2009

État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada :

Une approche holistique de l'évaluation de la réussite

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE CCA CCL CANADIAN COUNCIL ON LEARNING

Cette publication est uniquement accessible en version électronique sur le site du Conseil canadien sur l'apprentissage.

© 2009 Conseil canadien sur l'apprentissage

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

Veuillez citer cette publication selon le format suivant :
État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite. Ottawa, Canada, 2009. 77 pages

Date de publication décembre 2009
Ottawa (Ontario)

ISBN 978-1-926612-31-7

Also available in English under the name The State of Aboriginal Learning in Canada: A Holistic Approach to Measuring Success.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif financé en vertu d'une entente avec Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Il a pour mission de fournir aux Canadiens de l'information fondée sur des éléments objectifs afin qu'ils puissent prendre les meilleures décisions possibles en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge.

www.ccl-cca.ca

Conseil canadien sur l'apprentissage

Bureau d'Ottawa

1410 – 50 rue O'Connor
Ottawa, ON K1P 6L2
613.782.2959
Téléc. : 613.782.2956

Bureau de Vancouver

1805 – 701 rue Georgia Ouest
C. P. 10132
Vancouver, BC V7Y 1C6
604.662.3101
Téléc. : 604.662.3168

Courriel
info@ccl-cca.ca

À propos de la couverture

La couverture du présent rapport est illustrée d'une sérigraphie intitulée *Leadership* réalisée en 1994 par l'artiste ojibway Roy Thomas (1949-2004). Né à Longlac, en Ontario, Roy Thomas était un membre fondateur de l'école de peinture Woodland et tirait son inspiration d'anciens pictogrammes, d'illustrations de la Midawiwin, des travaux de Norval Morrisseau ainsi que des légendes que lui ont racontées ses grands parents quand il était enfant.

Pour M. Thomas, la sérigraphie *Leadership* illustre « l'autonomisation d'un jeune ayant gagné en assurance en prenant exemple sur ses prédécesseurs. Les personnages qui y sont représentés sont des chefs qui, à bord d'une même embarcation, poursuivent un objectif commun (le cercle). »

« L'autonomisation commence par la maîtrise de sa propre vie. Les leaders sont des personnes qui réussissent de manière à pouvoir faire profiter les autres de leurs succès. Ils atteignent ce statut en apprenant de ceux qui les entourent et en se mettant à leur service; ils prennent des risques sans craindre l'échec. » Sérigraphie de la collection des Affaires indiennes et du Nord Canada (archive no 407199).

Leadership est la propriété de Louise Thomas.
www.ahnisnabae-art.com, louisethomas@ahnisnabae-art.com

Table des matières

Sommaire 4

Introduction 8

Contexte 8

Structure du rapport 9

Chapitre 1 : Une approche holistique de l'évaluation de l'apprentissage 10

Comprendre l'apprentissage chez les Autochtones 10

Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie 11

Cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie 14

Indicateurs liés au bien-être communautaire 14

Pour des évaluations plus complètes 15

Chapitre 2 : Sources et domaines du savoir 18

Apprendre du monde des gens et apprendre à le découvrir 19

Famille 19

Aînés 20

Communauté 22

Apprendre du territoire et apprendre à le découvrir 24

Habiletés liées aux activités traditionnelles 24

Apprendre des langues, des traditions et des cultures, et apprendre à les découvrir 25

Langues 25

Traditions et cérémonies 27

Culture 28

Apprendre de la spiritualité et apprendre à la découvrir 29

Développement spirituel 29

Chapitre 3 : Le parcours de l'apprentissage tout au long de la vie 31

Nourrissons et enfants 31

Éducation à la petite enfance 32

Apprentissage chez les jeunes enfants au sein du foyer 34

Étapes du développement des jeunes enfants 36

Jeunes 38

Apprentissage à l'école 38

Apprentissage au foyer et dans la communauté 42

Jeunes adultes 46

Études postsecondaires 46

Apprentissage au foyer et dans la communauté 52

Adultes et aînés 55

Apprentissage au foyer et dans la communauté 55

Apprentissage en milieu de travail 56

Littératie chez les adultes 57

Chapitre 4 : Conclusions et orientations futures 60

Conclusions 60

Orientations futures 61

Indicateur du bien-être de la communauté

Conditions de logement **21**

Bien-être social et apprentissage **23**

Le système des pensionnats **30**

Structure familiale **37**

Santé et apprentissage **42**

Familles à faible revenu **45**

Apprentissage et emploi **51**

Données démographiques et géographiques **54**

Racisme et apprentissage **59**

Sommaire

COMPRENDRE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

Les peuples autochtones du Canada ont depuis longtemps compris l'importance du rôle que joue l'apprentissage dans l'épanouissement des communautés. Malgré d'importantes différences sur les plans culturel et historique, les Premières nations, les Inuits et les Métis ont une vision commune de l'apprentissage, qu'ils considèrent comme étant un processus holistique qui se déroule tout au long de la vie.

De plus en plus, les gouvernements, les organisations autochtones et les communautés prennent des décisions et élaborent des politiques qui témoignent d'une meilleure compréhension du point de vue autochtone de l'apprentissage. Cependant, l'efficacité de ces décisions dépend encore le plus souvent de méthodes d'évaluation conventionnelles qui n'offrent qu'un portrait limité – donc incomplet – de l'état de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada.

Les méthodes d'évaluation utilisées actuellement se concentrent essentiellement sur les écarts dans les résultats scolaires entre jeunes Autochtones et non-Autochtones (en particulier les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires), en négligeant les nombreux aspects de l'apprentissage qui font partie intégrante du point de vue autochtone de l'apprentissage. Par conséquent, les méthodes d'évaluation conventionnelles tiennent rarement compte des besoins et des aspirations propres aux Autochtones.

Cette situation n'est pas propre au Canada. Dans un rapport publié récemment, l'Organisation des Nations Unies souligne « qu'il est de la plus haute importance que les gouvernements, les peuples autochtones, les bailleurs de fonds et les organisations de la société civile travaillent de concert à l'élaboration de méthodes [d'évaluation] particulières qui seront bien adaptées aux aspirations des Autochtones[1] ». [traduction libre]

Sans une compréhension globale du point de vue autochtone de l'apprentissage et en l'absence d'un cadre adapté à la culture autochtone pour mesurer les résultats d'apprentissage, les aspirations et les besoins des Premières nations, des Inuits et des Métis de l'ensemble du Canada continueront d'être mal interprétés.

MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU CADRE D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

À ce jour, le Canada ne disposait d'aucun cadre complet d'évaluation de l'apprentissage chez les Autochtones, une situation qui a cours presque partout dans le monde. Le rapport *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite* est la première proposition en ce sens et s'appuie sur une approche novatrice pour mesurer l'apprentissage chez les Autochtones au Canada.

Le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie repose sur la structure sous-jacente des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations, les Inuits et les Métis qui ont été publiés pour la première fois en 2007 par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA)[2]. Élaborés par des spécialistes de l'apprentissage chez les Autochtones d'un peu partout au Canada, ces modèles d'apprentissage ont constitué une première étape essentielle à la mise en place du présent cadre.

Ce nouveau cadre intègre les éléments communs aux trois modèles sans pour autant négliger les éléments propres aux Premières nations, aux Inuits et aux Métis. Il pourra également servir d'outil commun de suivi des progrès dans les communautés autochtones au fil des ans.

Les trois éléments principaux du cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie sont **les sources et les domaines du savoir, l'apprentissage tout au long de la vie** et **le bien-être des communautés**.

Chaque élément du cadre est assorti d'un ensemble d'indicateurs qui permettent d'évaluer globalement l'apprentissage chez les Autochtones. Mis ensemble, ces indicateurs illustrent toute la gamme d'occasions d'apprentissage qui se présentent au cours d'une vie (de la petite enfance jusqu'au troisième âge) et dans divers contextes (à l'école, à la maison, dans la communauté, au travail et sur le terrain).

Grâce à cette nouvelle approche élargie, les communautés autochtones de l'ensemble du Canada pourront pour la toute première fois obtenir un portrait complet de leurs forces et de leurs faiblesses en matière d'apprentissage. Le cadre d'évaluation fait également ressortir ce que nous ignorons et met en évidence les aspects essentiels pour lesquels il n'existe pas d'indicateur.

Un des objectifs des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie était de faire ressortir la forte corrélation qui existe entre l'apprentissage et le bien-être chez les Autochtones. Cela signifie qu'il faut mesurer les facteurs sociaux et économiques (comme le revenu, les possibilités d'emploi, l'incidence du diabète) qui contribuent (ou nuisent) au succès de l'apprentissage.

Par conséquent, le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie comprend divers indicateurs du bien-être des communautés afin de renforcer la pertinence de ces facteurs dans l'analyse et l'interprétation des résultats d'apprentissage chez les Autochtones. Les indicateurs du bien-être des communautés sont décrits dans des encadrés tout au long des chapitres 2 et 3.

Principales conclusions

En élargissant la portée des études, ce cadre holistique permet d'obtenir un portrait plus complet de l'apprentissage chez les Autochtones. En fait, il donne naissance à un discours qui vient remplacer celui, aussi répandu que décourageant, centré sur les lacunes en matière d'apprentissage et les échecs scolaires des jeunes Autochtones.

Cette nouvelle approche fournit une compréhension plus globale de l'apprentissage chez les Autochtones dans des domaines clés comme l'éducation préscolaire, la participation des jeunes à la vie de leur communauté et l'apprentissage des langues, des traditions et de la culture autochtones.

Les paragraphes suivants présentent les principales conclusions du rapport de 2009, organisées par éléments sous-jacents du cadre.

Sources et domaines du savoir

Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie mettent en évidence que l'apprentissage de la culture, de la langue et des traditions est essentiel au bien-être des Autochtones. En fait, le rapport révèle que cet apprentissage joue un rôle important dans la vie quotidienne de nombreux apprenants autochtones et a sa place dans l'ensemble des communautés autochtones du Canada.

De nouvelles données montrent également que plus du quart (28 %) de tous les enfants autochtones vivant hors réserve et que 55 % des enfants inuits ont pris part ou ont assisté à un rassemblement, une cérémonie ou une activité de nature culturelle, comme jouer de la musique traditionnelle ou exécuter la danse du tambour[3].

En ce qui a trait aux activités traditionnelles (comme la chasse, la pêche et le trappage), le rapport révèle que la moitié (50 %) des Autochtones adultes vivant hors réserve ont participé à au moins une activité de ce genre en 2006. Les taux de participation sont encore plus élevés (68 %) parmi les Autochtones vivant dans des communautés rurales hors réserve et les Inuits vivant dans le Nord (86 %)[4].

Comme l'illustrent les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage chez les Autochtones est un processus très social qui permet d'entretenir les relations au sein de la famille et de la communauté. Ces relations interpersonnelles forment la pierre angulaire de l'apprentissage de la langue, de la culture et de l'histoire ancestrales, une réalité qui ressort clairement des résultats du rapport.

De nouvelles données montrent qu'une écrasante majorité (près de 98 %) d'Autochtones adultes ont reçu régulièrement une certaine forme de soutien (personnel ou émotionnel) de la part de membres de leur communauté en 2006. Parallèlement, plus des deux tiers (68 %) des adultes inuits disent entretenir des liens familiaux forts ou très forts[5].

Les enfants et les jeunes Autochtones estiment que leur famille est leur principale source de soutien en matière d'apprentissage de leur langue ancestrale, et plus de 41 % des enfants autochtones hors réserve et 77 % des enfants inuits ont indiqué qu'un membre de leur communauté les aide à comprendre leur culture et leur histoire[6].

Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie illustrent également le rôle de premier plan que jouent les aînés en matière de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones. Ils enseignent l'importance des responsabilités et des rapports au sein de la famille et de la communauté, renforçant ainsi les liens intergénérationnels et l'identité.

De nouvelles données de 2006 montrent que près de quatre jeunes Autochtones vivant hors réserve sur 10 interagissent avec les aînés au moins une fois par semaine (ailleurs qu'à l'école). Les jeunes Inuits sont ceux qui entretiennent le plus de rapports avec les aînés (45 %), suivis par les jeunes des Premières nations vivant hors réserve (40 %) et les jeunes Métis (38 %)[7].

Apprentissage tout au long de la vie

Des études récentes ont révélé que des programmes d'éducation préscolaire efficaces ne font pas que contribuer de façon importante à la préparation des enfants pour l'école; ils jettent également les bases de leur développement tout au long de la vie[8].

Selon de nouvelles données, la moitié (50 %) des enfants autochtones vivant hors réserve en 2006[9] et 44 % des enfants des Premières nations vivant dans une réserve[10] ont fréquenté régulièrement une forme de service de garde, comparativement à environ 51 % des enfants canadiens[11].

Parmi les enfants autochtones vivant hors réserve qui ont reçu des services de garde en 2006, plus de la moitié (52 %) ont fréquenté une garderie ou une prématernelle, tandis que les autres ont fréquenté un service de garde en milieu familial. Les enfants inuits sont les plus nombreux à fréquenter la garderie ou la prématernelle (62 %)[12], tandis que les enfants des Premières nations vivant dans une réserve étaient les plus susceptibles de fréquenter un service de garde en milieu familial (65 %)[13].

Parmi les enfants autochtones vivant hors réserve qui ont reçu des services de garde en 2006, 18 % ont fréquenté un milieu qui favorisait les valeurs et les coutumes des Premières nations, des Inuits et des Métis. Les enfants inuits (62 %) étaient les plus susceptibles de prendre part à des programmes expressément destinés aux Autochtones, contre 26 % des enfants des Premières nations vivant hors réserve et 15 % des enfants métis[14].

Les statistiques répandues et préoccupantes sur les faibles taux d'obtention du diplôme d'études secondaires ne peuvent être écartées du portrait de l'apprentissage chez les Autochtones. En 2006, 40 % des Autochtones de 20 à 24 ans ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires, comparativement à 13 % des Canadiens non autochtones. Le taux de non-obtention du diplôme est encore plus élevé chez les membres des Premières nations vivant dans une réserve (62 %) et les Inuits vivant dans des communautés éloignées (68 %)[15]. Il s'agit de chiffres consternants, puisque le diplôme d'études secondaires ouvre la porte aux études postsecondaires, à la formation et à l'emploi.

Les statistiques sont plus encourageantes au niveau postsecondaire, où une proportion grandissante d'Autochtones obtiennent un titre de compétences. En 2006, 41 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans avaient obtenu un certificat, un diplôme ou un grade de niveau postsecondaire. Bien que ce taux demeure inférieur à celui des non-Autochtones (56 %), les Autochtones faisaient meilleure figure au chapitre de l'obtention du diplôme au niveau collégial (19 % contre 20 %) et dans les métiers spécialisés (14 % contre 12 %). L'écart important dans les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est directement responsable de l'écart dans les taux d'obtention du diplôme universitaire, seuls 8 % des Autochtones ayant obtenu un diplôme universitaire, comparativement à 23 % des Canadiens non autochtones[16].

L'apprentissage non structuré et l'apprentissage fondé sur l'expérience, qui incluent la participation à des activités sociales, culturelles et récréatives, stimulent le désir d'apprendre des jeunes Autochtones tout en favorisant l'acquisition de nouvelles compétences. Pourtant, peu de données sont disponibles à ce jour sur l'état de l'apprentissage non structuré chez les Autochtones.

Selon de nouvelles données, les jeunes Autochtones vivant hors réserve ont été au moins aussi nombreux que les jeunes Canadiens à prendre part à des activités sociales parascolaires en 2006. En effet, près d'un jeune Autochtone sur trois (31 %) a dit fréquenter un club ou un groupe social sur une base régulière et 37 % ont dit prendre part à des activités artistiques ou musicales, contre 21 % et 27 % des jeunes Canadiens respectivement[17, 18].

En 2006, une grande majorité de jeunes Autochtones vivant hors réserve (70 %) ont participé au moins une fois par semaine à des activités sportives à l'extérieur de l'école, une proportion similaire à celle des jeunes Canadiens révélée par une enquête similaire[19, 20].

Bien que certaines études indiquent que l'apprentissage chez les adultes est en grande partie lié au travail, d'autres montrent également que l'apprentissage se déroule généralement de façon non structurée à la maison et dans la communauté. La participation à des activités communautaires, comme le bénévolat, favorise la cohésion sociale et le développement d'un fort sentiment d'attachement envers le quartier et la communauté.

En 2006, le tiers (34 %) des jeunes Autochtones et plus de la moitié (56 %) des Autochtones d'âge adulte vivant hors réserve faisaient régulièrement du bénévolat dans leur communauté, tandis que 70 % des adultes des Premières nations vivant dans une réserve s'étaient engagés dans des activités bénévoles au cours de l'année précédente.

Les services Internet à large bande (ligne numérique d'abonné [DSL], accès fixe sans fil et accès par câble) sont en voie de devenir un élément essentiel de l'infrastructure qui permet de relier les personnes, les communautés et les organisations. De plus, ils contribuent grandement à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie en améliorant l'accès à l'éducation et au perfectionnement des compétences à distance. L'accès à ces services et aux occasions d'apprentissage est particulièrement important pour les Autochtones, qui sont nombreux à habiter de petites communautés éloignées disséminées sur le territoire du Canada. Pourtant, un grand nombre d'Autochtones ont un accès limité aux services Internet à large bande.

Par exemple, les Premières nations vivant dans des réserves dépendent encore principalement d'un service commuté plus lent que le service à large bande. Selon Industrie Canada, seuls 17 % des communautés des Premières nations avaient accès à des services Internet à large bande en 2007 comparativement à 64 % des villes et villages du Canada[21].

Malgré cela, beaucoup d'Autochtones qui ont accès à l'enseignement à distance y ont recours. En 2006, 18 % des Autochtones adultes vivant hors réserve étaient inscrits à un cours d'éducation postsecondaire suivi à distance. Parmi ceux-ci, les Autochtones vivant dans des communautés rurales (20 %) ou habitant des petites villes ou des villages (20 %) étaient plus nombreux que les Autochtones des grandes villes (17 %) à suivre des cours à distance[22].

PRÉLUDE AU CHANGEMENT

Les communautés autochtones, les gouvernements et les chercheurs reconnaissent la nécessité de façonner une vision commune et équilibrée de ce que constitue la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones. Sans une telle vision, l'information produite risque de ne pas être pertinente pour les communautés autochtones et de ne pas permettre l'élaboration de politiques sociales efficaces.

Ce flou conceptuel est potentiellement dangereux, car il peut donner lieu, par exemple, à des évaluations de l'apprentissage chez les Autochtones qui se concentrent exclusivement sur les échecs, alors que dans les faits, nombre de succès sont observables.

Le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie présenté dans ce rapport s'appuie sur la vision autochtone de l'apprentissage. Il peut donc servir de base à l'élaboration de politiques et de programmes éclairés par lesquels passe le développement du plein potentiel des Premières nations, des Inuits et des Métis.

Le cadre et ses indicateurs permettent une évaluation plus complète et équilibrée de l'état de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada, une évaluation qui fait ressortir de nombreuses forces. Cela ne signifie pas pour autant que les conditions d'apprentissage sont acceptables dans toutes les communautés. Ces forces représentent plutôt les pierres d'assise des améliorations futures.

Comme l'indique le présent rapport, il faut en faire plus pour améliorer les résultats d'apprentissage des Autochtones au Canada. Le CCA espère que les communautés autochtones, les gouvernements et les chercheurs utiliseront le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie pour suivre les progrès et rendre compte de l'état de l'apprentissage chez les Autochtones.

Ce cadre a le potentiel d'orienter les politiques et les programmes afin qu'ils reconnaissent les forces et en tirent parti plutôt que d'uniquement réagir aux lacunes en matière d'apprentissage. Dans ce contexte, une appréciation commune de l'apprentissage chez les Autochtones sera possible, celle d'un apprentissage holistique qui dure toute la vie et profite à tous.

Introduction

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

-- Society for the Advancement of Excellence in Education. *Moving Forward in Aboriginal Education: Proceedings of a national Policy Roundtable*, 2005.

CONTEXTE

Le rapport *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite* est le point culminant d'une série d'initiatives lancées il y a près de trois ans par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) et son Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, en partenariat avec des spécialistes de l'apprentissage chez les Autochtones, des praticiens communautaires et des chercheurs issus de plus de 70 organisations et organismes gouvernementaux.

L'aventure a commencé en janvier 2007 par la publication du rapport *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, qui a fait ressortir la nécessité d'une stratégie de données pancanadienne exhaustive qui permettrait de suivre avec précision les progrès réalisés dans toutes les sphères de l'apprentissage chez les Autochtones, ces données étant considérées comme essentielles à la prise de décisions éclairées concernant l'élaboration des politiques et des programmes.

En février 2007, le CCA a lancé un processus qui visait à redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones en ciblant deux objectifs principaux :

- explorer et cerner les nombreux aspects de l'apprentissage tout au long de la vie qui participent à la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis;
- déterminer les indicateurs nécessaires à l'évaluation de la réussite de l'apprentissage du point de vue des Autochtones, qui considèrent l'apprentissage comme un processus holistique qui dure toute la vie.

En novembre 2007, le CCA a publié le rapport *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, qui fait ressortir les nombreuses raisons pour lesquelles les cadres d'évaluation conventionnels ne fournissent qu'un portrait incomplet de l'apprentissage au Canada. Souvent, ces cadres :

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

Le rapport de 2007 présentait également trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie* qui permettent de mieux comprendre ce que signifie l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Chaque modèle est unique et illustre les relations entre l'apprentissage et le bien-être environnemental, économique et sociétal. Ces modèles forment la base – et la structure sous-jacente – du cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie présenté dans ce rapport.

---

* Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie ont été publiés pour la première fois dans le cadre du rapport du CCA intitulé *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis* (Ottawa, 2007), accessible au www.ccl-cca.ca (rapport consulté le 10 octobre 2009).

STRUCTURE DU RAPPORT

Le rapport *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite* comporte quatre chapitres.

Le **chapitre 1** présente le nouveau cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie utilisé pour mesurer l'état de l'apprentissage chez les Autochtones. Les trois éléments principaux du cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie sont **les sources et les domaines du savoir, l'apprentissage tout au long de la vie** et **le bien-être des communautés.**

Le **chapitre 2** jette un regard en profondeur sur **les sources et les domaines du savoir** qui contribuent grandement à faire de l'apprentissage chez les Autochtones un processus holistique qui dure toute la vie. Cet élément du cadre comporte divers indicateurs de l'apprentissage associés au langage, à la culture, au monde naturel et au monde des humains (la famille, les aînés et la communauté).

Le **chapitre 3** examine de près **l'apprentissage tout au long de la vie** et l'évalue à toutes les étapes de la vie et dans différents milieux comme à l'école, à la maison, dans la communauté, au travail et sur le terrain. Cet élément du cadre comporte divers indicateurs associés à l'apprentissage chez les nourrissons et les enfants, les jeunes, les jeunes adultes, les adultes et les aînés.

Les indicateurs liés au **bien-être communautaire** sont décrits tout au long des chapitres 2 et 3. Ils illustrent l'incidence des difficultés économiques, sanitaires et sociales sur les occasions d'apprentissage offertes aux Autochtones.

Le **chapitre 4** conclut le rapport et lance des pistes de réflexion pour la suite des choses.

Chapitre 1 : Une approche holistique de l'évaluation de l'apprentissage

COMPRENDRE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

Les peuples autochtones du Canada défendent depuis longtemps leurs valeurs, leurs traditions culturelles et leurs modes de savoir. Leur vision de l'apprentissage témoigne d'une philosophie durable et d'un mode de vie qui intègre l'ensemble des connaissances et des expériences à tous les stades de la vie.

L'apprentissage chez les Autochtones est un processus hautement social qui soutient les relations au sein de la famille et de la communauté, à la faveur desquelles se transmettent des valeurs sociales de même qu'un sentiment d'identité. Ce faisant, elles contribuent en outre à la continuité culturelle. C'est dire que la valeur de l'apprentissage individuel est intrinsèquement liée au bien-être collectif.

Comme le soulignait le rapport *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, les principales caractéristiques de l'apprentissage du point de vue autochtone sont les suivantes :

- **L'apprentissage est holistique** – Il sollicite et développe toutes les facettes de l'individu (émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle) et de la communauté, et met l'accent sur les relations étroites entre toutes formes de vie.
- **L'apprentissage se poursuit tout au long de la vie** – Il commence avant la naissance et se poursuit jusqu'à la vieillesse; il s'appuie sur le transfert du savoir entre générations.
- **L'apprentissage est fondé sur l'expérience** – Il est intimement lié au vécu et repose sur des activités traditionnelles : cérémonies, méditation, contes, observation et reproduction de comportements.
- **L'apprentissage est ancré dans les langues et les cultures autochtones** – Il est indissociable de la langue, qui reflète les valeurs et la vision du monde propres à une communauté tout en favorisant la continuité culturelle.
- **L'apprentissage a une dimension spirituelle** – Cette dimension est aux fondements du parcours de l'apprenant. Elle se traduit par des expériences spirituelles comme les cérémonies, la quête de visions et les rêves.
- **L'apprentissage est une activité collective** – C'est un processus communautaire dans le cadre duquel les parents, la famille, les aînés et les membres de la communauté ont tous un rôle à jouer.
- **L'apprentissage intègre les savoirs autochtone et occidental** – C'est un processus adaptatif inspiré des principaux éléments du savoir traditionnel et moderne[23].

« [L'apprentissage autochtone a pour but] de contribuer à former un être humain complet… [Il] passe inévitablement par tous les aspects de l'existence. Cela comprend les cérémonies, la vie active, la joie et l'humour qui caractérisent toutes les communautés autochtones. »

– Lorna Williams, discours d'ouverture de la conférence nationale 2008 du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones[24].

L'apprentissage chez les Autochtones est un processus entièrement intégré et potentiellement universel qui se reflète dans tous les aspects de la vie de l'apprenant et de sa communauté. Toutefois, au fil du temps, des influences extérieures (notamment le système des pensionnats) ont entravé ce processus, coupant de nombreux peuples des Premières nations, inuits et métis de leur véritable patrimoine en matière d'apprentissage.

La réussite des peuples autochtones passe par la reconnaissance et, plus important encore, le rétablissement de leur vision de l'apprentissage tout au long de la vie[25].

LES MODÈLES HOLISTIQUES D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Les Autochtones, les éducateurs et les gouvernements qui travaillent avec les peuples des Premières nations et les communautés inuites et métisses en vue d'améliorer les résultats d'apprentissage font face à deux enjeux récurrents, soit, d'une part, définir précisément ce que les peuples autochtones entendent par « réussite de l'apprentissage » et, d'autre part, concevoir un cadre adapté à la culture autochtone qui permette de mesurer les résultats de l'apprentissage.

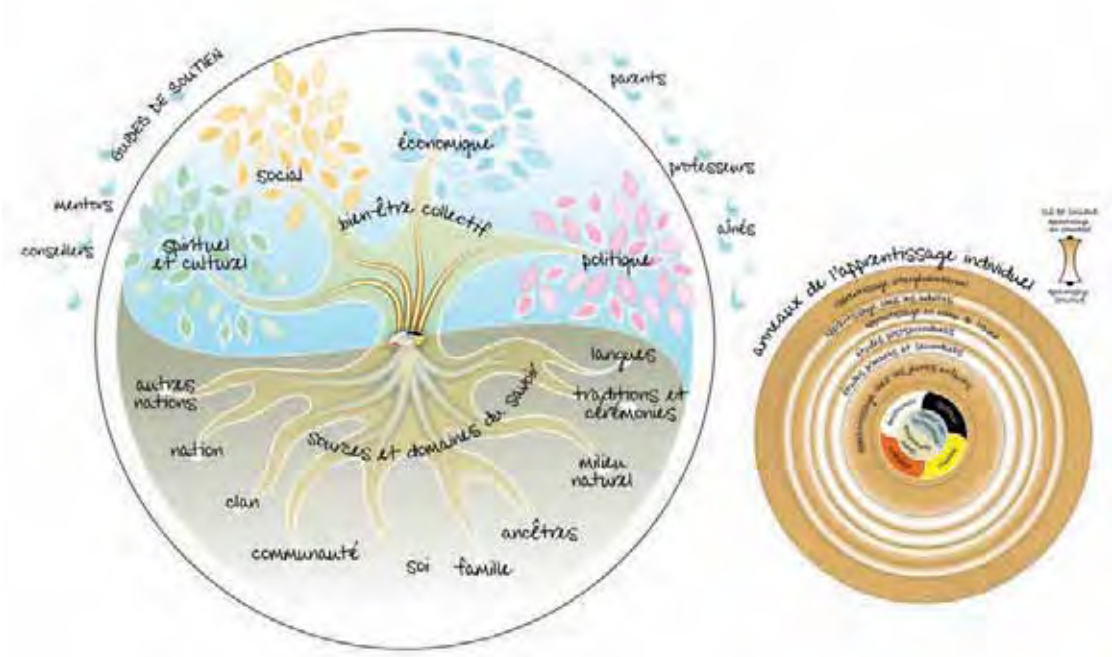
Les nouveaux modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie présentent une solution au premier de ces problèmes.

Fruits d'une collaboration soutenue entre le CCA et des professionnels de l'apprentissage chez les Autochtones, les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie présentent à l'aide d'illustrations simples, la perspective unique de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. (Voir les figures 1.1, 1.2 et 1.3.)

Largement reconnus comme une percée majeure dans le domaine de l'apprentissage chez les Autochtones du Canada après leur publication en novembre 2007, ces trois modèles d'apprentissage témoignent de la dimension cyclique et régénératrice de l'apprentissage holistique tout au long de la vie et de son lien avec le bien-être collectif. Il s'agit de documents appelés à évoluer au fil des révisions et des adaptations que le CCA et ses partenaires y apporteront à mesure qu'ils évalueront leur efficacité en tant que facteurs de changements positifs.

* Pour obtenir de plus amples renseignements sur les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie et sur les partenaires qui ont participé à leur élaboration, visitez le site Web du CCA au www.ccl-cca.ca.

Figure 1.1 : Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations

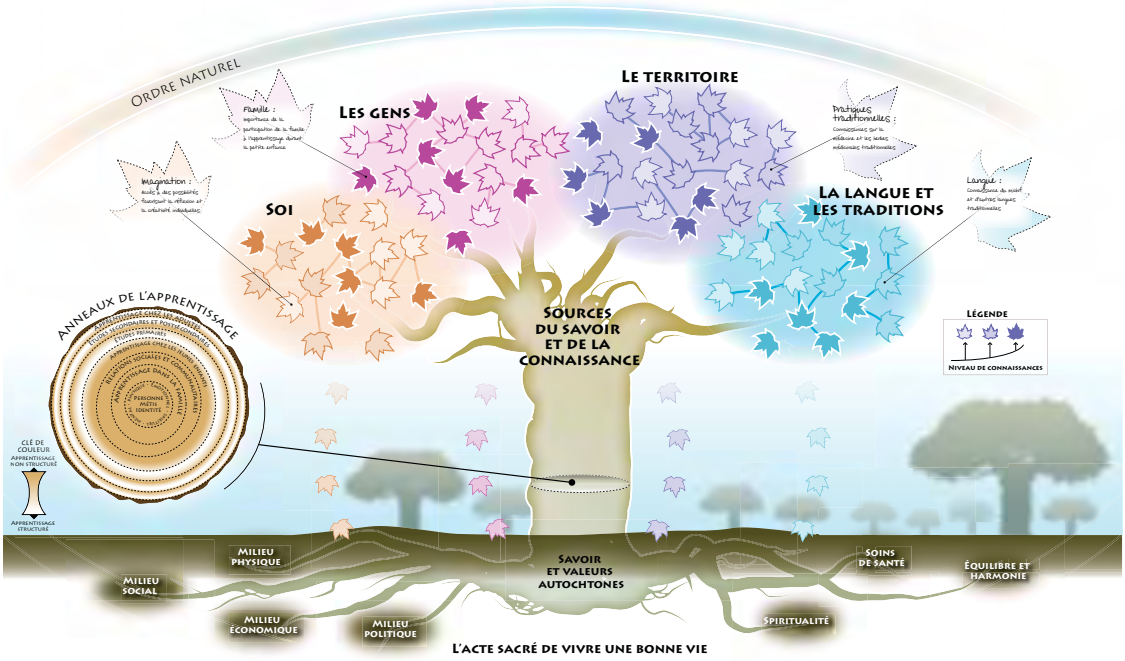


Source : Conseil canadien sur l'apprentissage. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, 2007.

Figure 1.2 : Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuits

Source : Conseil canadien sur l'apprentissage. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, 2007.

Figure 1.3 : Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis

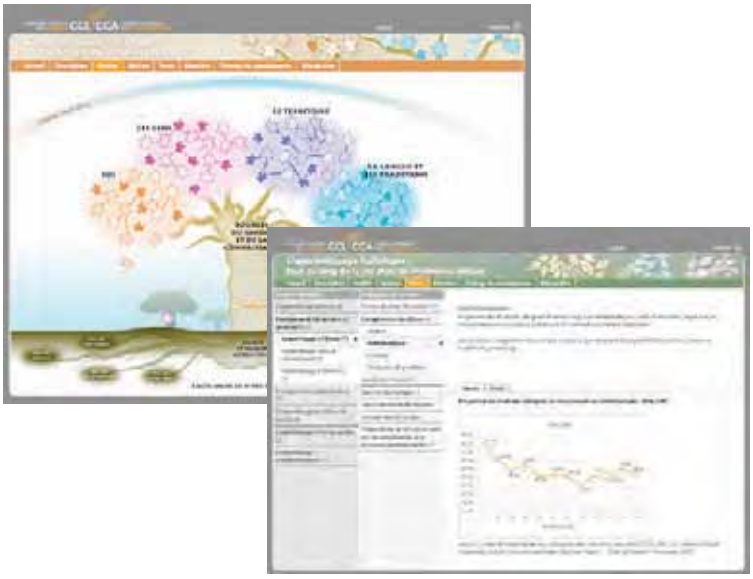


Source : Conseil canadien sur l'apprentissage. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, 2007.

MODÈLES HOLISTIQUES D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE INTERACTIFS EN LIGNE

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

Les modèles interactifs présentent une liste enrichie d'indicateurs de l'apprentissage associés au modèle des Premières nations, des Inuits et des Métis, respectivement.



CADRE D'ÉVALUATION HOLISTIQUE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Quelques cadres d'évaluation holistiques ont certes été élaborés à l'échelle régionale et communautaire afin de mesurer les progrès de l'apprentissage chez les Autochtones, mais jusqu'à maintenant, aucun n'était disponible à l'échelle pancanadienne.

Au même titre que les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie répondent à la nécessité de définir précisément ce en quoi consiste la réussite de l'apprentissage pour les Autochtones, le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie dont il est ici question répond au besoin de concevoir un outil culturellement adapté afin d'évaluer cette réussite. (*Voir la figure 1.4.*)

Le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie intègre les éléments communs aux trois modèles sans pour autant négliger les éléments propres aux Premières nations, aux Inuits et aux Métis. Il pourra également servir d'outil commun de suivi des progrès et d'établissement de normes d'apprentissage chez les Autochtones à l'échelle pancanadienne.

Le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie s'articule autour de trois grands axes :

1. **Les sources et les domaines du savoir** – Renvoie aux sources et aux domaines d'apprentissage d'un individu : les gens (la famille, les aînés et la communauté), sa langue, ses traditions, ses cérémonies, la spiritualité et le monde naturel. Cet axe s'intègre au savoir et aux approches de l'apprentissage tant occidentaux qu'autochtones.

2. **L'apprentissage tout au long de la vie** – Comprend un large éventail d'occasions d'apprentissage formel ou informel dans divers contextes (en classe et à l'extérieur de celle-ci) et à tous les stades de la vie, soit chez les nourrissons et les enfants (de 0 à 5 ans), les jeunes (de 6 à 18 ans), les jeunes adultes (de 19 à 34 ans), les adultes (de 35 à 64 ans) et les aînés (65 ans et plus).

3. **Bien-être de la communauté** – Englobe les conditions d'ordre social, physique, économique, spirituel, politique et sanitaire qui influent sur le processus d'apprentissage. Cet axe porte sur les conditions individuelles et collectives qui correspondent à la vision autochtone du bien-être de la communauté.

Ces trois grands axes du cadre d'évaluation se décomposent ensuite en *domaines, indicateurs et mesures*. Les domaines sont des catégories générales décrivant chacun des axes du cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie. Les indicateurs indiquent des aspects précis de l'apprentissage pour chaque domaine. Les mesures servent à attribuer une valeur à chaque indicateur en s'appuyant sur une source de données et une unité de mesure précises.

La figure 1.4 illustre comment les mesures sélectionnées s'appliquent aux indicateurs, aux domaines et aux axes qui les sous-tendent à l'intérieur du cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie.

Par exemple, *les traditions et les cérémonies* forment une catégorie de sources et de domaines de l'apprentissage. La *participation aux cérémonies culturelles* est l'un des indicateurs utilisés pour évaluer ce domaine, tandis que la *participation des enfants aux activités culturelles traditionnelles* constitue une mesure spécifique de cet indicateur.

Les indicateurs qui composent le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie proviennent de sources de données variées, notamment l'Enquête auprès des peuples autochtones et l'Enquête sur les enfants autochtones de Statistique Canada, de même que l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations menée par l'Assemblée des Premières Nations*.

Indicateurs liés au bien-être communautaire

Il est clair que l'apprentissage tout au long de la vie est un élément crucial du progrès des sociétés et qu'il contribue à renforcer le bien-être de la communauté. Chacun des trois modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie témoigne de la forte corrélation entre bien-être de la communauté et apprentissage tout au long de la vie.

Par exemple, un faible résultat lors d'une évaluation de la littératie peut témoigner autant, sinon plus, des conditions particulières à la communauté où vit un apprenant que de son rendement personnel. Toute méthode employée pour mesurer ou évaluer les progrès en matière d'apprentissage doit donc respecter et cerner les réalités sociales, économiques et démographiques qui contribuent (ou nuisent) au succès de l'apprentissage.

* Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations, consulter l'annexe A du rapport *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis* du CCA.

Les besoins d'indicateurs contextuels sont particulièrement importants dans le cas de l'apprentissage chez les Autochtones, étant donné la diversité des communautés qui font partie des cultures des Premières nations, inuite et métisse et leurs contextes géographiques variés (p. ex., les Inuits du nord par opposition à ceux du sud, les Métis en milieu urbain par opposition à ceux en milieu rural, les Premières nations vivant en réserve par opposition à ceux vivant hors réserve).

C'est pourquoi le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie comprend divers indicateurs du bien-être des communautés afin de renforcer la pertinence de ces conditions dans l'interprétation des résultats d'apprentissage chez les Autochtones. Les huit indicateurs de bien-être sont décrits dans des encadrés tout au long des chapitres 2 et 3.

Pour des évaluations plus complètes

Bien que le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie comprenne des éléments qui proposent un cadre complet d'évaluation de l'apprentissage chez les Autochtones, plusieurs lacunes en matière de données nuisent à une évaluation complète.

Par exemple, faute de données, il existe aujourd'hui des lacunes dans certains volets du cadre, tels que *le soi, l'histoire naturelle* et *l'occupation du territoire*. Ces lacunes peuvent également refléter le fait que nous disposons de données, mais qu'elles ne valent que pour certains groupes autochtones (p. ex., les Premières nations vivant en réserve) ou certains stades de la vie (p. ex., l'apprentissage chez les adultes).

Les participants aux premiers ateliers organisés par le CCA en 2007 s'entendaient cependant pour dire que le manque de données, ou l'impossibilité d'en faire la collecte à l'heure actuelle, ne devrait pas nuire à l'élaboration du cadre lui-même. Ces discussions ont mené à l'inclusion des indicateurs tels qu'ils apparaissent à la figure 1.4. Les indicateurs et les mesures, basés sur des données existantes disponibles au Canada, ne sont complets que dans la mesure où on prend compte des lacunes actuelles en matière de données.

Efforts de la communauté internationale pour mesurer l'apprentissage chez les Autochtones

La communauté internationale se heurte aux mêmes difficultés d'évaluation des progrès de l'apprentissage et du bien-être des populations autochtones que le Canada.

Le gouvernement de la Nouvelle-Zélande, par exemple, invite le peuple māori à développer ses propres cadres statistiques et ses propres données depuis 2002. Ce cadre met l'accent sur les aspirations collectives des Māoris en matière de bien-être et constitue le point de départ d'un nouveau système de données à l'usage des Māoris et les concernant[26].

À Hawaï, un organisme autochtone non gouvernemental a élaboré une approche d'évaluation basée sur les forces qui permet une vision plus équilibrée de l'apprentissage et du bien-être à l'intention des communautés autochtones hawaïennes. Cette approche appelée *ka'akālai kū kanaka* est fondée sur un cadre conceptuel qui comprend cinq aspects du bien-être : social et culturel, matériel et économique, physique, émotionnel et cognitif[27].

Pour sa part, l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies, organisme consultatif international traitant des sujets liés aux droits des peuples autochtones de la planète, s'affaire actuellement à examiner les lacunes et les défis statistiques dans les domaines de la santé des Autochtones, des droits de la personne, du développement économique et social, de l'environnement, de l'éducation et de la culture[28].

Figure 1.4 : Cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie

Sources et domaines du savoir

	Domaine	Indicateur*	Mesure*
Monde des humains	Soi	*(Données insuffisantes)*	*(Données insuffisantes)*
	Famille	Soutien familial	Force des liens familiaux
		Participation familiale	Degré de participation des parents à l'école
	Aînés	Exposition aux aînés	Temps passé à côtoyer les aînés
	Communauté	Soutien communautaire	Degré de soutien au sein de la communauté
Territoire	Histoire naturelle	*(Données insuffisantes)*	*(Données insuffisantes)*
	Habiletés liées aux activités traditionnelles	Utilisation des habiletés liées aux activités traditionnelles	Participation à la chasse, la pêche et le trappage traditionnels
	Occupation du territoire	*(Données insuffisantes)*	*(Données insuffisantes)*
Langues, traditions et cultures	Langues	Vitalité de la langue	Sources de soutien aux enfants qui apprennent leur langue autochtone
		Usage de la langue autochtone	Degré d'utilisation d'une langue autochtone à la maison
	Traditions et cérémonies	Participation aux cérémonies culturelles	Participation des enfants aux activités culturelles traditionnelles
	Culture	Vitalité culturelle	Soutien donné aux enfants afin qu'ils s'initient à leur culture et leur histoire
Spiritualité	Développement spirituel	Pratique des enseignements spirituels	Façon de faire des Métis pour maintenir leur bien-être spirituel

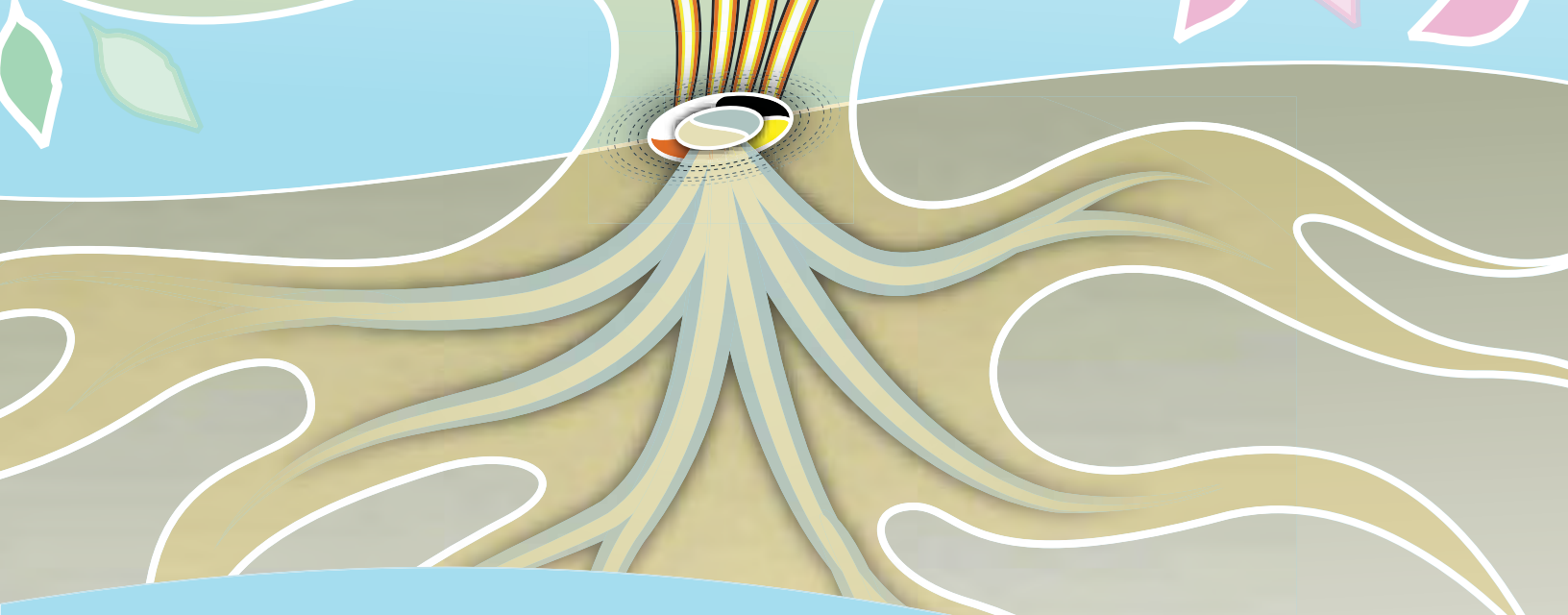
Remarque :
* Les indicateurs et les mesures citées dans le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie représentent l'information la plus à jour qui puisse servir à évaluer l'apprentissage chez les Autochtones au Canada.

Figure 1.4 : Cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie

	Domaine	Indicateur*	Mesures*
Nourrissons et enfants (jusqu'à 5 ans)	Éducation des jeunes enfants	Inscription aux occasions d'apprentissage des jeunes enfants	Type de service de garde employé
		Accès aux programmes d'éducation des jeunes Autochtones	Le service de garde transmet-il les valeurs autochtones?
	Apprentissage en petite enfance au foyer	Lecture aux enfants	Proportion d'enfants qui lisent ou à qui l'on a fait la lecture chaque jour
			Proportion d'enfants qui écoutent des histoires chaque jour
	Premières étapes du développement de l'enfant	Niveau de maturité scolaire	Proportion d'enfants qui ne sont pas prêts à entrer à l'école
Jeunes (de 6 à 18 ans)	Apprentissage à l'école	Taux de décrochage	Proportion de jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires
			Motifs de l'abandon des études secondaires
		Fréquentation scolaire	Taux d'absentéisme à l'école
	Apprentissage au foyer et dans la communauté	Participation aux activités parascolaires	Participation à des clubs ou des groupes
			Participation à des sports
			Participation à des programmes d'arts ou de musique
		Participation communautaire	Taux de bénévolat chez les jeunes
Jeunes adultes (de 19 à 34 ans)	Éducation postsecondaire	Taux d'obtention de diplôme	Proportion d'étudiants ayant réussi un programme universitaire
			Proportion d'étudiants ayant réussi un programme collégial
			Proportion d'étudiants ayant réussi un programme de formation professionnelle ou d'apprentissage
	Apprentissage au foyer et dans la communauté	Formation à distance	Proportion d'étudiants inscrits à des cours à distance
		Accès à Internet à large bande	Proportion des communautés des Premières nations ayant accès à des services à large bande
		Participation communautaire	Taux de bénévolat chez les adultes
Adultes (de 35 à 64 ans) et aînés (65 ans et plus)	Apprentissage au foyer et dans la communauté	Utilisation d'Internet	Utilisation d'Internet
	Apprentissage en milieu de travail	Formation liée au travail	Participation à de la formation liée au travail
	Niveaux de littératie	Niveaux de littératie des adultes	Niveau de compréhension de textes suivis

Remarque :
* Les indicateurs et les mesures citées dans le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie représentent l'information la plus à jour qui puisse servir à évaluer l'apprentissage chez les Autochtones au Canada.



Chapitre 2 : Sources et domaines du savoir

L'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones trouve ses racines dans le monde naturel et celui des humains (c'est-à-dire soi-même, la famille, les ancêtres, le clan, la communauté, la nation et les autres nations) et dans l'expérience autochtone des langues, de la spiritualité, des traditions et des cérémonies.

Ces liens et expériences complexes sont illustrés dans tous les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie comme des **sources et domaines du savoir**. La façon dont ils sont définis reflète toutefois le point de vue unique des Premières nations, des Inuits et des Métis.

Ainsi, dans le modèle d'apprentissage des Premières nations, les sources et domaines du savoir sont représentés par 10 racines à la base d'un arbre, symbolisant chaque apprenant. À l'instar de l'arbre qui s'alimente par ses racines, la personne issue des Premières nations apprend *grâce* aux sources et domaines du savoir, tout en les *découvrant*. Ainsi, l'apprenant des Premières nations puise dans un riche héritage de valeurs, de croyances, de traditions et de pratiques provenant de relations équilibrées entre tous les membres (vivants et défunts) de la communauté. Toute « croissance racinaire » inégale, comme l'éclatement de la famille ou la perte de la langue autochtone, peut déstabiliser l'arbre d'apprentissage[29].

Les sources et domaines du savoir illustrent également la coexistence des connaissances et des approches occidentales et autochtones à l'égard de l'apprentissage. L'apprentissage autochtone n'est pas une activité stagnante, mais bel et bien un processus adaptatif qui s'inspire des meilleurs éléments du savoir traditionnel et moderne, offrant à l'apprenant une approche équilibrée combinant *deux modes d'apprentissage*[30].

Le présent chapitre explore les indicateurs disponibles qui composent la section des sources et domaines du savoir du cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie. Ces indicateurs, qui englobent tous les stades de la vie, des nouveau-nés aux aînés, sont divisés en quatre sections pour refléter les quatre éléments clés contenus dans les sources et domaines du savoir :

- **Apprendre du monde des gens et apprendre à le découvrir;**
- **Apprendre du territoire et apprendre à le découvrir;**
- **Apprendre des langues, des traditions et des cultures, et apprendre à les découvrir;**
- **Apprendre de la spiritualité et apprendre à la découvrir.**

APPRENDRE DU MONDE DES GENS ET APPRENDRE À LE DÉCOUVRIR

Le rôle primordial que jouent la famille, les aînés et les membres de la communauté dans l'éducation des Autochtones a été reconnu il y a plus de 10 ans dans le célèbre *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* :

> **L'éducation traditionnelle préparait les jeunes à assumer des responsabilités d'adultes. Chaque individu élargissait et perfectionnait ses connaissances et ses aptitudes grâce à l'enseignement de ses parents, grands-parents, oncles et tantes et grâce à des périodes d'apprentissage. Auparavant, le rôle respectif des hommes et des femmes dans la collectivité était bien défini et respecté, et il était repris d'une génération à l'autre de sorte que les jeunes voyaient leurs rôles modelés par des adultes et des anciens qui étaient respectés et estimés par les membres de leur communauté[31].**

Famille

Les parents et la famille doivent jouer différents rôles dans l'apprentissage de leurs enfants. Ils sont les premiers à assurer l'éducation à la maison, et ils sont appelés à travailler en étroite collaboration avec l'école, à prendre les décisions touchant les enfants et les jeunes et à s'en faire les porte-parole[32].

Les apprenants autochtones profitent du soutien, de la sagesse, de la solidarité et du sentiment d'appartenance que les familles fortes et en santé peuvent leur apporter. Des études démontrent que la qualité des relations familiales peut avoir une incidence considérable sur le développement d'un enfant et sur les résultats éducatifs, principalement en raison de la forte influence que les pratiques parentales ont sur l'attitude et les efforts d'un enfant à l'école[33].

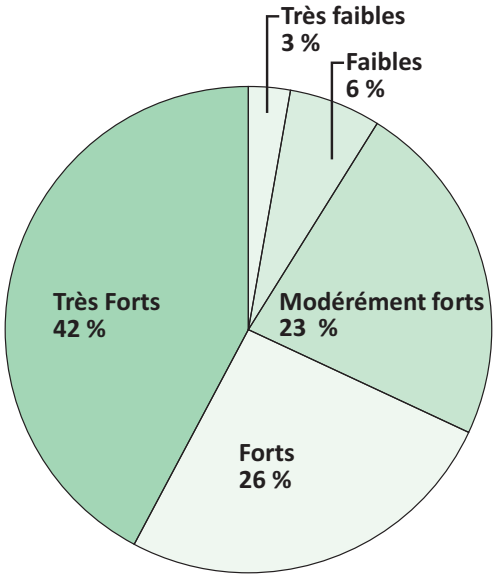
LES FAMILLES INUITES

La vision inuite d'une famille va bien au-delà des parents et de leurs enfants. Le terme inuktitut pour désigner la famille,* qatangutigiit*, réfère aux relations familiales immédiates et inclut parents, enfants, grands-parents, petits-enfants, tantes, oncles et toute autre personne unie par les liens du sang[34].

Il n'est pas rare pour un jeune Inuit d'habiter avec les membres de sa* qatangutigiit *pendant de longues périodes. Dans cette situation, les adultes du foyer ont la responsabilité de prendre soin de l'enfant, mais celui-ci n'est pas considéré comme étant adopté[35].

Dans le cadre de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 réalisée par Statistique Canada, les adultes inuits vivant dans le Nord ont décrit la force des liens familiaux dans leur communauté. Plus des deux tiers (68 %) des adultes inuits ont dit entretenir des liens familiaux « forts » ou « très forts », tandis que seulement 9 % d'entre eux ont décrit les liens comme étant « faibles » ou « très faibles » (*voir la figure 2.1*). Les liens familiaux étaient plus forts pour les adultes âgés de 65 ans et plus (79 %) et de 35 à 64 ans (72 %) que pour les jeunes adultes de 20 à 34 ans (67 %) et pour le groupe d'âge de 15 à 19 ans (62 %)[36].

Figure 2.1 : Force des liens entre les membres d'une famille inuite, adultes inuits âgés de 15 ans et plus vivant dans le Nord, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones – Enquête sur les conditions de vie dans l'Arctique, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

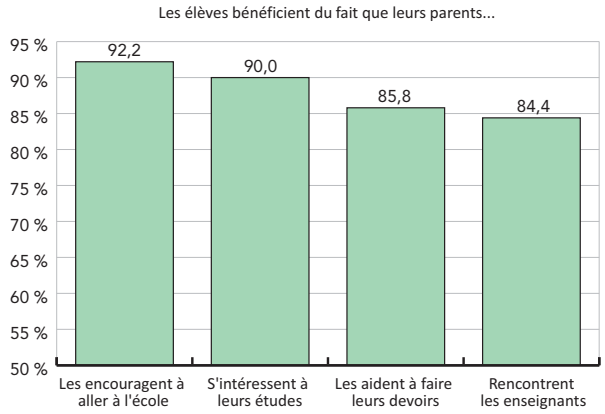
L'engagement parental et familial dans l'apprentissage de l'enfant à l'école revêt une importance cruciale pour différentes raisons, notamment une confiance accrue des parents envers l'éducation structurée dans un contexte institutionnel et le rapprochement des enfants avec leurs professeurs, qui peuvent toutes avoir une incidence positive sur l'apprentissage des enfants[37].

Malheureusement, les données pancanadiennes sur la participation des parents et des familles autochtones dans le système scolaire sont limitées. Cependant, certains renseignements peuvent être tirés de l'enquête annuelle des écoles des Premières nations en Colombie-Britannique. Depuis qu'elle a été réalisée pour la première fois en 2004, l'enquête révèle que la participation des parents des Premières nations aux rencontres entre parents et enseignants demeure élevée (70 %)[38].

De plus, un projet de recherche continue au Nunavik, dans une petite communauté inuite située dans le nord du Québec nommée Kangiqsujuaq, indique que la grande majorité des parents estimaient qu'il était important de participer au processus d'apprentissage de leurs enfants (*voir la figure 2.2*). La plupart des parents inuits vivant à Kangiqsujuaq ont déclaré croire fermement exercer un effet positif sur leurs enfants lorsqu'ils les encouragent à aller à l'école (92 %), qu'ils s'intéressent à leur scolarisation (90 %), qu'ils les aident à faire leurs devoirs (86 %) et qu'ils rencontrent régulièrement leurs professeurs (84 %).

Toutefois, lorsqu'on leur a demandé à quelle fréquence ils s'étaient rendus à l'école pour régler un problème concernant leur enfant, 47 % des parents ont répondu qu'ils ne l'avaient pas fait au cours de la dernière année[39].

Figure 2.2 : Importance de la participation des parents sur l'apprentissage[a], Kangiqsujuaq, 2009



Remarque :

[a] Chaque pourcentage représente la proportion de parents inuits qui ont répondu « oui » ou « certainement » à la question « Les élèves bénéficient-ils du fait que leurs parents…? ».

Source : Résultats préliminaires d'un projet de recherche intitulé « Partnering with Parents and Communities in Education », auquel participent le Conseil canadien sur l'apprentissage, l'Université McGill, l'Université de Montréal, le gouvernement du Nunavut, le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, la Commision scolaire Kativik et le gouvernement du Nunatsiavut, 2009 (non publié).

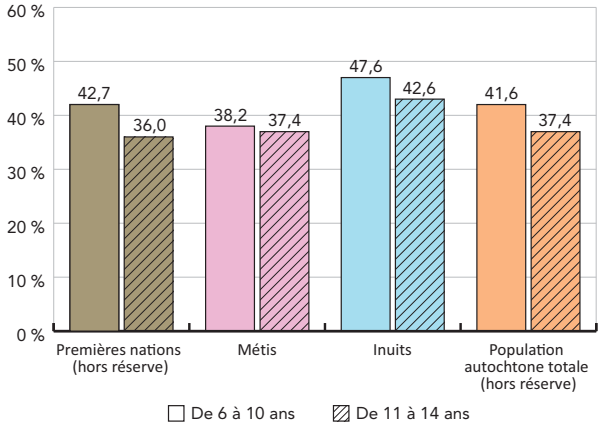
Aînés

Les aînés participent eux aussi activement à l'apprentissage tout au long de la vie dans les communautés autochtones. Ils enseignent les responsabilités et les rapports au sein de la famille et de la communauté, renforçant ainsi les liens intergénérationnels et l'identité[40]. Les aînés transmettent la culture collective par des récits, des allégories, des leçons et des poèmes. Ils contribuent de manière significative au développement de contextes d'apprentissage axés sur la culture qui lient les élèves, les intervenants, les familles et la communauté à la culture et aux traditions autochtones[41].

En 2006, environ quatre jeunes Autochtones sur 10 vivant hors réserve ont déclaré passer du temps avec les aînés après les heures de classe au moins une fois par semaine. Dans ce groupe, les jeunes âgés de 6 à 10 ans (42 %) étaient plus susceptibles que leurs camarades âgés de 11 à 14 ans (37 %) de passer du temps avec des aînés. (*Voir la figure 2.3.*)

Les jeunes Inuits sont ceux qui entretiennent le plus de rapports avec les aînés (45 %), suivis par les jeunes des Premières nations vivant hors réserve (40 %) et les jeunes Métis (38 %). Des recherches plus approfondies indiquent toutefois que ce dernier résultat peut être attribuable à un manque d'occasions. Une enquête menée en 2006 sur les Métis vivant en Colombie-Britannique a révélé que 93 % des Métis aimeraient que les aînés et les jeunes passent plus de temps ensemble[42].

Figure 2.3 : Proportion des jeunes Autochtones qui côtoient des aînés après les heures de classe, au moins une fois par semaine, selon l'âge, 2006



Source : Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Premier indicateur du bien-être de la communauté

Conditions de logement

Des recherches ont permis de montrer le lien important entre un logement adéquat et le bien-être des individus et de leur communauté. Les logements surpeuplés entraînent une foule de problèmes de santé physique et mentale, dont le risque accru de transmission de plusieurs maladies comme la tuberculose et l'hépatite A[43]. Les logements surpeuplés augmentent également les risques de blessures physiques, de problèmes de santé mentale, de tensions familiales et de violence[44].

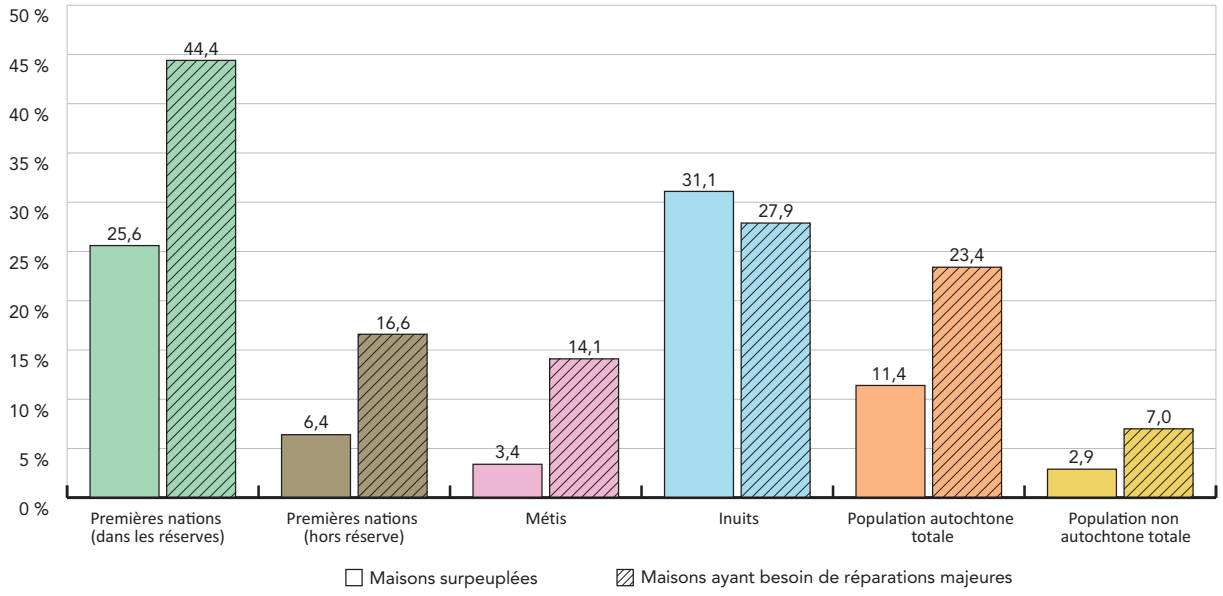
En 2006, 11 % des Autochtones du Canada vivaient dans des logements comptant plus d'une personne par pièce, une proportion presque quatre fois plus élevée que celle des Canadiens non autochtones (3 %). (*Voir la figure 2.4.*)

La surpopulation des logements représente le plus grand défi des Inuits vivant dans le Nord, 31 % d'entre eux ayant déclaré habiter dans des logements surpeuplés. Dans bien des communautés inuites, il est dangereux de vivre dans la rue en raison de l'insuffisance des refuges pour sans-abri et des conditions hivernales rigoureuses. C'est pourquoi les Inuits sont souvent recueillis par des amis ou des membres de leur famille dont le logement est peut-être déjà surpeuplé.

Près d'un Autochtone sur quatre (23 %) a déclaré avoir déjà vécu dans un logement nécessitant des rénovations importantes, contre 7 % des Canadiens non autochtones. (*Voir la figure 2.4.*)

Les logements inadéquats étaient particulièrement courants dans les réserves, près de 44 % des membres des Premières nations ayant déclaré habiter dans un logement nécessitant des rénovations importantes. À l'opposé, environ 17 % des membres des Premières nations vivant hors réserve ont dit habiter dans un logement nécessitant des rénovations importantes.

Figure 2.4 : Proportion d'Autochtones et de non-Autochtones vivant dans un logement surpeuplé[a] ou nécessitant des rénovations importantes[b], 2006



Remarques :

a Par « logement surpeuplé », on entend ici un logement comptant plus d'une personne par pièce. Les salles de bains, les couloirs, les vestibules et les pièces réservés à un usage commercial ne sont pas pris en compte.

b Les logements nécessitant des rénovations importantes sont ceux qui, selon le répondant, ont besoin de réparations majeures en matière de plomberie, de câblage électrique, ou encore de réparations structurelles pour les murs, les planchers, les plafonds, etc.

Source : Statistique Canada. *Identité autochtone (8), état du logement (4), nombre de personnes par pièce (5), groupes d'âge (7), et sexe (3) pour la population dans les ménages privés, pour le Canada, les provinces, les territoires et les régions métropolitaines de recensement,* Recensement de 2006 - Données-échantillons (20 %), Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-558-XCB2006025 au catalogue, Ottawa, 29 juillet 2008.

Communauté

« Une conception communautaire [de l'apprentissage] signifie que l'on encourage une approche commune et que les membres de la communauté s'intéressent activement aux systèmes d'éducation. [...] Cela signifie que les aînés, la famille et les membres de la communauté participent au processus d'apprentissage. [traduction libre] »

– Assemblée des Premières Nations, *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future*, 1998[45]

Des relations saines au sein de la communauté représentent un élément essentiel du bien-être général des Autochtones. Les communautés locales et le voisinage jouent un rôle important dans le développement de relations sociales, de la confiance interpersonnelle et de modèles à suivre. Les recherches révèlent la présence d'un lien solide entre les relations sociales au sein de la communauté autochtone et les résultats éducatifs de ses membres[46].

Des recherches approfondies indiquent que la santé et le bien-être des enfants sont liés à l'environnement dans lequel ils sont élevés et à leur entourage[47, 48].

En 2006, les parents et les tuteurs autochtones vivant hors réserve ont été appelés à se prononcer sur la façon dont ils perçoivent la communauté dans laquelle ils vivent. Près de la moitié des parents Métis (55 %) et 53 % des parents des Premières nations vivant hors réserve ont décrit leur communauté comme étant « très bien » ou « excellente » en ce qui a trait aux installations adéquates destinées aux enfants (p. ex. des centres communautaires, des patinoires, des gymnases et des parcs).

Parmi les parents inuits vivant dans l'Inuit Nunaat (la mère patrie inuite, qui s'étend des Territoires du Nord-Ouest jusqu'au Labrador), 27 % ont déclaré que les installations pour les enfants étaient satisfaisantes, contre 59 % des parents vivant à l'extérieur de l'Inuit Nunaat qui pensaient de même[49].

Toujours en 2006, près de la moitié (45 %) des parents métis, 37 % des parents des Premières nations vivant hors réserve, 29 % des Inuits vivant dans la région de l'Inuit Nunaat (et 46 % des Inuits vivant à l'extérieur de l'Inuit Nunaat) ont décrit leur communauté comme un endroit où les membres sont activement engagés dans la vie collective[50].

Un sentiment d'appartenance à sa famille et à sa communauté peut avoir une incidence sur le sentiment d'identité d'un individu et sur son degré de participation à la société. Ce fort sentiment d'appartenance, répandu chez la plupart des Autochtones, a été ébranlé au fil des décennies en raison de conditions historiques difficiles qui ont eu des répercussions sur le bien-être des communautés et de leurs membres[51]. Comme l'illustrent les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, des liens étroits entre la famille, le clan, la communauté, la culture et la Création sont absolument nécessaires à l'apprentissage chez les Autochtones.

Selon un sondage réalisé en 2002 pour le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, ce sont les Premières nations vivant dans les réserves qui manifestent le plus fort sentiment d'appartenance à leur famille et à leur communauté. Près de neuf membres des Premières nations sur 10 (87 %) ont déclaré ressentir un fort sentiment d'appartenance à leur famille. Ce même sentiment d'appartenance se manifeste dans une moindre mesure envers leur communauté (69 %), leur pays (56 %) puis leur province (46 %)[52].

Les Canadiens ont également exprimé un sentiment d'appartenance tout aussi fort à leur famille (91 %), à leur pays (81 %) puis à leur province (71 %). Ils sont ceux qui ont manifesté le plus faible sentiment d'appartenance à leur communauté, seuls 62 % d'entre eux ayant déclaré ressentir un fort sentiment d'appartenance[53].

Le soutien des voisins et des amis revêt également une importance relativement élevée dans les cultures autochtones du Canada. En 2006, près de 98 % des Autochtones de 15 ans et plus vivant hors réserve ont déclaré avoir reçu une certaine forme de soutien de la part des membres de leur communauté, « toujours » ou « la plupart du temps », ce qui représente une hausse par rapport au résultat de 94 % obtenu en 2001 (*voir la figure 2.5*). Au cours de cette période de cinq ans, la plus grande augmentation a été observée chez les jeunes et les adultes inuits (de 84 % en 2001 à 98 % en 2006).

Deuxième indicateur du bien-être de la communauté

Bien-être social et apprentissage

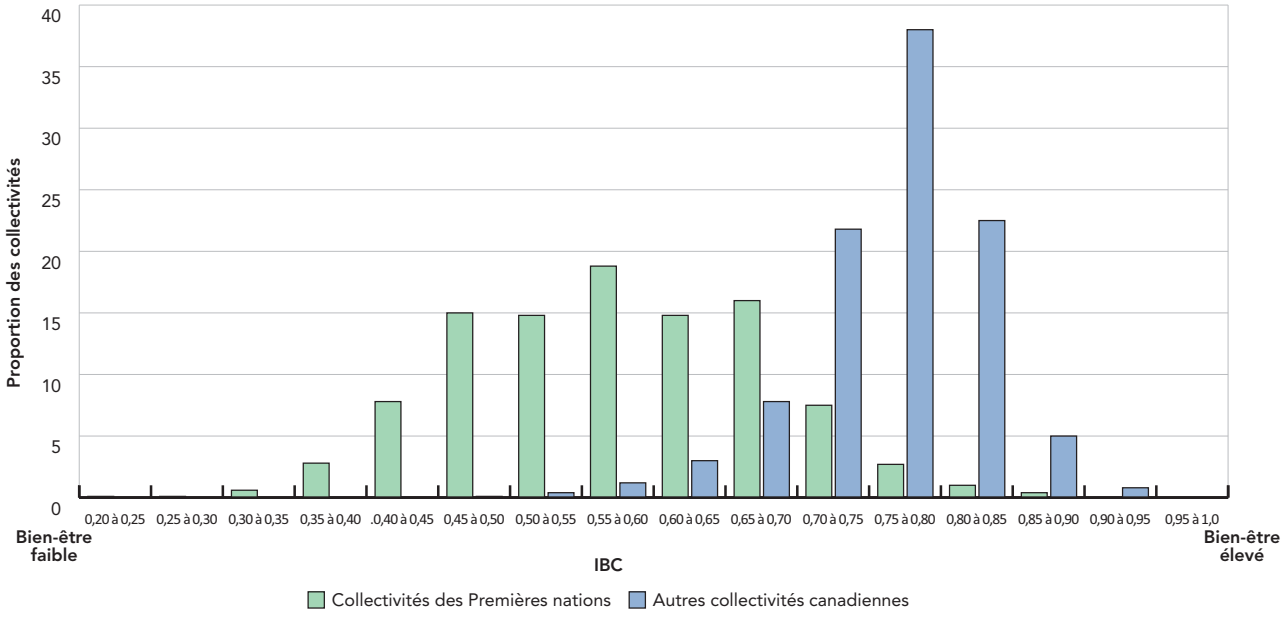
Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie reflètent le lien fort qui existe entre le bien-être social et les résultats éducatifs des Autochtones, comme le montre la nature des relations entre les familles, les communautés et la société dans son ensemble.

Les forces et les faiblesses sociales d'une communauté jouent un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage de ses membres. Des études démontrent que la pauvreté, la monoparentalité et les relations familiales dysfonctionnelles peuvent avoir une incidence négative sur les résultats éducatifs des Autochtones.

Pour suivre les progrès et rendre compte du bien-être des Premières nations, des Inuits et des communautés non autochtones du Canada, l'AINC a établi l'indice du bien-être des communautés (IBC). L'indice s'appuie sur divers indicateurs du bien-être socio-économique (y compris le taux de scolarité, le revenu, les conditions de logement et la participation au marché du travail) pour attribuer une « note de bien-être » compris entre 0 et 1 à plus de 4 500 communautés[54].

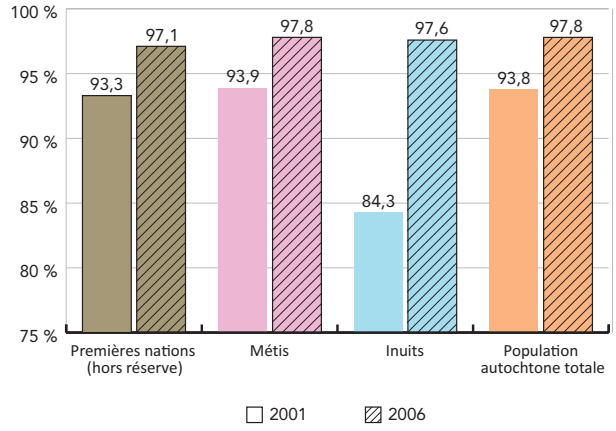
Les résultats préliminaires de l'indice 2006 indiquent une disparité importante entre le bien-être des communautés des Premières nations vivant dans les réserves et d'autres communautés du Canada. (*Voir la figure 2.6.*) En 2006, une seule communauté des Premières nations figurait parmi les 100 communautés affichant les meilleurs résultats, alors 96 d'entre elles se classaient parmi les 100 dernières[55].

Figure 2.6 : Répartition des résultats pour l'indice de bien-être des communautés parmi les Premières nations et d'autres communautés du Canada, 2006



Source : D'après les résultats préliminaires d'une présentation intitulée *The Community Well-being Index (CWB)*, effectuée par Erin O'Sullivan au nom du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada à l'occasion de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones, Ottawa, 9 mars 2009.

Figure 2.5 : Proportion des jeunes et des adultes autochtones âgés de 15 ans et plus qui reçoivent fréquemment du soutien[a], toutes formes confondues, de la part des membres de leur communauté, 2001 et 2006



Remarque :

a Les formes de soutien comprenaient : « quelqu'un sur qui vous pouvez compter pour vous écouter lorsque vous avez besoin de parler », « quelqu'un qui vous emmènera chez le médecin ou l'infirmière si nécessaire », « quelqu'un qui vous manifeste de l'amour et de l'affection », « quelqu'un avec qui vous pouvez faire une activité agréable » ou « quelqu'un à qui vous confier et parler de vous-même ou de vos problèmes », toujours ou la plupart du temps.

Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2001, 2006. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

APPRENDRE DU TERRITOIRE ET APPRENDRE À LE DÉCOUVRIR

Pour les Autochtones, la communauté et l'environnement naturel ont longtemps servi de salle de classe. Il incombait alors aux adultes d'enseigner à chaque enfant les compétences, les comportements et les connaissances nécessaires pour fonctionner au quotidien[56]. Compte tenu de l'importance du monde naturel dans la vie quotidienne, l'apprentissage du territoire constituait un élément essentiel de la « salle de classe » autochtone.

Comme le suggère Watkins, les peuples autochtones n'entretiennent pas avec le territoire « un lien de propriété en tant que tel, car ils ont davantage le sentiment d'être la propriété du territoire, d'y être fermement lié, que d'en être les possesseurs. Ils y sont liés par des obligations et des responsabilités établies autrefois par leurs ancêtres, et ces devoirs sont transmis à leurs enfants et à leurs petits-enfants[57]. » [traduction libre]

Ainsi, la connaissance des lieux sacrés, tels les lieux de sépulture ou les territoires de chasse ancestraux, fait partie intégrante du processus d'apprentissage, car ceux-ci font le lien entre la culture et le territoire. Comme l'explique Watkins, les lieux sacrés servent aussi à rappeler aux Autochtones « leur passé et leur avenir, leurs ancêtres et leurs descendants, leur vie spirituelle et leurs obligations[58]. » [traduction libre]

L'apprentissage propre au lieu

« Le lieu est le centre de toute connaissance, son origine et sa fonction. Nous venons d'un lieu et grandissons dans un lieu. En forgeant une relation avec un lieu, nous n'acquérons pas vraiment de connaissances sur la terre, mais en fait apprenons d'elle. Le lieu est plénitude, interaction et terre nourricière des idées. Le lieu n'est pas simplement physique; il favorise la connaissance et met en contexte le savoir[59]. » [traduction libre]

L'apprentissage du territoire est un élément essentiel de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis; il repose largement sur l'apprentissage fondé sur l'expérience, un mode d'apprentissage volontaire très souvent associé à des activités qui se déroulent en dehors de la salle de classe.

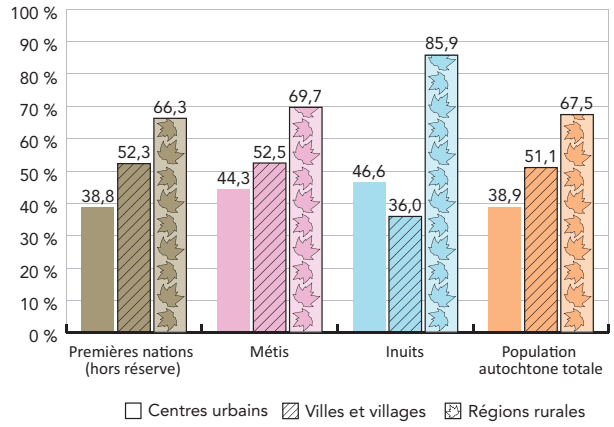
L'apprentissage fondé sur l'expérience est lié au vécu d'un individu, ce que résume le terme « apprentissage pratique ». La notion inuite *Isumaqsayuq*, par exemple, renvoie à l'apprentissage par l'observation et la reproduction des activités des membres de la famille et de la communauté, comme la préparation des repas ou la chasse[60].

Habiletés liées aux activités traditionnelles

En 2006, selon l'Enquête auprès des peuples autochtones réalisée par Statistique Canada, la moitié des jeunes et des adultes autochtones vivant hors réserve avaient pris part à des activités de chasse, de pêche, de trappage ou de camping (une légère hausse par rapport aux 49 % enregistrés en 2001). Les proportions étaient nettement plus élevées chez les jeunes et les adultes autochtones vivant dans des régions rurales (68 %), et plus particulièrement chez les Inuits vivant dans le Nord (86 %), que chez les Autochtones vivant dans des villages (51 %) ou des grandes villes (39 %). (*Voir la figure 2.7.*)

En outre, les hommes des Premières nations, des Métis et des Inuits étaient plus susceptibles (57 %) de participer à l'apprentissage des habiletés liées aux activités traditionnelles que les femmes (45 %)[61].

Figure 2.7 : Proportion de jeunes et d'adultes autochtones âgés de 15 ans et plus ayant participé à des activités de chasse, de pêche, de trappage ou de camping, au moins une fois l'an, selon la région de résidence, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2006. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

APPRENDRE DES LANGUES, DES TRADITIONS ET DES CULTURES, ET APPRENDRE À LES DÉCOUVRIR

Pour les Autochtones, l'apprentissage est ancré à jamais dans les langues, les traditions et les cultures ancestrales. Le rôle central qu'elles jouent dans un apprentissage réussi chez les Autochtones[62, 63], est décrit dans de nombreux documents clés sur l'apprentissage chez les Autochtones, dont *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* et le *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*.

Langues

Les langues autochtones et la continuité culturelle sont inextricablement liées. La langue permet aux Autochtones de transmettre la culture de génération en génération et de donner un sens à leur expérience commune[64, 65]. Les recherches démontrent que les langues reflètent la vision du monde des peuples autochtones et leur relation avec le territoire. Elles « contiennent le savoir lié aux techniques et aux modes de vie propres au lieu [et constituent] un outil indispensable pour vivre et travailler dans ce lieu spécifique[66]. »

En outre, la langue relie un peuple autochtone au système de valeurs qui sous-tend sa culture et influence son mode de vie et les relations avec son entourage[67]. Comme les langues autochtones véhiculent une interprétation unique du monde, elles sont indissociables des questions liées à l'identité ainsi qu'au maintien des modes d'apprentissage autochtones[68, 69].

Pour bien des Autochtones, la langue constitue un élément essentiel de leur sens de l'identité. Elle reflète autant d'histoires, de cultures et d'identités distinctes liées à la famille, à la communauté, à la terre et à au savoir traditionnel[70]. Un nombre croissant de recherches indiquent que l'apprentissage et la connaissance d'une langue autochtone ont une influence positive sur l'estime de soi et contribuent à la continuité culturelle[71, 72].

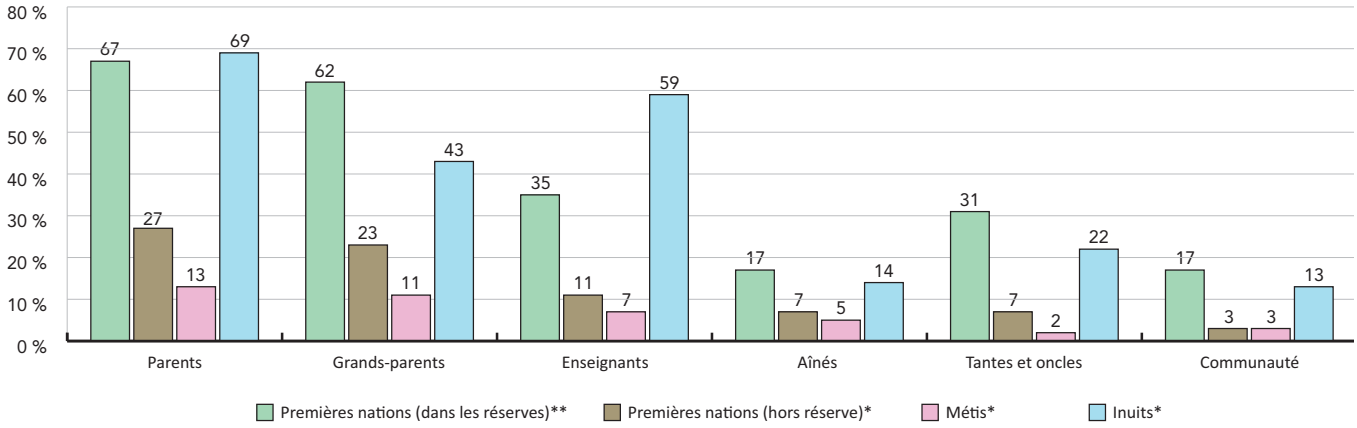
De récentes recherches sur le bilinguisme indiquent qu'une immersion en langues autochtones peut considérablement améliorer les capacités intellectuelles des enfants autochtones[73]. Les résultats d'un projet qui s'est étalé sur 20 ans avec la Commission scolaire de Kativik au Nunavik suggèrent que l'incidence de la maîtrise d'une langue inuite sur l'identité et l'estime de soi se traduit directement par une amélioration de la réussite scolaire[74].

Une recherche réalisée auprès des communautés des Premières nations révèle que celles qui possèdent une meilleure connaissance de la langue comptent beaucoup moins de suicides par habitant, soit 13 suicides par 100 000 habitants contre 97 suicides par 100 000 habitants dans les communautés qui maîtrisent moins bien la langue[75].

De même, des recherches complémentaires indiquent que la connaissance d'une langue traditionnelle unit les membres d'une communauté et leur permet de participer pleinement à la vie communautaire[76].

La figure 2.8 présente la répartition et la forme de soutien que les enfants et les jeunes autochtones ont reçu à la maison et dans la communauté pour apprendre leur langue ancestrale en 2006. Pour l'ensemble des Autochtones, ce sont surtout les parents et les grands-parents qui les assistent dans l'apprentissage d'une langue autochtone. Pour les enfants et les jeunes Inuits, les écoles semblent aussi jouer un rôle important.

Figure 2.8 : Sources d'apprentissage des langues ancestrales chez les enfants et les jeunes autochtones, 2006



Sources :

* Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.] Évaluation des jeunes de 6 à 14 ans.

** Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations, 2002-2003*, Ottawa, mars 2007. Mesures pour les enfants et les jeunes de 0 à 11 ans.

En 2006, selon l'*Enquête auprès des peuples autochtones* de Statistique Canada, 42 % des répondants inuits ont indiqué avoir appris leur langue inuite lors de la dernière année des études secondaires. Les résultats les plus élevés ont été enregistrés au Nunavik (71 %) et au Nunavut (61 %), et les plus faibles au Nunatsiuvut (27 %) et dans la région de l'Inuvialuit (25 %)[77].

Il existe actuellement de nombreuses mesures des langues autochtones, notamment la « connaissance et la compréhension des langues » et la « capacité de parler et de comprendre les langues ». Comme la famille et les parents contribuent de manière significative à l'apprentissage d'une langue, le présent rapport s'appuie sur l'indicateur « utilisation de la langue à la maison » pour déterminer dans quelle mesure l'apprenant est en contact avec sa langue ancestrale.

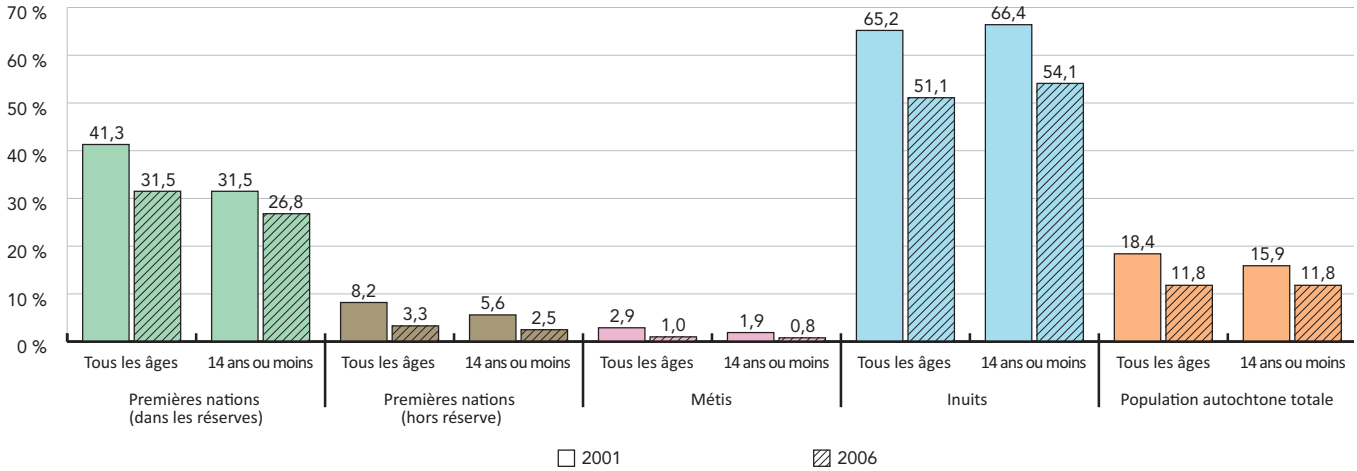
Bien qu'une majorité de parents autochtones estiment qu'il est important que les enfants apprennent leur langue d'origine[78, 79], la proportion de jeunes Autochtones qui parlent leur langue ancestrale n'a jamais était aussi faible. En 2006, 12 % des enfants et des jeunes de moins de 15 ans ont déclaré parler leur langue autochtone à la maison, ce qui représente une baisse par rapport aux 16 % en 2001, soit quelque 10 000 locuteurs de moins. (*Voir la figure 2.9.*)

Plus de la moitié (54 %) des enfants et des jeunes Inuits parlaient leur langue autochtone à la maison, soit le résultat le plus élevé parmi tous les groupes autochtones.

Les Premières nations vivant dans les réserves et de tous les âges parlaient également souvent leur langue ancestrale à la maison (41 %), tandis que seulement 3 % des Métis parlaient leur langue à la maison en 2006. (*Voir la figure 2.9.*)

En outre, les Autochtones vivant dans des régions rurales en 2006 étaient plus susceptibles (12 %) de parler leur langue ancestrale à la maison que ceux vivant dans des villages (4 %) ou des grandes villes (1 %)[80].

Figure 2.9 : Proportion d'Autochtones parlant une langue autochtone à la maison[a], selon l'âge, 2001 et 2006



Remarque :

[a] Dans le présent rapport, les données sur la langue parlée à la maison incluent les personnes qui ont déclaré que la langue autochtone était la langue la plus souvent parlée à la maison, soit de manière exclusive ou avec une autre langue.

Sources :

Statistique Canada. *Certaines caractéristiques linguistiques (165), identité autochtone (8), groupes d'âge (7), sexe (3) et région de résidence (6) pour la population du Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %)*, Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-558-X2006015 au catalogue, Ottawa, 15 janvier 2008.

Statistique Canada, *Certaines caractéristiques démographiques et culturelles (205), identité autochtone (8), groupes d'âge (6), sexe (3) et région de résidence (7) pour la population, pour le Canada, les provinces et les territoires, recensement de 2001 - Données-échantillon (20 %)*, Tableaux thématiques, Recensement de 2001, no 97F0011XCB2001040 au catalogue, Ottawa, 2003.

Bien que l'importance de la langue pour l'apprentissage chez les Autochtones et le bien-être socioculturel du Canada soit largement reconnue[81], l'apprentissage et l'utilisation de la plupart des langues autochtones sont en chute libre depuis des années[82]. Un rapport publié par Statistique Canada en 2007 indiquait que parmi la cinquantaine de langues autochtones au Canada (notamment l'inuktitut, l'ojibway et divers dialectes cris), seulement quelques-unes survivront si l'on ne prend pas les mesures qui s'imposent[83]. En effet, un groupe de travail sur les langues autochtones au Canada a récemment conclu que le nombre de locuteurs d'une langue maternelle autochtone a chuté de façon phénoménale au cours des six dernières décennies : de 87 % en 1951, ils sont passés à 21 % en 2001 puis à 19 % en 2006[84].

Traditions et cérémonies

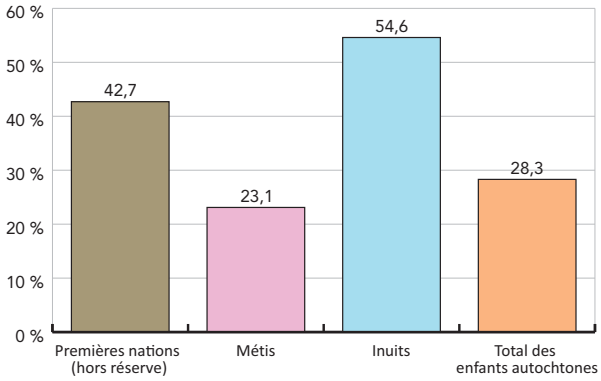
La participation des Autochtones à des événements culturels varie énormément selon les occasions offertes à une communauté donnée. Par exemple, bien des jeunes enfants des Premières nations vivant hors réserve grandissent dans des communautés culturellement diversifiées, où les Autochtones ne représentent qu'une faible minorité de la population. Il est donc plus difficile pour eux de demeurer attachés à la culture des Premières nations que pour ceux qui vivent dans des réserves exclusivement peuplées de membres des Premières nations.

En 2006, selon l'*Enquête sur les enfants autochtones* de Statistique Canada, 18 % des parents autochtones vivant hors réserve jugeaient que leur communauté s'avérait un lieu « excellent » ou « très bien » en matière d'activités culturelles offertes à leurs enfants. Parmi les groupes autochtones, les parents inuits affichaient le taux de satisfaction le plus élevé : près d'un parent sur trois (31 %) se disait satisfait des activités culturelles offertes dans sa communauté[85].

En 2006, malgré un manque d'occasion d'activités culturelles, 28 % des enfants autochtones vivant hors réserve et âgés de cinq ans et moins avaient participé ou assisté à des activités culturelles telles que des chants, des danses du tambour, du violon folklorique, des rassemblements et des cérémonies au cours de l'année précédente. (*Voir la figure 2.10*). Ce sont les enfants inuits et les enfants des Premières nations vivant hors réserve qui ont affiché le taux de participation le plus élevé, avec des résultats respectifs de 55 % et 43 %, tandis que les enfants métis présentaient le plus faible taux de participation, soit 23 %.

Parmi les enfants autochtones vivant dans des communautés rurales, 32 % avaient participé à des activités culturelles, contre 32 % des enfants vivant dans des villages et 25 % des enfants vivant dans des villes[86].

Figure 2.10 : Proportion des enfants autochtones âgés de cinq ans et moins ayant participé ou assisté à des activités traditionnelles et culturelles autochtones au cours de la dernière année[a], 2006



Remarque :
[a] Inclut les personnes ayant déclaré avoir participé à cette activité « Plus d'une fois par jour », « Une fois par jour », « Plus d'une fois par semaine », « Au moins une fois par mois », « Au moins une fois par an » et « Moins d'une fois par an ».

Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des enfants autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Culture

Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie font ressortir le rôle important de la culture dans le bien-être général des Autochtones. Une récente analyse réalisée en Australie révèle que le fort sentiment d'attachement des Autochtones envers la culture traditionnelle améliore les résultats de divers indicateurs socio-économiques[87].

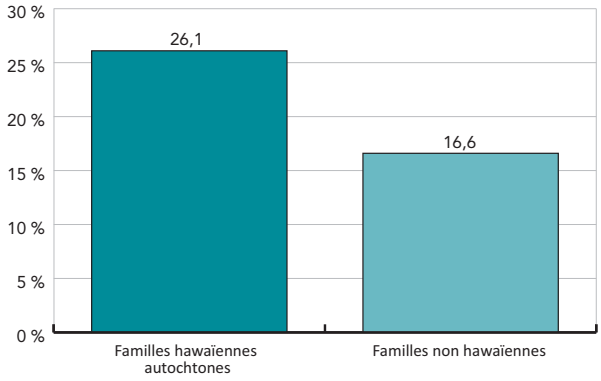
En 2002, dans le cadre de l'*Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations*, les membres des Premières nations vivant dans des réserves canadiennes ont été interrogés sur l'importance des événements culturels dans la vie de leurs enfants. Près de la moitié (45 %) des parents ou des tuteurs ont qualifié ces événements de « très importants » dans la vie de leurs enfants, et 37 %, « assez importants »[88].

Comparaison internationale : pratiques culturelles

La culture joue un rôle important dans la vie de bien des familles autochtones, offrant un pilier de l'apprentissage. En découvrant leur héritage culturel, les enfants, les jeunes et les adultes autochtones développent une forte identité ethnique, une grande fierté culturelle et une solide confiance en leurs capacités.

Plus du quart (26 %) des familles hawaiiennes autochtones participent régulièrement à des pratiques culturelles, contre 17 % des familles non hawaiiennes interrogées.

FIGURE 2.11 : Proportion des familles hawaiiennes autochtones participant à des pratiques culturelles, 2005

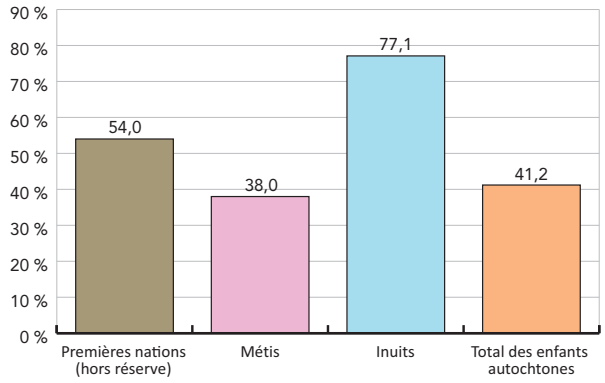


Source : Kana'iaupuni, S. K., N. Malone et K. Ishibashi. *Ka huaka'i. 2005 Native Hawaiian Educational Assessment* (Honolulu, HI: Kamehameha Schools, Pauahi Publications, 2005).

En 2006, selon l'*Enquête sur les enfants autochtones* de Statistique Canada, 41 % des enfants autochtones vivant hors réserve ont déclaré que quelqu'un pouvait les aider à comprendre leur histoire et leur culture. (*Voir la figure 2.12.*) À cet égard, le soutien reçu était plus élevé chez les enfants inuits (77 %) et moins élevé chez les enfants des Premières nations vivant hors réserve (54 %) ainsi que chez les enfants métis (38 %).

Près de la moitié (47 %) des enfants vivant dans des communautés rurales ont déclaré avoir été instruits sur leur culture ou leur histoire, un résultat légèrement plus élevé que pour les enfants vivant dans des villages (43 %) ou des grandes villes (37 %)[89].

Figure 2.12 : Proportion des enfants autochtones âgés de cinq ans et moins pouvant compter sur quelqu'un pour les aider à comprendre leur culture et leur histoire, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

APPRENDRE DE LA SPIRITUALITÉ ET APPRENDRE À LA DÉCOUVRIR

Des recherches menées dans différents pays ont démontré que le profond respect de la vie et l'interdépendance de tous les êtres vivants se trouvent au cœur de la vision du monde autochtone[90]. La reconnaissance du monde spirituel et l'acceptation des dons spirituels, comme les rêves et les visions, font naturellement partie de la vie traditionnelle. Les expériences spirituelles font partie intégrante du parcours d'apprentissage de chaque individu, et elles sont honorées par des cérémonies et des relations avec les guides spirituels de la communauté[91].

Pour mieux saisir son existence physique, ou *rendre le savoir possible*, l'individu cherche en lui-même l'énergie qui se manifeste dans toute forme de vie[92]. L'expérience spirituelle est donc assimilée au savoir et se traduit physiquement par des cérémonies, la quête de visions et les rêves.

Par extension, le savoir est perçu comme un domaine sacré relevant de la quête spirituelle[93]. Par exemple, bien des Autochtones considèrent l'*esprit de l'apprentissage* comme une entité conceptuelle dont l'existence se dégage des liens complexes entre l'apprenant et son parcours d'apprentissage. Comme le décrit Marie Battiste, directrice du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones à l'Université de la Saskatchewan, l'absence de l'esprit rend l'apprentissage difficile, peu gratifiant, voire impossible[94]. » [traduction libre]

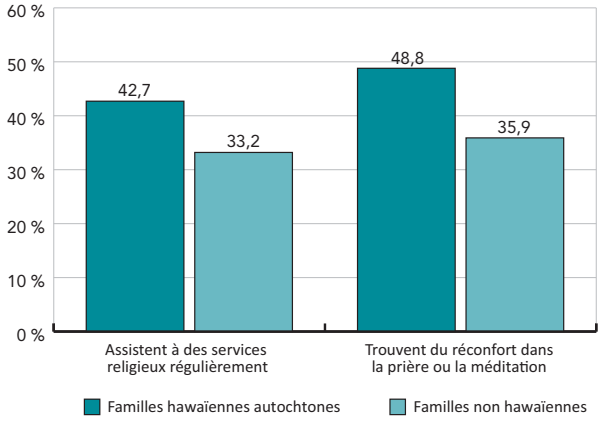
Développement spirituel

Il existe très peu de données décrivant dans quelle mesure les Premières nations, les Inuits et les Métis pratiquent et préservent leur spiritualité. En 2002, l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations rapportait que 76 % des Premières nations considéraient que la spiritualité traditionnelle était « importante », tandis que 70 % estimaient que les religions organisées (comme le christianisme ou le catholicisme) l'étaient[95].

Comparaison internationale : pratiques spirituelles

La spiritualité joue un rôle de premier plan dans la vie de nombreuses familles hawaiiennes autochtones. Près de la moitié (49 %) des Hawaiiens autochtones trouvent un réconfort dans la prière ou la méditation, et 43 % participent régulièrement à des services religieux, contre respectivement 36 % et 33 % des familles hawaiiennes non autochtones.

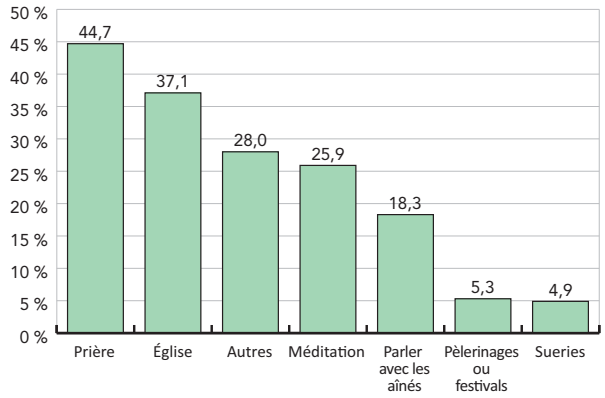
Figure 2.13 : Proportion des familles hawaiiennes autochtones participant à des pratiques spirituelles ou religieuses, 2005



Source : Kana'iaupuni, S. K., N. Malone et K. Ishibashi. *Ka huaka'i. 2005 Native Hawaiian Educational Assessment* (Honolulu, HI: Kamehameha Schools, Pauahi Publications, 2005).

Selon les résultats du supplément destiné aux Métis de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 réalisée par Statistique Canada, 45 % des répondants métis ont déclaré qu'ils préservaient leur bien-être religieux ou spirituel essentiellement par la prière. Assister à la messe, méditer et discuter avec les aînés figuraient parmi les autres principales approches adoptées.

Figure 2.14 : Pratiques des Métis visant à préserver leur bien-être religieux et spirituel, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones de 2006* et supplément destiné aux Métis. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Troisième indicateur du bien-être de la communauté

Le système des pensionnats

Le 11 juin 2008, le gouvernement du Canada a présenté formellement ses excuses auprès d'anciens élèves autochtones ayant étudié dans des pensionnats, soulignant les conséquences perturbatrices de l'application par le passé de politiques et règlements[96]. Dans ses excuses officielles, le gouvernement reconnaît que « cette politique d'assimilation était erronée, qu'elle a fait beaucoup de mal et qu'elle n'a aucune place dans notre pays[97]. »

L'imposition du régime des pensionnats, combinée à l'interdiction de pratiquer des cérémonies traditionnelles et de parler les langues autochtones, la perte de terres ancestrales et la réduction de l'accès aux ressources, ont contribué à la détérioration de la santé et du bien-être des Premières nations, des Inuits et des Métis[98].

En 1891, le gouvernement du Canada a modifié la *Loi sur les Indiens*, obligeant ainsi tous les enfants des Premières nations de 7 à 15 ans de fréquenter l'école. En 1930, cette mesure avait entraîné la création de plus de 80 pensionnats dirigés principalement par des églises, en partenariat avec le gouvernement fédéral[99]. Dans le Nord, de nombreux Inuits fréquentaient des résidences dirigées par le gouvernement fédéral[100].

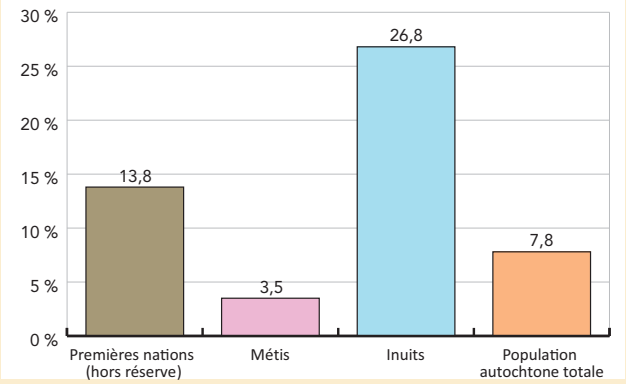
De nombreux enfants ont été séparés de leur famille et de leur communauté et emmenés dans des pensionnats, où ils ont subi des sévices sexuels, physiques et psychologiques[101]. Un grand nombre des difficultés auxquelles se heurtent aujourd'hui les communautés autochtones, dont la violence, l'alcoolisme et la perte de l'identité, de la spiritualité et de la langue, tiennent aux séjours dans les pensionnats[102].

Une étude réalisée en 2006 a révélé que les enfants des Premières nations vivants hors réserve et nés de parents ayant fréquenté un pensionnat étaient moins susceptibles de réussir à l'école que ceux dont les parents n'avaient pas fréquenté un pensionnat[103].

Selon l'Enquête auprès des peuples autochtones de Statistique Canada, 14 % des jeunes Autochtones vivant hors réserve et âgés de 6 à 14 ans, 27 % des Inuits, 14 % des Premières nations vivant hors réserve et 4 % des Métis avaient au moins un parent ayant fréquenté un pensionnat[104]. (*Voir la figure 2.15.*)

En comparaison, l'information tirée de l'*Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations* de 2002 révèle que 17 % des enfants des Premières nations et des enfants vivant dans une réserve (âgés de moins de 12 ans) avaient au moins un parent ayant fréquenté un pensionnat[105].

Figure 2.15 : Proportion des jeunes Autochtones âgés de 6 à 14 ans dont les parents ont fréquenté un pensionnat, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Chapitre 3 :
Le parcours de l'apprentissage tout au long de la vie

Les peuples autochtones perçoivent l'apprentissage comme un processus qui se déploie la vie durant et qui débute à la naissance pour se poursuivre au fil de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte. Ce processus, illustré par chacun des modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, regroupe la gamme complète des occasions d'apprentissage qui se présentent au fil de l'existence dans divers environnements (école, foyer, communauté, milieu de travail et territoire).

Par exemple, le modèle d'apprentissage inuit décrit le parcours d'apprentissage tout au long de la vie de l'Inuk comme un sentier situé au centre d'une couverture d'apprentissage (qui représente les sources et les domaines d'apprentissage)[106]. À chaque étape de sa vie, l'Inuk se voit offrir une série d'occasions d'apprentissage au sein d'environnements non structurés (comme le foyer ou le territoire) et structurés (comme la classe). Il émerge de chaque parcours d'apprentissage armé d'une meilleure maîtrise des sources et des domaines d'apprentissage ainsi que des compétences et du savoir dont il a besoin pour contribuer davantage au bien-être de la communauté. Il reprend ensuite le sentier et poursuit son parcours d'apprentissage tout au long de la vie.

Le présent chapitre passe en revue les indicateurs associés au parcours d'apprentissage tout au long de la vie et qui permettent l'évaluation holistique de cet apprentissage. Afin de refléter les quatre étapes de la vie, ces indicateurs sont répartis en autant de sections :

- **Nourrissons et enfants (de la naissance à 5 ans)**
- **Jeunes (de 6 à 18 ans)**
- **Jeunes adultes (de 19 à 34 ans)**
- **Adultes (de 35 à 64 ans) et aînés (65 ans et plus)**

NOURRISSONS ET ENFANTS

Les premières années de la vie de l'enfant peuvent avoir une incidence durable sur son développement et sur la réussite de son apprentissage. Les parents, la famille, les aînés et la communauté jouent un rôle déterminant en veillant à ce que chaque enfant développe pleinement son potentiel et contribue à la communauté. Dans nombre de cultures autochtones, en effet, chaque enfant est un don du Créateur, et le but de la vie de chaque parent est de prendre soin de ses enfants[107].

Selon le Recensement de 2006, le Canada comptait à l'époque environ 131 000 enfants autochtones âgés de moins de six ans. Au nombre de ces 131 000 enfants, on retrouvait 36 % d'enfants des Premières nations vivant hors d'une réserve, 31 % d'enfants des Premières nations vivant dans une réserve, 27 % d'enfants métis et 5 % d'enfants inuits. Le pourcentage d'enfants autochtones par rapport à l'ensemble de la population d'enfants du Canada va croissant, en particulier dans certaines provinces de l'Ouest et au sein des territoires. En Saskatchewan, par exemple, 20 % des enfants de moins de six ans sont autochtones[108].

Malgré la jeunesse et l'augmentation de la population autochtone, le manque de données disponibles a longtemps entravé les efforts visant à évaluer les progrès et le développement des jeunes enfants autochtones. L'Enquête sur les enfants autochtones (EEA) de 2006 et l'Enquête longitudinale régionale sur la santé des Premières nations (ERS) de 2002–2003 ont été menées en vue de contribuer à cette évaluation. Elles ont généré une mine de renseignements fort utiles sur les enfants autochtones de l'ensemble du Canada.

Éducation à la petite enfance

L'apprentissage au cours de la petite enfance a une incidence sur la santé, sur le bien-être et sur l'acquisition des compétences, en plus de jeter les bases nécessaires à l'apprentissage à long terme de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des sciences. Les études indiquent que des programmes d'éducation de la petite enfance efficaces contribuent à mieux préparer les enfants autochtones à l'école et favorisent leur développement par la suite[109].

« Les Autochtones veulent préparer leurs enfants pour qu'ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires, mais ils ne s'attachent pas uniquement au développement cognitif. (…) Qui plus est, l'éducation des jeunes enfants leur apparaît comme un moyen de renforcer l'identité autochtone et d'inculquer aux jeunes des valeurs, des attitudes et des comportements reflétant les cultures autochtones. »
– Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, vol. 3, 1996[110]

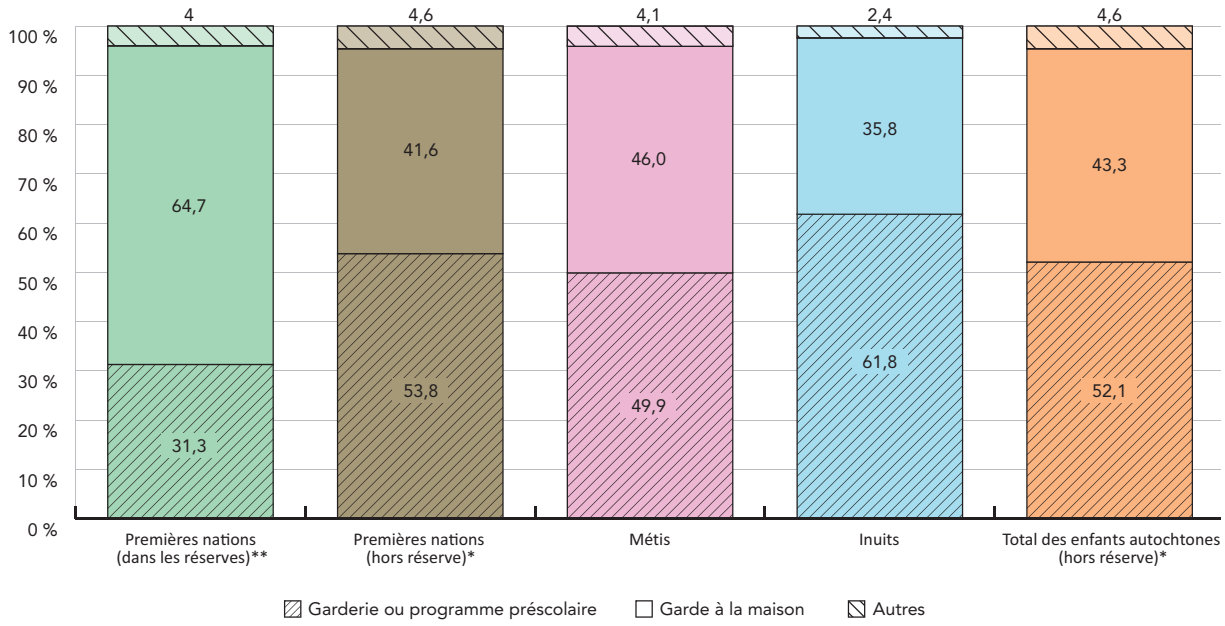
Selon l'EEA de Statistique Canada, en 2006, la majorité des enfants autochtones vivant hors d'une réserve (soit 95 % des enfants métis, 92 % des enfants des Premières nations et 90 % des enfants inuits) bénéficiaient, à la maison ou dans le cadre d'un établissement, d'une forme quelconque de services de garde réguliers comportant des activités d'apprentissage (chansons, récits, jeux à vertus didactiques, etc.)[111]. Près du quart (22 %) des enfants autochtones vivant hors d'une réserve bénéficiaient en outre de services de garde où ils étaient exposés aux langues autochtones, ce groupe étant formé à 55 % d'enfants inuits, à 6 % d'enfants des Premières nations vivant hors d'une réserve et à 3 % d'enfants métis. Le plus fort pourcentage d'enfants bénéficiant de services de garde s'accompagnant de l'emploi de leur langue maternelle inuit se retrouvait parmi les enfants du Nunangut inuit (82 %)[112].

De nouvelles données indiquent que 50 % de l'ensemble des enfants autochtones vivant hors d'une réserve en 2006[113], et 44 % d'enfants des Premières nations vivant dans une réserve[114], ont bénéficié en 2002 d'une forme quelconque de services de garde réguliers, comparativement à 51 % des enfants non autochtones[115]. Comme l'indique la figure 3.1, parmi les enfants autochtones ayant bénéficié de services de garde à la maison ou au sein d'un établissement, plus de la moitié (54 %) des enfants vivant hors d'une réserve ont fréquenté une garderie ou suivi un programme préscolaire, comparativement à 31 % des enfants membres des Premières nations vivant dans une réserve. Le pourcentage le plus élevé d'enfants pris en charge dans un centre de jour ou ayant bénéficié d'un programme préscolaire se retrouvait parmi les enfants inuits (62 %).

La majorité des enfants des Premières nations (65 %) et 43 % des enfants autochtones vivant hors d'une réserve bénéficiaient de services de garde à la maison (chez eux ou au sein d'un autre foyer), le plus souvent assurés par un membre de leur parenté vivant dans une réserve.

Les études semblent indiquer que les enfants autochtones ont davantage de chances d'afficher un bon rendement à l'école s'ils ont bénéficié d'un programme préscolaire expressément conçu pour les enfants autochtones. Un bon exemple réside dans les programmes d'aide préscolaire aux Autochtones, s'étalant sur une demi journée et conçus et gérés par les organisations autochtones locales. L'ERS indique que les enfants ayant fréquenté ce type de programmes préscolaires affichaient un meilleur rendement au primaire : 18 % des enfants des Premières nations âgés de 6 à 11 ans vivant dans une réserve ont redoublé en 2004, mais ce pourcentage n'était que de 12 % chez les enfants ayant fréquenté un programme d'aide préscolaire aux Autochtones[116].

Figure 3.1 : Type de services de garde assurés aux enfants Autochtones de cinq ans et moins, 2006



Sources :

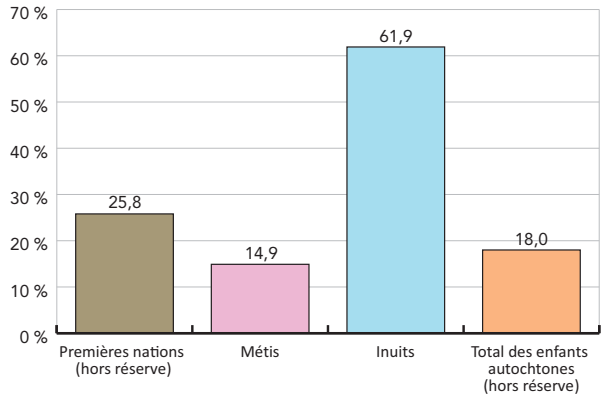
* Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

** Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations (ERS)*, 2002–2003, Ottawa, mars 2007. Données de 2002.

Parmi les enfants autochtones qui, en 2006, vivaient hors d'une réserve et bénéficiaient de services de garde, 18 % profitaient de services mettant en valeur les coutumes ainsi que les valeurs traditionnelles et culturelles des Premières nations, des Inuits ou des Métis. C'est parmi les enfants inuits que l'on retrouvait le plus fort pourcentage d'enfants ayant bénéficié de programmes d'aide préscolaire aux Autochtones (62 %), ce pourcentage n'étant que de 26 % dans le cas des enfants des Premières nations vivant hors d'une réserve (26 %) et d'à peine 15 % dans le cas des enfants métis. (*Voir la figure 3.2.*)

C'est chez les enfants inuits vivant dans le Nunangut inuit qu'a été observé le plus important pourcentage d'enfants inuits (vivant hors du Nunangut compris) bénéficiant d'un programme de services de garde mettant en valeur les valeurs culturelles et les coutumes autochtones. Plus précisément, 86 % des enfants inuits du Nunavik, 79 % des enfants du Nunavut, 78 % de ceux du Nunatsiuvut et 60 % de ceux de l'Inuvialuit bénéficiaient d'une forme quelconque de services de garde conçus pour les Autochtones[117].

Figure 3.2 : Pourcentages des enfants Autochtones de cinq ans et moins bénéficiant d'un programme de services de garde conçu pour les Autochtones, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Apprentissage chez les jeunes enfants au sein du foyer

On estime généralement que les enfants du Canada doivent être en mesure de lire dès la fin de la troisième année. Les études semblent indiquer que les enfants qui n'arrivent pas encore à lire correctement à ce stade courent un risque important de cumuler mauvaises notes, décrochage avant la fin du secondaire, chômage chronique, faibles revenus et autres difficultés à l'âge adulte[118].

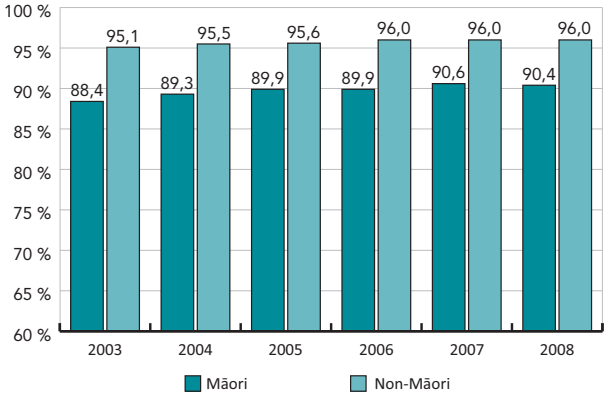
La majorité des chercheurs conviennent que les bases d'une bonne maîtrise de la lecture s'acquièrent au sein du foyer. Les études montrent que le fait pour l'enfant de se livrer avec ses parents et d'autres membres de sa famille à des activités axées sur le renforcement de la littératie contribue à ce renforcement ainsi qu'à la maîtrise de la lecture et au développement du langage[119].

Comme l'indique la figure 3.4, 60 % des enfants autochtones de cinq ans et moins se sont fait faire quotidiennement la lecture par leurs parents ou par d'autres adultes en 2001, soit un pourcentage comparable à celui de l'ensemble des enfants canadiens du même âge (66 %). Toutefois, ce pourcentage variait sensiblement selon les catégories d'enfants autochtones.

Éducation de la petite enfance – Comparaison à l'échelle internationale

Les études démontrent qu'entre 2003 et 2008, les enfants maoris vivant en Nouvelle-Zélande ont été de plus en plus nombreux à bénéficier de programmes d'éducation de la petite enfance. En 2008, 90 % des enfants maoris intégrant le réseau scolaire avaient bénéficié d'un tel programme, comparativement à 96 % des enfants non maoris. Le quart (25 %) des enfants maoris ayant bénéficié d'un programme d'éducation de la petite enfance avait en fait pris part à un programme d'immersion familiale maori, ou *Te Kōhanga Reo*.

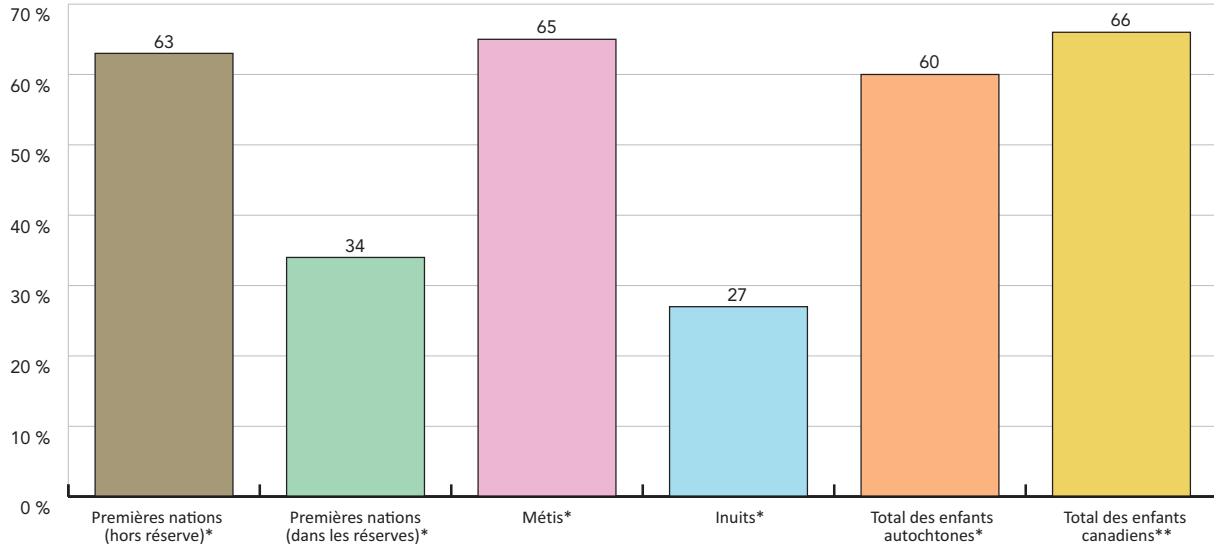
Figure 3.3 : Pourcentages des enfants maoris intégrant le réseau scolaire après avoir bénéficié d'un programme d'éducation de la petite enfance, 2003–2008



Source : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande. « Enrolments in licensed early childhood services », *Education Counts* [en ligne]. [Accessible à www.educationcounts.govt.nz (consulté le 14 octobre 2009).

S'il était de 65 % chez les enfants métis et de 63 % chez les enfants des Premières nations vivant hors d'une réserve, et donc comparable à celui de la population en général, il n'était que de 34 % chez les enfants des Premières nations vivant dans une réserve et que de 27 % chez les enfants inuits.

Figure 3.4 : Pourcentages des enfants de cinq ans et moins lisant ou se faisant faire la lecture quotidiennement, 2001



Sources :

* Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2001*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

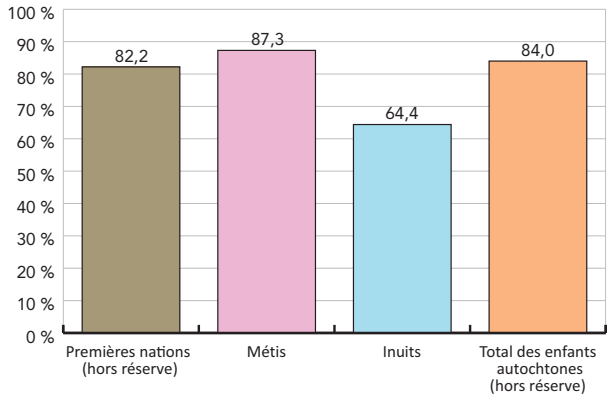
** Statistique Canada. *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 4 (2000–2001)*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.] Pourcentages des parents faisant quotidiennement la lecture à leur enfant.

La communication verbale et le récit sont des aspects fondamentaux de la culture des peuples autochtones et contribuent à leur bien-être. Ils constituent également un important indicateur de l'apprentissage préscolaire, en particulier chez les Inuits. Cela tient en grande partie au fait que, traditionnellement, les Inuits n'utilisaient pas l'écrit. La transmission de leur histoire, de leur savoir, de leurs valeurs et de leurs croyances se faisait donc de bouche à oreille ou au fil des rapports au sein de la communauté, notamment dans le cadre de cercles de partage, de cérémonies, de séances de méditation ou de récits. Les parents et les grands-parents avaient souvent recours à des chansons ou à des récits pour transmettre leur savoir à leurs enfants ou petits-enfants[120].

Selon l'EEA de Statistique Canada, en 2006, la majorité (84 %) des enfants autochtones de cinq ans et moins vivant hors d'une réserve ont bénéficié de récits quotidiennement, que ce soit de la part de leurs parents, d'autres membres de la famille ou d'autres adultes (*voir la figure 3.5*). Près des deux tiers (64 %) des enfants inuits ont été abreuvés de récits, soit une proportion nettement supérieure à celle des enfants inuits ayant lu ou s'étant fait faire la lecture chaque jour (*voir la figure 3.4*). Une majorité des enfants métis (87 %) et de ceux des Premières nations vivant hors d'une réserve (82 %) a pour sa part avant tout été abreuvée de récits.

Le pourcentage le plus élevé d'enfants ayant été abreuvés de récits se retrouve parmi les enfants autochtones âgés de deux à cinq ans vivant hors d'une réserve. Ce pourcentage est de 86 %, soit légèrement supérieur à celui observé chez les enfants autochtones âgés de zéro à un an (80 %).

Figure 3.5 : Pourcentages des enfants autochtones de cinq ans et moins quotidiennement abreuvés de récits, 2006



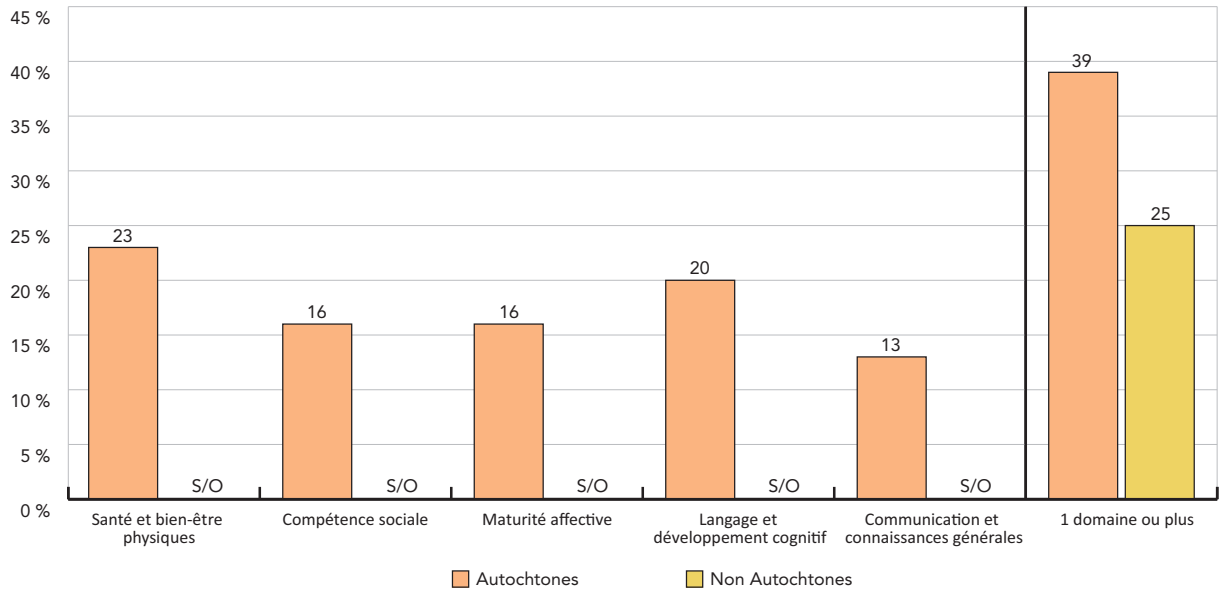
Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Étapes du développement des jeunes enfants

Les Autochtones ont de l'apprentissage une vision holistique qui prend en compte tous les aspects du développement de l'individu : émotionnel, physique, spirituel et intellectuel[121,122]. Plusieurs outils servant à l'analyse du développement des jeunes enfants canadiens tiennent compte de cette vision. Citons parmi ceux-ci l'indice de développement des jeunes enfants (EDI) et l'outil d'évaluation des premières années (EYE), tous deux utilisés pour évaluer le degré de préparation à l'école[123]. Toutefois, une analyse approfondie s'impose afin de cerner l'efficacité de ces outils en matière d'évaluation de l'apprentissage préscolaire chez les enfants autochtones.

Cela dit, les données recueillies à l'échelle régionale au sein du Canada peuvent contribuer à la compréhension du développement des jeunes enfants autochtones. Par exemple, l'EDI a permis d'établir que 39 % des enfants autochtones de la Colombie-Britannique ne sont « pas prêts » à intégrer l'école en ce qui a trait à au moins l'un des cinq domaines du développement de l'enfant[124]. Ce pourcentage est supérieur à celui des enfants non autochtones de la province qui ne sont pas prêts à cette intégration, à savoir 25 % (*voir la figure 3.6*).

Figure 3.6 : Pourcentages des enfants Autochtones et non-Autochtones de moins de cinq ans de la Colombie-Britannique n'étant « pas prêts » à intégrer l'école, 2000–2004



Source : Kershaw, Paul, Lori Irwin, Kate Trafford et Clyde Hertzman. *The British Columbia Atlas of Child Development*, Canadian Western Geographical Series, vol. 40, Victoria, Colombie-Britannique, Human Early Learning Partnership et Western Geographical Press, 2005.

Quatrième indicateur du bien-être de la communauté

Structure familiale

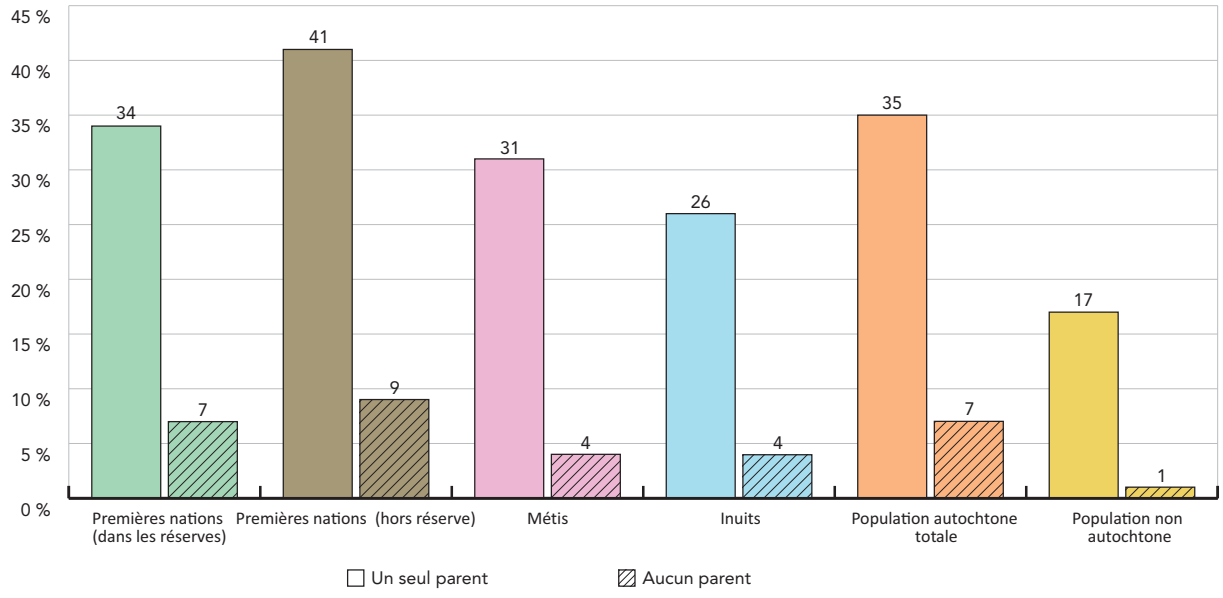
Le bien-être émotionnel et physique des enfants et des jeunes dépend du soutien de leurs parents. Ce soutien dépend lui même de divers facteurs, dont la structure familiale compte parmi les plus importants. Cette structure peut avoir une incidence sur nombre d'aspects de l'existence des enfants et des jeunes au sein de la communauté ainsi que sur leur bien-être global.

En 2006, la majorité (58 %) des enfants et des jeunes autochtones de moins de 15 ans vivaient avec leurs deux parents. Par contre, 35 % vivaient dans un foyer monoparental, soit deux fois plus que les enfants non autochtones (17 %). (*Voir la figure 3.7.*) Enfin, 7 % des enfants autochtones vivaient dans un foyer où aucun parent n'était présent (contre 1 % seulement des enfants non autochtones)[125].

À peine plus du quart (26 %) des enfants et des jeunes inuits vivaient dans une famille monoparentale, alors que 4 % vivaient avec un grand parent ou un autre membre de leur parenté. Les pratiques traditionnelles des Inuits en matière d'adoption expliquent en partie ces pourcentages. En effet, les parents inuits confient souvent leur enfant à un membre de leur parenté pour qu'il l'élève comme s'il était le leur. Cette tradition se perpétue depuis des milliers d'années[126].

Les enfants métis étaient pour leur part un peu plus nombreux (31 %) à vivre avec un seul parent, et seulement 2 % à vivre avec un grand parent ou un autre membre de leur parenté. Enfin, à peine plus du tiers (34 %) des enfants des Premières nations vivant dans une réserve vivaient avec un seul parent, contre 41 % des enfants des Premières nations vivant hors d'une réserve. Un pourcentage considérable des enfants des Premières nations vivant hors d'une réserve vivaient avec des membres de leur famille autres que leurs parents[127].

Figure 3.7 : Pourcentages des enfants Autochtones et non-Autochtones de 14 ans et moins vivant dans un foyer monoparental, 2006



Source : Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006*, nº 97 559 XIE au catalogue, Ottawa, 2008.

JEUNES

L'importance de l'apprentissage, surtout pour les jeunes d'âge scolaire, est largement reconnue dans le monde. De six à 18 ans, les enfants et les jeunes acquièrent les compétences et les connaissances dont ils auront besoin pour devenir des apprenants adultes accomplis. Il s'agit d'une période cruciale au cours de laquelle les jeunes se font une idée de la valeur et de la finalité de l'apprentissage et « apprennent à apprendre », préparant ainsi le terrain pour un apprentissage réussi qui se poursuivra dans tous les aspects de leur vie d'adulte[128].

Cette étape de la vie est particulièrement importante chez les Autochtones, compte tenu du nombre important – et grandissant – de jeunes au sein de ce groupe.

D'après le Recensement de 2006, plus de 1,1 million de personnes au Canada se déclarent Autochtones. De ce nombre, environ 40 % ont moins de 20 ans[129].

Bien que les démographes estiment que le nombre d'enfants non autochtones chutera de près de 400 000 d'ici 2017, il n'en reste pas moins que le nombre projeté de 374 200 enfants autochtones d'âge scolaire représentera en 2017 une plus grande proportion des enfants canadiens, en particulier dans les territoires, en Saskatchewan et au Manitoba[130].

Par exemple, les enfants autochtones de la Saskatchewan représentent actuellement plus de 20 % des enfants d'âge scolaire (de cinq à 19 ans), une proportion qui devrait dépasser les 33 % d'ici 2017[131].

Apprentissage à l'école

L'école tient depuis toujours une place prépondérante dans la vie des enfants et des familles ainsi qu'au sein des communautés. Depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, les écoles canadiennes dotent l'enfant d'une gamme de compétences qui constituent les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Elles lui inculquent des compétences et des connaissances tout en s'efforçant de lui transmettre l'amour d'apprendre, le sens des responsabilités, les valeurs communautaires et le civisme[132].

Les élèves membres des Premières nations, inuits et métis fréquentent des établissements dont le type varie d'une région à l'autre. Ainsi, la majorité des jeunes autochtones qui habitent hors des réserves fréquentent des écoles qui relèvent de la compétence provinciale ou territoriale. Il peut s'agir des grandes écoles populeuses dans des centres urbains comme Toronto ou encore des petites écoles éloignées des communautés du Nord comme Taloyoak, au Nunavut.

La situation est tout autre pour les membres des Premières nations qui habitent dans une réserve. Des études indiquent qu'en 2006, 62 % des élèves autochtones vivant dans une réserve étaient inscrits dans l'une des 507 écoles dirigées par les communautés des Premières nations et réglementées par Affaires indiennes et du Nord Canada[133].

Compte tenu de la grande diversité des contextes d'apprentissage qui existent au pays, il importe d'aborder les indicateurs de la réussite scolaire avec prudence et de se garder de la simplification excessive. Par exemple, les indicateurs de l'apprentissage chez les jeunes autochtones peuvent varier énormément en fonction du groupe, de la région et de la communauté, ce qui rend – au mieux – toute tentative de généralisation inefficace.

Taux de décrochage

De tout temps, au Canada et dans la plupart des autres pays, le taux de décrochage au secondaire a été l'indicateur sur lequel la plupart des chercheurs s'appuient pour évaluer la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones.

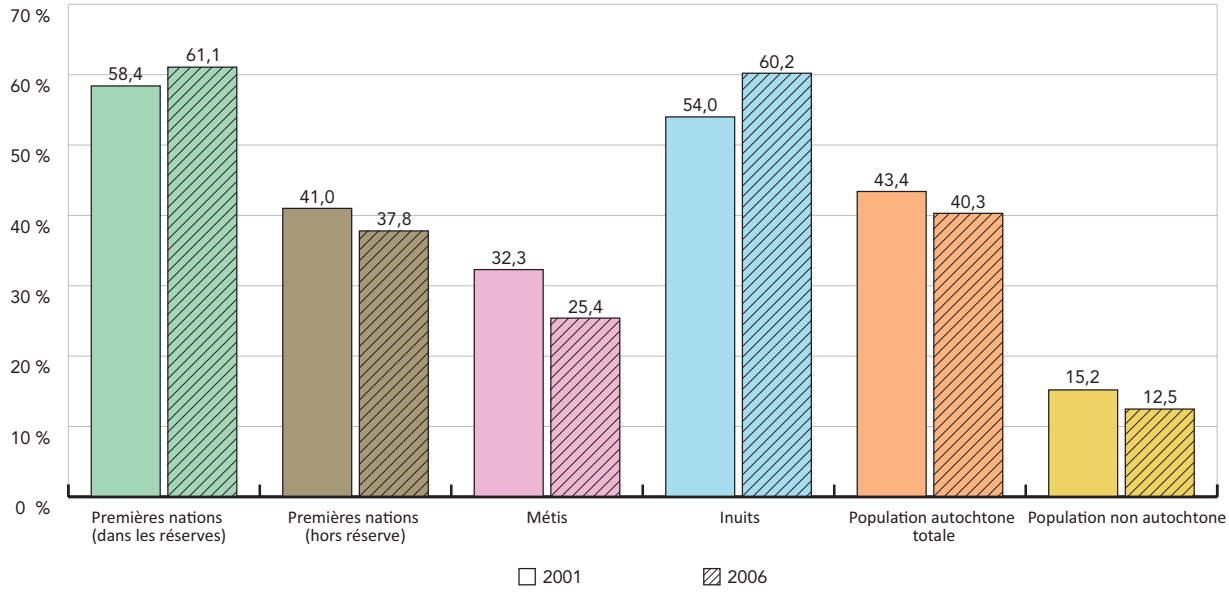
Au Canada, les chercheurs utilisent habituellement *la proportion d'Autochtones âgés de 20 à 24 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires* comme mesure de cet indicateur, étant donné que ce groupe d'âge réunit les plus jeunes sujets dont on pourrait raisonnablement s'attendre qu'ils aient terminé leurs études secondaires.

D'après le Recensement de 2006, 40 % des jeunes adultes autochtones âgés de 20 à 24 ans n'avaient pas mené à terme leurs études secondaires, contre 13 % des jeunes adultes non autochtones. (*Voir la figure 3.8.*) Cette proportion a diminué chez certains groupes de jeunes Autochtones, notamment parmi les membres des Premières nations qui habitent hors des réserves (de 41 % en 2001 à 38 % en 2006) et les Métis (de 32 à 25 %). Cependant, une légère augmentation peut être observée au cours de la même période chez les jeunes membres des Premières nations qui vivent dans une réserve (de 58 à 61 %) et chez les Inuits (de 54 à 60 %).

Les taux de décrochage au secondaire varient beaucoup d'une communauté à l'autre, au Canada, une réalité qui doit être prise en compte à l'analyse des résultats. Par exemple, les taux de décrochage chez les jeunes des Premières nations qui vivent dans une réserve vont de 38 % à l'Île-du-Prince-Édouard, soit le taux le plus bas, à 47 % en Colombie-Britannique et ils atteignent 72 % au Manitoba, soit le taux le plus élevé.

Chez les communautés inuites, les taux de décrochage au secondaire vont de 34 % chez les jeunes qui vivent dans les centres urbains à 71 % au Nunavut[134].

Figure 3.8 : Pourcentages des jeunes adultes autochtones et non-Autochtones âgés de 20 à 24 ans ne détenant pas de diplôme d'études secondaires, 2001 à 2006

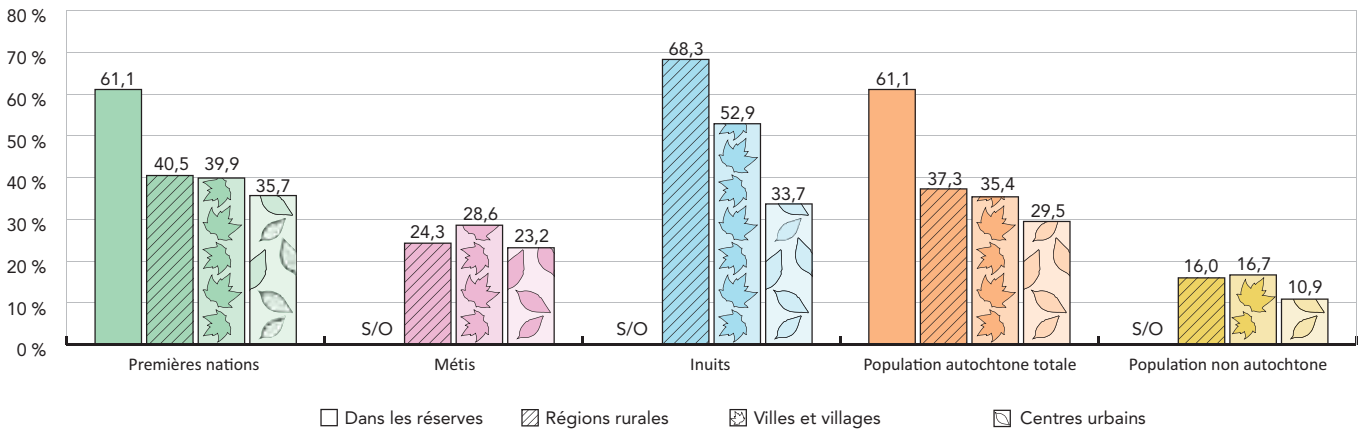


Source : Statistique Canada. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-XWF2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008.

Les taux de décrochage au secondaire chez les jeunes adultes autochtones et non autochtones qui habitent dans des grandes villes sont plus bas (30 % et 11 %, respectivement) que chez leurs homologues des régions rurales (37 % et 16 %, respectivement) ou des petites villes et villages (35 % et 17 %, respectivement)[135]. (Voir la figure 3.9)

Le contraste est particulièrement frappant dans les communautés inuites. En 2006, 68 % des jeunes adultes inuits vivant en région rurale dans le nord du Canada n'avaient pas mené leurs études secondaires à terme, un taux de deux fois supérieur à celui des jeunes inuits vivant dans les grandes villes (34 %).

Figure 3.9 : Pourcentages des jeunes Autochtones et non-Autochtones âgés de 20 à 24 ans ne détenant pas un diplôme d'études secondaires, par région de résidence, 2006



Source : Statistique Canada. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-XWF2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008.

Le décrochage au secondaire dépend de nombreuses variables, comme la participation des élèves, la participation et les attentes des parents, le milieu scolaire et la pertinence du programme. Il est donc important d'examiner les facteurs qui ont une incidence sur les fluctuations des résultats scolaires globaux.

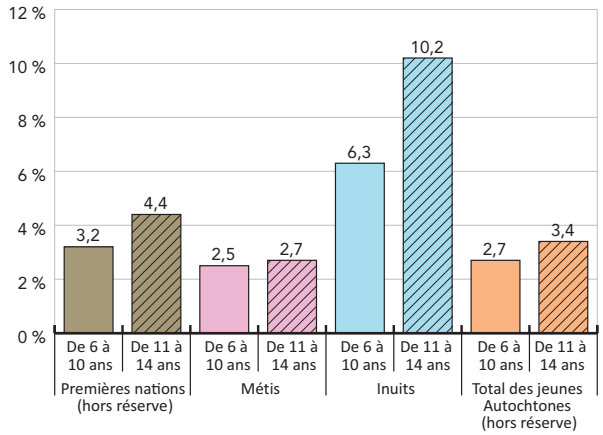
Fréquentation scolaire

Partout au Canada, beaucoup de jeunes prennent part à des activités scolaires qui favorisent le sentiment d'appartenance et la reconnaissance de la valeur de l'éducation structurée. D'autres participent moins activement et ont tendance à croire que leur expérience scolaire n'est que faiblement, voire pas du tout, liée à leur avenir. En conséquence, ces derniers se retirent graduellement de la vie scolaire, se privant du même fait des bienfaits qu'ils pourraient en retirer en matière d'apprentissage[136].

Le moyen le plus couramment utilisé pour évaluer la participation des élèves est d'analyser le taux d'absentéisme, généralement mesuré par les taux de fréquentation scolaire. Malheureusement, les taux de fréquentation pancanadiens des élèves membres des Premières nations, inuits et métis sont difficiles à obtenir en raison de la diversité des systèmes d'éducation que fréquentent les jeunes Autochtones. Toutefois, la majorité des établissements d'enseignement qui accueillent des jeunes Autochtones ont compris l'importance d'améliorer l'assiduité scolaire.

D'après l'Enquête auprès des peuples autochtones de Statistique Canada, en 2006, une faible proportion (3 %) des enfants âgés de six à 14 ans vivant hors des réserves ont déclaré s'être absentés deux semaines ou plus pendant l'année scolaire. (*Voir la figure 3.10.*) Les taux d'absentéisme étaient plus élevés chez les enfants autochtones âgés de 11 à 14 ans (3 %) et parmi les garçons, tous groupes confondus. C'est chez les garçons inuits âgés de 11 à 14 ans que le taux d'absentéisme était le plus élevé (10 %)[137].

Figure 3.10 : Pourcentages des jeunes Autochtones âgés de 6 à 14 ans qui se sont absentés deux semaines ou plus, par tranche d'âge, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

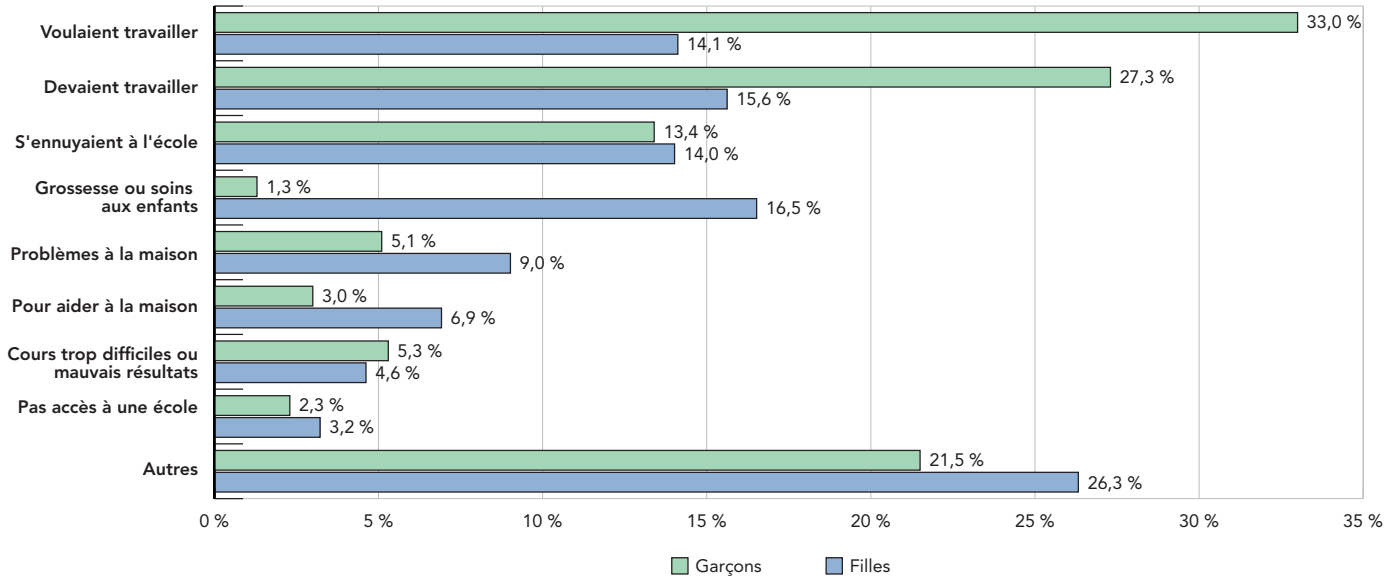
Les systèmes d'éducation canadiens ont jusqu'à présent constaté que c'est au niveau secondaire que l'on observe les taux d'absentéisme les plus élevés chez les Autochtones. Par exemple, en Colombie-Britannique, la First Nations Schools Association surveille les taux d'assiduité d'environ 120 écoles des Premières nations. En 2007, l'association a signalé que près de la moitié des élèves du secondaire (49 %) s'étaient absentés pendant 21 jours ou plus[138]. Dans les plus petites communautés autochtones des Territoires du Nord-Ouest, les taux d'assiduité au secondaire se situaient sous 80 % en 2003, ce qui signifie qu'en moyenne, chaque élève a manqué une journée sur cinq pendant un an, soit l'équivalent de 34 jours par année[139].

D'autres facteurs contribuent au piètre rendement des apprenants autochtones. D'après une enquête du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada réalisée en 2006, les élèves autochtones vivant hors des réserves ont déclaré avoir interrompu leurs études parce qu'ils « voulaient travailler », « devaient travailler » ou « s'ennuyaient à l'école ». (*Voir la figure 3.11.*)

En général, les jeunes femmes et les jeunes hommes ont fourni des explications similaires, sauf dans le cas de 17 % des jeunes femmes, qui ont attribué l'interruption de leurs études à « une grossesse et à la nécessité de prendre soin de jeunes enfants ». Par ailleurs, plus de jeunes inuits (22 %) que de jeunes membres des Premières nations et métis ont déclaré qu'ils « s'ennuyaient à l'école ».

En 2003, les membres des Premières nations vivant dans une réserve ont également énuméré les principales raisons expliquant le décrochage, y compris : « grossesse et responsabilités familiales (20 %), « nécessité de travailler pour subvenir aux besoins de la famille » (18 %) et « école ne présentant aucun intérêt » (12 %)[140].

Figure 3.11 : Principaux motifs justifiant le décrochage fournis par les élèves autochtones vivant hors des réserves, par sexe, 2006



Source : EKOS Research Associates inc. *Survey of First Nations People Living Off-Reserve, Métis and Inuit. People Living Off Reserve – Final Report*, rapport présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, octobre 2006.

Cinquième indicateur du bien-être de la communauté

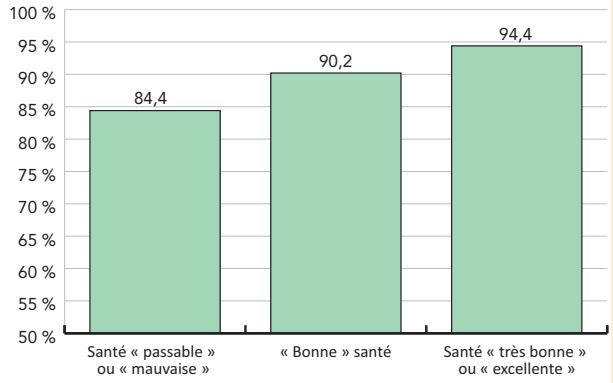
Santé et apprentissage

Il importe de reconnaître que des problèmes de santé ayant une portée communautaire peuvent faire obstacle aux occasions d'apprentissage mises à la disposition des Autochtones de façon beaucoup plus prononcée que chez les Canadiens non autochtones. En moyenne, la maladie, la faim et le suicide sont des problèmes substantiellement plus répandus chez les membres des Premières nations qu'au sein de la population canadienne en général.

- Diabète – Les taux de diabète sont de trois à cinq fois plus élevés chez les peuples autochtones qu'au sein de la population canadienne en général[141].
- Tuberculose – En 2006, les taux de tuberculose chez les Inuits étaient 23 fois plus élevés qu'au sein de la population canadienne en général[142].
- Cancer du poumon – Les taux de cancer du poumon chez les Inuits sont parmi les plus élevés du monde[143]. Cette situation est vraisemblablement attribuable aux taux de tabagisme élevés. De fait, plus de la moitié (58 %) des adultes inuits fument tous les jours, un pourcentage trois fois plus élevé que chez les adultes non autochtones (17 %). Quant aux fumeurs occasionnels, ils représentent 8 % de la population autochtone[144].
- Suicide – Le taux de suicide chez les jeunes des Premières nations, qui varie beaucoup selon les communautés, est de cinq à sept fois plus élevé que chez les jeunes non autochtones. Chez les jeunes inuits, le taux de suicide est 11 fois plus élevé que la moyenne nationale et se classe parmi les plus élevés dans le monde[145].
- Obésité – En 2004, les Autochtones vivant hors des réserves en Ontario et dans les provinces de l'Ouest étaient deux fois et demie plus susceptibles de souffrir d'obésité que les Canadiens non autochtones. C'est chez les femmes de 19 à 30 ans que l'écart était le plus marqué[146].

L'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations établit un lien important entre l'apprentissage et la santé chez les jeunes des Premières nations qui vivent dans une réserve. Des données récentes indiquent que les jeunes des Premières nations chez qui on observe des indicateurs de santé plus élevés tendent à présenter des taux d'assiduité scolaire également supérieurs[147].

Figure 3.12 : Taux d'assiduité scolaire des jeunes des Premières nations âgés de 12 à 17 ans vivant dans une réserve, par auto-évaluation de la santé, 2004



Source : Assemblée des Premières nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS), 2002-2003*, Ottawa, mars 2007.

Apprentissage au foyer et dans la communauté

Pour bien des jeunes Canadiens, les occasions d'apprentissage informel parascolaires enrichissent l'apprentissage formel. Au foyer ou dans la communauté, ces activités comprennent la fréquentation de clubs ou de groupes communautaires, la participation à des activités culturelles et récréatives (sport, musique, danse, etc.) et l'action bénévole.

Ces démarches d'apprentissage sont souvent des occasions d'entretenir le désir d'apprendre et de favoriser une attitude positive à l'égard de l'apprentissage perçu comme un processus qui se déroule tout au long de la vie. L'apprentissage non structuré permet aux jeunes de participer à la vie communautaire, d'acquérir de nouvelles compétences et d'apprendre à socialiser en dehors de la cellule familiale[148].

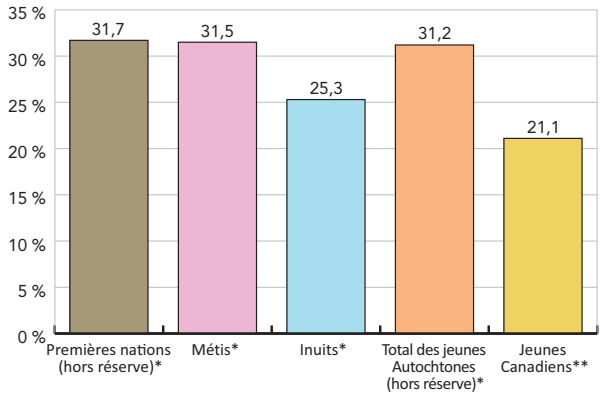
Des études ont démontré que la participation à des activités récréatives et culturelles est associée à des attentes plus élevées en matière d'éducation. D'après l'Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, les jeunes Canadiens qui prennent fréquemment part à des activités récréatives et culturelles sont plus susceptibles de mener à terme leur programme d'études collégiales ou universitaires que ceux qui y participent moins souvent ou jamais[149].

Fréquentation de clubs ou de groupes

D'après l'Enquête auprès des peuples autochtones de Statistique Canada, en 2006, près du tiers (31 %) des jeunes Autochtones âgés de six à 14 ans vivant hors des réserves fréquentaient des clubs ou des groupes parascolaires au moins une fois par semaine, un pourcentage supérieur à celui que l'on observe chez les jeunes non-Autochtones de la même tranche d'âge (21 %). (*Voir la figure 3.13.*)

Chez les jeunes Autochtones, les membres des Premières nations et les Métis vivant hors des réserves affichaient les taux de participation les plus élevés (32 %), suivis des jeunes Inuits (25 %). En outre, plus de jeunes filles autochtones (38 %) que de jeunes garçons (25 %) fréquentaient des clubs et des groupes parascolaires, tous groupes confondus[150].

Figure 3.13 : Pourcentages des jeunes Autochtones et des jeunes Canadiens fréquentant des clubs ou des groupes parascolaires au moins une fois par semaine, 2006



Sources :

* Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

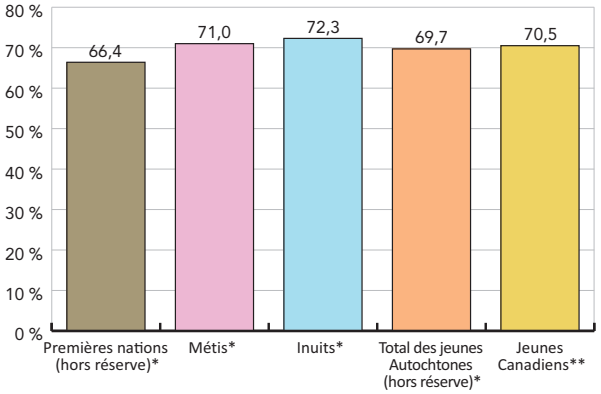
** Statistique Canada. *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 7, 2006-2007*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.] Évaluation des enfants âgés de 6 à 9 ans et des jeunes âgés de 12 à 15 ans.

Participation à des sports

D'après l'Enquête auprès des peuples autochtones de Statistique Canada, en 2006, 70 % des jeunes Autochtones vivant en dehors des réserves ont déclaré avoir participé à des activités sportives parascolaires au moins une fois par semaine. Une étude comparable arrive à un résultat similaire pour l'ensemble des jeunes Canadiens (71 %). (*Voir la figure 3.14.*) Cela dit, le taux de participation chez les jeunes Autochtones a diminué substantiellement depuis 2001, année où il se situait à 81 %. Il s'agit d'une tendance généralisée qui touche les jeunes partout au pays[151].

Parmi les jeunes Autochtones, les Inuits affichent les taux de participation à des activités sportives les plus élevés (72 %), suivis des Métis (71 %) et des membres des Premières nations vivant hors des réserves (66 %). À l'avenant, les taux de participation des jeunes Inuits qui vivent dans le Nunangut inuit étaient élevés (71 %). En revanche, les jeunes qui habitent dans les villes (grandes ou petites) étaient plus nombreux à participer à des activités sportives et à des programmes récréatifs (81 % et 79 %, respectivement)[152].

Figure 3.14 : Pourcentages des jeunes Autochtones et des jeunes Canadiens participant à des activités sportives parascolaires au moins une fois par semaine, 2006



Sources :

* Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

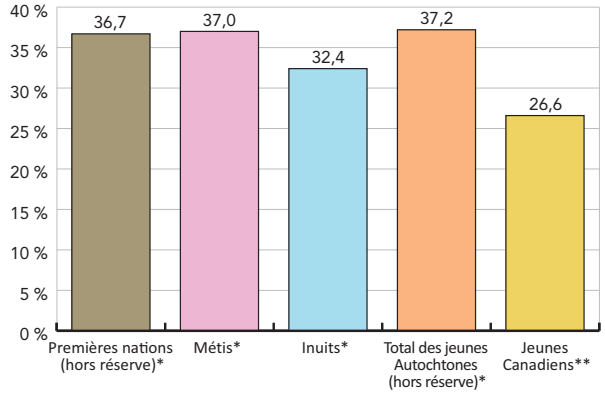
** Statistique Canada. *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 7, 2006-2007*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.] Évaluation des enfants âgés de 6 à 9 ans et des jeunes âgés de 12 à 15 ans.

Participation à des programmes d'arts ou de musique

En 2006, 37 % des jeunes Autochtones vivant hors des réserves participaient à des programmes d'arts et de musique (ou suivaient des cours) parascolaires au moins une fois par semaine, contre 38 % en 2001. D'après une étude comparable, plus de jeunes Autochtones que de jeunes Canadiens (27 %) de la même tranche d'âge participaient à des activités artistiques ou musicales. (*Voir la figure 3.15.*)

Les jeunes Métis (37 %) et les jeunes des Premières nations (37 %) sont ceux qui participaient en plus grand nombre à ce type d'activités, suivis par les jeunes Inuits (32 %). Les jeunes filles autochtones (43 %) fréquentaient en plus grand nombre des groupes parascolaires d'art ou de musique que les jeunes garçons (32 %), tous groupes confondus.

Figure 3.15 : Pourcentages des jeunes Autochtones et des jeunes Canadiens participant à des activités artistiques ou musicales parascolaires au moins une fois par semaine, 2006



Sources :

* Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

** Statistique Canada. *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 7, 2006-2007*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.] Évaluation des enfants âgés de 6 à 9 ans et des jeunes âgés de 12 à 15 ans.

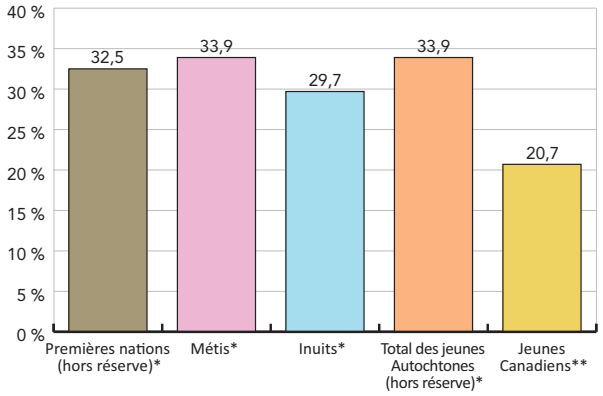
Bénévolat chez les jeunes

L'action bénévole renforce le tissu social dans les communautés, cultive l'empathie et la compréhension des autres et amène les gens à poursuivre un ensemble d'objectifs communs. Les personnes qui font du bénévolat s'entraident et contribuent aux communautés au sein desquelles elles habitent. Le bénévolat fournit aussi bien d'autres occasions d'apprentissage qui peuvent mener à l'acquisition de nouvelles compétences et à l'élargissement des réseaux sociaux[153].

Comme le démontre la figure 3.16, en 2006, 34 % des jeunes Autochtones âgés de 11 à 14 ans faisaient du bénévolat dans leur communauté au moins une fois par semaine. D'après des données comparables de l'Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, en 2006, les jeunes Autochtones fréquentaient des clubs et des groupes d'action bénévole en plus grand nombre que les jeunes Canadiens (21 %).

Les jeunes Métis (34 %) et les jeunes des Premières nations (33 %) étaient les plus enclins à participer à ce type d'activités, suivis par les jeunes Inuits (30 %). Par ailleurs, un plus grand nombre de jeunes Autochtones vivant en région rurale que de jeunes vivant dans les villes (grandes ou petites) faisaient du bénévolat.

Figure 3.16 : Pourcentages des jeunes Autochtones et des jeunes Canadiens faisant du bénévolat au moins une fois par semaine, 2006



Sources :

* Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

** Statistique Canada. *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 7, 2006-2007*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.] Évaluation des jeunes de 12 à 15 ans.

Sixième indicateur du bien-être de la communauté

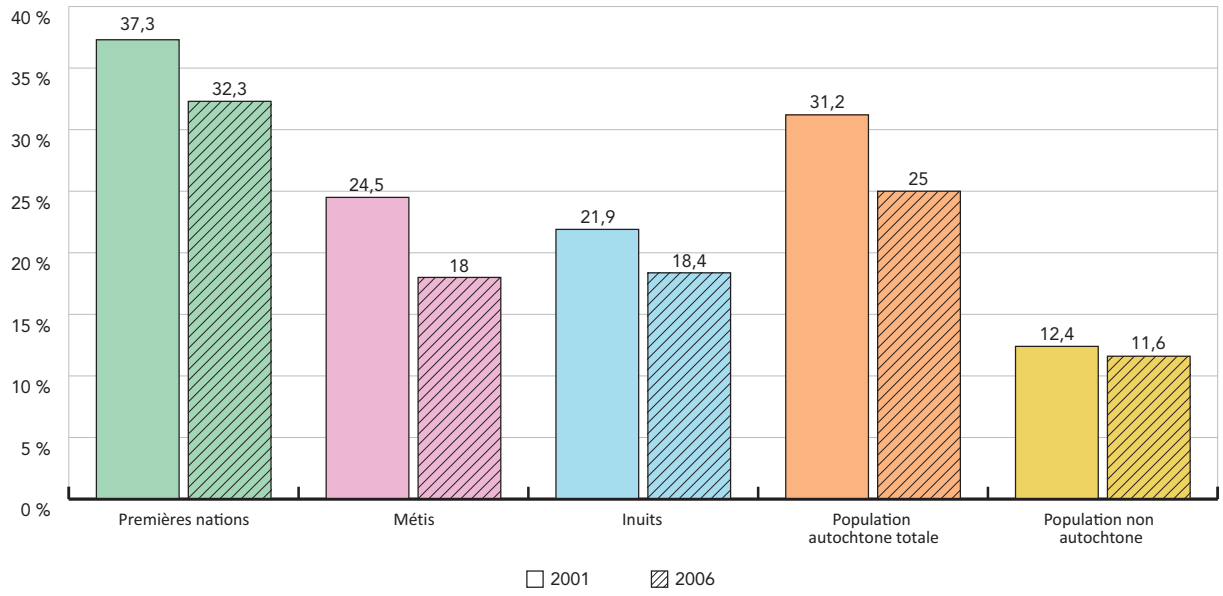
Familles à faible revenu

Des études indiquent qu'au sein d'un ménage, un faible revenu a une incidence négative sur les résultats d'apprentissage. Bien que la proportion de familles autochtones à faible revenu diminue, les résultats du Recensement de 2006 montrent que les ménages autochtones représentaient plus du double (25 %) des ménages non autochtones (12 %) à devoir composer avec un faible revenu[154].

De plus, deux fois plus (36 %) d'enfants autochtones de moins de 15 ans que d'enfants non autochtones (18 %) vivaient dans une famille à faible revenu en 2006[155].

La population autochtone, au Canada, a un revenu médian inférieur à celui de la population non autochtone. Chez les ménages canadiens non autochtones, le revenu moyen avoisinait 36 000 $ (avant impôts) en 2005, soit 12 000 $ de plus que le revenu moyen chez les ménages autochtones, estimé à 24 000 $. Des études montrent qu'au moins la moitié de cette disparité peut être directement attribuée au niveau de scolarité[156]. Le revenu des ménages le plus bas se retrouvait chez les membres des Premières nations vivant dans une réserve (15 958 $), et le plus élevé, chez les Métis (28 226 $)[157].

Figure 3.17 : Pourcentages des familles autochtones et non autochtones à faible revenu, 2001 et 2006



Source : Statistique Canada. Recensement de 2001 et de 2006. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

JEUNES ADULTES

En 2006, l'âge médian de la population canadienne non autochtone était de 40 ans; au sein de la population autochtone, il était de 27 ans[158]. Cet âge correspond à la période de la vie où les jeunes adultes gagnent en indépendance par rapport à leur famille et prennent des décisions cruciales qui peuvent se répercuter sur le reste de leur vie d'adulte, notamment en ce qui a trait à la possibilité d'entreprendre ou non des études supérieures, à la participation au marché du travail et à diverses questions personnelles.

Cette transition n'est pas toujours simple. Certains apprenants autochtones passent sans transition au marché du travail, d'autres entreprennent des études postsecondaires. D'autres encore font des incursions sur le marché du travail, étudient et voyagent, ou encore combinent leurs études postsecondaires à l'acquisition d'expérience professionnelle et au perfectionnement de leurs compétences.

Études postsecondaires

Les études postsecondaires sont de plus en plus considérées comme une clé de la réussite économique et sociale. De nos jours, le diplôme d'études secondaires ne garantit plus l'acquisition de la formation, des compétences et des grades avancés qu'exige le marché du travail[159]. Selon Michael Mendelson (2006), la réussite des Autochtones au niveau postsecondaire devrait être prioritaire pour tous les Canadiens, car la prospérité économique et sociale de notre pays dépend de l'amélioration des résultats d'apprentissage chez les peuples autochtones (surtout dans l'ouest et dans le nord du pays)[160].

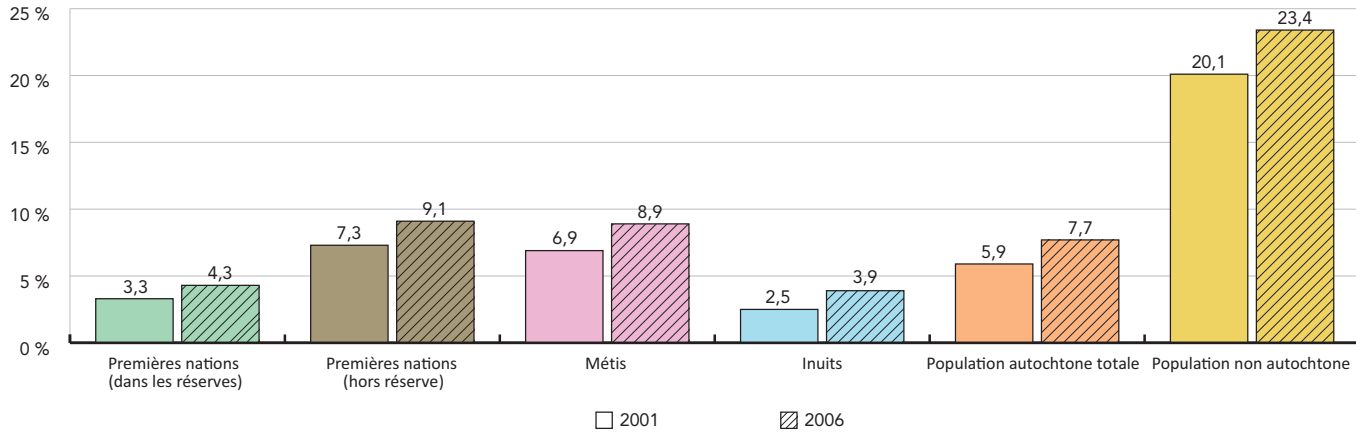
En 2006, environ 41 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un certificat, d'un diplôme ou d'un grade de niveau postsecondaire. Bien que ce pourcentage soit nettement inférieur au pourcentage équivalent chez les Canadiens non autochtones (56 %), les Autochtones arrivaient à égalité avec leurs homologues non autochtones au niveau collégial et dans les formations professionnelles[161].

En raison des changements apportés aux questions du Recensement, la comparaison entre les taux de scolarisation postsecondaire de 2001 et de 2006 n'est possible qu'au niveau universitaire. De 2001 à 2006, la réussite universitaire chez les Autochtones a augmenté et est passée de 6 à 8 %, mais elle est demeurée bien en deçà des taux de scolarisation universitaire des étudiants non autochtones (23 %). (*Voir la Figure 3.18.*)

Fondamentalement, en matière de formation postsecondaire générale, l'écart entre les groupes autochtones et non autochtones est directement lié à l'écart important qui existe au chapitre de la réussite universitaire.

Les membres des Premières nations vivant dans une réserve (4 %) et les Inuits (4 %) affichaient les taux de scolarisation universitaire les plus faibles, tandis que les membres des Premières nations vivant hors des réserves (9 %) et les Métis (9 %) affichaient les taux les plus élevés. Qui plus est, on observait chez les Autochtones vivant dans une grande ville (12 %) un taux de scolarisation universitaire supérieur à celui des Autochtones vivant dans une petite ville (7 %) ou dans une communauté rurale (6 %)[162].

Figure 3.18 : Pourcentages des adultes autochtones et non autochtones âgés de 25 à 64 ans ayant mené à terme un programme universitaire, 2001 et 2006



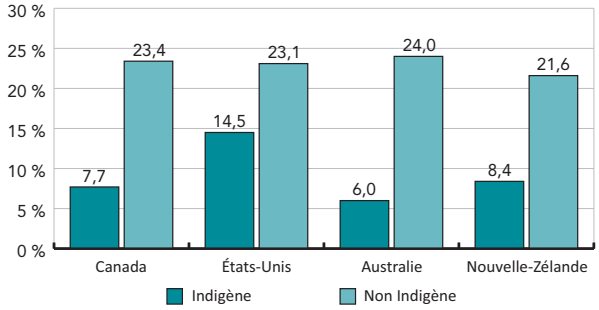
Source : Statistique Canada, « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008.

Comparaison internationale – Scolarisation universitaire

D'après une étude récente qui s'est attachée à comparer le rendement dans le milieu de l'éducation partout dans le monde, le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis se sont classés en tête en matière de réussite universitaire[163]. Cependant, une analyse plus approfondie de chaque pays révèle des écarts importants entre les taux de scolarisation universitaire des apprenants autochtones et non autochtones.

Comme l'illustre la figure 3.19, en 2006, les adultes autochtones âgés de 25 à 64 ans qui mènent à terme un programme universitaire aux cycles supérieurs le font dans une proportion nettement moindre que celle que l'on observe chez leurs homologues non autochtones. C'est en Australie que se retrouve l'écart le plus marqué : 24 % des adultes non autochtones y sont titulaires d'un diplôme universitaire, un pourcentage quatre fois supérieur à celui des Autochtones (6 %). Les États-Unis affichent le plus petit écart. En effet, 15 % des adultes autochtones possèdent un diplôme universitaire, contre 23 % des adultes non autochtones.

Figure 3.19 : Pourcentages des adultes autochtones et non autochtones âgés de 25 à 64 ans possédant un diplôme universitaire aux cycles supérieurs, 2006



Sources : Département du Commerce des États-Unis, U.S. Census Bureau, Current Population Survey (CPS), Annual Social and Economic Supplement 2005. Tableau intitulé *Status and trends in the education of racial and ethnic minorities* présenté sur le site Web du National Center for Education Statistics, Washington D. C. [Accessible à nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/tables/table_26_1.asp] (consulté le 25 novembre 2009). Évaluation des adultes âgés de 25 ans ou plus selon l'origine ethnique (« autochtone des États-Unis ou de l'Alaska » et « caucasien »).

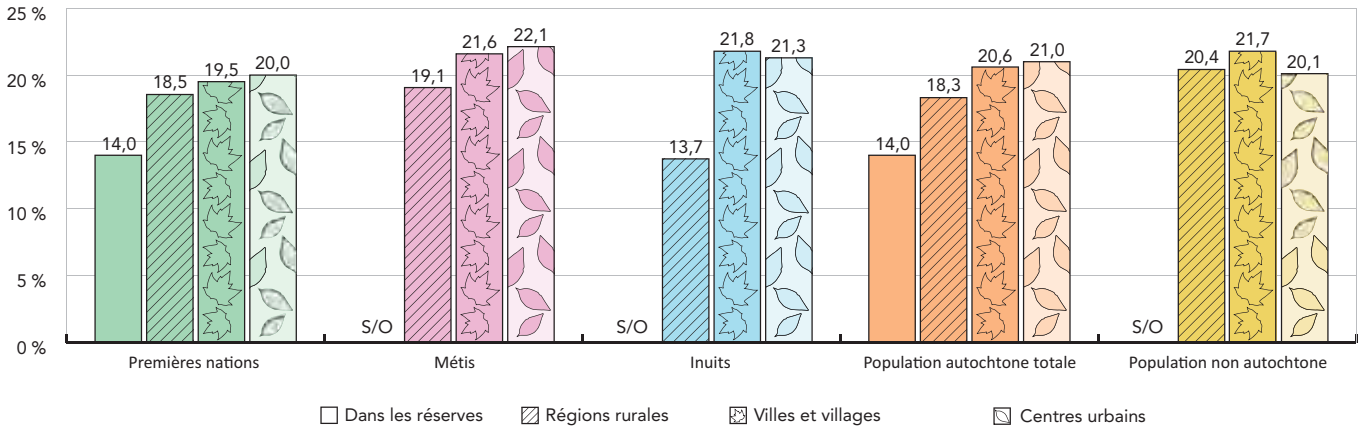
Australian Bureau of Statistics. « Education across Australia », *Australian Social Trends*, no 4102, Canberra, 2008. [Accessible à www.ausstats.abs.gov.au/Ausstats/subscriber.nsf/0/E75F10B762B24193CA25748E00129FCA/$File/41020_2008_10.pdf] (consulté le 25 novembre 2009).

Ministère du Développement social de la Nouvelle-Zélande. *The Social Report 2008*, Wellington, Nouvelle-Zélande, sans date. [Accessible à www.socialreport.msd.govt.nz/documents/2008/social-report-2008.pdf] (consulté le 25 novembre 2009).

Une étude a démontré que la majorité des peuples autochtones qui entreprennent des études postsecondaires fréquentent un collège ou une école de métiers plutôt qu'une université. En 2006, le pourcentage d'adultes autochtones et non autochtones qui avaient obtenu un diplôme d'études collégiales était comparable (19 % et 20 %, respectivement). Les Métis (21 %) et les membres des Premières nations vivant hors des réserves (20 %) affichaient les taux de scolarisation collégiale les plus élevés, tandis que les membres des Premières nations vivant dans une réserve (14 %) et les Inuits (17 %) affichaient les taux de scolarisation les plus bas[164].

Dans les grandes villes (21 %) ainsi que dans les petites villes et dans les villages (21 %), la probabilité était plus grande de retrouver des Autochtones titulaires d'un diplôme d'études collégiales que dans les communautés rurales (18 %), tous groupes confondus. (*Voir la figure 3.20.*) Les membres des Premières nations vivant dans une réserve (14 %) et les Inuits vivant dans les communautés rurales du Nord (14 %) affichaient les taux de scolarisation collégiale les plus bas.

Figure 3.20 : Pourcentages d'adultes autochtones et non autochtones âgés de 25 à 64 ans possédant un diplôme ou un certificat d'études collégiales, par région de résidence, 2006



Source : Statistique Canada. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008.

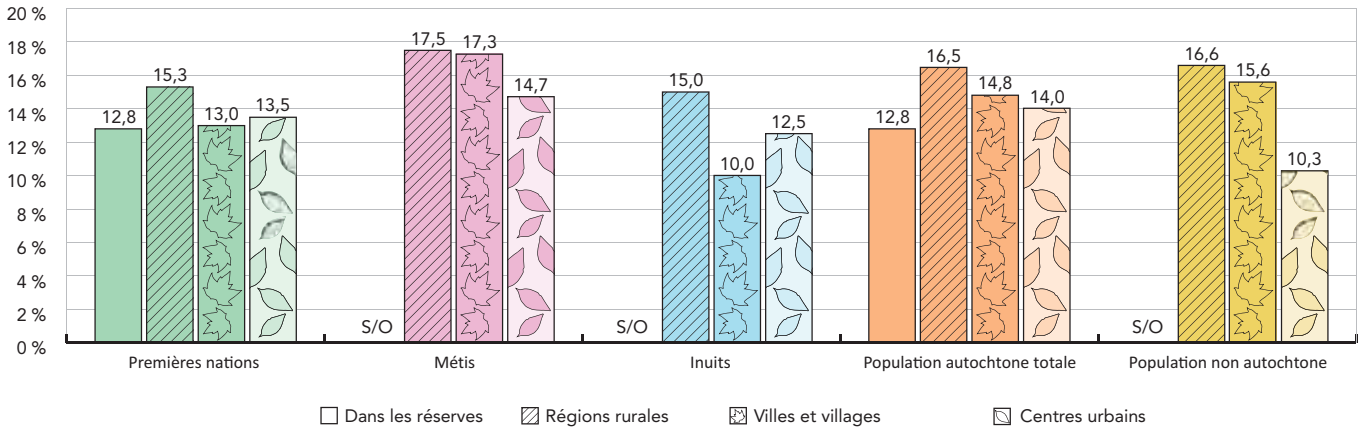
De plus, les femmes autochtones (22 %) sont plus nombreuses que les hommes autochtones (15 %) à avoir obtenu un diplôme d'études collégiales, tous groupes confondus. Ces pourcentages se rapprochent de ceux des femmes (23 %) et des hommes (18 %) de la population non autochtone[165].

Les ouvriers qualifiés jouent un rôle fondamental en contribuant à maintenir la position concurrentielle du Canada dans l'économie mondiale du savoir. Le marché du travail exige de plus en plus d'ouvriers dotés d'une formation et de qualifications de pointe. Le nombre d'apprenants inscrits aux programmes d'apprentissage a augmenté considérablement; de ce nombre, beaucoup sont Autochtones[166].

En 2006, le pourcentage d'adultes autochtones (14 %) ayant réussi un programme de formation professionnelle ou d'apprentissage était légèrement supérieur à celui des adultes non autochtones (12 %). Les taux de scolarisation les plus élevés se retrouvaient chez les Métis (16 %), suivis des membres des Premières nations vivant hors des réserves (14 %), des membres des Premières nations vivant dans une réserve (13 %) et des Inuits (13 %)[167].

Les Autochtones qui vivent dans une communauté rurale obtiennent un certificat d'une école de métier dans une proportion plus grande (17 %) que ceux qui vivent dans une petite ville ou dans un village (15 %) ou dans une grande ville (14 %). (*Voir la figure 3.21.*) Cette tendance opposant les régions rurales et urbaines s'est avérée surtout chez les Inuits vivant dans les communautés rurales du Nord (15 %) et était similaire chez les apprenants non autochtones (17 %).

Figure 3.21 : Pourcentages d'adultes autochtones et non autochtones âgés de 25 à 64 ans ayant obtenu un diplôme ou un certificat au terme d'un programme de formation professionnelle ou d'apprentissage, par région de résidence, 2006



Source : Statistique Canada. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008.

En outre, les hommes autochtones (19 %) étaient plus nombreux que les femmes autochtones (10 %) à avoir obtenu un diplôme ou un certificat au terme d'un programme de formation professionnelle ou d'apprentissage, tous groupes confondus. Ce résultat était similaire chez les hommes (16 %) et les femmes (9 %) non autochtones[168].

Bien qu'un pourcentage moindre d'adultes autochtones – surtout inuits et membres des Premières nations – ait obtenu un diplôme postsecondaire, une enquête réalisée en 2005 par EKOS auprès des membres des Premières nations vivant dans une réserve a révélé que 70 % des jeunes aspiraient alors à mener des études supérieures[169], ce qui révèle un net écart entre les espoirs que nourrissent les jeunes Autochtones en matière d'études postsecondaires et leurs taux de scolarisation.

D'après les résultats de l'enquête menée en 2005 par EKOS, les pressions personnelles, familiales et financières comptaient parmi les principaux facteurs influant sur la poursuite et l'achèvement d'études postsecondaires chez les jeunes des Premières nations vivant dans une réserve. Les personnes interrogées ont invoqué le manque d'argent (17 %), le manque d'encouragement (14 %) ainsi que l'alcoolisme, la toxicomanie et la grossesse parmi les principales raisons motivant l'interruption d'études postsecondaires[170].

D'après l'Enquête auprès des peuples autochtones de Statistique Canada, en 2006, les jeunes Autochtones vivant hors des réserves ont fait état des principaux facteurs qui agissent sur la poursuite et la réussite d'études postsecondaires [« obtenu un emploi/voulait travailler » (27 %), « raisons financières » (18 %), « autres responsabilités familiales » (12 %)]. Un pourcentage important de jeunes Inuits ont coché « éloignement du foyer trop difficile » (9 %)[171].

Établissements autochtones d'enseignement supérieur (Indigenous Institutes of Higher Learning)

Les établissements autochtones d'enseignement supérieur (Indigenous Institutes of Higher Learning) sont des établissements d'enseignement gérés par les Autochtones qui ont vu le jour ces dernières années en réponse au besoin de programmes d'études postsecondaires mieux adaptés aux exigences d'apprentissage propres aux Autochtones[172]. En remplacement des programmes collégiaux et universitaires, les programmes des établissements autochtones d'enseignement supérieur sont conçus d'un point de vue autochtone qui favorise l'apprentissage et qui inclut l'apprentissage de la culture et de la langue autochtones[173].

Les établissements autochtones d'enseignement supérieur ont été créés pour rejoindre les étudiants qui autrement n'entreprendraient pas d'études postsecondaires, ou ne les termineraient pas, y compris les personnes âgées, les femmes, les parents seuls et les personnes ayant des responsabilités familiales[174]. Les établissements autochtones d'enseignement supérieur sont souvent situés dans les communautés autochtones afin de faciliter l'accès des étudiants vivant en région éloignée, mais on les trouve également dans les grands centres urbains.

Les lois et politiques canadiennes exigent de la plupart des établissements autochtones d'enseignement supérieur qu'ils collaborent avec des établissements d'enseignement postsecondaires provinciaux pour être autorisés à décerner des diplômes, des grades et des certificats[175]. En 2007, il y avait 45 établissements autochtones d'enseignement supérieur* au Canada, et le taux d'inscription avoisinait les 10 000 étudiants†.

* Liste fournie par la National Association of Indigenous Institutes of Higher Learning et mise à jour afin d'inclure des établissements offrant des programmes postsecondaires.

† Le nombre d'inscriptions a été estimé au moyen de données tirées de différents rapports d'associations autochtones (comme l'Indigenous Association of Higher Learning de Colombie-Britannique et l'Aboriginal Institutes Consortium de l'Ontario) ainsi que de rapports annuels provenant de certains établissements.

Septième indicateur du bien-être de la communauté

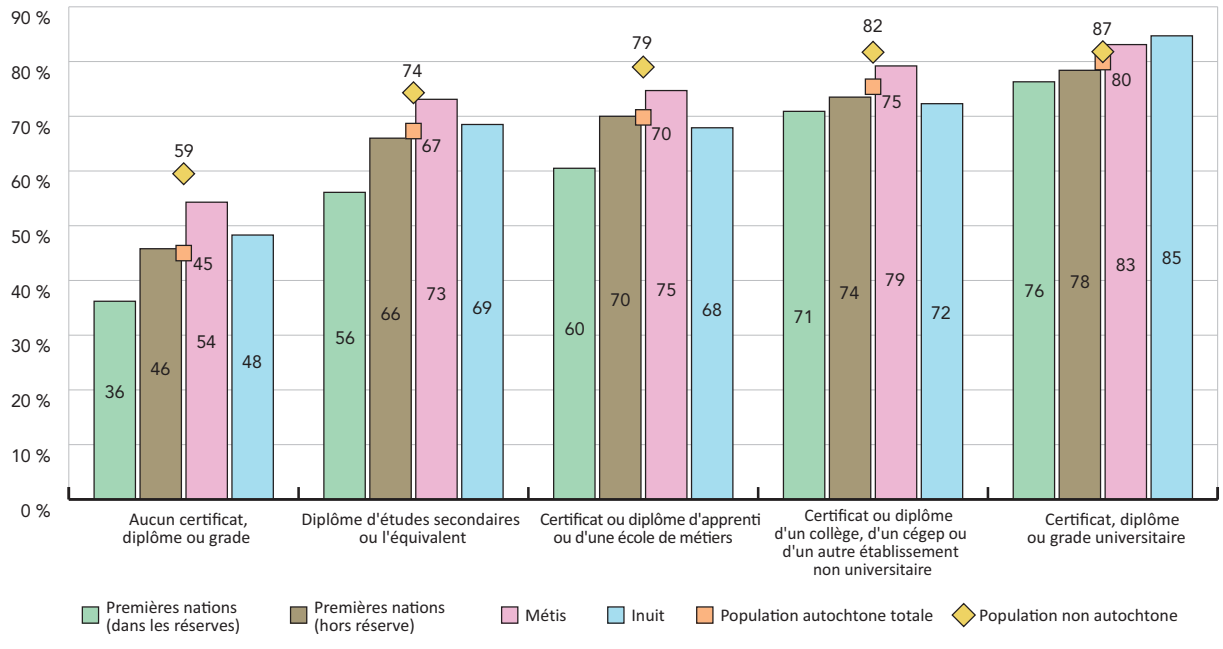
Apprentissage et emploi

Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie illustrent les relations entre l'apprentissage et le bien-être environnemental, économique et sociétal. Intégrés dans un système unique, ces liens sont mutuellement bénéfiques et influent sur tous les aspects de la vie communautaire.

L'un des meilleurs exemples de ces relations réside dans le lien entre les taux d'emploi et le niveau de scolarité au Canada. Une étude montre que les taux d'emploi chez les groupes autochtones et non autochtones augmentent de façon marquée si les candidats possèdent un diplôme d'études secondaires. Ils augmentent encore moyennant l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires. (*Voir la figure 3.22.*) En fait, il n'y a pas d'écart notable dans les taux d'emploi chez les Canadiens autochtones et non autochtones titulaires d'un grade universitaire.

Le rapport entre le niveau de scolarité et l'amélioration des revenus va plus loin encore. En plus d'avoir des revenus supérieurs, les Canadiens qui ont un niveau de scolarité élevé sont plus à même de prendre des décisions éclairées concernant l'adoption d'un mode de vie sain et de faire des choix visant la durabilité de leur environnement; ils tendent à vivre plus longtemps et à être plus productifs, et ils sont plus aptes à contribuer à la vie communautaire.

Figure 3.22 : Taux d'emploi des adultes autochtones et non autochtones âgés de 25 à 64 ans, par niveau de scolarité, 2006



Source : Statistique Canada. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008

Apprentissage au foyer et dans la communauté

Formation à distance

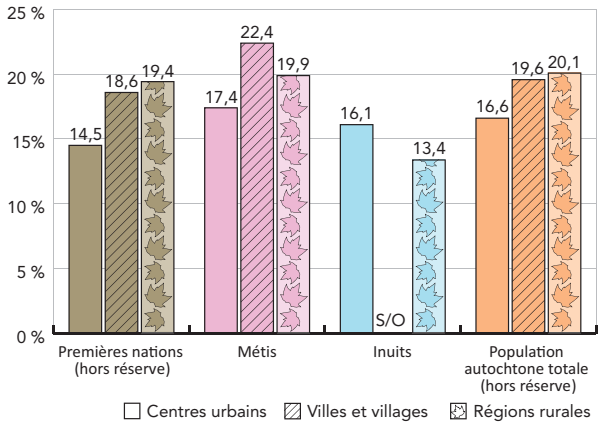
Dans un pays aussi vaste que le Canada, la géographie peut influer de façon importante sur la participation des jeunes adultes aux études postsecondaires. En effet, les apprenants autochtones et non autochtones vivant en région rurale sont moins nombreux que les apprenants des centres urbains à poursuivre des études postsecondaires, surtout au niveau universitaire.

Heureusement, la formation à distance – soit l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) pour soutenir l'apprentissage structuré – est de plus en plus considérée comme un moyen d'épauler les apprenants vivant en région éloignée. La formation à distance fournit aux apprenants une salle de classe virtuelle à la maison ou dans leur communauté, ce qui permet aux étudiants d'apprendre à leur rythme, dans leurs temps libres[176].

Selon l'Enquête auprès des peuples autochtones de Statistique Canada, en 2006, 18 % des jeunes adultes autochtones âgés de 20 à 34 ans vivant hors des réserves et 18 % de tous les adultes autochtones âgés de 15 à 64 ans vivant hors des réserves ont suivi un programme de formation postsecondaire quelconque grâce à la formation à distance. Dans l'ensemble de la population adulte autochtone, le pourcentage de Métis (20 %) et de membres des Premières nations vivant hors des réserves (17 %) qui se sont inscrits à des cours était plus élevé que le pourcentage d'Inuits (14 %)[177].

Une proportion plus grande d'adultes autochtones vivant dans une communauté rurale (20 %) et vivant dans une petite ville ou dans un village (20 %) se sont prévalus des services de formation à distance, comparativement aux adultes autochtones vivant dans une ville (17 %), où se situe pourtant la majorité des établissements d'enseignement postsecondaire. (*Voir la figure 3.23.*)

Figure 3.23 : Pourcentages d'adultes autochtones âgés de 15 à 64 ans ayant suivi un cours au niveau postsecondaire grâce à la formation à distance, par région de résidence, 2006

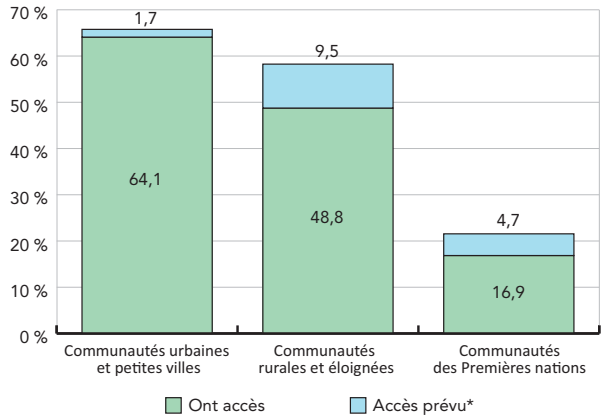


Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Bien que le nombre de jeunes Autochtones vivant dans une réserve et ayant recours à la formation à distance soit inconnu, on pourrait s'attendre à ce que ces taux soient nettement inférieurs à ceux des autres adultes autochtones et non autochtones. Pour mettre à profit la formation à distance, l'apprenant a besoin d'un accès stable à des services Internet à large bande (ligne numérique d'abonné [DSL], accès fixe sans fil ou par câble). En conséquence, ces cours ne sont tout simplement pas viables dans les régions où seul l'accès commuté à basse vitesse est offert[178].

Pour les membres des Premières nations vivant dans une réserve, l'accès à Internet se fait principalement au moyen d'un service commuté, lequel est facilement accessible par téléphone. Selon Industrie Canada, en 2007, seulement 17 % des communautés des Premières nations avaient accès à Internet haute vitesse, contre 64 % dans les villes et les villages et 49 % dans les communautés éloignées et rurales. (*Voir la figure 3.24.*)

Figure 3.24 : Pourcentages des communautés ayant accès aux services à large bande, par type de communauté, 2007



Remarque :

a L'accès prévu correspond aux communautés qui devraient avoir accès au réseau à large bande grâce à l'un des programmes administrés par le Bureau du programme pilote sur les services à large bande d'Industrie Canada.

Source : Bureau du programme pilote sur les services à large bande d'Industrie Canada. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Bénévolat chez les adultes

Comme la section sur les jeunes le mentionne, au chapitre trois, les jeunes Autochtones font du travail bénévole dans leur communauté en plus grand nombre que les jeunes non-Autochtones. Il semblerait que ce soit également le cas pour les adultes autochtones.

Diverses études menées au Canada montrent qu'en 2006, 56 % des adultes autochtones vivant hors des réserves et 70 % des adultes autochtones vivant dans une réserve avaient fait du bénévolat au cours de l'année précédente, contre seulement 46 % de l'ensemble des adultes non autochtones[179, 180, 181].

Les données disponibles indiquent que les adultes des Premières nations vivant dans une réserve sont plus nombreux que les adultes des Premières nations vivant hors des réserves et que les adultes Métis à faire du bénévolat dans leur communauté; les adultes Inuits seraient les moins nombreux à en faire. Les taux élevés de bénévolat dans les réserves pourraient être liés au fait que 90 % des adultes des Premières nations croient fermement qu'ils sont personnellement responsables d'améliorer leur communauté pour les générations futures[182].

L'Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation a révélé qu'en 2007, les Canadiens avaient davantage tendance à faire du bénévolat à un âge avancé s'ils avaient participé à diverses initiatives communautaires ou activités pour les jeunes lorsqu'ils étaient à l'école primaire et secondaire[183]. Ce principe pourrait également s'appliquer aux Autochtones. Les jeunes Autochtones ont davantage tendance que les jeunes non-Autochtones à participer à des activités communautaires, d'où les taux de bénévolat élevés chez les adultes autochtones.

Huitième indicateur du bien-être de la communauté

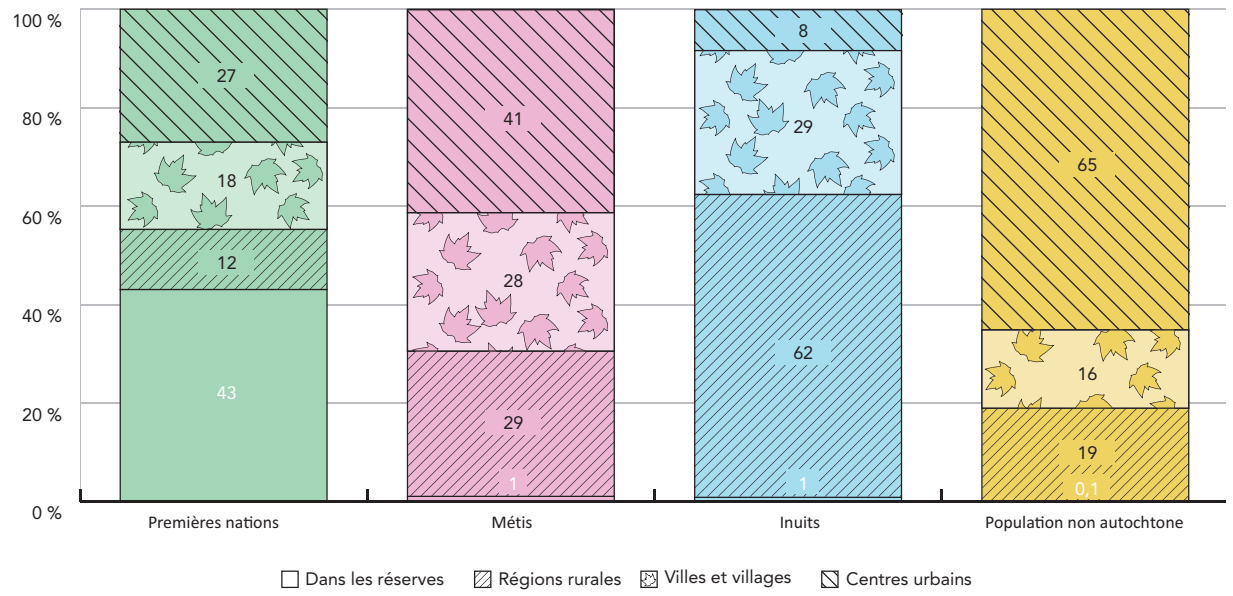
Données démographiques et géographiques

Les groupes autochtones au Canada regroupent des centaines de communautés extrêmement diversifiées, tant du point de vue de la culture et de la langue que de la gouvernance et des droits issus de traités. En 2006, plus d'un million de personnes se sont déclarées Autochtones, soit 3,8 % de la population canadienne, contre 3,3 % en 2001 et 2,8 % en 1996. Depuis 1996, la population autochtone a crû de 45 %, soit une croissance près de six fois plus rapide que celle de la population canadienne non autochtone (8 %)[184].

D'après le Recensement de 2006, 43 % des membres des Premières nations vivaient dans une réserve en 2006, dans l'une des 615 communautés canadiennes des Premières nations. La plupart des membres des Premières nations vivant hors des réserves habitaient dans une grande ville. Au Canada, près de sept Métis sur 10 (69 %) vivaient dans un grand centre urbain, et un pourcentage important d'entre eux (28 %) vivaient dans une petite ville ou un village. (*Voir la figure 3.25.*)

Parmi les 50 485 Inuits du Canada, soit 4 % de la population autochtone, plus de 78 % vivent dans l'une des 52 communautés de l'Inuit Nunaat[185]. Environ 11 000 Inuits vivent en dehors de l'Inuit Nunangut, essentiellement dans la région d'Ottawa-Gatineau, de Yellowknife, d'Edmonton et de Montréal[186].

Figure 3.25 : Population autochtone et non autochtone, par région de résidence, 2006



Source : Statistique Canada. « Identité autochtone (8), région de résidence (6), groupes d'âge (12) et sexe (3) pour la population du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-558-X2006006 au catalogue, Ottawa, 15 janvier 2008.

ADULTES ET AÎNÉS

Les adultes canadiens autochtones et non autochtones de tous les milieux doivent s'adapter et devront continuer de s'adapter aux exigences de la nouvelle économie, tant dans leur vie professionnelle que personnelle. De plus en plus, les adultes doivent continuer d'apprendre, tout en étant en mesure de cibler et d'aller chercher le type d'éducation dont ils ont besoin pour réussir sur le marché du travail, atteindre leurs objectifs personnels et répondre à leurs aspirations.

Le rôle que joue l'apprentissage dans la vie des adultes autochtones et des aînés peut également avoir des retombées considérables sur la vie familiale et communautaire. Les adultes et les aînés exercent une grande influence sur l'attitude des enfants et des jeunes vis-à-vis de la valeur et des buts de l'apprentissage. Ils contribuent aussi à faire le lien entre, d'une part, des compétences et une éducation supérieures et, d'autre part, des perspectives de vie intéressantes, sans compter leur rôle dans la transmission des savoirs traditionnels et culturels et en tant que modèles à suivre.

Nombreux sont ceux qui ne saisissent pas l'importance de l'apprentissage chez les adultes. Ainsi, il est souvent associé à l'acquisition de compétences élémentaires (comme la littératie) et à de la formation en milieu de travail. Cependant, dans son acception la plus large, l'apprentissage chez les adultes renvoie aux occasions d'apprentissage structuré et non structuré dans un large éventail de contextes, y compris au foyer, dans la communauté, sur le terrain et en milieu de travail[187].

Apprentissage au foyer et dans la communauté

Bien que certaines études indiquent que l'apprentissage chez les adultes est en grande partie lié au travail, d'autres montrent également que l'apprentissage s'effectue de façon non structurée à la maison et dans la communauté. Cependant, l'importance des occasions d'apprentissage non structuré pour les apprenants adultes est généralement négligée. Les activités d'apprentissage non structuré comme le bénévolat, l'apprentissage autodirigé et la formation non structurée en milieu de travail peuvent aider les adultes à acquérir de nouvelles compétences, à étendre leur réseau social et à contribuer à une plus grande cohésion sociale[188].

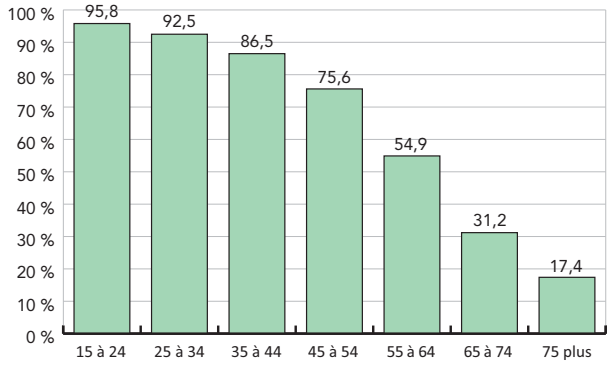
Pour les adultes autochtones et les aînés, l'apprentissage au foyer et dans la communauté s'inscrit tout naturellement dans le cadre d'une gamme d'activités quotidiennes. Une partie de cet apprentissage est intentionnel, et non pas fortuit, et peut avoir de nombreux bienfaits. Par exemple, l'*accès à des médias de masse et l'utilisation d'Internet* peuvent mettre les adultes autochtones en contact avec les ressources de leur communauté, y compris avec des activités d'apprentissage non structuré.

Utilisation d'Internet

Selon l'Enquête auprès des peuples autochtones de Statistique Canada, en 2006, 80 % des adultes autochtones s'étaient servis d'Internet au cours de l'année précédente[189]. L'utilisation d'Internet diminuait avec l'âge : les Autochtones âgés de 15 à 24 ans étaient les plus nombreux à avoir accès à Internet (96 %), suivis des adultes âgés de 25 à 34 ans (93 %), des adultes âgés de 35 à 44 ans (87 %) puis des adultes âgés de 45 à 54 ans (76 %). Chez les adultes autochtones plus âgés, l'utilisation d'Internet était nettement moins répandue, notamment chez les adultes âgés de 55 à 64 ans (55 %), les adultes âgés de 65 à 74 ans (31 %) et les adultes âgés de 75 ans et plus (17 %). (*Voir la figure 3.26.*)

Des données comparables de l'Enquête sociale générale de Statistique Canada montrent que les taux d'utilisation d'Internet chez les Autochtones sont légèrement inférieurs à ceux de l'ensemble de la population canadienne. En 2007, 85 % des adultes non autochtones âgés de 45 à 54 ans ont déclaré avoir utilisé Internet au cours de l'année précédente, ainsi que 70 % des 55 à 64 ans, 45 % des 65 à 74 ans et 21 % des 75 ans et plus[190].

Figure 3.26 : Pourcentages des adultes autochtones ayant utilisé Internet au cours des 12 derniers mois, par groupe d'âge, 2006



Source : Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Apprentissage en milieu de travail

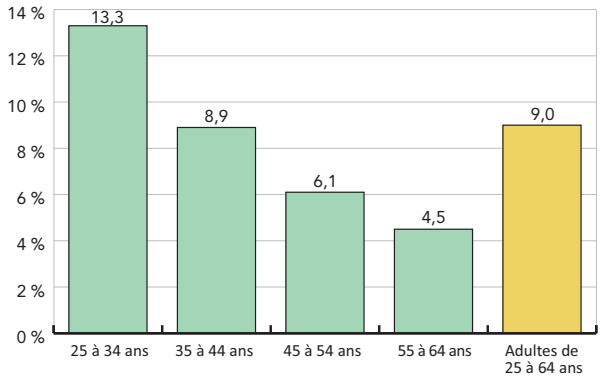
Formation liée à l'emploi

La formation liée à l'emploi, un indicateur à large spectre qui comprend tous les cours, les ateliers, les séminaires et la formation liés à l'emploi occupé ou à un emploi futur, vise à aider les adultes en âge de travailler à garder leurs compétences à jour et à les accroître. Les employés profitent de ce type de formation en améliorant leur rendement, en obtenant des salaires plus élevés et en accédant à de meilleures perspectives de carrière. Les employeurs, quant à eux, tirent profit de ce type de formation grâce à une augmentation de la productivité des travailleurs[191].

Faute de données exhaustives, nous ne pouvons pas apprécier la pleine portée de la formation liée à l'emploi chez les Autochtones, au Canada, surtout dans le secteur privé. Néanmoins, il est possible de comprendre au moins partiellement la situation à l'aide de données des ententes de développement des ressources humaines autochtones fournies par Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (*Voir la boîte de texte à la page suivante*.)

Dans le cadre de ce programme financé par le gouvernement fédéral, près d'un Autochtone âgé de 25 à 64 ans sur 10 (9 %) a suivi une formation quelconque liée à l'emploi en 2008, relativement à la littératie et à l'acquisition de compétences essentielles, au perfectionnement des compétences et aux services d'aide à l'emploi. (*Voir la figure 3.27.*) Les résultats d'une étude comparable révèlent qu'en 2006, 25 % des Canadiens en âge de travailler avaient suivi une formation quelconque liée à l'emploi, en milieu de travail ou à l'extérieur[192].

Figure 3.27 : Pourcentages[a] d'adultes autochtones ayant suivi une formation liée à l'emploi, par groupe d'âge, 2008-2009



Remarque :

a Les pourcentages sont établis à partir du nombre d'adultes autochtones touchés par les ententes de développement des ressources humaines autochtones par rapport à l'ensemble de la population autochtone adulte participant au marché du travail, conformément aux données du Recensement de 2006.

Source : Ressources humaines et Développement des compétences Canada. *Stratégies de développement des ressources humaines autochtones (SDRHA).* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

Il faut souligner que les données sur la formation des Autochtones ne comprennent pas de renseignements sur d'autres importants programmes, services et mesures de soutien du marché du travail, comme les ententes sur le développement du marché du travail et les ententes relatives au marché du travail fournies par les provinces et les territoires, au Canada. Ces mesures de soutien visent à faciliter l'accès à la formation des personnes qui sont sans emploi, y compris les Autochtones, et des travailleurs peu spécialisés qui ont besoin d'acquérir des compétences essentielles ou d'obtenir des titres reconnus[193]. En Colombie-Britannique, ces mesures comportent de l'aide à l'emploi en milieu de travail et une formation structurée dispensée en salle de classe par des formateurs des secteurs public, privé ou communautaire[194].

Stratégie de développement des ressources humaines autochtones

Financée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada, la Stratégie de développement des ressources humaines autochtones a pour objectif de développer les aptitudes à l'emploi des Autochtones du Canada afin qu'ils puissent mieux profiter des perspectives économiques auxquelles ils ont accès. Du financement est accordé à 80 organisations autochtones canadiennes qui conçoivent, offrent et soutiennent des programmes d'aide à l'emploi et des services liés à l'emploi qui répondent le mieux aux besoins uniques de leurs communautés[195].

Littératie chez les adultes

Selon une étude, la littératie aurait une incidence majeure sur le bien-être, améliorerait les perspectives d'emploi, donnerait lieu à une plus grande participation à la vie communautaire, améliorerait la santé et accroîtrait la contribution sociale[197].

Cependant, aucune donnée exhaustive n'existe à l'échelle pancanadienne sur les taux de littératie des Autochtones. L'Enquête internationale de 2003 sur l'alphabétisation et les compétences des adultes fournit plutôt des données limitées sur les taux de littératie des adultes autochtones habitant dans des centres urbains du Manitoba et de la Saskatchewan, dans les Territoires du Nord-Ouest et du Yukon ainsi que chez les Inuits du Nunavut[198].

Cette enquête, menée uniquement en anglais et en français et n'existant dans aucune langue autochtone, a permis de constater que les notes portant sur la lecture des textes suivis étaient en moyenne moins élevées chez les adultes autochtones que chez les adultes non autochtones. Sur l'échelle de la compréhension de textes suivis, plus de six adultes autochtones vivant en milieu urbain au Manitoba et en Saskatchewan sur 10 obtenaient une note inférieure au niveau 3, considéré comme le minimum à atteindre pour réussir dans une économie du savoir, contre 45 % des adultes non autochtones du Manitoba et 39 % des adultes non autochtones de la Saskatchewan. (*Voir la figure 3.29.*)

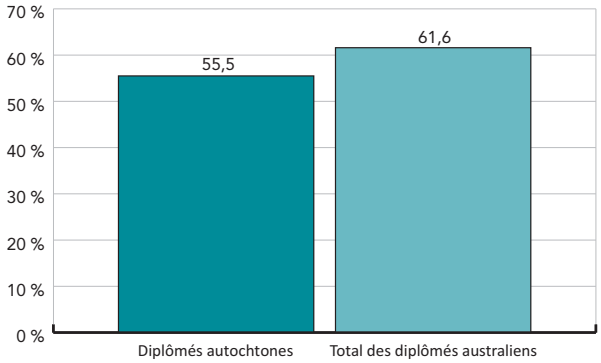
Dans le Nord, plus de la moitié (55 %) des adultes autochtones du Yukon, environ 69 % des adultes autochtones des Territoires du Nord-Ouest et 88 % des Inuits du Nunavut ont obtenu une note inférieure au niveau 3, contre 29 % de l'ensemble des adultes non-Autochtones du Yukon, 30 % des adultes non-Autochtones des Territoires du Nord-Ouest et 23 % des adultes non-Autochtones du Nunavut. Cependant, comme 60 % des personnes interrogées vivant au Nunavut ont déclaré que l'inuktitut était la langue qu'ils utilisaient régulièrement, ces résultats ne permettent pas de bien apprécier les compétences en lecture des adultes Inuits[199].

Comparaison internationale : Acquisition de compétences

Financé par le gouvernement australien, le programme Vocational Education and Training (VET) aide les adultes à acquérir certaines aptitudes à l'emploi dont ils ont besoin pour intégrer ou réintégrer le marché du travail, se préparer à occuper un nouvel emploi ou mettre leurs compétences à niveau dans le cadre de leurs fonctions. En 2007, 5 % des participants de VET étaient autochtones[196].

Comme le montre la figure 3.28, plus de la moitié (56 %) des diplômés autochtones issus d'établissements gouvernementaux de formation technique et complémentaire et des universités ont déclaré que leur situation professionnelle s'était améliorée après avoir mené leur formation à terme, contre 62 % chez l'ensemble des diplômés australiens.

Figure 3.28 : Pourcentage[a] d'Autochtones diplômés ayant amélioré leur situation professionnelle, Australie, 2007

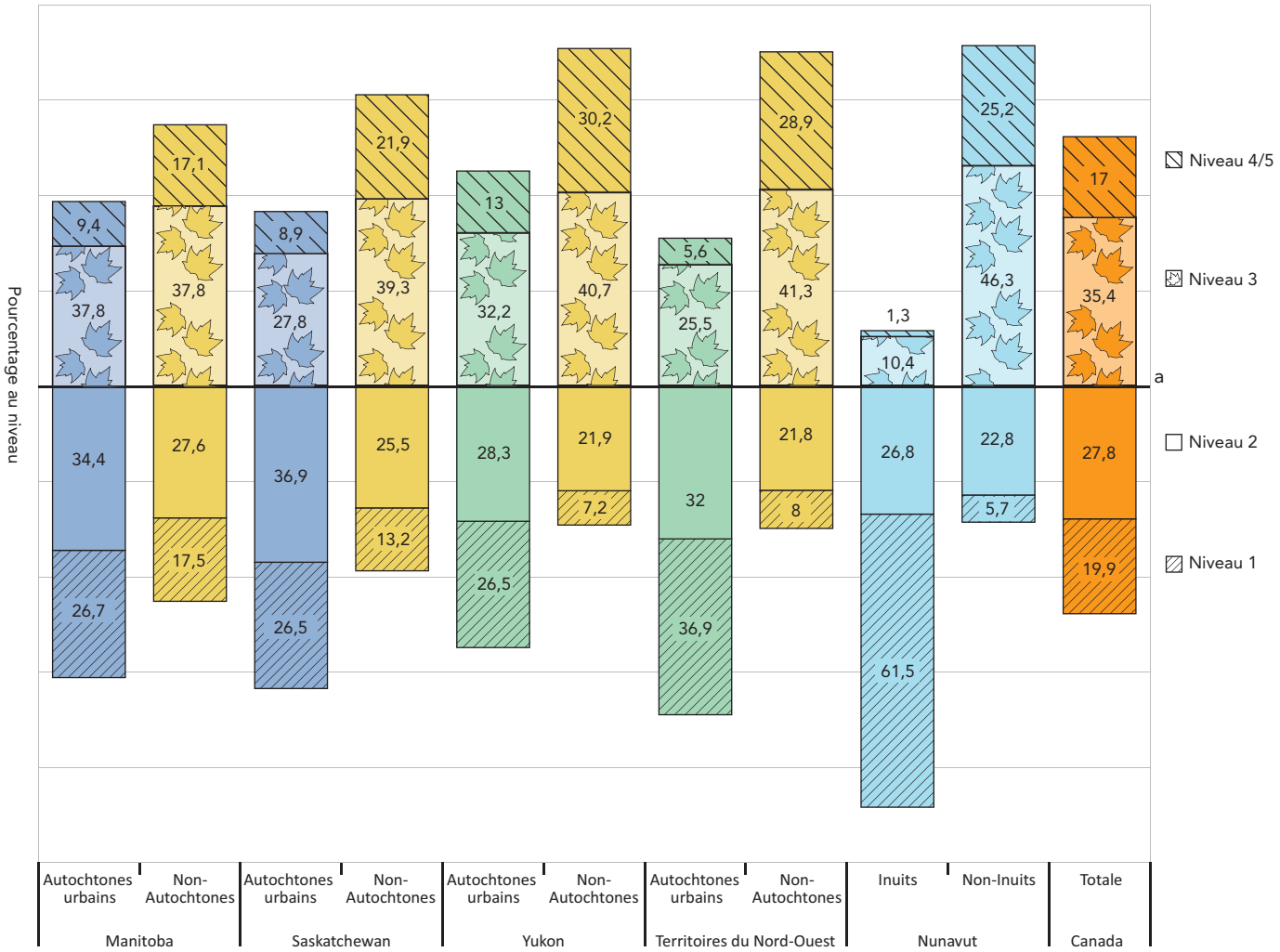


Remarque :

[a] Le pourcentage représente la proportion de diplômés des programmes gouvernementaux de formation technique et complémentaire, les principaux fournisseurs des programmes de VET financés par le gouvernement, en Australie.

Source : Australia, Productivity Commission, Steering Committee for the Review of Government Service Provision. *Report on Government Services 2009*, Canberra, Productivity Commission, 2009 [Accessible à www.pc.gov.au/gsp/reports/rogs/2009] (consulté le 14 octobre 2009.)

Figure 3.29 : Ventilation des niveaux de compréhension de textes suivis chez les Autochtones et les non-Autochtones âgés de 16 ans et plus, par région de résidence, 2003



[a] **Remarque** : Le niveau 3 est considéré comme le minimum à atteindre pour réussir dans une économie du savoir.
Source : Statistique Canada. *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003*, Ottawa, 2005, no 89-617-XIF au catalogue.

Les résultats au chapitre de la littératie au Canada et à l'étranger confirment les liens puissants qui existent entre le rendement en littératie et le niveau de scolarité. Les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes montrent qu'au Canada, les Autochtones chez qui on observe les niveaux de scolarité les plus faibles sont ceux qui affichent également les niveaux de compréhension de textes suivis les plus bas. L'examen des niveaux de scolarité révèle un léger écart sur le plan du rendement en littératie entre les Autochtones et non Autochtones adultes vivant en milieu urbain; l'écart entre les Autochtones et non-Autochtones adultes vivant dans les trois territoires est cependant considérable sur le même sujet[200].

Les niveaux de maîtrise en lecture de textes schématiques, souvent considérés comme un meilleur indicateur de la littératie fonctionnelle, dépeignent la même réalité. En 2003, 60 % des adultes autochtones vivant dans des centres urbains du Manitoba et de la Saskatchewan et 88 % des Inuits vivant au Nunavut ont obtenu une note inférieure au niveau 3 sur le plan de la maîtrise en lecture de textes schématiques, contre 42 % de la population non autochtone[201].

Neuvième indicateur du bien-être de la communauté

Racisme et apprentissage

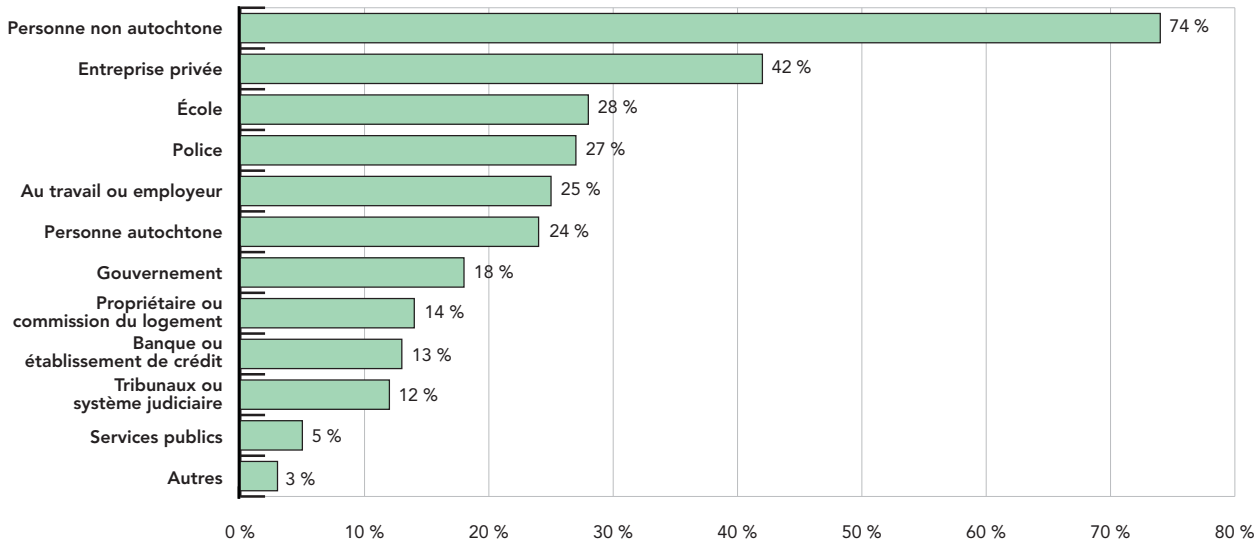
Comme l'indique le rapport phare préparé en 2002 par le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, « le racisme systémique, ainsi que les remarques et les attitudes racistes, ont de profonds effets sur le taux de réussite scolaire[202] ». La recherche sur cette question porte principalement sur les conséquences du racisme sur les enfants et les jeunes dans les écoles et les établissements du Canada. Cependant, le racisme touche les apprenants autochtones de tous les âges.

D'après une enquête réalisée par EKOS, en 2006, 42 % des Autochtones vivant hors des réserves ont déclaré avoir été exposés au racisme ou à la discrimination au cours des deux années antérieures, ce qui représente une légère diminution par rapport aux données de 2003 (46 %)[203]. Le portrait du racisme est similaire chez les membres des Premières nations vivant dans une réserve, où quatre d'entre eux sur 10 ont déclaré avoir été victimes du racisme en 2005[204, 205].

Chez les adultes Autochtones vivant hors des réserves, les principales victimes du racisme et de la discrimination sont les personnes plus âgées (surtout les adultes âgés de 45 à 54 ans), les membres des Premières nations, les hommes et ceux vivant dans une grande ville[206].

Comme le montre la figure 3.30, les Autochtones vivant hors des réserves qui ont déclaré avoir été la cible de comportements racistes ou discriminatoires ont indiqué avoir été victimes d'une personne non autochtone (74 %), d'entreprises (42 %), d'écoles (28 %), de la police (27 %) et d'un employeur ou au travail (25 %).

Figure 3.30 : Sources du racisme ou de la discrimination touchant les Autochtones vivant hors des réserves, 2006



Source : EKOS Research Associates inc. *Survey of First Nations People Living Off-Reserve, Métis and Inuit. People Living Off Reserve – Final Report*, préparé pour Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, octobre 2006.

Chapitre 4 :
Conclusions et orientations futures

CONCLUSIONS

Le rapport *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite* constitue un jalon important pour les Autochtones et pour l'ensemble du Canada.

Le rapport, dans lequel est exposé le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie, présente le mode d'évaluation de l'apprentissage le plus exhaustif jusqu'à maintenant dans les communautés des Premières nations, inuites et métisses. Le résultat final permet une vision plus équilibrée de l'apprentissage chez les Autochtones. Il comporte à la fois ses forces et ses faiblesses et, espérons-le, fera contrepoids aux années durant lesquelles les rapports sur le sujet étaient incomplets et des stéréotypes négatifs circulaient.

Les indicateurs compris dans ce cadre d'évaluation fournissent de nouveaux renseignements qui permettent de tracer un portrait plus précis que jamais de la situation de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada. Par exemple, le présent rapport accorde une plus grande place au rôle déterminant de l'apprentissage informel dans les communautés autochtones ainsi qu'à l'importance que revêtent les liens unissant les Autochtones à leur famille et à leur communauté pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie.

Le présent rapport, tout comme son cadre d'évaluation novateur, met l'accent sur l'importance de comprendre l'étendue complète de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones et reconnaît le rôle primordial d'une vision autochtone de l'apprentissage faisant partie intégrante du bien-être des communautés des Premières nations, inuites et métisses.

Ainsi, les nombreux éléments positifs présentés dans le présent rapport ne signifient pas pour autant que les conditions d'apprentissage dans certaines communautés sont optimales, mais devraient plutôt être considérés comme les pierres d'assise des améliorations à venir.

Le CCA est d'avis que le nouveau cadre d'évaluation est essentiel à l'élaboration de politiques sociales et de programmes efficaces. En élargissant la portée de l'enquête, le cadre d'évaluation ouvre la voie à la création de solutions novatrices qui tiennent compte des besoins et des aspirations propres aux Autochtones.

Toutefois, le cadre d'évaluation indique aussi ce que nous ne savons pas. Il présente les lacunes en matière de renseignements et de données indispensables à la compréhension de divers aspects de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones. Par exemple, nous disposons de peu de renseignements sur les progrès des adultes autochtones en milieu de travail ou de données qui portent précisément sur les expériences d'apprentissage des membres des Premières nations vivant dans une réserve, qui constituent le quart (26 %) des Autochtones au Canada.

Ces lacunes en matière de renseignements et de données sont prises en considération dans le cadre d'évaluation et témoignent du fait qu'il reste encore du travail à faire afin de parvenir à une évaluation complète de la situation de l'apprentissage chez les Autochtones.

ORIENTATIONS FUTURES

Le CCA se fait un devoir de surveiller la situation de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada et de diffuser des renseignements sur le sujet. Le présent rapport constitue une réalisation majeure à cet égard. Au cours des prochains mois, nous continuerons à collaborer avec les spécialistes de l'apprentissage chez les Autochtones, les gouvernements et les chercheurs afin de veiller à ce que le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie constitue un agent de changement efficace. Voici les prochaines étapes à suivre afin de réaliser cet objectif à long terme :

- Utiliser le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie pour faire le suivi des progrès en matière d'apprentissage dans les communautés des Premières nations, inuites et métisses.

- Élaborer une Stratégie de gestion des données et de l'information sur l'apprentissage chez les Autochtones (SGDIAA) pour combler les lacunes en matière de renseignements et de données qui empêchent actuellement l'évaluation complète de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada. Le CCA continuera à collaborer avec ses partenaires pour faire en sorte que la SGDIAA vise certains objectifs clés : la sélection de multiples objectifs relatifs à l'apprentissage chez les Autochtones, de méthodes pour recueillir et analyser les données de façon efficace et d'organismes qui s'affaireront à recueillir les données.

- Cibler des occasions de collaborer avec les organismes du domaine de l'apprentissage chez les Autochtones, les gouvernements et les chercheurs afin qu'ils appliquent le cadre d'évaluation holistique de l'apprentissage tout au long de la vie à leurs efforts visant à mesurer la réussite de l'apprentissage à l'échelle locale, régionale et nationale.

- Cerner des possibilités de collaboration avec les organismes du domaine de l'apprentissage chez les Autochtones, les gouvernements et les chercheurs afin qu'ils utilisent ces outils lors d'initiatives qui sortent du cadre de l'évaluation, notamment l'élaboration de politiques, la planification communautaire ou l'élaboration de programmes d'études ou de programmes de formation.

Notes

[1] Conseil des droits de l'homme des Nations Unies. *Organismes et mécanisme de protection des droits de l'homme : Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité : Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones*, rapport no A/HRC/12/33, New York, 31 août 2009, p. 25. [Accessible à www.unhcr.org/refworld/docid/4ac1c3822.html] (consulté le 18 novembre 2009).

[2] Conseil canadien sur l'apprentissage. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, 2007. [Accessible au www.ccl-cca.ca] (Consulté le 10 octobre 2009.)

[3] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : La famille, la collectivité et la garde des enfants*, no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[4] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[5] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2001 et 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[6] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[7] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[8] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, Ottawa, 2007. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 20 novembre 2009).

[9] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[10] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations, 2002-2003*, Ottawa, mars 2007.

[11] Statistique Canada. *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 6, 2004-2005*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[12] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[13] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations, 2002-2003*, Ottawa, mars 2007.

[14] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[15] Statistique Canada. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 — Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, 4 mars 2008.

[16] Statistique Canada. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 — Données-échantillon (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, 4 mars 2008.

[17] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[18] Statistique Canada. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 7, 2006-2007*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[19] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[20] Statistique Canada. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 7, 2006-2007*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[21] Bureau du programme pilote sur les services à large bande d'Industrie Canada. Demande spéciale de la part du CCA.

[22] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[23] Conseil canadien sur l'apprentissage. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis,* Ottawa, 2007. [Accessible au www.ccl-cca.ca] (Consulté le 10 octobre 2009).

[24] Malreddy Pavan Kumar. *Nous voir tels que nous sommes : Faire vivre l'apprentissage.* Compte rendu de la deuxième conférence nationale du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, en partenariat avec le Comité de coordination de l'éducation des Premières nations. Saskatoon et Calgary : Université de Saskatoon et le First Nations and Higher Adult Education Consortium, 2008.

[25] Paul Cappon. *Measuring success in First Nations, Inuit and Métis learning,* Policy Options, Ottawa. Institut de recherche en politiques publiques, mai 2008, p. 60 à 68.

[26] Wereta, Whetu et Darin Bishop. *Towards a Māori Statistics Framework.* Rapport présenté par la Māori Statistic Unit, Statistics New Zealand, dans le cadre de la rencontre Meeting on Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being, Aboriginal Policy Research Conference, à Ottawa, les 22 et 23 mars 2006.

[27] Kana'iaupuni, S. K., N. Malone et K. Ishibashi. *Ka huaka'i: 2005 Native Hawaiian Educational Assessment*, Honolulu', Hawaï, Kamehameha Schools, Pauahi Publications, 2005.

[28] UNPFII. *Report of the Meeting on Indigenous Peoples and indicators of well-being,* Ottawa, 22-23 mars 2006. Rapport présenté dans le cadre de la Cinquième session de l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies à New York, les 15 et 16 mai 2006.

[29] Conseil canadien sur l'apprentissage. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis,* Ottawa, 2007. [Accessible au www.ccl-cca.ca] (consulté le 10 octobre 2009).

[30] Rice, Brian, et John Steckley. « Lifelong Learning and Cultural Identity: Canada's Native People », *Livelong Learning: Policies, Practices, and Programs,* éd. Michael J. Hatton, Humber College, School of Media Studies, Toronto, 1997, p. 216 à 228.

[31] Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones,* Ottawa, Groupe Communication Canada, 1996.

[32] Kavanagh, Barbara. *The Role of Parental and Community Involvement in the Success of First Nations Learners: A Review of the Literature,* rapport présenté au Groupe de travail national du ministre sur l'éducation des Premières nations, ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, sans date.

[33] Kana'iaupuni, S. K., N. Malone et K. Ishibashi. *Ka huaka'i: 2005 Native Hawaiian Educational Assessment*, Honolulu', Hawaï, Kamehameha Schools, Pauahi Publications, 2005.

[34] Tungasuvvingat Inuit. *Inuit Children,* 2008. [Accessible au www.ontarioinuit.ca/html/children.htm] (consulté le 11 octobre 2009).

[35] Tungasuvvingat Inuit. *Inuit Children,* 2008. [Accessible au www.ontarioinuit.ca/html/children.htm] (consulté le 11 octobre 2009).

[36] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones – Enquête sur les conditions de vie dans l'Arctique,* 2006. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[37] Corson, David. « Community-based education for indigenous cultures », *Language Culture and Curriculum,* vol. 11, no 3, 1998, p. 238 à 249.

[38] First Nations Schools Association. *Fifth Annual School Measures and Data Collection Project, 2008/09 – Final Report,* Vancouver, mars 2009.

[39] Résultats préliminaires d'un projet de recherche intitulé *Partnering with parents and communities in education,* auquel participent le Conseil canadien sur l'apprentissage, l'Université McGill, l'Université de Montréal, le gouvernement du Nunavut, le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, le conseil scolaire de Kativik et le gouvernement du Nunatsiuvut, 2009 (non publié).

[40] Córdoba, Tania. *Aboriginal Literacy and Education: A Wholistic Perspective that Embraces Intergenerational Knowledge,* Ontario Institute of Studies in Education de l'Université de Toronto, Toronto, 2006. [Accessible au www.cst.ed.ac.uk/2005conference/papers/Cordoba_paper.pdf] (consulté le 8 octobre 2009).

[41] Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. *Aboriginal Elders and Community Workers in Schools: A Guide for School Divisions and their Partners,* 2001. [Accessible au www.education.gov.sk.ca/adx/aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=237,140,107,81,1,Documents&MediaID=1836&Filename=eldoutgde.pdf] (consulté le 8 octobre 2009).

Notes

[42] Hutchinson, P., M. Evans et C. Reid., *Report on the Statistical Description and Analysis of the 2006 Métis Nation of British Columbia Provincial Survey,* Vancouver, 2007.

[43] Agence de la santé publique du Canada. *Rapport de l'administrateur en chef de la santé publique sur l'état de la santé publique au Canada,* Ottawa, 2008.

[44] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006,* no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[45] Assemblée des Premières Nations. *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future,* Ottawa, 1988.

[46] White, Jerry P., Nicholas Spence et Paul Maxim. « A new approach to understanding *Aboriginal educational outcomes: the role of social capital », Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives,* révisé par Jerry White, Dan Beaver et Julie Peters, Thompson Educational Publishing inc., Ottawa, 2009.

[47] Curtis, Lori, Martin D. Dooley et Shelley A. Phipps. « Child well-being and neighbourhood quality: evidence from the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth », *Social Science and Medicine,* vol. 58, no 10, p. 1917 à 1927, 2004.

[48] Kana'iaupuni, S. K., N. Malone et K. Ishibashi. *Ka huaka'i: 2005 Native Hawaiian Educational Assessment*, Honolulu', Hawaï, Kamehameha Schools, Pauahi Publications, 2005.

[49] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants,* no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[50] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants,* no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[51] Fearn, Terrelly. *A Sense of Belonging: Supporting Healthy Child Development in Aboriginal Families.,* rapport préparé pour le gouvernement de l'Ontario par Meilleur départ : Le Centre de ressources sur la maternité, les nouveau-nés et le développement des jeunes enfants de l'Ontario, 2006.

[52] EKOS Research Associates inc. *Automne 2002 – Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves – Rapport final,* présenté au ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, décembre 2002.

[53] Statistique Canada. *Sentiment d'appartenance à la communauté locale, selon le groupe d'âge et le sexe, population à domicile de 12 ans et plus, Canada, 2005,* tableau CANSIM 105-0390, Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes, cycle 3.1, 2005.

[54] McHardy, Mindy, et Erin O'Sullivan. *Bien-être des collectivités des Premières nations du Canada : indice du bien-être des collectivités (IBC), 2001,* ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2004.

[55] D'après les résultats préliminaires d'une présentation intitulée *The Community Well-being Index (CWB),* effectuée par Erin O'Sullivan au nom du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada à l'occasion de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones, Ottawa, 9 mars 2009.

[56] Kirkness, V. J. « Aboriginal education in Canada: a retrospective and a prospective», Journal of American Indian Education, vol. 39, no 1, deuxième numéro spécial, automne 1999, p. 14 à 30. Cité par Barbara Kavanagh, *The Role of Parental and Community Involvement in the Success of First Nations Learners: A Review of the Literature.* Rapport présenté au Groupe de travail national du ministre sur l'éducation des Premières nations, Affaires indiennes et du Nord Canada, sans date.

[57] Watkins, Joe. « Place-meant », *The American Indian Quarterly,* vol. 25, no 1, 2001, p. 41 à 45.

[58] Watkins, Joe. « Place-meant », *The American Indian Quarterly,* vol. 25, no 1, 2001, p. 41 à 45.

[59] Kumar, Malreddy Pavan. *Nous voir tels que nous sommes : Faire vivre l'apprentissage.* Compte rendu de la deuxième conférence nationale du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, en partenariat avec le Comité de coordination de l'éducation des Premières nations. Saskatoon et Calgary : Université de Saskatoon et le First Nations and Higher Adult Education Consortium, 2008.

[60] Watkins, Joe. « Place-meant », *The American Indian Quarterly,* vol. 25, no 1, 2001, p. 41 à 45.

[61] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones,* 2006. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[62] Conseil national des Indiens/Assemblée des Premières Nations. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne,* exposé de principe présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord, Ottawa, 1972.

[63] Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones,* Ottawa, Groupe Communication Canada, 1996.

[64] Battiste, Marie. *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations,* préparé pour le Groupe de travail national sur l'éducation et le Ministre des Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2002.

[65] Hébert, Yvonne. « The state of Aboriginal literacy and language education », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise,* publié sous la direction de Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache, UBC Press, Vancouver, 2000.

[66] Moody, Lesley, et Isabel Cordua-von Specht. « Stones: social capital in Canadian Aboriginal communities », *Social Capital and Sustainable Community Development: A Dynamic Balance,* publié sous la direction de Ann Dale et Jenny Onyx, UBC Press, Vancouver, 2005, p. 127 à 140.

[67] Nickerson, Marcia. « Aboriginal culture in the digital age », *Policy, Politics and Governance,* vol. 10, juillet 2005, document non publié [Accessible au http://ppforum.com/sites/default/files/aboriginal_culture_in_digital_age.pdf] (consulté le 8 octobre 2009).

[68] Brant Castellano, Marlene, Davis Lynne et Louise Lahache. *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise,* UBC Press, Vancouver, 2000.

[69] Hébert, Yvonne. « The state of Aboriginal literacy and language education », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise,* publié sous la direction de Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache, UBC Press, Vancouver, 2000.

[70] Norris, Mary Jane. « Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde », *Tendances sociales canadiennes,* Statistique Canada, no 11-008 au catalogue, Ottawa, mai 2007.

[71] Chandler, Michael J., et Christopher E. Lalonde. « Cultural continuity in the face of radical social change: language preservation as a protective factor against suicide in First Nations youth », *Horizons,* vol. 10, no 1, mars 2008, p. 68 à 72.

[72] Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones. *Le début d'un temps nouveau – Premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis,* Patrimoine canadien, no CH4-96/2005 au catalogue, Ottawa, juin 2005.

[73] Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones. *Le début d'un temps nouveau – Premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis,* Patrimoine canadien, no CH4-96/2005 au catalogue, Ottawa, juin 2005.

[74] Taylor, D. *Partnering with Parents and Communities: Maximizing the Educational Experience for Inuit Students.* Document de travail préparé dans le cadre du Sommet national sur l'éducation des Inuits, Ottawa, novembre 2007.

[75] Hallet, D., M. J. Chandler et C. Lalonde. « Aboriginal language knowledge and youth suicide», *Cognitive Development,* vol. 22, no 3, 2007, p. 392 à 399. [Accessible à www.psych.ubc.ca/~chandlerlab/Hallett,%20Chandler,%20&%20Lalonde%20(2007).pdf] (consulté le 8 octobre 2009).

[76] Tulloch, Shelley. « Uquasirtinnik annirusunniq: longing for our language », *Horizons,* vol. 10, no 1, mars 2008, p. 73 à 78.

[77] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006,* no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[78] Bougie, Évelyne. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 : Expériences vécues à l'école par les enfants des Premières nations de 6 à 14 ans vivant hors réserve,* no 89-637X au catalogue (no 1), Ottawa, janvier 2009.

[79] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS),* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

[80] Statistique Canada. *Certaines caractéristiques linguistiques (165), identité autochtone (8), groupes d'âge (7), sexe (3) et région de résidence (6) pour la population du Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %),* Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-558-X2006015 au catalogue, Ottawa, 15 janvier 2008.

[81] Association nationale des centres d'amitié. *National Friendship Centre Survey: Aboriginal Languages Programs,* Ottawa, mars 2007.

[82] Norris, Mary Jane. « Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde », *Tendances sociales canadiennes,* Statistique Canada, no 11-008 au catalogue, Ottawa, mai 2007.

Notes

[83] Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones. *Le début d'un temps nouveau – Premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis,* Patrimoine canadien, no CH4-96/2005 au catalogue, Ottawa, juin 2005.

[84] Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones. *Le début d'un temps nouveau – Premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis,* Patrimoine canadien, no CH4-96/2005 au catalogue, Ottawa, juin 2005.

[85] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants,* no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[86] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants,* no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[87] Dockery, Alfred Michael. *Culture and Wellbeing: The Case of Indigenous Australians,* Curtin University of Technology, Perth, Australie, 2009.

[88] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS),* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

[89] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants,* no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[90] Richardson, Cathy, et Natasha Blanchet-Cohen. *International Survey on Adult Education for Indigenous Peoples – Country Study: Canada: Adult Education and Indigenous Peoples in Canada.* Rapport de recherche no 143 pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2000. [Accessible au www.unesco.org/education/uie/pdf/Canada.pdf] (consulté le 6 août 2007).

[91] Vizina, Yvonne. *Cultiver l'esprit de l'apprentissage : Dialogue avec les aînés,* Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa, 2008.

[92] Richardson, Cathy et Natasha Blanchet-Cohen. *International Survey on Adult Education for Indigenous Peoples – Country Study: Canada: Adult Education and Indigenous Peoples in Canada.* Rapport de recherche no 143 pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2000. [Accessible au www.unesco.org/education/uie/pdf/Canada.pdf] (consulté le 6 août 2007).

[93] Sinclair, Raven. « PAR and Aboriginal epistemology: a really good fit », *Aboriginal and Indigenous Social Work,* [Accessible au www.aboriginalsocialwork.ca/special_topics/par/epistemology.htm] (consulté le 30 juillet 2007).

[94] Tunison, Scott. *L'apprentissage chez les Autochtones : une analyse des indicateurs de réussite actuels.* Rapport préliminaire présenté au Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, en collaboration avec le Conseil canadien sur l'apprentissage, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa, 2007. [Accessible au www.ccl-cca.ca/pdfs/ablkc/Report_ScottTunisons_Apr2009_FR.pdf] (consulté le 14 octobre 2009).

[95] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations,* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

[96] Bureau du premier ministre. *Le premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens,* Stephen Harper, premier ministre du Canada [site Web]. [Accessible au www.pm.gc.ca/fra/media.asp?id=2149] (consulté le 8 octobre 2009).

[97] Bureau du premier ministre. *Le premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens,* Stephen Harper, premier ministre du Canada [site Web]. [Accessible au www.pm.gc.ca/fra/media.asp?id=2149] (consulté le 8 octobre 2009).

[98] Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones,* vol. 3, Groupe Communication Canada, 1996.

[99] Battiste, Marie, et Sheelagh McLean. *State of First Nations Learning,* rapport préparé pour le Conseil canadien sur l'apprentissage, Aboriginal Education Research Centre, Université de la Saskatchewan, Saskatoon, 2005. [Accessible au www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/4F9A3F29-7170-4812-ADA7-3CA468F00ED/0/StateOfFirstNationsLearning.pdf] (consulté le 15 juillet 2007).

[100] King, David. *A Brief Report of the Federal Government of Canada's Residential School System for Inuit,* Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, 2006.

[101] Conseil national des Indiens/Assemblée des Premières Nations. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne,* exposé de principe présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord, Ottawa, 1972.

[102] Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones,* Ottawa, Groupe Communications Canada, 1996.

[103] Bougie, Évelyne. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 : Expériences vécues à l'école par les enfants des Premières nations de 6 à 14 ans vivant hors réserve,* no 89-637X au catalogue (no 1), Ottawa, janvier 2009.

[104] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones,* composante des enfants et des jeunes. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[105] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations,* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

[106] Conseil canadien sur l'apprentissage. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis,* Ottawa, 2007. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 10 octobre 2009).

[107] Agence de la santé publique du Canada. *Les jeunes autochtones : le pouvoir guérisseur de l'identité culturelle.* [Accessible à www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/programs-mes/aboriginal-autochtones-fra.php] (consulté le 24 juin 2009).

[108] Statistique Canada. « Identité autochtone (8), région de résidence (6), groupes d'âge (12) et sexe (3) de la population du Canada, des provinces et des territoires, Recensement de 2006 – Données échantillon (20 %) », Recensement de 2006, no 97-558-XCB200606 au catalogue, Ottawa, 2008.

[109] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage : Pas le temps de s'illusionner,* Ottawa, 2007. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 20 novembre 2009)

[110] Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones,* Groupe Communication Canada, Ottawa, 1996.

[111] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006* : la famille, la collectivité et la garde des enfants, no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[112] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006* : la famille, la collectivité et la garde des enfants, no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[113] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006* : la famille, la collectivité et la garde des enfants, no 89-634-X au catalogue (no 1), Ottawa, octobre 2008.

[114] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS),* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

[115] Statistique Canada. *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 6, 2004-2005,* Ottawa. Totalisation spéciale (données non publiées).

[116] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS),* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

[117] Statistique Canada. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006*. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[118] O'Sullivan, Julia, et Janet Goosney. *Se préparer, s'engager, passer à l'action : apprendre à lire dans le nord du Canada,* Centres d'excellence pour les enfants et les adolescents ayant des besoins spéciaux, Lakehead University, Thunder Bay, 2007.

[119] O'Sullivan, Julia, et Janet Goosney. *Se préparer, s'engager, passer à l'action : apprendre à lire dans le nord du Canada,* Centres d'excellence pour les enfants et les adolescents ayant des besoins spéciaux, Lakehead University, Thunder Bay, 2007.

[120] Nunavut Literacy Council. *Unipkausivut: Building Language and Literacy Skills through Oral History,* 2004. [Accessible à www.nunavutliteracy.ca/english/resource/unipkausivut/unip.pdf] (consulté le 13 octobre 2009).

[121] Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones,* Groupe Communication Canada, Ottawa, 1996.

[122] George, Priscilla (Ningwakwe). *The Holistic/Rainbow Approach to Aboriginal Literacy,* Ontario. [Accessible à www.nald.ca/FULLTEXT/abo-hol/cover.htm] (consulté le 16 juillet 2007).

Notes

[123] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage : Pas le temps de s'illusionner,* Ottawa, 2007. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 20 novembre 2009)

[124] Kershaw, Paul, Lori Irwin, Kate Trafford et Clyde Hertzman. *The British Columbia Atlas of Child Development,* vol. 40, Western Geographical Press, Victoria, Colombie-Britannique, 2005.

[125] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations,* Recensement de 2006, no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[126] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006,* no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[127] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006,* no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[128] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage,* Ottawa, 2008. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

[129] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006,* no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[130] Harvey, Edward B., et René Houle. *Demographic Changes in Canada and their Impact on Public Education,* The Learning Partnership, Toronto, 2006.

[131] Harvey, Edward B., et René Houle. *Demographic Changes in Canada and their Impact on Public Education,* The Learning Partnership, Toronto, 2006.

[132] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage : Pas le temps de s'illusionner,* Ottawa, 2007.

[133] Simon Management Services. *Inducteurs de coûts de l'éducation des Premières nations,* étude non publiée préparée pour l'Assemblée des Premières Nations et Affaires indiennes et du Nord Canada, pour le Groupe de travail sur la révision du financement de la formule des écoles de bandes, Ottawa, 2006.

[134] Statistique Canada. *Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %),* Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008.

[135] Statistique Canada. Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %), Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, le 4 mars 2008.

[136] Willms, Jon Douglas. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000,* Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 2003.

[137] Bougie, Evelyne. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 : Expériences vécues à l'école par les enfants des Premières nations de 6 à 14 ans vivant hors réserve, Statistique Canada,* no 89-637-X–no 1 au catalogue, Ottawa, 2009.

[138] First Nations Schools Association. *Fifth Annual School Measures and Data Collection Project, 2008/09 – Final Report,* Vancouver, mars 2009.

[139] Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi des Territoires du Nord-Ouest. *Towards Excellence: A Report on Education in the NWT '05,* Yellowknife, 2005.

[140] EKOS Research Associates inc. *Automne 2003 – Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves – Rapport final intégré,* document présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, mars 2004.

[141] Santé Canada. « Campagne "Mangez mieux, soyez actifs, amusez-vous. Vous pouvez prévenir le diabète." », *Initiative sur le diabète chez les Autochtones (IDA).* [Accessible à www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/activit/marketsoc/camp/adi-ida-fra.php] (consulté le 7 octobre 2009).

[142] Agence de la santé publique du Canada. *La tuberculose au Canada, Ottawa, 2008. (Cité dans Tait, Heather. Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 : Santé et situation sociale des Inuits,* Statistique Canada, no 89-637-X–no 1 au catalogue, Ottawa, décembre 2008).

[143] Groupe de travail de l'examen circumpolaire du cancer chez les Inuits. « Cancer among the circumpolar Inuit, 1989–2003: II patterns and trends », *International Journal of Circumpolar Health,* vol. 67, no 5, décembre 2008, p. 408–420.

[144] Tait, Heather. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 : Santé et situation sociale des Inuits,* Statistique Canada, no 89-637-X–no 1 au catalogue, Ottawa, décembre 2008.

[145] Santé Canada. *Santé des Premières nations, des Inuits et des Autochtones.* [Accessible à www.hc-sc.gc.ca/fniah-spnia/promotion/suicide/index-fra.php] (consulté le 29 juillet 2007).

[146] Garriguet, Didier. « L'obésité et les habitudes alimentaires de la population autochtone », *Rapports sur la santé,* vol. 19, no 1, mars 2008, p. 1-15. (Élément des Rapports sur la santé de Statistique Canada, no 82-003-X au catalogue.)

[147] Assemblée des Premières nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations,* 2002 2003, Ottawa, mars 2007.

[148] Conseil canadien sur l'apprentissage. *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne : L'état de l'apprentissage chez les adultes et de la formation en milieu de travail au Canada,* Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

[149] Jackson, Andrew, Paul Roberts et Shelley Harman. *Learning through Recreation (Data Analysis and Review)—A Report to the Laidlaw Foundation,* Conseil canadien du développement social, Ottawa, le 28 mai 2001.

[150] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[151] Ifedi, Fidelis. *La participation sportive au Canada,* 2005, Statistique Canada, no 81-595-MIF-no 60 au catalogue, Ottawa, 2008.

[152] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[153] Conseil canadien sur l'apprentissage. *Indice composite de l'apprentissage 2009,* Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 5 octobre 2009).

[154] Statistique Canada. *Recensement de 2006.* Données obtenues par le CCA à la suite d'une demande particulière.

[155] Statistique Canada. *Recensement de 2006.* Données obtenues par le CCA à la suite d'une demande particulière.

[156] Sharpe, Andrew, Jean-François Arsenault et Simon Lapointe. *The Potential Contribution of Aboriginal Canadians to Labour Force, Employment, Productivity and Output Growth in Canada, 2001–2017,* Centre d'étude des niveaux de vie, rapport de recherche no 2007-4, Ottawa, novembre 2007. [Accessible à www.csls.ca/reports/csls2007-04.PDF] (consulté le 23 octobre 2009).

[157] Statistique Canada. *Recensement de 2001 et de 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[158] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006,* no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[159] Berger, Joseph, et Andrew Parkin. « La valeur d'un diplôme : Éducation, emploi et gains au Canada », *Le Prix du savoir* (chapitre 1), Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, vol. 4, Montréal, 2009. [Accessible à www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/PdSVol4_Ch1_f.pdf] (consulté le 7 octobre 2009).

[160] Mendelson, Michael. *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada,* Caledon Institute of Social Policy, Ottawa, juillet 2006.

[161] Statistique Canada. *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006,* no 97-560-X au catalogue, Ottawa, mars 2008.

[162] Statistique Canada. *Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %),* Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, 4 mars 2008.

[163] Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale,* no 81-604-X au catalogue, Ottawa, 2009.

[164] Statistique Canada. *Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %),* Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, 4 mars 2008.

[165] Statistique Canada. *Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %),* Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, 4 mars 2008.

[166] Ménard, Marinka, Frank Menezes, Cindy K. Y. Chan et Merv Walker. *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d'ensemble du Canada, 2007,* Statistique Canada, no 81-598-X au catalogue (no 1), Ottawa, 2008.

Notes

[167] Statistique Canada. *Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %),* Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, 4 mars 2008.

[168] Statistique Canada. *Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %),* Tableaux thématiques, Recensement de 2006, no 97-560-X2006031 au catalogue, Ottawa, 4 mars 2008.

[169] EKOS Research Associates inc. *Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves, 2005 – Rapport final,* document présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2006.

[170] Affaires indiennes et du Nord Canada. *Portrait – Opinion publique sur les questions qui concernent les Autochtones et le Nord,* no R1-23/2005F au catalogue, Ottawa, 2005.

[171] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones,* 2006. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[172] Katenies Research and Management Services et Chignecto Consulting Group Inc. *Review of the Indian Studies Support Program Component of the PSE Program,* Assemblée des Premières Nations, Ottawa, 2006.

[173] Katenies Research and Management Services et Chignecto Consulting Group Inc. *Review of the Indian Studies Support Program Component of the PSE Program,* Assemblée des Premières Nations, Ottawa, 2006.

[174] Katenies Research and Management Services et Chignecto Consulting Group Inc. *Review of the Indian Studies Support Program Component of the PSE Program,* Assemblée des Premières Nations, Ottawa, 2006.

[175] Aboriginal Institutes' Consortium. *Les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire : Une lutte pour l'éducation des étudiants autochtones, le contrôle du savoir traditionnel et la reconnaissance des établissements autochtones,* Fondation canadienne des relations raciales, Ottawa, août 2005.

[176] Conseil canadien sur l'apprentissage. *L'État de l'apprentissage virtuel au Canada,* Ottawa, mai 2009. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

[177] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[178] Industrie Canada. *La perspective des services à large bande : des collectivités plus efficaces pour un Canada plus fort, Rapport du Comité national de sélection,* Programme pilote des services à large bande pour le développement rural et du Nord, Ottawa, 2004.

[179] EKOS Research Associates inc. *Survey of First Nations People Living Off-Reserve, Métis and Inuit. People Living Off Reserve – Final Report,* rapport présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, octobre 2006.

[180] Statistique Canada. *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : points saillants de l'Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation,* no 71-542-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[181] EKOS Research Associates inc. *Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves, 2005 – Rapport final,* document présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2006.

[182] EKOS Research Associates inc. *Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves, 2005 – Rapport final,* document présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2006.

[183] Statistique Canada. *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : points saillants de l'Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation,* no 71-542-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[184] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006*, no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[185] Tait, Heather. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 : Santé et situation sociale des Inuits,* Statistique Canada, no 89-637-X au catalogue (no 1), Ottawa, décembre 2008.

[186] Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006*, no 97-559-XIF au catalogue, Ottawa, 2008.

[187] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage,* Ottawa, 2008. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

[188] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage,* Ottawa, 2008. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

[189] Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

[190] Statistique Canada. *Enquête sociale générale, cycle 20,* no 89-625-XWF au catalogue, Ottawa, 2007.

[191] Conseil canadien sur l'apprentissage. « Fiche technique : Participation à une formation liée au travail », *Indice composite de l'apprentissage 2009.* [Accessible à www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/CLI/CLI2009/2009Factsheet6.htm] (consulté le 7 octobre 2009).

[192] Conseil canadien sur l'apprentissage. « Fiche technique : Participation à une formation liée au travail », *Indice composite de l'apprentissage 2009.* [Accessible à www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/CLI/CLI2009/2009Factsheet6.htm] (consulté le 7 octobre 2009).

[193] Ressources humaines et Développement des compétences Canada. *Ententes sur le développement du marché du travail.* [Accessible à www.rhdcc.gc.ca/fra/emploi/partenariats/developpement_marche_travail/index.shtml] (consulté le 14 octobre 2009).

[194] WorkBC. *LMA/LMDA.* [Accessible à www.workbc.ca/lma_lmda/] (consulté le 14 octobre 2009).

[195] Ressources humaines et Développement des compétences Canada. *Stratégie de développement des ressources humaines autochtones (SDRHA).* [Accessible à www.rhdcc.gc.ca/fra/emploi/emploi_autochtones/index.shtml] (consulté le 14 octobre 2009).

[196] Australia Steering Committee for the Review of Government Service Provision 2009. *Report on Government Services 2009,* Productivity Commission, Canberra. [Accessible à www.pc.gov.au/gsp/reports/rogs/2009] (consulté le 14 octobre 2009).

[197] Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage : Pas le temps de s'illusionner,* Ottawa, 2007. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 20 novembre 2009).

[198] Statistique Canada. *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003,* no 89-617-XWF au catalogue, Ottawa, 2005.

[199] Statistique Canada. *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003,* no 89-617-XWF au catalogue, Ottawa, 2005.

[200] Statistique Canada. *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003,* no 89-617-XWF au catalogue, Ottawa, 2005.

[201] Statistique Canada. *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003,* no 89-617-XWF au catalogue, Ottawa, 2005.

[202] Groupe de travail national du Ministre sur l'éducation. *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré,* Affaires indiennes et du Nord Canada (rapport final), Ottawa, 2002.

[203] EKOS Research Associates inc. *Survey of First Nations People Living Off-Reserve, Métis and Inuit. People Living Off Reserve – Final Report,* rapport présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, octobre 2006.

[204] EKOS Research Associates inc. *Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves, 2005 – Rapport final,* document présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2006.

[205] Assemblée des Premières Nations. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations,* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

[206] EKOS Research Associates inc. *Survey of First Nations People Living Off-Reserve, Métis and Inuit. People Living Off Reserve – Final Report,* rapport présenté à Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, octobre 2006.

Bibliographie

ABORIGINAL INSTITUTES CONSORTIUM. *Les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire : Une lutte pour l'éducation des étudiants autochtones,* le contrôle du savoir traditionnel et la reconnaissance des établissements autochtones, Ottawa, Fondation canadienne des relations raciales, août 2005.

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. Groupe de travail national du ministre sur l'éducation. *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré : Rapport final du Groupe de travail national du ministre sur l'éducation,* Ottawa, 2002.

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. Portrait : *Opinion publique sur les questions qui concernent les Autochtones et le Nord,* Ottawa, no R1-23/2005F au catalogue, 2005.

AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA. « Les jeunes autochtones : le pouvoir guérisseur de l'identité culturelle », *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones* [site Web]. [Accessible à www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/programs-mes/aboriginal-autochtones-fra.php] (consulté le 24 juin 2009).

AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA. *Rapport de l'administrateur en chef de la santé publique sur l'état de la santé publique au Canada,* Ottawa, 2008.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations (ERS),* 2002-2003, Ottawa, mars 2007.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future,* Ottawa, 1988.

ASSOCIATION NATIONALE DES CENTRES D'AMITIÉ. *National Friendship Centre Survey: Aboriginal Languages Programs,* Ottawa, mars 2007.

AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. « Education across Australia », Australian Social Trends, no 4102, Canberra, 2008. [Accessible à www.ausstats.abs.gov.au/Ausstats/subscriber.nsf/0/E75F10B762B24193CA25748E00129FCA/$File/41020_2008_10.pdf] (consulté le 25 novembre 2009).

AUSTRALIE, PRODUCTIVITY COMMISSION, STEERING COMMITTEE FOR THE REVIEW OF GOVERNMENT SERVICE PROVISION. *Report on Government Services 2009,* Canberra, Productivity Commission, 2009. [Accessible à www.pc.gov.au/gsp/reports/rogs/2009] (consulté le 14 octobre 2009).

BATTISTE, Marie, et Sheelagh McLean. *State of First Nations Learning,* rapport préparé pour le Conseil canadien sur l'apprentissage, Saskatoon, Aboriginal Education Research Centre, Université de la Saskatchewan, 2005. [Accessible à www.ccl cca.ca] (consulté le 15 juillet 2009).

BATTISTE, Marie. *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations,* rapport préparé pour le Groupe de travail national sur l'éducation et le ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002.

BERGER, Joseph, et Andrew Parkin. « La valeur d'un diplôme : éducation, emploi et gains au Canada », *Le prix du savoir,* vol. 4, chapitre 1, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2009. [Accessible à www.millenniumscholarships.ca/fr/research/PriceKnowledge.asp] (consulté le 7 décembre 2009).

BOUGIE, Évelyne. Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 : *Expériences vécues à l'école par les enfants des Premières nations de 6 à 14 ans vivant hors réserve,* Ottawa, Statistique Canada, no 89-637X au catalogue (no 001), janvier 2009.

BRANT CASTELLANO, Marlene, Davis Lynne et Louise Lahache. *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise,* Vancouver, UBC Press, 2000.

BUREAU DES SERVICES A LARGE BANDE D'INDUSTRIE CANADA. [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

CANADA, BUREAU DU PREMIER MINISTRE. *Le premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens,* Stephen Harper, premier ministre du Canada [site Web], 11 juin 2008. [Accessible à www.pm.gc.ca/fra/media.asp?id=2149] (consulté le 8 octobre 2009).

CANADA, COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, Ottawa, Groupe Communications Canada, 1996.

CAPPON, Paul. « Measuring success in First Nations, Inuit and Métis learning », *Options politiques,* vol. 29, no 05, mai 2008, p. 60 à 66.

CHANDLER, Michael J., et Christopher E. Lalonde. « Cultural continuity in the face of radical social change: language preservation as a protective factor against suicide in First Nations youth », *Horizons,* vol. 10, no 1, mars 2008, p. 68 à 72.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE, UNIVERSITÉ MCGILL, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, GOUVERNEMENT DU NUNAVUT, GOUVERNEMENT DES TERRITOIRES DU NORD OUEST, COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK ET GOUVERNEMENT DU NUNATSIUVUT. *Partnering with Parents and Communities in Education,* projet de recherche 2009, résultats préliminaires. Non publié.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. « Participation à une formation liée au travail », fiche technique intégrée à *Indice composite de l'apprentissage 2009, Ottawa, 2009.* [Accessible à www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/CLI/CLI2009/2009Factsheet6.htm?Language=FR] (consulté le 7 octobre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne : L'état de l'apprentissage chez les adultes et de la formation en milieu de travail au Canada,* Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner,* Ottawa, 2007. [Accessible à www.ccl cca.ca] (consulté le 20 novembre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage,* Ottawa, 2008. [Accessible à www.ccl-cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Indice composite de l'apprentissage 2009,* Ottawa, 2009. [Accessible à www.ccl cca.ca] (consulté le 5 octobre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *L'état de l'apprentissage virtuel au Canada,* Ottawa, mai 2009. [Accessible à www.ccl cca.ca] (consulté le 7 octobre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis,* Ottawa, 2007. [Accessible à www.ccl cca.ca] (consulté le 10 octobre 2009).

CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME DES NATIONS UNIES. *Study on Lessons Learned and Challenges to Achieve the Implementation of the Right of Indigenous Peoples to Education: Report of the Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples,* rapport no A/HRC/12/33, New York, 31 août 2009. [Accessible à www.unhcr.org/refworld/docid/4ac1c3822.html] (consulté le 18 novembre 2009).

CONSEIL NATIONAL DES INDIENS. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne,* exposé de principe présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, 1972.

CÓRDOBA, Tania. *Aboriginal Literacy and Education: A Wholistic Perspective that Embraces Intergenerational Knowledge,* Toronto, Ontario Institute of Studies in Education of the University of Toronto, 2006. [Accessible à www.cst.ed.ac.uk/2005conference/papers/Cordoba_paper.pdf] (consulté le 8 octobre 2009).

CORSON, David. « Community based education for indigenous cultures », *Language Culture and Curriculum,* vol. 11, no 3, 1998, p. 238 à 249.

CURTIS, Lori, Martin D. Dooley et Shelley A. Phipps. « Child well-being and neighbourhood quality: evidence from the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth », *Social Science and Medicine,* vol. 58, no 10, 2004, p. 1917 à 1927.

DOCKERY, Alfred Michael. *Culture and Wellbeing: The Case of Indigenous Australians,* Perth, Australie, Curtin University of Technology, 2009.

EKOS RESEARCH ASSOCIATES INC. *Automne 2002, Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves – Rapport final,* préparé pour Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, décembre 2002.

EKOS RESEARCH ASSOCIATES INC. *Automne 2003, Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves – Rapport final intégré,* préparé pour Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, mars 2004.

EKOS RESEARCH ASSOCIATES INC. *Sondage 2005 auprès des Premières nations vivant dans les réserves – Rapport final,* préparé pour Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 2006.

EKOS RESEARCH ASSOCIATES INC. *Sondage 2006 auprès des Premières nations vivant hors réserve, des Métis et des Inuits – Rapport final,* préparé pour Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, octobre 2006.

FEARN, Terrelly. A Sense of Belonging: *Supporting Healthy Child Development in Aboriginal Families,* rapport préparé pour le gouvernement de l'Ontario par Meilleur départ : Le Centre de ressources sur la maternité, les nouveau nés et le développement des jeunes enfants de l'Ontario, Toronto, 2006.

GARRIGUET, Didier. « L'obésité et les habitudes alimentaires de la population autochtone », *Rapports sur la santé,* vol. 19, no 1, Statistique Canada, no 82-003-X au catalogue, mars 2008, p. 1 à 15.

Bibliographie

GEORGE (NINGWAKWE), Priscilla. *The Holistic/Rainbow Approach to Aboriginal Literacy,* Ontario, 2001. [Accessible à www.nald.ca/FULLTEXT/abo hol/cover.htm] (consulté le 16 juillet 2009).

GROUPE DE TRAVAIL DE L'EXAMEN CIRCUMPOLAIRE DU CANCER CHEZ LES INUITS. « Cancer among the circumpolar Inuit, 1989–2003. II. Patterns and trends. », *International Journal of Circumpolar Health,* vol. 67, no 5, décembre 2008, p. 408 à 420.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES LANGUES ET LES CULTURES AUTOCHTONES. *Le début d'un temps nouveau – Premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis, Ottawa,* Patrimoine canadien, no CH4-2005/96 au catalogue, juin 2005.

HALLET, D., M. J. Chandler et C. Lalonde. « Aboriginal language knowledge and youth suicide », *Cognitive Development,* vol. 22, no 3, 2007, p. 392 à 399. [Accessible à www.psych.ubc.ca] (consulté le 8 octobre 2009).

HARVEY, Edward B., et René Houle. *Demographic Changes in Canada and their Impact on Public Education,* Toronto, The Learning Partnership, 2006.

HÉBERT, Yvonne. « The state of Aboriginal literacy and language education », *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise,* publié sous la direction de Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache, Vancouver, UBC Press, 2000, p. 55 à 75.

HUTCHINSON, P., M. Evans et C. Reid. *Report on the Statistical Description and Analysis of the 2006 Métis Nation of British Columbia Provincial Survey,* Vancouver, 2007.

IFEDI, Fidelis. *La participation sportive au Canada, 2005,* Ottawa, Statistique Canada, no 81-595-MIF au catalogue (no 60), 2008.

INDUSTRIE CANADA. *La perspective des services à large bande : des collectivités plus efficaces pour un Canada plus fort,* rapport du Comité national de sélection du programme pilote des services à large bande pour le développement rural et du Nord, Ottawa, 2004.

INDUSTRIE CANADA, Bureau chargé de la large bande. Données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.

INSTANCE PERMANENTE SUR LES QUESTIONS AUTOCHTONES DES NATIONS UNIES. *Report of the Meeting on Indigenous Peoples and Indicators of Well-being, Ottawa, 22–23 March 2006.* Rapport présenté dans le cadre de la Cinquième session de l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies, New York, les 15 et 16 mai 2006.

JACKSON, Andrew, Paul Roberts et Shelley Harman. Learning through Recreation *(Data Analysis and Review) – A Report to the Laidlaw Foundation,* Ottawa, Conseil canadien du développement social, 28 mai 2001.

KANA'IAUPUNI, S. K., N. Malone et K. Ishibashi. *Ka huaka'i, 2005 Native Hawaiian Educational Assessment,* Honolulu, Hawaï, Kamehameha Schools, Pauahi Publications, 2005.

KATENIES RESEARCH AND MANAGEMENT SERVICES ET CHIGNECTO CONSULTING GROUP INC. *Review of the Indian Studies Support Program Component of the PSE Program,* Ottawa, Assemblée des Premières Nations, 2006.

KAVANAGH, Barbara. *The Role of Parental and Community Involvement in the Success of First Nations Learners: A Review of the Literature,* rapport présenté au Groupe de travail national du Ministre sur l'éducation des Premières nations, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, sans date.

KERSHAW, Paul, Lori Irwin, Kate Trafford et Clyde Hertzman. *The British Columbia Atlas of Child Development,* Canadian Western Geographical Series, vol. 40, Victoria, Colombie-Britannique, Human Early Learning Partnership and Western Geographical Press, 2005.

KING, David. A Brief Report of the Federal Government of Canada's Residential School System for Inuit, Ottawa, Fondation autochtone de guérison, 2006.

KUMAR, Malreddy Pavan. *Nous voir tels que nous sommes : Faire vivre l'apprentissage. Compte rendu de la deuxième conférence nationale du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones en partenariat avec le Comité de coordination de l'éducation des Premières nations,* Saskatoon et Calgary, Université de Saskatoon et First Nations and Higher Adult Education Consortium, 2008.

MCHARDY, Mindy, et Erin O'Sullivan. *Bien-être des collectivités des Premières nations du Canada :* indice du bien être des collectivités (IBC), 2001, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2004.

MÉNARD, Marinka, Frank Menezes, Cindy K. Y. Chan et Merv Walker. *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d'ensemble du Canada 2007,* Ottawa, Statistique Canada, no 81-598-X au catalogue (no 1), 2008.

MENDELSON, Michael. *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada,* Ottawa, Caledon Institute of Social Policy, juillet 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CULTURE ET DE L'EMPLOI DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST. *Towards Excellence: A Report on Education in the NWT '05,* Yellowknife, 2005.

MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN. *Aboriginal Elders and Community Workers in Schools: A Guide for School Divisions and their Partners,* 2001. [Accessible à www.education.gov.sk.ca/adx/aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=237,140,107,81,1,Documents&MediaID=1836&Filename=eldoutgde.pdf] (consulté le 8 octobre 2009).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ZÉLANDE. « Enrolments in licensed early childhood services », *Education Counts* [site Web]. [Accessible à www.educationcounts.govt.nz/statistics/ece/55413/55414] (consulté le 14 octobre 2009).

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE LA NOUVELLE-ZÉLANDE. *The Social Report 2008,* Wellington, Nouvelle-Zélande, sans date. [Accessible à www.socialreport.msd.govt.nz/documents/2008/social report 2008.pdf] (consulté le 25 novembre 2009).

MOODY, Lesley, et Isabel Cordua von Specht. « Stones: social capital in Canadian Aboriginal communities », *Social Capital and Sustainable Community Development:* A Dynamic Balance, publié sous la direction de Ann Dale et Jenny Onyx, Vancouver, UBC Press, 2005, p. 127 à 140.

MORRIS, Mary Jane. « Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde », *Tendances sociales canadiennes,* vol. 1, no 83, Statistique Canada, no 11-008-XWF au catalogue, mai 2007, p. 19 à 27.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS [site Web]. Washington D.C., sans date. [Accessible à http://nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/tables/table_26_1.asp] (consulté le 25 novembre 2009). Évaluation des adultes âgés de 25 ans ou plus selon l'origine ethnique (« autochtone des États-Unis ou de l'Alaska » et « caucasien »).

NICKERSON, Marcia, et Jay Kaufman. « Aboriginal culture in the digital age », *Policy, Politics and Governance,* no 10, juillet 2005. [Accessible à http://ppforum.com/sites/default/files/aboriginal_culture_in_digital_age.pdf] (consulté le 8 octobre 2009).

NUNAVUT LITERACY COUNCIL. *Unipkausivut: Building Language and Literacy Skills through Oral History,* 2004. [Accessible à www.nunavutliteracy.ca/english/resource/unipkausivut/unip.pdf] (consulté le 13 octobre 2009).

O'SULLIVAN, Erin. « The Community Well-being Index (CWB) », présentation effectuée au nom d'Affaires indiennes et du Nord Canada lors de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones, Ottawa, 9 mars 2009.

O'SULLIVAN, Julia, et Janet Goosney. *Se préparer, s'engager, passer à l'action : apprendre à lire dans le Nord du Canada,* Thunder Bay, Ontario, Centre d'excellence pour les enfants et adolescents ayant des besoins spéciaux de l'Université Lakehead, 2007.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Ententes sur le développement du marché du travail* [site Web]. [Accessible à www.rhdcc.gc.ca/fra/emploi/partenariats/developpement_marche_travail/index.shtml] (consulté le 14 octobre 2009).

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Stratégie de développement des ressources humaines autochtones (SDRHA).* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Stratégie de développement des ressources humaines autochtones (SDRHA)* [site Web]. [Accessible à www.rhdcc.gc.ca/fra/emploi/emploi_autochtones/index.shtml] (consulté le 14 octobre 2009).

RICE, Brian, et John Steckley. « Lifelong learning and cultural identity: Canada's native people », *Livelong Learning: Policies, Practices, and Programs,* publié sous la direction de Michael J. Hatton. Toronto, School of Media Studies, Humber College, 1997, p. 216 à 228.

RICHARDSON, Cathy, et Natasha Blanchet Cohen. *International Survey on Adult Education for Indigenous Peoples – Country Study: Canada: Adult Education and Indigenous Peoples in Canada, Hambourg,* Allemagne, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 2000. [Accessible à www.unesco.org/education/uie/pdf/Canada.pdf] (consulté le 6 août 2009).

SANTÉ CANADA. *Initiative sur le diabète chez les Autochtones (IDA) – Campagne « Mangez mieux, soyez actifs, amusez vous. Vous pouvez prévenir le diabète.* », Ottawa, 2003. [Accessible à www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/activit/marketsoc/camp/adi-ida-fra.php] (consulté le 8 novembre 2009).

SANTÉ CANADA. *Prévention du suicide,* Santé des Premières nations, des Inuits et des Autochtones [site Web]. [Accessible à www.hc-sc.gc.ca/fniah-spnia/promotion/suicide/index-fra.php] (consulté le 29 juillet 2009).

Bibliographie

SHARPE, Andrew, Jean François Arsenault et Simon Lapointe. *The Potential Contribution of Aboriginal Canadians to Labour Force,* Employment, Productivity and Output Growth in Canada, 2001–2017, rapport de recherche no 2007 4, Ottawa, Centre d'étude des niveaux de vie, novembre 2007. [Accessible à www.csls.ca/reports/csls2007 04.PDF] (consulté le 23 octobre 2009).

SIMON MANAGEMENT SERVICES. *Inducteurs de coûts de l'éducation des Premières nations,* étude non publiée préparée pour l'Assemblée des Premières Nations et Affaires indiennes et du Nord Canada pour le Groupe de travail sur la révision du financement de la formule des écoles de bandes, Ottawa, 2006.

SINCLAIR, Raven. « PAR and Aboriginal epistemology: a really good fit », *Aboriginal and Indigenous Social Work* [site Web], mars 2003. [Accessible à www.aboriginalsocialwork.ca/special_topics/par/epistemology.htm] (consulté le 30 juillet 2009).

STATISTIQUE CANADA. « Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans ou plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données échantillons (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, Ottawa, no 97-560-X2006031 au catalogue, 4 mars 2008.

STATISTIQUE CANADA. « Certaines caractéristiques démographiques et culturelles (205), identité autochtone (8), groupes d'âge (6), sexe (3) et région de résidence (7) pour la population, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2001 – Données échantillons (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2001, Ottawa, no 97F0011XCB2001040 au catalogue, 2003.

STATISTIQUE CANADA. « Identité autochtone (8), état du logement (4), nombre de personnes par pièce (5), groupes d'âge (7) et sexe (3) pour la population dans les ménages privés, pour le Canada, les provinces, les territoires et les régions métropolitaines de recensement, Recensement de 2006 – Données échantillons (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, Ottawa, no 97-558-XCB2006025 au catalogue, 29 juillet 2008.

STATISTIQUE CANADA. « Identité autochtone (8), région de résidence (6), groupes d'âge (12) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 – Données échantillons (20 %) », Recensement de 2006, Ottawa, no 97-558-XCB2006006 au catalogue, 2008.

STATISTIQUE CANADA. « Sentiment d'appartenance à la communauté locale, selon le groupe d'âge et le sexe, population à domicile de 12 ans ou plus, Canada, 2005 », tableau CANSIM 105-0390, Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes, cycle 3.1, Ottawa, 2005.

STATISTIQUE CANADA. *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : points saillants de l'Enquête canadienne de 2004 sur le don, le bénévolat et la participation,* Ottawa, no 71-542-XIF au catalogue, 2008.

STATISTIQUE CANADA. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2001.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006 – supplément destiné aux Métis.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006* – Enquête sur les conditions de vie dans l'Arctique (supplément). [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Enquête auprès des peuples autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Enquête sociale générale,* 2007, cycle 20, Ottawa, no 89-625-XWF au catalogue, 2007.

STATISTIQUE CANADA. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants,* Ottawa, no 89-634-X au catalogue (no 001), octobre 2008.

STATISTIQUE CANADA. *Enquête sur les enfants autochtones, 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 4, 2000 2001.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2007 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 6, 2004-2005.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 7, 2006-2007.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.].

STATISTIQUE CANADA. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale,* Ottawa, no 81-604-X au catalogue, 2009.

STATISTIQUE CANADA. *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003,* Ottawa, no 89-617-XIF au catalogue. 2005.

STATISTIQUE CANADA. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006,* Ottawa, no 97-559-XIF au catalogue, 2008.

STATISTIQUE CANADA. *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006,* Ottawa, no 97-560-X au catalogue, mars 2008.

STATISTIQUE CANADA. *Recensement de 2001.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. *Recensement de 2006.* [Totalisation spéciale, données non publiées obtenues par le CCA en 2009 à la suite d'une demande particulière.]

STATISTIQUE CANADA. « Certaines caractéristiques linguistiques (165), identité autochtone (8), groupes d'âge (7), sexe (3) et région de résidence (6) pour la population du Canada, des provinces et des territoires, Recensement de 2006 – Données échantillons (20 %) », Tableaux thématiques, Recensement de 2006, Ottawa, no 97-558-X2006015 au catalogue, 15 janvier 2008.

TAIT, Heather. *Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 : la santé et les conditions sociales des Inuits,* Ottawa, Statistique Canada, no 89-637-X au catalogue (no 1), décembre 2008.

TAIT, Heather. *Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 : la santé et les conditions sociales des Inuits*, Ottawa, Statistique Canada, no 89-637-X au catalogue (no 1), décembre 2008.

TAYLOR, D. *Partnering with Parents and Communities: Maximizing the Educational Experience for Inuit Students, document de travail préparé dans le cadre du Sommet national sur l'éducation des Inuits*, Ottawa, novembre 2007.

TINDALL CONSULTING. *Fifth Annual School Measures and Data Collection Project, 2008/09 – Final Report*, Vancouver, First Nations Schools Association, mars 2009.

TULLOCH, Shelley. « Uquasirtinnik annirusunniq: longing for our language », *Horizons*, vol. 10, no 1, mars 2008, p. 73 à 78.

TUNGASUVVINGAT INUIT. « Inuit Children », *Tungasuvvingat Inuit* [site Web], 2008. [Accessible à www.tungasuvvingatinuit.ca/eng/children.htm] (consulté le 18 novembre 2009).

TUNISON, Scott. *L'apprentissage chez les Autochtones : une analyse des indicateurs de réussite actuels*, rapport préliminaire préparé pour le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007. [Accessible à www.ccl cca.ca] (consulté le 14 octobre 2009).

VIZINA, Yvonne. *Cultiver l'esprit de l'apprentissage : Dialogue avec les aînés*, Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008.

WATKINS, Joe. « Place meant », *The American Indian Quarterly*, vol. 25, no 1, 2001, p. 41 à 45.

WERETA, Whetu, et Darin Bishop. *Towards a Māori Statistics Framework*, rapport présenté par la Māori Statistic Unit, Statistics New Zealand, dans le cadre de la rencontre Meeting on Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being tenue lors de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones, Ottawa, les 22 et 23 mars 2006. [Accessible à www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/workshop_indic_bw.doc]

WHITE, Jerry P., Nicholas Spence et Paul Maxim. « A new approach to understanding Aboriginal educational outcomes: the role of social capital », *Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives,* publié sous la direction de Jerry White, Dan Beaver et Julie Peters, Ottawa, Thompson Educational Publishing inc., 2009, p. 249 à 263.

WILLMS, Jon Douglas. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 2003.

WORKBC. *LMA/LMDA* [site Web]. [Accessible à www.workbc.ca/lma_lmda] (consulté le 14 octobre 2009).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE CCA CCL CANADIAN COUNCIL ON LEARNING