



des niveaux de scolarité nettement inférieurs à ceux de la population en général. Il est particulièrement impératif de résoudre ces lacunes éducatives compte tenu de la jeunesse de la population autochtone. En 2011, les enfants (âgés de 14 ans et moins) et les jeunes (âgés de 15 à 24 ans) représentaient respectivement 28 % et 18,2 % de la population autochtone par rapport à 16,5 % et 12,9 % pour la population non-autochtone (Statistics Canada, 2013a). Ce segment de la population croît plus rapidement que n'importe quel autre segment de la population canadienne. Parmi les trois principales populations autochtones, les Inuits sont les plus jeunes, avec un âge médian de 23 ans par rapport à 26 pour les Premières nations et de 31 pour les Métis (Statistics Canada, 2013a). Ce profil de la population indique qu'une vague démographique entraîne des impacts socioéconomiques potentiellement énormes, non seulement dans les

Avant les colons européens, les populations autochtones avaient leurs propres systèmes éducatifs bien établis. Ceux-ci étaient enracinés dans la communauté et l'environnement naturel, et se situaient à l'intérieur d'une vision spirituelle du monde

(Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples [SSCAP], 2011).

communautés autochtones, mais aussi au Canada dans son ensemble.

Cette fiche de renseignements examinera certains des facteurs clés qui contribuent ou entravent la réussite scolaire pour les populations autochtones et les niveaux de scolarité actuels pour cette population. En terminant, elle mettra en évidence certaines pratiques prometteuses dans l'avancement de l'éducation des populations autochtones.

Facteurs affectant la réussite scolaire des populations autochtones

Un large éventail de facteurs peuvent affecter l'apprentissage des populations autochtones à travers tous les stades de la vie, de l'éducation préscolaire, primaire à secondaire puis postsecondaire. Ces facteurs s'appliquent tant à

l'individu qu'aux niveaux sociétaux et environnementaux plus larges et sont principalement associés aux impacts historiques et contemporains du colonialisme, y compris la marginalisation socioéconomique, les systèmes éducatifs inappropriés et le financement inéquitable pour l'éducation.

Impacts historiques et contemporains du colonialisme sur la réussite scolaire

Avant les colons européens, les populations autochtones avaient leurs propres systèmes éducatifs bien établis. Ceux-ci étaient enracinés dans la communauté et l'environnement naturel, et se situaient à l'intérieur d'une vision spirituelle du monde (Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples [SSCAP], 2011). Les connaissances ont été transmises à travers les générations par le biais de traditions orales et par l'expérience, et visaient à fournir aux enfants les compétences et les connaissances dont ils avaient besoin pour assurer leur survie, et celle de leurs familles et de leurs communautés (SSCAP, 2011). Après l'arrivée des colons européens, les systèmes éducatifs formels, fondés sur des valeurs euro-chrétiennes, furent imposés aux populations autochtones et dominés par les églises et les gouvernements. En particulier, l'imposition du système de pensionnats indiens, qui visait à assimiler les peuples autochtones en séparant les enfants de leurs familles et de leurs communautés, a joué un rôle définitif dans l'état actuel de l'éducation des populations autochtones (Truth and Reconciliation Commission [TRC] of Canada, 2015).

Au lieu d'habiliter les étudiants autochtones, les pensionnats autochtones les ont appauvris, eux et les générations successives (SSCAP, 2011). La CVR (TRC, 2015) a mis en évidence les abus physiques, émotionnels et sexuels que de nombreux étudiants autochtones ont subis dans les pensionnats et le rôle que ces écoles ont joué dans le dénigrement des cultures autochtones et la rupture des liens avec leurs familles, leurs communautés et leurs identités. Le système des pensionnats a conduit, pour plusieurs, à des sentiments d'estime de soi et d'autodétermination réduits, ainsi qu'à un héritage de traumatismes intergénérationnels³ et à la marginalisation socioéconomique qui continuent d'avoir des répercussions importantes sur la santé et le bien-être des populations et des communautés autochtones (Bombay, Matheson, & Anisman, 2009, 2014; TRC, 2015). Le lien entre l'estime de soi et le concept de soi avec le rendement scolaire a été bien documenté (voir par exemple, Marsh & Martin, 2011), y compris dans certaines populations autochtones (voir, par exemple, Bodkin-Andrews, O'Rourke, & Craven, 2010; Whitesell et al., 2009; Whitley, Rawana, & Brownlee, 2014). En outre, plusieurs études ont montré des corrélations entre le fait d'avoir un membre de la famille qui a fréquenté un pensionnat et les faibles résultats scolaires (Bougie & Sénécal, 2010; Feir, 2016; O'Gorman & Pandey, 2015).

Bien que l'assimilation ne soit plus ouvertement imposée aux populations autochtones par les pensionnats, le système éducatif formel continue d'être dominé

par la connaissance eurocentrique et les structures hégémoniques qui perpétuent les valeurs du colonialisme et contribuent à la marginalisation des étudiants autochtones (Battiste, 2004, 2013). Trop souvent, les connaissances sont considérées comme quelque chose qui peut être possédé ou contrôlé par certains, mais pas par d'autres, renforçant ainsi les relations fondées sur la supériorité d'une culture sur l'autre (Battiste, 2002; Munroe, Borden, Orr, Toney, & Meader, 2013). Trop souvent, les approches pédagogiques qui utilisent une transmission unidirectionnelle des connaissances de l'enseignant à l'élève et une valeur ayant les bonnes réponses sont privilégiées par rapport aux approches qui favorisent la créativité, l'innovation et la collaboration, ce qui prive les étudiants autochtones des possibilités de développer des compétences de pensée critique et de développer les outils dont ils ont besoin pour affronter avec succès les défis de la vie (Munroe et al., 2013). Trop souvent, les populations autochtones sont dépeintes dans les programmes d'études comme étant des problèmes qui résistent à la solution, des arriérés, et autrement qui favorisent l'arrogance coloniale et perpétuent le maintien des stéréotypes et des préjugés (Battiste, 2013; Godlewska, Moore, & Bednasek, 2010). L'exclusion des histoires, des visions du monde, des langues et des cultures des populations autochtones de l'éducation empêche le développement d'une identité et d'un sentiment d'estime de soi, qui sont essentiels pour permettre aux étudiants d'apprendre (Nguyen, 2011; Richmond & Smith, 2012).

En outre, les mesures de réussite scolaire se concentrent trop souvent sur les déficits de l'apprentissage plutôt que sur les résultats d'apprentissage positifs et favorisent la compétitivité individuelle par rapport à la croissance personnelle, ce qui peut déshabiller davantage les étudiants autochtones (CCL, 2007; Sisco, et al., 2012).

En outre, l'environnement d'apprentissage lui-même peut contribuer à des résultats scolaires moins bons pour les étudiants autochtones. Le racisme et la discrimination flagrants et inconsiderés qui se produisent dans les écoles de la part des camarades de classe et des enseignants peuvent contribuer à des sentiments d'exclusion ou à un sentiment d'identité et d'estime de soi réduits, ce qui contribue à exacerber le problème du faible rendement scolaire pour les étudiants autochtones (Glass & Westmount, 2014; Neeganagwedgin, 2011; Riley & Ungerleider, 2012; Whitley et al., 2014). Les écoles peuvent également manquer de soutien approprié sur le plan culturel, ce qui permettrait normalement aux étudiants autochtones de réussir sur le plan académique, car les enseignants et le personnel de soutien peuvent ne pas comprendre les défis auxquels sont confrontés les étudiants autochtones ou être en mesure de favoriser les relations de confiance avec les étudiants autochtones (Cherubini, 2012; Desmoulin, 2009; Richmond & Smith, 2012). En conséquence, les étudiants autochtones peuvent s'exclure des possibilités d'apprentissage et décrocher.

³ Voir Aguiar & Halseth (2015) pour obtenir des informations sur la façon dont les traumatismes intergénérationnels se manifestent dans les communautés autochtones.

Marginalisation socioéconomique

La marginalisation socioéconomique est considérée comme l'un des principaux facteurs associés à un appauvrissement des connaissances (Sisco et al., 2012). La pauvreté est associée à un certain nombre de facteurs qui peuvent influencer le bien-être physique et mental des enfants et la capacité d'apprendre, y compris les effets néfastes sur le développement cognitif, le manque de modèles de comportement ou de soutien parental, un environnement familial instable ou dangereux, un logement de mauvaise qualité ou surpeuplé, et l'insécurité alimentaire (Ferguson, Bovaird, & Mueller, 2007; Lacour & Tissington, 2011; Treanor, 2012). La pauvreté restreint l'accès à l'éducation en raison des coûts financiers de la scolarisation, comme les frais de scolarité, le transport et

les livres, et des limitations d'accès d'un individu à une éducation complémentaire en raison des responsabilités d'un ménage. Lorsque la pauvreté est répandue au sein d'une communauté, le recrutement et le maintien en poste d'enseignants de haute qualité et l'accès à des ressources pédagogiques de qualité peuvent être plus difficiles, ce qui affecte la qualité de l'apprentissage. Enfin, dans les communautés où la pauvreté est répandue, il peut y avoir moins de possibilités d'emploi et les avantages économiques liés à l'éducation peuvent ne pas être évidents ou appréciés par les individus (van der Berg, 2008; Sisco et al., 2012).

Une plus grande proportion des populations autochtones, en particulier les Premières nations vivant dans les réserves et les

Inuits, vivent dans des conditions de pauvreté, y compris dans des logements de mauvaise qualité et surpeuplés et connaissent une insécurité alimentaire par rapport à la population générale (Reading & Wien, 2009). Cette marginalisation est enracinée dans les expériences historiques et contemporaines des populations autochtones avec le colonialisme, y compris la réinstallation forcée dans les réserves, la destruction des modes de vie traditionnels, le système des pensionnats, les iniquités de financement et de service dans les secteurs de la santé, de l'éducation et des services sociaux, ainsi que le racisme et la discrimination dans les secteurs de l'emploi et dans la vie quotidienne (Reading & Wien, 2009).

L'un des principaux obstacles à l'apprentissage pour les peuples autochtones est la disparité dans le financement de l'éducation pour les systèmes d'éducation autochtone, en particulier dans les zones rurales et éloignées où l'accès aux écoles et aux programmes éducatifs peut être extrêmement limité.



Financement inéquitable de l'éducation

L'un des principaux obstacles à l'apprentissage pour les peuples autochtones est la disparité dans le financement de l'éducation pour les systèmes d'éducation autochtone, en particulier dans les zones rurales et éloignées où l'accès aux écoles et aux programmes éducatifs peut être extrêmement limité. Actuellement, le gouvernement fédéral est responsable de l'éducation dans les réserves. Il finance les programmes de la petite enfance, comme le Programme d'aide préscolaire aux autochtones (dans ou hors réserve) et l'initiative visant la garde d'enfants chez les Inuits et les Premières nations; il exploite sept écoles fédérales dans les réserves,⁴ et finance environ 518 écoles élémentaires et secondaires gérées par des bandes desservant 60 % des étudiants des Premières nations dans les réserves (Assembly of First Nations [AFN], 2011). Chacune des écoles gérées par des bandes est tenue d'élaborer et de fournir des services éducatifs comparables à ceux des provinces et des territoires, mais sans le même soutien que les écoles ordinaires (SSCAP, 2011). La responsabilité d'éduquer les élèves autochtones hors réserve incombe aux gouvernements provinciaux et territoriaux et, par conséquent, le degré de satisfaction de leurs besoins uniques peut varier considérablement d'une juridiction à l'autre. Le gouvernement fédéral offre également plusieurs programmes qui procurent aux étudiants autochtones un soutien pour poursuivre des formations et des possibilités

d'éducation postsecondaire (Service Canada, 2013).

Les systèmes d'éducation autochtones soutenus par le gouvernement fédéral souffrent d'un sous-financement depuis de nombreuses années. Malgré les pressions démographiques et inflationnistes, les augmentations du financement pour les programmes des Affaires autochtones et du Nord (AANC) pour les Premières nations et les Inuits sont demeurées plafonnées à 2 % annuellement depuis le milieu des années 1990 (Chiefs Assembly on Education [CAE], 2012). En outre, la formule de financement actuelle ne tient pas compte de tous les éléments nécessaires à l'exploitation d'un système scolaire moderne, y compris les bibliothèques, les évaluations des étudiants, les programmes et installations sportives, la technologie, le développement du programme scolaire et les programmes de langue (SSCAP, 2011). Il n'y a également aucun financement supplémentaire pour accueillir les étudiants ayant des besoins spéciaux ou pour mettre en œuvre des programmes relevant des provinces, malgré le fait que les conseils scolaires provinciaux reçoivent un financement ciblé pour mettre en œuvre de tels programmes dans leurs écoles (SSCAP, 2011). Cette disparité de financement est considérée comme l'un des facteurs les plus critiques qui empêchent la prestation de services d'éducation de qualité dans les réserves des Premières nations et dans les communautés inuites, en particulier dans les régions nordiques et éloignées où le coût de l'éducation



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 860450334

peut être exceptionnellement élevé en raison d'une faible densité de population et les longues distances de déplacement (Sisco et al., 2012). Le sous-financement chronique de l'éducation a limité l'accès des étudiants autochtones aux services et programmes éducatifs à tous les niveaux. Un sondage de 2011 a révélé que, alors que 67 % des communautés des Premières nations avaient des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, seulement 22 % des enfants des Premières nations avaient accès à ces programmes en raison de longues listes d'attente (CAE, 2012). Il a également démontré qu'environ 31 % des étudiants des Premières nations fréquentaient des écoles provinciales hors réserve, principalement des écoles secondaires qui manquent généralement dans les communautés des Premières nations vivant dans les réserves. Le fait de fréquenter l'école secondaire à une certaine

⁴ Ce sont les écoles qui sont financées et exploitées par le gouvernement fédéral pour les Premières nations dans les réserves (à leur demande) plutôt que d'être financées par le gouvernement fédéral mais exploitées par les groupes des Premières Nations. Il y a actuellement sept de ces écoles (six en Ontario et une en Alberta).

Le fait de fréquenter l'école secondaire à une certaine distance des communautés d'origine constitue un obstacle majeur à l'achèvement des études secondaires pour les élèves des Premières nations vivant dans les réserves.



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 140454940

distance des communautés d'origine constitue un obstacle majeur à l'achèvement des études secondaires pour les élèves des Premières nations vivant dans les réserves. En outre, le nombre d'étudiants autochtones qui ont été en mesure de poursuivre des études postsecondaires a été limité par le manque d'accès aux possibilités d'éducation postsecondaire dans les collectivités rurales et éloignées, ainsi que par le plafond de financement de 2 % sur les programmes fédéraux de soutien à l'éducation postsecondaire. Par exemple, un récent article de CBC News, a mis en évidence une baisse de 18,3 % depuis 1997 dans le nombre d'étudiants financés par le programme de soutien aux étudiants de niveau postsecondaire (Tasker, 2016).

Le sous-financement chronique de l'éducation a également eu un impact significatif sur la qualité de l'infrastructure éducative dans les communautés autochtones. En 2011, 74 % des écoles des Premières nations dans les réserves nécessitaient des réparations

majeures, 32 % n'avaient pas accès à de l'eau potable et 72 % avaient des préoccupations en matière de santé et de sécurité (CAE, 2012). En outre, une proportion importante d'écoles des Premières nations dans la réserve n'avaient pas accès à des installations supplémentaires considérées comme essentielles pour soutenir l'apprentissage des élèves, y compris les terrains de jeux, les cuisines, les laboratoires de sciences, les bibliothèques entièrement équipés et l'accès à la technologie (CAE, 2012). Il reste à voir si le financement promis par le gouvernement fédéral dans le budget de 2016 de 2,6 milliards de dollars pour répondre aux besoins en matière d'infrastructure et d'éducation primaire et secondaire dans les réserves et de 129,4 millions de dollars pour le Programme d'aide préscolaire aux autochtones, et l'initiative visant la garde d'enfants chez les Inuits et les Premières nations (Government of Canada, 2016), auront des répercussions positives sur la réussite scolaire des peuples autochtones.

Facteurs personnels

Des facteurs personnels peuvent également affecter la réussite scolaire des étudiants autochtones. Par exemple, Bougie, Kelly-Scott et Arriagada (2013), en s'appuyant sur les données de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012, ont constaté que les hommes des Premières nations (vivant hors réserve), Inuits et Métis⁵ âgés de 18 à 44 ans ont généralement décroché des études secondaires en raison d'un désir de travailler, de problèmes d'argent, de problèmes scolaires et du manque d'intérêt, alors que leurs homologues de sexe féminin ont fait référence à la grossesse ou à la garde d'enfants comme étant les principales raisons pour le décrochage. Arriagada (2015), en utilisant cette même source de données, a constaté que la participation aux activités parascolaires, la valorisation par des amis et la famille de la participation à l'éducation, et les environnements et le soutien sains et favorables des milieux domestique et scolaire étaient des facteurs associés à la réussite

⁵ Cette étude a utilisé les données de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012, qui comprend uniquement la participation des personnes des Premières nations vivant hors réserve, les Inuits et les Métis.

du secondaire pour les adultes autochtones. Bien que les étudiants autochtones ont abandonné l'école à des taux relativement élevés, cette étude a démontré que beaucoup ont repris et ont terminé leur secondaire ultérieurement. On estime que 14 % des Premières nations hors réserve (hors réserve), 15 % des Inuits et 9 % des Métis ont décroché au moins une fois avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, soulignant ainsi la nécessité de voies multiples pour poursuivre des études postsecondaires (Bougie et al., 2013).

La nécessité d'un changement systémique et la décolonisation de l'éducation

Pour de nombreuses populations autochtones, l'apprentissage est holistique, continu, axé sur la terre, expérientiel, enraciné dans les langues et les cultures autochtones, spirituellement orienté et constitue une activité communautaire, impliquant la famille, la communauté et les aînés (Canadian Council on Learning [CCL], 2007). Ces valeurs, croyances et objectifs ne se reflètent pas adéquatement dans les systèmes éducatifs formels, en particulier dans les systèmes traditionnels. Il existe un fort consensus parmi les chercheurs en éducation autochtone selon lesquels « ... l'utilisation exclusive de la connaissance eurocentrique dans l'éducation n'a pas réussi aux enfants autochtones » (Battiste, 2002, p. 9), et que le système d'éducation doit être complètement transformé et décolonisé afin que les effets de la colonisation soient « guéris et transcendés » (Cajete, 2000, p.181). Comme l'ont souligné Wildcat, McDonald,

Irlbacher-Fox, et Coulthard (2014), « si la colonisation consiste fondamentalement à déposséder les populations autochtones de la terre, la décolonisation doit impliquer des formes d'enseignement qui relient les populations autochtones à la terre et les relations sociales, les savoirs et les langues qui découlent de la terre » (p. 1). Comme l'a noté Battiste (2002), la décolonisation consiste à :

élever la voix collective des populations autochtones, en exposant ainsi les injustices dans l'histoire coloniale, en déconstruisant le passé par l'examen critique des nombreuses raisons de faire taire les voix autochtones dans l'histoire du Canada, en légitimant les voix et les expériences des Autochtones dans le programme scolaire, en la reconnaissant comme un contexte dynamique de connaissances et du savoir, et en communiquant le parcours émotionnel que génèrent de telles explorations. (p. 20)

Ce processus implique que les décideurs politiques, les concepteurs de programmes scolaires, les administrateurs et les éducateurs de tous les niveaux considèrent les inégalités qui découlent de leurs choix et « désapprennent le racisme et la supériorité dans toutes leurs manifestations ... [examinent les] ... constructions sociales de [leurs] jugements et apprennent de nouvelles façons de connaître, d'évaluer les autres, d'accepter la diversité et de faire des fondements d'équité et d'inclusion pour tous les apprenants » (Battiste, 2013, p. 166).

Certains éléments de l'éducation décolonisante identifiés dans la littérature comprennent :

- utiliser des processus qui sont actifs plutôt que passifs et qui permettraient aux étudiants autochtones de développer des capacités de réflexion critique et de rapporter ce qu'ils ont appris au contexte de leur vie quotidienne (Battiste, 2002; Munroe et al., 2013);
- participer à l'établissement d'un programme scolaire pour la revitalisation des langues et de la culture, en puisant dans les contextes communautaires (Munroe et al., 2013), et le recours à des Aînés comme trésors éducatifs (Battiste, 2002);
- faire de l'éducation autochtone une mission ou une priorité pour les universités du Canada (Battiste, 2002);
- réformer l'éducation en redéfinissant l'alphabétisation de manière à affirmer les langues et la conscience autochtones comme essentielles à l'apprentissage et à l'identité autochtones (Battiste, 2002); et
- intégrer efficacement et intégralement les savoirs, les perspectives et les pédagogies autochtones dans les programmes scolaires, ce qui implique de valider les connaissances autochtones à titre de partenaire égal et à part entière plutôt que d'être traité comme un « ajout » ou un « autre » moyen de connaissance (Battiste, 2002; Munroe et al., 2013; CCL, 2007).

La décolonisation de l'éducation est essentielle non seulement pour rétablir un fort sentiment d'identité et de fierté chez les populations autochtones, qui est associée à la réussite scolaire (Schissel &

Wotherspoon, 2003), mais étant donné que l'éducation joue un rôle aussi transformateur dans la société canadienne, elle est également essentielle pour faire progresser la réconciliation et améliorer les relations entre les populations autochtones et non autochtones au Canada.

Niveaux actuels de réussite scolaire

Les taux de réussite scolaire chez les populations autochtones se sont considérablement améliorés ces dernières décennies; cependant, un certain nombre de lacunes éducatives demeurent quant aux différences de sexe, d'âge, des groupes autochtones et de la géographie. Les taux de réussite scolaire sont nettement plus élevés pour les Métis et les Premières nations vivant hors réserve et sont toujours plus faibles pour les Premières nations vivant dans les réserves, les Indiens inscrits des Premières nations et les Inuits (Arrigata & Hango, 2016; Bougie et al., 2013; Gordon & White, 2014; Statistics Canada, 2013b).

Les générations plus jeunes (25 à 44 ans) ont des niveaux supérieurs d'accréditation postsecondaire par rapport aux générations plus âgées (Richards, 2014). À l'exception d'un certificat d'une école de métier, les femmes des Premières nations, des Inuits et des Métis sont plus susceptibles d'avoir obtenu des niveaux de scolarité plus élevés par rapport aux hommes (Statistics Canada, 2013b). Les niveaux de réussite scolaire ne sont pas uniformes dans toutes les provinces et tous les territoires, considérant que les provinces maritimes, l'Ontario, le Québec et la Colombie-Britannique ont des niveaux de scolarité plus

TABLEAU 1 : TAUX DE RÉUSSITE SCOLAIRE DES POPULATIONS AUTOCHTONES PAR RAPPORT À LA POPULATION GÉNÉRALE (ÂGÉS DE 25 À 64 ANS)

	Autochtones	Premières nations	Inuits	Métis	Non-Autochtone
Qualification postsecondaire	48,4 %	52,1 %	35,6 %	54,8 %	64,7 %
Certificat d'une école de métier	14,4 %	13,2 %	13,2 %	16,3 %	12,0 %
Diplôme d'études collégiales	20,6 %	21,2 %	15,6 %	23,2 %	21,3 %
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	3,5 %	3,6 %	1,7 %	3,5 %	4,9 %
Diplôme universitaire	9,8 %	10,9 %	5,1 %	11,7 %	26,5 %
Diplôme d'études secondaires (18 à 44 ans)*	Aucune donnée comparable	72 % (hors réserve)	42 %	77 %	89 %

Source : Statistics Canada, 2013b; *Bougie et al., 2013

élevés que le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest et les provinces des Prairies (Richards, 2014). Comme le montre le tableau 1, il reste des lacunes importantes dans l'obtention d'un diplôme universitaire et la réussite d'études secondaires (une exigence critique pour l'amélioration des taux postsecondaires) dans tous les groupes autochtones.

Le lien entre l'éducation et l'amélioration des conditions de vie est bien établi. Le taux de chômage chez les populations autochtones dont les individus ne terminent pas l'école secondaire est supérieur à plus de 25 % par rapport à ceux qui

terminent et les revenus augmentent considérablement selon le niveau d'éducation atteint (Richards, 2014). Ces lacunes en matière d'éducation constituent un véritable obstacle pour améliorer les déterminants sociaux qui sous-tendent la santé et le bien-être des populations autochtones (Gordon & White, 2014). On s'attend à ce que cet écart se poursuive au cours des 5 à 10 prochaines années et, en fait, s'aggrave pour les Premières nations vivant dans les réserves, les Indiens inscrits et les Inuits (White & Peters, 2013; Gordon & White, 2014).

Les progrès de l'éducation pour les populations autochtones

De nombreuses initiatives ont été mises en œuvre à plusieurs niveaux pour faire progresser l'éducation des Autochtones. Ces initiatives mettent en évidence les nombreuses façons dont le contrôle des systèmes d'éducation (y compris l'intégration de la culture et de la langue autochtones dans les programmes d'études et l'utilisation des modes d'apprentissage autochtones) par les populations autochtones, une infrastructure de haute qualité et les améliorations socioéconomiques sont essentiels pour favoriser des environnements plus propices à l'apprentissage des élèves, en donnant aux étudiants l'espoir d'un avenir meilleur et en permettant aux étudiants et aux membres de la communauté d'être fiers de leurs écoles. Bien que fournir une liste exhaustive de toutes ces initiatives dépasse la portée de cet article, plusieurs sont présentées ici afin de mettre en évidence l'ampleur des programmes pour l'ensemble des groupes autochtones, des niveaux d'éducation, des programmes et des politiques.

Initiatives visant l'apprentissage et la garde d'enfants

Beaucoup de progrès ont été réalisés pour intégrer la langue et la culture dans des programmes communautaires d'apprentissage précoce et de garde d'enfants comme le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones, qui sont considérés comme des sites clés pour le développement sain de l'enfant et pour améliorer la

préparation à l'école et l'intérêt pour l'apprentissage continu. Le gouvernement fédéral finance le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves par l'entremise de la Direction générale de la santé des Premières nations, de Santé Canada et des collectivités autochtones des régions urbaines et nordiques par l'entremise de l'Agence de la santé publique du Canada. Ces programmes sont holistiques, intégrant non seulement la langue et la culture, mais aussi l'éducation, la promotion de la santé, la nutrition, le soutien social et la participation des parents. Ils ont eu des répercussions positives sur les enfants autochtones et leurs familles, notamment en favorisant leur confiance en soi, leur estime de soi et la fierté à l'égard de leur identité, de meilleures compétences cognitives, un désir d'apprendre tout au long de la vie ainsi que de meilleures relations familiales et compétences parentales (Nguyen, 2011).

Primaire et secondaire

Le contrôle autochtone sur les systèmes éducatifs a été identifié dans la littérature comme étant important pour la réussite des élèves (Gordon & White, 2014; Nguyen, 2011). Depuis la dissolution du système des pensionnats, il y a eu un lent changement de politique visant à transférer la compétence sur l'enseignement primaire et secondaire vers les Premières nations et les Inuits vivant dans les réserves. Une grande partie de ce changement de politique a vu le jour dans le cadre des ententes sur les revendications territoriales, y compris la Convention de la Baie James et du Nord québécois en 1975, qui a vu la création d'une Commission

scolaire crie et le contrôle des Cris sur tous les aspects de l'éducation de leurs enfants, ainsi que la mise en place de la Commission scolaire Kativik, qui a compétence exclusive en matière d'éducation préscolaire, élémentaire, secondaire et adulte dans 14 communautés inuites au Nunavik (SSCAP, 2011). La Loi sur l'éducation des Mi'kmaq, adoptée par le Parlement en 1998, a conféré à 11 communautés des Mi'kmaq le contrôle de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire (Association of Canadian Deans of Education [ACDE], 2010). En Colombie-Britannique, la Loi sur la compétence des Premières nations en matière d'éducation (projet de loi C34), introduite en 2006, a conféré aux Premières nations participantes la compétence à l'égard du système d'éducation primaire et secondaire dans les réserves et a créé une autorité scolaire des Premières nations pour les aider dans l'exercice de cette compétence dans les domaines de la délivrance du certificat d'aptitude pédagogique, de la certification scolaire et de l'établissement des normes d'études et d'examen (SSCAP, 2011).

Il existe de nombreuses preuves que l'inclusion de la culture et de la langue autochtones dans l'éducation est associée à des retombées positives sur le plan du développement personnel et académique pour les étudiants autochtones (Findlay & Kohen, 2013). Les programmes linguistiques et culturels sont de plus en plus offerts dans le système d'éducation primaire et secondaire. Environ 88 % des écoles des Premières nations offrent un certain type de programmation linguistique autochtone, 17 % offrent des programmes complets d'immersion



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 589097066

linguistique autochtone, 91 % offrent des activités culturelles périodiques et 57 % offrent des programmes culturels réguliers et continus (CAE, 2012). Il existe également un certain nombre de programmes dans le cadre de « On the Land programs »,⁶ qui offrent aux étudiants la possibilité d'explorer de nombreuses activités traditionnelles dans le cadre de leur programme scolaire quotidien. Un grand nombre de programmes incluent une composante linguistique et encouragent les parents à participer avec leurs enfants (Sisco et al., 2012).

Lorsque les principes autochtones et les perspectives d'apprentissage sont incorporés dans l'éducation autochtone (c.-à-d. que l'apprentissage est holistique, expérientiel, enraciné dans les langues et les cultures autochtones, spirituellement orienté et relationnel), les avantages peuvent avoir une grande portée. Par exemple,

l'école culturelle Outma Sqilx'w à Penticton est une école étonnante et entièrement dotée de ressources, qui offre une gamme complète de programmes éducatifs pour répondre aux besoins spirituels, émotionnels, psychologiques et physiques des étudiants. L'école dont les étudiants autant que la communauté sont fiers sert également de centre d'activités scolaires et communautaires. Non seulement les étudiants ont satisfait aux objectifs d'apprentissage provinciaux (Penticton Indian Band, n.d.), mais il existe également des preuves d'une augmentation de la cohésion sociale, de l'implication parentale, des activités bénévoles, du recrutement et de la rétention des enseignants des Premières nations, ainsi qu'une réduction de l'absentéisme scolaire (Trotter, 2014).

Plusieurs initiatives ont visé à résoudre le manque de services de soutien pédagogique dans les écoles

des Premières nations. Le Centre de ressources éducationnelles des Premières nations du Manitoba, créé par l'Assemblée des chefs du Manitoba en 1998, fournit des services coordonnés d'éducation, d'administration, de technologie, de langue et de culture à 58 écoles dans 49 collectivités des Premières nations au Manitoba (Manitoba First Nations Education Resource Centre Inc., n.d.). En décembre 2016, les Affaires autochtones et du Nord Canada (AANC) ont annoncé une nouvelle formule de financement et la création d'un conseil scolaire unique et historique conçu et exploité au Manitoba qui structurera le programme scolaire et le perfectionnement professionnel, l'embauche de professeurs et de personnel ainsi que l'affectation des ressources étudiantes dans cette province (Pauls, 2016). Il y a aussi le Mi'kmaw Kina'matnewey, l'organisme central de coordination

⁶ Voir par exemple le programme du Conseil de l'éducation de Beaufort-Delta offert à l'école Moose Kerr à Aklavik, TN-O. (Sisco et al., 2012).

représentant les intérêts éducatifs des communautés Mi'kmaq en Nouvelle-Écosse, qui assure la surveillance, les ressources et les services communs aux écoles membres (Lewington, 2012).

Les universités ont travaillé pour améliorer la qualité des enseignants afin qu'ils répondent mieux aux besoins des étudiants autochtones. Un grand nombre d'entre elles ont mis en place des programmes de formation d'enseignants autochtones pour augmenter le nombre d'enseignants autochtones, tandis que d'autres (p. ex. Lakehead, Trent) intègrent un programme scolaire sur les récits, les cultures et les perspectives autochtones à titre obligatoire pour tous les futurs enseignants afin qu'ils en sachent davantage sur les questions autochtones.

Au niveau des politiques, les ministères provinciaux de l'Éducation et les organisations autochtones ont élaboré des cadres politiques et des stratégies pour l'éducation des Premières nations, des Inuits et des Métis. Ceux-ci incluent le Cadre de politique de l'éducation d'Ontario 2007/First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework, First Nation, Métis and Inuit Education Policy Framework de Manitoba 2016-19, First Nations Education Action Plan de l'Assemblée des Premières Nations (2005) et First Canadians, Canadians first : National Strategy on Inuit Education 2011 d'Inuit Tapiriit Kanatami. La nation métisse continue de travailler à l'élaboration de sa propre stratégie d'éducation (Métis Nation, 2014). Toutes ces stratégies visent à accroître les résultats d'apprentissage en

améliorant le patrimoine culturel et l'histoire, en mettant en place des stratégies partagées et en améliorant la compréhension des problèmes et des défis que présente l'éducation des Autochtones.

L'enseignement postsecondaire

Dans les établissements d'enseignement postsecondaire, des mesures ont été prises pour favoriser la réussite des élèves autochtones en abordant certains des obstacles uniques de la réussite scolaire postsecondaire. Les cadres, les stratégies et les plans d'action des gouvernements provinciaux, comme la C.-B. (n.d.) Le Cadre d'élaboration des politiques en matière d'éducation postsecondaire et de formations des Autochtones, a été mis en place pour s'attaquer aux obstacles systémiques et initier un changement institutionnel systémique pour soutenir les apprenants autochtones. L'Accord sur l'éducation autochtone de l'ACDE (ACDE, 2010) demande aux universités et collèges du Canada de travailler ensemble dans le but de permettre « les identités, les cultures, les langues, les valeurs, les savoirs et les systèmes de connaissances autochtones ... [de] s'épanouir dans tous les établissements canadiens » (p.4). Un mouvement a également émergé pour rendre les études

autochtones obligatoires dans les universités pour contrer les préjugés et les stéréotypes qui prévalent et accorder une plus grande importance à l'enseignement de l'histoire et des perspectives autochtones, un « appel à l'action » (TRC, 2015). En 2016, l'Université de Winnipeg et l'Université Lakehead sont devenues les premières universités canadiennes à rendre au moins un cours autochtone obligatoire à l'apprentissage pour tous les élèves (MacIntosh, 2016).

Des modèles innovants de prestation d'éducation ont également été mis en œuvre pour inciter les apprenants autochtones postsecondaires et les aider à surmonter les obstacles géographiques à l'éducation. Par exemple, l'Université du Nord de la Colombie-Britannique a offert un certain nombre d'occasions d'apprentissage expérimental liées au patrimoine culturel autochtone, y compris : FNST 444 : Patrimoine culturel des Premières nations à travers le bronzage de Moose-Hide; FNST 161 - Making a Pit House; et FNST 208/284/303: Études Dakéhl - Les cours Dugout Cottonwood Canoe (UNBC, 2016). Des partenariats ont été établis entre les collèges du Nord et les universités du sud, et parmi les différents secteurs, pour offrir certains

Lorsque les principes autochtones et les perspectives d'apprentissage sont incorporés dans l'éducation autochtone (c.-à-d. que l'apprentissage est holistique, expérientiel, enraciné dans les langues et les cultures autochtones, spirituellement orienté et relationnel), les avantages peuvent avoir une grande portée.

programmes menant à l'obtention d'un diplôme dans les zones mal desservies. Des centres d'éducation autochtones supérieurs ont également émergé, utilisant la pédagogie et les perspectives autochtones pour promouvoir la fierté dans le patrimoine autochtone, tout en offrant des cours et des programmes, souvent en partenariat avec d'autres établissements d'enseignement, pour faire progresser l'enseignement postsecondaire autochtone. On peut citer comme exemple l'Université Blue Quills à St. Paul, en Alberta, qui a évolué d'un ancien pensionnat à une université qui offre des cours de formation en partenariat avec d'autres institutions universitaires (Blue Quills University, n.d.).

D'autres initiatives ont cherché à fournir des voies alternatives à l'éducation postsecondaire ou à favoriser un environnement plus accueillant pour les étudiants autochtones. Par exemple, le programme Sivuniksavut du Nunavut permet aux jeunes inuits qui sont bénéficiaires de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut de participer à un programme de transition de huit mois qui leur apprend la culture, l'histoire, les organisations, les revendications territoriales et les problèmes des Inuits ainsi que les aptitudes nécessaires pour devenir un adulte fonctionnel en santé. À la fin du programme, les étudiants reçoivent un certificat du Collège Algonquin, avec des crédits transférables pour les programmes du Collège Arctique, comme celui

de gestion (Sisco et al., 2012). Le programme a un long bilan de succès et a formé des leaders importants dans les organisations autochtones et le gouvernement (Sisco et al., 2012). Des centres d'étudiants autochtones ont également été créés dans de nombreuses universités, ainsi que dans certaines écoles primaires,⁷ et secondaires, pour offrir aux étudiants autochtones un environnement inclusif, accueillant et respectueux où ils peuvent avoir le sentiment d'appartenance. Ces centres encouragent « l'autonomisation des étudiants, l'identité, la connexion communautaire et les modes d'apprentissage autochtones » (University of Regina, 2016), et appuient la réussite académique et personnelle des étudiants autochtones.

Conclusion

L'amélioration de l'éducation est essentielle pour améliorer la qualité de vie et la santé et le bien-être des populations et des communautés autochtones. Étant donné que l'éducation a toujours été un site clé pour la colonisation des peuples autochtones, afin d'améliorer les résultats scolaires, ces processus de colonisation doivent être inversés et les systèmes éducatifs doivent être ré-autochtonisés (Battiste, 2013). Les principales caractéristiques de ce processus sont l'éducation dirigée par les Autochtones et l'intégration des savoirs, des langues et des cultures autochtones dans les programmes éducatifs à tous les niveaux.

Cependant, étant donné que les facteurs qui affectent le niveau de scolarité des populations autochtones sont profondément enracinés et complexes, et fonctionnent aussi bien à des niveaux individuel que systémique, les approches intergouvernementales et intersectorielles seront également nécessaires pour combler les lacunes existantes dans le niveau de scolarité. Dans le secteur de l'éducation, les initiatives devraient viser à favoriser un environnement d'apprentissage positif, accueillant, respectueux et favorable dans et à l'extérieur de tous les milieux éducatifs; considérer les différentes voies par lesquelles les populations autochtones recherchent des possibilités d'éducation supérieures; et aborder les iniquités de financement pour les systèmes d'éducation autochtone afin que les étudiants autochtones puissent avoir accès à un large éventail de possibilités d'éducation et recevoir une éducation de qualité à tous les niveaux. Dans d'autres secteurs, les initiatives doivent aborder les défis sociaux et économiques profondément enracinés auxquels sont confrontés de nombreux peuples et communautés autochtones qui constituent des obstacles à l'apprentissage et à la réussite scolaire des élèves. Cela comprend des programmes qui favorisent les possibilités de développement économique; soutiennent et renforcent les familles; répondent à la pauvreté, à l'insécurité alimentaire et aux besoins de logement; et réduisent la criminalité et la violence au sein des communautés autochtones.

⁷ Voir par exemple le programme des étudiants autochtones à l'école secondaire de Soaring Heights dans le sud de l'Ontario (Cherubini, 2014)

Étant donné que l'éducation a toujours été un site clé pour la colonisation des peuples autochtones, afin d'améliorer les résultats scolaires, ces processus de colonisation doivent être inversés et les systèmes éducatifs doivent être ré-autochtonisés

(Battiste, 2013).

Ressources

L'initiative de la famille Martin - une entreprise à but non lucratif qui cherche à améliorer les résultats des écoles primaires et secondaires pour les Canadiens autochtones grâce à la mise en œuvre de programmes de formation pour les éducateurs, le soutien au développement de stratégies scolaires, les programmes pour les étudiants autochtones et d'autres initiatives ancrées dans les cultures autochtones qui visent à produire des résultats scolaires optimaux pour tous les étudiants autochtones.
themfi.ca/fr/propos-de-lifm

Indspire - un organisme de bienfaisance national qui travaille en partenariat avec un éventail d'intervenants pour soutenir les objectifs éducatifs des étudiants des Premières nations, des Inuits et des Métis grâce à la fourniture de bourses d'études, la prestation de programmes et le partage de ressources dans le but de combler l'écart en matière d'éducation.
indspire.ca (en anglais)

Réseau d'éducation autochtone – Institut d'études pédagogiques de l'Ontario – un groupe d'étudiants, de professeurs et de membres de la collectivité qui entreprend des initiatives pour inclure le contenu et les connaissances autochtones dans

les cours d'études supérieures et de formation des enseignants afin de mieux les préparer à s'engager auprès d'apprenants issus de communautés autochtones.
oise.utoronto.ca/ien (en anglais)

Service Canada – Programme d'éducation et de formation pour les populations autochtones – un site Web qui donne accès à l'information sur les programmes d'aide aux peuples autochtones dans l'accès aux possibilités de formation et d'enseignement postsecondaire.
canada.ca/fr/services/prestations/clientele/autochtone.html

Raham, M. (2009). *Best practices in Aboriginal education: A literature review and analysis for policy directions* – fournit un résumé des meilleures pratiques dans la prestation des cours de langues et d'alphabétisation, la programmation culturelle, le recrutement et la rétention des étudiants, les partenariats à domicile et communautaires, l'enseignement, la préparation et le soutien des enseignants, le leadership scolaire et la programmation, l'évaluation et la surveillance, et la gouvernance liés à l'enseignement autochtone au Canada et à l'étranger.
firstpeoplesgroup.com/mnsiurban/PDF/education/Best_Practices_in_Aboriginal_Education-2009.pdf (en anglais)

Rupertsland Institute – offre des bourses d'études aux étudiants Métis intéressés par l'éducation postsecondaire en Alberta.
rupertsland.org/post-secondary-funding (en anglais)

AboriginalStudents.ca – un site Web qui donne accès à des opportunités pour les étudiants autochtones.
aboriginalstudents.ca (en anglais)

Affaires autochtones et du Nord Canada, Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire.
aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033682/1100100033683



Bibliographie

(en anglais)

- Aboriginal Education Directorate. (2016). *2016-2019 First Nation, Métis and Inuit education policy framework*. Winnipeg, MB: Manitoba Education and Advanced Learning, Government of Manitoba.
- Aboriginal Education Office. (2007). *Ontario First Nation, Métis, and Inuit education policy framework*. Toronto, ON: Ministry of Education, Government of Ontario.
- Aguiar, W., & Halseth, R. (2015). *Aboriginal peoples and historic trauma: The processes of intergenerational transmission*. Prince George, BC: National Collaborating Centre for Aboriginal Health.
- Arriagada, P. (2015). *Participation in extracurricular activities and high school completion among off-reserve First Nations people*. Ottawa, ON: Statistics Canada, Catalogue no. 75-006-X.
- Arriagada, P., & Hango, D. (2016). *Literacy and numeracy among off-reserve First Nations people and Métis: Do higher skill levels improve labour market outcomes?* Ottawa, ON: Statistics Canada, Catalogue no. 75-006-X.
- Assembly of First Nations [AFN]. (2005). *First Nations education action plan*. Ottawa, ON: Author.
- Assembly of First Nations [AFN]. (2011). *First Nation elementary and secondary education: A discussion guide*. Ottawa, ON: Authors.
- Association of Canadian Deans of Education [ACDE]. (2010). *Accord on Indigenous education*. Retrieved August 26, 2016 from http://www.csse-scee.ca/docs/acde/ACDE_Accord_on_Indigenous_Education.pdf
- Baker, D.P., Leon, J., Smith Greenaway, E.G., Collins, J., & Movit, M. (2011). The education effect on population health: A reassessment. *Population and Development Review*, 37(2), 307-332.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa, ON: Prepared for the National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs Indian and Northern Affairs Canada (INAC). Retrieved December 22, 2016 from http://www.usask.ca/education/documents/profiles/battiste/ikp_e.pdf
- Battiste, M. (2004). *Animating sites of postcolonial education: Indigenous knowledge and the humanities*. Manitoba, MB: CSSE Plenary Address, May 29. Retrieved November 21, 2016 from <http://www.nvit.ca/docs/animating%20sites%20of%20postcolonial%20education%20indigenous%20knowledge%20and%20the%20humanities.pdf>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Vancouver, BC: Purich Publishing Ltd.
- Blue Quills University. (n.d.). *About us*. <http://www.bluequills.ca/welcome/about-us/>
- Bodkin-Andrews, G., O'Rourke, V., & Craven, R.G. (2010). The utility of general self-esteem and domain-specific self-concepts: Their influence on Indigenous and non-Indigenous students' educational outcomes. *Australian Journal of Education*, 54(3), 277-306.
- Bombay, A., Matheson, K., & Anisman, H. (2009). Intergenerational trauma: Convergence of multiple processes among First Nations peoples in Canada. *Journal of Aboriginal Health*, 5(4), 6-47.
- Bombay, A., Matheson, K., & Anisman, H. (2014). The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 51(3), 320-38.
- Bougie, E., Kelly-Scott, K., & Arriagada, P. (2013). *The education and employment experiences of First Nations people living off reserve, Inuit, and Métis: Selected findings from the 2012 Aboriginal Peoples Survey*. Ottawa, ON: Statistics Canada, Catalogue no. 89-653-X-No. 001.
- Bougie, E., & Senécal, S. (2010). Registered Indian children's school success and intergenerational effects of residential schooling in Canada. *The International Indigenous Policy Journal*, 1(1), Article 5.
- Cajete, G. (2000). Indigenous knowledge: The Pueblo metaphor of Indigenous education. In M. Battiste (ed.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (pp. 181-191). Vancouver, BC: University of British Columbia Press.



- Canadian Council on Learning [CCL]. (2007). *Redefining how success is measured in First Nations, Inuit and Métis learning*. Ottawa, ON: Author. Retrieved September 22, 2016 from http://www.afn.ca/uploads/files/education/5_2007_redefining_how_success_is_measured_en.pdf
- Cherubini, L. (2014). *Aboriginal student engagement and achievement: Educational practices and cultural sustainability*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Chiefs Assembly on Education [CAE]. (2012). *A portrait of First Nations and education*. Gatineau, QC: Palais des Congrès de Gatineau, October 1-3. Retrieved August 25, 2016 from http://www.afn.ca/uploads/files/events/fact_sheet-ccoe-3.pdf
- Desmoulins, L.A. (2009). *E/raced: Aboriginal youth identities and schooling*. Unpublished PhD dissertation, Lakehead University, Thunder Bay, Ontario.
- Feir, D.L. (2016). The intergenerational effects of residential schools on children's educational experiences in Ontario and Canada's western provinces. *The International Indigenous Policy Journal*, 7(3), Article 5.
- Ferguson, H.B., Bovaird, S., & Mueller, M.P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatric & Child Health*, 12(8), 701-706.
- Findlay, L.C., & Kohen, D.E. (2013). Linking culture and language to Aboriginal children's outcomes: Lessons from Canadian data. In *Proceedings of the 17th Foundation for Endangered Languages Conference* (pp. 132-137). Hungerford, UK: Foundation for Endangered Languages.
- Friis, K., Lasgaard, M., Rowlands, G., Osborne, R.H., & Maindal, H.T. (2016). Health literacy mediates the relationship between educational attainment and health behavior: A Danish population-based study. *Journal of Health Communication*, 21(2), 54-60.
- Glass, C.R., & Westmont, C.M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 106-119.
- Global Partnership for Education. (2017). *The benefits of education*. Washington, DC: Author. <http://www.globalpartnership.org/education/the-benefits-of-education>
- Godlewska, A., Moore, J., & Bednasek, C.D. (2010). Cultivating ignorance of Aboriginal realities. *The Canadian Geographer*, 54(4), 417-40.
- Gordon, C.E., & White, J.P. (2014). Indigenous educational attainment in Canada. *International Indigenous Policy Journal*, 5(3), 6.
- Government of Canada. (2016). *Budget 2016*. Ottawa, ON: Author. Retrieved December 1, 2016 from <http://www.budget.gc.ca/2016/docs/planch3-en.html>
- Inuit Tapiriit Kanatami [ITK]. (2011). *First Canadians, Canadians first: National strategy on Inuit education 2011*. Ottawa, ON: Authors.
- Lacour, M., & Tissington, L.D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-27.
- Lewington, J. (2012). In Nova Scotia, a Mi'kmaw model for First Nations education. *Education Canada Magazine*, 52(5). Retrieved December 1, 2016 from <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/nova-scotia-mi%E2%80%99kmaw-model-first-nation-education>
- MacIntosh, C. (2016). University of Winnipeg makes Indigenous studies mandatory. *CBC News*, September 15. Retrieved December 1, 2016 from <http://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/university-of-winnipeg-makes-indigenous-studies-mandatory-1.3763846>
- Manitoba First Nations Education Resource Centre Inc. (n.d.). About. <http://mfnerc.org/about/>
- Marsh, H.W., & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 49-77.

- Mendelson, J. (2006). *Aboriginal peoples and postsecondary education in Canada*. Ottawa, ON: Caledon Institute of Social Policy.
- Métis Nation. (2014). *Toward a Métis Nation education strategy*. Ottawa, ON: Author.
- Ministry of Advanced Education. (n.d.). *Aboriginal post-secondary education and training policy framework and action plan: 2020 vision for the future*. Victoria, BC: Government of BC.
- Munroe, E.A., Borden, L.L., Orr, A.M., Toney, D., & Meader, J. (2013). Decolonizing Aboriginal education in the 21st Century. *McGill Journal of Education*, 48(2): 317-338.
- Neeganagwedgin, E. (2011). A critical review of Aboriginal education in Canada: Eurocentric dominance impact and everyday denial. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 15-31.
- Nguyen, M. (2011). Closing the education gap: A case for Aboriginal early childhood education in Canada. A look at the Aboriginal Headstart Program. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 229-248.
- O’Gorman, M., & Pandey, M. (2015). Explaining low high school attainment in northern Aboriginal communities: An analysis of the Aboriginal People’s surveys. *Canadian Public Policy*, 41(4), 156-165.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). What are the social benefits of education? *Education Indicators in Focus*, 1, 1-4. Retrieved March 28, 2017 from [https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B010%20\(eng\)--v9%20FINAL%20bis.pdf](https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B010%20(eng)--v9%20FINAL%20bis.pdf)
- Pauls, K. (2016). New Indigenous school board in Manitoba ‘historic,’ federal cabinet minister says. *CBC News*, December 15. Retrieved January 3, 2017 from <http://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/indigenous-education-manitoba-1.3988241>
- Penticton Indian Band. (n.d.). *Outma Sqilx’w Cultural School*. Penticton, BC: Author. http://pib.ca/?page_id=635
- Reading, C., & Wien, F. (2009). *Health inequalities and social determinants of Aboriginal peoples’ health*. Prince George, BC: National Collaborating Centre for Aboriginal Health.
- Richards, J. (2014). *Are we making progress? New evidence on Aboriginal education outcomes in provincial and reserve schools*. Toronto, ON: C.D. Howe Institute, Commentary, No. 408.
- Richmond, C., & Smith, D. (2012). Sense of belonging in the urban school environments of Aboriginal youth. *International Indigenous Policy Journal*, 3(1), Article 1.
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers’ attributions, expectations and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303-33.
- Schissel, B., & Wotherspoon, T. (2003). *The legacy of school for Aboriginal People: Education, oppression, and emancipation*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Service Canada. (2013). *Education and training – for Aboriginal peoples*. Ottawa, ON: Author. Retrieved March 28, 2017 from <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/topic/education.html>
- Sisco, A., Caron-Vuotari, M., Stonebridge, C., Sutherland, G., & Rhéaume, G. (2012). *Lessons learned: Achieving positive educational outcomes in northern communities*. Ottawa, ON: Centre for the North, Conference Board of Canada.
- Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples [SSCAP]. (2011). *Reforming First Nations education: From crisis to hope*. Ottawa, ON: Author.
- Statistics Canada. (2013a). *Aboriginal Peoples in Canada: First Nations People, Métis and Inuit – National Household Survey, 2011*. Ottawa, ON: Ministry of Industry.

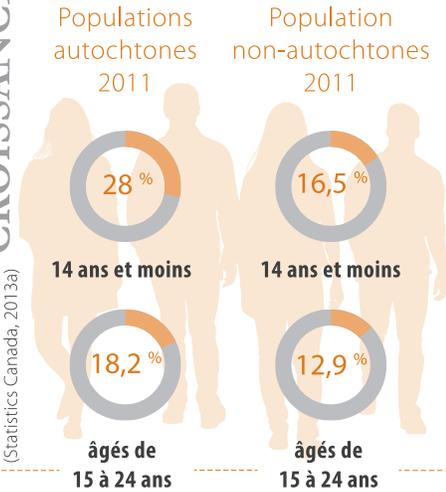
- Statistics Canada. (2013b). *NHS in Brief: The educational attainment of Aboriginal peoples in Canada – National Household Survey (NHS), 2011*. Ottawa, ON: Author, Catalogue no. 99-012-X2011003.
- Tasker, J.P. (2016). Cap leads to steep drop in First Nations students receiving post-secondary support. *CBC News*, September 12. Retrieved September 15, 2016 from <http://www.cbc.ca/news/politics/first-nations-cap-higher-education-1.3753021>
- Treanor, M.C. (2012). *Impacts of poverty on children and young people*. Stirling, UK: Scottish Child Care and Protection Network.
- Trotter, M. (2014). *To develop new architectural initiatives to enhance education facilities for disadvantaged and disengaged youth*. Canberra, AU: The Winston Churchill Memorial Trust of Australia. Retrieved August 25, 2016 from https://www.churchilltrust.com.au/media/fellows/To_develop_new_architectural_initiatives_to_enhance___M_Trotter_2013.pdf
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). Volume 1. *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Winnipeg, MB: Author.
- University of Northern British Columbia [UNBC]. (2016). Experiential learning courses. *First Nations Studies*. Prince George, BC: Author. Retrieved December 1, 2016 from <http://www.unbc.ca/first-nations-studies/experiential-learning-courses>
- University of Regina. (2016). Aboriginal Student Centre, <http://www.uregina.ca/student/asc/>
- Van der Berg, S. (2008). *Poverty and education*. Paris, France: International Academy of Education and the International Institute for Educational Planning (UNESCO). Retrieved September 15, 2016 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.9607&rep=rep1&type=pdf>
- Van der Heide, I., Wang, J., Droomers, M., Spreuwenberg, P., Rademakers, J., & Uiters, E. (2013). The relationship between health, education, and health literacy: Results from the Dutch Adult Literacy and Life Skills Survey. *Journal of Health Communication*, 18(Suppl 1), 172-184.
- White, J.P., & Peters, J. (2013). Editors' commentary: The challenges in improving Indigenous educational attainment. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(4), Article 6.
- Whitesell, N.R., Mitchell, C.M., Spicer, P., & The Voices of Indian Teens Project Team. (2009). A longitudinal study of self-esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 38-50.
- Whitley, J., Rawana, E., & Brownlee, K. (2014). A comparison of Aboriginal and non-Aboriginal students on the inter-related dimensions of self-concept, strengths and achievement. *Brock Education: A Journal of Educational Research & Practice*, 23(2): 24-46.
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S., & Coulthard, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), pp. i-xv.
- Winkleby, M., Jatulis, D., Frank, E., & Fortmann, S. (1992). Socioeconomic status and health: How education, income, and occupation contribute to risk factors for cardiovascular disease. *American Journal of Public Health*, 82(6), 816-820.
- World Health Organization [WHO]. (1998). *Social determinants of health: The solid facts*. Geneva: WHO.





EXTRÊME JEUNESSE

CROISSANCE



ÂGE MÉDIAN

Croissance plus rapide **que tout autre** segment de la population **canadienne**

- 31 Métis
- 26 Premières Nations
- 23 Inuit

Plusieurs peuples autochtones ont vécu des expériences traumatisantes au sein du système d'éducation officiel du Canada et malgré certaines améliorations, leurs niveaux d'instruction restent nettement inférieurs à ceux de la population en général. Il est particulièrement impératif de combler ces lacunes en matière d'éducation, compte tenu de la jeunesse de la population autochtone.

POUSSE DÉMOGRAPHIQUE

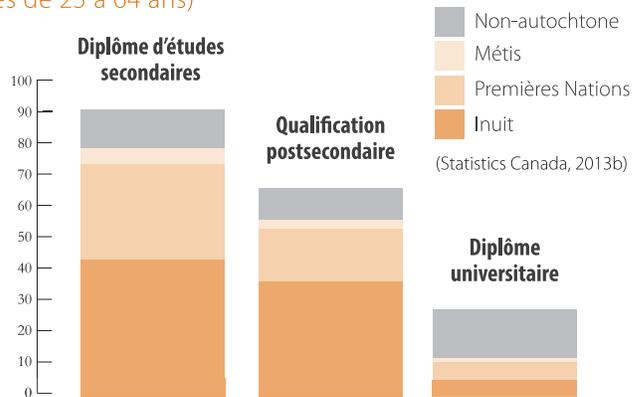
FACTEURS PERSONNELS

Alors que les élèves autochtones ont massivement abandonné l'école, cette étude a démontré que plusieurs d'entre eux y sont retournés plus tard pour terminer leurs études secondaires. De façon approximative, 14 % de la population des Premières Nations vivant hors des réserves, 15 % des Inuit et 9 % des Métis avaient abandonné au moins une fois l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires. Ce fait souligne la nécessité d'offrir différents parcours scolaires afin qu'ils soient en mesure de poursuivre leurs études postsecondaires (Bougie et al., 2013).



NIVEAU DE SCOLARISATION

(âgés de 25 à 64 ans)



Nous vous invitons à consulter le tableau complet des niveaux de scolarité des peuples autochtones par rapport à la population en général présenté à la page 8 de la présente fiche d'information.

INSUFFISANCE DE FONDS

Publié en 2011, les écoles des Premières Nations dans les réserves :

Nécessitent des réparations majeures	74 %
Préoccupations en matière de santé et de sécurité	72 %
Pénurie d'eau potable	32 %

(Chiefs Assembly on Education [CAE], 2012)

CHRONIQUE

31% des élèves des Premières Nations ont fréquenté des écoles provinciales hors réserve. Être dans l'obligation de fréquenter des écoles secondaires situées à l'extérieur des communautés d'origine constitue un obstacle important à l'achèvement des études secondaires chez les élèves des Premières Nations vivant dans les réserves.

Malgré les pressions démographiques et inflationnistes, le financement des programmes des AANC destinés aux Premières Nations et aux Inuits demeure plafonné à 2 % par année depuis le milieu des années 1990 (CAE, 2012).

2% **plafonné** depuis les années 1990

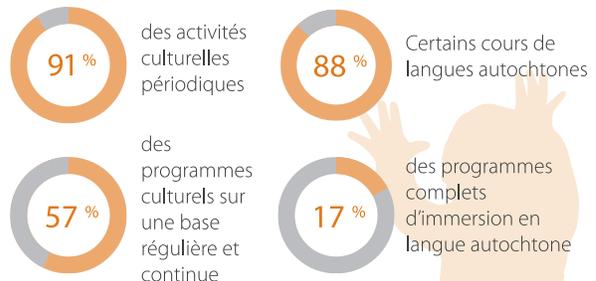
18,3% déclin depuis 1997 du nombre d'étudiants financés dans le cadre du Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (Tasker, 2016).

OBSTACLES CAUSÉS PAR L'ISOLEMENT

ÉDUCATION SANS CONNOTATION COLONIALE

Approximativement, les écoles des Premières Nations offrent :

(CAE, 2012)



Il existe de nombreuses données probantes indiquant que l'inclusion de la culture et de la langue autochtones dans l'éducation permet aux élèves autochtones d'obtenir de meilleurs résultats académiques et développementaux (Findlay & Koben, 2013).

PROGRAMME CULTUREL

DISPARITÉS EN MATIÈRE D'ACCÈS ET DE QUALITÉ



L'emploi : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis

La présente fiche d'information examine la participation des peuples autochtones au marché du travail, notamment son contexte, les données démographiques et les obstacles à l'emploi. Elle décrit les effets de l'emploi et du chômage sur leur santé et leur bien-être, et présente certaines initiatives actuelles visant à corriger les iniquités en matière d'emploi dont ils sont victimes.



Le logement : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis

Cette fiche de renseignements nous donne un aperçu des conditions de vie et de logement dans lesquels les ménages autochtones évoluent au Canada. Les données démographiques y sont d'abord présentées, puis les données statistiques relatives au logement et les taux d'itinérance, suivis d'un exposé des initiatives communautaires innovantes liées au logement, des mesures de développement et des choix offerts au Canada qui visent à améliorer les conditions de vie des peuples autochtones.



La culture et la langue comme déterminants sociaux de la santé des Premières nations, des Inuits et des Métis

La culture est le fondement de l'identité individuelle et collective. Elle s'exprime et se perpétue par le langage. L'érosion de la culture et de la langue peut nuire à la santé mentale et au bien-être. Cette fiche d'information examine les obstacles et les tendances actuelles dans l'utilisation de la langue et les pratiques culturelles des Premières nations, des Inuits et des Métis, donne un aperçu de la façon dont la langue et la culture influencent les perceptions de la santé et de la maladie chez les Autochtones, et souligne certaines initiatives prometteuses de revitalisation de leurs langues et de leurs cultures.



Trajectoires menant à l'amélioration du bien-être des peuples Autochtones : les conditions de vie déterminent la santé

Ce rapport offre un vaste aperçu des déterminants socioéconomiques de la santé des Autochtones, y compris le revenu, la scolarité, le chômage ou les conditions de travail, le logement, le soutien social, l'accès aux soins de santé, l'éducation, un mode de vie sain et l'exclusion sociale.



Combattre la pauvreté dans les collectivités autochtones au Canada

Pour les Premières Nations, les Inuits et les Métis affectés de manière disproportionnée par la maladie, la pauvreté est à la fois profonde et généralisée. Dans le présent rapport, on examinera brièvement l'ampleur et la profondeur de la pauvreté dans les collectivités autochtones en utilisant les indicateurs économiques normalisés. On montrera certaines des façons dont la pauvreté contribue à la mauvaise santé et à l'absence de bien-être dans la collectivité.



Inégalités en matière de santé et déterminants sociaux de la santé des peuples autochtones

Ce rapport tire parti des données accessibles pour décrire les inégalités en matière de santé vécues par divers peuples autochtones au Canada et le lien entre les déterminants sociaux et les inégalités en matière de santé ancrées dans des cadres spécifiques aux peuples autochtones. Il s'agit d'une mise à jour du premier rapport datant de 2009..



La santé des Autochtones vivant en milieu urbain

Les populations autochtones au Canada sont de plus en plus urbanisées, la moitié d'entre elles habitant dans des centres urbains. Malgré cette tendance croissante, la santé des Autochtones vivant en milieu urbain n'est pas bien comprise. Ce rapport du CCNSA examine la santé et le bien-être de la population autochtone urbaine du Canada, très diversifiée tant du point de vue démographique que culturel.



Le renforcement des familles autochtones urbaines : Examen de pratiques prometteuses

Ce rapport indique les pratiques prometteuses que les organismes, les praticiens et les décideurs peuvent mettre en place en vue de renforcer les familles autochtones urbaines. Le rapport consiste en six études de cas détaillées concernant des organismes de prestation de services qui ont tous réussi à créer une demande et à répondre aux besoins des communautés.



