliers autochtones, qui sont généralement incapables d'accéder à ces données (et, par conséquent, de les analyser), faute de moyens ou de collaboration entre les organisations.

En 2002, la vérificatrice générale du Canada soulignait les difficultés récurrentes auxquelles font face les communautés des Premières nations qui souhaitent transmettre ou consulter les renseignements administratifs exigés par le gouvernement fédéral. Bien que chaque année les communautés des Premières nations soient tenues de présenter chacune plus de 168 rapports au gouvernement fédéral, celles-ci n'ont pas accès à l'ensemble des renseignements transmis, qui pourraient servir à la planification locale¹¹².

Propriété et contrôle des renseignements

« Pour mettre en place de meilleures pratiques en matière d'évaluation de l'apprentissage, les dirigeants autochtones doivent tout d'abord définir leurs propres indicateurs pour pouvoir ensuite procéder à la collecte, l'interprétation, la présentation et la diffusion de données, et utiliser celles-ci à des fins de planification locale¹¹³. »

Les Premières nations, les Inuits et les Métis doivent de toute urgence s'approprier le contrôle de la collecte de données et de leur évaluation¹¹⁴. Or, ce sont généralement des non-Autochtones qui contrôlent la collecte, l'analyse et l'interprétation des données sur les Autochtones. Par ailleurs, le contrôle du processus par les Premières nations, les Inuits et les Métis pourrait favoriser des méthodes d'évaluation qui correspondent aux besoins de leurs communautés, reflètent leurs valeurs fondamentales, leur connaissance et leur vision du monde, en plus de permettre la collecte de renseignements pertinents susceptibles d'apporter des changements positifs¹¹⁵.

Le First Nations Research Centre a lui-même défini les principes de propriété, contrôle, accès et possession (PCAP) nécessaires à la collecte, à l'analyse et à la diffusion de données. L'Assemblée des Premières nations estime que les gouvernements et les chercheurs, qui ne reconnaissent pas la supériorité des principes PCAP en matière de propriété et collecte de données, sont en partie responsables de l'inaccessibilité récurrente des renseignements pertinents sur les communautés des Premières nations¹¹⁶.

Bien que les gouvernements non autochtones fédéral, provinciaux et territoriaux aient eu du mal à implanter les principes PCAP¹¹⁷, l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS), réalisée par ces dernières¹¹⁸, est un excellent exemple de l'application de ces principes à la collecte et à l'analyse de données.

L'ERS est une initiative entièrement dirigée par les Premières nations. Ainsi, le contrôle des données et de l'information est assuré par les communautés des Premières nations, que les renseignements recueillis intéressent tout particulièrement. Les renseignements peuvent être consultés et utilisés par des organismes communautaires, régionaux ou pancanadiens en vertu d'une entente signée par l'organisation des Premières nations concernée (une communauté des Premières nations, une organisation régionale, une assemblée pancanadienne, etc.)¹¹⁹.

Comparaison des données

La comparaison des données pancanadiennes, régionales et communautaires sur les Autochtones et les non-Autochtones comporte de nombreuses difficultés.

Bien qu'il soit important de recueillir des données facilitant la comparaison des indicateurs, cette approche pourrait donner lieu à des indicateurs contraires aux objectifs des Autochtones, qui souhaitent établir un ensemble de données qui tiennent compte de questions complexes, comme la culture et l'identité.

Selon l'ERS, la priorité des Premières nations en matière de collecte de données est d'assurer la compatibilité des données au sein des Premières nations, plutôt qu'avec les données canadiennes non autochtones¹²⁰. De plus, comme les instruments de données non autochtones reflètent habituellement les objectifs des politiques et des cadres de rapport gouvernementaux, l'ERS conclut que les Premières nations doivent intégrer dans leurs enquêtes des indicateurs qui tiennent compte de leur propre culture et de leur définition du bien-être¹²¹.

La comparaison des indicateurs de l'apprentissage au primaire et au secondaire entre provinces et territoires représente un défi supplémentaire en raison des différences importantes dans les méthodes utilisées pour définir les indicateurs et inciter les apprenants autochtones à s'identifier comme tels. De plus, la First Nations Schools Association in British Columbia (voir Annexe A) indique que les efforts des écoles des Premières nations pour suivre le progrès des élèves et en rendre compte ne se prêtent pas à une comparaison directe avec les mesures d'apprentissage destinées aux Autochtones à l'extérieur des réserves mises en œuvre par plusieurs provinces ou territoires.

D'autres pays sont aussi confrontés à ces difficultés quant au développement de méthodes visant à mesurer les progrès de l'apprentissage chez les Autochtones¹²², ce qui rend la comparaison difficile au niveau international. La comparaison des données sur les Autochtones au niveau international est pourtant essentielle, puisqu'elle permet d'établir des points de repère internationaux en fonction des progrès de chacun et de prendre exemple sur les initiatives fructueuses, en plus de donner l'occasion aux communautés autochtones de se situer par rapport au reste du monde¹²³.

CHAPITRE 3 : Vers une approche holistique de l'évaluation

Dans le chapitre consacré à l'apprentissage chez les Autochtones, le rapport *État de l'apprentissage au Canada* de 2007 soulignait la nécessité d'adopter une nouvelle approche pour suivre les progrès réalisés dans toutes les sphères de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis¹²⁴.

C'est pourquoi le CCA, son Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, ainsi que les Premières nations, les Inuits et les Métis ont entrepris une collaboration afin de déterminer les outils et les indicateurs nécessaires pour évaluer la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones.

Le succès de cette initiative, admettait le CCA, reposerait sur le leadership et la vision des Premières nations, des Inuits et des Métis. Le CCA a recherché et obtenu l'appui officiel de chacune des cinq grandes organisations autochtones au Canada : l'Assemblée des Premières Nations, Inuit Tapiriit Kanatami, le Conseil national des Métis, l'Association des femmes autochtones du Canada et le Congrès des peuples autochtones. Les lettres d'appui des dirigeants de ces organisations peuvent être lues sur le site Web du CCA à l'adresse www.ccl-cca.ca.

Une fois le soutien des Autochtones assuré, le CCA a lancé l'initiative *Redéfinir la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones*, dans le but premier de mettre au point des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie pouvant aider à dresser l'inventaire des liens qui existent entre les objectifs, les processus et les résultats de l'apprentissage tout au long de la vie pour les Premières nations, les Inuits et les Métis.

3.1 PRINCIPES DIRECTEURS

Pour cette initiative, le CCA s'est appuyé sur les principes directeurs suivants :

- Tous les éléments de l'initiative—ateliers, ébauches et révisions des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, etc. —s'inscrivent dans le cadre d'un processus itératif plus vaste pour évaluer la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones.
- Le processus doit intégrer les Premières nations, les Inuits et les Métis, et il faut définir et évaluer la réussite en collaboration avec les collectivités plutôt que leur imposer des solutions toutes faites.
- Le soutien des Premières nations, des Inuits et des Métis à cette initiative, par l'entremise d'une collaboration continue avec les organisations autochtones pancanadiennes, est essentiel.
- Le processus et ses résultats doivent refléter les particularités culturelles et régionales qui existent au sein des Premières nations, des Inuits et des Métis.
- Les indicateurs servant à évaluer l'apprentissage tout au long de la vie doivent être culturellement pertinents, prendre en compte les besoins des collectivités et trouver leur fondement dans la recherche.

3.2 ATELIERS SUR LES PREMIÈRES NATIONS, LES INUITS ET LES MÉTIS

Afin de faciliter l'élaboration des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, le CCA a organisé une série d'ateliers réunissant des professionnels, des praticiens, des chercheurs et des gouvernements pour commencer à cerner les nombreux aspects de l'apprentissage tout au long de la vie qui contribuent à la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.

Deux séries d'ateliers tenus au printemps 2007 ont suscité la collaboration de plus de 50 organisations et d'une centaine de personnes (consulter l'Annexe B pour la liste complète des partenaires ayant participé à l'initiative jusqu'à maintenant).

Les objectifs des ateliers étaient les suivants :

- cerner, en s'inspirant de trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, les domaines d'apprentissage qui favorisent la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis;
- cerner les indicateurs requis pour évaluer les progrès des Premières nations, des Inuits et des Métis en matière d'apprentissage, d'après trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie.

La première série d'ateliers a eu lieu sur la réserve indienne de Stony Plain de la nation crie d'Enoch près d'Edmonton, en Alberta, les 8 et 9 février 2007. Les ateliers consistaient en trois séances distinctes pour les Premières nations, les Inuits et les Métis.



Imagination Group, 2007

Comme point de départ des discussions de ces ateliers, trois modèles holistiques d'apprentissage distincts, mais semblables ont été présentés, en sachant que les participants allaient les critiquer, les modifier ou même les rejeter s'il le fallait. (Un exemple des premiers modèles holistiques d'apprentissage présentés lors des ateliers de février est joint à l'Annexe C.)

Le CCA s'est servi des critères suivants pour élaborer les premiers modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie :

- les modèles devaient refléter une approche holistique de l'apprentissage tout au long de la vie;
- ils devaient illustrer les liens qui existent entre les processus d'apprentissage et le savoir;
- ils devaient être pertinents sur le plan culturel;
- ils devaient être clairs et faciles à interpréter;
- ils devaient permettre de mesurer les progrès de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis au fil du temps et, si possible, de suivre ces progrès entre les diverses collectivités autochtones et par rapport aux collectivités non autochtones.



Pauktuutit Inuit Women of Canada, 2007

Des conditions météorologiques difficiles ont empêché de nombreux Inuits de participer à l'atelier de février. Le CCA a organisé par la suite une rencontre d'une journée réunissant plusieurs des participants à l'atelier de février afin d'élaborer un modèle holistique d'apprentissage révisé qui servirait de nouveau point de départ des discussions lors d'un deuxième atelier pour les Inuits, qui s'est tenu à Iqaluit les 2 et 3 mai 2007. (Le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie pour les Inuits révisé qui a été présenté à l'atelier de mai est joint à l'Annexe D.)

Les trois modèles holistiques d'apprentissage initiaux pour les Premières nations, les Inuits et les Métis ont fait l'objet de discussions, de débats, de révisions et d'améliorations pendant toute la durée des ateliers. Les versions les plus à jour des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie sont présentées en détail au chapitre 4.

RÉSUMÉ DES ATELIERS DE FÉVRIER 2007 À EDMONTON

SÉANCE SUR LES PREMIÈRES NATIONS

- Globalement, les éléments holistiques, cycliques et adaptables présentés dans le projet de modèle d'apprentissage proposé ont été reconnus comme importants, et l'arbre de vie représentant le flux de l'apprentissage tout au long de la vie a été accepté comme métaphore d'un modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie.
- Les participants ont décidé que le modèle d'apprentissage (l'arbre) devait être renversé afin que les éléments proposés pour être les feuilles et les branches de l'arbre deviennent les racines, ou la base, du modèle d'apprentissage.
- Les participants ont reconnu les nombreuses difficultés que présentent les tentatives d'illustrer comment l'apprentissage se produit chez les Premières nations et l'établissement des liens entre les processus d'apprentissage et les diverses sources du savoir.

SÉANCE SUR LES MÉTIS

- Les participants ont déterminé que la perception qu'ont les Métis de « l'acte sacré de vivre une bonne vie » devrait être au cœur d'un modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie pour les Métis.
- Les participants ont convenu que les aspects holistiques, non occidentaux et autonomes du projet de modèle proposé représentaient efficacement l'apprentissage du point de vue des Métis.

SÉANCE SUR LES INUITS

Des conditions de voyage difficiles ont empêché de nombreux participants du Nord d'être présents à l'atelier de février, avec pour conséquence que les régions inuites n'étaient pas toutes représentées. Quoiqu'il en soit, les discussions ont porté sur la détermination des besoins et des enjeux des Inuits en matière d'apprentissage, et sur les façons de représenter ces besoins et ces enjeux dans un modèle d'apprentissage.

- Les participants ont conclu qu'un arbre ne convenait pas comme symbole ou comme métaphore de l'apprentissage chez les Inuits, et que d'autres discussions étaient nécessaires sur l'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Inuits.
- Les participants ont recommandé de tenir une rencontre de suivi réservée aux Inuits dans une de leurs collectivités, de façon à pouvoir réunir les Inuits de toutes les régions.

Des rapports ont été produits pour chacune de ces séances, et on peut les consulter sur le site Web du CCA à www.ccl-cca.ca.

RÉSUMÉ DE L'ATELIER CONSACRÉ AUX INUITS EN MAI 2007 À IQALUIT

- Les participants ont été encouragés par le processus et ont souligné l'importance que les Inuits dirigent eux-mêmes la conception d'un modèle d'apprentissage chez les Inuits.
- En général, les participants étaient d'accord que la plupart des éléments présentés dans le modèle d'apprentissage proposé (le tambour) étaient importants, mais se sont dits préoccupés par le fait qu'un tambour comme symbole de l'apprentissage chez les Inuits ne serait pas culturellement pertinent pour toutes les régions inuites.
- Les participants ont suggéré que l'Inuit Qaujimagatuqangit (IQ)¹²⁵ soit à la base de tout modèle d'apprentissage chez les Inuits.

Le rapport complet sur cet atelier peut être consulté sur le site Web du CCA à l'adresse www.ccl-cca.ca.

CHAPITRE 4 : Les trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie

Les trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie sont des documents évolutifs qui continuent d'être élaborés, révisés et adaptés pendant que les Premières nations, les collectivités des Inuits et des Métis, les organisations, les institutions, les chercheurs et les gouvernements poursuivent l'évaluation de leur efficacité en tant qu'outils susceptibles d'apporter des changements positifs.

Chacun de ces modèles est illustré par un dessin stylisé qui traduit les processus et les rapports dynamiques qui caractérisent l'apprentissage chez les Premières nations et dans les collectivités inuites et métisses. Les trois images témoignent du pouvoir régénérateur de l'apprentissage tout au long de la vie dans un cycle holistique et de son lien avec le bien-être collectif. Chaque modèle d'apprentissage, et sa description ci-dessous, représente le résultat des dialogues en cours avec les Premières nations, les Métis et les Inuits.

4.1 MODÈLE HOLISTIQUE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS

Pour les membres des Premières nations, l'apprentissage a pour but d'acquérir les compétences, les connaissances, les valeurs et la sagesse nécessaires pour respecter et protéger le monde naturel et assurer la durabilité à long terme de la vie. L'apprentissage est décrit comme un processus de développement holistique qui dure toute la vie et qui contribue au bien-être individuel et collectif. Ce processus de nature organique a également la propriété de se régénérer lui-même, et il intègre les divers types de relations et de connaissances au sein de la collectivité.

Le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations utilise le dessin d'un arbre de vie pour représenter l'apprentissage comme un processus cyclique qui se produit tout au long de la vie d'un individu. Cet arbre de l'apprentissage montre les conditions qui favorisent la continuité culturelle et fournit le fondement de l'apprentissage individuel et du bien-être collectif.

Le modèle comprend quatre éléments principaux qui illustrent les dynamiques qui permettent aux peuples des Premières nations de vivre l'apprentissage holistique tout au long de la vie comme un processus de développement volontaire. Ces éléments incluent : les sources et les domaines du savoir (les racines), le cycle de l'apprentissage individuel (les anneaux), le développement personnel de l'individu (les branches) et le bien-être collectif (le feuillage).

Les racines : le fondement de l'apprentissage

L'apprentissage tout au long de la vie chez les peuples des Premières nations est enraciné dans les liens que l'individu tisse avec le milieu naturel et avec le monde des humains (le moi, la famille, les ancêtres, le clan, la collectivité, la nation et les autres nations), et dans son expérience des langues, des traditions et des cérémonies. Ces *sources et domaines du savoir* sont représentés par les dix racines qui supportent l'arbre (l'apprenant) ainsi que les traditions des savoirs autochtone et occidental qu'elles engendrent.

Tout comme l'arbre tire sa nourriture grâce à ses racines, les gens des Premières nations apprennent grâce aux sources et aux domaines du savoir, tout en apprenant à les connaître, puisant à un riche héritage de valeurs, de croyances, de traditions et de pratiques associées à des relations équilibrées chez l'individu et entre tous les membres (vivants et défunts) de la collectivité. Toute croissance racinaire inégale—par exemple, l'éclatement de la famille, la perte de la langue autochtone ou d'autres symptômes de discontinuité culturelle—peut déstabiliser l'arbre d'apprentissage.

Le modèle affirme l'importance d'intégrer le savoir et les approches de l'apprentissage occidentaux et autochtones. Ainsi, l'arbre d'apprentissage illustre la coexistence des apprentissages autochtone et occidental dans le système racinaire, et leur convergence dans le tronc, là où se manifestent le développement individuel et le processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Les anneaux de l'apprentissage : les stades de l'apprentissage tout au long de la vie

Une coupe transversale du tronc révèle les sept *anneaux de l'apprentissage individuel*. Au cœur du tronc, les savoirs autochtone et occidental sont montrés comme deux approches complémentaires, plutôt que concurrentes, de l'apprentissage.

Autour du cœur se trouvent les quatre dimensions du développement personnel—spirituelle, émotionnelle, physique et mentale—grâce auxquelles s'acquiert l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage est montré comme un processus d'intégration qui engage la personne entière.

Les anneaux de l'arbre illustrent comment l'apprentissage est un processus qui s'étend sur toute la vie, puisqu'il débute à la naissance et se poursuit pendant l'enfance, à l'adolescence et à l'âge adulte. Les anneaux représentent les stades de l'apprentissage structuré, en commençant par l'apprentissage chez les jeunes enfants et en poursuivant avec les études primaires, secondaires et postsecondaires, jusqu'à la formation professionnelle des adultes et à l'emploi. Cependant, les anneaux affirment également le rôle tout aussi important de l'apprentissage acquis par l'expérience ou non structuré à tous les stades de la vie, comme le montre la gradation des couleurs à l'intérieur de chacun des anneaux.

Ainsi, les occasions d'apprentissage se présentent à tous les stades de la vie chez les Premières nations, dans divers contextes qui comprennent des milieux non structurés et structurés, par exemple la maison, la nature ou l'école. Une telle diversité d'occasions d'apprentissage favorise la transmission, à l'individu, du savoir intergénérationnel détenu par les sources représentées par les racines—la famille, la communauté et les ancêtres. Ce processus de transfert intergénérationnel sous-entend que chaque nouvelle génération a la responsabilité d'assurer la survie de la septième génération. Cela est illustré dans le modèle par les sept anneaux qu'entoure l'anneau d'apprentissage extérieur.

Les branches : l'harmonie et le bien-être individuel

L'individu parvient à l'harmonie lorsqu'il a appris à concilier les dimensions spirituelle, physique, mentale et émotionnelle de l'être. Le modèle représente les dimensions du développement personnel comme partant du tronc pour former les quatre branches de l'arbre, chacune des branches correspondant à l'une de ces dimensions.

La branche émotionnelle, par exemple, peut représenter le degré d'estime de soi d'un individu ou la mesure dans laquelle celui-ci est conscient de ses propres talents. De la même manière, la branche mentale pourrait illustrer l'aptitude à la pensée critique et les capacités analytiques, la pratique de la vision et du rêve, ou la compréhension et l'utilisation d'une langue des Premières nations.

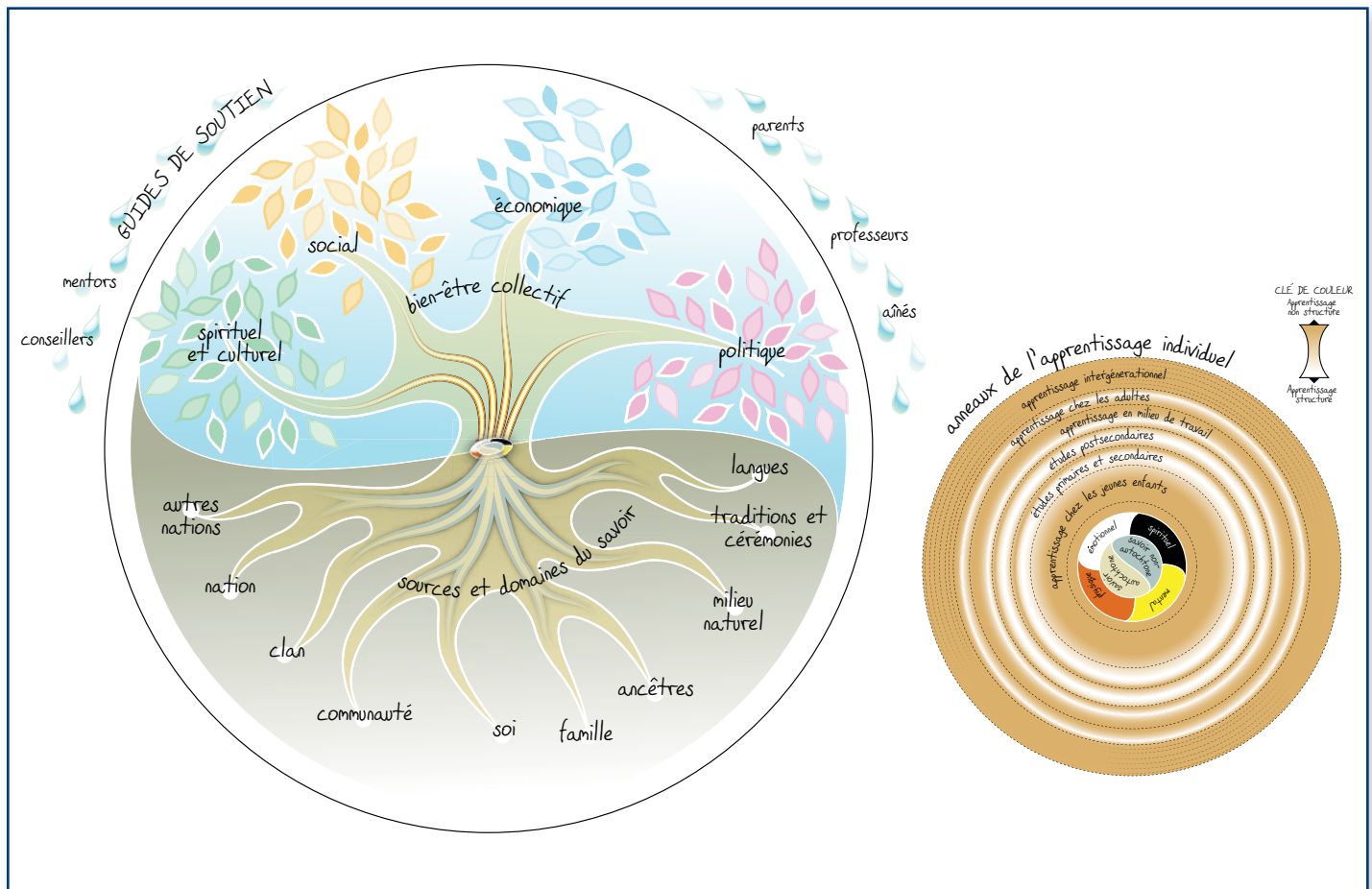
Le feuillage : le bien-être collectif

Chaque branche se termine par un bouquet de feuilles, correspondant aux quatre domaines du bien-être collectif—culturel, social, politique et économique. Les couleurs vives indiquent les aspects du bien-être collectif qui sont bien développés.

Le bien-être collectif, par conséquent, implique un processus régénérateur de croissance, de dégradation et de nouvelle croissance. Les feuilles tombent et fournissent des nutriments aux racines afin de renforcer la base de l'arbre. De la même façon, le bien-être collectif régénère le cycle de l'apprentissage individuel. Les gouttes de pluie représentent les guides de l'apprentissage—les mentors, les conseillers, les parents, les professeurs et les aînés—qui offrent à l'apprenant des occasions de se développer sa vie durant sur les plans mental, spirituel, émotionnel et physique, et ils font partie intégrante du cycle de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations est basé sur la vision selon laquelle l'apprenant évolue dans un monde en perpétuelle reconstitution, où se produisent des cycles interactifs, plutôt que des événements sans lien les uns avec les autres. Dans un tel monde, rien n'est simplement une cause ou un effet. Tout résulte au contraire de l'interdépendance de ce qui fait la vie. Ces relations sont circulaires, plutôt que linéaires, et elles sont holistiques et cumulatives, au lieu d'être compartimentées. Le mode d'apprentissage des Premières nations reflète et respecte cette vision.

Figure 7 : **Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations**



La couverture de l'apprentissage : les sources et les domaines du savoir

La couverture de l'apprentissage illustre les *sources et les domaines du savoir*—la culture, les gens du peuple et le *sila* (la force de la vie ou l'énergie essentielle) —ainsi que leurs sous-domaines—les langues, les traditions, la famille, la communauté, les aînés, le territoire et l'environnement. Ces domaines du savoir sont représentés par diverses images puisées à l'expérience inuite. Les Inuits apprennent de ces sources de savoir en même temps qu'ils apprennent à les connaître.

La forme ronde de la couverture reflète la conviction qu'ont les Inuits de l'interdépendance de toutes les formes de vie, de la continuité du cycle de la vie, de la mort et de la régénération qui relie le passé, le présent et l'avenir.

Le sentier : le parcours de l'apprentissage tout au long de la vie

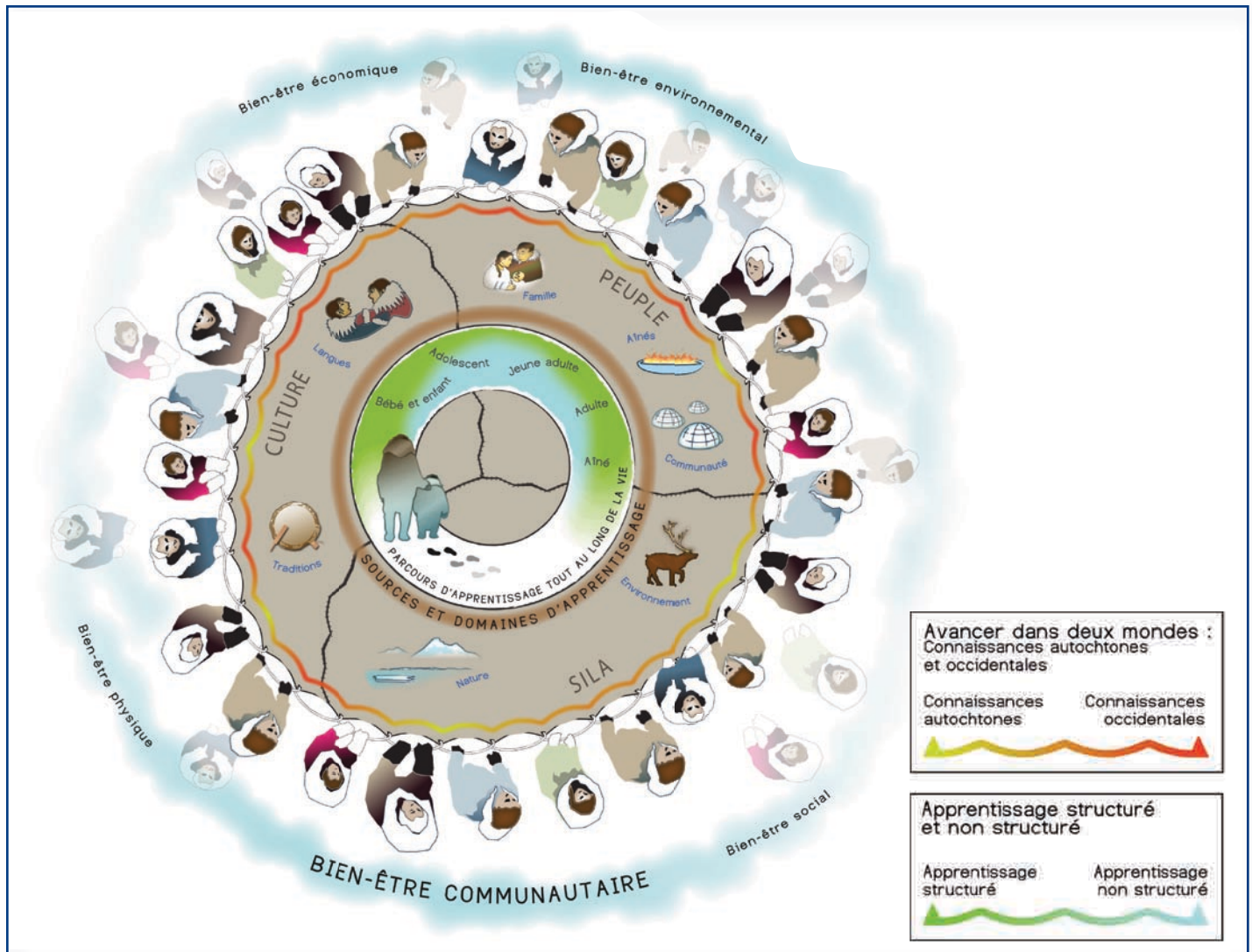
L'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits est un parcours cyclique, comme l'illustre le sentier qui se dessine au centre de la couverture de l'apprentissage. À mesure que l'Inuit

franchit les stades de la vie (enfant, adolescent, jeune adulte, adulte et aîné), un large éventail d'occasions d'apprendre s'offrent à lui.

Tout au long de son parcours d'apprentissage, l'Inuit apprend tant en milieu non structuré, comme à la maison ou dans la nature, qu'en milieu structuré, comme à l'école. Il est également exposé aux connaissances et aux méthodes d'apprentissage autochtones et occidentales, comme l'illustrent les deux couleurs des coutures qui bordent la couverture.

L'Inuit émerge de chaque occasion d'apprendre davantage conscient de sa culture, des gens et du *sila*, et doté de compétences et de connaissances qui peuvent contribuer aux déterminants du *bien-être collectif*, c'est-à-dire au bien-être économique, au bien-être social et au bien-être physique. Il reprend ensuite le sentier afin de poursuivre son parcours d'apprentissage tout au long de sa vie.

Figure 8 : **Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits**



4.3 Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis

Pour les Métis, l'apprentissage est un processus de découverte des compétences, du savoir et de la sagesse nécessaires pour vivre en harmonie avec le Créateur et la création, une manière d'être qui s'exprime dans « l'acte sacré de vivre une bonne vie ». Bien que l'apprentissage se traduise par des expériences concrètes dans le monde physique, cet *apprentissage par la pratique* est enraciné dans une forme distincte de savoir dont la source est le Créateur.

Ce savoir sacré révèle les lois qui régissent les relations au sein de la collectivité et dans l'ensemble du monde, en plus de fournir le fondement de tout apprentissage. Pour illustrer les relations entre le savoir et les processus dynamiques qui constituent « l'acte sacré de vivre une bonne vie », le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis utilise le dessin d'un arbre de vie.

L'arbre représente l'apprentissage chez les Métis comme étant un processus holistique qui s'étend sur toute la vie, une partie intégrante d'un système régénérateur dynamique, comme le montre le cycle de vie de l'arbre. Comme l'arbre, l'apprentissage chez les Métis est régi par l'ordre naturel, une entité universelle qui règle le passage des saisons et le cycle de la naissance, de la mort et de la renaissance.

Toutes les formes de vie—et toutes les formes d'apprentissage—sont reliées les unes aux autres de façon à contribuer au bien-être de chaque être vivant, et à en bénéficier. Chaque apprenant fait partie d'une communauté plus vaste au sein de l'ordre naturel, comme l'illustrent l'arbre solitaire qui occupe l'avant-plan et la forêt à l'arrière-plan.

L'individuel et le collectif font tous deux partie de ce réseau d'interconnexions qu'est la Création. C'est en respectant les lois physiques et spirituelles qui régissent l'ordre naturel que l'équilibre et l'harmonie individuels et collectifs peuvent être maintenus.

Le modèle comporte quatre éléments principaux qui représentent divers aspects de l'apprentissage chez les Métis : les déterminants du bien-être collectif (les racines), les stades de l'apprentissage tout au long de la vie (les anneaux de l'apprentissage), les sources du savoir et de la connaissance (les branches) et les domaines du savoir (le feuillage).

La présence de ces éléments suggère que l'apprenant métis, tout comme l'arbre, a besoin de certaines conditions d'apprentissage pour parvenir à une croissance optimale. Tout comme la capacité régénératrice de l'arbre subit l'influence de conditions changeantes durant le cycle naturel, le bien-être de l'individu (ou de l'arbre) sera influencé par la santé de la forêt des apprenants. L'individuel et le collectif sont dépendants l'un de l'autre dans ce cycle de l'apprentissage, comme l'harmonie dépend de relations réciproques fondées sur la confiance et sur des valeurs communes.

Les racines : le bien-être collectif

Les racines de l'arbre représentent les conditions sociales, physiques, économiques, spirituelles, politiques (l'autodétermination) et sanitaires ainsi que les milieux qui influent sur le bien-être individuel et collectif. L'interdépendance de ces milieux est illustrée par la convergence des racines à la base de l'arbre où le

savoir et les valeurs autochtones fournissent une base stable à l'apprenant métis. Les relations familiales, la gouvernance métisse de l'éducation, l'accès à l'emploi et la prestation des services de santé constituent des exemples de conditions ou de milieux qui permettent à l'individu d'apprendre et de pratiquer « l'acte sacré de vivre une bonne vie ».

Les anneaux de l'apprentissage : les stades de l'apprentissage tout au long de la vie

Une coupe transversale des anneaux de l'apprentissage du tronc montre la nature holistique de l'apprentissage pendant le cycle de vie d'un individu. On reconnaît au cœur du tronc les dimensions spirituelle, émotionnelle, physique et mentale de la personne et de l'identité métisses, qui participent simultanément à toute activité d'apprentissage. L'identité individuelle reflète le sens de la nation métisse qui a été façonné par une histoire, une langue et des traditions communes, mais qui a aussi été influencé par la proximité et le contact avec d'autres cultures.

Les valeurs et le savoir intergénérationnels se transmettent à travers les expériences qui marquent le développement de l'individu – l'apprentissage auprès de la famille, et l'apprentissage auprès de la collectivité et par les relations sociales. Ces premières occasions d'apprentissage sont représentées par les deux anneaux qui entourent le cœur du tronc.

L'intégration des approches occidentale et métisse de l'apprentissage est bien sentie, et traduit l'histoire métisse marquée par l'union des cultures européenne et autochtone. L'image de la ceinture rouge fléchée des Métis¹³⁴, dans le haut du dessin, rappelle cette jonction de deux mondes. La ceinture fléchée, toujours présente dans les fêtes culturelles métisses, représente l'interdépendance¹³⁵. Elle symbolise comment, pour les Métis, l'identité, la langue, la culture, l'histoire et la tradition sont indissociables et déterminent leur vision complexe de l'éducation¹³⁶.

Les cinq anneaux extérieurs illustrent les stades de l'apprentissage tout au long de la vie, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Ils expriment les interactions dynamiques entre l'apprentissage non structuré et l'apprentissage structuré, qui se traduisent par la gradation des couleurs dans chacun des anneaux. Ainsi, l'apprentissage se produit en milieu non structuré (à la maison, dans la nature) et en milieu structuré (les établissements primaires, secondaires et postsecondaires). Il peut suivre des rythmes différents tout au long du cycle de vie de l'apprenant, comme le montre l'épaisseur variable de chacun des anneaux d'apprentissage.

Les branches : les sources du savoir et de la connaissance

Les quatre branches qui partent du tronc représentent *les sources du savoir et de la connaissance*. Ces sources d'apprentissage comprennent le moi, les gens, le territoire, et la langue et les traditions, et elles sont fondées sur des relations de confiance et de respect mutuels. En acquérant des connaissances par ses propres moyens et auprès des autres, et en développant tous les aspects de la personne conformément aux traditions et aux valeurs métisses, l'individu assume la pleine responsabilité de ses actes. De cette manière, le Métis peut mettre ses talents et ses compétences à contribution afin de favoriser la cohésion sociale et culturelle grâce au sentiment d'une identité commune au sein de la collectivité.

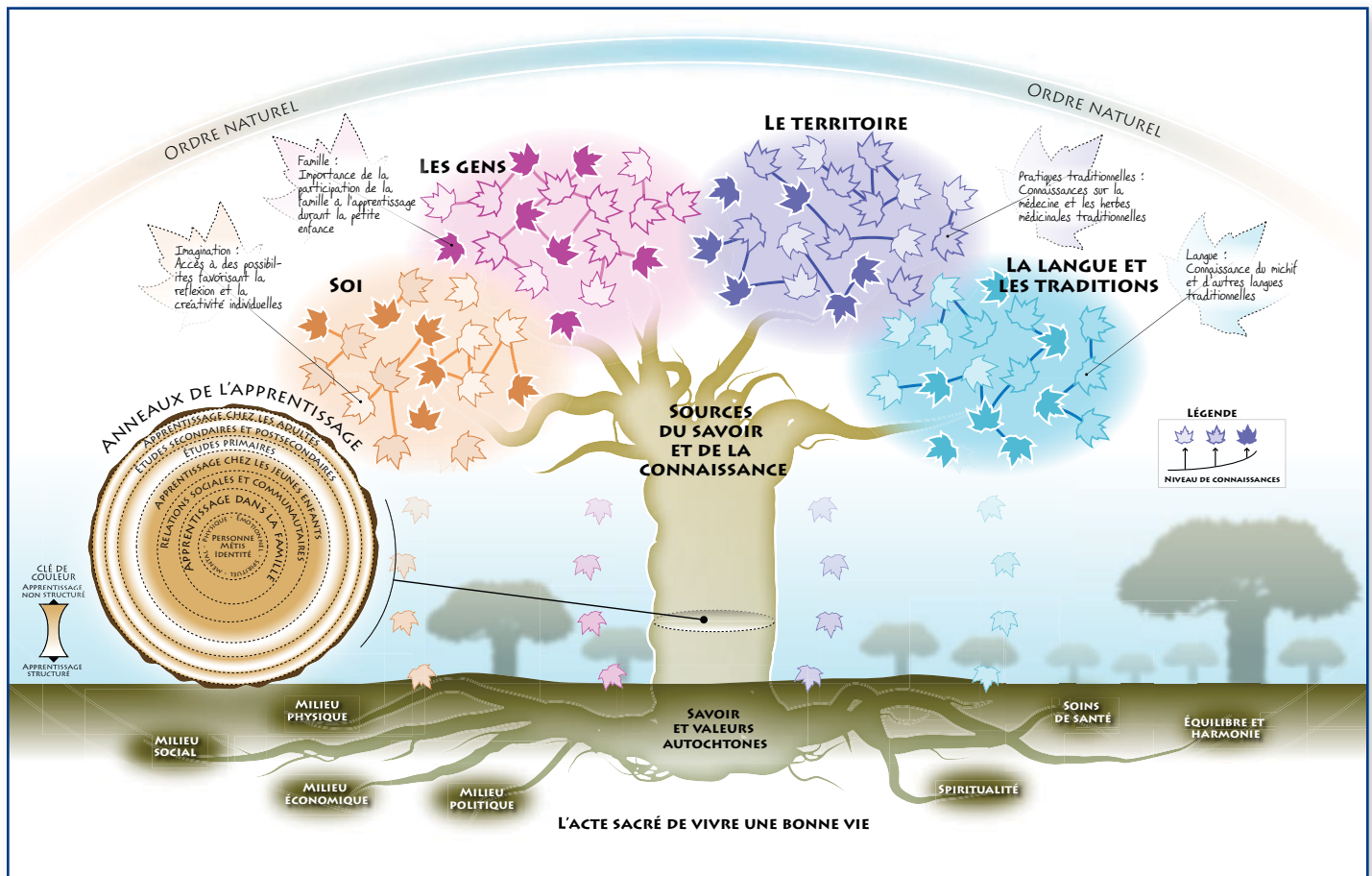
Le feuillage : les domaines du savoir

Les bouquets de feuilles au bout de chacune des branches représentent les domaines du savoir, comme la connaissance du michif et d'autres langues métisses, et celle de l'histoire naturelle du territoire, etc. L'intensité de la couleur des feuilles indique dans quelle mesure l'individu maîtrise un domaine du savoir particulier.

Le cycle de l'apprentissage est un processus régénérateur. Les feuilles de la connaissance finissent par tomber au sol, où elles

fournissent des nutriments à la terre, rappelant comment la transmission du savoir enrichit l'apprentissage pour l'ensemble de la collectivité. Cependant, l'apprentissage est aussi un processus cumulatif qui aiguisé la conscience et la connaissance de soi et des autres. Les feuilles qui tombent sont remplacées par d'autres aux couleurs plus vives, et l'apprenant comme la collectivité vont en bénéficier. C'est ainsi que peut être maintenu le bien-être de l'arbre de vie (l'apprenant) et de la famille des arbres (la collectivité).

Figure 9 : **Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis**



CHAPITRE 5 : L'utilisation des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie

La mise en œuvre de nouvelles méthodes d'évaluation qui tiennent compte des éléments d'un apprentissage holistique tout au long de la vie pourrait avoir des effets d'une portée considérable sur l'évaluation des progrès des apprenants chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.

Ces nouvelles méthodes pourraient orienter les politiques et les programmes vers la consolidation des points forts, au lieu d'insister sur les lacunes, relier les occasions d'apprentissage pendant tout le cycle de vie, reconnaître l'apprentissage en milieux non structurés et structurés, et fournir un cadre commun pour que les Premières nations et les collectivités métisses et inuites, les gouvernements et les chercheurs puissent suivre les progrès et rendre compte de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones. Une approche holistique de l'évaluation pourrait mettre en lumière les nombreux aspects positifs de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis, ceux qu'on néglige souvent et qui pourtant pourraient profiter autant aux Autochtones qu'aux non-Autochtones.

5.1 Vers un cadre pancanadien

À l'échelle nationale, il n'existe pas de cadre global pour mesurer les progrès des Premières nations, des Inuits et des Métis en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Les trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie présentés plus haut pourraient combler ce besoin et procurer le cadre pancanadien nécessaire pour évaluer l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.

Pour mesurer la complexité de l'apprentissage holistique tout au long de la vie, il faut d'abord déterminer et comprendre ses constituants, ainsi que les liens qui les unissent¹³⁷. On peut y arriver en mettant au point un modèle conceptuel, comme les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, qui facilite l'élaboration d'un cadre pour évaluer les progrès de l'apprentissage chez les Autochtones.

Le CCA prévoit que nombre d'organisations utiliseront les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie comme cadres pour évaluer l'apprentissage chez les Autochtones. Ces cadres adaptés auront certainement une portée et des objectifs différents, reflétant ainsi les divers domaines et indicateurs sous-jacents qui les constituent. Les organisations autochtones et non autochtones devront collaborer avec les Premières nations, les Inuits et les Métis pour mettre en œuvre de tels cadres d'évaluation holistiques dans leurs domaines de compétences.

Lors des ateliers organisés par le CCA le printemps dernier, les participants ont commencé à établir les indicateurs pancanadiens nécessaires pour évaluer la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Ces discussions ne visaient pas à dresser la liste complète des indicateurs de l'apprentissage, mais plutôt à préparer une liste de départ pouvant servir à un futur dialogue. Le CCA avait souligné alors que

« Il est important... d'établir un éventail d'indicateurs de réussite et d'outils d'évaluation, en plus des résultats aux tests normalisés. Il n'existe pas de solution unique qui convienne à tous; il y a plusieurs types d'apprenants, plusieurs types d'apprentissage et plusieurs façons de démontrer ses réalisations. Il nous faut améliorer la recherche et nos données, sinon nous ne saurons pas où nous en sommes, ni où nous voulons aller et si nous approchons du but. »

– Society for the Advancement of Excellence in Education. Moving Forward in Aboriginal Education: Proceedings of a National Policy Roundtable, 2005¹³⁸

les lacunes des sources de données existantes ou des capacités actuelles de recueillir cette information ne devaient pas être un obstacle à l'élaboration d'une liste d'indicateurs pancanadiens.

Bien que le temps ait manqué pour que tous les participants puissent discuter des indicateurs pancanadiens nécessaires pour mesurer la réussite de l'apprentissage tout au long de la vie, la plupart des séances s'étaient servi des éléments des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie comme base des discussions sur la nécessité des divers indicateurs et mesures.

Le CCA a appliqué les trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie pour mettre au jour les lacunes que présentent les données à l'échelle nationale et il continuera de collaborer avec les Premières nations, les Inuits et les Métis afin de cerner les indicateurs qui permettront d'évaluer les progrès de l'apprentissage chez les Autochtones.

Dans l'intervalle, les tableaux aux pages suivantes montrent comment le CCA s'est servi des trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie comme base d'un cadre pancanadien pour évaluer l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Bien que les indicateurs soient structurés autour des diverses dimensions de l'apprentissage tout au long de la vie, ils sont plus représentatifs qu'exhaustifs.

Comme c'est souvent le cas pour les cadres d'apprentissage¹³⁹, les indicateurs sont de deux types : les indicateurs d'intrants, propres au système d'apprentissage, et les indicateurs d'extrants, qui indiquent l'atteinte des résultats d'apprentissage recherchés. Les indicateurs permettant de mesurer les divers facteurs qui ont une incidence sur l'apprentissage (par exemple, les caractéristiques sociales et économiques d'une collectivité) de même que les résultats plus larges liés au bien-être (comme l'emploi et la qualité de vie) ne font pas partie du cadre d'évaluation; ils sont plutôt représentés implicitement dans le modèle conceptuel d'apprentissage sous-jacent.

Tableau 1 : **Cadre pancanadien préliminaire – les Premières nations**

Le tableau ci-dessous propose des exemples des indicateurs pancanadiens nécessaires pour évaluer la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, inspirés du modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations.

| | | LES LIEUX (LES SOURCES) DE L'APPRENTISSAGE | | | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|--|---|---|---|
| | | Foyer | École, établissement | Collectivité | Territoire | Lieu de travail | |
| LES STADES DE L'APPRENTISSAGE (LES ANNEAUX DU TRONC) | Apprentissage chez les jeunes enfants | Structuré | | | | | Sans objet |
| | | Non structuré | Lecture aux enfants par les parents | Accès à un programme d'éducation des jeunes enfants destiné aux Premières nations | Accès à des activités organisées (programmes de lecture, ateliers de jeu) | Interaction avec la famille pour aider à comprendre les pratiques traditionnelles | Sans objet |
| | Études primaires et secondaires | Structuré | | Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires | | Possibilités de sorties éducatives pour visiter des sites sacrés | |
| | | Non structuré | Utilisation d'une langue des Premières nations à la maison | Participation à des programmes sportifs et récréatifs à l'école | Participation à des cérémonies et à des festivals des Premières nations | Pratique des activités traditionnelles des Premières nations (chasse, trappe) | Accès à des programmes de stages |
| | Études postsecondaires | Structuré | Participation à une formation à distance menant à un certificat | Taux d'obtention d'un diplôme universitaire | Accès à des programmes postsecondaires communautaires | | Accès à des programmes postsecondaires communautaires |
| | | Non structuré | Exposition à la culture et aux traditions des Premières nations à la maison | Accès à des centres ou des programmes de soutien pour étudiants autochtones | Accès à une bibliothèque communautaire | Utilisation des corps célestes (comprendre les saisons, la navigation, la météo) | Accès à une formation non structurée en milieu de travail |
| | Apprentissage chez les adultes | Structuré | | Adultes des Premières nations qui retournent aux études pour obtenir un diplôme d'études secondaires | | | Participation à une formation structurée en milieu de travail |
| | | Non structuré | Lecture de documents sans lien avec le travail, à la maison | | Participation à la collectivité et bénévolat | Connaissance de la médecine et des herbes traditionnelles | Apprentissage autodirigé sur Internet |
| | Apprentissage intergénérationnel | Structuré | | Proportion des enseignants de l'école issus des Premières nations | | | |
| | | Non structuré | Transmission intergénérationnelle de la culture des Premières nations à la maison | Participation des aînés à l'école | Contact et interaction avec les aînés pour aider à comprendre la langue et la culture | Utilisation des pratiques traditionnelles | Utilisation d'une langue des Premières nations au travail |

Tableau 2 : **Cadre pancanadien préliminaire – les Inuits**

Le tableau ci-dessous propose des exemples des indicateurs pancanadiens nécessaires pour évaluer la réussite de l'apprentissage chez les Inuits, inspirés du modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits.

| | | LES LIEUX (LES SOURCES) DE L'APPRENTISSAGE | | | | | |
|--|---------------|---|---|--|--|--|------------|
| | | Foyer | École, établissement | Collectivité | Territoire | Lieu de travail | |
| LES STADES DE LA VIE (LE PARCOURS DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE) | Enfant | Structuré | | | | | Sans objet |
| | | Non structuré | Transmission intergénérationnelle de l'inuktitut par les membres de la famille | Accès à des programmes d'alphabétisation précoce | Accès à une bibliothèque communautaire | Temps passé sur les terres avec la famille et les aînés | Sans objet |
| Adolescent | Structuré | | Niveaux de numératie | | Accès à des camps ou à des sorties éducatives sur le territoire | | |
| | Non structuré | Lecture de documents sans lien avec l'école, à la maison | Degré de participation des parents à la vie scolaire | Participation à des programmes sportifs et récréatifs communautaires | Connaissance des pratiques de récolte traditionnelles | Accès à des occasions d'acquérir une expérience de travail | |
| Jeune adulte | Structuré | Participation à une formation à distance menant à un certificat | Taux d'inscription à des études collégiales ou professionnelles | Accès à des programmes postsecondaires communautaires | | Accès à des programmes de formation des apprentis | |
| | Non structuré | Exposition à la culture et aux traditions inuites à la maison | Accès à des centres ou des programmes de soutien pour étudiants autochtones | Accès aux services Internet à large bande | Connaissance et compréhension de l'histoire naturelle et du territoire | Connaissance et compréhension de l'histoire naturelle et du territoire | |
| Adulte | Structuré | | Adultes inuits qui retournent aux études pour obtenir un diplôme d'études secondaires | | | Accès à une formation structurée en milieu de travail | |
| | Non structuré | Utilisation d'Internet à des fins éducatives à la maison | | Accès à des programmes communautaires qui favorisent la transmission de la culture | Pratique de l'intendance à l'égard du territoire | Utilisation de l'inuktitut au travail | |
| Aîné | Structuré | | | | | Sans objet | |
| | Non structuré | Niveaux de littératie | Participation des aînés à l'école | Participation à des groupes sociaux et à des organismes | Utilisation des pratiques traditionnelles | Sans objet | |

Tableau 3 : **Cadre pancanadien préliminaire – les Métis**

Le tableau ci-dessous propose des exemples des indicateurs pancanadiens nécessaires pour évaluer la réussite de l'apprentissage chez les Métis, inspirés du modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis.

| | | LES LIEUX (LES SOURCES) DE L'APPRENTISSAGE | | | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|---|--|--|--|
| | | Foyer | École, établissement | Collectivité | Territoire | Lieu de travail | |
| LES STADES DE L'APPRENTISSAGE (LES ANNEAUX DU TRONC) | Apprentissage chez les jeunes enfants | Structuré | | | | | Sans objet |
| | | Non structuré | Aptitudes à communiquer des enfants | Préparation à l'école | Accès à des musées dans la collectivité | Interaction avec la famille pour aider à comprendre les pratiques traditionnelles | Sans objet |
| | Études primaires et secondaires | Structuré | | Niveaux de compétence en lecture | | Participation à des sorties éducatives pour visiter des sites sacrés | |
| | | Non structuré | Utilisation d'Internet à des fins éducatives à la maison | Sentiment, chez les jeunes Métis, que l'école est un milieu d'apprentissage sécuritaire | Accès à des activités liées à la musique, au chant, à la danse, à l'art ou à l'artisanat métis | Pratique des activités traditionnelles des Métis (chasse, trappe) | Participation à des occasions d'acquérir une expérience de travail |
| | Études postsecondaires | Structuré | Participation à une formation à distance menant à un certificat | Accès à des programmes de transition ou de perfectionnement | Accès à des programmes postsecondaires communautaires | | Participation à une formation structurée en milieu de travail |
| | | Non structuré | Lecture de documents sans lien avec l'école, à la maison | Participation à des clubs ou organisations scolaires | Exposition à des aînés qui veulent transmettre la langue et la culture métisses | Connaissance et compréhension de l'histoire et de la relation des Métis avec le territoire | Participation à une formation non structurée en milieu de travail |
| | Apprentissage chez les adultes | Structuré | | Adultes métis qui retournent aux études pour obtenir un diplôme d'études secondaires | | | Employeurs offrant une formation structurée à leurs employés |
| | | Non structuré | Mesure dans laquelle un individu se considère comme Métis | | Participation à des programmes sportifs et récréatifs communautaires | Pratique de la collecte des plantes et des herbes médicinales traditionnelles | Niveaux des compétences essentielles en milieu de travail |

5.2 Les outils interactifs en ligne : pour un meilleur accès à l'information

Le CCA a inauguré trois outils interactifs en ligne sur l'apprentissage, accessibles à partir de son site Web à www.ccl-cca.ca. Ces nouveaux outils ont été conçus pour servir plusieurs fins :

- *Fournir un exemple d'utilisation des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie.* L'utilisation de chaque modèle d'apprentissage comme cadre pancanadien d'évaluation illustre comment les indicateurs et les mesures de l'apprentissage peuvent être structurés et organisés.
- *Diffuser l'information à un public plus vaste.* En tirant parti d'Internet, les outils permettent à un plus vaste public de consulter, d'analyser et de commenter les versions préliminaires de chacun des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, contribuant ainsi à renforcer l'exactitude et l'utilité des modèles.
- *Améliorer l'accès aux données et aux indicateurs.* Les outils en ligne fournissent un lieu où on peut accéder facilement aux données, aux indicateurs et à la recherche et les consulter, ce qui aide les chercheurs, les gouvernements et les Autochtones comme les non-Autochtones à connaître et à comprendre les mesures holistiques de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.
- *Déterminer les lacunes des données.* En structurant les données dans un cadre holistique, les outils en ligne aident à déceler et à déterminer les lacunes qui existent dans les données sur l'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.

CONSEIL CANADIEN CCA CCL CANADIAN COUNCIL
english
FERMER

Contexte d'apprentissage holistique tout au long de la vie chez les Métis

Accueil
À propos du modèle
Modèle
Racines
Traité
Branches
Recherche
Commentaires

Troncs et domaines

Apprentissage Auprès De La Famille (2)

Engagement familial (2)

Apprentissage intergénérationnel (1)

Relations Communautaires Et Sociales (3)

Apprentissage Chez Les Jeunes Enfants (5)

Enseignement Primaire Et Secondaire (2)

Enseignement Postsecondaire (3)

Apprentissage Chez Les Adultes (3)

Indicateurs et mesures

Savoir autochtone (1)

Qui aide les enfants à apprendre leur langue ancestrale?

Qui aide les enfants à apprendre leur langue ancestrale?

Aperçu

Proportion des membres de la famille et de la communauté aidant les enfants à acquérir leur langue ancestrale

| Group | Métis* | Premières nations (hors réserve) | Premières nations (dans une réserve) | Inuit |
|------------------------------|--------|----------------------------------|--------------------------------------|-------|
| Parents | 62 | 64 | 67 | 86 |
| Grand-parents | 51 | 55 | 62 | 46 |
| Professeurs | 30 | 30 | 35 | 54 |
| Oncles et tantes | 22 | 27 | 31 | 28 |
| Autres membres de la famille | 19 | 21 | 23 | 34 |
| Amis | 12 | 11 | 10 | 21 |
| Aînés de la communauté | 7 | 13 | 17 | 10 |
| Communauté | 5 | 9 | 17 | 17 |

*Source : Statistique Canada, Un portrait des enfants autochtones vivant hors réserve : résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2001, Catalogue no 89-597-XIE, Ottawa, 2004.

** Source : Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations, 2002-2003, <http://www.rhs-ers.ca/francais/>

CHAPITRE 6 : Synthèse et orientations futures

6.1 Synthèse

Les Premières nations, les Inuits et les Métis regroupent des centaines de collectivités extrêmement diversifiées, tant du point de vue culturel et linguistique qu'en ce qui concerne la gouvernance et les droits issus de traités. Pourtant, ils ont une vision commune de l'apprentissage comme étant un processus holistique qui intègre l'ensemble des connaissances et des expériences à tous les stades de la vie. Pour eux, l'apprentissage a une dimension spirituelle et mise sur l'expérience, il est fondé sur la langue et la culture, et il intègre les savoirs autochtone et occidental. Il fournit des assises solides sur lesquelles on peut bâtir des collectivités saines et viables.

Bien que les indicateurs actuels montrent que les résultats d'apprentissage des Autochtones se sont améliorés au cours des deux dernières décennies, il n'existe aucun cadre généralement reconnu pour évaluer comment s'en tirent les apprenants des Premières nations et des collectivités inuites et métisses par rapport à toutes les facettes de l'apprentissage tout au long de la vie. Les données et les indicateurs actuels, même s'ils fournissent des renseignements utiles sur l'apprentissage chez les Autochtones, n'offrent pas un portrait exact ou complet de l'état de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits au Canada.

Les limites de la recherche et des méthodes d'évaluation

Un bon nombre de contraintes sont responsables des limites actuelles de la recherche et des méthodes destinées à évaluer l'apprentissage chez les Autochtones.

Premièrement, la plupart des études portant sur l'apprentissage chez les Autochtones s'intéressent surtout aux lacunes et négligent les résultats positifs.

Deuxièmement, les recherches actuelles sur l'apprentissage chez les Autochtones ne reconnaissent ni n'abordent les répercussions des défis économiques, sociaux et en santé qui nuisent aux occasions d'apprentissage tout au long de la vie dont pourraient profiter les Autochtones.

Troisièmement, les méthodes actuelles pour évaluer l'apprentissage chez les Autochtones portent principalement sur l'enseignement secondaire et postsecondaire. Elles ne permettent pas de suivre les progrès réalisés dans toutes les sphères de l'apprentissage tout au long de la vie, de la petite enfance à l'âge adulte en passant par tous les autres stades de la vie.

Quatrièmement, les méthodes pour évaluer l'apprentissage chez les Autochtones se penchent surtout sur le nombre d'années de scolarité et le rendement obtenu à des tests normalisés—le domaine cognitif de l'apprentissage. Elles ne reflètent en rien la raison d'être ou la nature de l'apprentissage holistique—qui englobe les dimensions physique, spirituelle, mentale et émotionnelle—chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.

Finalement, la plupart des recherches et des méthodes d'évaluation ne rendent pas compte de l'apprentissage fondé sur l'expérience chez les Autochtones ni des activités éducatives traditionnelles qui se déroulent hors de la salle de classe.

Les obstacles à une évaluation exhaustive

Plusieurs facteurs gênent la capacité d'évaluer avec exactitude l'apprentissage holistique chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.

L'un de ceux-ci est le manque de données fiables en temps opportun. Les collectes de données sont rares et semblent ne pas adresser les circonstances propres aux populations autochtones.

Un autre facteur est l'écart entre les points de vue autochtones et les cadres de rapport des gouvernements. Les gouvernements et les Autochtones ont des points de vue différents sur la façon dont les indicateurs sont élaborés et sur leur finalité, sans doute en raison de leurs opinions respectives sur ce qui constitue de bons résultats d'apprentissage. Ainsi, les indicateurs risquent de perdre leur pertinence pour les populations autochtones ou de ne plus être en mesure d'aider les gouvernements à mettre en place des politiques efficaces.

En outre, ce sont habituellement des non-Autochtones qui contrôlent la collecte, l'analyse et l'interprétation des données sur les Autochtones. Les organisations des Premières nations ont élaboré elles-mêmes des principes pour la propriété et le contrôle des données (propriété, contrôle, accès et possession, ou PCAP), mais les gouvernements non autochtones ont eu du mal à les mettre en œuvre. L'*Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations* (ERS) représente un bon exemple de l'application des principes PCAP à la collecte de données et à l'évaluation.

Vers une approche holistique de l'évaluation de l'apprentissage chez les Autochtones

L'un des principaux enjeux pour les Autochtones, et pour les éducateurs et les gouvernements qui travaillent avec les Premières nations et les collectivités inuites et métisses en vue d'améliorer les résultats d'apprentissage, consiste donc à élaborer une définition précise de la réussite de l'apprentissage et à concevoir un cadre approprié pour la mesurer.

La communauté internationale tente de trouver des solutions à ces problèmes dans la recherche et la collecte de données sur les populations autochtones. L'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies (UNPFII) examine les lacunes et les défis statistiques dans les domaines de la santé, des droits de la personne, du développement économique et social, de l'environnement, de l'éducation et de la culture. Le gouvernement de la Nouvelle-Zélande, quant à lui, cherche à faciliter les initiatives des peuples autochtones pour élaborer leurs propres cadres statistiques et leurs propres données.

Le CCA et son Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones travaillent en partenariat avec des professionnels de l'apprentissage, des praticiens communautaires ainsi que des chercheurs et des gouvernements des Premières nations et des collectivités inuites et métisses afin de définir la réussite de l'apprentissage et d'établir les indicateurs nécessaires pour offrir une vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie qui tienne compte des besoins et des aspirations des Autochtones. Avec l'appui officiel des cinq grandes organisations autochtones au Canada, le CCA a lancé l'initiative *Redéfinir la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones*.

Trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie

Les trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie sont issus d'une collaboration entre le CCA et les Premières nations, les Inuits et les Métis, inaugurée par les ateliers exploratoires et les consultations du printemps dernier. Ce sont des documents évolutifs qui continuent d'être élaborés, révisés et adaptés pendant que les Premières nations, les collectivités inuites et métisses, les organisations, les institutions, les chercheurs et les gouvernements poursuivent l'évaluation de leur efficacité en tant qu'outils susceptibles d'apporter des changements positifs.

Chacun de ces modèles est illustré par un dessin stylisé qui traduit les processus et les rapports dynamiques qui caractérisent l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Les trois dessins témoignent du pouvoir régénérateur de l'apprentissage tout au long de la vie dans un cycle holistique et de son lien avec le bien-être collectif.

Le CCA prévoit que nombre d'organisations utiliseront les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie comme cadres pour évaluer l'apprentissage chez les Autochtones et identifier des moyens pour mesurer le progrès. Ces cadres auront certainement une portée et des objectifs différents, reflétant ainsi les divers domaines et indicateurs sous-jacents qui les constituent.

À l'échelle pancanadienne, il n'existe pas de cadre global pour mesurer les progrès des Premières nations, des Inuits et des Métis en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Le CCA présente trois exemples illustrant comment les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie peuvent être utilisés comme base d'un cadre pancanadien et pour structurer les indicateurs nécessaires pour évaluer l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.

Pour appuyer davantage cette initiative, le CCA a inauguré trois outils interactifs en ligne sur l'apprentissage, accessibles à partir de son site Web à www.ccl-cca.ca. Ces nouveaux outils permettent de démontrer comment les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie peuvent servir à déterminer les lacunes des données, diffuser l'information à un public plus vaste et améliorer l'accès aux données et aux indicateurs.

Tous les aspects de l'initiative *Redéfinir la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones* s'inscrivent dans le cadre d'un processus itératif plus vaste. L'initiative met de l'avant que les Premières nations, les Inuits et les Métis sont engagés dans un processus de définition et d'évaluation de la réussite qui tient compte de leurs particularités culturelles et régionales,

sans se faire imposer des solutions toutes faites. Pour que le cadre devienne une réussite, les indicateurs servant à évaluer l'apprentissage tout au long de la vie doivent être culturellement pertinents, prendre en compte les besoins des collectivités et trouver leur fondement dans la recherche.

6.2 ORIENTATIONS FUTURES

Il est indispensable de se tourner vers de nouvelles approches et de nouvelles façons de penser pour évaluer la réussite de l'apprentissage et la qualité de l'éducation chez les Autochtones. Le CCA recommande que les gouvernements et les chercheurs collaborent avec les Premières nations, les Inuits et les Métis afin que l'apprentissage holistique tout au long de la vie chez les Autochtones soit bien compris, qu'il soit formulé et évalué adéquatement et qu'on en rende compte de façon appropriée.

Il recommande également que tout processus visant à redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits :

- **identifie les partenaires pouvant aider à surmonter les lacunes et les défis statistiques**
Les collectivités, les organisations et les institutions des Premières nations, des Inuits et des Métis, le gouvernement fédéral, les gouvernements des provinces et des territoires, les autorités de l'enseignement, les universitaires, les professionnels et les chercheurs, les parents et les élèves autochtones ont tous un intérêt direct dans l'apprentissage chez les Autochtones. Bien que chacun des partenaires ait un rôle important à jouer pour mesurer les progrès de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis, le nombre important des intervenants indique, à lui seul, à quel point il est difficile de s'attaquer aux lacunes et aux défis chroniques en matière de données que soulève le présent rapport.
- **favorise le dialogue sur les lacunes et les défis statistiques que pose l'évaluation de l'apprentissage chez les Autochtones**
Pour assurer la réussite de ce processus, il faut d'abord que les cadres de rapport des gouvernements puissent représenter les points de vue autochtones sur l'apprentissage holistique tout au long de la vie et sur le bien-être collectif. Les multiples responsabilités et l'étendue des activités des diverses organisations doivent être précisées. Par exemple, le gouvernement fédéral a besoin de données pour l'aider à élaborer ses politiques et ses programmes à l'échelle nationale, alors que les besoins d'information des collectivités sont déterminés principalement par les membres de ces collectivités et par les programmes locaux.
- **élabore des stratégies d'information et de données détaillées afin de combler les lacunes dans les données sur l'apprentissage chez les Autochtones**
Des stratégies d'information et de données doivent être élaborées à l'échelle locale, régionale et nationale afin de combler les lacunes statistiques sur l'apprentissage chez les Autochtones. Dans tous les cas, le processus d'élaboration de ces stratégies doit impliquer directement les Premières nations, les Inuits et les Métis, qui en assumeront également la direction.

6.3 CE QUE LE CCA ENTEND FAIRE

Le CCA continuera d'appuyer les Premières nations, les Inuits et les Métis en tant que leaders de ce processus évolutif et il collaborera avec son Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, les spécialistes de l'apprentissage, les chercheurs et les gouvernements pour faire en sorte que l'initiative *Redéfinir la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones* devienne un point de ralliement pour apporter des changements significatifs.

Le CCA :

- *continuera d'approfondir son analyse des facteurs qui influent sur l'apprentissage holistique tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis.*

Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis sont des *documents dynamiques* qui continueront d'évoluer à mesure que s'enrichit notre vision commune.

- *collaborera avec les Premières nations, les Inuits et les Métis afin d'élaborer et de mettre en œuvre un cadre national pour le suivi et la présentation de rapports sur l'apprentissage chez les Autochtones.*

Le CCA utilisera les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie pour élaborer un cadre global pancanadien qui permettra de rendre compte chaque année de l'état de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Tout en s'attaquant aux lacunes et aux défis statistiques, le CCA cherchera à mettre au point un indice composite de l'apprentissage pour les Autochtones qui aidera à évaluer et à cerner les possibilités d'apprentissage qui favorisent le bien-être des collectivités des Premières nations, des Inuits et des Métis.

- *travaillera avec les populations autochtones et avec les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux à l'élaboration d'une stratégie d'information et de données pancanadienne.*

Cette stratégie d'information et de données pancanadienne devra cerner les divers objectifs, les méthodes de collecte et d'analyse de données, ainsi que les groupes de participants auprès desquels les données seront recueillies. Pour que la stratégie soit utile et pertinente, elle devra être appuyée par tous les partenaires. Le CCA coordonnera une série d'ateliers dans tout le Canada qui réuniront l'ensemble des partenaires afin de discuter de stratégies pour surmonter les lacunes et les défis statistiques de l'apprentissage chez les Autochtones, dans le but d'élaborer une stratégie d'information et de données pancanadienne.

- *utilisera les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie pour favoriser le dialogue sur l'apprentissage chez les Autochtones.*

Le CCA poursuivra ses partenariats avec les organisations, les institutions et les gouvernements concernés afin d'étudier les moyens d'utiliser les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie pour favoriser le dialogue sur l'apprentissage holistique tout au long de la vie à l'échelle locale, régionale et nationale.

Annexe A : Les applications actuelles des cadres d'évaluation holistiques

Bien qu'il n'existe pas de cadre holistique pancanadien qui permette de mesurer l'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis, plusieurs initiatives canadiennes ou internationales ont recours à une approche holistique pour mesurer le bien-être des populations autochtones.

La présente section porte sur trois organisations canadiennes qui ont choisi une approche holistique de l'évaluation susceptible d'améliorer les résultats d'apprentissage et le bien-être collectif. Ces organisations sont :

1. la *First Nations Schools Association* (FNSA), avec le projet *School Measures and Data Collection*;
2. l'Assemblée des Premières Nations, avec l'*Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations*;
3. le gouvernement du Nunavut, avec sa *Stratégie de formation des adultes*.

A-1 LE PROJET *SCHOOL MEASURES AND DATA COLLECTION* DE LA FNSA

(Rédigé en partenariat avec la *First Nations Schools Association* et le Comité de coordination de l'éducation des Premières nations.)

La FNSA est un organisme apolitique qui cherche à promouvoir le contrôle de l'éducation par les Premières nations et à favoriser le développement d'une éducation de qualité et pertinente sur le plan culturel pour les élèves des Premières nations. Le projet *School Measures and Data Collection* de la FNSA, démarré en 2004-2005, réalise des enquêtes auprès des écoles, des élèves et des parents des Premières nations en Colombie Britannique.

En 1998, le Comité de coordination de l'éducation des Premières nations, en Colombie-Britannique, a publié un rapport intitulé *Reaching for Success: Considering the Achievements and Effectiveness of First Nations Schools*. Ce rapport était le fruit d'un long processus de consultation qui avait pour but d'établir des normes pour les écoles des Premières nations. Ces normes ont été adoptées en 2004 pour servir de base au cadre d'évaluation et de collecte de données sur les écoles de la FNSA.

Depuis la première étude pilote en 2004-2005, les données et la recherche issues de trois années de travaux ont permis à la FNSA de produire des rapports conformes aux valeurs définies par les écoles des Premières nations. Cette information sert à :

- cerner et mettre en évidence les points forts;
- déterminer les secteurs qui exigent plus de soutien et de ressources;
- relever les pratiques exemplaires à des fins de diffusion.

Le besoin du projet de la FNSA

Ce projet a été entrepris pour faire suite aux besoins exprimés par les écoles des Premières nations. Celles-ci avaient manifesté les besoins suivants¹⁴⁰:

- des moyens qui leur permettraient de mesurer les progrès des élèves et d'utiliser les données pour surveiller l'efficacité des programmes et des écoles. Le projet de la FNSA comprend des indicateurs pertinents et significatifs pour les écoles des Premières nations.
- des mesures claires de l'efficacité des écoles pour mieux démontrer la qualité de leurs programmes. Avant le projet de la FNSA, on ne savait trop quelles mesures utilisaient les écoles des Premières nations pour évaluer les progrès, et les données recueillies ne faisaient l'objet d'aucune norme. Cette situation limitait la capacité des Premières nations et de la FNSA de mettre en valeur le travail important accompli dans les écoles des Premières nations.
- une réponse aux pressions croissantes pour démontrer que les élèves des Premières nations bénéficient de programmes éducatifs de qualité. En utilisant des données significatives et des mesures claires choisies par les écoles des Premières nations, celles-ci peuvent garantir que les mesures employées correspondent à leur situation et aux besoins de leurs collectivités.

Le cadre du projet de la FNSA

« Les données peuvent offrir des informations substantielles sur ce qui se passe dans les écoles, ce qui peut aider les éducateurs à suivre les résultats de leurs programmes, à faire des choix éclairés et à utiliser les ressources plus efficacement. Elles peuvent également aider les gens à mieux comprendre les défis auxquels les écoles sont confrontées, ce qui peut favoriser un dialogue plus constructif sur les moyens, pour les collectivités, d'appuyer leurs écoles. »

– *First Nations Schools Association Third Annual School Measures and Data Collection Project 2006–2007, Final Report*

Le cadre de ce projet est fondé sur l'opinion qu'une information et des données exactes peuvent aider les éducateurs à décider des mesures à prendre pour améliorer leurs écoles¹⁴¹ et reflète les hypothèses suivantes¹⁴² :

- La collecte de données ne doit pas avoir pour but de mesurer si les écoles des Premières nations réussissent à atteindre des cibles arbitraires ou de distinguer les « bonnes » ou les « mauvaises » écoles. Le projet vise surtout à suivre les progrès des écoles au fil du temps et à trouver des moyens d'aider les écoles qui connaissent des difficultés dans des secteurs précis.
- Les écoles des Premières nations ont derrière elles une longue histoire de graves difficultés. Mentionnons des taux de chômage et de pauvreté relativement élevés, des nombres élevés d'élèves ayant des besoins spéciaux et un financement insuffisant pour résoudre ces difficultés. Toute mesure de la réussite des élèves des écoles des Premières nations devrait refléter ces réalités, puisqu'on peut difficilement séparer ces problèmes des mesures de l'apprentissage.
- L'établissement de mesures appropriées devrait être fondé, d'abord et avant tout, sur des attentes claires à propos des objectifs que les écoles et les élèves doivent atteindre. Les écoles des Premières nations ont été créées afin d'offrir des milieux éducatifs uniques adaptés à la culture et en accord avec les besoins de leurs élèves et des collectivités qu'ils desservent. Leurs valeurs et leurs attentes ne sont donc pas toujours comparables avec celles d'autres écoles ou systèmes d'éducation. Les mesures et les données utilisées pour les écoles des Premières nations doivent aussi être adaptées à leurs normes distinctes.
- L'utilisation d'un éventail de données et d'indicateurs pour déterminer l'efficacité des programmes scolaires et planifier les améliorations à apporter dans les écoles est importante. Les données sur la réussite des élèves, les enquêtes sur la satisfaction, les descriptions de pratiques exemplaires dans les écoles et les renseignements démographiques ont tous leur utilité pour la planification scolaire.
- Le cadre de ce projet est conçu de façon à offrir un environnement sécuritaire pour la collecte de données. En gérant soigneusement la diffusion des renseignements recueillis, en mettant l'accent sur les progrès des écoles et sur la planification des programmes, et en montrant que les données peuvent servir à des fins positives, la FNSA entend créer un milieu de confiance et consolider ses appuis.

La FNSA souligne que les données obtenues grâce à ce projet depuis 2004 aident déjà les écoles des Premières nations à améliorer leurs programmes. En outre, elles ont permis à certaines écoles de respecter leurs obligations liées à la reddition de comptes et à la déclaration, à l'aide de principes qui ont été élaborés par les écoles des Premières nations pour leur propre usage¹⁴³.

La FNSA entend continuer à travailler avec les écoles des Premières nations pour garantir que les données et les mesures obtenues servent à déterminer les programmes et les activités adéquats qui pourront être mis en œuvre à l'échelle des établissements ou des provinces¹⁴⁴.

A-2 L'ENQUÊTE RÉGIONALE LONGITUDINALE SUR LA SANTÉ DES PREMIÈRES NATIONS

(Rédigé en partenariat avec l'Assemblée des Premières nations)

L'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS) est une enquête globale sur la santé d'envergure nationale qui recueille et publie des données sur les citoyens des Premières nations vivant dans des réserves au Canada. Elle est de nature longitudinale, et son contenu repose sur les conceptions occidentale et traditionnelle de la santé et du bien-être.

L'ERS a été conçue et mise en œuvre en réaction au manque de renseignements fiables sur la santé et le bien-être des Premières nations; elle reconnaît en outre la nécessité pour les Premières nations de gérer elles-mêmes leurs renseignements sur la santé. L'enquête permet de mesurer les changements survenus dans le bien-être des Premières nations au fil du temps, plutôt que de simplement offrir des comparaisons avec le bien-être de la société en général¹⁴⁵.

La première ERS, effectuée en 1997 sous forme d'enquête pilote, concernait les Premières nations et les Inuits de l'ensemble du Canada. Dans le cadre de la phase 1, achevée en 2003, 22 602 questionnaires ont été remplis dans 238 collectivités des Premières nations (les collectivités inuites n'ont pas participé à la phase 1). L'ERS devrait être publiée tous les quatre ans, la phase 2 et la phase 3 étant prévues pour 2007–2008 et 2010–2011, respectivement.

Puisqu'il s'agit de la première enquête entièrement dirigée par les Premières nations, l'ERS est considérée comme « l'enquête de référence » des Premières nations au Canada¹⁴⁶. La gestion et la propriété de l'enquête reviennent aux Premières nations, sous la direction nationale du Comité sur la gouvernance de l'information des Premières nations, qui comprend des représentants des organisations régionales et nationales des Premières nations de tout le Canada.

« Comparativement à d'autres enquêtes nationales sur les peuples autochtones ailleurs dans le monde, l'ERS 2002-2003 avait comme caractéristiques uniques la propriété du processus de recherche détenue par les Premières nations, l'incorporation explicite des valeurs des Premières nations dans le protocole de recherche et l'entière collaboration des Premières nations et de leurs représentants à chacune des étapes du processus de recherche. »

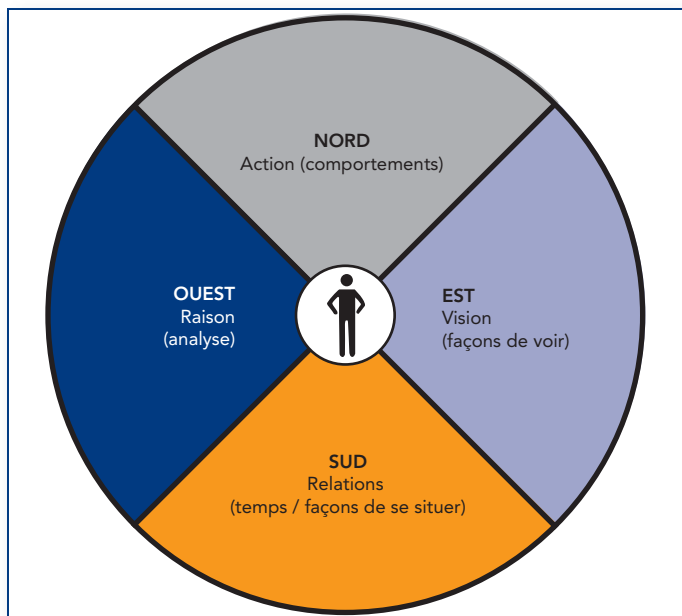
– Harvard Project on American Indian Economic Development (2006). Review of the First Nations Regional Longitudinal Health Survey (RHS) 2002–2003

Le cadre culturel de l'ERS

L'ERS est fondée sur la conception que la santé et le bien-être des Premières nations équivalent à « la santé globale de l'être entier dans le contexte environnemental général¹⁴⁷ ».

Le cadre culturel ci-dessous a été élaboré en tenant compte de cette définition culturelle de la santé et du bien-être; le milieu naturel y est représenté par un cercle, au cœur duquel se trouve le peuple des Premières nations (au centre). Le meilleur moyen de comprendre ce cadre est de suivre les quadrants du cercle, en commençant à l'est, par la « vision » ou les « façons de voir¹⁴⁸ ».

Figure 10 : Le cadre culturel de l'ERS



Source : First Nations Centre. Cadre culturel de l'ERS, Ottawa, 2005.

La vision—les façons de voir

Dans un modèle culturel des Premières nations, la vision est considérée comme le plus fondamental de tous les principes. Pour envisager le bien-être des Premières nations, il faut examiner leur état de santé et de bien-être idéal, notamment les questions liées à la santé physique, mentale, émotionnelle et spirituelle. On peut ainsi établir des points de repère pour cerner la situation actuelle, grâce auxquels les collectivités et les intervenants des Premières nations peuvent progresser vers une vision idéale.

Les relations—le temps et les façons de se situer

Le quadrant Sud fait allusion à la façon dont les Premières nations établissent des relations avec les personnes et évoque les expériences vécues dans les relations établies au fil du temps. Il peut révéler les comportements et les perceptions qui prévalent, à un certain moment, à l'égard des enjeux liés au bien-être de l'individu, de la collectivité ou du pays.

La raison—l'analyse

Dans le quadrant Ouest, qui représente les « connaissances acquises », l'individu est capable de faire preuve de réflexion, de conciliation et d'autoévaluation, et les déterminants de la santé plus généraux—tels que l'éducation, le revenu, la structure familiale et les conditions de logement—sont examinés.

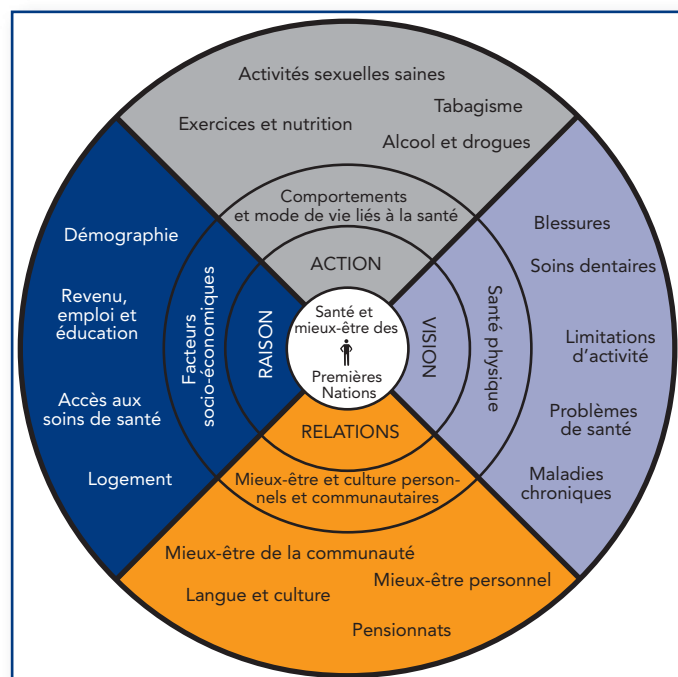
L'action—les comportements

Le quadrant Nord, celui du « mouvement », représente la force. Il explore les mesures prises pour éliminer les obstacles connus au bien-être collectif et indique les moyens par lesquels les Premières nations peuvent se prendre en main. Ce thème favorise des changements positifs apportés aux programmes, qui permettront de réaliser la vision des Premières nations, axée sur un développement sain de leurs enfants, de leurs familles et de leurs collectivités.

Le cadre culturel sert de base au contenu de l'ERS et influe sur les thèmes choisis, les questions posées et, par conséquent, le type d'information produite. Les indicateurs du bien-être des Premières nations n'ont aucune utilité s'ils n'abordent pas également les enjeux liés à l'éducation, à la culture, à la langue, à la vision du monde et à la spiritualité. Le cadre contribue à justifier et à enraciner le contenu qui ne correspond pas aux questions de santé habituellement reconnues.

La figure 11 illustre comment le cadre culturel a servi de base pour structurer l'enquête et le questionnaire de l'ERS.

Figure 11 : Comment le cadre culturel a servi à structurer l'enquête et le rapport



Source : First Nations Centre. Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations (ERS) 2002-2003. Rapport sur les adultes, les jeunes et les enfants dans les communautés des Premières Nations, Ottawa, 2005.

L'ERS offre des données uniformes aux Premières nations de l'ensemble du pays, qui peuvent les collecter, les interpréter et les utiliser pour mettre de l'avant des approches communautaires qui permettront d'améliorer leur bien-être.

« L'objectif du Comité sur la gouvernance de l'information des Premières nations est de remplacer le cadre analytique d'inspiration occidentale par un autre, fondé sur des principes communs à toutes les Premières nations. Ce modèle est loin d'être complet, mais il représente un point de départ qui sera augmenté et développé avec le temps et grâce aux relations qui pourront être établies. »

– Le cadre culturel de l'ERS, février 2005

Annexe B : Les partenaires de la redéfinition de l'évaluation de la réussite

Les partenaires énumérés ci-dessous sont ceux qui ont contribué jusqu'à maintenant à l'élaboration des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations et les Métis.

À toutes les étapes de cette initiative, le CCA a travaillé en partenariat avec des organisations nationales, régionales et communautaires à l'élaboration de trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie pouvant servir à mesurer les progrès de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Le CCA a également retenu les services de Delsys Research Group Inc. et de LeClair Infocom pour aider, ainsi que les organisations participantes, à l'élaboration et à la présentation graphique des modèles.

Comme il s'agit d'un processus évolutif auquel d'autres professionnels, praticiens communautaires, chercheurs et analystes de l'apprentissage chez les Autochtones participeront, la liste sera régulièrement mise à jour.

Tableau 4 : **Partenaires qui ont collaboré à l'élaboration du modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations, en date du 21 juin 2007**

| MODÈLE HOLISTIQUE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS | |
|---|---|
| NOM | ORGANISATION |
| 1. Genevieve Fox | Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones |
| 2. Narcisse Blood | |
| 3. Vivian Ayoungman | |
| 4. Jennifer Neepin | Assemblée des Premières Nations |
| 5. Peter Garrow | |
| 6. Shirley Fontaine | Assemblée des chefs du Manitoba |
| 7. Anna Toneguzzo | Association des collèges communautaires du Canada |
| 8. Vincent Steinhauer | Blue Quills College |
| 9. Jarrett Laughlin | Conseil canadien sur l'apprentissage |
| 10. Linda Simon | Simon Management Services |
| 11. Raymond Sioui | Conseil en Éducation des Premières Nations |
| 12. Christa Williams | Comité de coordination de l'éducation des Premières nations |
| 13. Tim Thompson | First Nations Technical Institute |
| 14. Trevor Lewis | |
| 15. Wendy Bolton | Haisla Community School |
| 16. Sean Muir | Healthy Aboriginal Network |
| 17. Alfred Linklater | Ressources humaines et Développement social Canada |
| 18. Catherine Smith | |
| 19. Joel Shick | Affaires indiennes et du Nord Canada |
| 20. Suzie Nepton | |
| 21. Gwen Merrick | Manitoba First Nations Education Resource Centre |
| 22. Howard Burston | |
| 23. Lorne Keeper | |
| 24. Darren Googoo | Première nation Membertou |
| 25. Eleanor Bernard | Mi'kmaw Kina'matnewey |
| 26. Laretta Welsh | |
| 27. Alfred Gay | Association nationale des centres d'amitié |
| 28. Kristine Neglia | Association des femmes autochtones du Canada |
| 29. Jolene Saulis | |
| 30. Verna Billy-Minnabarriet | Nicola Valley Institute of Technology |
| 31. Diana Blackman | Northern Alberta Institute of Technology |
| 32. Claudette Rain | |

| | |
|----------------------------|---|
| 33. Amelia Clark | Old Sun Community College |
| 34. Fritzi Woods | |
| 35. Gerry Hurton | Prince Albert Grand Council |
| 36. Marie Smallface Marule | Red Crow Community College |
| 37. Roy M. Weasel Fat | |
| 38. Darren McKee | Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, First Nations and Métis Education Branch |
| 39. Ian Krips | Fédération des enseignants et des enseignantes de la Saskatchewan |
| 40. Jennifer Hingley | Écoles publiques de Saskatoon |
| 41. Scott Tunison | |
| 42. Ruth Ahenakew | Conseil tribal de Saskatoon |
| 43. Delbert Horton | Seven Generations Educational Institute |
| 44. Linda Staats | Six Nations Polytechnic |
| 45. Helen Raham | Society for the Advancement of Excellence in Education |
| ANIMATRICE | |
| Marie Delorme | The Imagination Group |

Tableau 5 : **Partenaires qui ont collaboré à l'élaboration du modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits, en date du 1er septembre 2007**

| MODÈLE HOLISTIQUE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES INUITS | |
|--|---|
| NOM | ORGANISATION |
| 1. Alicee Joamie | Aînée |
| 2. Elizabeth Uliut Iksiktaaryuk | Gouvernement du Nunavut, Services scolaires – Kivalliq |
| 3. Pujjuut Kusugak | Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation |
| 4. Nunia Qanatsiaq | Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation, Division des programmes d'études et des services scolaires |
| 5. Darlene Gibbons | |
| 6. Sheyla Kolola | Gouvernement du Nunavut, ministère des Ressources humaines |
| 7. Chirayath Mohanan | |
| 8. Hannah Uniuqsaraq | Affaires indiennes et du Nord Canada |
| 9. Maria Wilson | Inuit Tapiriit Kanatami |
| 10. Jesse Tungilik | |
| 11. Tracy Brown | |
| 12. Donna Ann Rogers | Inuvialuit Regional Corporation |
| 13. Maggie Shea | Administration régionale Kativik |
| 14. Louisa Thomassie | Commission scolaire Kativik, Nunavik |
| 15. Paul Khatchadourian | |
| 16. Pasha Puttayuk | |
| 17. Harriet Keleutak | |
| 18. Parfait Cemé | |
| 19. Betsy Annahatak | Kivalliq Inuit Association |
| 20. Bernadette Dean | |
| 21. Sarah Townley | Labrador School Board, Nunatsiavut |
| 22. Sophie Tuglavina | |
| 23. Christine Nochasak | |
| 24. Pelagie Owlijoot | Nunavut Arctic College |
| 25. Angie Kubluitok | |
| 26. Nellie Kusugak | |
| 27. Rhoda Ungalaq | |
| 28. Liz Fowler | |

| | |
|----------------------|--------------------------------------|
| 29. Melanie Paniaq | Pauktuutit Inuit Women of Canada |
| 30. Heidi Langille | |
| 31. Patricia Prowse | Écoles publiques de Saskatoon |
| 32. Evelyne Bougie | Statistique Canada |
| 33. Jarrett Laughlin | Conseil canadien sur l'apprentissage |
| 34. Wenda Watteyne | Delsys Research Group |
| 35. Eric Milligan | |
| 36. Katie Burns | |
| ANIMATEUR | |
| Blair Stevenson | Silta Associates |

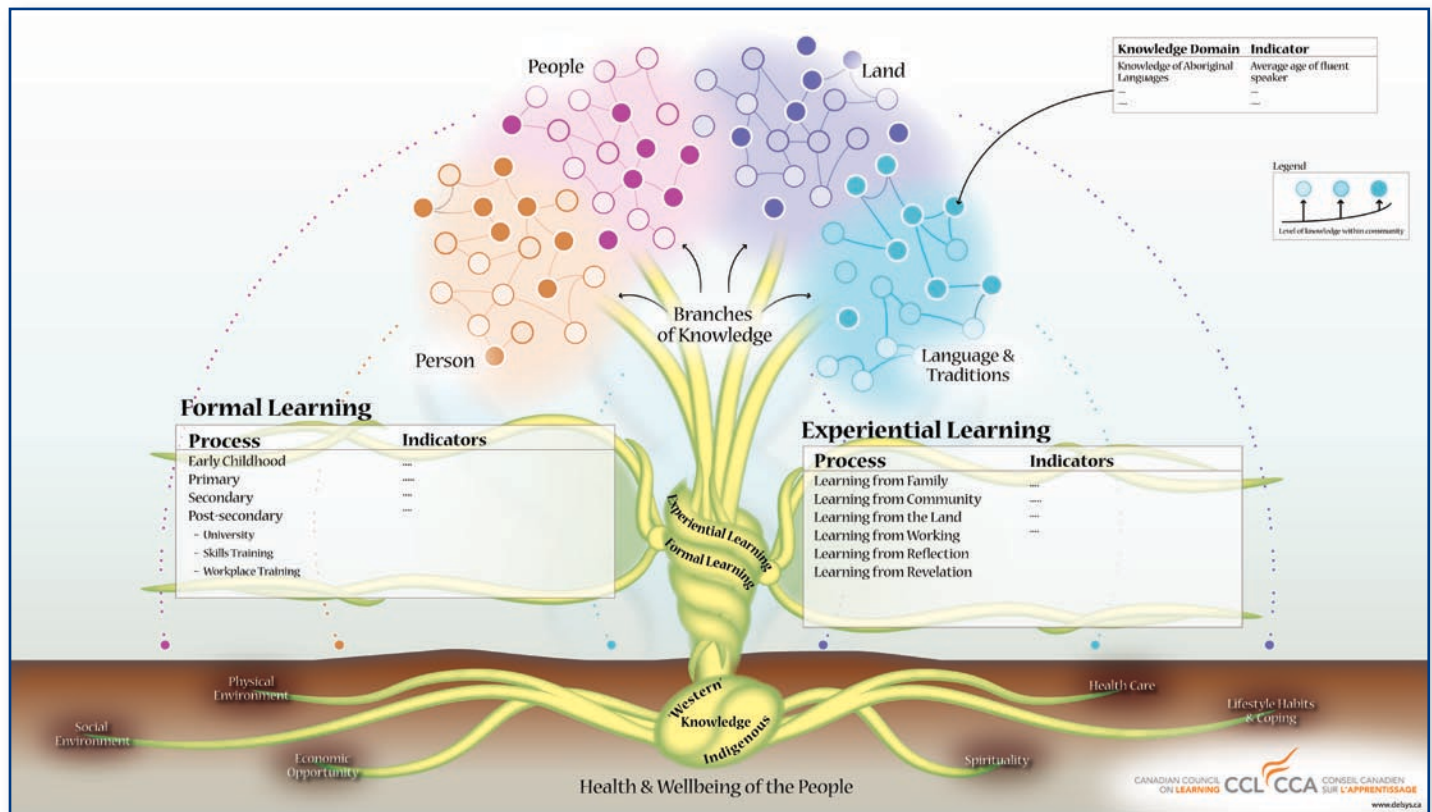
Tableau 6 : **Partenaires qui ont collaboré à l'élaboration du modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis, en date du 21 juin 2007**

| MODÈLE HOLISTIQUE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES MÉTIS | |
|---|--|
| NOM | ORGANISATION |
| 1. Rita Bouvier | Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones du CCA |
| 2. Jarrett Laughlin | Conseil canadien sur l'apprentissage |
| 3. Ted Amendt | First Nations and Métis Education Branch |
| 4. Marc LeClair | LeClair Infocom |
| 5. Kevin Pilon | Conseil des écoles catholiques du Grand Saskatoon |
| 6. Calvin Hanselmann | Affaires indiennes et du Nord Canada |
| 7. Bonny Cann | Métis Nation of Ontario |
| 8. Susan Cardinal | Fédération des établissements métis |
| 9. John Boyle | Northern Alberta Institute of Technology |
| 10. Brian Gallagher | Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology, Aboriginal Student Activity Centre |
| 11. Cort Dogniez | Écoles publiques de Saskatoon |
| 12. Judy Okanee | Conseil tribal de Saskatoon |
| ANIMATEUR | |
| Karon Shmon | Institut Gabriel Dumont |

Annexe C : Premier modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie – février 2007

Comme point de départ des discussions en atelier, trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie distincte, mais semblables (dont celui ci-dessous) ont été présentés lors du premier atelier, les 8 et 9 février 2007 à Edmonton.

Figure 12 : Premier modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie présenté les 8 et 9 février 2007



Annexe D : Premier modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits, mai 2007

Comme point de départ aux discussions, le modèle ci-dessous a été présenté lors de l'atelier les 2 et 3 mai 2007.

Figure 13 : Premier modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits, les 2 et 3 mai 2007



NOTES DE FINS DE TEXTE

- 1 Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord. *Notre priorité la plus haute : L'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*, 39^e législature, 1^{re} session, Ottawa, 2007. Accessible à www.parl.gc.ca. Consulté le 10 septembre 2007.
- 2 Adelson, Naomi. *Réduire les disparités sur le plan de la santé et promouvoir l'équité pour les populations vulnérables au Canada autochtone : Document de synthèse*, Institut de la santé des femmes et des hommes, Université de l'Alberta, Edmonton 2004. Accessible à www.igh.ualberta.ca/RHD/Synthesis/Aboriginal.htm. Consulté le 10 août 2007.
- 3 Dans le cadre du présent rapport, le terme « Premières nations » désigne les Indiens inscrits et non inscrits. Les Indiens inscrits en vertu de la *Loi sur les Indiens* peuvent ou non vivre dans une réserve indienne désignée. Les Indiens non inscrits sont ceux dont l'identité culturelle correspond à celle d'un peuple ou d'une collectivité autochtone, mais ils ne sont pas inscrits en vertu de la *Loi sur les Indiens*.
- 4 *Réduire les disparités sur le plan de la santé et promouvoir l'équité pour les populations vulnérables*.
- 5 D'après l'article 35 de la *Loi constitutionnelle*, Justice Canada, Ottawa, 1982.
- 6 Assemblée générale des Nations Unies. *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Rapport du Conseil des droits de l'homme, 66^e session, Genève, 2007.
- 7 Statistique Canada. *Recensement de 2001*.
- 8 Dans le cadre du présent rapport, le terme « Premières nations » désigne les Indiens inscrits et non inscrits. Les Indiens inscrits en vertu de la *Loi sur les Indiens* peuvent ou non vivre dans une réserve indienne désignée. Les Indiens non inscrits sont ceux dont l'identité culturelle correspond à celle d'un peuple ou d'une collectivité autochtone, mais ils ne sont pas inscrits en vertu de la *Loi sur les Indiens*.
- 9 Statistique Canada. *Recensement de 2001*.
- 10 Norris, Mary Jane. *Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde*, Ottawa, Statistique Canada, 2006, No 11-008 au catalogue.
- 11 Le michif comprend plusieurs dialectes, dont le plus courant est formé de mots français et cris. Les autres dialectes ont été formés à partir du français ou de l'anglais et d'autres langues parlées par les Premières nations telles que le déné ou le sioux.
- 12 Conseil national des Métis. *Health Position Paper*. Document préparé dans le cadre de la Table ronde Canada-Autochtones, Ottawa, 2004. Accessible à www.metisnation.ca/pres_pubs/MNC_Roundtable_Compilation.pdf. Consulté le 6 août 2007.
- 13 Statistique Canada, *Recensement de 2001*.
- 14 Statistique Canada, *Recensement de 2001*.
- 15 Statistique Canada, *Recensement de 2001*.
- 16 Statistique Canada, *Recensement de 2001*.
- 17 Harvey, Edward B. et René Houle. *Demographic changes in Canada and their impact on public education*, The Learning Partnership, Toronto, 2006.
- 18 Edward B. Harvey et René Houle. *Demographic changes in Canada and their impact on public education*, The Learning Partnership, Toronto, 2006.
- 19 Statistique Canada. *Recensement de 2001, série « analyses », Peuples autochtones du Canada : un profil démographique*, No 96F0030XIF2001007 au catalogue.
- 20 Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord. *Notre priorité la plus haute : L'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*, 39^e législature, 1^{re} session, Ottawa, 2007. Accessible à www.parl.gc.ca. Consulté le 10 septembre 2007.
- 21 Conference Board du Canada. *Performance and Potential 2005-06: The World and Canada: Trends Reshaping Our Future*, Ottawa, 2005.
- 22 National Council of Welfare. National Council of Welfare Reports. *First Nations, Métis and Inuit children and youth: Time to act*, vol. 127, Ottawa, automne 2007.
- 23 Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, vol. 3, Ottawa, 1996.
- 24 Córdoba, Tania. *Aboriginal Literacy and Education: A Wholistic Perspective that Embraces Intergenerational Knowledge*, Ontario Institute of Studies in Education, Université de Toronto, Toronto, 2006. Accessible à www.cst.ed.ac.uk/2005conference/papers/Cordoba_paper.pdf. Consulté le 21 juillet 2007.
- 25 Stairs, Arlene. « Learning Processes and Teaching Roles in Native Education: Cultural Base and Cultural Brokerage », *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, publié sous la direction de Marie Battiste, UBC Press, Vancouver, 1995.
- 26 Balatti, Jo et Ian Falk. *Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective*, Tasmania University, Centre for Learning and Research in Regional Australia, Launceston, 2001.
- 27 Une étude réalisée en 1999 mesurait l'impact de l'éducation communautaire des adultes (ACE) sur dix communautés différentes (y compris sur les jeunes Autochtones des régions rurales et leurs aînés) grâce à huit indicateurs sociaux de l'OCDE et concluait que l'apprentissage avait permis de développer le capital social et d'améliorer de façon significative le bien-être de la communauté. Dans Falk, Ian, Barry Golding et Josephine Balatti, *Building Communities: ACE, Lifelong Learning and Social Capital*, préparé par le Centre for Research and Learning in Regional Australia, University of Tasmania, Launceston, East Melbourne, à l'intention de l'Adult, Community and Further Education Board, Victoria, 2000.
- 28 Memmott, Paul et Anna Meltzer. « Modelling Social Capital in a Remote Australian Indigenous Community », *A Dynamic Balance: Social Capital and Sustainable Community Development*, publié sous la direction de Ann Dale et Jenny Onyx, UBC Press, Vancouver, 2005, p. 105 à 126.
- 29 Moody, Lesley et Isabel Cordua von Specht. « Stones: Social Capital in Canadian Aboriginal Communities », *A Dynamic Balance: Social Capital and Sustainable Community Development*, publié sous la direction de Ann Dale et Jenny Onyx, UBC Press, Vancouver, 2005, p. 127 à 140.
- 30 Mignone, Javier. *Mesurer le capital social : Un guide pour les collectivités des Premières nations*, Institut canadien d'information sur la santé, 2003.
- 31 Weenie, A. « Aboriginal pedagogy: The sacred circle concept », *As we see... Aboriginal pedagogy*, publié sous la direction de Lenore A. Stiffarm, Hignell Printing, Winnipeg, 1998. Cité dans Preston, Jane, « Aboriginal Early Learning and Childcare: A Canadian Review » (à venir), Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, Conseil canadien sur l'apprentissage.
- 32 *Literacy and Learning: Acknowledging Aboriginal Holistic Approaches to Learning in Relation to 'Best Practices' Literacy Training Programs, Final report*, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto, Toronto, Ontario, 2003.
- 33 Alberta Education. *Our Words, Our Ways: Teaching First Nations, Métis and Inuit Learners*, Aboriginal Services Branch, Edmonton, 2005.
- 34 J. Augustine, Stephen. *Traditional Aboriginal Knowledge and Science Versus Occidental Science*, Bureau de la Convention de la biodiversité (BCB), Environnement Canada, octobre 1997.
- 35 Ermine, Willy. « Aboriginal Epistemology », *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, publié sous la direction de Marie Battiste, UBC Press, Vancouver, 1995.
- 36 Kirkness, V.J. « Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective », *Journal of American Indian Education*, vol. 39, no 1, p. 14 à 30. Cité dans Kavanagh, Barbara, *The Role of Parental and Community Involvement in the Success of First Nations Learners: A Review of the Literature*. Rapport présenté au Groupe de travail national du ministre sur l'éducation des Premières nations, Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, 2002. Accessible à www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/kw/pae_e.html.
- 37 *Ibid.*
- 38 Watkins, Joe. « Place-meant », *The American Indian Quarterly*, vol. 25, no 1, 2001, p. 41 à 45.
- 39 *Ibid.*
- 40 Cajete, Gregory. *Native Science: Natural Laws of Interdependence*, Sante Fe Clear Light Publishers, 2000. Cité dans Barnhardt, Ryan et Angayuqaq Oscar Kawagley. « Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 36, no 1, 2005, p. 8 à 23.
- 41 Conseil national des Indiens/Assemblée des Premières Nations. *Indian Control of Indian Education*. Document d'orientation présenté au ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, 1972.
- 42 Battiste, Marie. *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations*, préparé pour le Groupe de travail national sur l'éducation et le ministre des Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2002.
- 43 Hébert, Yvonne. « The State of Aboriginal Literacy and Language Education », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, publié sous la direction de Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache, UBC Press, Vancouver, 2000.
- 44 First Peoples' Cultural Foundation. 2003. Cité dans Moody, Lesley et Isabel Cordua-von Specht, « Stones: Social Capital in Canadian Aboriginal Communities », *A Dynamic Balance: Social Capital and Sustainable Community Development*, UBC Press, Vancouver, 2005, p. 127 à 140.
- 45 Nickerson, Marcia. « Aboriginal Culture in the Digital Age », *Policy, Politics and Governance*, vol. 10, juillet 2005.
- 46 *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, publié sous la direction de Marlene Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache, UBC Press, Vancouver, 2000.
- 47 Hébert, Yvonne. « The State of Aboriginal Literacy and Language Education », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, publié sous la direction de Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache, UBC Press, Vancouver, 2000.
- 48 Richardson, Cathy et Natasha Blanchet-Cohen. *Adult education and Indigenous peoples in Canada. International survey on adult education for Indigenous peoples*. Rapport de recherche no 143 pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2000. Accessible à www.unesco.org/education/uiue/pdf/Canada.pdf. Consulté le 6 août 2007.
- 49 Richardson, Cathy et Natasha Blanchet-Cohen. *Adult education and Indigenous peoples in Canada*.
- 50 Sinclair, Raven. « PAR and Aboriginal Epistemology: A Really Good Fit », *Aboriginal and Indigenous Social Work*. Accessible à www.aboriginalsocialwork.ca/spcial_topics/par/epistemology.htm. Consulté le 30 juillet 2007.
- 51 Battiste, Marie (en collaboration) et Scott Tunison. *Redefining Success in Aboriginal Learning: A Review of Current Metrics of Aboriginal Learning Success*. Rapport préliminaire présenté au Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones en collaboration avec le Conseil canadien sur l'apprentissage.
- 52 Canada. Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, Canada Communications Group, Ottawa, 1996.

NOTES DE FINS DE TEXTE

- 53 Kavanagh, Barbara. *The Role of Parental and Community Involvement in the Success of First Nations Learners: A Review of the Literature*. Rapport présenté au Groupe de travail national du ministre sur l'éducation des Premières nations, Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa. Accessible à www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/krw/pae_e.html
- 54 Córdoba, Tania. *Aboriginal Literacy and Education: A Wholistic Perspective that Embraces Intergenerational Knowledge*, Ontario Institute of Studies in Education, Université de Toronto, Toronto, 2006. Accessible à www.cst.ed.ac.uk/2006conference/papers/Cordoba.pdf.
- 55 Saskatchewan Learning. *Aboriginal Elders and Community Workers in Schools: A Guide for School Divisions and their Partners*, 2001. Accessible à <http://sasklearning.gov.sk.ca/branches/fn-me/docs/eldoutgde.pdf>. Consulté le 6 août 2007.
- 56 Oosten, Jarich et Frédéric Laugrand. « Quajimajatuqangit and social problems in modern Inuit society. An elders workshop on angakkuuniq », *Inuit Studies*, vol. 26, no 1, 2002, p. 17 à 44.
- 57 Bell, David. *Sharing Our Success. Ten Case Studies in Aboriginal Schooling*, Society for the Advancement of Excellence in Education, Kelowna, 2004.
- 58 Conseil canadien sur l'apprentissage. « Différentes perspectives culturelles nuisent à l'enseignement des sciences chez les apprenants autochtones », *Carnet du savoir*, 1er février 2007. Accessible à www.ccl-cca.ca. Consulté le 10 juillet 2007.
- 59 Rice, Brian et John Steckley. « Lifelong Learning and Cultural Identity: Canada's Native People », *Livelong Learning: Policies, Practices, and Programs*, éd. Michael J. Hatton, Humber College, School of Media Studies, Toronto, 1997.
- 60 Barnhardt, R. et A. O. Kawagley. « Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 36, no 1, 2005, p. 8 à 23.
- 61 Findlay, Isobel M. et Wanda Wuttunee. « Aboriginal Women's Community Economic Development: Measuring and Promoting Success », *Choices*, vol. 13, no 4, août 2007. Accessible à www.irpp.org. Consulté le 2 septembre 2007.
- 62 Conseil national des Métis. Document préparé dans le cadre de la Table ronde Canada-Autochtones, Ottawa, 2004. Accessible à www.metisnation.ca/pres_pubs/MNC_Roundtable_Compilation.pdf. Consulté le 6 août 2007.
- 63 Inuit Tapiriit Kanatami Lifelong Learning. Document préparé dans le cadre de la Table ronde Canada-Autochtones, Ottawa, 2004. Accessible à www.metisnation.ca/pres_pubs/MNC_Roundtable_Compilation.pdf. Consulté le 6 août 2007.
- 64 Nunavut Bureau of Statistics. *Language Data from the 2001 Nunavut Household Survey*, Iqaluit, 2002.
- 65 Gouvernement du Nunavut et Nunavut Tunngavik. Document préparé pour la Table ronde Canada-Autochtones, Iqaluit et Ottawa, 2004.
- 66 Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, *Notre priorité la plus haute : L'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*, 39e législature, 1re session, Ottawa, 2007. Accessible à www.parl.gc.ca. Consulté le 10 septembre 2007.
- 67 Lewis, Mike et R.A. Lockhart. *Performance Measurement, Development Indicators & Aboriginal Economic Development*, Centre for Community Enterprise, Port Alberni, 2002. Accessible à www.cedworks.com/files/pdf/free/Perform_02_Indicators.pdf. Consulté le 30 juillet 2007.
- 68 Smith, M.S. « Educational Indicators », *Phi Delta Kappan*, vol. 69, no 7, 1988, p. 487 à 491.
- 69 Wereta, Whetu et Darin Bishop. *Towards a Maori Statistic Framework*. Rapport présenté par la Maori Statistic Unit, Statistics New Zealand, dans le cadre de la rencontre Meeting on Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being, Aboriginal Policy Research Conference, à Ottawa, les 22 et 23 mars 2006.
- 70 Shavelson, R.J., L.M. McDonnell et J. Oakes. *What are educational indicators and indicator systems?* American Institute for Research, Washington D.C., 1991.
- 71 Statistique Canada. *Profil de la population des Indiens de l'Amérique du Nord au Canada ayant le statut d'Indien inscrit*. Document présenté dans le cadre de la Table ronde Canada-Autochtones, 2004. Accessible à www.aboriginalroundtable.ca/sect/stscan/NAI_Status_f.pdf. Consulté le 28 septembre 2007.
- 72 Santé Canada. *Initiative sur le diabète chez les Autochtones*. Accessible à www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/activit/marketoc/camp/adi-ida_f.html. Consulté le 8 novembre 2006.
- 73 Santé Canada. *Santé des Premières nations et des Inuits*. Accessible à www.hc-sc.gc.ca/fnih-spni/promotion/suicide/index_f.html. Consulté le 29 juillet 2007.
- 74 Canada. Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, vol. 3, Ottawa, 1996.
- 75 *Ibid.*
- 76 Battiste, Marie et Sheelagh McLean. *State of First Nations Learning*. Document préparé pour le Conseil canadien sur l'apprentissage, University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon, 2005. Accessible à www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/4F9A3F29-7170-4812-ADA7-3CA468F00ED/0/StateOfFirstNationsLearning.pdf. Consulté le 15 juillet 2007.
- 77 Conseil national des Indiens/Assemblée des Premières Nations. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Exposé de principe présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord, Ottawa, 1972.
- 78 *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, 1996.
- 79 Battiste, Marie. *State of Aboriginal Learning*. Document d'information présenté dans le cadre du Dialogue national au sujet du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.
- 80 Voir par exemple la Commission royale sur les peuples autochtones et le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation. *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002.
- 81 McCue, Harvey. *Aboriginal Post-Secondary Education: A Think Piece from the Centre for Native Policy and Research*, Native Centre for Policy and Research, Vancouver, 2006.
- 82 Statistique Canada. *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*, *Le Quotidien*, Ottawa, 5 novembre 2005. Accessible à www.statcan.ca. Consulté le 27 novembre 2006.
- 83 La compréhension de textes suivis renvoie aux connaissances et aux compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis, tels des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des modes d'emploi.
- 84 Nunavut Literacy Council. *Report on Literacy in Nunavut*. Accessible à www.nunavutliteracy.ca/english/pdfs/stats.pdf. Consulté le 1er décembre 2007.
- 85 Statistique Canada. *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*, 2003.
- 86 Statistique Canada et OCDE. *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*, Ottawa, 2005.
- 87 Gouvernement du Nunavut et Nunavut Tunngavik. *Nunavut Adult Learning Strategy*, Iqaluit, 2005.
- 88 George, Priscilla (Ningwakwe). *The Holistic/Rainbow Approach to Aboriginal Literacy*. Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones et de Ningwakwe. Accessible à www.nald.ca/fulltext/abo-hol/abo-hol/PDF. Consulté le 16 juillet 2007.
- 89 Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner*. Rapport sur l'apprentissage au Canada, Ottawa, 2007.
- 90 *Ibid.*
- 91 OCDE. *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policy and Practices*, Paris, 2003.
- 92 OCDE. *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*, Paris, 2007.
- 93 Colley, Helen, Phil Hodgkinson et Janice Malcolm. *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*, Infed. Accessible à www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm. Consulté le 30 août 2007.
- 94 UNPFII. *Report of the meeting on Indigenous Peoples and indicators of well-being*, Ottawa, 22-23 mars 2006. Rapport présenté dans le cadre de la Cinquième session de l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies à New York, les 15 et 16 mai 2006.
- 95 Conseil économique et social des Nations Unies. *Report of the Inter-Agency Support Group on Indigenous Issues: The Millennium Development Goals and Indigenous peoples*. Présenté dans le cadre de la Cinquième session de l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies à New York, les 15 et 16 mai 2006.
- 96 UNPFII. *Report of the meeting on Indigenous Peoples*.
- 97 Centre for Aboriginal Economic Policy Research. *Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being: An Australian Perspective*, Australian National University. Rapport présenté dans le cadre de la rencontre « Meeting on Indigenous Peoples and indicators of well-being » à Ottawa, les 22 et 23 mars 2006 (Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, New York, 2006).
- 98 UNPFII. *Report of the meeting on Indigenous Peoples*.
- 99 *Ibid.*
- 100 Wereta, Whetu et Darin Bishop. *Towards a Maori Statistic Framework*, 2006. Rapport présenté par la Maori Statistic Unit, Statistics New Zealand, dans le cadre de la rencontre « Meeting on Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being » lors de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones tenue à Ottawa les 22 et 23 mars 2006.
- 101 *Ibid.*
- 102 Wereta, Whetu et Darin Bishop. *Towards a Maori Statistic Framework*.
- 103 UNPFII. *Report of the meeting on Indigenous Peoples*.
- 104 Statistique Canada. « Questions souvent posées », *Enquête auprès des peuples autochtones*, Accessible à <http://www12.statcan.ca/english/profil01aps/help.cfm?lang=F>. Consulté le 12 septembre 2007.
- 105 UNPFII. *Report of the meeting on Indigenous Peoples and indicators of well-being*, 22-23 mars 2006. Rapport présenté dans le cadre de la Cinquième session de l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies à New York, les 15 et 16 mai 2006.
- 106 Tunison, Scott. *Redefining Success in Aboriginal Learning: A Review of Current Metrics of Aboriginal Learning Success*, 2007. Rapport préliminaire présenté au Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones en collaboration avec le Conseil canadien sur l'apprentissage.
- 107 Centre for Aboriginal Economic Policy Research, *Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being*, Australian National University.
- 108 Centre for Aboriginal Economic Policy Research, *Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being*, Australian National University.
- 109 UNPFII. *Report of the meeting on Indigenous Peoples*.

NOTES DE FINS DE TEXTE

- 110 Peterson, N. *Cultural issues*. Cité dans J.C. Altman et J. Taylor (dir.), *The 1994 National Aboriginal and Torres Strait Islander Survey: Findings and Future Prospects*. Compte rendu de recherche du CAEPR, no 11, Centre for Aboriginal Economic Policy Research, Australian National University, Canberra, 1996.
- 111 Mendelson, Michael. *Aboriginal Peoples and Post-secondary Education in Canada*, Caledon Institute of Social Policy, Ottawa, 2006.
- 112 Bureau du vérificateur général du Canada. *Rapport de la vérificatrice générale du Canada au Parlement*. Chapitre 1 : « Repenser les rapports soumis par les Premières nations aux organismes fédéraux », Ottawa, 2002.
- 113 Taylor, John. *Indigenous Peoples and Indicators of Well-being: An Australian Perspective*. p. 15. Rapport du Centre for Aboriginal Economic Policy Research de l'Australian National University présenté dans le cadre de la rencontre « Meeting on Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being » lors de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones tenue à Ottawa les 22 et 23 mars 2006.
- 114 Castellano, Marlene Brant. *Aboriginal Family Trends*, Institut Vanier de la famille, Ottawa, 2002. Accessible à www.vifamily.ca/library/ct/aboriginal.pdf. Consulté le 9 septembre 2007.
- 115 First Nations Centre. *Ownership, Control, Access, and Possession (OCAP) or Self-Determination Applied to Research: A critical analysis of contemporary First Nations research and some options for First Nations communities*, Ottawa, 2005.
- 116 Assemblée des Premières Nations. *Ownership, Control, Access and Possession (OCA): First Nations inherent right to govern First Nations Data*. Ottawa, 2007.
- 117 Ibid.
- 118 L'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations (ERS) et le cadre d'évaluation holistique sur lequel elle repose sont expliqués en détail dans l'Annexe A.
- 119 Assemblée des Premières Nations. *Ownership, Control, Access and Possession (OCA)*.
- 120 First Nations Centre. *(RHS) Cultural Framework*. Ottawa, 2005. Accessible à www.rhs-ers.ca/english/pdf/rhs2002-03reports/developing-a-cultural-framework.pdf. Consulté le 10 août 2007.
- 121 Ibid.
- 122 UNPFII. *Report of the meeting on Indigenous Peoples*.
- 123 Centre for Aboriginal Economic Policy Research, Australian National University. *Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being: An Australian Perspective*. Rapport présenté dans le cadre de la rencontre « Meeting on Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being » tenue à Ottawa les 22 et 23 mars 2006 (Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, New York, 2006).
- 124 *L'état de l'apprentissage au Canada*, 2007.
- 125 La page 20 explique en quoi consiste l'*Inuit Qaujimajatuqangit*.
- 126 Le gouvernement du Nunavut a intégré l'*Inuit Qaujimajatuqangit* à l'élaboration de ses politiques et de ses programmes, y compris dans le secteur de l'éducation.
- 127 *The First Annual Report of the Inuit Qaujimajatuqanginnut (IQ) Task Force*, gouvernement du Nunavut, Iqaluit, 2002.
- 128 Arnakak, Jaypetee. « Commentary: What is Inuit Qaujimajatuqangit? Using Inuit family and kinship relationships to apply Inuit Qaujimajatuqangit », *Nunatsiaq News*, 25 août 2000.
- 129 Ibid.
- 130 En 1999, le gouvernement du Nunavut a énoncé sa vision pour le Nunavut dans le document *Pinasuaqtaavut*, ou le *Mandat de Bathurst*, qui était fondé sur quatre priorités : la santé des collectivités, la simplicité et l'unité, l'autonomie et l'apprentissage continu.
- 131 Alia, Valerie. *Names and Nunavut. Culture and Identity in the Inuit Homeland*, Berghahn Books, New York, 2007.
- 132 Saladin d'Anglure, B. « Petit-ventre, L'Enfant-géant en Cosmos Inuit », *L'homme*, vol. 2, no 1, 1980. Cité dans Alia, Valerie. *Names and Nunavut. Culture and Identity in the Inuit Homeland*. Berghahn Books, New York, 2007.
- 133 Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation, Programmes d'études et services scolaires. Renseignements fournis par Nunia Qanatsiaq le 22 mai 2007.
- 134 Le ceinture fléchée est sans doute le symbole le plus connu de la culture métisse. C'est une ceinture tissée à la main très colorée, en laine ou de fibres végétales, qui fait environ trois mètres de long et qui se prêtait à de nombreux usages. Elle est encore portée par les Métis aujourd'hui. Le Sénat des Métis du Manitoba a lancé une tradition de couvrir la table de réunion d'une ceinture fléchée avant d'ouvrir les débats.
- 135 Fédération des établissements Métis. « The Métis sash » Accessible à www.msgc.ca/main.php?page=19. Consulté le 15 juillet 2007.
- 136 Hodson-Smith, Kathy. *State of Métis Nation Learning*, Infinity Research Inc., 2005.
- 137 Oakes, J. *Indicators of the ecology of the school: some examples*. Communication livrée à l'occasion de la Conférence internationale sur l'évaluation des systèmes d'éducation de l'OCDE, Paris, 1988.
- 138 Society for the Advancement of Excellence in Education. *Moving Forward in Aboriginal Education: Proceedings of a National Policy Roundtable*, Université Concordia, Montréal, 2005.
- 139 OCDE. *Regards sur l'éducation*, Paris, 2006.
- 140 Adapté de *The First Nations Schools Association School Measures and Data Collection Project: Results of the 2004/2005 Pilot Project*. Rapport préliminaire présenté à l'assemblée générale annuelle de la FNSA, avril 2005.
- 141 First Nations Schools Association. *The First Nations Schools Association School Measures and Data Collection Project: Results of the 2004/2005 Pilot Project*. Rapport préliminaire présenté à l'assemblée générale annuelle de la FNSA, avril 2005.
- 142 Adapté de First Nations Schools Association. *The First Nations Schools Association Third Annual School Measures and Data Collection Project 2006/2007, Final Report*, Vancouver, 30 mars 2007.
- 143 First Nations Schools Association. *The First Nations Schools Association Third Annual School Measures and Data Collection Project 2006/2007, Final Report*, Vancouver, 30 mars 2007.
- 144 Ibid.
- 145 First Nations Centre. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations (ERS) 2002-2003*. Rapport sur les adultes, les jeunes et les enfants dans les communautés des Premières Nations, Ottawa, 2005.
- 146 First Nations Centre. *Our Voice, Our Survey, Our Future: The "Survey of Choice" by First Nations in Canada!* Présentation dans le cadre de l'atelier sur la collecte et la désagrégation des données sur les peuples autochtones, organisée par l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies. New York, du 19 au 21 janvier 2004.
- 147 First Nations Centre. *Cadre culturel de l'ERS*, Ottawa, 2005.
- 148 First Nations Centre. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations (ERS) 2002-2003*. Rapport sur les adultes, les jeunes et les enfants dans les communautés des Premières Nations, Ottawa, 2005.

www.ccl-cca.ca

Bureau d'Ottawa

50, rue O'Connor, bureau 215
Ottawa ON Canada
K1P 6L2

Tél. : 613.782.2959
Télec. : 613.782.2956

Bureau de Vancouver

701, rue Georgia Ouest, bureau 1805
C.P. 10132
Vancouver CB Canada V7Y 1C6

Tél. : 604.662.3101
Télec. : 604.662.3168