



MESURER CE QUI COMPTE EN ÉDUCATION DES AUTOCHTONES : PROPOSER UNE VISION AXÉE SUR L'HOLISME, LA DIVERSITÉ ET L'ENGAGEMENT

PAMELA ROSE TOULOUSE Ph.D

CHERCHEUSE, PÉDAGOGIE AUTOCHTONE ET
APPRENTISSAGE À VIE



© Mesurer ce qui compte, People for Education, 2016

People for Education est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario. Numéro d'enregistrement : 85719 0532 RR0001

641, rue Bloor Ouest, Toronto, ON M6G 1L1
Téléphone : 416-534-0100 ou 1-888-534-3944
Courriel : info@peopleforeducation.ca

MESURER CE QUI COMPTE

People for Education – travaillant de concert avec des spécialistes de partout au Canada – mène un projet pluriannuel qui vise à étendre la définition canadienne de la réussite scolaire en élargissant les indicateurs utilisés pour mesurer les progrès réalisés par les écoles dans un certain nombre de domaines vitaux.

AVIS DE DROIT D'AUTEUR ET DE PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Les rapports et documents du projet Mesurer ce qui compte ont été élaborés en partenariat avec les principaux auteurs et auteures des documents pour chacun des domaines. Les demandes d'autorisation de photocopier ou de reproduire le matériel protégé publié dans ce document doivent être soumises à Dr. Stuart Shanker au stuartshanker@gmail.com ou à People for Education au info@peopleforeducation.ca.

CITATIONS

Le présent rapport devrait être cité comme suit :

Toulouse, P. (2016). *What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement*. In *Measuring What Matters*, People for Education. Toronto: March, 2016.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 1 |
| SECTION UN : ENJEUX AUTOCHTONES, PÉDAGOGIE AUTOCHTONE ET INTERCONNEXIONS ÉDUCATIVES | 2 |
| Les enjeux | 3 |
| Pédagogie autochtone | 4 |
| Contenu des programmes d'études | 5 |
| Interconnexions éducatives | 6 |
| SECTION DEUX : RÉFLEXIONS SUR LES QUATRE DOMAINES ET LEURS COMPÉTENCES PROPOSÉES | 7 |
| La roue médicinale | 7 |
| L'aspect physique et les compétences en santé | 8 |
| L'aspect affectif et les habiletés socio-affectives | 9 |
| L'aspect intellectuel et les compétences en citoyenneté | 10 |
| L'aspect spirituel et les compétences en créativité | 11 |
| SECTION TROIS : PERSPECTIVES AUTOCHTONES ET ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE DE QUALITÉ | 13 |
| La salle de classe | 13 |
| L'école | 14 |
| La communauté | 15 |
| Le monde | 15 |
| CONCLUSION | 16 |
| RÉFÉRENCES | 17 |

INTRODUCTION

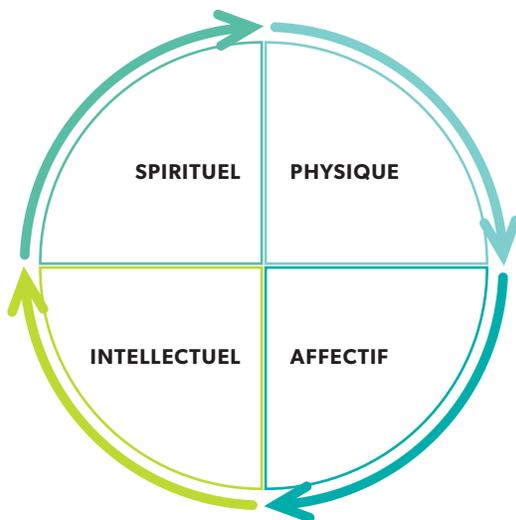
Au Canada, l'éducation des Autochtones a toujours été un dossier épineux. Dès le départ, l'éducation imposée et colonialiste visait à assimiler les Autochtones ou à les éloigner de leurs communautés et de leur vision du monde (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone *et coll.*, 2013).

L'histoire de l'éducation des Autochtones au Canada a des racines structurelles et sociétales marquées par la marginalisation et l'assujettissement. Aujourd'hui, l'éducation des Autochtones repose sur la résilience des communautés autochtones et les mouvements de justice sociale plaidant pour l'inclusion et le changement (Iseke-Barnes, 2008; People for Education, 2013).

Au fait, que signifie « inclusion »? Qui sont les peuples autochtones? Quels sont les problèmes que vivent les peuples autochtones? Comment peut-on repenser l'éducation pour y inclure les modes autochtones d'acquisition du savoir? Et pourquoi devrions-nous nous préoccuper de tout cela? Voilà quelques-unes des questions que nous aborderons dans ce rapport.

L'initiative *Mesurer ce qui compte* de People for Education propose un ensemble d'études et de compétences d'élèves qui favorise la réflexion critique sur la réussite scolaire, au-delà des résultats de tests et des programmes d'études normalisés. C'est l'occasion pour ceux et celles qui s'intéressent à l'éducation d'amorcer des discussions sur les éléments importants pour le développement global de nos enfants, de nos jeunes et de la société. Ces mêmes thèmes et sujets de discussion guident les communautés autochtones dans leur engagement envers l'apprentissage à vie pour leurs membres (Nadeau et Young, 2006). Pour les nations autochtones, le rendement des élèves repose sur un continuum holistique de la naissance à la mort consacré aux interconnexions (Malott, 2007). Le thème de l'holisme est récurrent dans le projet *Mesurer ce qui compte*, ce qui le place dans la lignée conceptuelle des épistémologies autochtones.

FIGURE 1.0. Modèle holistique d'équilibre pour vivre une bonne vie



Note : Ce modèle est un exemple des concepts autochtones qui comptent et qui vont au-delà des mesures actuelles de la réussite scolaire des élèves.

Ce qui compte pour les Autochtones en éducation, c'est que les enfants, les jeunes, les adultes et les Aînés aient la possibilité de s'épanouir dans un milieu respectueux. Autrement dit, que tous les membres de la communauté soient en mesure de contribuer à la société (autochtone et non autochtone) et trouvent un équilibre physique, émotionnel, intellectuel et spirituel (Iseke, 2010; Marule, 2012). Cette capacité de donner et d'être bien est le résultat direct de la rencontre du sacré et du profane. Elle renforce l'identité, favorise le bien-être, crée des liens à la terre, fait honneur à la langue, se nourrit des enseignements et reconnaît le droit inhérent à l'autodétermination (Lee, 2015). L'important, c'est de vivre une bonne vie, et ces réflexions sont illustrées à la Figure 1.0. L'aspect physique concerne le corps et la santé globale de l'être humain. L'aspect affectif concerne les rapports avec soi-même, avec les autres (y compris les non-humains) et avec la Terre. L'aspect intellectuel repose sur la curiosité naturelle et l'amour de l'apprentissage. L'aspect spirituel concerne la conscience vécue et l'empreinte que laissent les êtres dans ce monde.

Le présent rapport, intitulé *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*, porte sur une vision autochtone d'environnements d'apprentissage de qualité et des compétences pertinentes. Basé sur une sélection d'études de People for Education, il fait ressortir les recherches, les concepts et les thèmes qui

correspondent aux déterminants autochtones de la réussite scolaire. Ce rapport approfondit également ces travaux en proposant des perspectives et des idées véritablement autochtones et authentiques. Cette aventure textuelle et symbolique se déclinera donc en trois sections :

- Section UN : Enjeux autochtones, pédagogie autochtone et interconnexions éducatives
- Section DEUX : Réflexions sur les quatre domaines et leurs compétences proposées
- Section TROIS : Perspectives autochtones et environnements d'apprentissage de qualité

Enfin, je vous remercie de lire ce document et j'espère qu'il favorisera les questions individuelles, les discussions de groupe et, en fin de compte, l'action collective.

SECTION UN : ENJEUX AUTOCHTONES, PÉDAGOGIE AUTOCHTONE ET INTERCONNEXIONS ÉDUCATIVES

Quels sont les faits? Comment se porte l'éducation des Autochtones à l'heure actuelle? Voici, pour commencer cette section, quelques données mesurables tirées de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (Statistique Canada) et du Rapport de la vérificatrice générale de l'Ontario de 2014 :

- 1 400 685 Autochtones vivent au Canada, ce qui représente 4,3 % de la population canadienne
- 851 560 personnes s'identifient comme membre des Premières Nations
- 451 795 personnes s'identifient comme Métis
- 59 445 personnes s'identifient comme Inuit.
- 301 425 Autochtones vivent en Ontario
- 28 % de la population autochtone est âgée de 0 à 14 ans
- 18,2 % de la population autochtone est âgée de 15 à 24 ans
- Seulement 62 % des adultes autochtones possèdent un diplôme d'études secondaires, comparativement à 78 % de la population canadienne
- Seulement 39 % des membres des Premières Nations qui habitent sur une réserve ont un diplôme d'études secondaires
- L'écart est de 20 % entre les résultats aux tests de lecture de 3^e année de l'OQRE (rendement provincial standard) des élèves autochtones (47 %) et ceux de la population générale (67 %)

Ces statistiques montrent que les peuples autochtones ont une population beaucoup plus jeune et d'âge scolaire, et que les mesures actuelles de rendement des élèves ne conviennent pas. Il faut maintenant formuler clairement les raisons de ces écarts et trouver une manière plus inclusive de définir le rendement scolaire.

LES ENJEUX

Le colonialisme, le racisme, l'exclusion sociale, l'insécurité alimentaire, le chômage, la pauvreté, l'accès limité au logement et la mauvaise santé sont quelques-uns des nombreux problèmes que doivent surmonter les communautés autochtones au quotidien (People for Education, 2013; Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies, s.d.) et les élèves autochtones à des degrés divers. Ils résultent de politiques, de programmes, de personnes et de stratégies qui ne tiennent pas compte des connaissances, des valeurs et les compétences des nations autochtones du Canada. Le rendement des élèves de communautés « différenciées » (comme celles des Premières Nations, des Métis et des Inuits) représente un défi pour les écoles qui n'ont pas la capacité de changer. Les écoles qui n'ont pas accès aux outils et aux ressources nécessaires pour pallier ces inégalités sont très désavantagées (Malott, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b). Ainsi, les résultats des élèves autochtones continueront de s'améliorer à un rythme injuste et inacceptable.

Mais quels sont les liens entre ces enjeux et l'éducation? Ces liens sont définis dans *The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities To Learn* (Bascia, 2014). Le Tableau 1.0 montre les liens associés aux facteurs nuisant au rendement des élèves autochtones.

TABLE 1.0. Facteurs ayant une incidence sur les élèves autochtones et leur apprentissage

| Caractéristiques de la salle de classe | Communautés d'enseignants | Écoles et climat | Milieu externe |
|--|---|--|---|
| La diversité et l'apprentissage différencié sont des éléments de base | Le perfectionnement professionnel est continu dans les domaines où les données sont essentielles | La sécurité à l'école pour tous est une priorité | Les projets d'engagement parental et communautaire valorisent la différence |
| L'apprentissage est lié à la vie et aux expériences des élèves | Du temps et des ressources sont alloués aux enseignants pour qu'ils planifient ensemble | Les relations interpersonnelles sont positives et en évolution | Les tâches culminantes des élèves sont basées sur le changement social dans la communauté |
| Les attentes sont élevées pour tous les élèves et sont liées à une évaluation différenciée | Les relations sont collégiales et l'apprentissage des élèves, ainsi que la communauté, sont à la base de tout | Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont fondées sur des faits | Les activités communautaires et scolaires sont intégrées, communes et harmonieuses |
| La gestion de classe est axée sur le renforcement de la communauté et les relations | Les enseignants sont valorisés pour leur travail et leur engagement | Les structures organisationnelles soutiennent une vision d'inclusion | Des liens sont établis entre la citoyenneté mondiale et le respect de l'environnement |
| | | Le leadership est effectivement partagé entre l'administration et le personnel | |
| | | Le programme d'études caché est déconstruit | |

Note : Ce tableau résume les domaines cités dans le rapport de Bascia qui s'ajoutent aux diverses perspectives des peuples autochtones quant au rendement des élèves.

Ce qui compte pour les Autochtones en éducation, c'est que les enfants, les jeunes, les adultes et les Aînés aient la possibilité de s'épanouir dans un milieu respectueux... Elle renforce l'identité, favorise le bien-être, crée des liens à la terre, fait honneur à la langue, se nourrit des enseignements et reconnaît le droit inhérent à l'autodétermination.

Les caractéristiques de la salle de classe, les communautés d'enseignants, le climat scolaire et le milieu externe sont des concepts généraux qui sont fortement interconnectés. Les brèves descriptions sous chacun de ces domaines, telles que présentées au Tableau 1.0, présentent les facteurs qui sont des considérations essentielles pour le rendement des élèves autochtones. Les objectifs d'apprentissage, en particulier quand on tient compte de définitions et d'interprétations plus holistiques, sont directement influencés par ces facteurs (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Par exemple, sous « caractéristiques de la salle de classe », nous reconnaissons que l'intégration de la diversité à l'apprentissage est essentielle à la réussite des élèves. Les modes d'apprentissage des Autochtones font partie de cette diversité, et il est impossible de les intégrer si le perfectionnement des enseignants n'est pas constant et que peu de temps est consacré à la planification collaborative. De plus, l'absence de plans d'engagement parental et de liens vers les ressources de la communauté pour les familles autochtones crée des obstacles supplémentaires qui nuisent à la possibilité légitime d'atteinte d'équilibre et de bien-être des élèves (voir la Figure 1.0 Modèle holistique d'équilibre pour vivre une bonne vie). Ce sont là des enjeux complexes qui exigent des solutions à de multiples niveaux d'intervention. Ces mesures sont toutefois nécessaires à l'inclusion respectueuse des élèves autochtones et leurs communautés (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone *et coll.*, 2013).

PÉDAGOGIE AUTOCHTONE

Au fait, que signifie « pédagogie autochtone »? Qui sont les Autochtones? Pour commencer, voyons un peu ces termes, leurs définitions et leurs acceptions.

Autochtone (générique) : Terme qui n'a pas de définition universellement acceptée. Toutefois, l'Organisation des Nations Unies offre une définition basée sur les critères suivants : auto-identification et acceptation en tant que membre de ce peuple par le peuple autochtone lui-même; continuité historique entre les Autochtones et les premiers habitants; lien étroit avec les territoires traditionnels; différences au niveau des systèmes, des croyances, des langues et des cultures; engagement à préserver l'intégrité des communautés et des territoires traditionnels. On emploie parfois (plus rarement) le terme « indigène » dans ce sens. (Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies, s.d.)

Pédagogie : Terme qui décrit la science de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Désigne les programmes d'études, les méthodes, l'évaluation, l'instruction, les relations enseignant-élève et les structures de la classe. Domaine vaste dont la définition et la portée s'élargissent (pédagogie critique, pédagogie des opprimés, etc.) (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

Autochtone (spécifique) : Terme employé à l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982* pour désigner les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada qui possèdent des droits existants — ancestraux ou issus de traités (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

Premières Nations : Terme utilisé pour décrire les peuples autochtones du Canada qui ne sont pas des Métis ou des Inuits. Désigne aussi de façon générale une ou plusieurs communautés possédant des caractéristiques semblables (territoire/réserve, culture, langue, traditions, histoire, etc.). Le Canada compte 634 Premières Nations qui parlent 60 langues distinctes (Statistique Canada, 2011).

Métis : Terme qui décrit les personnes d'ascendance mixte (autochtones et non autochtones) et qui sont reconnues comme l'un des peuples autochtones du Canada en vertu de la *Loi constitutionnelle de 1982*. Le Canada compte plusieurs nations métisses qui ont des histoires, des traditions et des langues communes (p. ex. le michif) (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

Inuit : Terme qui décrit un groupe de peuples autochtones défini dans la *Loi constitutionnelle de 1982* qui habitait à l'origine (et habite encore) le Nord du Canada. Les Inuits sont répartis en huit principaux groupes ethniques et parlent cinq dialectes (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

Auto-identification : Terme qui désigne la façon dont une personne se nomme ou s'identifie, le plus souvent par le nom du groupe auquel elle croit appartenir (p. ex. Anishinaabe, Haudenosaunee, Métis de Louis Riel, Inuit, Cri, Oji-Cri, Haïda, Stolo, Déné, Micmac, Autochtone) (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

Comme les peuples autochtones du Canada ont des cultures très diverses, un curriculum unique pour tous ces peuples ne convient pas du tout. Les stratégies pédagogiques des Autochtones ont toutefois des points en commun : liens avec la culture (le sacré); exemples du concret à l'abstrait et de l'abstrait au concret d'attentes dans une matière; mini-cours avec activités pratiques; évaluation et enseignement différenciés; liens avec des expériences vécues; questions à niveaux multiples; contes; discussions de groupe (formelles/informelles); utilisation appropriée de l'humour; activités expérientielles (sur le territoire) (Matilpi 2012; yatt, 2009). De plus, l'organisation de la classe par l'enseignant doit reposer sur des principes d'éducation des droits de la personne. Il est essentiel que la classe soit accueillante et qu'elle favorise la cohérence des attentes par rapport au comportement respectueux, à l'acceptation de la différence et à la prise de risque dans l'apprentissage. L'enseignant doit servir de modèle à ce chapitre, car il influence grandement l'évolution des relations entre les élèves et la communauté (Wallace, 2011).

Contenu des programmes d'études

Pour adapter le contenu des programmes et proposer des exemples culturels pertinents (connaissances, valeurs et compétences particulières des Autochtones) dans toutes les matières de l'élémentaire et du secondaire, il faut d'abord consulter les nations autochtones locales (Ledoux, 2006; Overmars, 2010). C'est là que commencent la planification respectueuse et l'enseignement inclusif propres à une classe équitable. D'abord, les enseignants doivent situer leur école. Est-elle en territoire anishinabe? Sur le territoire des Sagamok Anishnawbek? Dans la région visée par le traité Robinson-Huron? Les enseignants doivent ensuite établir le contact avec les communautés autochtones locales pour faciliter l'intégration d'expériences et de contenu authentiques au programme d'études, et découvrir comment ces nations s'identifient. On encourage par la suite les enseignants à intégrer des ressources autochtones provinciales et nationales plus générales. Mais comment procéder? Par où l'enseignant doit-il commencer? Les ressources suivantes pourraient être utiles aux enseignants qui veulent inclure du contenu autochtone au programme d'études :

1. Coordonnateurs/responsables des affaires autochtones dans les conseils scolaires de l'Ontario - <http://www.edu.gov.on.ca/fre/sbinfo/boardList.html>
2. Centres d'amitié autochtones de l'Ontario - <http://www.ofifc.org/> (anglais)
3. Bureau des chefs de l'Ontario - <http://www.chiefs-of-ontario.org/> (anglais)
4. Ontario Native Education Counsellors Association - <http://www.oneca.com/> (anglais)
5. Metis Nation of Ontario - <http://www.metisnation.org/> (anglais)
6. Inuit of Ontario - <http://tungasuvvingatinuit.ca/> (anglais)
7. Publications autochtones de la maternelle au postsecondaire - <http://www.goodminds.com/> (anglais)
8. Affaires autochtones et du Nord Canada - <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100010002/1100100010021>

INTERCONNEXIONS ÉDUCATIVES

Dans l'ouvrage *What Matters In French-Language Schools : Implementing A Broader Vision For Student Achievement In A Minority Setting* (Boucher, 2015), l'auteur présente une perspective qui concorde avec les définitions autochtones de rendement scolaire. Le Tableau 1.1 résume les principaux concepts qui illustrent les interconnexions éducatives entre les communautés francophones et autochtones.

Le partage d'influence, les relations interpersonnelles, la sensibilisation/action, la mobilisation, la création de sens et la concrétisation de l'apprentissage sont des éléments essentiels à la réussite des apprenants autochtones. L'expérience en classe des élèves repose d'abord sur une vision commune de ce qui compte comme apprentissage. C'est là où les aspects physiques, affectifs, intellectuels et spirituels de l'éducation holistique (Figure 1.0) doivent être respectés et se réaliser. Les enfants et les jeunes ont besoin d'un espace sûr qui marque leur

TABLE 1.1. Pédagogie respectueuse des apprenants francophones et autochtones

| Partage d'influence | Relations interpersonnelles | Sensibilisation et action | Mobilisation | Création de sens | Rendre l'apprentissage concret et pertinent au moment présent |
|---|--|--|--|---|---|
| Les décisions relatives à l'apprentissage doivent refléter la gamme complète des points de vue. | Un milieu sain permet aux élèves de faire des suggestions et d'exprimer leurs sentiments au sujet de la langue et de la culture. | Il faut comprendre les enjeux qui façonnent nos vies et s'engager à revendiquer notre place dans la société. | La mobilisation est un processus qui déclenche l'autodétermination des individus et le respect de la diversité culturelle et linguistique. | Pour équilibrer les expériences des jeunes, il faut offrir des modèles culturels forts. | En valorisant les connaissances et les compétences préalables des élèves et des enseignants, on les aide à se réaliser. |

Note : Ce tableau résume les domaines cités dans le rapport de Boucher qui s'ajoutent aux diverses perspectives des peuples autochtones par rapport à une pédagogie respectueuse dans les écoles.

diversité et leur identité, un endroit où on leur présente des modèles culturels, linguistiques et d'affirmation qui les stimulent. La réalisation de soi et la valorisation (des connaissances et des compétences) sont des éléments clés pour les communautés francophones, et ce sont aussi des objectifs des Autochtones en matière d'éducation. L'autodétermination et la compréhension des forces qui ont façonné notre histoire sont des déterminants essentiels des conceptions autochtones de la réussite des élèves (Ismail et Cazden, 2005).

Enfin, les enjeux autochtones, la pédagogie autochtone et les interconnexions éducatives sont des compléments aux aspects holistiques du rendement scolaire décrits dans *Mesurer ce qui compte*. Les communautés différenciées ont une vision commune de la réussite d'une grande valeur pour tous les élèves, vision qui reconnaît que l'identité, la culture, la langue et la vision du monde sont toutes également essentielles pour la littératie, la numératie et les autres notions standard d'évaluation.

SECTION DEUX : RÉFLEXIONS SUR LES QUATRE DOMAINES ET LEURS COMPÉTENCES PROPOSÉES

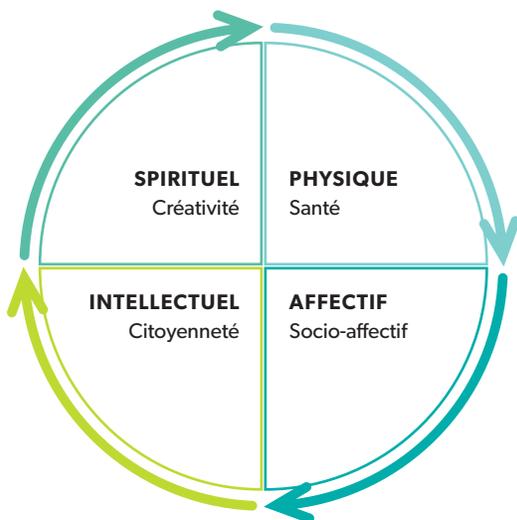
J'ai grandi dans une Première Nation du Nord de l'Ontario. Je suis une femme ojibwé. Je suis très choyée d'apprendre de mes propres enseignements et de découvrir tous les beaux cadeaux que les peuples autochtones ont donnés au monde. Il est important que je m'identifie dans cette section, puisque la lunette culturelle dont je parle est celle de ma communauté. L'île de la Tortue (Amérique du Nord) compte une multitude de nations autochtones différentes, dont fait partie ma nation. Bien que les peuples autochtones soient très hétérogènes, les concepts de l'holisme et de l'éducation à vie sont communs à tous (Castagno et Brayboy, 2008; Overmars, 2010). Dans *Mesurer ce qui compte*, les rapports sur la santé, le bien-être social/affectif, la citoyenneté et la créativité concordent avec les notions autochtones d'enseignement et d'apprentissage. Je compte examiner ces documents selon une forme d'analyse fondée sur les enseignements de la roue médicinale. Ce cadre théorique me permettra de comprendre et de respecter à la fois l'épistémologie autochtone et les auteurs de ces divers documents.

Alors, comment procéder? Où ces rapports se situent-ils par rapport à la roue médicinale? Quels sont les enseignements sous-jacents qui relient ces domaines culturels distincts aux quatre rapports? Commençons par bien comprendre les enseignements.

LA ROUE MÉDICINALE

La roue médicinale est aussi appelée « enseignements de vie » ou « préceptes de vie ». C'est un cercle de vie continu et sans fin. Il montre que tout est lié et que tout est sacré. Toute forme de vie est égale. Toute vie est digne de respect, d'attention et d'amour. Examinons d'abord le domaine physique. C'est là qu'est située la naissance des enfants. Il symbolise le printemps, le lever du soleil et la direction est. Le domaine affectif est associé à l'adolescence. Il symbolise l'été, le soleil à son zénith et la direction sud. Le domaine intellectuel est associé à l'âge adulte. Il symbolise l'automne, le coucher du soleil et la direction ouest. Quant au domaine spirituel, il est associé à nos Aînés et la destination des Aînés; il symbolise l'hiver, le lever de la lune et la direction nord. Chaque domaine représente les aspects d'un être humain qui en font un être complet : l'est

FIGURE 2.0. Modèle holistique d'aspects présents dans des environnements d'apprentissage de qualité



Note : Ce modèle intègre les quatre domaines (santé, socio-affectif, citoyenneté et créativité) des rapports de *Mesurer ce qui compte* dans une perspective autochtone élargie.

représente le physique; le sud, l'affectif; l'ouest, l'intellectuel; le nord, le spirituel. L'équilibre est essentiel à chaque domaine. Si l'équilibre est perturbé, tous les aspects de la vie sont touchés.

La roue médicinale est directement liée à des environnements d'apprentissage de qualité qui vont au-delà de la littératie, de la numératie et des programmes d'études normalisés. Elle est basée sur des environnements d'apprentissage holistiques qui incluent les éléments ci-dessus, mais qui valorisent aussi l'aspect physique (santé), affectif (socio-affectif), intellectuel (citoyenneté) et spirituel (créativité). La Figure 2.0 illustre, de façon symbolique, le déroulement de notre analyse des quatre rapports de *Mesurer ce qui compte*. À l'instar des préceptes de vie, la prochaine section traitera d'abord de l'aspect physique et se terminera par l'aspect spirituel. L'aspect affectif et l'intellectuel - tout aussi importants - seront traités entre les deux.

L'aspect physique et les compétences en santé

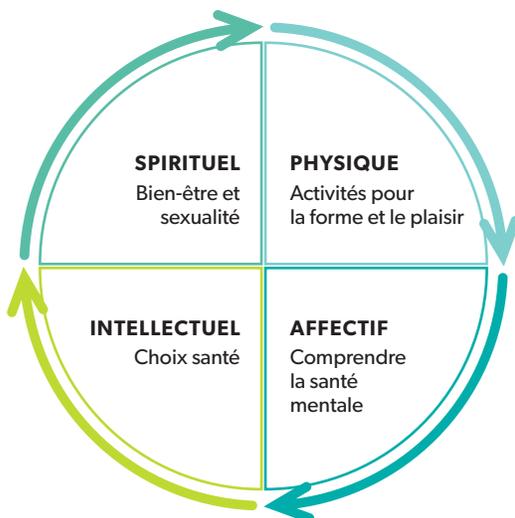
Dans *Des mesures élargies de la réussite : La santé physique et mentale à l'école*, Ferguson et Power (2014) écrivent que :

Il est [...] important de promouvoir tant la santé physique que la santé mentale dans l'intérêt des individus, de la société et de l'économie. Parce qu'elles jouent un rôle si central dans la vie des enfants et des adolescents, les écoles sont généralement considérées comme de bons endroits pour intervenir en santé physique et mentale et en faire la promotion. (p. 3)

Ces propos correspondent aux conceptions autochtones de ce qui compte en ciblant l'apprenant dans son entièreté. La santé physique et la santé mentale font partie intégrante de la roue médicinale (Figure 2.0.) et sont indissociables. La santé d'une personne est directement liée à son bien-être et à sa capacité de se développer dans tous les aspects de la vie (Anderson *et coll.*, 2011). Comme les enfants et les jeunes passent beaucoup de temps à l'école, il est logique que la santé physique et mentale soit une mesure valide du rendement scolaire. Le modèle de l'Approche globale de la santé en milieu scolaire (enseignement/apprentissage, environnements, politiques, partenariats communautaires), qui comprend des programmes de sensibilisation à la santé mentale, d'éducation sexuelle et de résilience, est donc conforme aux enseignements holistiques des peuples autochtones (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone *et coll.*, 2009). Mais comment tout cela se traduit-il dans la vie quotidienne de nos enfants et de nos jeunes? Comment les enfants et les adolescents montrent-ils leur compétence dans ces aspects de la santé? La Figure 2.1. présente une perspective qui intègre les enseignements de la roue médicinale aux travaux du document *Ce qui est mesuré, compte : compétences et conditions d'apprentissage* de People for Education.

Bien que toutes les compétences répertoriées dans le rapport de People for Education soient essentielles, certaines sont fondamentales selon les perspectives autochtones. Chaque section de la Figure 2.1 sera donc présentée de façon concise, et la compétence clé sera indiquée ou modifiée de façon à inclure les communautés autochtones. Soulignons que nous faisons cet exercice à un niveau général et qu'il doit être approuvé par chacune des nations autochtones du Canada dans le cadre de leur droit à l'autodétermination en éducation (Knowles, 2012).

FIGURE 2.1. L'aspect physique et les compétences en santé



Note : Ce modèle est adapté du contenu du rapport sur le domaine de la santé de *Mesurer ce qui compte* (compétences) dans une perspective autochtone élargie.

Le physique - Activités pour être en forme et pour le plaisir

- Les élèves développent les compétences en conditionnement et en activité physique nécessaires pour participer à diverses activités; ils comprennent que le corps est une entité sacrée.

L'affectif - Comprendre la maladie mentale

- Les élèves apprennent et comprennent que les problèmes de santé mentale concernent tout le monde et que la connaissance de la culture est essentielle.

L'intellectuel - Faire des choix santé

- Les élèves ont un sens de la responsabilité personnelle pour leur propre bien-être (activités, manger, dormir, évaluer les risques) et partagent humblement ces stratégies avec les autres.

Le spirituel - Bien-être et sexualité

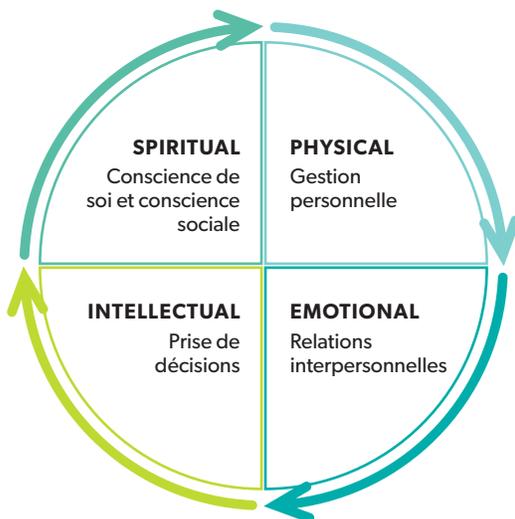
- Les élèves développent et apprécient leur propre identité sexuelle et en explorent d'autres, sachant que la sexualité fait partie d'une vie saine et qu'elle doit s'exprimer dans le respect.

L'aspect affectif et les habiletés socio-affectives

Dans *Un cadre plus large pour mesurer le succès : L'apprentissage social et émotionnel*, Shanker (2014) écrit que : « Selon ces scientifiques [théoriciens des années 60 et 70], la raison et l'émotion ne constituaient pas des facultés séparées et autonomes (la première régissant la deuxième), mais faisaient plutôt partie intégrante, avec les processus cognitifs, d'un réseau homogène. » (p. 1). Le fait de reconnaître cette interconnexion comme concept principal de l'apprentissage et du développement affectif correspond aux perspectives autochtones (Carriere, 2010; Iseke, 2010). Les Aînés, les Sénateurs métis et les gardiens de la connaissance chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits transmettent ces enseignements depuis des temps immémoriaux. L'éducation traditionnelle dans les communautés autochtones valorisait l'apprentissage holistique; l'équité entre le savoir appliqué et l'intelligence émotionnelle fait partie intégrante de cette approche (Lee, 2015; Wildcat *et coll.*, 2014). Les enfants, les jeunes, les adultes et nos Aînés participaient à une forme de scolarisation coopérative, collective et consciencieuse. Shanker (2014) évoque ces concepts autochtones en explorant les composantes et les impacts d'un projet américain, le Child Development Project (projet de développement de l'enfant), soit des activités de développement communautaire, un programme d'études stimulant, l'apprentissage coopératif, le développement de la littératie). Cette initiative, jumelée aux stratégies PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) et à un programme d'action positive (Positive Action Program), se fonde sur des conceptions autochtones de ce qui compte pour les élèves en matière d'enseignement socio-affectif.

En gardant ces réflexions en tête, examinons la Figure 2.2, qui présente les compétences complexes que démontrent les apprenants autochtones selon ces notions élargies de rendement scolaire. Encore une fois, les compétences socio-affectives décrites dans le rapport de People for Education sont toutes essentielles, mais certaines reflètent particulièrement bien les perspectives autochtones. Ces compétences sont ici répertoriées et ont été modifiées de façon à respecter les enseignements culturels et les études de People for Education.

FIGURE 2.2. L'aspect affectif et les habiletés socio-affectives



Note : Ce modèle est adapté du contenu du rapport sur le domaine des habiletés socio-affectives de *Mesurer ce qui compte* (compétences) dans une perspective autochtone élargie.

Le physique - Gestion personnelle

- Les élèves acquièrent des compétences leur permettant de gérer leur propre apprentissage, leurs émotions et leurs comportements, reconnaissant très bien que leurs actions ont une incidence sur leur croissance et celle des autres.

L'affectif - Relations interpersonnelles

- Les élèves nouent et entretiennent des relations saines avec eux-mêmes, avec les autres et avec la Terre, reconnaissant le caractère sacré de tous ces êtres qui les entourent.

L'intellectuel - Prendre des décisions

- Les élèves assimilent et appliquent des stratégies appropriées pour résoudre une multitude de questions et de problèmes, avec humilité personnelle et selon des principes fondamentaux d'intégrité collective.

Le spirituel - Conscience de soi et conscience sociale

- Les élèves forment leur identité culturelle et personnelle et développent leur capacité de réfléchir aux enseignements de leur communauté, éléments essentiels pour être des citoyens du monde respectueux.

L'aspect intellectuel et les compétences en citoyenneté

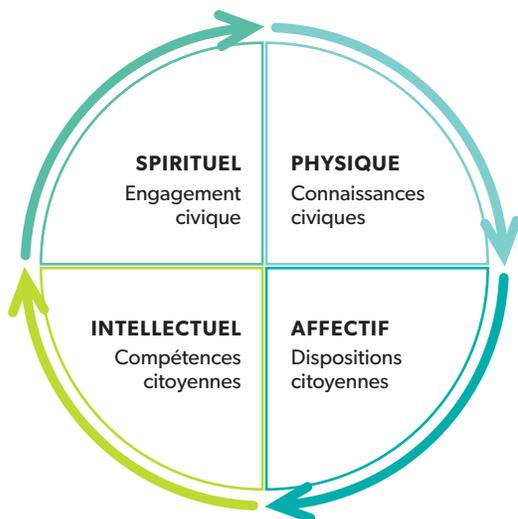
Dans *Évaluer l'important : Le domaine de la citoyenneté*, Sears (2014) écrit que :

L'éducation à la citoyenneté commence à la maison et se poursuit dans la communauté. Une fois de plus, les recherches indiquent que divers types d'engagement dans la société civile, tant ceux liés au domaine scolaire que les autres, façonnent profondément les connaissances civiques, les valeurs et le sentiment d'efficacité des jeunes. (p. 4)

Comprendre de quelle façon l'histoire a modelé nos sociétés et s'engager à apprendre par le service font également partie intégrante de la vie d'un citoyen actif. Ces propos s'harmonisent aux perspectives autochtones traditionnelles sur la citoyenneté, où chaque individu est élevé et préparé à développer ses qualités en tant qu'être humain (Lee, 2015; Nadeau et Young, 2006). Cette approche était/est véhiculée par les enseignements culturels et guidée par les gardiens de la connaissance de la communauté (John, 2009). Chaque personne recevait/reçoit un enseignement sur ses traditions et son rôle familial au sein d'une collectivité plus large. À la base de ce type d'éducation à la citoyenneté, il y avait/a une compréhension de l'histoire et des impacts des gouvernements autochtones et des gouvernements colonisateurs sur tous les peuples. J'utilise ici le passé et le présent intentionnellement. Les formes traditionnelles de gouvernement autochtones et leurs enseignements ont été directement influencés par le colonialisme et l'imposition de politiques oppressives. Bien que l'on constate une résurgence et un retour à la culture et à la langue des peuples autochtones, ce phénomène se produit à des degrés divers au pays (Overmars, 2010; Wyatt, 2009).

Les Premières Nations, les Métis et les Inuits connaissent bien le concept d'un profil civique, soit le comportement d'un bon citoyen en tant que membre qui contribue à la société. Sears (2014) pousse cette notion plus loin en disant que le vote n'est pas un indicateur principal du devoir citoyen. En fait, il

FIGURE 2.3. L'aspect intellectuel et les compétences en citoyenneté



Note : Ce modèle est adapté du contenu du rapport sur le domaine de la citoyenneté de *Mesurer ce qui compte* (compétences) dans une perspective autochtone élargie.

souligne qu'« une société démocratique bien équilibrée exige de ses citoyens un engagement civique diversifié. Mais puisque les citoyens n'ont tout simplement pas le temps nécessaire pour bien s'investir dans tous les domaines, ils feraient mieux de se concentrer sur les domaines qui les intéressent et pour lesquels ils ont des compétences afin de contribuer le mieux possible à la vie démocratique » (p. 18). Cette réflexion, fondée sur des faits, concorde avec les activités d'un citoyen autochtone.

Examinons alors la Figure 2.3, qui résume de façon concise les compétences relevées dans le rapport sur la citoyenneté de People for Education. Les énoncés qui suivent ce modèle sont caractéristiques de conceptions autochtones de la citoyenneté.

Le physique - Connaissances civiques

- Les élèves découvrent leurs propres formes de gouvernement traditionnel et approfondissent leur connaissance des gouvernements colonisateurs ainsi que leurs responsabilités et leurs droits associatifs.

L'affectif - Dispositions citoyennes

- Les élèves appliquent les valeurs de leur nation respective et les utilisent pour devenir de véritables citoyens dans les deux mondes (autochtone et non autochtone).

L'intellectuel - Compétences citoyennes

- Les élèves acquièrent des compétences en médiation et en résolution de problèmes axées sur leur culture comme moyen de reconnaître une diversité de points de vue et pour savoir quand il faut agir (ou ne pas agir).

Le spirituel - Engagement civique

- Les élèves se joignent à des mouvements de défense des droits de la personne et de justice sociale qui prônent l'intégrité de tous les êtres vivants et qui sont compatibles avec leurs croyances culturelles distinctes.

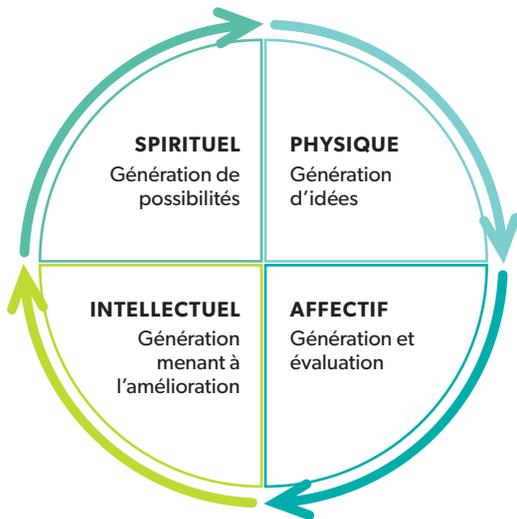
L'aspect spirituel et les compétences en créativité

Dans *Créativité : L'état des lieux*, Upitis (2014) révèle que :

Il faut de nouvelles façons de penser et d'agir pour atténuer l'impact de la vie humaine sur notre planète. Il faut des méthodes fondées sur la créativité et l'innovation en toutes matières. D'ici quelques décennies, les écoles auront donc un rôle essentiel à jouer. Celles qui stimuleront la créativité vont doter leurs élèves des outils intellectuels qui les aideront à innover et susciter chez eux la passion d'employer leurs habiletés à résoudre des problèmes de portée mondiale (p. 6).

La protection de la Terre et la reconnaissance que toutes les formes de vie (et l'univers) sont interdépendantes sont des fondements de la vision du monde des Autochtones (Marin et Bang, 2015). L'invention et l'apprentissage sont aussi des facteurs qui expliquent la résilience des peuples autochtones du Canada (Marule, 2012). Le concept selon lequel la créativité, le sacré et la responsabilité personnelle sont interreliés n'est pas une idée nouvelle pour les membres des

FIGURE 2.4. L'aspect spirituel et les compétences en créativité



Note : Ce modèle est adapté du contenu du rapport sur le domaine de la créativité de *Mesurer ce qui compte* (compétences) dans une perspective autochtone élargie.

Premières Nations, les Métis et les Inuits (Martin et Garrett, 2010). Il est donc logique qu'une définition élargie de créativité soit une mesure du rendement scolaire dans les écoles. Le rendement des élèves serait erroné si la vaste gamme de réflexions et de démarches créatives ne faisait pas partie des objectifs d'apprentissage essentiels.

Les écoles qui ont les moyens d'offrir des activités favorisant l'esprit critique, l'apprentissage piloté par les élèves, des programmes d'études intégrés et des partenariats communautaires ont déjà amorcé leur intégration de la créativité. Il est toutefois nécessaire d'avoir un programme ciblé sur les multiples niveaux, processus et résultats de la pensée créative pour donner à tous « plus de chances de mener une vie agréable, productive, valorisante et prospère » (p. 3). Alors quelle forme tout cela prend-il? Comment les élèves démontrent-ils leur créativité? La Figure 2.4 présente cette perspective en un résumé concis des compétences relevées dans le rapport sur la créativité de People for Education. Les énoncés qui suivent ce modèle sont caractéristiques de conceptions autochtones de la créativité.

Le physique - Génération d'idées

- Les élèves accueillent et découvrent des réflexions, des impressions et de l'information d'une multitude d'origines et d'enseignants (le séculier, le sacré, le formel, l'informel).

L'affectif - Génération et évaluation

- Les élèves développent leur curiosité naturelle du monde et de l'univers par une intégration sélective de ces connaissances dans leur parcours de vie.

L'intellectuel - Génération menant à l'amélioration

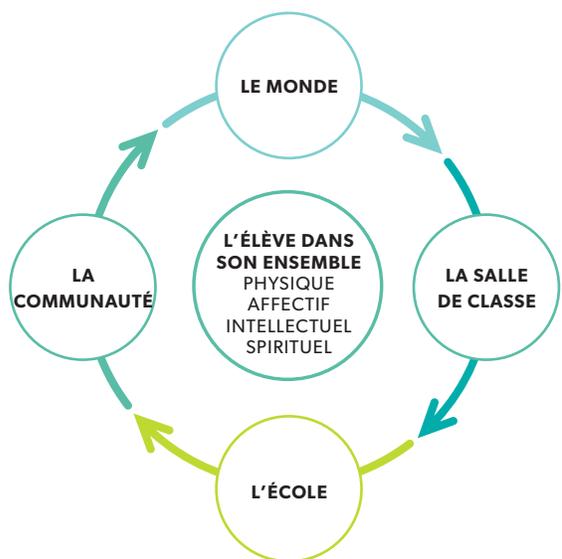
- Les élèves évaluent leurs talents culturels, leurs idées créatives, leur travail artistique et leurs interactions/créations relatives en mettant l'accent sur la croissance et le changement potentiel.

Le spirituel - Génération de possibilités

- Les élèves prennent part à de nombreuses occasions de rêver et de visualiser dans l'intention de réaliser et d'actualiser ce qu'ils ont dans l'esprit, dans le cœur et dans l'âme.

Enfin, les quatre documents décrivant les domaines (santé physique et mentale, habiletés socio-affectives, citoyenneté et créativité) sont centrés sur des éléments particuliers qui s'harmonisent avec les visions du monde autochtones. Les notions d'holisme, d'engagement, de diversité, d'action et de respect y sont présentes tout au long. Les compétences proposées correspondent également aux perspectives autochtones pour ce qui est d'élargir les résultats mesurables actuels au-delà de la littératie, de la numératie et des programmes d'études normalisés. L'idée que l'enseignement, la pédagogie et l'évaluation peuvent tenir compte de l'enfant dans son ensemble est certainement un changement souhaitable dans le monde complexe d'aujourd'hui.

FIGURE 3.0. Modèle holistique d'un environnement d'apprentissage de qualité autochtone



Note : Ce modèle est un exemple des considérations qui favorisent un apprentissage équilibré.

SECTION TROIS : PERSPECTIVES AUTOCHTONES ET ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE DE QUALITÉ

Qu'est-ce qu'un environnement d'apprentissage de qualité? Comment les perspectives autochtones présentent-elles ce concept? Ce type d'environnement d'enseignement/d'apprentissage a-t-il des caractéristiques particulières? Dans la dernière section de notre rapport, nous aborderons ces questions en intégrant les perspectives autochtones à certaines études de People for Education.

Dans le premier document de la série *Mesurer ce qui compte* (2013), le passage ci-dessous décrit bien le caractère immédiat et nécessaire de revoir ce qui compte en matière de rendement scolaire :

Bien que les approches actuelles en matière d'évaluation et de rapport sur la qualité de l'éducation soient utiles tant à l'échelle locale qu'internationale, elles se limitent surtout au rendement en littératie et en numératie. Ces mesures sont nécessaires, mais insuffisantes. Des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent pour demander : « L'éducation ne devrait-elle pas dépasser cela? N'avons-nous pas besoin d'enfants en santé capables de réfléchir, d'être innovateurs et qui deviendront des citoyens engagés? » (People for Education, p. 6) [traduction]

Des communautés autochtones de partout au Canada posent ces mêmes questions et soulèvent ces mêmes problèmes depuis que des modes d'enseignement non autochtones dominent les programmes d'études élémentaires et secondaires (Iseke-Barnes, 2008). Pour les apprenants des Premières Nations, métis et inuits, la qualité de l'éducation repose sur une méthode holistique qui tient compte de la personne dans son ensemble (Matilpi, 2012). La Figure 3.0 illustre bien cette approche, où l'élève occupe la place centrale. L'élève est influencé par quatre environnements principaux qui jouent grandement sur son apprentissage et interagissent avec ces environnements (la salle de classe, l'école, la communauté, le monde).

Les besoins de l'élève dans toutes ses dimensions sont la considération principale des descriptions autochtones de l'éducation, et le principe directeur des conceptions autochtones du rendement scolaire. Ce qui compte pour les peuples autochtones, c'est que chaque membre de la communauté soit élevé et stimulé de façon respectueuse. Cette forme d'enseignement/d'apprentissage passe par le respect de la culture, des enseignements, des langues et des forces de chaque nation (Hinton, 2011; Zitzer-Comfort, 2008). Il est essentiel de comprendre que, dans notre système scolaire actuel, cette vision est influencée par certaines forces interreliées : le contexte de la salle de classe, l'école, la communauté (autochtone et non autochtone) et l'état la planète (le monde). Examinons chacun de ces environnements en tentant d'harmoniser les aspects de la vision du monde des peuples autochtones avec les définitions inclusives d'« environnements d'apprentissage de qualité ».

LA SALLE DE CLASSE

Qu'entend-on par « salle de classe »? C'est un lieu où se fait l'échange de connaissances. Ce lieu peut être dans un bâtiment, ou bien à l'extérieur d'un bâtiment. On y trouve des élèves et des enseignants qui vivent toutes sortes de relations d'apprentissage. C'est aussi un endroit où le programme d'études (obligatoire et caché) fournit une structure (à la fois souple et rigide), et où la

Les besoins de l'élève dans toutes ses dimensions sont la considération principale des descriptions autochtones de l'éducation, et le principe directeur des conceptions autochtones du rendement scolaire.

pédagogie peut autonomiser ou déresponsabiliser les élèves (Malott, 2007). La salle de classe est un microcosme de la société qui a des effets réels (positifs et négatifs) sur plusieurs groupes de personnes (King, 2002).

Diverses conditions qui prévalent dans la salle de classe sont bénéfiques pour les apprenants autochtones. Toutefois, les énoncés révisés ci-dessous, extraits du document *Ce qui est mesuré, compte* (s.d.), correspondent aux facteurs essentiels pour créer des environnements qui prennent en compte les Autochtones.

- La salle de classe est inclusive, et la voix et les expériences des élèves font partie intégrante de la construction de la connaissance active.
- Les attentes pour les élèves sont élevées, réalistes, souples et encouragées par les enseignants, les autres élèves et d'autres amis importants.
- Les activités en classe sont culturellement pertinentes et adaptées, exigent un sens de l'exploration ou des idées imaginatives et l'action créative.
- L'apprentissage des élèves s'exprime sous diverses formes qui valorisent la diversité et incitent les élèves à essayer une multitude de méthodes.

L'ÉCOLE

Il y a environ 15 500 écoles au Canada, dont 10 100 écoles élémentaires, 3 400 écoles secondaires et 2 000 écoles élémentaires-secondaires (Conseil des ministres de l'Éducation, 2015). L'Ontario compte pour sa part 3 974 écoles élémentaires et 919 écoles secondaires (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015). Chaque conseil scolaire de l'Ontario compte au moins quelques élèves autochtones à l'élémentaire ou au secondaire (People for Education, 2013). Les conditions qui facilitent l'inclusion des Autochtones dans les écoles sont les suivantes (adaptées de *Ce qui est mesuré, compte*, s.d.) :

- La direction de l'école se prête au partage de l'autorité avec le personnel enseignant, les élèves, la communauté et autres intervenants du milieu scolaire, dans un esprit de confiance et de collaboration.
- L'école est un espace d'apprentissage ouvert au sein duquel des membres de la communauté ayant une variété d'expertises travaillent avec les élèves et le personnel.
- L'école met en place des structures pour appuyer les élèves (et leurs familles) aux prises avec des problèmes de toute sorte.
- L'apprentissage professionnel des enseignants et du personnel est valorisé et intégré à des pratiques basées sur des preuves et axées sur l'accès et l'équité.

LA COMMUNAUTÉ

Les définitions courantes du nom « communauté » s'apparentent à celle-ci : « Ensemble de personnes vivant en collectivité ou formant une association d'ordre politique, économique ou culturel » (Dictionnaire Usito, en ligne, 2016). Quant aux définitions autochtones de ce terme, elles nomment des conditions ou des participants particuliers, et sont souvent orientées autour d'un verbe (Carriere, 2010). Ces descriptions, de nature plus holistique, englobent toute forme de vie (humains, plantes, animaux, visibles ou invisibles) et les interconnexions qui existent entre ces formes. Cette dernière définition est plus pertinente pour une compréhension interculturelle de facteurs communautaires qui influencent les notions élargies de rendement scolaire.

Les compétences essentielles au succès de la communauté et des élèves sont les suivantes (adaptées de *Ce qui est mesuré, compte*, s.d.) :

- De véritables partenariats et ententes école-communauté sont fondés sur le temps, la réciprocité, la confiance, le respect, la pertinence et des plans actualisés.
- Des programmes qui déstigmatisent la maladie mentale et préviennent l'intimidation et l'usage de drogues et d'autres substances sont mis en œuvre avec des ressources et des outils culturellement pertinents.
- Les élèves élaborent des définitions enrichies de la communauté et s'engagent à participer volontairement à des projets orientés vers l'action qui correspondent à ces descriptions élargies.
- Les compétences liées aux domaines font l'objet de suivis et d'évaluations en rapport avec l'apprentissage des élèves et les pratiques de l'école, et cet exercice se fait avec la participation des Aînés, des Sénateurs métis et des gardiens de la connaissance.

LE MONDE

L'éducation mondiale axée sur la décolonisation, c'est « poser des questions nouvelles et difficiles sur les effacements, les négations et les omissions d'histoires, d'identités, de représentations, de cultures et de pratiques [dans les écoles] » (Sefa Dei, 2014, p. 10). Cette définition correspond à certains éléments des conceptions autochtones de l'éducation mondiale. Toutefois, nous y ajouterons le fait de vivre avec la Terre et de la reconnaître comme mère nourricière (Overmars, 2010). Un environnement d'apprentissage de qualité qui tient compte des perspectives mondiales propose les compétences suivantes :

- Les élèves comprennent et « confrontent les conditions et les relations de pouvoir inégales qui ont créé des avantages et des privilèges inégaux entre les nations » (Sefa Dei, 2014, p. 10).
- La promotion des connaissances autochtones sur la Terre et des liens sacrés avec le territoire est un élément essentiel au « développement d'un but... [sens de la vie]... et d'une existence sociale » (Sefa Dei, 2014, p. 10).
- Intégrer l'« idée des études et de l'éducation comme ressource commune conçue pour le bien de l'humanité » (Sefa Dei, 2014, p. 10).

- Établir des liens avec les apprenants à travers le monde pour mettre les expériences en commun et discuter des difficultés que vivent ces générations, dans le but de réaliser une action créatrice.

Nous pouvons ainsi affirmer, pour conclure, qu'il est nécessaire de revoir notre conception du rendement scolaire et d'y inclure les aspects physiques, émotionnels, intellectuels et spirituels de l'être tout entier. Ce point de vue s'appuie sur un examen respectueux des conditions et des compétences qui tiennent pleinement compte des répercussions de la salle de classe, de l'école, de la communauté et du monde sur l'élève. Les épistémologies autochtones et les connaissances des Aînés et des Sénateurs métis peuvent faciliter ce changement plus que nécessaire en éducation (Lavoie *et coll.*, 2012).

CONCLUSION

Nous avons posé les questions suivantes au départ :

- Qu'entend-on par « inclusion »?
- Qui sont les peuples autochtones?
- Quels sont les problèmes que vivent les peuples autochtones?
- Comment peut-on repenser l'éducation pour y inclure les modes autochtones d'acquisition du savoir?
- Pourquoi devrions-nous nous préoccuper de tout cela?

Nous concluons par ces mêmes questions cette aventure textuelle et symbolique. *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement* est un rapport qui porte tout simplement sur l'élève. Il est dédié aux jeunes esprits qui marchent pour se rendre à l'école, qui prennent l'autobus ou le métro, qui font la navette matin et soir ou qui sont pensionnaires dans des établissements qui leur font honneur, ou qui devraient le faire davantage. C'est dire aussi qu'il faut voir au-delà du rendement scolaire et étudier les implications réelles et les résultats dans la vraie vie (King, 2008). Les Autochtones savent tout cela et en font l'expérience depuis toujours.

Meegwetch et merci de votre écoute.

REFERENCES

- Anderson, J. F., Pakula, B., Smye, V., Peters (Siyamex), V. et Schroeder, L. (2011). « Strengthening Aboriginal Health through a Place-Based Learning Community ». *Journal Of Aboriginal Health*, 7(1), 42-51.
- Bascia, N. (2014). « The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities to Learn ». *Mesurer ce qui compte*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014.
- Boucher, M. (2015). « What Matters In French-Language Schools : Implementing A Broader Vision For Student Achievement In A Minority Setting ». *Mesurer ce qui compte*, People for Education. Toronto : mars 2015.
- Carriere, J. (2010). « Editorial: Gathering, Sharing and Documenting the Wisdom Within and Across our Communities and Academic Circles ». *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), 5-7.
- Castagno, A. E. et Brayboy, B. J. (2008). « Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature ». *Review Of Educational Research*, 78(4), 941-993.
- Communauté [Déf. 1]. (2016). *Dictionnaire Usito*. Page consultée le 11 avril 2016 : <https://www.usito.com/dictio/#/contenu/communaut%C3%A9.ad>
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2 décembre 2015). « L'éducation au Canada : une vue d'ensemble ». En ligne : <http://www.cmec.ca/298/L-education-au-Canada--une-vue-d-ensemble/index.html>
- Ferguson, B. et Power, K. (2014). « Broader Measures of Success: Physical and Mental Health in Schools ». *Mesurer ce qui compte*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014.
- Hinton, L. (2011). « Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies ». *Language & Education: An International Journal*, 25(4), 307-318. doi:10.1080/09500782.2011.577220
- Iseke, J. M. (2010). « Importance of Métis Ways of Knowing in Healing Communities ». *Canadian Journal Of Native Education*, 33(1), 83-97.
- Iseke-Barnes, J. M. (2008). « Pedagogies for Decolonizing ». *Canadian Journal Of Native Education*, 31(1), 123-148.
- Ismail, S. M. et Cazden, C. B. (2005). « Struggles for Indigenous Education and Self-Determination: Culture, Context, and Collaboration ». *Anthropology & Education Quarterly*, 36(1), 88-92.
- John, T. A. (2009). « Nutemilarput, Our Very Own: A Yup'ik Epistemology ». *Canadian Journal Of Native Education*, 32(1), 57-72.
- King, C. R. (2008). « Teaching Intolerance: Anti-Indian Imagery, Racial Politics, and (Anti) Racist Pedagogy ». *Review Of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 30(5), 420-436. doi:10.1080/10714410802426574
- King, C. R. (2002). « Defensive dialogues: Native American mascots, anti-Indianism, and educational institutions ». *Simile*, 2(1), N.PAG.
- Knowles, F. E. (2012). « Toward emancipatory education: an application of Habermasian theory to Native American educational policy ». *International Journal Of Qualitative Studies In Education (QSE)*, 25(7), 885-904. doi:10.1080/09518398.2012.720735
- Lavoie, C., Sarkar, M., Mark, M. et Jenniss, B. (2012). « Multiliteracies Pedagogy in Language Teaching: An Example from an Innu Community in Quebec ». *Canadian Journal Of Native Education*, 35(1), 194-210.
- Ledoux, J. (2006). « Integrating Aboriginal Perspectives Into Curricula: A Literature Review ». *Canadian Journal Of Native Studies*, 26(2), 265-288.
- Lee, T. S. (2015). « The Significance of Self-Determination in Socially, Culturally, and Linguistically Responsive (SCLR) Education in Indigenous Contexts ». *Journal Of American Indian Education*, 54(1), 10-32.
- Malott, C. S. (2007). Chapitre 4 : « Critical Pedagogy in Native North America: Western and Indigenous Philosophy in the Schooling Context ». *Call to Action: An Introduction to Education, Philosophy, & Native North America* (pp. 117-151).
- Marin, A. et Bang, M. (2015). « Designing Pedagogies for Indigenous Science Education: Finding Our Way to Storywork ». *Journal Of American Indian Education*, 54(2), 29-51.
- Martin, K. J. et Garrett, J. J. (2010). « Teaching And Learning With Traditional Indigenous Knowledge In The Tall Grass Plains ». *Canadian Journal Of Native Studies*, 30(2), 289-314.
- Marule, T. O. (2012). « Niitsitapi Relational and Experiential Theories in Education ». *Canadian Journal Of Native Education*, 35(1), 131-143.
- Matilpi, M. (2012). Dans « Our Collectivity: Teaching, Learning, and Indigenous Voice ». *Canadian Journal Of Native Education*, 35(1), 211-220.
- Nadeau, D. et Young, A. (2006). « Educating Bodies for Self-Determination: A Decolonizing Strategy ». *Canadian Journal Of Native Education*, 29(1), 87-101.

- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, Reading, C. L. et Wien, F. (2009). *Inégalités en matière de santé et déterminants sociaux de la santé des peuples autochtones*. 2013.
- Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario (2015). Chapitre 4 – Section 4.05. - Éducation des élèves autochtones. Toronto, ON : Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2 décembre 2015). *Faits sur l'éducation, 2014-2015* (données préliminaires)*. En ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence – Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Consulté en ligne le 1^{er} décembre 2015 : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Consulté en ligne le 1^{er} décembre 2015 : <http://edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Overmars, D. (2010). « Indigenous Knowledge, Community and Education in a Western System: An Integrative Approach ». *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 88-95.
- People for Education. (s.d.). *Mesurer ce qui compte : Ce qui est mesuré, compte*. Consulté en ligne le 12 décembre 2015 à <http://www.peopleforeducation.ca/>.
- People for Education (2013). *Broader Measure of Success: Measuring What Matters*. Consulté en ligne le 5 décembre 2015 à <http://www.peopleforeducation.ca/>.
- People for Education (2013). *First Nations, Metis and Inuit Education: Overcoming gaps in provincially funded schools*. Consulté en ligne le 2 décembre 2015 à <http://www.peopleforeducation.ca/>
- Sears, A. (2014). *Évaluer l'important : le domaine de la citoyenneté*. Mesurer ce qui compte, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014
- Sefa Dei, G.J. (2014). « Reflecting on Global Dimensions of Contemporary Education ». Dans D. Montemurro, M. Gambhir, M. Evans et K. Broad (dir.), *Inquiry into Practice: Learning and Teaching Global Matters in Local Classrooms* (p. 9-11). Toronto, ON : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.
- Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : L'apprentissage social et émotionnel*. Mesurer ce qui compte, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014
- Statistique Canada, 2011. (2011). Données démographiques sur les Autochtones tirées de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011. Page consultée en ligne le 1^{er} décembre 2015 à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1370438978311/1370439050610>
- Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies. (s.d.). *Peuples autochtones, voix autochtones. Foire aux questions*. New York, NY : Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies.
- Uptis, R. (2014). *Créativité : L'état des lieux*. Mesurer ce qui compte. People for Education. Toronto : 8 novembre 2014
- Wallace, R. (2011). « Power, Practice And A Critical Pedagogy For Non-Indigenous Allies ». *Canadian Journal Of Native Studies*, 31(2), 155-172.
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S. et Coulthard, G. (2014). « Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization ». *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), I-XV.
- Wyatt, T. (2009). « The Role of Culture in Culturally Compatible Education ». *Journal Of American Indian Education*, 48(3), 47-63.
- Zitzer-Comfort, C. (2008). « Teaching Native American Literature: Inviting Students to See the World through Indigenous Lenses ». *Pedagogy*, 8(1), 160-170. doi:10.1215/15314200-2007-031

RESPONSABLES DES DOMAINES/SECRÉTARIAT

Pour s'assurer que chaque étape de l'initiative soit basée sur des preuves solides, People for Education a recruté un secrétariat de spécialistes dans les divers domaines pour superviser et mener les activités de recherche de Mesurer ce qui compte:

Nina Bascia (Environnements d'apprentissage de qualité)

Professeure et directrice, Programme sur les politiques de collaboration en éducation, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Michelle Boucher et Michel St. Germain

Université d'Ottawa, experts-conseil, éducation en langue française

David Cameron

Directeur de la recherche, People for Education

Bruce Ferguson (Santé)

Professeur de psychiatrie et psychologie, Dalla Lana School of Public Health, Université de Toronto; Community Health Systems Research Group, Hôpital des enfants maladies de Toronto

Annie Kidder

Directrice générale, People for Education

Alan Sears (Citoyenneté)

Professeur d'études sociales et d'éducation à la citoyenneté, Université du Nouveau Brunswick

Stuart Shanker (Habiletés socio-affectives)

Professeur-chercheur, Philosophie et Psychologie, Université York; directeur, Milton and Ethel Harris Research Initiative

Pamela Toulouse (Éducation des Autochtones)

Professeure agrégée, Éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits, Université Laurentienne

Charles Ungerleider

Professeur émérite, Département d'études pédagogiques, Université de la Colombie-Britannique; directeur de la recherche, Directions Evidence and Policy Research Group

Rena Uptis (créativité et innovation)

Professeure en pédagogie, Université Queen's

COMITÉ CONSULTATIF DE MESURER CE QUI COMPTE

Ce projet est guidé par un comité consultatif qui représente des organisations de haut niveau de partout au Canada, aux États-Unis et en Europe, et des institutions dans des domaines d'intérêt du projet:

Lindy Amato

Directrice, Relations professionnelles, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Ruth Baumann

Associée, Directions Evidence and Policy Research Group

Lisa Bayrami

Directrice de la recherche, Racines de l'empathie

Kathy Bickmore

Professeure, Programmes, enseignement et apprentissage, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Ron Canuel

Président-directeur général, Association canadienne d'éducation

Ruth Childs

Professeure, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Jean Clinton

Professeure clinicienne agrégée, Département de psychiatrie et de neurosciences comportementales, Université McMaster

Gerry Connelly

Directrice, Politiques et mobilisation des connaissances, Partenariat en Éducation

J.C. Couture

Coordonnateur associé à la recherche, Alberta Teachers' Association

Scott Davies

Professeur, Leadership, éducation supérieure et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Fiona Deller

Directrice des politiques et des partenariats, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Kadriye Ercikan

Professeure, Mesure, évaluation et méthodologie de la recherche, Université de la Colombie-Britannique

Joseph Flessa

Professeur agrégé, Leadership, éducation supérieure et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Joan M. Green

O.Ont., Présidente-directrice générale fondatrice du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, experte-conseil en éducation internationale

Andy Hargreaves

Chaire Thomas-More-Brennan, Lynch School of Education, Boston College

Vani Jain

Directrice de programme associée, J.W. McConnell Family Foundation

Eunice Eunhee Jang

Professeure agrégée, Département de psychologie appliquée et de développement humain, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Christopher Kotz

Conseiller principal en politiques, ministère de l'Éducation de l'Ontario

Marie-France LeFort

Directrice et experte-conseil principale, Proforem Inc.

Alan Leschied

Professeur, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

John Malloy

Directeur, Toronto District School Board

Roger Martin

Titulaire de la Chaire du premier ministre de l'Ontario sur la compétitivité et la productivité, directeur du Martin Prosperity Institute, École de gestion Rotman, Université de Toronto

Catherine McCullough

Anciennement directrice de l'Éducation, Sudbury Catholic District School Board

Robert Ock

Unité de promotion de la vie saine et active, Direction de la mise en œuvre de la promotion de la santé, Division de la promotion de la santé, ministère de la Santé de l'Ontario

Charles Pascal

Professeur, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, anciennement conseiller en apprentissage préscolaire du premier ministre et du sous-ministre de l'Éducation

Jennifer Riel

Directrice associée, Centre de la pensée intégrative Desautels de l'École de gestion Rotman, Université de Toronto

Joanne Robinson

Directrice de l'apprentissage professionnel, Education Leadership Canada, Ontario Principals' Council

Bruce Rodrigues

Directeur général, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Sylvie Ross

directrice générale, Parents partenaires en éducation

Pasi Sahlberg

Directeur général, Centre pour la mobilité international et la coopération, Finlande

Kate Tilleczek

Professeure et titulaire d'une chaire de recherche du Canada, directrice, Young Lives Research, Université de l'Île-du-Prince-Édouard

Sean Twyford

Directrice, Direction des stratégies pour les jeunes, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse

Erica van Roosmalen

Directrice des données et de la production de rapports, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Sue Winton

Professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université York

Lisa Wolff

Directrice des politiques et de l'éducation, UNICEF Canada

CETTE INITIATIVE EST SOUTENUE PAR :



**R. HOWARD WEBSTER
FOUNDATION**

PEOPLE FOR EDUCATION est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario.

Pour de plus amples renseignements, veuillez nous contacter :

téléphone : 416-534-0100

courriel : info@peopleforeducation.ca

site Web : <http://www.peopleforeducation.ca>