



Rapport de recherche

**POUR UNE ALPHABÉTISATION INTERCULTURELLE
AVEC DES AUTOCHTONES À LA TUQUE**

Fondements conceptuels et organisationnels



Décembre 2009

Recherche et rédaction

Françoise Lathoud

Financement

Initiatives Fédérales-Provinciales Conjointes en matière d'Alphabétisation (IFPCA) 2007-2008

Adresse internet

<http://caplatuque.alphabetisation.ca>

Adresse e-mail de l'organisme

cape.lt@lino.com

Résumé

Ce rapport est le produit d'une recherche visant à favoriser l'accès à l'alphabétisation pour les adultes autochtones de La Tuque et comportant trois volets : une recherche documentaire permettant de caractériser les modèles ou approches éducatives appropriées avec des groupes d'adultes autochtones peu alphabétisés au Canada; un sondage auprès des adultes autochtones peu alphabétisés vivant en milieu urbain à La Tuque ayant pour objectif de cerner leurs besoins et aspirations en matière d'éducation ainsi qu'un sondage auprès d'organismes œuvrant auprès d'autochtones afin d'évaluer la capacité du milieu à accueillir un projet d'alphabétisation qui soit pertinent socio culturellement.

L'ancrage de l'alphabétisation dans la culture autochtone apparaît inévitable pour des raisons historiques et éthiques (en finir avec l'assimilation), sociales (incontournable guérison individuelle et collective, forte identité autochtone pour la majorité atikamekw de La Tuque) et éducatives (pertinence et efficacité pédagogique). Dans une perspective autochtone, l'apprentissage se différencie notamment des approches occidentales par l'importance accordée à l'oralité, aux langues autochtones, aux moyens d'expression symboliques autres que l'écrit et aux dimensions spirituelle et émotionnelle de l'éducation.

L'enquête locale auprès des personnes autochtones peu alphabétisées et des organismes du milieu confirme la pertinence et la faisabilité d'expérimenter l'approche de l'alphabétisation autochtone à La Tuque. Le contexte urbain et contemporain impose cependant une approche interculturelle qui invite à relever le défi du dialogue autochtone/non-autochtone dans toutes les sphères de la formation, que ce soit sur le plan des langues, des savoirs, des pédagogies et des visions du monde. Des défis d'ordre organisationnel sont aussi mis en lumière, les principaux concernant le développement du partenariat entre des organismes qui collaborent peu ou pas, l'obtention du financement pour l'ensemble des activités liées à l'alphabétisation autochtone, le recrutement et la formation du personnel et la collaboration avec des acteurs externes. Des recommandations et un plan d'action sont finalement présentés afin d'orienter le développement de l'alphabétisation à La Tuque dans une perspective interculturelle.

Remerciements

Mikwetc!

Ce travail m'a permis de mieux comprendre le système de connaissance autochtone, de mettre des mots sur certaines choses apprises lors de mes expériences personnelles et professionnelles, d'entrevoir un sens à mon chemin parfois tortueux (donc de m'alphabétiser spirituellement) et d'apprendre à gérer mes émotions, notamment associées au décalage entre le temps de l'horloge et celui de l'apprentissage dans l'instant présent, *l'indian time!*

Merci aux personnes qui ont participé à la recherche, à celles qui ont révisé le rapport ainsi qu'à celles qui m'ont soutenue dans cette aventure, les membres du CA du CAPE entre autres!

Merci à ma fille d'avoir attendu que ce rapport soit fini pour naître!

Merci à *Niwitciwakan* (celui avec qui je chemine) pour m'aider à vivre ce que je comprends du monde autochtone, et vis-versa!

Finalement, à toutes mes relations!

Table des matières

Résumé.....	4
Remerciements	5
1. Introduction	9
2. Portrait sociodémographique.....	10
3. Historique de l’alphabétisation des Autochtones	15
4. Questions de recherche.....	19
5. Méthodologie	20
5.1. Recension d’écrits	20
5.2. Enquête auprès d’autres acteurs de l’éducation autochtone	21
5.3. Sondage auprès des adultes autochtones vivant à La Tuque	22
5.4. Sondage auprès des organismes œuvrant auprès d’autochtones.....	23
5.5. Développement du plan d’action	23
5.6. Limites de la recherche	25
6. Cadre conceptuel	25
6.1. Alphabétisation	26
6.1.1. Littératie.....	26
6.1.2. Alphabétisation populaire	27
6.1.3. Alphabétisation et approche par compétences.....	28
6.1.4. Alphabétisation familiale.....	30
6.1.5. Alphabétisation autochtone.....	30
6.1.5.1. Perspective holistique	32
6.1.5.2. Tout au long de la vie.....	35
6.1.5.3. Ancrage dans l’expérience.....	36
6.1.5.4. Caractère personnalisé	38
6.1.5.5. Combinaison des savoirs autochtones et occidentaux	39
6.1.5.6. Ancrage dans le milieu socio-écologique	40
6.1.5.7. Ancrage dans les langues autochtones.....	41
6.1.5.8. Dimension collective	43
6.1.5.9. Dimension politique.....	45
6.2. Interculturalité.....	46
6.2.1. Assimilationisme.....	46
6.2.2. Intégrationnisme	47

6.2.3.	Bi (ou multi)-culturalisme.....	47
6.2.4.	Interculturalisme	48
6.3.	Rencontres conceptuelles.....	49
7.	Partenaires potentiels en alphabétisation autochtone à La Tuque.....	52
7.1.	Organismes « autochtones »	52
7.1.1.	Le Centre de la Petite Enfance Premier Pas (CPE Premier pas).....	53
7.1.2.	Le Centre d’Amitié Autochtone de La Tuque (CAALT)	55
7.1.3.	Le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA).....	59
7.1.3.1.	Services éducatifs.....	59
7.1.3.2.	Services culturels	60
7.1.3.3.	Services linguistiques.....	61
7.1.3.4.	Services sociaux.....	61
7.1.3.5.	Autres services	61
7.1.4.	Centre de réadaptation Wapan	62
7.1.5.	L’Alliance autochtone du Québec	63
7.1.6.	Corporation Waskahegen.....	64
7.1.7.	Les relations entre les organismes	65
7.2.	Autres ressources du milieu	65
7.2.1.	Le Centre d’Activités Populaires et Éducatives (CAPE).....	65
7.2.2.	Le Centre Local d’Emploi (CLE)	66
7.2.3.	La Commission scolaire de l’Énergie	67
7.2.3.1.	Le secteur de l’Éducation des adultes	67
7.2.3.2.	Les écoles primaires.....	69
7.2.3.3.	Les écoles secondaires	69
7.2.4.	Le Service d’Accueil aux Nouveaux Arrivants (SANA).....	69
7.2.5.	Comité de Développement social	70
7.2.6.	Centre de Santé et de Service Sociaux.....	70
7.2.7.	Ressource Parent’Ailes	70
7.2.8.	Bibliothèque municipale	70
7.2.9.	Le Centre de Prévention Suicide.....	71
7.2.10.	Le Centre de Bénévolat.....	71
8.	Les participants potentiels	71
8.1.	Caractéristiques.....	71
8.2.	Intérêt pour des activités d’alphabétisation autochtone	73

9.	Recommandations d'ordre organisationnel.....	76
9.1.	Leadership	76
9.2.	Réseautage.....	77
9.2.1.	Partenariat communautaire.....	77
9.2.2.	Réseautage externe.....	78
9.3.	Recrutement et développement professionnel.....	80
9.4.	Recrutement et rétention des participants	81
9.5.	Financement	82
9.6.	Évaluation.....	83
9.7.	Plan d'action	85
9.7.1.	Programme d'alphabétisation autochtone proposé	85
9.7.2.	Planification	89
10.	Conclusion.....	92
11.	Bibliographie.....	94
Annexe 1		
	Expériences des groupes d'alphabétisation populaire avec des Autochtones.....	103
A.	Groupe d'alphabétisation populaire de Sept-îles, LIRA.....	103
B.	Regroupement Bouche-à-Oreilles de Chibougamau	104
Annexe 2		
	Questionnaire destinée à des participants potentiels d'un projet d'alphabétisation autochtone de La Tuque	106
Annexe 3		
	Sondage auprès des organismes œuvrant auprès des adultes autochtones vivant en milieu urbain à La Tuque dans le domaine de l'éducation.....	110
Annexe 4		
	Résultats du sondage auprès de participants potentiels.....	115
Annexe 5		
	Commentaires des organismes au sujet d'activités	117
Annexe 6		
	Représentant(e)s et téléphone des organismes	120
Annexe 7		
	Sources de financement à explorer pour mettre sur pied un programme d'alphabétisation autochtone	121

1. Introduction

Avec l'intention initiale de favoriser l'accès à l'alphabétisation pour les adultes autochtones de La Tuque, le CAPE s'est engagé en 2009, dans une recherche comportant trois volets :

- Une recherche documentaire visant à caractériser les modèles ou approches éducatives appropriées avec des groupes d'adultes autochtones peu alphabétisés au Canada
- Un sondage auprès des adultes autochtones peu alphabétisés vivant en milieu urbain à La Tuque pour mieux comprendre leurs besoins et aspirations en matière d'éducation
- Un sondage auprès des organismes œuvrant auprès d'autochtones et une rencontre de ces partenaires potentiels afin d'évaluer la capacité du milieu à accueillir un projet d'alphabétisation qui soit socio culturellement approprié

L'objectif était la conception d'un plan d'action.

Plusieurs facteurs justifient cette démarche:

- l'augmentation de la proportion de la population de La Tuque se déclarant d'origine autochtone, proportion qui atteint désormais 5,6%
- la force de l'identité autochtone en milieu urbain
- la nécessité locale de travailler au rapprochement interculturel
- le plus faible niveau de littératie parmi cette population que parmi la moyenne québécoise
- les faibles recrutements et rétentions des Autochtones dans les programmes de formation existants, au CAPE en particulier
- les travaux sur la redéfinition de l'alphabétisation et l'apprentissage chez les Autochtones
- les valeurs du CAPE et de l'action communautaire qui sont la justice sociale (incluant la satisfaction des besoins et la défense des droits des citoyens laissés-pour-compte, droit à l'éducation notamment), la solidarité (qui se manifeste par « un parti pris en faveur des personnes les plus démunies et des pratiques qui favorisent la cohésion des groupes dans l'action sans compétition »), la démocratie (qui amène à créer et soutenir

des espaces d'expression et d'action pour les groupes sociaux qui vivent de l'exclusion et de la discrimination), l'autonomie, le respect.

Après une description socio-démographique de la population visée et un historique de l'alphabétisation des Autochtones au Canada, nous présenterons les questions de recherche, la méthodologie ainsi que le cadre conceptuel de l'interculturalité et de l'alphabétisation, c'est-à-dire les différentes façons d'envisager la rencontre des cultures et l'alphabétisation, en détaillant l'approche de l'alphabétisation autochtone. Nous présenterons ensuite les organismes du milieu, leur contribution éventuelle à un projet d'alphabétisation autochtone, ainsi que les intérêts de participants potentiels. Des recommandations d'ordre organisationnel suivront.

2. Portrait sociodémographique

Les données sociodémographiques relatives aux Autochtones de la Tuque étant rares, nous présenterons ici certaines tendances plus régionales ou nationales lorsqu'elles sont disponibles.

Croissance et mobilité de la population autochtone urbaine

Au Québec, l'Association des premières Nations du Québec et du Labrador estime à 37% la proportion d'autochtones vivant hors réserve. À l'image de la plupart des centres urbains du Québec où la population reconnaissant avoir une identité autochtone¹ est en augmentation, celle de La Tuque a doublé en dix ans : elle est passée de 2,92% en 1996 à 4,45% en 2001, puis à **5,6% en 2006**, soit 655 autochtones sur 11 600 personnes (Statistique Canada, 2006). Outre la décroissance de la population totale de cette ville², plusieurs facteurs expliquent **l'augmentation de la population autochtone urbaine** au Canada : un taux de natalité élevé, la mobilité ethnique intergénérationnelle³, la mobilité ethnique intra générationnelle⁴, la

¹ Amérindienne, métis ou inuit

² Une baisse démographique de 2,5% a été observée en 2008 selon le décret de population de La Tuque

³ La mobilité intergénérationnelle renvoie à l'appartenance ethnique d'un enfant déclarée pour la première fois. La mixité des couples, plus probable en ville que dans les communautés, entraîne une augmentation rapide de la population puisqu'il suffit qu'un seul des deux parents soit autochtone pour que l'enfant puisse être reconnu comme tel.

mobilité physique (Guimont et al., 2009). La mobilité physique contemporaine de la population autochtone du Québec fait partie d'un mode de vie et peut prendre diverses formes : entre la communauté d'origine et le milieu urbain, entre différentes communautés ou nations autochtones, les séjours pouvant s'étaler sur des mois ou des années, pour des raisons personnelles, familiales ou professionnelles⁵, et ce quel que soit l'âge, le sexe ou la situation matrimoniale. De façon plus ponctuelle, les séjours médicaux en infrastructures d'accueil, les « foyers » ou les rassemblements sportifs facilitent également les échanges entre autochtones de différentes provenances. Au Québec, la population autochtone urbaine est, dans une très large majorité, originaire des communautés ce qui contribue à maintenir des liens étroits avec le milieu d'origine et les territoires ancestraux. Le concept d'urbanisation doit donc être utilisé avec précaution puisqu'il évoque, d'une part, des déplacements à sens unique qui ne caractérisent pas la mobilité autochtone du XXI^{ème} siècle (avant 1990, les relations avec le milieu socio-écologique d'origine s'effritaient) et, d'autre part, parce qu'il renvoie au processus d'assimilation alors que la rencontre des cultures est aujourd'hui plus associée à « un renforcement de l'identité culturelle autochtone qu'à sa dissolution et à sa désintégration » (Lévesque, 2003).

Les Atikamekw⁶

La majorité des Autochtones vivant à La Tuque est atikamekw. Les autres sont d'origine innue, crie, algonquine ou inuit.

La nation atikamekw comptait 6321 membres inscrits en 2007; 15,7% vivaient en dehors des trois communautés : Manawan (à 86km au nord de Saint-Michel-des-Saints), Opitciwan (à 280 km à l'ouest de Roberval) et Wemotaci (à 115 km de La Tuque). Les activités traditionnelles (chasse, pêche, cueillette de petits fruits, de plantes médicinales, rassemblements...) sont encore pratiquées par bon nombre d'entre eux. 60% de la population atikamekw a moins de 25 ans (CNA, 2008)

⁴ La mobilité intra générationnelle résulte du changement d'appartenance ethnique d'une personne au cours de sa vie, la Loi canadienne C-31 permettant de recouvrer le statut d'indien à des personnes et leurs descendants, statut perdu à cause de la Loi sur les Indiens comme dans le cas des femmes indiennes qui mariaient des non-indiens.

⁵ Les principaux emplois se retrouvent dans la fonction publique autochtone, au sein de structures institutionnelles ou communautaires, d'organismes politiques. Quelques entreprises privées embauchent aussi.

⁶ Atikamekw signifie "Poisson blanc" faisant référence au corégone.

Dans ces communautés, l'atikamekw est langue courante; elle fait partie de la famille ethnolinguistique algonquienne. Sa transmission naturelle de génération en génération ne s'y est jamais interrompue. Plusieurs aînés ainsi que la majorité des enfants d'âge préscolaire sont unilingues. Le français est également très présent, dans les relations de travail mais également à la maison, en particulier dans les jeunes familles. La langue atikamekw⁷ est enseignée aux enfants dès la maternelle et de façon soutenue jusqu'en 3^{ème} année à Manawan et à Wemotaci et ce, malgré le sous-financement chronique de l'éducation qui est le lot de toutes les communautés autochtones du Canada. Manawan a par exemple reçu en 2002-2003 un montant moyen par élève de 8 056\$ alors qu'une école provinciale ayant les mêmes conditions de défavorisation (facteur d'éloignement, indice de défavorisation socio-économique), et ce, sans compter les facteurs liés aux langues (enseignement de deux langues secondes, nécessité de développement de matériel en atikamekw), recevait en moyenne 12 874\$ par élève québécois (CEPN, 2005 *cité dans* APNQL et CEPN, 2009).

Au niveau de l'alphabétisation des adultes, les services d'alphabétisation sont actuellement dispensés par les commissions scolaires, des Samares à Manawan et du Pays des bleuets à Wemotaci et à Opitciwan⁸. À Wemotaci, de novembre à avril, deux séances de deux heures de français (grammaire, production écrite essentiellement) se donnent de façon hebdomadaire à 6 ou 7 étudiantes régulières (12 inscriptions au départ) qui viennent depuis plusieurs années (4-5 ans). Des cahiers fournis par la Commission scolaire sont utilisés individuellement par les participantes. Les objectifs sont le passage au secondaire et la socialisation (sortir de la maison). Les participantes ne reçoivent pas d'allocation. À Manawan, la Commission scolaire des Samares, *via* une entente avec la Commission locale de la première nation (CLPN)⁹, secteur responsable de l'éducation des adultes, offre des cours aux adultes qui partent de l'alphabétisation au secondaire 5 à raison de 25 heures/semaine du lundi au jeudi de

⁷ L'atikamekw est une langue incorporante c'est-à-dire qu'on peut combiner des radicaux presque sans limite pour former des mots nouveaux qui peuvent incorporer une quantité de sens souvent équivalente à celle qui est contenue dans toute une phrase du français par exemple. L'écriture actuelle de l'atikamekw utilise 15 lettres de l'alphabet. Il existe des différences orthographiques entre l'atikamekw d'Opitciwan et celui de Manawan et de Wemotaci.

⁸ L'enseignant chargé de l'alphabétisation à Opitciwan n'ayant pu être contacté, nous ne disposons pas d'informations sur la formule d'alphabétisation appliquée dans cette communauté.

⁹ Les Commissions Locales des Premières Nations (CLPN) sont des entités locales mandatées par leurs conseils de bande pour administrer les ressources en matière d'emploi et de formation.

septembre à juin. En tout, une trentaine de personnes s'inscrivent au départ; la moitié poursuit l'année. L'approche est individuelle. L'entente avec la Commission scolaire permet d'éviter la recherche de personnel et d'épargner car l'enseignant est payé par la Commission scolaire. Certains étudiants reçoivent une allocation par la CLPN, d'autres par l'aide sociale et d'autres étudient sans allocation. En 2008-2009, aucun cours n'a été offert aux adultes car l'enseignant parti à la retraite n'a pu être remplacé.

Langue des Autochtones en milieu urbain

On estime qu'au Canada, seulement 25% des Autochtones vivant en milieu urbain savent parler leur **langue d'origine**. Étant donné la provenance directe des communautés atikamekw de nombreux autochtones de La Tuque, cette proportion ne reflète probablement pas la réalité latuquoise. À La Tuque, 120 personnes disaient parler le plus souvent à la maison une langue non officielle (Statistiques Canada, 2006). On peut donc estimer que moins de 18% des Autochtones parlent le plus souvent leur langue d'origine à la maison. Plusieurs arguments pourraient expliquer ces pourcentages: quand le couple est mixte, quand on souhaite favoriser l'apprentissage du français chez les enfants, quand l'arrivée remonte à plusieurs années ou générations ou quand la communauté d'origine est Mashteuiash où l'innu est parlé par seulement 20% de la population. Ainsi, le français est la langue première de nombreux enfants autochtones grandissant à La Tuque. On constate cependant qu'au Québec, plusieurs locuteurs apprennent désormais leur langue d'origine soit avec leurs grands-parents, avec d'autres membres de la famille ou lors de séjours dans la communauté, soit à l'école ou dans des cours offerts aux adultes (Beaucher, 2008). À La Tuque, il n'existe pas de cours d'atikamekw, ni pour enfant¹⁰ ni pour adulte¹¹.

Conditions de vie en milieu urbain

Les communautés autochtones étant les collectivités les plus défavorisées au Canada sur les plans du revenu, de l'emploi, de la santé et du bien-être, du logement, de la justice, de l'éducation, de l'eau potable, certains Autochtones choisissent de séjourner en ville (Mc

¹⁰ Hormis le Programme d'Aide Préscolaire aux Autochtones du CPE Premier Pas où les enfants d'âge préscolaire apprennent quelques mots et comptines. Notez qu'un Programme d'Enseignement en Langue d'Origine (PELO) en algonquin existe à Val d'Or.

¹¹ Des expériences d'enseignement de l'atikamekw pour les adultes ont été tentées par le CPE Premier Pas et Le Centre d'Amitié Autochtone en 2006-2007. Elles n'ont pas eu de suite.

Hardy et O'Sullivan, 2004 cités dans APNQL et CEPN, 2009). À leur arrivée, ils rencontrent plusieurs difficultés: racisme, difficultés à se trouver un logement convenable et un emploi, méconnaissance des services (hôpitaux, services sociaux, CSSS) (RCAAQ, 2008). La difficulté à communiquer en langue française peut aussi limiter l'utilisation des services (Descent et Vollant, 2007). La peur de perdre ses valeurs autochtones et sa langue sont aussi des préoccupations importantes pour ces personnes. Les objectifs de rencontrer d'autres autochtones et de passer le temps, qui justifient pour beaucoup la fréquentation d'un Centre d'Amitié Autochtone, montrent également des besoins d'ordre social (RCAAQ, 2008).

Le Centre de Santé et de Services sociaux du Haut-Saint-Maurice, responsable du projet clinique Tournesol visant à mettre sur pied un réseau local de service, a établi six priorités, l'une d'elles étant le rapprochement interculturel avec les Autochtones.

Littératie des Autochtones en milieu urbain

Aucune donnée exhaustive n'existe à l'échelle pancanadienne sur les taux de littératie des Autochtones (CCA, 2007a). L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) réalisée au Canada en 2003 a cependant fourni des informations sur les Autochtones des régions urbaines du Manitoba et de la Saskatchewan, ainsi qu'au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut. Dans le groupe des 16 à 65 ans, 42 % des Canadiens n'atteignent pas le niveau 3¹² alors que c'est le cas pour au moins 58% des adultes de la population autochtone.

À défaut de données sur le niveau de littératie des Autochtones au Québec, on se référera ici au niveau de scolarisation. Dans cette province, 75% des québécois ont un certificat, diplôme ou grade alors que seuls 55% des Autochtones en ont un. Par ailleurs, seuls 56% des jeunes autochtones de 15 à 24 ans vivant en milieu urbain fréquentent l'école contre 67% chez les jeunes québécois (Statistiques Canada, 2001 *cité dans RCAAQ, 2008*).

Ces tendances peuvent inquiéter à court terme mais aussi à long terme dans la mesure où les cycles de l'analphabétisme, de la pauvreté et de l'exclusion, étroitement liés, se perpétuent de génération en génération et sont plus rapprochés chez les Autochtones, le taux de maternité à

¹² Le niveau 3 constitue le niveau requis « pour faire face aux demandes grandissantes de compétences dans une économie axée sur le savoir et l'information »[1]. Les compétences se situant au niveau 3 ou au-delà sont associées à un certain nombre de résultats positifs, notamment une bonne santé, la réussite économique, la participation civique et des occasions d'apprentissages tout au long de la vie.

l'adolescence étant deux fois plus élevé chez les femmes d'ascendance autochtone (Statistiques Canada, 2008 b).

Ces données statistiques, hétéroclites et peu exhaustives, sont à utiliser avec précaution dans la mesure où elles ne tiennent pas compte des aspects culturels, physiques, affectifs et psychologiques de l'apprentissage tout au long de la vie auxquels sont attachés les peuples autochtones. En général, « *les données et les indicateurs actuels sur l'apprentissage chez les Autochtones sont limités pour plusieurs raisons :*

- *La plupart des études portant sur l'apprentissage chez les Autochtones se penchent essentiellement sur les lacunes de l'apprentissage et ne tiennent pas compte des progrès réalisés ni de la réalité politique, sociale et économique des Premières nations, des Inuits et des Métis.*
- *Les données actuelles sur l'apprentissage chez les Autochtones concernent surtout les adolescents et les jeunes adultes (de niveau secondaire et postsecondaire). Elles ne permettent pas de rendre compte des progrès réalisés en matière d'apprentissage depuis la petite enfance et tout au long de la vie.*
- *Les indicateurs reposent uniquement sur le nombre d'années de scolarité et le rendement obtenu à des tests normalisés. Ils ne reflètent en rien le fondement ou la nature holistique de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis, qui englobe les dimensions physique, spirituelle, intellectuelle et émotionnelle.*
- *Les données actuelles mesurent principalement la réussite de l'apprentissage au moyen d'outils issus du système scolaire occidental qui ne prennent pas en compte les activités éducatives non structurées et traditionnelles auxquelles participent les Autochtones à l'extérieur de la salle de classe ». (CCA, 2007).*

3. Historique de l'alphabétisation des Autochtones

Certains peuples autochtones avaient développé un système d'écriture avant l'arrivée des européens¹³. C'est le cas des Micmacs dont les pictographes étaient aussi utilisés par d'autres peuples wabanakis¹⁴. En Nouvelle France, moins de deux siècles après l'arrivée des Français

¹³ Il existe des pétroglyphes sur le territoire atikamekw (Coocoo, 2007).

¹⁴ La Confédération des wabanakis comprenait les Malécites, Passamoquoddys, Penobscots et Micmacs.

en Acadie et à Québec, dans une perspective de conversion religieuse plus paternaliste que raciste, les principales langues amérindiennes du nord-est américain avaient été non seulement écrites¹⁵ mais aussi décrites dans leurs grandes lignes. De plus, des peuples entiers comme les Innus, les Micmacs, les Innus du Labrador, les Cris et les Inuit ont connu un taux élevé d’alphabétisation¹⁶ dans leur propre langue, que ce soit par la transmission de personne à personne, après l’alphabétisation de certains par des missionnaires, ou suite à l’instauration des écoles d’été, institutions qui se sont déployées sur les lieux de rassemblements estivaux des peuples nomades du Québec entre les années 1837 et 1950 (Sarrazin, 2007, Ministère des Approvisionnements et des Services de l’Ontario, 1990). L’imposition du français et de l’anglais comme langues d’enseignement a eu ensuite des effets dramatiques sur les taux d’alphabétisation. Le régime des pensionnats, en vigueur au Canada de 1892 à 1969¹⁷, a largement contribué et contribue encore au faible taux d’alphabétisation chez les Autochtones. Visant ouvertement l’évangélisation et l’assimilation progressive des peuples autochtones, l’alphabétisation des Autochtones concernait l’amélioration de leurs habiletés en lecture et en écriture dans les langues euro-canadiennes, l’usage des langues autochtones étant interdit dans ces établissements où les enfants étaient envoyés de force, dès quatre ou cinq ans parfois. D’innombrables récits de négligence, d’abus et de sévices psychologiques, physiques et sexuels marquent notamment l’histoire des pensionnats.

Dans le contexte des revendications culturelles et identitaires des Autochtones devenues plus présentes sur la scène publique à partir des années 70, avec par exemple la publication de « La Maîtrise indienne de l’éducation Indienne » (Fraternité des indiens du Canada, 1972), l’alphabétisation des autochtones a évolué pour inclure des éléments de la culture autochtone et la rétention du langage (Williams, 1989 cité dans Antone et al., 2003). Malgré ces tentatives, le modèle d’éducation des Autochtones semble toujours les inonder des valeurs du système dominant. Le résultat reste l’assimilation, cette fois sous les auspices de l’intégration

¹⁵ Certains atikamekw semblent aussi avoir utilisé l’écriture syllabique (Awashish, 2007).

¹⁶ À l’époque, l’alphabétisation des paysans dans les campagnes n’étaient guère plus poussée, même dans les pays de longue tradition scolaire comme la France.

¹⁷ Dans le cadre d’ententes conclues entre le gouvernement du Canada et les Églises catholique romaine, anglicane, méthodiste et presbytérienne, six pensionnats ont existé au Québec: deux à Fort-George, un près de Sept-îles, celui de La Tuque, ouvert du début des années 60 jusqu’en 1977 et démoli en 2006 (il accueillait principalement des Cris). Les atikamekw étaient envoyés dans des pensionnats plus éloignés : Pointe-Bleue et Amos.

à travers le multiculturalisme, un objectif qui sous-tend l'élimination de leurs systèmes d'apprentissage et de valeur, qui sont perçus comme incompatibles avec ceux de la société dominante (MTCU 2000 cité dans Antone et al., 2003). En dépit des excuses officielles du gouvernement Harper au sujet de la politique d'assimilation appliquée dans les pensionnats et bien que la plupart des études et rapports des trois dernières décennies appuient la compétence des Premières nations en matière d'éducation et la création de systèmes éducatifs gérés par elles et qui leur soient propres, on recommande, dans le budget fédéral de 2008, l'intégration avec les systèmes provinciaux. Peut-être y a-t-il lieu de se demander si le sous-financement chronique des écoles des Premières Nations¹⁸, à mettre en lien avec la lourdeur et l'inadéquation des exigences du MAINC (multiplicité des dépôts de projets et de rapport, financement par projet, sur la base d'une année budgétaire plutôt que scolaire, gestion en silos, séparation des trois secteurs de l'éducation -petite enfance; primaire/secondaire et éducation des adultes-), ne vise pas une nouvelle forme d'assimilation (APNQL et CEPN, 2009).

Au fil des expériences souvent limitées par la rareté des ressources humaines et financières, une approche distinctivement autochtone de l'alphabétisation s'est cependant dessinée. Son développement et sa reconnaissance, plus marqués dans les provinces situées à l'ouest du Québec, sont des processus en cours, qui passent notamment par la création d'organisations d'alphabétisation autochtone provinciales ou nationale (Ontario Native Literacy Coalition-1988; Saskatchewan Aboriginal Literacy Network-2003; National Indigenous Literacy Association-2003). L'Association Nationale des Centres d'Amitié Autochtone s'y intéresse aussi désormais (NAFC, 2006). Dans son sillage, le Regroupement des Centres d'Amitié

¹⁸ L'indexation de leur financement annuel stagne à 2 % depuis 1996 (alors que les taux d'inflation et la croissance démographique nécessitaient une augmentation annuelle de 6,2%). La formule de financement date de 1988 et elle ne prend pas en compte les bibliothèques, les nouvelles technologies, les ressources linguistiques, les sport et loisirs, le transport scolaire, le coût d'exploitation des écoles, le régime d'avantage sociaux des employés, les systèmes de gestion des données sur les élèves, le système de formation professionnelle spécifique au Québec ni l'indice de défavorisation économique des communautés. Elle n'inclut pas non plus un financement équivalent à ceux des écoles provinciales pour les deux derniers niveaux des services éducatifs (services de soutien administratif, pédagogique, de formation professionnelle et de recherche ainsi que la mise au point de normes, de certification ou de programmes d'études), ni la mise en place des systèmes éducatifs régionaux et leur fonctionnement annuel (CEPN, 2009).

Autochtone du Québec¹⁹ a publié récemment son « Portrait de la littératie dans le Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec » (RCAAQ, 2008) où diverses initiatives en lien avec l'alphabétisation autochtone sont recensées. Elles concernent la scolarité des jeunes²⁰, le développement personnel et social²¹, la communication²² et la culture²³. Dépendamment des initiatives, les objectifs poursuivis varient : employabilité, lutte à la pauvreté et à l'exclusion sociale, lutte contre l'itinérance, développement de l'autonomie individuelle, auto-gestion, survie, estime de soi, confiance en soi, promotion de la culture, rapprochement entre les peuples, guérison, bris de l'isolement/ partage. Les défis sont nombreux aussi : manque de ressources humaines et financières pour la mise en œuvre, le développement et le maintien des activités de littératie; manque d'outils d'évaluation, de cadre de travail et de standard de qualité culturellement adaptés. La situation linguistique du Québec, où l'anglais et le français sont utilisés par les Autochtones en milieu urbain, limite aussi le développement des activités d'alphabétisation. L'affiliation à des organisations nationales anglophones et l'utilisation du matériel ou des ressources documentaires est, par exemple, restreinte par cette situation plurilinguistique. À part le RCAAQ et les Commissions scolaires criées et inuit qui se réfèrent au programme du Ministère de l'Éducation du Québec en ajoutant des programmes de langue autochtone, le Québec ne compte pas d'autres regroupements s'intéressant à l'alphabétisation

¹⁹ Le RCAAQ représente actuellement 8 centres urbains: Chibougamau, Val d'Or, La Tuque, Montréal, Senneterre, Québec, Lanaudière, Sept-îles.

²⁰ tutorat pour les jeunes autochtones, Programme d'Aide Préscolaire aux Autochtones, aide aux devoirs et soutien à l'apprentissage avec la participation des parents parfois, accompagnement en milieu scolaire, amélioration de lecture, écriture, calcul des parents et des enfants autochtones

²¹ cercles de femmes, cercles de mamans, cafés-rencontre et ateliers thématiques dans le domaine psycho-social (toxicomanie, violence) intégrant écriture, théâtre, vidéo, développement de compétences parentales, cuisines collectives, repas communautaires, rencontres informelles

²² écrivain public, compréhension et communication, publication d'un journal, émission de radio et blog internet, salle de documentation, francisation de parents autochtones, initiation à l'informatique, cours de langue autochtone, alphabétisation en français et en anglais, alphabétisation des aînés, programmes de recherche d'emploi et d'aide aux relations humaines, formation budgétaire

²³ apprentissage du tambour (*Drumming circle*), art et artisanat traditionnel, séjours en forêt, participation ou organisation de pow-wow

des adultes autochtones²⁴. Le Conseil en Éducation des Premières Nations, qui représente 22 communautés autochtones du sud du Québec en éducation, se concentre sur l'éducation des jeunes (primaire, secondaire, formation professionnelle, études postsecondaires) et ne travaille pas sur l'alphabétisation des adultes. En effet, bien que l'éducation ait été le fer de lance du mouvement autochtone de reprise en charge dès les années 70 et qu'en conséquence, l'éducation primaire et secondaire soit actuellement presque entièrement administrée par les conseils de bande, le domaine de l'alphabétisation des adultes a été peu investi jusque-là par les communautés autochtones du Québec qui optent pour le recours aux services de Commissions scolaires environnantes (comprenant programmes du Ministère de l'Éducation du Québec, enseignants et approche individuelle), comme c'est le cas des communautés atikamekw notamment. Du côté de l'alphabétisation populaire, seuls les groupes de Sept-Îles et de Chibougamau ont eu des expériences avec des Autochtones. Ils ont tenté d'adapter leurs pratiques aux besoins socioculturels (voir Annexe 1).

4. Questions de recherche

Le CAPE souhaite favoriser l'accès à l'alphabétisation pour les Autochtones qui constituent une proportion grandissante de la population mais une réflexion et une enquête de terrain précédant l'élaboration du plan d'action s'avèrent nécessaires, les ressources étant, à La Tuque, peu développées dans ce champ socioculturel spécifique.

En effet, comment renouveler l'approche éducative actuelle pour faire place à des personnes de cultures différentes, autochtones en particulier? Comment éviter l'éducation-assimilation décriée par les Autochtones depuis les années 1970? Quels sont les modèles favorisés dans le domaine de l'alphabétisation par ou avec les autochtones? Quelles seraient les implications pédagogiques et organisationnelles, pour un groupe d'alphabétisation populaire, d'ouvrir la porte à une éducation envisagée comme un processus d'affirmation culturelle impliquant oralisation, revitalisation et maintien de la spiritualité, de la vision du monde et des langues autochtones, comme le revendiquent les organisations autochtones depuis les années 1980 (Antone, 2002)?

²⁴ Dans le cadre de sa « Stratégie urbaine pour la formation et le développement de la main d'œuvre autochtone adulte », la Commission de Développement des Ressources Humaines des Premières Nations peut cependant soutenir financièrement des individus inscrits dans un programme d'alphabétisation.

Le milieu est-il propice au développement d'une telle approche éducative? Les adultes autochtones peu alphabétisés vivant à La Tuque sont-ils intéressés par les activités que suggère la littérature?

Quelle option de l'interculturalité faudrait-il envisager : l'intégration, qui, dans un contexte de déséquilibre de pouvoir tend souvent vers l'assimilation? Les voies parallèles, qui, dans le contexte multiculturel de La Tuque, provoquent des tensions personnelles et sociales? Et comment gérer la diversité des origines autochtones présentes à La Tuque ?

5. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une perspective de recherche-action dans la mesure où:

- La production de connaissance vise le changement social
- La production de connaissance ne peut être dissociée des efforts faits pour mobiliser les personnes concernées ce qui implique un retour rapide des informations sur le terrain
- Elle est moins codifiée ou ritualisée que la recherche fondamentale ou appliquée
- Un ou des acteurs deviennent chercheurs et doivent tenir divers rôles : animateur, technicien, analyste, « synthétiseur », personne-ressource (Lamoureux et al., 2002).

Cette recherche a aussi une dimension conscientisante car elle devrait permettre de transformer des mentalités (au sujet de l'éducation et de la culture des Autochtones en milieu urbain) et des pratiques pédagogiques voire un mode de fonctionnement (travail en réseau entre les organismes « autochtones » de la ville).

5.1. Recension d'écrits

Question de recherche

Quelle approche d'alphabétisation faut-il favoriser avec les Autochtones?

Objectifs :

- Présenter le cadre conceptuel de l'alphabétisation
- Caractériser l'approche d'alphabétisation à favoriser avec les Autochtones

- Poser les fondements pour la construction des sondages qui doivent aider à déterminer la pertinence d'une telle approche à La Tuque et la faisabilité de sa mise en application.

La recherche documentaire sur les pratiques d'alphabétisation et d'éducation des Autochtones du Canada a porté sur les documents des sources d'informations suivantes:

- Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA) du Réseau canadien en alphabétisation et en compétences essentielles
- Base de données du Centre de Documentation de l'Éducation des Adultes et de la Condition Féminine
- Internet
- Banque de données des projets IFPCA.

En 2006, Solar et al. (2006) constatent le manque de données de recherche en français sur l'alphabétisation et l'alphabétisme chez les Autochtones. Les pratiques et les concepts ont été beaucoup plus documentés et développés dans les provinces anglophones. Une étude récente menée par le Regroupement des Centres d'Amitié autochtones du Québec (RCAAQ, 2008) regroupe cependant plusieurs informations sur les activités et les pratiques en lien avec l'alphabétisation dans les centres d'Amitié du Québec. Les travaux du Conseil Canadien sur l'Apprentissage, souvent publiés dans les deux langues officielles, offrent, eux, de l'information pertinente pour l'éducation des adultes.

5.2. Enquête auprès d'autres acteurs de l'éducation autochtone

Objectif : Connaître les pratiques d'alphabétisation des adultes dans les communautés atikamekw et dans les groupes d'alphabétisation.

Moyens : - Appels au Conseil de bande de Manawan et à l'enseignante en alphabétisation à Wemotaci. Pas de retour d'appel de l'enseignant de la Commission scolaire des Bleuets chargé de l'alphabétisation à Opitciwan.

- Appels dans les groupes d'alphabétisation populaire de certaines villes périphériques et un à Montréal.

5.3. Sondage auprès des adultes autochtones vivant à La Tuque

Questions de recherche: Les caractéristiques sociodémographiques issues de la littérature (provenance des communautés, identité forte en milieu urbain, parents, scolarisation) sur lesquelles se base le choix de l'approche d'alphabétisation correspondent-elles bien à la réalité latuquoise des adultes autochtones peu alphabétisés?

Les Autochtones concernés ont-ils un intérêt pour les activités que suggèrent les modèles et les expériences mentionnées dans la littérature canadienne?

Objectif : vérifier que la vision du projet d'alphabétisation autochtone issue de la littérature correspond aux intérêts des Autochtones adultes peu alphabétisés vivant à La Tuque, recueillir leurs suggestions et adapter les conclusions lors de l'élaboration du plan d'action.

Moyen : à partir des caractéristiques de la population autochtone vivant en milieu urbain au Québec, des dimensions de l'alphabétisation autochtone décrites dans la littérature ainsi que des pratiques existantes ailleurs au Québec ou au Canada dans ce domaine, un questionnaire directif de 86 questions a été bâti (Annexe 2). Il comprend deux parties. La première visait à mieux connaître le parcours migratoire et socioprofessionnel des personnes peu alphabétisées rencontrées (identité, langue, scolarité, situation familiale et socio-économique...). La deuxième partie avait pour but de connaître leur intérêt pour des activités ou des domaines spécifiques d'apprentissage pouvant faire partie d'un programme d'alphabétisation autochtone. Plusieurs domaines d'apprentissage envisageables en alphabétisation autochtone ont été abordés : usage de l'écrit, culture, milieux socio-écologique (ville et territoire ancestral), ateliers psycho-sociaux, langues, activités d'expression, informatique, politique, communauté, physique. Les modalités de la formation (durée, interculturalité, besoins connexes) ont aussi fait partie des objets de l'enquête.

Le sondage a été traduit en atikamekw avec la collaboration d'une employée du Conseil de la Nation Atikamekw pour que les entrevues puissent avoir lieu dans cette langue au besoin. Pour ce faire, nous avons tenté d'embaucher deux personnes atikamekw, en vain. Le manque de temps ne nous a pas permis de poursuivre dans cette voie. Un troisième atikamekw a ensuite participé au recrutement des premières personnes à rencontrer en utilisant les réseaux informels. L'effet boule de neige a ensuite permis de rencontrer d'autres autochtones à

interviewer. La très grande majorité des entrevues se sont donc déroulées en français, ce qui n'a pas posé de problème.

Personnes cibles : personnes de plus de 16 ans se reconnaissant une identité autochtone (métis ou amérindien principalement, les inuit étant très peu nombreux à La Tuque) et des lacunes en matière de lecture ou d'écriture. Un test d'écriture permettait de vérifier le niveau de littératie en français ou en atikamekw (écrire trois lignes sur sa vie à La Tuque)²⁵; le sondage a été poursuivi avec 14 personnes de niveaux 1 et 2 de littératie²⁶.

5.4. Sondage auprès des organismes œuvrant auprès d'autochtones

Objectif

Dresser un tableau des ressources existantes ou nécessaires dans le milieu latuquois permettant de répondre aux exigences de l'alphabétisation autochtone. En dégager des intérêts communs et des objectifs partagés.

Moyens

- Huit entrevues (trame en annexe 3) ont été réalisées auprès de représentants et de représentantes d'organismes œuvrant auprès d'autochtones. Deux autres ont été questionnées par téléphone. Les renseignements relatifs aux organismes présentés dans ce rapport ont été envoyés pour validation aux personnes rencontrées avant la publication du rapport.
- Une rencontre des partenaires potentiels (voir compte-rendu en annexe 5) a permis de divulguer certains résultats préliminaires de la recherche pertinents eu égard aux questionnements des partenaires et de donner un aperçu des étapes et de l'échéancier à moyen terme. Un des objectifs concernait aussi le renforcement des relations entre les organismes.

5.5. Développement du plan d'action

5.5.1. Stratégie d'action communautaire adoptée

La stratégie d'action communautaire adoptée correspond à l'une des trois approches de mobilisation et de stratégies d'action communautaire, caractérisées par Lamoureux et al. (2002), toutes visant la résolution de problèmes sociaux:

²⁵ Le niveau de scolarité atteint ne rend pas compte du niveau de littératie, surtout dans les communautés atikamekw où l'apprentissage est bilingue pendant les 3 premières années du primaire.

²⁶ Voir la description des niveaux de littératie page 25.

- l'action sociopolitique qui mise sur la mobilisation d'un segment défavorisé de la population en vue d'une redistribution du pouvoir ou des ressources
- la planification sociale qui mise sur la création ou la coordination des services relativement à un problème ou à une population préalablement ciblée par des experts. Elle met l'accent sur la tâche et le résultat.
- le développement communautaire qui mise sur une auto-organisation et un auto-développement de la communauté et qui met l'accent sur le processus.

Nous favorisons cette dernière perspective pour le développement de l'alphabétisation à La Tuque selon les caractéristiques présentées ci-dessous.

Objectif du développement communautaire	Auto-développement et intégration de la communauté.
Problèmes	Manque de relations sociales urbaines, de participation de la population autochtone peu alphabétisée Manque de ressources en matière d'alphabétisation adaptées à sa culture, ses besoins et intérêts. Manque de coordination entre les ressources existantes.
Stratégie de base	Favoriser la participation et la concertation des organismes communautaires et publics
Moyens et techniques	Diffusion d'information, facilitation de la communication entre les acteurs, éducation et sensibilisation : consultation par sondage lors d'entrevues, rencontre des partenaires, diffusion du rapport, présentation du projet dans les CA, activités et demandes de financement commune
Structures par laquelle s'effectuent les changements	Petits groupes de tâches (demande de financement, conception et réalisation d'activités) Table de concertation (réflexion sur les orientations à donner au projet) Conseil communautaire (incluant des participants)

5.5.2. Plan d'action

À partir des expériences d'alphabétisation avec des autochtones décrites et/ou analysées dans la littérature, de la recension des activités existantes dans la communauté et des intérêts des

participants potentiels, un plan d'action a été élaboré pour rendre opérationnel le projet d'alphabétisation autochtone (voir [Plan d'action, p.92](#)).

5.6. Limites de la recherche

- Le cadre initial fixé pour la recension d'écrits était restreint au Canada. L'étude des expériences des États-Unis et d'Amérique Latine pourraient être enrichissantes, sur le plan de l'interculturalité notamment.
- Des contraintes de temps et les difficultés liées au recrutement de personnel autochtone n'ont pas permis de réaliser toutes les entrevues prévues avec des personnes autochtones peu alphabétisées (14/30) ni de faire participer de façon significative des Autochtones à la conception et à la réalisation de la recherche²⁷.
- La sélection des personnes à interviewer s'est faite par bouche-à-oreille ce qui a limité les participants à des métis ayant déjà fréquenté le CAPE et à un réseau d'atikamekw originaires des communautés.
- Seules des personnes de moins de 50 ans ont été rencontrées. Les besoins en matière d'alphabétisation pourraient être différents chez les aînés.

6. Cadre conceptuel

Si la présentation du cadre conceptuel s'impose dans tout type de recherche à des fins d'éclaircissement intellectuel²⁸, sa justification prend aussi un sens éthique dans la mesure où « *la définition même que l'on donne à l'alphabétisation peut en soi être une barrière à l'alphabétisation des autres. L'alphabétisation peut être une source d'injustice puisque ceux qui détiennent le pouvoir (lié à l'utilisation du code écrit) peuvent écrire les définitions et les exigences de façon à exclure toute personne ou groupe jugé indésirable et à consolider leurs propres position et pouvoir.* » (Antone, 2003).

²⁷ La directrice du Centre d'Amitié Autochtone de La Tuque faisait cependant partie du Conseil d'Administration du CAPE au moment du dépôt de la demande de financement.

²⁸ Notamment pour les acteurs locaux, assez éloignés du monde l'alphabétisation pour la plupart et des approches autochtones et interculturelles pour certains.

L'intention de la présente recherche étant de permettre l'adoption de pratiques d'alphabétisation qui soient socio-culturellement appropriées à un groupe minoritaire pour qui l'éducation a justement constitué un moyen d'oppression dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique gouvernementale visant l'assimilation, il convient de présenter les différentes façons d'envisager l'alphabétisation (alphabétisation, littératie, alphabétisation populaire, alphabétisation autochtone, alphabétisation et approche par compétences, alphabétisation familiale), mais aussi les différents modèles existant pour représenter la rencontre des cultures (assimilationnisme, intégrationnisme, multi-culturalisme, interculturalisme). Nous tenterons ensuite de dégager convergences et divergences entre alphabétisation populaire et alphabétisation autochtone.

6.1. Alphabétisation

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2007) le concept d'alphabétisation : *«... ne recouvre plus simplement un ensemble de compétences techniques en lecture, en écriture et en calcul: il englobe désormais les multiples dimensions de ces compétences. En tenant compte des récentes transformations économiques, politiques et sociales, notamment la mondialisation et les progrès des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'UNESCO reconnaît l'existence d'une multiplicité de pratiques d'alphabétisme inscrites dans différents processus culturels, circonstances personnelles et structures collectives.»*

6.1.1. Littératie

Le concept de littératie²⁹ a fait son apparition en français au début des années 1980 dans les revues spécialisées de la recherche en lecture. À partir des années 2000, on l'utilise dans les milieux de l'éducation des adultes pour tenter de renouveler la conception de l'alphabétisation. Dans le milieu de l'éducation en général, on utilise plutôt le terme littératie dans l'expression littératie familiale (Boisvert, 2003).

Par ailleurs, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique, elle, définit la notion de littératie comme l' « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Elle définit cinq niveaux de littératie :

²⁹ En anglais, le concept de "literacy", couramment utilisé, peut prendre le sens d'alphabétisation, de niveau de lecture, d'apprentissage de la lecture ou encore des connaissances spécialisées dans un domaine (comme dans l'expression "computer literacy" - alphabétisation numérique ou informatique).

Niveau 1 : *compétences très faibles* : À ce niveau, une personne peut, par exemple, être incapable de déterminer correctement la dose de médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.

Niveau 2 : *lecture de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes*. À ce niveau, une personne peut avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la vie mais, à cause de son faible niveau de compétences, il lui est difficile de faire face à des défis comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.

Niveau 3 : *minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée*. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder aux études supérieures.

Niveaux 4 et 5 : *compétences supérieures*. À ces niveaux, une personne peut traiter de l'information complexe et exigeante.

Cette définition de la littératie, souvent associée à la théorie du capital humain, s'inscrit dans une perspective individuelle qui passe sous silence le substrat socioculturel à la fois de son acquisition, de sa pratique ainsi que les attitudes associées telles que le désir de réussite, la confiance en ses propres capacités, l'aptitude à se projeter dans l'avenir, la perception du rôle de l'écrit dans la société (Sarrazin, 2005).

6.1.2. Alphabétisation populaire

Depuis la naissance des groupes d'alphabétisation populaire au Québec dans les années 1980, le discours s'inscrit dans une perspective critique de transformation sociale. Inspirée de la philosophie de Paulo Freire, l'approche conscientisante qui y est associée se caractérise par le développement d'une analyse critique de la société, un outil de changement social, la défense des droits des opprimés, l'apprentissage d'un pouvoir collectif, le rêve d'une société égalitaire. On considère en alphabétisation populaire qu'apprendre à lire et à écrire doit aller de paire avec l'apprentissage de la lecture de la réalité sociale.

Les principes pédagogiques de l'alphabétisation populaire sont les suivants :

- Partir des thèmes et des mots des personnes
- Transformer une situation difficile en problème à résoudre
- Permettre aux participants de devenir acteurs de leur vie
- Permettre la prise de parole
- Échanger plutôt qu'imposer

- Favoriser l'action car on ne se libère pas seulement avec des idées
- Travailler sur un projet de société égalitaire mais aussi sur des alternatives à vivre maintenant
- Envisager la conscientisation comme un processus jamais terminé (RGPAQ)

En pédagogie, le socio-constructivisme, dans lequel cette approche critique s'inscrit, présente le risque d'amener les apprenants à s'en remettre trop souvent au collectif et à perdre confiance en leurs capacités individuelles. Il est, par ailleurs, difficile de se situer dans une démarche collective d'apprentissage quand on en est à tenter de maîtriser des outils élémentaires comme la lecture et l'écriture (Boutin et Julien, 2000).

6.1.3. Alphabétisation et approche par compétences

L'approche par compétences, prônée dans le cadre de la réforme en éducation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui doit être implantée prochainement au niveau de l'Éducation des Adultes, prend racine dans le courant du béhaviorisme qui, en éducation, vise le changement de comportement observable. Ce courant, qui s'est notamment manifesté à travers le *competence based movement* aux Etats-Unis, a connu une nouvelle vigueur avec l'idéologie de la performance et de l'excellence, sous la forme d'une éducation basée sur les résultats. Le présupposé qui sous-tend l'approche par compétences est que la réalité est décomposable en compétences à acquérir. L'étudiant est ainsi une pâte à modeler et le projet est constitué de situations éducatives prédéterminées par le programmeur ou l'enseignant et permet d'atteindre des objectifs imposés par l'extérieur.

L'approche par compétences est favorisée par les deux gouvernements. Le gouvernement du Canada a déterminé neuf compétences essentielles : lecture de textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, formation continue, capacité de raisonnement, informatique.

Du côté du Ministère de l'éducation du Québec, le développement des compétences suivantes est visé par la réforme qui doit être appliquée prochainement au secteur des adultes: communiquer, coopérer, agir avec méthode, exercer sa créativité, exercer son sens critique et éthique ainsi que raisonner avec logique.

« Les cours d'alphabétisation de la formation de base commune sont centrés sur l'appropriation des règles de base en lecture, en écriture et en calcul ainsi que sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ils visent une plus

grande autonomie de l'adulte dans les communications de la vie courante et reposent sur une synergie des apprentissages en français, langue d'enseignement, en mathématique et en informatique. Au présecondaire (qui correspond aux anciens niveaux 3 et 4 de l'alphabétisation), la formation de base commune est axée sur l'apprentissage des disciplines de base telles que la langue d'enseignement, la mathématique, certains savoirs scientifiques et la langue seconde. L'adulte est également initié aux problématiques courantes associées à l'exercice des rôles sociaux.» (Gouvernement du Québec, 2007). En outre, le prochain curriculum devant être implanté en formation générale des adultes ne se limite plus strictement à la préparation à l'emploi, au recyclage et au rattrapage scolaire, mais doit inclure des compétences citoyennes et culturelles. Les quatre domaines de formation privilégiés sont: santé et mieux-être, environnement et consommation, monde du travail et citoyenneté.

On reproche à l'approche par compétence de répondre à un mouvement politique visant à préparer les personnes à travailler dans une société compétitive, d'être le fer de lance du néolibéralisme, les objectifs éducatifs (compétences à acquérir) étant pré-établies par les enseignants et les programmeurs, voire le gouvernement et l'industrie. Sont occultées les dimensions physique, spirituelle, et affective de l'être humain. Dans le champ du développement personnel (domaine santé et mieux-être) par exemple, les compétences à acquérir sont la pensée logique et l'usage de la créativité alors que la dimension psychosociale est un facteur prépondérant en alphabétisation. L'approche par compétence ne prend pas non plus en compte les agents d'apprentissage autres que l'école tels la famille, le contexte socio-économique et culturel, les médias.

À l'approche par compétences, la réforme du Québec amalgame un autre courant, le socio-constructivisme. Sa compatibilité avec l'approche par compétences reste à démontrer puisque c'est un paradoxe que de vouloir répondre à des exigences pré-établies (développement de compétences déterminées de l'extérieur) tout en prétendant permettre aux étudiants de construire ensemble leurs connaissances selon des objectifs qu'ils ont eux-mêmes choisis et à un rythme qui leur est propre, comme l'implique le socio-constructivisme et la pédagogie de projet (Boutin et Julien, 2000).

6.1.4. Alphabétisation familiale

En prévention de l'analphabétisme, l'approche du développement des compétences parentales (avec comme référence les pratiques parentales de la classe moyenne) a été mise en pratique au Québec à partir des années 70. Cette approche a son ancrage dans la théorie du «déficit» qui considère que les familles de milieux «défavorisés» sont dépourvues des habiletés nécessaires pour promouvoir la littératie chez leurs enfants.

À l'extrême opposé de l'approche du «déficit», on considère que le processus d'apprentissage dépend du contexte socio-culturel et donc que ce sont les écoles qui ne sont pas en mesure d'aider les enfants de milieux défavorisés à développer leurs forces et habiletés.

Le mouvement de la littératie familiale s'est développé entre ces deux extrêmes. Une troisième voie, intermédiaire, affirme que les écoles et les familles font partie d'une même société et que le problème de l'analphabétisme doit être traité dans l'interaction, en visant le dialogue entre les familles, leurs communautés et les institutions (Boisvert, 2003). Voici quelques exemples de bénéfices associés au rapprochement école/communauté : la participation active des parents dans la prise de décisions rapproche les enfants de leurs enseignants; les parents autochtones qui s'intéressent aux activités de leurs enfants à l'école gagnent en confiance, ce qui a une influence positive sur l'apprentissage des jeunes; les stéréotypes négatifs à propos des jeunes autochtones et de leurs familles disparaissent lorsque les enseignants collaborent avec les parents

6.1.5. Alphabétisation autochtone

Pour les autochtones, l'emphase doit être mise « sur la littératie culturelle plutôt que sur la littératie textuelle » (Pavan, 2008). « Il est impérieux que les Premières nations emploient comme stratégie de réintégrer l'enseignement dans le cadre de la culture plutôt que de continuer à voir dans la culture un volet de l'enseignement » (Assemblée des Premières nations, 1988 citée dans Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1992). De nombreux documents sur l'apprentissage chez les Autochtones, dont « La maîtrise indienne de l'éducation indienne » (1972), le « Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones » (1996) et « Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones, les Inuits et les Métis » (Conseil Canadien sur l'Apprentissage, 2007) ont montré à quel point la culture joue un rôle central dans un apprentissage réussi chez les

Autochtones. Pour l'Association Nationale d'Alphabétisation Autochtone (*National Indigenous Literacy Association, NILA*):

«Culture, Sharing, Learning and Survival are essential concepts in Aboriginal literacy development. They are all related and follow each other around the circle. They also relate across the circle. Learning content and methods need to be rooted in our cultures, and our ability to build literacy into our survival strategies relies on sharing among many different groups.» (NILA, 2007).

Sur le plan collectif, les hauts taux de problèmes sociaux et de santé ainsi que la perte de territoire, de langue et de traditions culturelles sont associés au colonialisme d'origine européenne. La décolonisation est donc considérée comme un enjeu majeur des processus contemporains d'études autochtones. Au-delà de l'introduction de contenus autochtones (roue de médecine, wampum, capteur de rêves, système clanique, histoire communautaire, guérison, tambour, herbes sacrées... (Akiwenzie-Damm, 1997)), cette décolonisation comprend la revitalisation des langues, des pédagogies et des épistémologies autochtones, l'importance du territoire, de privilégier les voix autochtones, l'implication des aînés en éducation et le contrôle, par les Autochtones, de l'éducation autochtone (Battiste et Simpson cités dans Lowan, 2009), en alphabétisation notamment (Ningwakwe Priscilla George dans Antone, 2002). L'alphabétisation autochtone facilite le développement de l'auto-détermination, de l'affirmation, du succès et donne un sens.

Plusieurs modèles ont été conçus pour représenter l'apprentissage et l'alphabétisation chez les Autochtones : celui de la roue de médecine (Hill, 1999), de l'arc-en ciel (George, 2000), de la science autochtone de Cajete (1999) ou encore ceux que propose le Conseil Canadien sur l'Apprentissage (2007) qui s'est attaché, ces dernières années, à redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones, les Inuits et les Métis (CCA, 2007).

Le modèle de l'arc-en ciel associe les couleurs à différents types d'alphabétisme: Rouge : Langues autochtones; Orange – Habiletés nécessaires pour l'alphabétisme oral (parler clairement et sagement, écouter avec respect, penser à ce qui a été entendu, prendre ce qui s'applique à soi, l'intégrer dans sa vie, écarter le reste pour un usage ultérieur ou pour ne pas l'utiliser); Jaune – Alphabétisme symbolique : Moyens d'expression différents de l'écrit : art, danse, musique, langage des signes, les récits narratifs oraux, les pétroglyphes, les bâtonnets de bois, les wampum, les cérémonies,...; Vert – Anglais et français; Bleu – Habiletés

nécessaires pour l'utilisation des nouvelles technologies; Indigo – Alphabétisme spirituel : Habiletés nécessaires pour interpréter la langue de l'univers, les événements comme les rêves, les visions, la vue d'un animal, la synchronicité, la langue des cycles (de la vie, de la mort...), l'intuition, la télépathie, se voir comme partie de la création et s'honorer; Violet – Habiletés nécessaires pour reconnaître et nourrir l'esprit, le cœur, la pensée et le corps incluant la médecine (voir 6.1.3.1. Perspective holistique).

Les différentes caractéristiques de l'apprentissage tel qu'envisagé par les Autochtones sont :

- holistique (comprenant une dimension spirituelle)
- processus transformateur qui se poursuit tout au long de la vie
- fondé sur l'expérience
- personnalisé
- ancré dans les langues (dont l'oralité)
- collectif, mobilisant la famille, la communauté, les aînés
- combine savoir autochtone et occidental
- dimension politique (anti-colonisation) (CCA, 2007; St. Denis et al., 2009)

Nous caractérisons ici ces différentes dimensions et certaines de leurs implications en alphabétisation.

6.1.5.1. Perspective holistique

L'alphabetisation autochtone s'inscrit dans une philosophie où toute chose est perçue reliée aux autres par une origine commune. L'être humain fait partie d'une famille et d'une famille élargie, d'un peuple et d'un cosmos unis par des interrelations sacrées³⁰ (Antone, 2003)³¹. Dans la mesure où nous ne faisons qu'un avec le reste de la création, le concept autochtone de la responsabilité en éducation...ne consiste pas seulement à répondre aux besoins de l'apprenant adulte, de l'établissement de la société en général. Ce concept comprend la responsabilité de l'impact que notre activité a sur la terre et au-delà » (Hill, 1999 citée dans Ningwakwe dans St-Denis et al. 2009).

³⁰ Traduction libre

³¹ Par exemple, le concept de *Pimatisiwn* chez les peuples algonquins comme les atikamekw, met l'emphase sur le bien-être et la cohésion de la famille, de la communauté et de l'environnement, et sur une approche holistique de la croissance personnelle (NAFC, 2006).

L'être humain est considéré comme un tout, devant se développer dans toutes ses dimensions : mentale, physique, émotionnelle et spirituelle.

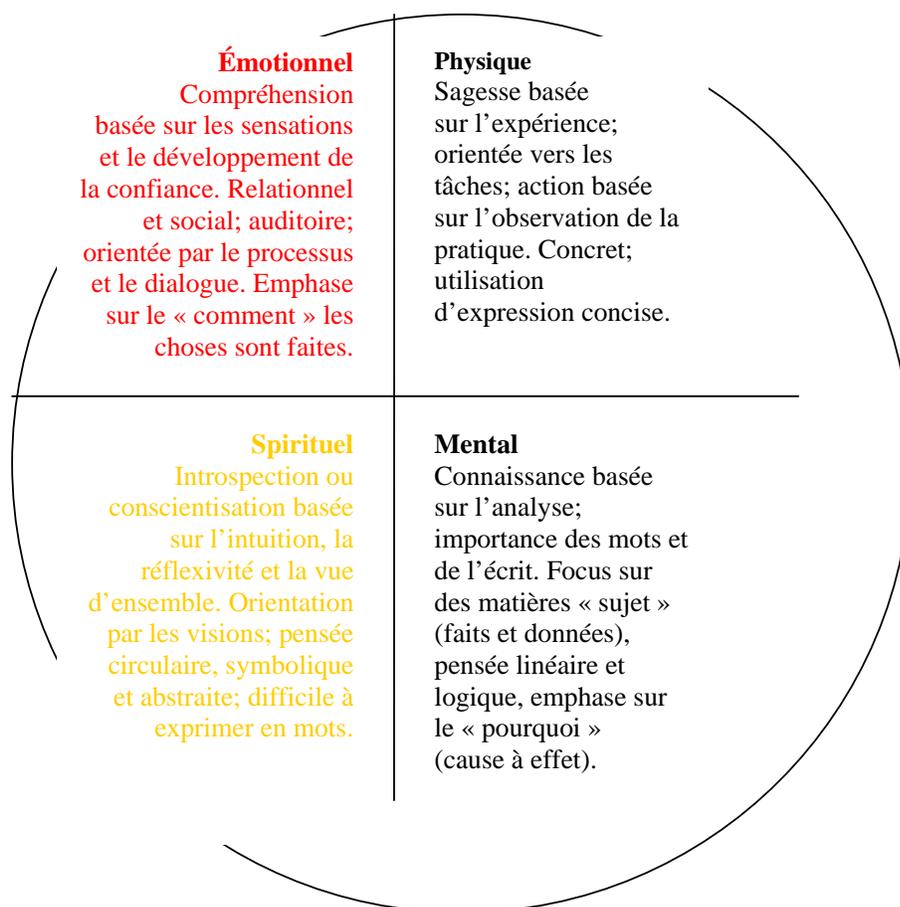


Figure 1 : Les 4 facettes de l'apprentissage autochtone (adapté de Wemigwans, 2001)

Nous mettrons ici l'emphase sur trois types de besoins, auxquels les approches d'alphabétisation accordent peu d'importance, devant être comblés par, ou en amont, du processus d'apprentissage tel qu'envisagé par les Autochtones : spirituel, émotionnel et physique.

Le savoir est un domaine sacré et relève de la **quête spirituelle**. Pour mieux saisir la réalité de l'existence physique et rendre le savoir possible, l'individu cherche en lui-même l'énergie qui se manifeste dans toute forme de vie. L'expérience spirituelle se traduit physiquement par des cérémonies, des rituels, la quête de visions et les rêves. De nombreux peuples autochtones perçoivent l'« esprit de l'apprentissage » comme une entité née des relations complexes qui

lient l'apprenant à son « parcours d'apprentissage ». Selon Marie Battiste, « lorsque l'esprit est absent, l'apprentissage se complique, est peu satisfaisant, voire impossible ». Il importe de prendre en considération la diversité des croyances et des démarches spirituelles, qui, pour certains autochtones, passent par le catholicisme ou relèvent du développement personnel.

Le **bien-être émotionnel** est un autre facteur déterminant de la faculté d'apprendre et de la participation à des activités d'alphabétisation. En effet, un manque de confiance, d'estime de soi, une identité culturelle confuse, symptôme actif de traumatisme, et les problèmes qui en découlent (alcool, drogue, suicide, incarcération) limitent les étudiants. La prise en compte des effets intergénérationnels négatifs du système des pensionnats (dénie de l'identité autochtone, honte, faible estime de soi, difficultés de communication, expérience de racisme, attente de jugement négatif, violence ou abus physique -y compris sexuel- dans la famille, dépendances) est incontournable, d'une part parce qu'ils peuvent nuire à l'apprentissage mais aussi parce que la dimension affective est partie intégrante de l'être humain qui doit se développer dans son entièreté (NADC, 2002). Plutôt que de passer sous silence les charges émotionnelles que portent les apprenants ou de les référer à d'autres ressources, certains choisissent d'intégrer ces questions au contenu de l'apprentissage, considérant que parler ou écrire à ce propos peuvent constituer une libération, faciliter d'autres apprentissages et briser l'isolement (First Nation Adult Education Program in Toronto mentionné dans George, 1997). Des ateliers thématiques (toxicomanie, violence, argent, estime de soi, jeu) comprenant écriture, théâtre, vidéo, l'utilisation de la langue atikamekw, l'accès à du soutien autre que celui du curriculum, des activités culturelles ou des cercles de parole peuvent être organisés pour répondre au besoin de développement psycho-social des participants.

La perception de l'apprentissage de l'écrit doit être travaillée aussi. En effet, l'aversion durable et parfois non consciente pour tout ce qui touche la scolarisation (en partie responsable de la sédentarisation, des drames personnels, familiaux et collectifs liés aux pensionnats et de la disparition de la « culture », orale, d'expériences de racisme et de discrimination), ajoutée au manque de perspectives d'emploi dans les communautés, a entraîné une méfiance à l'égard des systèmes d'éducation prédominants chez de nombreux Autochtones et a entravé les progrès de certains étudiants autochtones (Commission royale sur les peuples autochtones et le Groupe de travail national du Ministre sur l'éducation, *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002 cité dans CCA, 2007, a.). Si dans tout programme d'alphabétisation, on doit porter attention à écarter les impacts négatifs des expériences éducatives institutionnelles antérieures, avec des Autochtones, d'autres processus destructeurs comme la répression de la langue et de la culture

ou la loi sur les Indiens sont aussi à considérer. Un environnement sécuritaire et accueillant s'impose, que ce soit dans les attitudes, les approches, le respect autant que le lieu physique. Il s'agit de reconnaître, valoriser et construire à partir de la position de l'apprenant et d'être attentif aux formes de racisme, parfois subtiles, qui persistent dans les organisations non-autochtones. Les formateurs non-autochtones doivent par exemple porter attention à leurs perceptions culturellement déterminées comme « tu es paresseux si tu m'attends au lieu de commencer ton travail et demander de l'aide ensuite » alors que l'apprenant préfère peut-être attendre d'être prêt à réaliser la tâche sans erreur.

Sur le plan **physique**, plusieurs besoins relatifs à l'alphabétisation ont été identifiés : hébergement, nourriture, argent, sécurité, habillement, transport, soin des enfants, santé et bien-être. L'alphabétisation peut par exemple permettre de gérer un budget plus efficacement ou de développer des intérêts entraînant des gains occasionnels, voire d'accéder ou d'évoluer sur le chemin de l'emploi, favorisant le développement économique de la communauté.

6.1.5.2. Tout au long de la vie

L'esprit de l'apprentissage est présent pendant toute la durée de la vie d'une personne. La roue médicinale, symbole des Autochtones des Prairies, est un cercle divisé en quadrants (est -sud-ouest -nord) représentés par les quatre couleurs de peau (jaune, rouge, noire et blanc). Elle est souvent utilisée afin d'illustrer la croissance personnelle selon un parcours cyclique du développement débutant dès la conception de l'enfant, se poursuivant toute la vie et se répétant de génération en génération: éveil, reproduction, enseignement des ancêtres, sagesse des aînés.

Le *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* souligne le rôle pédagogique de la famille et de la communauté dans l'apprentissage tout au long de la vie. Or les relations familiales et à l'environnement ont été fortement perturbées par le système des pensionnats, déresponsabilisant les parents (proches et éloignés) et les aînés et interrompant la transmission intergénérationnelle du modèle d'éducation traditionnelle incluant philosophie de l'éducation et pratiques éducatives : cérémonies de passage, hétéro-formation (avec les pairs, les frères et sœurs, les autres membres de la communauté), écoformation (on apprend aussi des non-humains, animaux, plantes...).

Les aînés ont une place particulière dans l'apprentissage puisqu'ils transmettent la culture collective par l'entremise de récits, d'allégories, de leçons et de poèmes qui lient les étudiants,

les intervenants, les familles et la communauté à la culture et aux traditions autochtones. Ils enseignent notamment les responsabilités et les rapports au sein de la famille, de la communauté et avec toute forme de vie, renforçant ainsi les liens intergénérationnels et l'identité (Antone, 2003). Les enfants sont aussi perçus comme des enseignants. Tous sont tour à tour, voire à la fois, des enseignants et des apprenants (Antone et al., 2003), le principe de réciprocité sous-tendant toutes les relations.

Les programmes d'alphabétisation autochtone doivent offrir la possibilité de tenir des cercles de partage, des cérémonies ou des sorties culturelles pour permettre de développer et nourrir ces relations dans la culture (Cooper, 2006).

Les formateurs en alphabétisation, doivent être ouverts à apprendre des participants et à mettre les participants à l'aise dans leur rôle d'enseignant. Prendre le temps pour le développement de ces relations est capital. L'approche dialogique de Freire semble aussi appropriée dans la mesure où elle présuppose des rapports horizontaux entre formateurs et apprenants, où la langue sert à trouver sa propre voix et à chercher ensemble un sens dans la réflexion et l'action (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1991).

6.1.5.3. Ancrage dans l'expérience

Pour les Premières nations, les Métis et les Inuits, l'apprentissage fondé sur l'expérience est essentiel (CCA, 2007), le vécu donnant lieu à des apprentissages par l'observation, l'expérimentation, et l'interaction avec le monde naturel comprenant les humains, l'écoute et le partage d'histoires de vie notamment et les réactions à ces enseignements. Toutes les expériences, même « mauvaises », font partie de l'apprentissage.

Le modèle de l'apprentissage en spirale comprend trois phases :

- L'exposition ou participation à des expériences culturelles clés ou d'apprentissage pouvant inclure des activités planifiées de préparation
- La réflexion et la conscientisation relative à leur expérience à l'aide de méthode comme les cercles de partage, les journaux de bord ou conférences
- Le partage à la communauté de l'expérience d'apprentissage sous forme de rapport de progrès, de démonstration, d'action bénéficiant à la communauté de façon concrète (article de journal, théâtre, fête, programme de radio, activité dans une école...) (Hill, 2001)

La participation à des activités communautaires, y compris les discussions, les cérémonies, les contes, les repas communautaires, les événements culturels, les séjours sur les territoires de

chasse, offrent la possibilité de couvrir plusieurs phases du processus d'apprentissage. Le processus d'alphabétisation doit, en effet, faire appel à des expériences sociales et personnelles réelles et baser ses activités sur ces expériences. Les situations de la vie courante (retour aux études, deuil, relations de couple, relation à l'argent...) peuvent ainsi être envisagées comme matière à réflexion ou fournir des objectifs d'apprentissage (démarches administratives par exemple). Les formations offrent également un contexte d'expérimentation sociale, au sein du groupe mais aussi par l'organisation et la réalisation de projets dans la communauté ou par l'inclusion, dans le programme, d'expériences de travail ou d'implication sociale.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, l'ancrage dans l'expérience invite à utiliser une approche globale³², qui présuppose que l'acquisition de la langue, aussi bien orale qu'écrite, est un processus naturel et qu'elle est plus facile à apprendre lorsqu'elle est authentique (même si ce n'est pas celle qui est utilisée dans les communications de masse ou dans les institutions)³³ et qui permet de voir, comprendre et apprendre le processus tout entier (cohérente avec l'approche éducative autochtone traditionnelle d'observation-action) plutôt que de s'en tenir à des éléments fragmentés dépourvus de sens (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1991). Les expériences d'apprentissage formel de langue autochtone, dans des classes de conversation dirigées par des locuteurs âgés et par la création de dictionnaires et de publications appropriées aux cultures autochtones, ne permet pas une transmission intergénérationnelle véritable, comme dans la famille, ce qui rend l'alphabétisation artificielle et forcée. Même si les mots peuvent être transmis, le contexte d'apprentissage reflète les schémas relationnels de la société dominante et les concepts qui les sous-tendent. Le défi est de permettre une alphabétisation dans le langage autochtone dans un contexte aussi naturel que possible (tout en obtenant le soutien du gouvernement) (Antone et al., 2003). Les journées d'immersion et les camps avec des aînés font partie des activités conseillées. La meilleure approche pour la revitalisation de la langue est que ce soit une préoccupation constante dans tous les domaines de programmation et en intégrant toutes les catégories d'âge. Dispenser des classes de langue n'est donc pas le moyen à privilégier ; il faut plutôt développer des modèles

³² Ou ce qu'on appelle, en alphabétisation populaire, l'approche du langage intégré (Boudreau, 1992)

³³ Les apprenants peuvent ensuite être amenés à apprendre le « dialecte officiel » et à discerner celui qui est socialement acceptable dans telle ou telle situation (Christian et Wolfram, 1990 *cité dans* Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1991)).

de partenariat qui lient différents programmes, qui sont centrés sur la famille et s'étendent à toute la communauté (NAFC, 2007).

Les autobiographies personnelles ou journaux de bord, qui s'apparentent aux histoires de vie, outils de communication traditionnellement utilisés par les Autochtones, peuvent aussi servir de base aux écrits. En effet, l'apprentissage est significatif lorsque la tâche d'apprentissage est reliée à la structure de connaissance existante de l'élève. Le fait que le matériel de lecture soit créé par l'apprenant garantit une similitude des formes syntaxiques entre l'expression orale et l'expression écrite tout en faisant un usage direct des connaissances de l'élève. Cette « expérience de la langue », méthode d'enseignement de lecture et d'écriture qui traite les apprenants comme des personnes dont les idées sont dignes d'être communiquées et présentées par écrit, a des effets thérapeutiques en renforçant l'amour-propre, la confiance en soi, le sens de sa valeur personnelle, la force, l'habileté et la compétence (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1991).

6.1.5.4. Caractère personnalisé

Dans la philosophie autochtone, le créateur a donné à chaque personne ce qui est nécessaire pour bien vivre (*Pimatisiwin* en atikamekw), un but et les capacités permettant de développer le talent pour l'atteindre. Honorer ce don en le découvrant, en le développant et en l'utilisant, c'est honorer le créateur (George, 1998).

Sur le plan pédagogique, trois phases rendent l'apprentissage personnalisé :

- L'observation dans l'expérience
- La prise de décision individuelle quant au moment d'essayer de faire quelque chose par soi-même
- La prise de responsabilité pour « quand » et « quoi » apprendre (Northern Territories, 1993). Par exemple, les enseignements des aînés, souvent sous forme d'histoires (sans morale), sont laissés à l'interprétation de l'auditeur, afin qu'il y trouve sa propre signification, les espaces du « non-dit » ou de l'« inexplicé » étant des occasions importantes pour l'apprentissage autonome (Vizina, 2008).

Dans cette perspective d'appropriation de l'apprentissage, d'autres orientations ont aussi été suggérées (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1992) :

- les perceptions des élèves et les usages qu'ils et qu'elles font de l'alphabetisation forment la base du programme

- les propres termes et expériences des apprenants sont employés dans toute la mesure du possible
- le niveau de langue et des activités sont appropriés au niveau d’alphabétisation
- le contenu est significatif et pertinent pour les apprenants
- les apprenants sont appréciés pour ce qu’ils peuvent accomplir et leurs points de vue sont sollicités
- des services d’orientation et de tutorat adéquats sont offerts
- l’utilisation d’une approche « apprendre à apprendre ».

6.1.5.5. Combinaison des savoirs autochtones et occidentaux

Les savoirs traditionnels transmis de génération en génération comprennent notamment des savoirs environnementaux, métaphysiques, médicaux, spirituels, de même que des valeurs sociales et des modèles politiques démocratiques (NAFC, 2007). Sur le plan individuel, que ce soit venant de la famille, des enseignements des aînés, au cours d’activités culturelles ou en se renseignant sur d’autres peuples autochtones, l’apprentissage des systèmes de savoir traditionnels autochtones mène à une amélioration de l’estime de soi et une fierté de l’identité et de l’histoire (Cooper, 2006). Il peut également atténuer le décalage culturel et ainsi faciliter la participation des Autochtones au programme de formation. Les enseignements traditionnels et la pratique d’activités culturelles favorisent, elles, le cheminement psycho-social.

La créativité, élément clé de l’alphabétisation autochtone et aspect intrinsèque de la survie, mène à une nouvelle pensée, à un nouveau comportement. Elle prend racine dans l’oralisation et les valeurs traditionnelles, dans une nouvelle symbolisation et réinterprétation de l’expérience passée et se manifeste par différentes façons de les mettre en pratique, de les vivre à l’ère contemporaine (Gamlin dans Antone, 2002).

En effet, l’apprentissage autochtone n’est pas une activité stagnante, mais bien un processus adaptatif inspiré des principaux éléments du savoir traditionnel certes, mais aussi moderne et occidental. Selon Lorna Williams, l’objectif de l’éducation de devenir des êtres humains complets, qui entretiennent de bonnes relations, peut être atteint en combinant la raison autochtone à la raison euro-occidentale, principalement analytique (Pavan, 2008). Albert Marshall propose la technique du « regard à deux yeux » qui permet des aller-retour entre les perspectives occidentales et autochtones, affirmant les similitudes et respectant les différences, pour une vision plus claire et plus respectueuse du monde. Ceci permet aux

apprenants de reconnaître et d'appliquer les forces des deux visions du monde. Cette pratique implique un contexte d'enseignement transdisciplinaire et interculturel qui mène à une éducation plus inclusive où les praticiens et étudiants apprennent ensemble les uns des autres et AVEC l'environnement (Marshall, 2009).

6.1.5.6. Ancrage dans le milieu socio-écologique

Si dans une perspective non-autochtone, le milieu socio-écologique est utilisé pour améliorer la compréhension des étudiants de leur environnement local (éducation SUR l'environnement) et ainsi favoriser l'activisme social et environnemental (éducation POUR l'environnement), ou dans une perspective de développement personnel ou de groupe (survie, méditation), l'ancrage des activités éducatives dans le milieu socio-écologique est particulièrement pertinent dans les programmes prenant racine dans les cultures autochtones dans la mesure où la culture, la langue, le savoir et les lieux sont inextricablement liés (Cajete, 1994). Les lieux représentent, pour les Autochtones, leur passé et leur avenir, leurs ancêtres et leurs descendants, leur vie spirituelle et leurs obligations (Antone p.39). Il est plus efficace d'enseigner des savoirs traditionnels là où la culture s'est développée. « Les enseignements des aînés deviennent vivants lorsqu'ils voient les caractéristiques physiques, lorsqu'ils entendent les sons et lorsqu'ils sentent les vents présents dans les histoires. » (Lowan, 2009). Considéré comme un enseignant (on apprend DE l'environnement), le territoire est un milieu de vie, temporaire aujourd'hui, auquel sont attachés des valeurs, des comportements et des croyances particulières, différant pour beaucoup de ceux qui prévalent dans les communautés autochtones ou dans les villes. Il est désormais associé à deux systèmes de connaissances qui englobent les noms des clans, les rituels de chasse, les connaissances des plantes, de la nourriture, des médecines, le comportement des animaux, la géographie, la gestion, mais aussi la cartographie ou l'économie.

Les compétences liées au territoire sont toujours une source de fierté. Que le territoire ait fait l'objet de traités, de conventions ou soit l'enjeu de négociations actuelles avec les gouvernements, son occupation est toujours sujette à discussions informelles ou à consultations nationales³⁴. « Une meilleure compréhension de leur territoire aide à forger un sentiment d'appartenance, chez les jeunes adultes autochtones notamment (Lowan, 2009) ».

³⁴ Au sens de nation autochtone.

Les séjours en forêt, qui constituent, en soi, de riches expériences éducatives, peuvent aussi être un pont vers une appropriation du milieu de vie urbain. Swayze (2009), par exemple, suggère de faire un parallèle entre la satisfaction des besoins sur le territoire et les interrelations socio-écologiques en ville, milieu de vie des autochtones urbains. Il faut apprendre à vivre et à survivre en harmonie avec le milieu, où que l'on soit.

6.1.5.7. Ancrage dans les langues autochtones

L'enseignement dans la langue autochtone est une façon efficace de se connecter ou d'enraciner les enseignements (Grafton Atone Université de Toronto, 2002 *cité dans* RCAAQ, 2008b), des rapports intimes unissant la langue, la culture et la pensée (Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, volume 3, Vers un ressourcement, p. 523). Par ailleurs, la langue ayant été un enjeu majeur du génocide culturel et social, perpétré dans les pensionnats notamment, l'apprentissage de la langue autochtone est incontournable dans le processus de guérison collective, mais aussi individuelle.

- Sur le plan individuel :
 - la connaissance de langue a une influence sur l'estime de soi. La capacité de parler sa propre langue aide une personne à comprendre qui elle est et à se reconnecter par rapport à elle-même, à sa famille, à sa collectivité, à la Terre et à la Création.
 - sur le plan cognitif, l'apprentissage dans les langues autochtones renforcent les capacités intellectuelles qui permettent de réussir dans des contextes variés.
 - les connaissances étant souvent transmises par le biais de la tradition orale, l'apprentissage d'une langue autochtone donne aussi accès à une certaine vision du monde, à un autre système de connaissance (NAFC, 2007) : "Language is our unique relationship to the Creator, our attitudes, beliefs, values and fundamental notions of what is truth." (Assembly of First Nations, 1990 *cité dans* NAFC, 2007).

- Sur le plan collectif :

La restauration des langues autochtones dans l'apprentissage a des impacts positifs sur plusieurs indicateurs sociaux, contribuant même à la réduction du suicide chez les jeunes. Elle peut atténuer les impacts négatifs de l'histoire des personnes liées à l'éducation, même une ou plusieurs générations après les traumas de l'expérience des pensionnats (NAFC, 2007).

Par le truchement de la langue, les Autochtones transmettent la culture de génération en génération et donnent un sens à leur expérience commune.

Du point de vue de l'implication politique ou citoyenne, dans une perspective d'affirmation identitaire et d'autodétermination des Nations autochtones par exemple, le perfectionnement en atikamekw s'impose. Les $\frac{3}{4}$ du dernier journal du Conseil de la Nation Atikamekw (CNA, 2009) sont écrits en atikamekw et les rassemblements, qu'ils portent sur l'éducation, la spiritualité ou le territoire, se déroulent dans cette langue.

- Sur le plan patrimonial, les langues autochtones reflètent et contiennent les clés de la conservation de la culture et de l'identité autochtone dans le contexte culturel canadien. "Our Languages are the corner stone of who we are as a People. Without our Languages, our cultures cannot survive." (Assembly of First Nations, 1990 *cité dans* NAFC, 2007). Or, même si l'indice de continuité de l'atikamekw est élevé (97) ce qui la rend viable, cette langue est considérée menacée car moins de 6000 locuteurs la parlent³⁵. Un programme d'alphabétisation autochtone en milieu urbain pourrait contribuer à l'apprentissage de l'*atikamekw* comme langue seconde, les initiatives concertées d'enseignement des langues autochtones comme langues secondes pouvant influencer sur la vitalité de la langue.

Si une part prépondérante doit être accordée à l'oralité, le rôle de l'écrit dans la survie et la revitalisation des langues autochtones comprend trois aspects : la valorisation des langues autochtones dans le monde contemporain, la préservation des traditions du passé pour les futures générations ainsi que la re-création du langage dans une société changeante (Shearwood, 2001).

- Sur le plan pédagogique, les arguments favorables à l'alphabétisation en langue maternelle sont les suivants:
 - Il est plus facile d'apprendre à lire et à écrire dans la langue maternelle
 - Les adultes acceptent souvent plus volontiers l'enseignement dans cette langue
 - Les adultes apprennent en général plus facilement une deuxième langue lorsqu'ils ont appris à lire et à écrire d'abord dans leur langue maternelle
 - Les personnes qui ont appris à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle et qui n'est pas adaptée à leur pensée, semblent éprouver une grande difficulté à acquérir un vocabulaire suffisant et à s'exprimer avec facilité.

³⁵ L'indice de continuité est le rapport entre le nombre de personnes parlant une langue donnée à la maison et le nombre de personnes ayant désigné cette langue comme leur langue maternelle, multiplié par 100. L'indice de continuité de l'atikamekw est le plus élevé de toutes les langues autochtones au Canada.

- Les contacts au sein de la communauté atikamekw urbaine et avec les communautés atikamekw environnantes permettent un usage fréquent de la langue orale.
- Il existe désormais du matériel écrit, la possibilité d'en produire ainsi qu'une volonté de , qui s'est manifestée par l'implantation du programme scolaire bilingue dans les années 1990 (voir Sarrazin, 1994)
- La langue maternelle étant le véhicule naturel de la pensée et de l'expression d'un peuple, son emploi pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes resserre les contacts avec les sources de sa culture
- L'écriture de l'Atikamekw s'apprend relativement facilement pour une personne qui le parle déjà

L'apprentissage de la langue atikamekw nécessite la participation de bons locuteurs, la collaboration du CNA qui a de l'expertise en éducation dans cette langue, la création de matériel pédagogique écrit en atikamekw pour adultes et l'organisation d'activités éducatives et sociales privilégiant l'usage de l'atikamekw.

6.1.5.8. Dimension collective

L'éducation autochtone visant plus les relations de l'individu à ses communautés d'appartenance que le développement de la personne elle-même, le concept de communauté est important en formation dans la mesure où l'acquisition des savoir être en groupe (notamment partager du temps et de l'espace, prendre soin de soi et des autres) est un enjeu important du processus d'apprentissage (Cooper, 2006). Le besoin de socialisation ressenti par les Autochtones résidant en ville peut être en partie comblé par l'appartenance au groupe d'alphabétisation. Ce concept de communauté peut s'étendre du groupe en formation à la famille, aux autres membres de la communauté autochtone informelle, aux organismes communautaires et aux institutions, aux communautés autochtones environnantes, aux nations autochtones, aux groupes non-autochtones. L'apprentissage peut aussi viser la navigation dans des communautés non familières. Le tutorat ou le mentorat sont aussi recommandés.

La famille peut être à la fois une motivation et un frein à l'alphabétisation. En effet, le nombre important d'enfants et la tradition d'inclusion des enfants dans toutes les activités implique une présence auprès d'eux qui limite la participation aux activités extérieures où les enfants ne sont pas acceptés. En revanche, l'alphabétisation des parents peut faciliter la réussite scolaire des enfants puisqu'ils sont les premiers à assurer l'éducation des enfants à la maison, qu'ils sont appelés à travailler en partenariat avec l'école, à prendre les décisions touchant les

enfants et les jeunes et à s'en faire les porte-parole. Les programmes d'alphabétisation familiale peuvent aussi être vitaux pour la survie culturelle. Viser l'apprentissage de la famille entière peut permettre d'atténuer les conséquences des approches institutionnelles qui séparent les membres de la famille dans des contextes qui ne reflètent pas les valeurs, approches et priorités autochtones.

Plusieurs activités ainsi peuvent être envisagées pour favoriser un apprentissage collectif : activités parents-enfants de contes et légendes avec un aîné, de stimulation à l'écrit (heure du conte, jeux de groupe interactifs), des cercles de paroles avec les enfants et ados, ateliers liés au développement de compétences parentales, discussions sur les sujets qui préoccupent les parents (devoirs, développement de l'enfant, fonctionnement de l'école...), organisation ou participation à des activités scolaires ou communautaires (par exemple soutien moral aux jeunes participant à l'aide aux devoirs ou en hébergement au Foyer Mamo, Fête Nationale des Autochtones, festival des neiges), des cercles de paroles, des cafés-rencontre, des repas communautaires, des rencontres informelles, stages dans des organismes communautaires, participation aux activités culturelles et politiques, exploration des arbres généalogiques et de l'histoire des familles. Tous les domaines de développement de la communauté sont en effet concernés par une approche éducative holistique: économique, politique, social, éducatif et culturel.

L'acceptation des enfants en bas âge durant les formations peut être envisagée. L'intégration des aînés comme formateurs est incontournable : ils doivent être impliqués non seulement dans les activités éducatives, comme « ressources » donnant des enseignements traditionnels relatifs à l'environnement ou aux relations sociales par exemple, mais doivent aussi participer à définir les objectifs du programme, à développer de nouvelles activités d'enseignement et d'apprentissage ou à créer des stratégies d'évaluation appropriées.

Placer l'éducation des adultes au cœur du développement communautaire, comme le suggère Silver dans St-Denis (2009), implique plusieurs orientations :

- les objectifs reflètent les réalités locales
- les résultats (économiques, sociaux, spirituels, politiques) sont à l'avantage de la communauté toute entière
- les activités d'apprentissages se fondent sur des questions et problèmes locaux
- la communauté participe activement au recrutement des apprenants
- les praticiens ont à cœur les intérêts de la communauté

- la communauté participe à titre de ressource
- le programme est une initiative de la communauté qui a droit de regard
- l'alphabétisation s'inscrit dans un plan communautaire d'ensemble
- l'apprentissage se prolonge dans la communauté (MEO, 1992), comme l'exige d'ailleurs l'approche de l'apprentissage en spirale (voir p.35).

6.1.5.9. Dimension politique

Les rôles sociaux, communautaires et politiques ont été affectés par l'imposition du régime de tutelle du Canada, mis sur pied par l'application des lois successives relatives aux Indiens et le système des agents des Affaires Indiennes en particulier, qui « déterminait aussi bien le statut d'indien que l'appartenance à la bande, la structure politique et administrative de la gestion des réserves, les exemptions de taxes et l'administration financière tout en faisant des indiens des pupilles de l'état » (Dupuis citée dans Lepage, 2009).

Dans le contexte actuel des discussions relatives à la création de gouvernements autochtones³⁶, qui ouvre à nouveau la voie vers l'autonomie et la dignité collective, la faible participation des Autochtones à la vie politique semble pouvoir nuire au développement des collectivités. *« Malgré le fait que ... 37% des Autochtones au Québec vivent hors réserve, ces derniers sont sous-représentés dans les institutions démocratiques, que ce soit au niveau des gouvernements des Premières Nations ou de leurs structures régionales, qu'au niveau des institutions gouvernementales fédérales et provinciales. À moyen et long terme, cette sous-représentation nourrit un déficit démocratique risquant de porter atteinte de manière grandissante à la légitimité des institutions autochtones et à engendrer de nouvelles formes d'instabilité politique. L'exclusion implicite des personnes vivant hors réserve risque même, dans certains cas, de remettre en cause la validité des négociations territoriales et des règlements et traités subséquents. La réalité vécue par les membres vivant dans les communautés affecte ainsi celle des membres vivant dans les villes et vice-versa »* (RCAAQ, 2006).

³⁶ En 1985, l'Assemblée Nationale du Québec adopte une résolution reconnaissant notamment que «les nations autochtones du Québec sont des nations distinctes qui ont droit à l'autonomie» et qu'à ce titre, des ententes d'autonomie gouvernementale doivent être conclues. Un protocole d'entente politique, premier texte de l'histoire récente de la Nation atikamekw à caractère constitutionnel, a été signé en 2002 entre les chefs des trois communautés et le Président-Grand-chef de la Nation Aitkamekw (CNA, 2009).

L'alphabétisation autochtone est vue par certains comme une approche *d'empowerment* (Gaikezheyongai, 2000:6), les programmes devant libérer un espace pour que les apprenants puissent avancer sur le chemin de l'autodétermination et favoriser le développement des communautés et de citoyens capables de défendre les intérêts de leur Nation tout en prenant une part active à la société canadienne, en participant aux processus de décision qui affectent leurs vies notamment. La politisation dans une perspective de décolonisation est parfois recommandée (St-Denis, 2009).

Sur le plan individuel, apprendre à propos des cultures autochtones, des savoirs traditionnels et de l'histoire de sa famille et de sa nation est un évènement transformateur pour beaucoup d'apprenants, qui commencent alors à s'épanouir et à réussir, sur le plan académique notamment (Cooper, 2006).

Voici quelques exemples d'activités « conscientisantes » pouvant être envisagées dans un programme d'alphabétisation avec des Autochtones à La Tuque: participation aux rassemblements atikamekw (des aînés, Conseil du territoire, sur l'éducation, sur la spiritualité), invitation de conférenciers autochtones (chefs, négociateurs, historiens, responsables de territoire...) et discussions sur l'histoire des familles et des nations autochtones, sur les revendications territoriales, sur la création d'un gouvernement atikamekw autonome avec ses lois et structures...

6.2. Interculturalité

Le concept d'interculturalité représente la relation entre les cultures. Il existe plusieurs modèles pour représenter l'interaction entre deux, voire plusieurs cultures : assimilationisme, intégrationnisme, multi-culturalisme, interculturalisme.

6.2.1. Assimilationisme

L'assimilation représente l'une des modalités du processus d'acculturation³⁷ qui donne lieu à l'abandon ou à la dissolution de la culture d'origine et à l'adoption de nouveaux

³⁷ L'acculturation est l'ensemble des phénomènes provenant du contact entre différents groupes culturels et des changements qui en résultent.

modèles culturels, généralement ceux de la culture dominante (Abdallah-Preteceille, 2001, p. 15).

En éducation, le choix de ce modèle repose sur l'hypothèse d'un « déficit culturel » des étudiants d'origine étrangère ou appartenant à des minorités ethniques. Il postule un lien de cause à effet entre leur échec scolaire et leur milieu d'appartenance socioculturel. Une approche pédagogique béhavioriste, qui vise le changement de comportement, est compatible avec les objectifs d'assimilation.

6.2.2. Intégrationnisme

L'intégration³⁸ peut se définir comme « l'ensemble des liens sociaux qui font qu'un individu est inscrit dans telle société et en partage les codes » (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 169). Son opposé, l'exclusion, écarte certains acteurs ou certaines de leurs valeurs à la périphérie du système.

Le bilinguisme a cette visée, un des objectifs du programme d'éducation bilingue étant un meilleur apprentissage de la langue de la société dominante. C'est aussi l'objectif des formations « interculturelles » du Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles qui souhaite amener les immigrants à situer leur propre culture et à éviter les malentendus culturels dans leur démarche de recherche d'emploi.

Dans un contexte de déséquilibre de pouvoir, lié notamment aux différents modes relationnels des cultures en présence (culture occidentale hiérarchique basée sur le pouvoir en opposition au principe de non-intervention chez les Autochtones), l'intégration tend souvent vers l'assimilation.

6.2.3. Bi (ou multi)-culturalisme

Cette approche peut être adoptée à des fins de protectionnisme culturel en pratiquant une séparation « fonctionnelle » c'est-à-dire en préservant des espaces psychosociologiques spécifiques à la culture autochtone. Elle vise à éviter l'assimilation qui a lieu lorsque les concepts autochtones sont traduits dans la langue et les catégories conceptuelles de la société majoritaire. Par exemple, on peut réserver certains domaines de connaissance, comme celui de

³⁸ L'intégration se différencie de l'insertion qui relève du social et non du culturel et signifie avoir une place dans la société, généralement sur la base d'un travail et d'un logement.

la forêt, à un apprentissage ancré dans l'expérience et les histoires orales. Cette approche nécessite un effort de défense et d'aménagement culturel. Deux limites de cette approche sont cependant connues :

- La vitalité de la langue dépendant de sa capacité à exprimer les réalités contemporaines, l'intégration de concepts issus de la pensée occidentale rend inévitablement la frontière entre les deux cultures perméable.
- Pour les individus, le biculturalisme entraîne, sur le plan des valeurs, attitudes ou comportements, la synthèse des deux cultures initiales qui se manifestent également dans des contextes relevant de l'une ou l'autre des cultures (Sarrazin, 1994).

La séparation fonctionnelle des domaines culturels dans la vie sociale et des programmes d'études (bi-culturalisme) peut sembler pertinente en milieu urbain dans une perspective de protectionnisme culturel puisque le risque d'assimilation y est plus grand que dans les communautés. Elle est cependant peu compatible avec une vision holistique du monde, des personnes et de l'apprentissage et peu envisageable pratiquement à La Tuque étant donné la diversité des situations linguistiques et culturelles des « Autochtones » y résidant.

6.2.4. **Interculturalisme**

On passe du multiculturel à l'interculturel quand les interactions entre les groupes culturels et entre les personnes sont prises en compte, et non pas uniquement leurs différences et leur reconnaissance. L'éducation interculturelle peut être conçue comme une proposition pédagogique cherchant à amener les acteurs éducatifs à répondre à la subordination imposée par les systèmes de connaissances et de valeurs de la société dominante. La situation espérée fait référence à des situations pédagogiques et des dialogues équitables où s'articulent de façon créative les divers systèmes de connaissances et de valeurs. Cette approche vise notamment le développement de la critique culturelle en favorisant l'apprentissage de la distanciation avec nos propres schèmes culturels (relativisme culturel) et les attitudes ethnocentriques qu'ils alimentent (Ditmar 2006).

Une approche socio-constructiviste de l'éducation, où la culture est perçue comme un filtre socio-cognitif qui permet de donner du sens à la réalité et qui met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs, est appropriée aux visées de l'interculturalisme. Celui-ci se veut un espace de mise en perspective des cultures, de co-construction des savoirs dans l'action en fonction des facteurs individuels, financiers et/ou

techniques autant qu'idéologiques. La culture étant un processus créatif beaucoup plus que stagnant, la rencontre interculturelle conduit à l'émergence de nouvelles cultures.

6.3. Rencontres conceptuelles

L'adoption d'une approche interculturelle, à priori compatible avec le socio-constructivisme de l'alphabétisation populaire, et l'utilisation d'une multiplicité d'approches pédagogiques recommandée pour répondre aux divers styles d'apprentissage des Autochtones (Dibb, 1990) vont mettre en dialogue plusieurs représentations de l'alphabétisation. Si la littérature indique des convergences possibles entre alphabétisation autochtone et alphabétisation populaire, certains principes les sous-tendant semblent cependant incompatibles. Quelques convergences et divergences, que les pratiques permettront de vérifier, sont ici mises en lumière.

Convergences

Plusieurs caractéristiques de l'alphabétisation populaire correspondent aux situations d'apprentissage prônées par des autochtones telles que la prise en considération de différents styles d'apprentissages³⁹, des cultures ou situations sociales (pauvreté, éclatement des familles, haut taux d'incarcération), des dimensions familiales et politiques, l'adoption d'approches collectives, apprentissage du langage intégré. La lutte pour les droits des personnes peu alphabétisées (pensons notamment aux revendications pour le transport, les frais de garde ou les allocations d'études) que mène le RGPAQ correspond également aux besoins connexes qui ressortent des expériences d'alphabétisation avec des Autochtones (Sabourin et al., 1998, Dibb, 1990).

Divergences potentielles

L'alphabétisation, envisagée comme un droit et donc une « cause » à défendre par les militants de l'alphabétisation populaire, peut se confronter aux valeurs sociales autochtones qui considèrent le développement de l'oralité comme un objectif en soi. Si l'on associe l'alphabétisation au « progrès », la maîtrise du système écrit peut équivaloir à intelligence ou évolution. L'éducation à l'écrit peut notamment être perçue par certaines personnes

³⁹ Par exemple centrés sur le physique, l'émotionnel/relationnel et le mental/analytique (Akiwenzi-Damm, 1997).

autochtones comme un processus d'assimilation, perception prenant ses racines dans l'expérience récente (et d'actualité) des pensionnats indiens (NAFC, 2006).

Alors que l'approche conscientisante de Freire vise la transformation sociale et invite à « réfléchir sur les problèmes des hommes dans leur rapport avec le monde », à « transformer une situation difficile en problème à résoudre », la pensée autochtone est non problématisante, l'attitude non-interventionniste et la philosophie en est plutôt une d'adaptation à la réalité dans une perspective d'harmonie. Si certains voient dans la « lecture du monde » de Freire une avenue de décolonisation pour les Autochtones, Ningwakwe (St-Denis, 2009) suggère de ne pas s'y limiter, la lecture de l'univers et du cosmos impliquant notamment une littérature « spirituelle » d'un autre ordre que celui de la rationalité « occidentale ».

D'autre part, si l'ancrage de l'**éducation dans l'expérience** chère aux Autochtones semble une forme de constructivisme cognitif, l'approche par projet qui y est souvent associée dans le système éducatif de la société dominante, relève d'une culture entrepreneuriale (projection, planification, contrôle de l'incertitude) alors que les cultures de survie (comme le sont les cultures autochtones et la culture populaire⁴⁰) favorisent l'adaptation à la réalité et une philosophie de l'« instant présent ». Dans les cultures monochromes comme le sont les cultures euro-occidentales (perception linéaire du temps), les projets sont réalisés successivement selon un échéancier précis. C'est la réalisation des tâches qui prévaut sur la relation entre les individus. La préférence est donnée à la spécialisation, la délégation et la décentralisation des tâches. Les cultures polychromes sont plus flexibles par rapport au temps et favorisent la coopération, l'engagement dans un réseau social important plus que le respect des horaires et des délais. Les projets peuvent être modifiés à la dernière minute et plusieurs transactions peuvent être menées en même temps. Les individus sont habituellement polyvalents et les organisations fortement centralisées (Hall, 1971 *cité dans* Misiorowska, 2009). Utiliser l'approche par projet avec des autochtones obligera donc minimalement à

⁴⁰ Suite à l'implantation de la réforme québécoise en éducation, on constate que les approches constructivistes sont moins efficaces auprès des élèves des milieux populaires ou ceux ayant des difficultés à l'école (Mellouki, 2005). Avec les apprenants autochtones, l'approche de démonstration – reproduction fonctionne bien en général.

envisager de nouveaux modes d'organisation laissant place à l'improvisation, la spontanéité, aux rêves...

La **dimension spirituelle**, incontournable dans la perspective autochtone de l'éducation, tend à être écartée des programmes éducatifs, que ce soit dans les commissions scolaires (qui ne sont plus confessionnelles) ou dans les groupes d'alphabétisation populaire. La démarche de conscientisation, d'origine philosophique marxiste, invite en effet les participants de passer d'une « pensée magique » à une pensée critique! Réconcilier éducation populaire et éducation spirituelle semble un défi de taille, peut-être pas utopique puisque certains tentent déjà l'expérience⁴¹.

Sur le plan du **mode de communication**, les pratiques d'alphabétisation populaire ou socio-constructivistes, qui visent la confrontation des idées et des valeurs pour la re-construction des savoirs, peuvent-elles s'associer harmonieusement avec les principes de non-intervention ou de non-confrontation, qui sous-tendent par exemple le cercle de parole, approche de communication ne visant ni le débat, ni même le consensus, mais la simple prise de conscience?

Le concept d'holisme en éducation doit aussi être utilisé avec précaution car différentes interprétations en sont faites. Pour plusieurs, considérer l'éducation de façon holistique correspond à s'attacher au développement de la personne dans ses dimensions physiques, spirituelles, mentales et affectives alors que l'orientation communautaire autochtone (au sens large incluant le cosmos au complet donc bien au-delà de la perspective familiale) invite à cibler les relations des personnes comme objets de développement, l'objectif du développement personnel étant en effet perçu en terme de contribution à la collectivité. Elle se distingue aussi d'une autre interprétation de l'holisme qui est, en fait, une vision systémique où les choses sont interreliées par le partage d'un environnement commun et dans lesquelles l'action mène à un type d'effet domino. En alphabétisation, ces considérations ont des répercussions au niveau des pratiques dans la prise en compte du **lien à l'environnement**, peu

⁴¹ Le Centre Saint-Pierre à Montréal combine en effet des objectifs de transformation sociale et transformation personnelle à travers la « promotion des valeurs évangéliques de la justice sociale et de la dignité humaine de la démocratie et de la solidarité de la foi en dieu et de la spiritualité ». Certaines de leurs formations offrent « des temps d'arrêt, des lieux de reprise de contact sporadiques avec cette dimension qui vous permet de goûter à l'instant présent et au silence ».

présent dans les pratiques d’alphabétisation populaire, l’expression inter ou multi générationnelle, incluant la façon dont elle s’étend dans toutes les sphères de la vie, et le processus par lequel les enseignants deviennent apprenants et les apprenants deviennent enseignants.

Une réflexion associée à la pratique permettra de mieux évaluer la compatibilité des approches d’alphabétisation populaire et d’alphabétisation autochtone.

7. Partenaires potentiels en alphabétisation autochtone à La Tuque

Il existe plusieurs organismes qui pourraient faciliter la mise en œuvre d’activités d’alphabétisation autochtone, que ce soit par une contribution individuelle ou par la création d’une synergie favorisant l’interaction entre les personnes autochtones et avec/entre les organismes du milieu: le Centre d’Activités Populaires et Éducatives (CAPE), le Centre de la Petite Enfance (CPE) Premier Pas, le Centre d’Amitié Autochtone, le Centre Local d’Emploi (CLE), l’Alliance autochtone du Québec, le Conseil de la Nation Atikamekw et le Service d’Accueil aux Nouveaux Arrivants (SANA), la commission scolaire de l’Énergie, par le biais du secteur de l’Éducation des adultes et de la formation continue et les écoles primaires, le Centre de réadaptation Wapan et les écoles secondaires. La présentation de ces organisations se concentre ici sur le lien qu’elles ont avec l’alphabétisation autochtone, que ce soit au niveau de leur mission, de leurs objectifs ou de leurs activités. Pour chacune d’entre elles, des suggestions sont faites concernant leur contribution potentielle à un projet d’alphabétisation autochtone. **En aucun cas ces suggestions ne font l’objet d’un engagement de la part des organismes.**

7.1. Organismes « autochtones »

On entend par organisme “autochtone”, les organismes du milieu qui destinent au moins une partie de leurs activités aux Autochtones vivant en milieu urbain. Ils sont donc plus proches de cette population et plus susceptibles de trouver des intérêts dans le développement d’un programme d’alphabétisation autochtone en lien avec leurs propres mission, objectifs ou activités.

7.1.1. Le Centre de la Petite Enfance Premier Pas (CPE Premier pas)

Le CPE Premier Pas, fondé en 2000, est un service de garde (horaire régulier et atypique) qui gère également le **Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques** (PAPACUN), un programme pancanadien d'intervention précoce, financé par Santé Canada, qui s'adresse aux enfants et aux familles des peuples inuit, métis et des Premières nations vivant dans les centres urbains et les grandes collectivités nordiques. Le programme se veut adapté à la culture des Autochtones et doit répondre aux besoins spirituels, affectifs, intellectuels et physiques des enfants qui y participent tout en les préparant à entrer à l'école. Le PAPACUN vise aussi à aider les parents à répondre aux besoins de développement de leurs enfants à la maison. Il se fonde sur six éléments: la culture et la langue, l'éducation, la promotion de la santé, la nutrition, le soutien social et la participation des parents.

Dans cette perspective, le CPE Premier Pas travaille avec une quarantaine de familles autochtones de La Tuque ayant des enfants d'âge préscolaire ou dans les deux, voire trois premières années du primaire.

Les parents sont ainsi invités à accompagner leurs enfants d'âge préscolaire dans plusieurs activités organisées par le CPE : heure du conte à la bibliothèque, piscine, chien de traîneau, visite de l'école Jacques Buteux, soirée des finissants...

Les parents ont également la possibilité d'assister à plusieurs conférences dans l'année, qui ne tiennent pas nécessairement compte du contexte autochtone, les dernières portant par exemple sur les enfants endeuillés, la discipline à la maison, l'estime de soi des enfants, l'alcoolisme fœtal. Cet organisme obtient parfois la collaboration du CSSS; Espace Mauricie offre aussi des formations sur la violence. Dans les autres cas, les frais d'invitation des conférenciers (Centre de Prévention Suicide, enseignante de maternelle) sont assumés par le CPE. Cet organisme souhaite développer des activités relatives à la santé et à l'alimentation. Le site d'hébertisme actuellement en construction fait partie de ce projet.

Une agente d'intégration scolaire peut apporter, sur demande, du soutien social aux parents d'enfants d'âge scolaire. Elle peut aller jusqu'à accompagner le parent à une rencontre à l'école et travailler avec un plan d'intervention de la Direction de la Protection de la Jeunesse. On estime que 5 enfants sur les 15 finissants du PAPACUN ont besoin de ce service.

Elle organise des rencontres amicales (vendredis soir) et la participation de familles autochtones à des activités communautaires comme le tournoi de hockey des Premières nations, le Festival des Neiges, les *Makocan*⁴².

La promotion de la culture autochtone en milieu urbain, voire à l'extérieur⁴³, est un autre volet du PAPACUN. Dans ce cadre, on organise une fois par an des cérémonies de naissance et de premier pas et, selon les besoins des parents, des cérémonies de tentes à suer et de pleine lune. Parmi les réalisations récurrentes de cet organisme, on compte aussi « Mon rendez-vous autochtone », évènement qui a déjà accueilli des conférences sur l'histoire liée aux autochtones, présentées par Serge Bouchard et Jean O'Bomsawin. Des artistes autochtones offrent aussi leurs prestations à cette occasion. Le CPE Premier Pas, en partenariat avec le CAALT, le CNA et le Centre Wapan, participe à la Journée Nationale des Autochtones le 21 juin en organisant la Cérémonie du lever du soleil par exemple. Un site culturel doit également être aménagé prochainement afin d'accueillir d'autres activités culturelles de façon plus durable.

Le CPE Premier Pas a déjà offert des cours d'artisanat et de langue atikamekw et organisé des séjours en forêt pour les jeunes. Il peut prêter du matériel de camping incluant tentes « prospecteur » et poêle à bois.

L'intérêt du CPE Premier Pas pour un programme d'alphabétisation peut résider dans le fait que l'augmentation du niveau d'alphabétisme des parents devrait permettre un meilleur développement des enfants à la maison, particulièrement en ce qui concerne leur scolarisation. La constitution d'un groupe d'alphabétisation autochtone peut aussi faciliter le recrutement pour leurs activités familiales.

En revanche, la contribution du CPE Premier Pas à un projet d'alphabétisation autochtone pourrait aussi concerner le recrutement des adultes autochtones peu alphabétisés, le prêt de matériel, la diffusion d'information sur ses activités et sur les programmes de financement accessibles, l'accueil de stagiaires et la co-gestion de projets visant le développement des compétences parentales.

⁴² Repas partagé

⁴³ un point de service a été ouvert à Trois-Rivières.

7.1.2. Le Centre d'Amitié Autochtone de La Tuque (CAALT)

La mission du CAALT, fondé en 1974, est de : “Maintenir un lieu de rencontre afin de satisfaire les besoins culturels, matériels et sociaux des autochtones; Fournir un service de conseiller et de référence afin d'utiliser les ressources communautaires; Développer et conduire des services et programmes afin de faciliter l'adaptation des personnes autochtones dans la communauté urbaine; Sensibiliser le grand public aux besoins des personnes autochtones vivant dans le milieu urbain; Promouvoir des activités sociales, sportives et culturelles pour les autochtones avec la participation des allochtones de façon à créer des liens sociaux entre tous ces individus; Fournir aux personnes autochtones un rôle important dans la programmation et l'administration de l'organisme.” (CAALT, 1974)

La clientèle du CAALT est principalement composée d'Atikamekw, pour qui le français est souvent la langue seconde, très peu d'anglophones fréquentent cet organisme. Une vingtaine de personnes s'y rendent mensuellement pour obtenir différents services personnels tels que la rédaction de lettre, l'interprétation de contrats, références, demande de remboursement, fax, etc...

Par ailleurs, le Centre d'amitié autochtone de La Tuque possède une boutique d'artisanat. Le CAALT publie régulièrement un journal tiré à 400 exemplaires. Des cours d'atikamekw ont déjà été offerts par le CAALT mais ce n'est plus le cas en raison du manque de ressources humaines.

Plusieurs des activités du CAALT concernent l'apprentissage et le transfert de connaissances.

Soutien à l'apprentissage

Le Centre d'Amitié Autochtone de La Tuque offre de l'aide aux devoirs aux jeunes autochtones de La Tuque depuis plusieurs années. Il bénéficie depuis 2007 d'un montant provenant du Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir du Québec pour assurer ce service. Le service d'Aide aux devoirs est offert aux enfants des quatre (4) écoles primaires, dont une anglophone. 10 jeunes autochtones participent à raison de deux fois 1h30 par semaine. L'objectif de cette activité est de soutenir la réussite scolaire des jeunes autochtones de La Tuque tout en faisant la promotion de la culture. Certains devoirs restent à faire à la maison et la responsabilité du suivi avec l'école est laissée aux parents. Le transport est offert aux enfants des écoles éloignées (Jacques Buteux et Marie-Médiatrice) et les parents viennent les chercher après l'activité. C'est l'occasion pour la responsable de leur remettre le rapport de l'activité et d'échanger avec eux. Un cahier « Les devoirs à la maison » a été produit par

des étudiantes universitaires en 2008 pour aider les parents. Les textes sont écrits en français et traduits en atikamekw; des images illustrent les recommandations ce qui peut être facilitant pour des parents analphabètes. Les références utilisées pour bâtir le contenu sont québécoises et ne prennent pas en compte la culture autochtone. Le CAALT souhaite adapter les images pour qu'elles représentent plus des personnes autochtones.

Activités traditionnelles et/ou artisanales

Selon la disponibilité des ressources humaines, différentes techniques et savoir-faire traditionnels (réalisation de capteurs de rêves, courtepointe, confection de bijoux, sacs, mocassins, couture...) sont transmis de façon intergénérationnelle.

Les activités artisanales dépendent de la disponibilité et de la compétence des personnes ressources car elles ne sont pas préconçues ni planifiées comme dans un « programme » de formation.

Les différents festins en cours d'année sont un moment propice pour apprendre à cuisiner et pour acquérir de saines habitudes alimentaires.

La Journée nationale des Autochtones du 21 juin est également un moment privilégié de l'année où, jeunes et moins jeunes, font l'apprentissage de la culture, de chants, de techniques, etc. Lors de cette journée, tous les membres de la famille sont conviés à diverses activités telles que la Cérémonie du lever du soleil, la cérémonie des premiers pas, les purifications, etc.

Cercle des mamans

Le Cercle des mamans accueille les jeunes mères et leurs enfants tous les mois. Différentes activités s'y déroulent afin de mieux connaître les services disponibles à La Tuque pour les mères, développer les compétences parentales ou simplement pour échanger entre elles. Les principaux apprentissages concernent la santé des jeunes mères et de leurs enfants, la prestation de soins adéquats, l'activité physique des nourrissons, l'allaitement, le régime d'assurance parentale du Québec, etc. (Tai chi, aquabébé et massage en collaboration avec le CSSS). Les soins traditionnels sont parfois abordés et chacune des rencontres comprend un cercle de partages où les jeunes mères discutent et s'entraident. Le Cercle des mamans accueille en moyenne entre 4 et 8 mères, accompagnées de leur bébé. Une ressource du CPJAMU anime habituellement les rencontres. Il n'y a donc pas de financement spécifique pour cette activité qui est financée grâce aux fonds conjoints du Programme des centres

d'amitié autochtone, du Secrétariat aux affaires autochtones et du Centre polyvalent pour jeunes autochtones en milieu urbain.

Centre d'accès communautaire internet

Le Centre d'Accès Communautaire Internet (CACI) du Centre d'amitié autochtone de La Tuque accueille entre 10 et 30 utilisateurs par jour. On y offre, à la demande, de l'initiation aux technologies de l'informatique sous forme d'ateliers hebdomadaires: envoyer des courriels, créer un dossier, un fichier et recherche sur internet. Le coût est de 5\$ par séance.

Projet pilote *Amiskw*

Le projet «Amiskw» (*castor*, en atikamekw), a pour but de favoriser l'intégration socioprofessionnelle de jeunes autochtones vivant en milieu urbain. Il touche une trentaine de participants âgés de 18 à 24 ans. Le CAALT a reçu une aide financière de plus de 60 000\$ du gouvernement provincial. Il bénéficie également du support du Centre local d'emploi, par le biais des programmes *Jeunes en action et Stages découvrir*.

Dans ce cadre, certains outils d'intervention et de suivi sont en développement, en collaboration avec le RCAAQ et le Centre d'Amitié Autochtone de Val d'Or⁴⁴, dans la perspective de produire un guide d'accompagnement pour les projets Jeunes en Action pour les CAA. Ces outils, qui se veulent adapter au contexte autochtone urbain, comportent trois volets : un volet « connaissance de soi et dimension psycho-sociale », un volet « connaissance » visant à atteindre les objectifs personnels définis par les participants ainsi qu'un volet « réalisation de l'action » qui peut prendre la forme d'un accès à l'emploi, un stage ou un retour à l'école.

Fête Nationale des Autochtones

Le 21 juin, le CAALT organise, avec le Comité organisateur de cet événement, des activités artistiques (musique, peinture...) visant la promotion de la culture autochtone.

Le CAALT pourrait ainsi être un partenaire dans un projet d'alphabétisation autochtone au niveau :

- du leadership puisque sa récente restructuration devrait lui permettre d'assumer un projet de cette envergure.

⁴⁴ Le CAA de Val d'Or travaille actuellement sur un projet pilote similaire

- du recrutement des participants, que ce soit au cours des rencontres physiques ou *via* le Journal du CAALT
- de l'accueil de stagiaires
- de la diffusion d'information concernant ses activités, les formations gratuites (*via* SACO⁴⁵ par exemple) et les programmes de financement auquel il a accès en tant qu'organisme « autochtone » notamment
- du Centre d'Accès Communautaire Internet qui permettrait aux participants n'ayant pas d'ordinateur personnel de mettre en pratique leurs apprentissages et d'en faire de nouveaux
- offrir des formations développées dans le cadre du projet *Amiskw*, dans le domaine psycho-social notamment
- mettre à la disposition du programme d'alphabétisation autochtone des documents comme le guide d'Aide aux devoirs pour les parents autochtones
- partager son expertise en matière de gestion de projets impliquant des Autochtones vivant à La Tuque
- collaborer avec le groupe d'autochtones en alphabétisation pour la réalisation d'évènements et de projets comme la Fête Nationale des Autochtones

Le projet d'alphabétisation autochtone pourrait, à l'inverse, contribuer aux objectifs du CAALT, notamment au niveau de :

- l'implication des parents dans le soutien à l'apprentissage des enfants
- le développement de l'employabilité de certains de leurs membres en haussant leur niveau d'alphabétisme, objectif poursuivi à travers le projet *Amiskw* notamment
- le recrutement de participants pour ses activités
- le nombre de lecteurs de leur journal
- diminuer le besoin en service de l'écrivain public
- en général, contribuer à ses objectifs de satisfaire les besoins culturels, matériels et sociaux des autochtones et de faciliter leur adaptation dans la communauté urbaine.

⁴⁵ SACO offre notamment des formations relatives à l'engagement civique : le processus participatif, le partage des connaissances, le développement de partenariats, le développement communautaire, le renforcement des capacités – chez les jeunes, les femmes, les aînés, les Autochtones en milieu urbain et le renforcement des capacités communautaires – l'autonomisation, l'engagement civique, la participation active.

En outre, le projet d’alphabétisation autochtone correspond, à plus ou moins long terme, à plusieurs des cinq recommandations du rapport du RCAAQ (2008) intitulé ‘Portrait de la littératie familiale dans les Centres d’Amitié Autochtone du Québec’:

- ‘1. Mieux soutenir les initiatives locales de littératie dans les Centres d’amitié autochtones du Québec ;
2. Favoriser les partenariats entre les organisations d’alphabétisations québécoises et le RCAAQ;
3. Soutenir les Centres dans l’établissement de partenariats locaux en matière d’alphabétisation et de littératie familiale;
4. Diminuer les impacts négatifs provenant des situations minoritaires francophones au Canada et anglophone au Québec par un soutien financier adéquat à l’association provinciale;
5. Mieux faire connaître la situation particulière des Autochtones qui composent avec la réalité urbaine au Québec auprès de partenaires potentiels en littératie.’

7.1.3. Le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA)

Plusieurs services du CNA, en reconstruction ou en développement pourraient contribuer à un programme d’alphabétisation autochtone à La Tuque.

7.1.3.1. Services éducatifs

Les services éducatifs du CNA sont financés par les communautés de Manawan et Wemotaci⁴⁶. Dans les communautés, ce sont des commissions scolaires qui offrent les services d’alphabétisation. Aucune activité relative à l’alphabétisation des adultes n’est actuellement gérée par le CNA. Les activités de formation du CNA destinées aux adultes sont : une formation de policier, un programme de CÉGEP en travail social, une cohorte d’atikamekw de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) à l’Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de ce dernier programme, un cours intitulé « Fondements de la langue atikamekw I » a été monté. Le cours II est à l’étape de finalisation.

⁴⁶ Notons le sous-financement chronique de l’éducation des communautés autochtones.

À partir de 1992, un programme éducatif bilingue a été instauré dans les communautés selon l'approche du triangle inversé⁴⁷ avec les objectifs suivants : « à la fin du primaire, l'élève aura acquis une compétence comparable en atikamekw et en français, c'est-à-dire la capacité à communiquer oralement dans un contexte d'interactions familières et la capacité à lire et à écrire des textes variés, à caractère tant abstrait que concret. » (Comité éducatif, linguistique et culturel du Conseil de la Nation Atikamekw, 1992 *cité dans* Sarrazin, 1994). À cette fin, des contes, des affiches et des outils d'évaluation en atikamekw ont été conçus pour le préscolaire. Pour les trois premières années du primaire, en langue atikamekw, des guides du maître, des livres de lecture, des cahiers d'exercices et des affiches pour chaque matière. Pour les trois autres années du primaire, il existe du matériel pédagogique la langue atikamekw jusqu'au secondaire 1.

Dans le cadre du projet de littérature atikamekw, 89 textes originaux ont été composés par divers auteurs atikamekw pour la clientèle scolaire âgée de 7 à 10 ans publiés sous la forme de plus de 60 livrets de lecture⁴⁸.

7.1.3.2. Services culturels

Les services culturels, qui sont, eux, financés par les trois communautés, ont organisés divers rassemblements au cours des années passées : conférence des Aînés, camp Atisokan, rassemblement Jeunes-Aînés, conférence des Kokom, rassemblement spirituel. Ils collaborent actuellement à un projet de recherche (*Kinokewin*) portant sur la valorisation des savoirs traditionnels. Ces événements constituent des contextes d'apprentissage.

Une coopérative d'artistes et d'artisans atikamekw est en développement. Ses objectifs comprennent un volet économique bien sûr mais aussi le partage de savoirs atikamekw. Des activités éducatives pourraient aussi être envisagées dans ce cadre-là.

⁴⁷ Opitciwan a cessé cette pratique. L'alphabétisation des enfants se fait à nouveau en français.

⁴⁸ Si le matériel conçu pour les enfants ne convient pas toujours aux apprenants adultes, dans le cas des histoires autochtones, les adultes peuvent aussi s'y intéresser puisqu'elles comprennent au moins quatre niveaux de significations : moralité, philosophie, métaphysique et plaisir (Akiwenzie-Damn et Halonen, 1997).

La société d'histoire Neirowisiw récemment fondée projette la publication d'un petit journal sur les faits historiques concernant les atikamekw. Les membres de cette société pourraient donner des ateliers ou conférences dans le cadre d'un programme d'alphabétisation.

7.1.3.3. Services linguistiques

L'Institut linguistique Atikamekw (ILA) a travaillé notamment sur une enquête sociolinguistique, un lexique alphabétique, la révision des notes de cours du Certificat en technolinguistique et l'alphabétisation des parents atikamekophones (CNA, 2007). Deux ou trois tentatives ont été réalisées au cours des dix dernières années par les technolinguistes à Wemotaci notamment.

Une techno-linguiste travaille pour le CNA à La Tuque et a enseigné dans le cadre du cours « Fondements de la langue atikamekw I » pour la cohorte d'étudiants atikamekw de l'UQTR.

7.1.3.4. Services sociaux

Parmi les services sociaux accessibles aux atikamekw vivant à La Tuque, on retrouve les services d'hébergement et d'aide du Centre Aspermowin pour les femmes victimes de violence conjugale.

Dans le cadre du Programme *Koskikiwetan*, les services d'un aîné sont disponibles pour les atikamekw qui le souhaitent, en ville comme dans les communautés.

7.1.3.5. Autres services

- Les services documentaires du CNA regroupent des documents de divers types concernant les atikamekw : enregistrements audio, recherche, cartes, monographies...
- Le secrétariat au territoire
- Le secteur des revendications territoriales

Si jusqu'à présent les activités des services éducatifs, linguistiques et culturels concernaient peu les Autochtones vivant en milieu urbain, une ouverture n'est pas impossible. Un nouveau

mandat qui doit être donné aux services éducatifs, linguistiques et culturels suite à un rassemblement se déroulant en mai 2009.

Le CNA pourrait ainsi contribuer au programme d'alphabétisation autochtone en :

- libérant du personnel pouvant offrir de la formation en atikamekw (techno-linguiste par exemple), donner des conférences ou de l'information (sur les revendications territoriales, sur le projet de constitution atikamekw, sur l'organisation territoriale atikamekw, sur l'histoire des Atikamekw, ...), animer des ateliers (sur la violence par *Aspermowin*, cercle de parole et cérémonies par un aîné dans le cadre du projet Koskikiwetan, artisanat par la future Coopérative des artistes et artisans...)
- facilitant l'accès à ses documents des services documentaires et au matériel pédagogique (fondements de la langue atikamekw, matériel pédagogique d'apprentissage de l'atikamekw écrit...)
- invitant le groupe d'alpha aux événements atikamekw (rassemblements relatifs à l'éducation, au territoire, à la guérison, aux aînés...)

7.1.4. Centre de réadaptation Wapan

La mission du Centre Wapan consiste à offrir une démarche thérapeutique, fondée sur l'approche des Alcooliques Anonymes (AA), en interne et/ou en externe aux membres de toutes les Premières Nations du Québec aux prises avec un problème de dépendance à une ou des substances. Les deux grands objectifs poursuivis en vue de remplir cette mission sont:

- sensibiliser et informer les individus sur l'usage des drogues;
- outiller les individus pour les responsabiliser et ainsi les aider à cheminer vers un meilleur équilibre au niveau de leur vie personnelle, familiale, professionnelle et sociale.

Certaines activités propres aux cultures autochtones ont été ajoutées aux douze étapes constituant la démarche des AA : histoires/légendes par un(e) aîné(e), cérémonie de purification, de la pipe et tente à suer.

En dehors des thérapies, cet organisme peut offrir, à l'externe, 13 ateliers différents : co-dépendance, ivresse mentale et prévention de la rechute, rechute, valeurs personnelles et sociales (estime de soi), motivation au changement, cycle de la dépendance, trait de caractère, communication parent-adolescent, dépendance affective, dépression, deuil, prière de la

sérénité, communication. Le Centre Wapan offre aussi des services d'écoute et peut accueillir des stagiaires. Des cérémonies de la tente à suer peuvent aussi être organisées et les infrastructures sportives extérieures prêtées. Des ateliers sur l'histoire des Autochtones ont déjà été donnés à Wapan. Du matériel sur ce sujet est encore disponible.

L'intérêt pour le Centre Wapan de collaborer au projet d'alphabétisation serait de faciliter l'accès à ses structures et activités, internes ou externes, pour les Autochtones vivant en milieu urbain.

7.1.5. L'Alliance autochtone du Québec

La mission de l'Alliance autochtone du Québec est de « Promouvoir et représenter les intérêts des Autochtones (Indiens, Inuits et Métis) qui vivent à l'extérieur des réserves au Québec »

Ses objectifs sont :

- « Contribuer au mieux-être des Autochtones hors réserve et les soutenir dans leurs efforts de développement et d'estime de soi.
- Négocier et conclure des ententes auprès des gouvernements fédéral et provincial ou toute autorité (municipale, locale ou autre) pour l'amélioration des conditions politiques, économiques, sociales et culturelles des Autochtones hors réserve.
- Développer des ententes de collaboration avec d'autres organisations autochtones nationales et régionales et coopérer avec elles pour faciliter l'exercice des droits des Autochtones hors réserve.
- Informer les Autochtones hors réserve sur les différents programmes et services gouvernementaux auxquels ils ont droit.
- Voir à l'administration de services et de programmes destinés aux Autochtones hors réserve.
- Sensibiliser les Québécois et les Canadiens sur les réalités des Autochtones hors réserve, leurs histoires, leurs réalisations et leurs apports à la société canadienne. »

Le local 26 de La Tuque regroupe 350 membres. Ses principales activités comprennent les réunions de la fraternité (deux *makocan* et deux réunions ordinaires) et un service d'aide

au logement. Dans ce cadre, un soutien a été apporté au projet de parc d'amusement sur la rue Des Rondiers. Les revendications territoriales des Métis sont un autre sujet d'intérêt. Des représentants du regroupement national de l'Alliance Autochtone de Hull viennent une fois par an présenter l'état de leurs revendications.

Le recrutement se fait *via* le bouche-à-oreilles, la publicité dans l'écho, la télé communautaire et des affiches parfois.

Le principal partenaire de cet organisme est la Corporation Waskahegen qui est une création de l'Alliance Autochtone. Certains membres de l'Alliance participent au CAALT, au Cercle des *kokom* intergénérationnel notamment et à la fête du 21 juin. L'Alliance est membre de la Chambre de commerce. L'Alliance n'entretient pas de relation avec les Atikamekw des communautés ni avec le CNA.

La contribution de l'alliance autochtone au projet d'alphabétisation autochtone peut concerner le recrutement puisque ses bénévoles sont en mesure de constater les difficultés de leurs membres lors du remplissage des formulaires de demande de logement. Le groupe d'adultes autochtones en alphabétisation pourrait être intéressé à participer à leur *makocan* et à l'exposé annuel relatifs à leurs revendications.

L'Alliance autochtone pourrait ainsi être mieux connue, éventuellement augmenter son *membership* et participer à l'amélioration des conditions de vie de ses membres.

7.1.6. Corporation Waskahegen

La mission de la corporation Waskahegen est de:

- Offrir les meilleures conditions de logement qui soient aux Autochtones vivant hors du contexte des réserves.
- Encourager le développement économique et l'emploi au sein de cette même collectivité.
- Supporter l'Alliance Autochtone du Québec pour la défense des droits et des intérêts collectifs de ses membres.

Cette organisation est propriétaire de 33 logements à La Tuque, 32 étant situés sur la rue des Rondiers. Elle offre à ses locataires les services d'une intervenante sociocommunautaire qui rencontre les locataires à leur arrivée et une fois par an par la suite. Elle les informe notamment des ressources existantes dans le milieu et peut apporter son aide sur demande.

Elle organise occasionnellement des activités communautaires pour favoriser la cohabitation dans le quartier (dîner hot-dog en 2008). Elle pourrait ainsi jouer un rôle dans la promotion du programme d’alphabétisation tout en permettant à ses locataires d’améliorer leurs conditions de vie.

7.1.7. Les relations entre les organismes

Il existe ou a existé plusieurs collaborations ponctuelles :

- Dans le cas de Mon rendez-vous autochtone (mars), le CNA s’associe au CPE Premier Pas.
- Le Conseil de la Nation Atikamekw, le CPE Premier Pas, le CAALT et le Centre Wapan forment un comité pour l’organisation de la Fête nationale des Autochtones (21 juin)
- Entre 2004 et 2005, le CNA et le CAPE ont endossé conjointement un projet de recherche visant à développer un didactiel d’alphabétisation.

Dans l’ensemble, il y a peu de collaboration entre les différents acteurs œuvrant auprès des Autochtones de La Tuque et même un manque de connaissance de leurs rôles et activités. Un programme d’alphabétisation autochtone pourrait contribuer au renforcement de leurs relations.

En ce qui concerne la collaboration avec les autres ressources, certains organismes constatent un manque de flexibilité, de disponibilité des ressources et parfois d’ouverture des institutions (certaines écoles, CSSS).

Les commentaires et/ou recommandations basés sur l’expérimentation de ces activités qui ont été recueillis lors du sondage auprès de ces organisations sont présentés en annexe 6 et devront être pris en compte dans le développement de l’alphabétisation autochtone.

7.2. Autres ressources du milieu

7.2.1. Le Centre d’Activités Populaires et Éducatives (CAPE)

Le CAPE, créé en 1996, offre des activités d’alphabétisation populaire et depuis 2004, des ateliers d’initiation à l’informatique. Depuis 2007, les activités d’alphabétisation comprennent du développement de projet, des ateliers de français sous forme d’exercices ciblés, de

l'initiation à l'informatique, du calcul, des ateliers (estime de soi, violence, présentation d'organismes communautaires), des sorties (bibliothèque entre autres). À la rentrée 2008, un partenariat a été instauré avec plusieurs autres organismes communautaires (Facile d'accès, l'Œuvre de la Soupe, la Source, les Alcooliques Anonymes) pour favoriser l'implication sociale des participants. Depuis 2007, l'interculturel a pris de l'ampleur de part la diversité des origines des formateur(rice)s et des participants. Début 2008, un cercle de parole mensuel dirigé par un aîné atikamekw a été instauré dans le cadre des activités d'alphabétisation pour favoriser le développement personnel et les relations interpersonnelles des participants comme des formateur(rice)s. Un projet de recherche est en cours pour évaluer la pertinence de cette activité dans un contexte d'alphabétisation.

Au sein de cet organisme, où les participants du groupe d'alphabétisation sont principalement référés par les agents du Centre Local d'Emploi, le recrutement et la rétention des Autochtones est faible malgré leur présence grandissante à La Tuque.

Une des caractéristiques de l'alphabétisation populaire étant la prise en compte du contexte socioculturel d'appartenance des participants, le recrutement d'Autochtones exigeait une réflexion préalable sur les activités à offrir et l'approche à adopter. C'est ce que permet la présente recherche.

Le CAPE, dont la mission comprend l'alphabétisation, pourrait coordonner un partenariat en matière d'alphabétisation autochtone mais n'a pas accès au financement suffisant.

7.2.2. Le Centre Local d'Emploi (CLE)

Le CLE de La Tuque, qui relève du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, gère plusieurs programmes pouvant soutenir des participants et des organismes dans le domaine de l'alphabétisation:

1. Interagir

Le programme Interagir aide les personnes pour qui l'accès au marché du travail ne peut être envisagé qu'à long terme à se bâtir un avenir meilleur. L'objectif est d'aider ces personnes à s'engager dans une démarche qui les amènera à prendre une part plus active à la société.

2. Jeunes en action

Jeunes en action offre aux jeunes de 18 à 24 ans la possibilité de développer leur plein

potentiel. C'est une mesure conçue pour répondre aux besoins des jeunes qui éprouvent des difficultés qui freinent leur intégration au marché du travail. Elle offre à la fois une intervention adaptée à la réalité de chacun et un accompagnement soutenu.

Par ailleurs, le CLE est en mesure de signer une entente de financement avec le CAPE pour des activités de formation incluant de l'alphabétisation, ce qui a déjà existé il y a plus de 5 ans. Actuellement, le CLE est fermé à la signature de toute entente spécifique pour l'alphabétisation car la demande de ses clients ne le justifie pas.

Les agents de programme du CLE rencontrent leurs clients⁴⁹ de façon individuelle; ils évaluent leurs besoins et les informent à propos des programmes existants. C'est actuellement le principal partenaire du CAPE en matière de recrutement.

Pour tous ces programmes, les participants peuvent se voir rembourser les frais de garde d'enfants et de transport pour ceux qui résident loin du lieu de formation. En outre, pour les bénéficiaires d'aide sociale, des heures de service de garde sont gratuites.

7.2.3. La Commission scolaire de l'Énergie

7.2.3.1. Le secteur de l'Éducation des adultes

Au sein du secteur de l'éducation des Adultes de la Commission de l'Énergie, deux niveaux couvrent l'alphabétisation :

- l'initiation à la lecture, l'écriture et au calcul qui a pour but de permettre à l'adulte :

1. d'accéder à d'autres services de formation ;
2. d'augmenter ses capacités dans différents domaines d'apprentissage (français et mathématiques de base) ;
3. d'exercer ses rôles familiaux et sociaux.

- le présecondaire, en plus de permettre l'accès à l'enseignement secondaire ou à d'autres services de formation, qui a pour but d'amener l'adulte à :

⁴⁹ Il est difficile de quantifier le nombre de personnes rencontrées en lien avec les programmes ci-haut mentionnés.

1. accroître ses connaissances et ses habiletés en compréhension de l'écrit et en production écrite dans la langue d'enseignement ainsi qu'en mathématiques ;
2. acquérir les notions de base dans la langue seconde et dans d'autres champs de formation qu'il peut choisir parmi les matières à option (CSE, 2009).

Actuellement et ce depuis 1995, ces services d'initiation ne se donnent pas à La Tuque. Selon les besoins spécifiques de certains participants, des formations de niveau présecondaire sont dispensées par l'École Forestière qui est en charge de l'Éducation des adultes. À partir de 2009-2010, on prévoit cependant de développer à nouveau le secteur de l'alphabétisation.

D'autres projets en lien avec l'alphabétisation sont en développement :

- Un Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)⁵⁰ doit être opérationnel en 2010 en association avec la Commission Scolaire du Chemin du Roy et de celle de l'Énergie, avec plusieurs bureaux en Mauricie dont un à La Tuque.
- Une coopérative de solidarité Études-Travail-Communauté est en démarrage et devrait permettre la formation sur des plateaux de travail de mise en valeur de matériel usagé (informatique et textile notamment).

En ce qui concerne la collaboration potentielle à un programme d'alphabétisation autochtone, plusieurs avenues semblent être envisageables :

- Prêt de matériel (canots, matériel de camping lourd)
- Prêt ou location de locaux (ceux situés en forêt par exemple qui peuvent offrir un cadre plus invitant pour les autochtones et favoriser certaines activités)
- Formations (pêche sur la glace, initiation au camping lourd, premier secours). D'autres offres de formation peuvent être discutées sur la faune et la flore, les produits forestiers non ligneux...

⁵⁰ L'initiative des SARCA est provinciale et découle du Plan d'action issu de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002). La responsabilité de l'offre et de l'organisation de ces services incombe à la Commission Scolaire. L'interaction des SARCA avec leur milieu est inscrite dans le renouvellement en cours. Elle implique d'en connaître les caractéristiques pour mieux agir et, ce faisant, d'établir des liens de partenariat avec les organismes du milieu qui agissent sur le même terrain, auprès des mêmes populations.

- Accueil de stagiaires (il existe déjà le programme « élève d'un jour » qui permet de vivre une journée d'étudiant)

Une entente de service est possible entre un groupe d'alphabétisation populaire et une Commission Scolaire pour dispenser des formations d'alphabétisation mais la CSE est actuellement fermée à cette alternative puisqu'elle souhaite développer à nouveau son secteur d'alphabétisation.

7.2.3.2. Les écoles primaires

La coopération avec les écoles devra être envisagée. Favoriser les interactions entre l'école et le programme d'alphabétisation des parents permet d'établir une continuité, que ce soit en intégrant les enfants dans le groupe d'alphabétisation ou en favorisant la participation des parents dans la classe, dans l'école ou dans les affaires scolaires. Ce partenariat permet aussi de sensibiliser le personnel de l'école aux défis des parents autochtones peu alphabétisés et à leur culture.

7.2.3.3. Les écoles secondaires

Offrent de l'aide aux décrocheurs. Peuvent référer les jeunes qui doivent sortir du système scolaire sans alternative.

7.2.4. Le Service d'Accueil aux Nouveaux Arrivants (SANA)

Le SANA, créé en 2008 mais vient de mettre sur pied un cours de francisation pour les personnes immigrantes en collaboration avec l'école forestière mais cette formation n'est pas accessible aux Autochtones. Le financement provient du Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles du Québec. L'aide financière accordée par ce ministère aux étudiants dans le cadre du Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI) s'adresse uniquement aux immigrants (Gouvernement du Québec, 2008). Le contenu est prédéterminé par le MICC. 4 personnes suivent cette formation à l'été 2009 durant 11 semaines et ce, 12heures/semaine à l'école forestière. Une autre session est prévue pour l'automne 2009.

7.2.5. Comité de Développement social

Le Comité de Développement Social regroupe 17 partenaires du milieu, certains représentant plusieurs organisations. C'est la Corporation de Développement Communautaire qui représente les organismes communautaires. Ce comité soutient plusieurs projets de collaboration communautaire : Transport Collectif, Pavillon Mon Avenir, site collégial, stratégie de lutte à l'exclusion et à la pauvreté, politique de développement social, sécurité alimentaire, logement, rétention de la population âgée, nouveaux arrivants, coopérative de solidarité Études-Travail-Communauté.

Le CDS peut permettre de faire des liens entre différents projets ou organismes et appuyer certaines initiatives, lors de demandes de financement notamment.

7.2.6. Centre de Santé et de Service Sociaux

Le CSSS est une institution multivocationnelle qui offre, entre autres, des services sociaux de nature préventive ou de réinsertion. Elle gère notamment le Projet clinique Tournesol du Réseau Local de Services du Haut-Saint-Maurice qui comprend quatre tables de concertation : « Jeunesse, déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement »; « Perte d'autonomie liée au vieillissement et déficience physique »; « Santé mentale et dépendances » et « Santé physique et maladies chroniques ». Cette organisation pourrait assurer la diffusion d'information relative au projet d'alphabétisation autochtone, par ses travailleuses sociales et *via* son journal interne par exemple. Il peut aussi prêter des locaux gratuitement de façon ponctuelle ainsi que du matériel (canon, écran, portable).

7.2.7. Ressource Parent'Ailes

Ateliers d'éveil à la lecture, en célébrant la Journée de l'alphabétisation familiale notamment; comptoir vestimentaire pour enfants; cuisine collective.

7.2.8. Bibliothèque municipale

Heures du conte; Ateliers parents-enfants; Collections de livres, CD, magazines, journaux

7.2.9. Le Centre de Prévention Suicide

Le CPS du Haut Saint Maurice, dont la mission est de développer et d'offrir des services adaptés à la population, offre différentes formations aux adultes sur les enfants endeuillés, le deuil, l'intervention en situation de crise suicidaire, les rêves, le bonheur et la joie de vivre, l'estime de soi, la détresse. Pour le réseau communautaire, ces formations coûtent 20\$/h.

Ces formations sont occasionnellement données au CAPE, au CAALT et au CPE Premier Pas.

7.2.10. Le Centre de Bénévolat

Le Centre de Bénévolat (vestiaire) pourrait fournir des vêtements voire du matériel pour certaines activités éducatives (vêtements de sport ou chauds, bottes d'hiver, sac de couchage...) que les Autochtones vivant en milieu urbain n'ont pas nécessairement en leur possession.

8. Les participants potentiels

8.1. Caractéristiques

- Nombre, sexe et âge

14 entrevues ont été réalisées auprès de 5 femmes et 9 hommes âgés de 17 à 49 ans (4 personnes de 17 à 24 ans; 7 de 25 à 35 ans et 3 de 35-49 ans).

- Provenance

5 personnes viennent de Manawan, 6 de Wemotaci, 1 d'Opitciwan et 2 métis qui ont toujours vécu hors communauté.

- Parcours migratoire

Séjours dans d'autres villes avant La Tuque : À part les 2 métis ayant grandi hors communauté, 4 sont en provenance directe d'une communauté. 8 ont séjourné hors communauté (en ville principalement) ailleurs qu'à La Tuque avant de s'y installer.

- Temps de résidence à La Tuque

Entre 4 mois et 9 ans pour les atikamekw originaires des communautés.

- Raison pour choisir La Tuque

2 pour suivre un parent; 2 pour échapper aux risques liés à la consommation; 2 pour la disponibilité de logement; 2 pour retour aux études; 1 pour situation géographique; 1 pour le travail

- Enfants

11 ont des enfants. Les deux métis et un jeune de 17 ans n'en n'ont pas. 7 en ont la garde; 1 garde partagée; 1 placement chez la grand-mère; un enfant placé (sur deux enfants) en famille d'accueil. 1 a des petits-enfants.

- Langues parlées et écrites

Les deux métis parlent uniquement français. Tous les autres ont l'atikamekw comme langue maternelle et le français comme langue seconde. 2 disent parler mieux le français que l'atikamekw; 2 pensent parler aussi bien les deux langues; 8 disent mieux parler l'atikamekw. 6 ont été alphabétisés en atikamekw (les 25 ans et moins), les autres en français. 9 sont plus à l'aise aujourd'hui avec l'écrit en français. Les 3 autres n'ont pas plus de facilité dans une langue ou l'autre à l'écrit. La plupart de leurs enfants comprennent au moins un peu l'atikamekw. Si la mère est atikamekw ou s'ils ont vécu dans une communauté, ils le parlent aussi.

- Formation

À part les deux métis, tous ont été scolarisés dans les communautés. Niveau scolaire atteint : Primaire : 2 Secondaire 1 : 2 Secondaire 2 : 9 Classe d'adaptation : 1
4 n'ont jamais suivi de formation pour adultes. 3 ont suivi des cours pour adultes d'une commission scolaire dans une communauté. 2 ont fréquenté le CAPE.

- Niveaux de littératie

Niveau 1 : 3 personnes Niveau 2 : 11 personnes

- Empêchements potentiels pour participer à un projet d'alphabétisation ou de formation
Séjour en thérapie, s'occuper des enfants, coordonner le transport et la garderie, transport, relation avec conjoint, travail temporaire, problèmes personnels, consommation d'alcool ou de drogue.

- Fréquentation des organisations du milieu

Centre Local d'Emploi: 14; Œuvre de la Soupe : 9; Centre d'Amitié: 9; Café Le Vagabond (travailleurs de rue): 4; Wapan: 3; CPE premier pas : 2; CAPE :2; Maison des jeunes :1; Domrémy : 1 CACHSM :1; Moisson du nord :1; Vestiaire : 1; Bibliothèque : 1; Centre de Prévention Suicide :1, Alter égaux :1; Roi de la patate :1; Parent-Ailes : 1;

- Séjours dans la communauté

Peu retournent dans la communauté car pas d'hébergement, pas de moyen de transport, trop de consommation, pas d'argent

- Séjours dans le bois

À part les deux métiers qui y vont souvent ou longtemps, la grande majorité des autres n'y vont pas par manque de transport ou de matériel. Un des hommes ayant pourtant grandi dans une communauté n'y est jamais allé. Deux personnes vont dans les environs de La Tuque chercher des racines pour faire de l'artisanat.

- Expériences de travail

5 ont eu des expériences de travail significatives (les deux métiers et les autres dans les communautés); 3 ont eu des expériences ponctuelles; 3 n'ont pas eu d'expérience de travail.

- Bénévolat

10 ont fait du bénévolat au moins une fois ponctuellement, 3 jamais. Une seule personne n'a aucune expérience de travail, stage ou bénévolat.

- Expériences en forêt

11 disent savoir camper en forêt; 2 ne s'en sentent pas capables. Ils l'ont appris avec famille ou amis. Tous souhaitent que leurs enfants le sachent pour les raisons suivantes : J'ai aimé ça, activité physique, thérapie, améliore l'état mental, on est en train de le perdre, c'est notre coutume, mon père m'a appris, je dois le transmettre, pour savoir ce qu'est la vie, pour savoir ce qu'est la culture, je veux transmettre ce que mon père m'a montré, pour mieux connaître notre culture, pour retrouver notre identité.

- Autres domaines d'apprentissage explorés

Escalade - Ski de fond – Musique (guitare et harmonica) – construction de bois – artisanat – scrapbooking, radio, travail sur soi et maîtrise de soi – sculpture – dans le cadre du travail

- Autres domaines d'apprentissage souhaités : hockey, Tout ce qui peut m'aider et aider, Mieux communiquer, Lire et ordinateur, retourner aux études, écrire, danse et breakdance, dessiner et construire une maison, métiers (conduite de machinerie lourde, ambulancier, pompier, cuisinier)

8.2. Intérêt pour des activités d'alphabétisation autochtone

- Lecture-écriture fonctionnelle

Les besoins exprimés par les participants sont : pour la job; pour améliorer l'écriture; je suis bloquée des fois; mieux écrire sans faire de faute; conjuguer les verbes; améliorer l'orthographe; pour écrire des lettres et des projets; pour chatter.

Le sondage auprès des personnes peu alphabétisées permet de constater :

- des intérêts marqués⁵¹ : ateliers dépendances, violence, estime de soi, santé, perfectionnement en français ou en atikamekw, cercles de paroles, cérémonies, évènements, art - musique, guitare, gigue-chant-clown, peinture, sculpture, dessin, danse-, artisanat, histoires et légendes par un aîné, connaissance de la vie dans le bois, connaissance de la ville, navigation web, histoire (familles et nations atikamekw, autres nations autochtones, Québec, Canada, systèmes politiques (atikamekw, québécois, canadien), systèmes de justice, d'éducation, de santé, services sociaux, revendications territoriales, activités parents-enfants, stage dans un organisme communautaire, participation à des activités communautaires, sport, formation Premier secours
- des intérêts mitigés⁵² : théâtre, écriture dans un journal, traitement de texte, Actualité (Journaux autochtones, Journal local, journal du Centre d'Amitié, radio), cercles de parole avec ados, activités avec les communautés environnantes ou la nation atikamekw,
- peu d'intérêt⁵³ : vidéo, radio
- Une formation de pair aidant a été suggérée par au moins deux participants, le téléchargement de fichiers de musique ou de vidéo, menuiserie, mécanique, cuisine.
- L'unanimité sauf 1 serait prête à participer à 3 jours de formation. 6 personnes seraient prêtes à faire 4 ou 5 jours.
- Au niveau de l'homogénéité culturelle du groupe, 3 personnes se disent plus à l'aise dans un groupe composé uniquement d'autochtones, 7 préfèrent un groupe mixte et pour 4, cela n'a pas d'importance.
- Les besoins connexes concernent le transport, la garderie, le soutien financier essentiellement.

⁵¹ Lorsqu'au moins la moitié des répondants s'est dite **très** intéressée.

⁵² Lorsqu'au moins la moitié des répondants s'est dite **moyennement** intéressée

⁵³ Quand au moins la moitié des répondants n'ont **aucun** intérêt pour l'activité

9. Recommandations d'ordre organisationnel

Les programmes d'alphabétisation autochtone qui ont survécu à la rareté du financement partagent plusieurs caractéristiques : ils ont bénéficié de l'appui du leadership communautaire, du personnel compétent avec des possibilités de développement professionnel, le soutien communautaire allant du coaching de vie à la garderie et à l'aide au transport, des ressources humaines et financières adéquates, une programmation pertinente et personnalisée et un curriculum faisant place à des interventions humaines significatives (Sabourin, 1998).

9.1. Leadership

Alors que plusieurs organismes de La Tuque pourraient, en respectant leur mission, assumer ce rôle, des contraintes de divers ordres semblent désigner le CAPE et le CAALT comme les groupes les plus à même d'assurer le leadership. La participation du CAALT s'impose à ce niveau-là pour plusieurs raisons :

- la reprise en charge de l'éducation par les Autochtones est un élément fondamental du processus de décolonisation
- le CAALT, en tant qu'organisme autochtone, a accès à des sources de financement spécifiques
- la récente restructuration du CAALT semble lui permettre d'assumer ce rôle

L'expérience et la spécificité de la mission du CAPE en matière d'alphabétisation en font également un acteur incontournable au niveau du leadership de ce projet. Un partage des responsabilités de gestion est donc souhaitable.

Le Conseil de la Nation Atikamekw, lui, a peu d'expérience dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et n'a, pour l'instant, aucun mandat ou activité dans ce domaine ni dans celui, plus large, de l'éducation en milieu urbain.

Les systèmes d'éducation qui s'inscrivent dans le courant général, comme c'est le cas du secteur de l'Éducation des Adultes de la Commission Scolaire de l'Énergie, n'ont souvent pas les moyens d'enseigner la culture, les langues, les traditions, les valeurs, ni d'utiliser les méthodes d'apprentissage autochtones (Battiste, 2005 citée dans CCA, 2007 a). Cette

tendance est confirmée par un représentant de la Commission scolaire qui rappelle que les Commissions scolaires ne sont plus confessionnelles et qu'elles ne peuvent enseigner la langue atikamekw par exemple. En revanche, l'autonomie des groupes populaires en alphabétisation, comme le CAPE, leur permet de choisir leurs approches pédagogiques, les contenus d'apprentissage, l'organisation des formations, l'embauche des formateurs, la répartition budgétaire... Son statut d'organisme non-autochtone et son financement en provenance majoritaire du gouvernement du Québec limite cependant le CAPE sur le plan des demandes de financement.

9.2. Réseautage

9.2.1. Partenariat communautaire

Un partenariat communautaire s'impose pour répondre aux multiples dimensions du développement des personnes ou groupes d'Autochtones adultes peu alphabétisés, aux exigences de l'approche autochtone ainsi qu'aux contraintes organisationnelles. En effet,

- la revitalisation du langage autochtone doit être soutenue par des activités holistiques et communautaires qui incluent les familles au complet et les contextes sociaux élargis (NAFC, 2007).
- les différentes dimensions (mentale mais aussi affectif, spirituel, physique et économique, politique, social, éducatif, culturel et linguistique), qu'exige de considérer l'approche autochtone, nécessitent les services ou activités ainsi que les expertises de nombreux organismes du milieu. L'inventaire des ressources a permis de cibler Wapan, Asperimowin pour les ateliers psycho-sociaux, le CAALT et CPE Premier Pas pour l'artisanat, le CPE Premier Pas, CAALT, CNA, Wapan pour les événements autochtones et cérémonies traditionnelles, le CNA pour les ressources en langue atikamekw, histoire, et actualité, le CPE Premier pas et CAALT pour les activités parents-enfants, le CPE Premier Pas et la Commission scolaire pour le matériel de campement.
- le manque d'information des Autochtones sur les services existant en ville ainsi que le nécessaire ancrage de l'apprentissage dans le milieu peuvent être palliés par des activités impliquant plusieurs organismes du milieu.
- le recrutement des participants et des formateurs est facilité par le partenariat

- les besoins des participants connexes au programme d’alphabétisation (garderie, transport, aide financière, conseils personnels) peuvent être comblés en conjuguant les activités de plusieurs organismes du milieu
- l’implication de plusieurs organismes permet de diversifier les sources de financement pour les activités du programme et d’en faciliter l’obtention
- éviter le chevauchement des missions des organisations locales et la compétition pour le financement en créant une synergie favorisant le développement communautaire

Parmi les facteurs favorisant la réussite d’un partenariat identifiés lors d’une récente étude du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (2009), on note:

- Dégager des intérêts communs et des objectifs partagés. Les considérations financières ne doivent absolument pas motiver la décision de s’impliquer.
- Établir une relation de confiance et d’égalité en travaillant le niveau de reconnaissance de l’organisme, en améliorant la connaissance de l’autre et en précisant les rôles et responsabilités
- Respecter l’indépendance et l’autonomie de chacun
- Favoriser le plaisir et spontanéité
- Avoir une action mobilisatrice sur la population ciblée.

L’investissement au niveau des communications sera important.

Les partenaires autochtones potentiels ayant peu de projets communs pour l’instant, il importe de consacrer temps et énergie à la consolidation des relations. Dans l’ensemble, plusieurs devront être convaincus de la pertinence du projet. La question de la mixité du groupe, de la définition de l’alphabétisation et de la spécificité du projet pour les Autochtones par exemple ne font pas consensus or la divergence des perceptions compte parmi les facteurs nuisibles au partenariat.

9.2.2. Réseautage externe

- Étant donné qu’il n’existe actuellement pas d’organisation d’alphabétisation autochtone au Québec, le CAPE pourrait devenir membre de l’Association Nationale d’Alphabétisation Autochtone (NILA) afin de partager de l’information, de se

réseauter et de participer à des processus de validation par les pairs et de développement professionnel.

- Puisque l’alphabétisation doit viser et s’inscrire dans le développement communautaire et que le caractère expérimental du projet invite à y associer de la réflexion, il pourrait être intéressant de développer le projet d’alpha autochtone à La Tuque en lien avec le projet de recherche intitulé « Les Autochtones et la ville au Québec : identité, mobilité, qualité de vie et gouvernance » de DIALOG (le réseau de recherche sur les questions autochtones coordonné par l’INRS Urbanisation, Culture et société) et du Regroupement des Centres d’Amitié Autochtone du Québec⁵⁴.
- Une étude des besoins en matière d’alphabétisation autochtone pourrait être entreprise, notamment dans les villes du Québec où existent à la fois un groupe d’alphabétisation populaire et un Centre d’Amitié Autochtone (Sept-Îles, Joliette, Chibougamau, Québec et Montréal). Peut-être y aurait-il lieu de donner suite à la recommandation du RCAAQ (2008), en favorisant les partenariats entre les organisations d’alphabétisations québécoises (comme celles du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec) et le Regroupement des Centres d’Amitié Autochtone du Québec?
- À plus long terme, afin de permettre aux praticiens en alphabétisation autochtone ne parlant pas l’anglais d’avoir accès à du soutien, de la formation en matière de pédagogie, de recrutement et de rétention de participants, d’administration, de financement, le développement d’un réseau d’organismes d’alphabétisation autochtone pourrait être développé au Québec au moins. À l’image de la coalition ontarienne d’alphabétisation autochtone (ONLC), il pourrait aussi avoir comme mission de travailler pour la reconnaissance de l’alphabétisation autochtone et l’obtention collective de financement auprès des gouvernements, de leur apporter des conseils, de coordonner et de gérer le développement de projets d’alphabétisation, de coordonner des recherches et des analyses sur des questions clés en alphabétisation, de faire la promotion des meilleures pratiques, de diffuser les résultats de recherche et de faciliter le réseautage des acteurs.

⁵⁴ Voir <http://www.reseaudialog.qc.ca/DocsPDF/BulletinDialogMar09.pdf>

9.3. Recrutement et développement professionnel

Les praticiens en alphabétisation autochtone comprennent les aînés, les enseignants traditionnels, les formateurs en alphabétisation, les bibliothécaires, les conteurs d'histoire, les tuteurs, les gestionnaires et le personnel ressource.

Attitudes et comportements

Selon les praticiens autochtones en alphabétisation, les attitudes essentielles pour un formateur sont l'humilité, l'amour, la sagesse, le respect, l'honnêteté, le courage et la vérité (Enseignement des sept grand-pères). Si l'apprentissage de ces attitudes se planifie difficilement, trois comportements sont recommandés: le respect, la confidentialité et l'écoute (ONLC, 2000).

Idéologie

Que ce soit du côté des Autochtones ou des non-Autochtones, les formateurs doivent faire preuve d'ouverture, de partage, de capacité de remise en question, de créativité pour que le programme soit un lieu de dialogue interculturel, au niveau du contenu des formations mais aussi de la pédagogie ou du mode de pensée en général. L'objectif étant l'harmonie et la réciprocité dans les relations entre les personnes, les peuples et les cultures autochtones et non autochtones.

Formation

Il semble plus judicieux d'envisager de la formation continue plutôt que d'espérer embaucher du personnel déjà formé étant donné que la formation en alphabétisation autochtone n'existe pas au Québec (il n'existe même pas de certification en alphabétisation populaire).

Compétences

Il est souhaitable que les formateurs aient acquis un savoir professionnel relatif aux facteurs spirituels, éducationnels, politiques, économiques et sociaux qui peuvent influencer l'affirmation de soi des individus et le développement des collectivités (empowerment).

Des habiletés sont nécessaires pour le développement des ateliers visant les objectifs des apprenants et permettant de lier apprentissage de l'écrit et oralité, à évaluer les progrès et à maintenir la motivation des apprenants.

La documentation relative à l'alphabétisation autochtone étant principalement en anglais, il serait souhaitable d'engager au moins un formateur maîtrisant cette langue pour s'inspirer d'expériences, des curriculum et des programmes existant, monter des ateliers et développer du matériel en français et en atikamekw.

9.4. Recrutement et rétention des participants

La tradition orale restant très vivante même en ville, la bouche-à-oreille est la première source de recrutement. Aller rencontrer les gens chez eux est à envisager. La diffusion d'information par les services sociaux ou les organisations locales que les participants potentiels fréquentent (Centre Local d'Emploi, Centre d'Amitié Autochtone et l'œuvre de la Soupe pour la très grande majorité) est un autre moyen de recrutement à prévoir.

Les personnes autochtones doivent savoir que les programmes d'alphabétisation autochtone permettent un auto-développement holistique dans une perspective de renforcement positif et qu'ils concernent autant la lecture, écriture et calcul que les pratiques culturelles traditionnelles ou le bien-être physique et mental.

L'image négative de l'alphabétisation, qui renvoie à ce que l'on veut cacher, l'analphabétisme, peut être améliorée en mettant de l'avant la confidentialité et la dimension « autochtone » du programme qui motive l'apprenant en lui permettant d'améliorer son expression, son affirmation, sa détermination et sa participation dans les structures et le développement local⁵⁵.

Certaines initiatives alimentent la motivation comme les activités communautaires et culturelles, les sorties. Une approche conviviale s'impose : respect pour l'unicité des personnes, non-jugement, esprit de coopération (non hiérarchique), développement du sentiment d'appartenance⁵⁶, attentes positives, flexibilité, déviation du programme si nécessaire, entrée continue).

La diversité des styles d'apprentissages et d'enseignement, ainsi que la conscience que les apprenants en ont, doit être favorisée : tutorat (un à un), mentorat, cercle de parole, jeu de rôle, expérience et possibilité de montrer des habiletés, des forces et des connaissances lors d'activités significatives, démonstration, observation, silence, pratique, raconter des histoires, transmission de leçons pratiques, apprentissage par les 5 sens + 2 (intuition et télépathie), modelage, partage, auto-apprentissage.

⁵⁵ On suggère également de donner au programme un nom en langue autochtone (Kiskinohakamowin mamó pimatisiwin Apprendre ensemble à bien vivre?).

⁵⁶ Brenda Ireland dans St-Denis et al., 2009 recommande la création d'une communauté comme un impératif du soutien aux étudiants autochtones

Étant donné la diversité linguistique et culturelle des Autochtones de La Tuque, la mixité culturelle des couples ou des groupes sociaux⁵⁷ qui en découle et la persistance du racisme ambiant, la finalité éducative de l'approche interculturelle qu'est la diversité socio-culturelle et linguistique pour l'ensemble de la société, et pas seulement pour les Autochtones, semble indiquer deux options :

- adopter une approche individuelle pour certaines activités (au niveau de l'écrit atikamekw comme c'est le cas en français par exemple) et traduire des activités orales en atikamekw pour ceux qui ne le comprennent pas suffisamment (la traduction pouvant être envisagée comme une activité éducative en soi).
- former un groupe le plus homogène possible en sélectionnant les participants selon leurs compétences linguistiques en atikamekw oral par exemple tout en offrant des activités traditionnelles atikamekw ou interculturelles aux autres participants du CAPE, voire à la population en général.

Le sondage n'a pas été poursuivi avec les personnes de niveau 3 de littératie. Elles pourraient cependant être intéressées par certaines activités du programme d'alpha autochtone. La dimension familiale et communautaire devrait permettre d'intégrer ces personnes.

9.5. Financement

Le financement du programme doit prévoir l'évaluation des besoins, l'élaboration des cours, la production de matériel didactique, la formation des enseignants, la consultation individuelle, les coûts d'administration, les activités de formation, les installations et le matériel, l'évaluation et la supervision des programmes (Dibb, 1990).

Lorsqu'il existe, le financement, gouvernemental souvent, est associé à des exigences qui limitent les pratiques holistiques⁵⁸. La diversité des sources de financement implique

⁵⁷ Par exemple, les 9 participants du groupe d'alpha de 2008-2009, on comptait : deux conjointes d'autochtones en provenance de communautés atikamekw, une ex-conjointe d'un métis, un métis dont la grand-mère provenait d'une communauté, deux métis plus « éloignés », une personne d'origine haïtienne. Pas d'atikamekw en provenance direct d'une communauté autochtone. La coordonnatrice/formatrice était aussi conjointe d'un atikamekw.

⁵⁸ Par exemple, le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) proposait en 2008 des projets d'alphabétisation destinés aux Autochtones pouvant aller jusqu'à 2M de \$/an mais limitant les

beaucoup de temps et d'énergie en gestion, pour satisfaire aux différentes modalités de reddition de compte d'organismes divers par exemple. La non-récurrence des programmes de financement, par projet souvent, est un autre frein au développement de l'alphabétisation autochtone.

Or un financement fiable et prévisible est indispensable pour la viabilité du projet. Le développement de l'alphabétisation autochtone exigera une diversification des sources de financement en raison de ses multiples objectifs et dimensions. Une liste des programmes de financement à explorer se trouve en annexe 8. Les exigences particulières de ces organismes constituent un autre défi à affronter. Ces contraintes liées au financement rendent le partenariat aussi incontournable que périlleux dans la mesure où les responsabilités de gestion d'argent semblent devoir être partagées.

Le soutien financier aux étudiants devrait comprendre les frais d'inscription, la documentation et fournitures, les frais ou les frais de service de garde, de transport, les frais de subsistance, les fonds pour imprévus et situations exceptionnelles (Dibb, 1990).

9.6. Évaluation

« Il n'y a pas qu'un seul type de programme d'alphabétisation autochtone ni de « meilleure pratique ». Les programmes et les pratiques qui ont du succès sont ceux que les apprenants trouvent appropriés à leurs environnements et à leurs traditions culturelles et pour lesquels ils sont motivés à participer⁵⁹ » (Antone et al., 2003, p.18)

Plusieurs types d'évaluation peuvent être envisagés :

apprentissages au français et à l'anglais. Notons que cette pratique d'exclure l'alphabétisation en langue autochtone était déjà dénoncé en 1990 (Ministère des Approvisionnements et des Services de l'Ontario, 1990). Par ailleurs, la loi M-30 empêche un organisme principalement financé par le provincial (comme c'est le cas du CAPE, promoteur de la présente recherche) d'avoir accès à ce financement à moins d'obtenir une dérogation de son principal bailleur de fonds. Or le MÉLS a décidé de ne pas accorder de dérogation en 2008-2009 car il souhaitait rapatrier les fonds et en disposer selon ses priorités. Pour avoir accès au Programme Initiative des langues autochtones de Patrimoine Canada, qui pourrait couvrir la partie d'apprentissage de l'atikamekw, il faut être un organisme autochtone pour présenter une demande. Les fonds disponibles dans ce programme sont par ailleurs extrêmement limités.

⁵⁹ Traduction libre

- pour évaluer les barrières à l'apprentissage avec les participants avant et au cours des activités
- pour donner la possibilité aux apprenants de mesurer leurs progrès et de savoir que leur démarche est reconnue
- pour améliorer le projet (Réflexivité, recherche-action, expérimentation). Que ce soit sur le plan éducatif ou organisationnel, le processus d'alphabétisation avec des autochtones devra être envisagé comme une expérimentation qui sera enrichie s'elle est accompagnée de recherches de différents types :
 - recherche-action participative pour le développement des pratiques
 - recherche documentaire en explorant les modèles et le matériel internationaux d'alphabétisation bilingue et/ou interculturelle avec des Autochtones
 - développement de matériel pour l'apprentissage de l'atikamekw comme langue seconde et d'alphabétisation

9.7. Plan d'action

Suite à la caractérisation de l'alphabétisation autochtone, à l'inventaire des ressources disponibles et à l'enquête sur les intérêts des participants potentiels, un exemple de programme d'activités et un plan d'action sont ici proposés.

9.7.1. Programme d'alphabétisation autochtone proposé

9.7.1.1. Horaire hebdomadaire possible d'alpha autochtone

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
MATIN	8h30 -9h45 Cercle de parole ou cérémonie de purification 10h -10h30 Journal de bord 10h30-11h30 Lecture des journaux de bord et deuxième tour de cercle	8h30 -9h45 Développement de projets de groupe 10h -11h30 Gr.1:Informatique Gr2: Français	8h30-15h Stage dans un organisme communautaire ou une entreprise	8h30 -9h45 Gr.1: Atikamekw écrit Gr2: Exce français 10h30 -11h30 Gr.1: Exce français Gr2: Atikamekw écrit	8h30 -9h45 Sport
APRES-MIDI	12h30-13h45 Ateliers de calcul 14h-15h Préparation de l'activité d'alpha parent-enfant 15h15-16h15 Activité d'alpha parent-enfant	12h30-13h45 Gr.1: Français Gr2: Informatique 14h-15h Retour sur le développement du projet		12h30-13h45 Sortie ou Actualité ou Invité (14h-15h) Retour écrit ou oral sur l'activité)	

Remarques

- La langue atikamekw pourra être utilisée dans diverses activités, les cercles de parole, la lecture des journaux durant la période « actualité » ou lors de l'invitation de conférencier atikamekw par exemple. La traduction devrait être envisagée pour ceux qui le comprennent moins.

- L'horaire sera flexible pour faciliter la participation du groupe aux activités communautaires offertes dans le milieu. Une coordination préalable avec les organismes serait souhaitable.

9.7.1.2. Description des activités de l'horaire hebdomadaire

Cercle de parole : dirigé par un(e) aîné(e) atikamekw

Journal de bord : écriture du vécu relatif au cercle de parole

Deuxième tour de cercle : nouvelle occasion de s'exprimer, en résonance avec le partage des autres et le recul du journal de bord

Atelier de calcul : mathématiques appliquées à des situations concrètes du quotidien des participants et exercices inhérents

Développement de projets de groupe : organisation et préparation de projets à réaliser en commun comme la participation aux événements décrits ci-dessous, en respectant le mode d'organisation autochtone

Français ou informatique : ces périodes peuvent être liées au développement du projet en cours. Exemple : envoyer un e-mail pour obtenir une information sur le déroulement d'un événement ou recherche d'information sur internet ou écriture d'un article à diffuser dans le journal du CAALT ou préparation d'une capsule radio pour une invitation en atikamekw. Les participants sont répartis en petits groupes de 5 maximum.

Retour sur le développement du projet : description des tâches réalisées, des difficultés rencontrées, des leçons à tirer, des actions futures à envisager...

Stage dans un organisme communautaire : selon les aspirations individuelles des participants, implication sociale

Atikamekw écrit : apprentissage de l'atikamekw écrit

Exercices de français : exercices de français ciblés pour répondre aux besoins individuels. Certains peuvent se faire sur l'ordinateur.

Actualité : Lecture et partage d'informations trouvées dans les journaux (Journal du CAALT, Bulletin du CNA, Innuvelle, le Nouvelliste, Écho de La Tuque) et les sites web (Tam-tam communautaire, webzine, site du CNA et des communautés atikamekw)

Sorties possibles : déjeuner ou activité parent-enfant au CPE Premier Pas, atelier de couture ou d'artisanat au CAALT, sortie de thérapie du Centre Wapan, *sweat lodge*, cuisine collective, tisane dans la forêt avoisinante, pêche sous la glace à l'école forestière, centre de documentation du CNA, bibliothèque municipale, conférence sur les revendications des métis de l'Alliance autochtone

Invités possibles : Ateliers psychosociaux de Wapan (13 disponibles) ou d'Aspermowin, échanges avec des professionnels du CNA (revendications territoriales, histoire, éducation,

services sociaux), histoire de vie-légende avec aînés, artiste autochtone, enseignant de l'école forestière (faune/flore)

9.7.1.3. **Exemples d'évènements** permettant une participation active du groupe

Octobre-Novembre : Festival de chasse de La Tuque: travail de peau d'orignal, fabrication de tambour, banique...

Décembre : Séjour en forêt avec les enfants

Février : Festival des Neiges (sculpture sur glace, vente de banique)

Mars : Mon rendez-vous autochtone

Avril : Camp de fabrication de sucre d'érable en forêt

Mai : Rassemblement atikamekw et/ou congé culturel

Juin : Fête Nationale des Autochtones (21 juin : cérémonie de lever du soleil), cérémonie de naissance, des premier pas

Afin de mettre ce programme en pratique de façon récurrente, plusieurs étapes restent à franchir.

9.7.2. Planification

Étapes	Échéance	Organisme responsable	Organismes partenaires
1. Étude exploratoire			
<ul style="list-style-type: none"> Recherche de financement 	2007	CAPE	
<ul style="list-style-type: none"> Réalisation de l'étude et présentation à l'ACFAS 	2008-2009	CAPE	
<ul style="list-style-type: none"> Diffusion des résultats <ul style="list-style-type: none"> Publicisation du rapport : pub journaux, envoi courriels, lancement, mise en ligne⁶⁰ Articles : Le Monde Alphabétique⁶¹, Dialog⁶², Tam-tam communautaire 	Hiv 2010	CAPE	
2. Préparation de l'expérience-pilote			
<ul style="list-style-type: none"> Recherche de financement pour l'expérience-pilote <ul style="list-style-type: none"> Fonds de développement social – CLD Alphabétisation avec les Autochtones – BACE 	2010 Hiv 2010 Hiv 2010	CAPE	CPE Premier Pas; Centre d'Amitié Autochtone; Alliance autochtone; Conseil de la Nation Atikamekw;

⁶⁰ Mise en ligne sur le site du CAPE en lien avec celui du Centre de Documentation sur l'Éducation des Adultes et de la Condition Féminine

⁶¹ Revue produite par le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec: <http://www.rgpaq.qc.ca/publications.php?id=1>

⁶² Réseau de recherche sur les questions autochtones, organisateur du colloque de l'ACFAS du 11 mai 2009 (Les Autochtones et la ville)

<ul style="list-style-type: none"> - Secrétariat aux Affaires Autochtones - Opération projet (Ministère de l'éducation-Qc) - BACE (Canada) - IFPCA (Qc-Canada) - Initiative fédérale pour la lutte contre l'itinérance, volet autochtone en milieu urbain pour insertion sociale - Fonds de développement social du CLE - Approche territoriale intégrée (Ministère Emploi et Solidarité Sociale) - Service Canada - Pacte Rural 	<p>Print 2010</p> <p>Print 2010</p>		<p>Corporation Waskahegen; Centre Local d'Emploi; Corporation de développement Communautaire; Centre de Santé et de Services Sociaux; Commission scolaire de l'énergie ; Comité de développement social</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Développement des partenariats pour l'expérience-pilote <ul style="list-style-type: none"> - 10 présentations du projet aux CA partenaires et au Comité de Développement social - Activités conjointes - Table de concertation pour bilan des actions 2009-2010 - Contact pour ARUC 	<p>2009-2010</p> <p>Aut et hiv</p> <p>2010</p>	<p>CAPE</p>	<p>Dialog- CAALT</p>
<p>3. Réalisation de l'expérience-pilote</p>			
<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue des formateurs 	<p>2010-2013</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Planification et réalisation des activités 	<p>2010-2013</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Recherche : suivi de l'expérience 	<p>2010-2013</p>		

4. Préparation de la systématisation de l'expérience			
<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de financement récurrent • Adaptation des activités aux résultats de l'expérience et au financement 	2012-2013		
	2012-2013		
5. Démarrage des activités récurrentes d'alphabétisation autochtone	2013-2014		

10. Conclusion

Si le projet initial s'intitulait « Préparation d'un plan d'action pour favoriser l'accès aux services d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles pour la clientèle autochtone adulte de La Tuque », la recension d'écrits et les sondages réalisés ont permis de recadrer le paradigme éducatif dans lequel doit s'inscrire l'alphabétisation destinée aux Autochtones de La Tuque. L'ancrage de l'apprentissage dans la culture autochtone apparaît inévitable pour des raisons historiques et éthiques (en finir avec l'assimilation), sociales (incontournable guérison individuelle et collective, forte identité autochtone pour la majorité atikamekw de La Tuque) et éducatives (pertinence et efficacité pédagogique). Sur le plan conceptuel, l'approche des compétences prônée par les gouvernements fédéraux et provinciaux, d'origine béhavioriste, est peu compatible avec la représentation autochtone de l'apprentissage qui se veut holistique, personnalisé, fondé sur l'expérience, transformateur, ancré dans le milieu socio-écologique, collectif, politisant et se poursuit tout au long de la vie. L'alphabétisation populaire, d'inspiration socio-constructiviste, présente, elle, plus de convergences avec l'approche autochtone : approche collective, dimensions familiale et politique, approche globale de l'apprentissage de la langue, prise en compte de la réalité socio-culturelle des participants, lutte pour les droits des personnes exclues. L'alphabétisation envisagée dans une perspective autochtone se différencie cependant des approches occidentales par l'emphase mise sur l'oralité, les langues autochtones, les moyens d'expression symboliques autres que l'écrit et sur les dimensions spirituelle et émotionnelle de l'apprentissage.

Les personnes autochtones peu alphabétisées rencontrées au cours de cette recherche, originaires de communautés atikamekw pour la plupart, sont généralement intéressées par les activités caractéristiques d'un programme autochtone telles que les cérémonies traditionnelles, artisanat, ateliers psycho-sociaux, évènements artistiques, rassemblements, apprentissage de la langue atikamekw, activités parents-enfants, relation au territoire. Cette enquête, bien qu'exploratoire plus que statistique, confirme la pertinence d'expérimenter une approche d'alphabétisation spécifiquement autochtone à La Tuque. Le contexte urbain et contemporain impose cependant une approche interculturelle qui invite au dialogue autochtone/non-autochtone dans toutes les sphères de la formation, que ce soit sur le plan des langues, des savoirs, des pédagogies et des visions du monde.

Le milieu est relativement propice au développement d'un tel projet puisque six organismes travaillant spécifiquement auprès de la population autochtone offrent déjà des activités favorisant l'alphabétisation autochtone. D'autres organisations, comprenant des institutions, pourraient aussi contribuer, le rapprochement interculturel étant reconnu comme une nécessité à La Tuque. Plusieurs défis restent cependant à relever. Sur le plan organisationnel, les principaux concernent le développement du partenariat entre des organismes qui collaborent peu ou pas, l'obtention du financement pour la globalité du programme, le recrutement et la formation du personnel ainsi que l'adhésion ou la cohabitation avec l'approche autochtone de l'alphabétisation. Sur le plan pédagogique, la pratique interculturelle de l'alphabétisation, notamment la conception d'activités éducatives inclusives, et la diversité des situations linguistiques des participants autochtones constitueront probablement des enjeux majeurs. La collaboration avec des acteurs externes, de réseaux de recherche ou de regroupements d'alphabétisation ou d'éducation autochtone par exemple, pourrait enrichir le processus qui devra forcément être envisagé de façon expérimentale étant donné les particularités du milieu et le peu d'expérience du genre à La Tuque et au Québec. Le partage d'expériences avec des communautés autochtones, des commissions scolaires ou des groupes d'alphabétisation populaire, qui souhaiteraient s'engager dans cette voie de la décolonisation de l'alphabétisation, favoriserait certainement l'initiative du CAPE.

11. Bibliographie

Akiwenzie-Damn Kateri et Halonen Deana F., 1997. *Empowering the spirit : Native literacy curriculum*. Ed. Ningwakwe Clearing house. Owen Sound, Ontario.

Alliance autochtone du Québec, En ligne
http://www.aaqnaq.com/index2.php?Category=a_propos_de_nous_fr&CategoryID=0

Antone, Eileen M. ; McRae, Heather ; Provost-Turchetti, Lois, 2002. *L'alphabétisation et les autochtones: les meilleures pratiques, l'alphabétisation et l'apprentissage en milieu autochtone: symposium: sommaires et résumés des présentations : Le Ontario Institute for studies in education, Université de Toronto, Toronto, Ontario, Canada, 3 et 4 mai 2002 / [éditeur National Library of Canada. Université de Toronto. Ontario institute for studies in education, Toronto, Ontario. En ligne*
<<http://www.nald.ca/library/research/aborigt/symprocF/cover.htm>> consulté le 11 février 2009

[Antone](#) Eileen, [Peter Gamlin](#), [Lois Provost-Turchetti](#), 2003 *Literacy and Learning: Acknowledging Aboriginal Holistic Approaches to Learning in Relation to "Best Practices" Literacy Training Programs*.

En ligne <<http://www.nald.ca/library/research/aborigt/finlrprt/finlrprt.pdf>> consulté le 11 février 2009

Assemblée des Premières nations du Québec et du Labrador, 2005. *Protocole de recherche des Premières nations du Québec et du Labrador*. Wendake, Assemblée des Premières nations du Québec et du Labrador. En ligne : <<http://www.iddpnql.ca/fram/protocole1.html>>

Assemblée des Premières nations du Québec et du Labrador et Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009. *Réalisation du droit à l'éducation par les Premières nations du Canada*. Wendake, Québec. En ligne <http://www.cepn-fnec.com/file/autre/droit_education_.pdf> consulté le 25 juillet 2009

Awashish Chantale, 2007. Les anciennes formes d'écriture atikamekw. Conférence prononcée lors du colloque du CIÉRA : Éducation et formation autochtones : Enjeux et perspectives. En ligne <http://www.ciera.ulaval.ca/PDF/PROGRAMMEdefinitif2007.pdf> Consulté le 15.03.2009

Beucher Serge, 2008 Les langues autochtones tiennent le coup! *Contact*, vol22 numéro 3. En ligne <http://www.contact.ulaval.ca/articles/les-langues-autochtones-tiennent-coup-632.html>

Bellemare Ariane, 1999. Tshinanu ishkuet : nous'autres les femmes. *Le monde alphabétique*, numéro 11, automne 1999 : Les personnes analphabètes imaginent l'an 2000. RGPAQ. En ligne <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma11/ma11c.pdf>

Boisvert, Giselle, 2003. Éveil à l'écrit et littératie familiale. En ligne http://www.fcac.net/documents/pdf/alphafamiliale/recherche/eveil_ecrit_et_litteracie_familiales.pdf

Boudreau Guy, 1992. Le langage intégré. Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. Montréal.

Boutin Gérald et Louise Julien, 2000. « *L'obsession des compétences* » : une analyse critique de la réforme actuelle en éducation. Éditions Nouvelles. Montréal.

Boutin Gérald, 2004. L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions, revue de psychosociologie sciences humaines*. No 81. En ligne <http://www.stopponslareforme.qc.ca/images/approche_par_competchences.pdf>

Cajete, Gregory. 1999. *Igniting the Sparkle: An Indigenous Science Education Model*. Kivaki Press.

Centre d'Amitié Autochtone de La Tuque, 1975. *Règlements généraux*. La Tuque.

Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007 Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones, les Inuits et les Métis. Ottawa, Canada. En ligne <

http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/EDAADD3C-3062-4224-9ECF-757E53A86369/0/Redefining_How_Success_Is_Measured_FR.pdf>

Conseil de la Nation Atikamekw, 2007. En ligne < <http://www.atikamekwsipi.com/langue>>
Consulté le 9 mars 2009

Conseil de la Nation Atikamekw, 2008. *Rapport annuel 2007-2008*. La Tuque.

Conseil de la Nation Atikamekw, 2009. *Tipatcimowin*, La Tuque.

Conseil en Éducation des Premières Nations (2009). *Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières nations*. Wendake, Québec.

Coocoo Charles (2007) *Éducation et transmission par les pétroglyphes : une perspective atikamekw*. Conférence prononcée lors du colloque du CIÉRA : Éducation et formation autochtones : Enjeux et perspectives. En ligne <http://www.ciera.ulaval.ca/PDF/PROGRAMMEdefinitif2007.pdf> Consulté le 15.03.2009

Cooper Nancy (2006) *The Transformative Nature of Culture-based Literacy Provision in Native Literacy Programs* En ligne <<http://www.nald.ca/library/research/cooper/toc.htm>>

Descent Danielle et Vollant Tsheuetin, 2007. *Étude : Les besoins et profil de la clientèle autochtone du milieu urbain de Sept-Îles en vue de l'implantation d'un Centre d'amitié autochtone à Sept-Îles*. Québec, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.

Dibb Sandra, 1990. *Plan d'action pour l'alphabétisation des Autochtones : guide de l'alphabétiseur*. Institut indien de technologie de la Saskatchewan. Saskatoon, Saskatchewan.

Fraternité des indiens du Canada, 1972. En ligne <http://www.cepn-fnec.com/files/maitrise%20indienne%20de%20l'%C3%A9ducation%20fra.pdf>.

George Priscilla, 1997. *Vision: guiding native literacy*. Ningwakwe Clearing house. Owen Sound, Ontario.

George Priscilla, 1998. *Reaching the rainbow: aboriginal literacy in Canada*. Parkland regional college. Yorkton, Saskatoon. CDEACF.

Gouvernement du Canada, 2009. Amélioration de l'alphabétisation et des compétences essentielles des Autochtones - Appel de propositions. Ressources humaines et Développement des compétences Canada. En ligne < <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/competence/bace/2009/autochtones/appeldepropositions/article2.shtml> >.

Gouvernement du Québec, 2007 *Charte de la langue française*. L.R.Q., chapitre C-11. Québec, Éditeur officiel du Québec

Gouvernement du Québec, 2007, p.5 En ligne http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/pdf/doc/41-6013_prog_formation.pdf Consulté le 28 janvier 2009

Gouvernement du Québec, 2008 *Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI)*. En ligne <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/aide-financiere/index.html> Consulté le 23 février 2009

Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones, 2005. 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 http://www.aboriginallanguageworkforce.ca/es/execsum6_f.html

Guimont Eric, Robitaille Norbert, Sénécal Sacha, 2009. Les populations autochtones dans les villes canadiennes: d'où provient la croissance extraordinaire? Colloque de l'ACFAS 2009 : Les Autochtones et la ville, émergence d'une nouvelle culture. En ligne http://www.policyresearch.gc.ca/doclib/PS_PWFC_Guimond_200712_f.pdf

Hill Ken, 2001. *A whole system approach to designing and developing aboriginal culture-based literacy curriculum program lesson plans*. Ontario Native Literacy coalition.

Lamoureux Henri, Lavoie Jocelyne, Mayer Robert, Pamet Raymond-Jean, 2002. *La pratique de l'action communautaire*. 2^{ème} édition, Presse de l'Université du Québec. 518 p.

Lepage Pierre, 2009. *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Éd. Commission des droits de la personne et des droits de la Jeunesse, Québec.

Lévesque Carole, 2003. La présence des Autochtones dans les villes du Québec : mouvements pluriels, enjeux diversifiés. *Des gens d'ici. Les Autochtones en milieu urbain*. Dir. David Newhouse et Evelyn Peters. Canada.

Lowan Greg, 2009. Exploring place from an aboriginal perspective : Considerations for outdoor and environmental education. *Canadian journal of environmental education*, vol.14. p.42-58

Marshall Albert and Nadine Lefort, 2009. *Learning with the world around us: Practicing two-eyed seeing*, 5^{ème} Congrès Mondial d'éducation relative à l'environnement, Montréal. Communication orale.

Marin José, 2002. Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique Latine dans *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Dir. Pierre Dasen, Christiane Perregaux. Édition De Boeck Université. p.261-281

Mellouki M'Hammed et Gauthier Clermont, 2005. *Sauver la réforme scolaire : contre le décalquage pédagogique des constructivistes*. *Le devoir*. Jeudi 12 mai 2005. http://www.stopponslareforme.qc.ca/images/reponse_de_Gauthier.pdf

Ministère des Approvisionnements et des Services de l'Ontario, 1990. « Ma langue à moi » : alphabétisation : les Autochtones font le point : quatrième rapport du Comité permanent des affaires autochtones. Ottawa, Ontario.

Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1991. Documentation au sujet de l'alphabétisation des Autochtones. CDÉACF.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1992. Une approche holistique de l'éducation chez les Autochtones : (Questions de qualité et d'évaluation dans les programmes d'alphabétisation des adultes chez les Autochtones). CDEACF

Misiorowska Mariola, 2009. Formation interculturelle en tant qu'intervention pratique dans le processus d'intégration des nouveaux immigrants en emploi au Québec. *Chantiers de l'intervention en sciences humaines. Interdisciplinarité pratique et action professionnelle. Vol.1 no 1.p.32-37.*

Moreau Lisette, ? La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion, p.1

National Association of Friendship Centres, 2006. Nurturing the Good Mind
A discussion paper on Aboriginal Family Literacy & the Friendship Centre Movement. En ligne www

National Association Friendship Centre, 2007 *Aboriginal Language Programs* En ligne
<<http://www.nafc-aboriginal.com/policy/NAFC-Survey-Final-report.pdf>> Consulté le 10.01.2009

National Aboriginal Design Comitee, 2002. *Position paper on aboriginal literacy.* En ligne
<<http://www.nald.ca/library/research/position/position.pdf>>

Norris Mary Jane, 2007. Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde. *Tendances canadiennes, vol.83* En ligne
<<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007001/pdf/9628-fra.pdf>> Consulté le 15.01.2009

Northern Territories, 1993. *Dene Kede curriculum : Teacher's resource manual.* En ligne
<http://www.ece.gov.nt.ca/Divisions/kindergarten_g12/curriculum/curriculum_Services/Dene_Keda_Resource_Manual/D_How_Is_DeneKede-Taught.htm> Consulté le 15.02.2009

Ontario Native Literacy Coalition (ONLC), 2000. *Practitioner Development Strategy* En ligne
<<http://www.nald.ca/library/research/practdev/contents.htm>> Consulté le 15.01.2009

Pavan Kumar Malreddy, 2008. *Nous voir tel que nous sommes : faire vivre l'apprentissage*. Université de la Saskatchewan, Aboriginal educational research centre et First Nation Adult and Higher Education Consortium, Calgary, Alberta, RNIS. En ligne http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ablkc/AbLKCCConf2008_Mar302009_SUMMARY_FR.pdf

Regroupement des Centres d'Amitié Autochtones du Québec, 2006. *Les Autochtones en milieu urbain : Une identité revendiquée*. En ligne <http://www.rcaaq.info/pdf/autochtones_milieu_urbain.pdf> Consulté le 9.09.2009

Regroupement des Centres d'Amitié Autochtones du Québec, 2008a. *Évaluation des besoins en matière de services psychosociaux de six Centres d'amitié autochtones du Québec*. Rapport préliminaire.

Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec, 2008b. *Portrait de la littératie dans le Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec*. En ligne : http://www.rcaaq.info/site_ok.swf

Sabourin Beverly Anne and Associates, 1998. *The Language of Literacy: A National Resource Directory of Aboriginal Literacy Programs*. En ligne <<http://www.nald.ca/FULLTEXT/langlit/contents.htm>> Consulté le 11.02.2009

Sarrazin Robert, 1994. *Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw*. Revue canadienne de l'éducation 19 (2). En ligne <<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE19-2/CJE19-2-06Sarrazin.pdf>>

Sarrazin Robert, 2007. *L'alphaculture en milieu amérindien*. Chap.5 : l'écriture des langues amérindiennes. Document inédit. Conseil de la Nation Atikamekw.

Shearwood Perry (2001), Inuit identity and literacy in a Nunavut community. *Études inuit*, vol. 25, n^o 1-2. p.13

Siggnier Andrew J. et Rosalinda Costa, [Situation des peuples autochtones dans les régions métropolitaines de recensement, de 1981 à 2001](#), série Tendances et conditions dans les

régions métropolitaines de recensement, produit numéro 89 613 MIF au catalogue de Statistique Canada, 2005. Document analytique numéro 008.

Solar Claudie, Laurence Solar-Pelletier, Mathieu Solar-Pelletier; avec la collaboration de Martine Boucher (2006) Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada : 1994-2005 / **Editeur** : Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). 134 p. En ligne <http://bv.cdeacf.ca/documents/HTML/rayonalpha/93902.htm#_Toc144708182

Consulté le 10 septembre 2008

Statistique Canada. 2008. *La Tuque, Québec* (tableau). *Profil de la population autochtone*, Recensement de 2006, produit n° 92-594-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 15 janvier 2008.

<<http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/aboriginal/Index.cfm?Lang=F>

Consulté le 6 février 2008.

Statistique Canada. 2008 *b*. En ligne <<http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2008105/article/10577-fra.htm#a1>> Consulté le 15 mars 2009.

St. Denis, Verna, Jim Silver, Brenda Ireland, Priscilla (Ningwakwe) George et Rita Bouvier (2009). *Cultiver l'esprit de l'apprentissage: les enseignements de l'expérience*. Université de la Saskatchewan, Aboriginal Education Research Center, Saskatoon, Saskatchewan, First Nation and Adult Higher Education Consortium, Calgary, Alberta et Centre du Savoir sur l'Apprentissage des Adultes. En ligne <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/AbLKC/ReclaimingLearningSpirit_May2009_FR.pdf> Consulté le 26 juillet 2009.

Swayze Nathalie, 2009. Engaging indigenous urban youth in environmental learning: the importance of place revisited. *Canadian journal of environmental education*, vol.14. p.59-73

Vizina Yvonne, 2008. Nourishing the learning spirit : Elders' dialogue. Aboriginal Knowledge Learning Center. Canadian Council on Learning. En ligne <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ablkc/ATB2_EldersDialogue_EN.pdf> Consulté le 9 juin 2009.

Wemigwans Jennifer, 2001. *Sharing methodologies and resources*. [Ontario Native Literacy Coalition \(ONLC\)](#)

Annexe 1

Expériences des groupes d'alphabétisation populaire avec des Autochtones

A. Groupe d'alphabétisation populaire de Sept-îles, LIRA

Entre 1998 et 2001, dans le cadre d'un projet-pilote IFPCA qui visait le transfert de compétences à la communauté innue de Uashat mak Mani-Utenam, des activités de formation axées sur les besoins ont été réalisées avec des femmes de cette communauté, adjacente à Sept-Îles. Il est ressorti du travail de préparation conjoint entre le groupe d'alpha et le Conseil de bande de Sept-Îles que, pour offrir une formation adaptée à la réalité des Autochtones et favoriser les apprentissages ainsi que l'intégration sociale des participants et participantes, les ateliers d'alphabétisation se devaient de posséder les caractéristiques essentielles suivantes:

- intégrer la culture montagnaise au programme d'activités ;
- offrir une formation répondant aux besoins et intérêts des participantes ;
- être accessible physiquement, c'est-à-dire offrir la formation directement sur la réserve
- favoriser le sentiment d'appartenance à l'organisme par la création d'un groupe homogène, composé dans ce cas-ci de femmes autochtones ; certaines activités ont été organisées avec les autres groupes d'alphabétisation pour favoriser l'intégration mais aucun commentaire n'est apporté sur le résultat de ces expériences.

Caractéristiques des participantes : simples, chaleureuses, réservées, aiment rire, attachent de l'importance à l'harmonie communautaire, familles nombreuses, pauvreté, monoparentalité. Bonne base en français et surtout en mathématique (contrairement aux autres participants d'alpha). Besoin pour mener à bien leur scolarité : confiance en soi, compétences parentales, organisation de la vie quotidienne.

L'objectif était d'aider ces femmes à sortir de l'isolement et à améliorer leurs conditions sociales. À cette fin, 7 ateliers ont été mis sur pied :

- Ateliers de français et de mathématiques tenant compte du fait que le français était la langue seconde des participantes, une attention particulière devait être portée à la signification des mots en plus de l'orthographe et de la grammaire. Ateliers de groupe et travaux individuels avec corrigés. Apprécié et valorisant.

- Ateliers de vie quotidienne (budget, épicerie, recettes, formulaires...) moins appréciés. Offerts de façon ponctuelle.
- Ateliers le projet « à vrai dire à dire vrai » de 3 heures toutes les deux semaines, en collaboration avec le CLSC et la maison des femmes victimes de violence conjugale, a pour but de prévenir la violence en améliorant la communication et l'estime de soi des personnes. Un psychologue était mis à la disposition en cas d'urgence ainsi qu'une intervenante.
- Ateliers de cuisine collective, en collaboration avec l'organisme de la famille, très populaires
- Ateliers spécialisés visant à faire connaître les services et à établir un premier contact avec les ressources humaines, à ventiler aussi. La possibilité de s'exprimer en innu était appréciée
- Activités sportives, culturelles et de loisir.
- Activités favorisant l'implication sociale : un siège sur le CA, développement d'un projet de groupe qui donne lieu à divers apprentissages. Fonctionne pour certaines participantes; inapproprié pour d'autres (Bellemare, 1999)

Une animatrice du groupe d'alpha travaillait avec une formatrice innue embauchée par le Conseil de bande. Ce projet a aussi donné lieu à la production d'un cahier d'exercices et de réflexion sur la culture innue « *Ninnan Innuat* » Nous, les Innus en 1999. L'objectif de prise en charge par le Conseil de bande n'a pas été atteint et le projet n'a pas eu de suite.

Actuellement, environ 3 participants sur 15 sont autochtones au sein de Lira. Ils sont intégrés dans les autres groupes sans problème d'intégration, selon la formatrice interrogée. Un autochtone fréquente le cours de francisation.

B. Regroupement Bouche-à-Oreilles de Chibougamau

En collaboration avec le *Regroupement Bouches-à-oreilles*, le Centre Indien Cri de Chibougamau a offert, par le passé, des cours d'alphabétisation aux parents cris afin qu'ils puissent soutenir leurs enfants fréquentant les écoles francophones de la ville.

La francisation est désormais offerte par le Groupe d'Alpha car les participants ne sont pas assez nombreux pour avoir le soutien de la formation aux adultes de la Commission Scolaire qui exige 12 personnes par groupe. Peu de constance, beaucoup d'absentéisme.

Les participants autochtones ne sont pas tout à fait à l'aise dans l'autre groupe à entrée continue. En individuel, seul, adapté à leurs horaires, à leur rythme. N'appellent pas pour annuler. Manque de connaissance de la culture de la part du personnel du groupe alpha donc prendre le temps de comprendre leurs besoins. Les services de base offerts par le *Regroupement Bouches-à-oreilles* ne concernent que les mathématiques, l'informatique, la lecture, l'écriture et l'opération d'une cafétéria tandis que les besoins des Autochtones adultes de Chibougamau concernent, en premier temps, l'expression orale.

Collaboration de l'éducation des adultes, de la formation professionnelle, radio, télécommunautaire, publisac : référence + référence du Centre Indien Cri

Atelier soutien aux parents; Atelier Devoir hebdo avec les parents

Pas assez de demande (malgré le besoin) pour travailler à développer ce créneau-là en sachant que l'on n'a pas plus de financement. Pas de statistique pour appuyer nos demandes.

Annexe 2

Questionnaire destinée à des participants potentiels d'un projet d'alphabétisation autochtone de La Tuque

1.	Nom :	Coordonnées :
2.	D'où tu viens ? - tante e otciwin:	
2.1.	De quelle communauté viens-tu ? – tante mia e otciwin	
2.2.	Parcours migratoire : départ de la communauté, séjours dans d'autres villes, combien de temps ? tan apitc ka pe matcain, tante ka pa tacikein, tan irikik asko aci	
2.3.	Depuis combien de temps es-tu à La Tuque ? Pourquoi ce choix ? tanto pipona aci e tacikein La Tuque	
2.4.	Retournes-tu souvent dans ta communauté ? Pourquoi ?	
2.5.	Vas-tu souvent dans la forêt ? Pourquoi ?	
2.6.	Ton âge – tan e tatopionesiin	
2.7.	Sexe	
2.8.	Nombre et âge des enfants et petits-enfants: tan e tacitcik kinitcanicak, kosimak, tan e tatopionesitcik	
2.9.	En as-tu la garde ? kir ia ka kanawerimatcik	
2.10.	Quelle est ta langue maternelle ? kekwan nictam kitarimwewin	
2.11.	Quelle est ta langue seconde ? kekwan kotak kitarimwewin	
2.12.	Quelle langue parles-tu le mieux ? kekwan mia ka nahiparitain e arimwein	
2.13.	Dans quelle langue as-tu appris à écrire ? ki nehirowictan kekote kitemitikocictan	
2.14.	Quelle langue écris-tu le mieux ? kekwan kirawe ka nahiparitain	
2.15.	Tes enfants parlent-ils atikamekw ? Pourquoi ? nehirowimook ia kinitcanicak- kekwariw tca	
3.	Le parcours scolaire et professionnel Kiskinohamasowin acite otamirowin	
3.1.	Parcours scolaire kiskinohamasowin	
3.1.1.	Jusqu'à quel niveau as-tu été à l'école ? ki ani pe kiskinohamason	Où ? tante mia
3.1.2.	As-tu suivi d'autres formations : secondaire ou professionnelles ou formations ponctuelles, école des adultes? Où ? kekwan kotakahi ka ki kiskinohamasoin, tante mia	
3.1.3.	Qu'est-ce qui t'empêcherait de participer à un programme d'alphabétisation ou de formation? Kekwan ki ta nakackakon kecpin kiskinohamasoin kiapatc	
3.2.	Parcours socio-professionnel	
3.2.1.	As-tu un emploi ou as-tu déjà travaillé? Ki otamiron ?	
3.2.2.	As-tu déjà fait du bénévolat ? aci ia ki ickwa atoskectakan	
3.3.	Parcours traditionnel	
3.3.1.	As-tu appris à camper en forêt ? Avec ta famille ? Comment, où et avec qui l'as-tu appris ?	

ki kackitan ia ni kiteci pa kapeciin, mamu kinitcanicak kaie kinapem ou kitiskwem ? ki ani kiskinohamakoin awin tca ka ki kiskinohamaskw ?
3.3.2. Souhaites-tu que tes enfants l'apprennent? Pourquoi ?
3.4. Autres domaines d'apprentissages
Y a-t-il d'autres domaines où tu as appris des choses ? takon a kotak kekocic e ki ici kiskinohamakoin
Qu'aimerais-tu apprendre d'autre dans la vie ? kotak kekocic kiteci kiskinohamakaniwok

Activités éducatives envisageables dans un programme d'éducation autochtone

Activités possibles	Déjà fait	Beaucoup-Moyen-0	Commentaires
Utilisation de la lecture au quotidien			
2. Sais-tu lire le journal ?- ki tapwatan ia ko tipatcimomasinahikan			
3. Sais-tu lire un relevé de compte, une facture ?- ki tapwatan ia ko natoockomasinahikan			
4. Sais-tu retirer de l'argent au guichet ?- ki kackitan e karokopitcikein nete coriawokamikok			
5. Sais-tu comment faire un chèque ? – ki kackitan e ocitain coriamasinahikan			
6. Peux-tu écrire 3 lignes sur ta vie à La Tuque ?-			
7. Sais-tu lire la prescription des médicaments ?- ki kackitan ia e tapwatamotc mackikiriniw omasinahikan			
8. Autres besoins kotak kekocic ke ici witcihikowipan			
Milieus de vie- matisiwinik itekera			
9. Connaissance de la vie dans le bois (séjour dans le bois, carte du territoire, participation au Conseil du territoire, système d'organisation)?			
10. Connaissance de la ville (eau, déchets, transport, usines, vie culturelle et sociale) ki miro kiskeriten ia mamik irakonikewina mitowi ; nipi, wepinason, ke ma kotc topis, taxi.....,			
11. Participation dans les organismes. Pourquoi ou pourquoi faire?			
Ateliers ki ta mireriten a nitotaman nehe arimotcikatek			
12. Dépendances - ka arimihikoinaniwok			
13. Violence - ka macihikowin			
14. Budget - coriak itekera			
15. Estime de soi - e asiterimoin			
16. Relation parents/enfants e iterimitonaniwok e witcicanitonaniwok			
17. Santé - miromatisiwinik akosiwinik			
18. Autres - kotak kekocic			
Activité d'expression –			
19. Théâtre metowewinik itekera			
20. Vidéo ki ia ni ocitan ka masinacteparik			
21. Écriture d'article de journal ki ia ni masinahen kekocic tipatcimo masinakan otci			

22. Art (peinture, dessin, sculpture, danse, musique, chant) cicopekahikan, tesinikan, mokotcikan, nimi			
23. Radio kitotakan			
Langues			
24. Perfectionnement atikamekw ora et/ou écrit- nehiromowin / nehirowictawin			
25. Perfectionnement français écrit/oral- Emitcikocimasinahikewin / emitcikocimowewin			
Culture			
26. Cercles de parole –waskapiwin			
27. Cérémonies traditionnelles nehirowisiwok ka ici kicteritakik (tente suante, pleine lune, purification...)matotasowin, tipiskaw pisimw,...			
28. Évènements (Pow-wow, 21 juin)			
29. Artisanat - nehirowisiwok ka ocitacik			
30. Histoires de vie -légendes par un aîné Atisokan, kitci tatisokan			
Informatique			
31. Chattes-tu ?			
32. Envoyer et recevoir des courriels pamikicikopatcikan e otamirowakein			
33. Traitement de texte masinahikeiakein kinokepatcikan			
34. Navigation web- e pamikicikopitcikein			
35. Photo – masinasowin			
36. Gestion de fichiers- irakonikepitcikan			
37. Autres kotak kekocic			
Politique			
38. Histoire (famille, nation atikamekw, autres nations autochtones, Québec, Canada)- kitatisokan e nehirowisiin acite kotakahik nehirowisiwok			
39. Systèmes politiques (atikamekw, québécois, canadien), systèmes de justice, d'éducation, de santé, services sociaux kice okimaw otirakonikewin			
40. Revendications territoriales e naticpictowakaniwite kice okimaw			
41. Actualité (Bulletin du CNA, écho, journal du CAA, radio...) Tipatcimowin, kitotakan			
Communauté			
42. Activités parents enfants- (aide aux devoirs, heures du conte, sorties, avec l'école, CPE) Metowehawosowin- ke ici witehakanawitcik kitci pa orowitahawosonaniwok awacak e ocitacik otakoci otamirowiniwaw, metowehawosotcik / orowitahawosotcik kiskinohamatokamikok			
43. Présence et participation des bébés- kitci pamirawawosonaniwok			
44. Cercle de parole avec ados waskapiwin ka apita watisitcik			

45. Stage dans un organisme communautaire nakisk otamirowin kitci kotcitain			
46. Participation à des activités communautaires (soupers par exemple) makocan			
47. Activités avec les communautés ou la nation (rassemblements des aînés, conseil du territoire, tournois) mawotcihitowin/ nakickotatowin			
Physique			
48. Sport (lequel ?) metowewin, tan nihe mia			
49. Autres (marche, danse...) kotak kekocic			
Autres			
50. Premier secours			
51. Autres ?			
Durée de la formation tanto kicko irikik			
52. À combien d'heures ou de jours par semaine serais-tu prêt à participier à une formation tanto kicko/markana			
53. Quand ? Jour, soir, fin de semaine ? Tanpitc ?			
Inter culturalité			
54. Groupe d'autochtones- tepirak nehirowisiwok			
55. Groupe mixte autochtones/non-autochtones- mamó nehirowisiwok kirika emitcikocicak			
Besoins connexes à un programme ke ici witcihikoian			
56. Transport- kitci tatok otapan/topis			
57. Garderie- kitci takok ke ici kicatikehawosowan			
58. Soutien financier kitci kicikakoian tatwaw peiko pisimwa			
59. Autres kotak kekocic			

60. Comment as-tu trouvé ce sondage ?

61. Le recommanderais-tu à tes amis ?

62. À qui par exemple ?

Annexe 3

Sondage auprès des organismes œuvrant auprès des adultes autochtones vivant en milieu urbain à La Tuque dans le domaine de l'éducation

Introduction : Le présent sondage est réalisé auprès d'une douzaine d'organismes latuquois ciblés comme étant des partenaires potentiels d'un projet d'alphabétisation.

La revue de littérature nous suggère d'ancrer le projet dans la culture et pas seulement d'intégrer la culture au programme. L'apprentissage de langues autochtones, savoirs traditionnels, cérémonies, la dimension familiale de l'apprentissage, un aspect politique font partie de l'alphabétisation autochtone, même en milieu urbain étant donné la très grande mobilité des Autochtones qui implique une conservation de la culture.

1. Mission de l'organisme

Dans quelle mesure votre mission, vos objectifs ou vos activités sont-elles liées ou pourraient-elles être liées à l'alphabétisation des adultes Autochtones ?

2. Accueillez-vous des Autochtones adultes? Combien ?

3. Services éducatifs offerts aux adultes autochtones (en lien avec l'alphabétisation prise au sens large incluant transmission des savoirs traditionnels et approche éducatives autochtones)

Avez-vous déjà offert les activités suivantes ?

Activités éducatives envisageables dans un programme d'éducation autochtone	Titre du projet	Partenariat	Durée/fréquence	Public visé (âge, autoch. ou pas, ville/communaux)
Alpha fonctionnelle				
63. Lire le journal				
64. Lire un relevé de compte, une facture				
65. Retirer de l'argent au guichet				
66. Faire un chèque				
67. Écrire des notes, une lettre				
68. Lire la prescription des médicaments				
69. Lire les lettres de l'école				
70. Autres besoins du quotidien				
Milieus de vie				
71. Séjour dans le bois				
72. Connaissance du territoire atikamekw (carte)				
73. Rencontre de chefs de territoire				
74. Connaissance de la ville (eau, déchets, transport, usines, ...)				
75.				
Ateliers				
76. Dépendances				
77. Violence				
78. Argent- Budget				
79. Estime de soi				
80. Relation parents/enfants				
81. Santé				
82. Autres (Abus sexuel...)				
Activité d'expression				
83. Théâtre				
84. Vidéo				
85. Écriture d'article de journal				
86. Art (peinture, dessin, sculpture)				
87. Radio				
Langues (pourquoi ou pour quoi faire)				
88. Atikamekw oral				

- 89. Atikamekw écrit
- 90. Français écrit
- 91. Français oral
- 92. Anglais oral
- 93. Anglais écrit

Exercices

- 94. Français
- 95. Mathématique

Culture

- 96. Cercles de parole
- 97. Cercle de femmes ou d'hommes
- 98. Cérémonies traditionnelles (sweat lodge, pleine lune, purification...)
- 99. Évènements (Pow-wow, 21 juin, Journées autochtones)
- 100. Artisanat
- 101. Chant/tambour
- 102. Histoires-légendes

Informatique

- 103. Envoyer et recevoir des courriels
- 104. Traitement de texte
- 105. Faire des recherches sur internet
- 106. Photo
- 107. Gestion de fichiers
- 108. Autres

Politique

- 109. Histoire (famille, nation atikamekw, autres nations autochtones, Québec, Canada)
- 110. Systèmes politiques, de justice, d'éducation, de santé (atikamekw, québécois, canadien)
- 111. Revendications territoriales
- 112. Lois (fédérales, provinciales, constitution atikamekw...)
- 113. Actualité (lire et commenter le journal du CAA, du CNA, l'écho de La Tuque)

Communauté (proche et élargie)

- 114. Activités parents enfants
- 115. Présence des bébés
- 116. Parents/enfants (aide aux devoirs, heures du conte)
- 117. Parents/enfants (sorties)

- 118. Organisation d'activité avec l'école
- 119. Cercle de parole avec ados
- 120. Stage dans un organisme communautaire
- 121. Participation à des activités communautaires (soupers par exemple)
- 122. Activités avec les communautés ou la nation (rassemblements des aînés, conseil du territoire, tournois)
- 123. Participation des aînés

Physique

- 124. Sport (lequel ?)
- 125. Autres

Autres domaines d'apprentissage souhaitables

- 126. Premier secours
- 127. Spiritualité
- 128. Autres. Lequel ?
- 129.

Durée de la formation

- 130. 1 ou 2 journée/ semaine
- 131. 4 journées/ semaine
- 132. 5 journées/ semaine
- 133. Avec un soutien financier, es-tu prêt à faire 4 jours ?

Interculturalité

- 134. Groupe d'autochtones
- 135. Groupe mixte autochtones/non-autochtones

Besoins connexes à un programme

- 136. Transport
- 137. Garderie
- 138. Allocation
- 139. Lunettes
- 140. Autres

4. Dans le cas d'un partenariat visant à favoriser l'alphabétisation des Autochtones vivant à La Tuque, quelle pourrait être la contribution de votre organisme (recrutement, organisation d'activités, gestion, locaux, financement, accueil de stagiaire ...)?

5. Dans le cas d'une demande de financement pour ce plan d'action, qui, selon vous, pourrait et devrait être le porteur du dossier et le gestionnaire?

Annexe 4

Résultats du sondage auprès de participants potentiels

Lecture-écriture fonctionnelle
141.Sais-tu lire le journal ? ki tapwaten ia ko tipatcimomasinahikan - 3 non -11 oui B3 M2 01
142.Sais-tu lire un relevé de compte, une facture ?- 1 non – 13 oui B2 M O
143.Sais-tu retirer de l'argent au guichet ?- 14 oui B M O
144.Sais-tu comment faire un chèque ? – 8 oui 6 non B2 M3
145.Peux-tu écrire 3 lignes sur ta vie à La Tuque ?-
146.Sais-tu lire la prescription des médicaments ?- 14 oui
147.Autres besoins pour la job; pour améliorer l'écriture; je suis bloquée des fois; mieux écrire sans faire de faute; conjuguer les verbes; améliorer l'orthographe; pour écrire des lettres et des projets; pour chatter.
Milieux de vie- matisiwinik itekera
148.Connaissance de la vie dans le bois (séjour dans le bois, carte du territoire, participation au Conseil du territoire, système d'organisation)? B11 M3 O0
149.Connaissance de la ville (eau, déchets, transport, usines,) B7 M5 O2
150. Vie culturelle et sociale : participation dans les organismes. Centre Local d'Emploi : 14 Œuvre de la Soupe : 9; Centre d'Amitié : 9; Café Le Vagabond : 4; Wapan: 3; CPE premier pas : 2; CAPE :2; Maison des jeunes :1; Dorémi : 1 CASCH :1; Moisson du nord :1; Vestiaire : 1; Bibliothèque : 1; CPS :1, Alter égaux :1; Roi de la patate :1; Parent-Ailes : 1;

Ateliers

- 151. Dépendances – 9B 5M 00
- 152. Violence – 8B 4M 20
- 153. Budget – 9B 3M 20
- 154. Estime de soi - 11B 3M 00
- 155. Relation parents/enfants 11B 1M 20 (n'ont pas d'enfants)
- 156. Santé – 11B 3M 00
- 157. Autres – Pair aidant-Suicide-Construction

Activité d'expression –

- 158. Théâtre 4B 5M 50
- 159. Vidéo 2B 4M 70
- 160. Écriture d'article de journal 3B 7M 40
- 161. Art 8B 2M 20 : Musique, Guitare, gigue-chant-clown, peinture, sculpture, dessin, danse,
- 162. Radio 3B 3M 80

Langues

- 163. Perfectionnement atikamekw oral et/ou écrit- 11B 1M 10
- 164. Perfectionnement français écrit/oral- 11B 2M 00

Culture

- 165. Cercles de parole – 7B 7M 00
- 166. Cérémonies traditionnelles 11B 2M 10
- 167. Évènements (Pow-wow, 21 juin) 12B 2M 00
- 168. Artisanat – 13B 1M 00
- 169. Histoires de vie -légendes par un aîné 13B 1M 00

Informatique

- 170. Chattes-tu ? 7 oui 4 non 1B 0M 30
- 171. Envoyer et recevoir des courriels 8 oui 6 non 2B 3M 50
- 172. Traitement de texte 7 non 7 oui 6B 3M 30
- 173. Navigation web- 4 non 10 oui- 7 B 0M 20
- 174. Photo – 6 oui 7 non – 4B 2M 40
- 175. Gestion de fichiers- 7 non 4 oui – 3B 3M 10
- 176. Autres apprendre à écouter de la musique vidéo-télécharger des logiciels écouter de la musique pirater

Conscientisation

- 177. Histoire (famille, nation atikamekw, autres nations autochtones, Québec, Canada)- 11B 2M 10
- 178. Systèmes politiques (atikamekw, québécois, canadien), systèmes de justice, d'éducation, de santé, services sociaux 7B 4M 30
- 179. Revendications territoriales 10B 2M 20
- 180. Actualité (Bulletin du CNA, écho, journal du CAA, radio...) 6B 2M 40

Communauté

- 181. Activités parents enfants- (aide aux devoirs, heures du conte, sorties, avec l'école, CPE) 8B
- 182. Présence et participation des bébés- 7 oui 4 non 1M
- 183. Cercle de parole avec ados – 6B 4M 00
- 184. Stage dans un organisme communautaire 7B 5M 10
- 185. Participation à des activités communautaires (soupers par exemple) 11B 2M
- 186. Activités avec les communautés ou la nation (rassemblements des aînés, conseil du territoire, tournois) 5B 6M 10

Physique

- 187. Sport (lequel ?) 9B 2M 20 escalade, ski, hockey, sport de groupe, marche rapide, bicycle, raquette, volley, canot, football, basket, skidoo, moto
- 188. Autres (marche, danse, fendre du bois dehors...) 3B 1M 10

Autres

- 189. Premier secours 7B 3M
- 190. Autres ? menuiserie - mécanique d'aujourd'hui – aidant naturel - cuisine

Durée de la formation

- 191. À combien d'heures ou de jours par semaine serais-tu prêt à participer à une formation? 5 jours : 4 – 4 jours : 1-3 jours : 7 – 2 jours : 1

Annexe 5

Commentaires des organismes au sujet d'activités

- **Communication**

- Essayer de faire passer les messages autrement. Exemple : dégustation au lieu d'une conférence sur la nutrition. Conférence avec souper pour plus de convivialité. Faire passer un message lors d'un évènement.
- Organiser des activités plutôt que d'envoyer les gens seuls dans une ressource.
- Communication radio en atikamekw : impact positif sur la participation. Par contre, manque de ressources pour la traduction.

- **Cours de langue atikamekw**

- Composition du groupe d'apprenant : non homogène
- Motivation : Les atikamekw veulent-ils vraiment s'améliorer en atikamekw? Voient-ils l'intérêt de l'écrire? On a beaucoup de demande pour apprendre de la part de non-autochtones et des jeunes qui ne connaissent pas leur langue.
- Personne-ressource : Manque de ressources humaines qui sont rares (ceux qui viennent expliquent les concepts de la langue pour ceux qui parlent déjà mais personne n'enseigne à parler) et peu disponibles ou à court terme.

- **Cérémonies traditionnelles et aînés**

- Ressources humaines difficiles à trouver car contraintes institutionnelles (antécédents judiciaires, formation) et culturelles (ponctualité, planification). À travailler.

- **Séjours dans le bois**

- Il est souhaitable d'intégrer des personnes avec des connaissances culturelles de la forêt, difficiles à trouver
- Coûtent cher (avec l'augmentation de l'essence notamment)
- Difficile de respecter les normes de l'organisme en forêt (hygiène, sécurité...)

- **Participation**

- Bonne participation aux activités

- Pas facile faire participer les parents au soutien à l'apprentissage (aide aux devoirs). Certains ont eux-mêmes des difficultés avec l'écrit. On ne vérifie pas leur niveau d'alphabétisme.
- Faire attention pour ne pas infantiliser les parents.
- Le lieu a son importance : c'est mieux centré, avec transport.
- Limites à la participation aux activités de formation : grossesse, enfants, problèmes de couple ou familiaux, emploi, trop contraignant (horaire, faire des projets, moins de vie familiale ...), manque d'intérêt pour le programme, pas prêt au niveau de leur développement social.
- Favorisent la participation : le contact avec les gens, expériences dans les projets

- **Interculturalité**

- On est conscient que les candidats pourraient mieux évoluer dans des groupes autochtones. Les Autochtones sont plus renfermés dans les groupes de blancs. Entre eux, ils semblent plus à l'aise, moins gênés, plus libres de communiquer. Il y a des exceptions. Les autochtones ont plus de problèmes que les autres à respecter une politique d'absence stricte.
- S'ils viennent en ville, c'est pour s'intégrer
- C'est intéressant de partager les points de vue de cultures différentes.
- Pour les jeunes, un groupe composé uniquement d'autochtones facilite la participation. Pour les plus vieux ça ne dérange pas.
- C'est un risque de se limiter aux autochtones pour développer un projet car si on les perd, les fonds ne sont pas renouvelés.

- **Durée**

- 4 jours/semaine, c'est trop selon certains. Ça dépend des gens et de leur stade de développement.
- Risque d'enlèvement quand le programme est trop long (en terme de mois)

- **Besoins**

Besoin d'accompagnement lié aux habitudes de la communauté où quelqu'un fait les choses à la place des gens. Besoin de développer l'autonomie dans les démarches courantes (tout le monde gouvernemental, hôpital, prestations parentales, chômage, allocation familiale...)

Annexe 6

Représentant(e)s et téléphone des organismes

Organisme	Personne interrogée	
Alliance Autochtone du Québec	Gisèle Hébert, présidente	819-523
Centre d'Amitié Autochtone de La Tuque	Christine Jean, directrice générale	819-523 6121
Centre de la Petite Enfance Premier Pas	Christiane Morin, directrice générale	819-523 3031
Centre de réadaptation Wapan	Louise Généreux, directrice générale	
Centre local d'emploi	Hélène Niquay, agente autochtone	819-523 9541 Poste 225
Commission Scolaire de l'Énergie	Gilles Renaud, directeur de l'école forestière ou Luc Marchand	819- 676 3006 Poste 6521 819- 521 0451
Habitat Métis du Nord	Christine Rousseau, intervenante socio-communautaire	418-626-7578 ou 418-626 7522
Conseil de la Nation Atikamekw	Sakay Ottawa, directeur des Services éducatifs, culturels et linguistiques Marjolaine Massicotte, Centre Asperimowin	819-523-6153 Poste 123
Ressource Parent'Ailes	Lucie Hervieux	819-676 8722
Service d'Accueil aux Nouveaux Arrivants	Ikram Errouissi, coordonnatrice	819-523 4141

Annexe 7

Sources de financement à explorer pour mettre sur pied un programme d'alphabétisation autochtone

1. Financement des activités de développement du projet

- 1.1. Fonds de développement social du Centre Local de Développement (CLD)
- 1.2. Initiative fédérale pour la lutte contre l'itinérance, volet autochtone en milieu urbain pour insertion sociale

2. Financement des activités de formation expérientielles

- Opération projet (Ministère de l'éducation-Qc)
- BACE (Canada)
- IFPCA (Qc-Canada) Si renouvelé
- Voir 3

3. Financement des activités récurrentes liées à la formation

3.1. Programme global

- Secrétariat aux Affaires Autochtones
- Programmes lié à l'emploi d'Habitat Métis du Nord: 1 418-276 8104 Nina Leclair ou Audrey Simard
- Programmes pour logement sociaux de la Société d'Habitation du Québec
- Dons
- Activités de financement autonome : charger pour des cours d'atikamekw pour francophones; Bingo; bénévoles; Jeunesse Canada au Travail d'été

3.2. Alpha familiale

- PAPA de Santé Canada Compétences parentales
- MÉLS : Aide aux devoirs dans une perspective de littératie familiale
- Aboriginal Head Start (Santé Canada)
- Community Access Program for Children
- Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition Féminine pour garderie plus soutien parental, lutte à la pauvreté et à l'exclusion sociale.
- PACE Programme d'action communautaire pour les enfants pour compétences parentales, apprentissages des jeunes, apprentissage et transfert des savoirs traditionnels – Agence Santé Service sociaux régionale Santé publique Canada
- Projet Autonomie Jeunes Familles SACAI
- Agence régionale de Santé : Cuisine collective

3.3. Relations interculturelles

- [Programme d'appui aux relations interculturelles \(PARI\)](#) du MICC du Qc

3.4. Alpha textuelle

- Commissions scolaires peuvent financer les groupes d'alpha mais pas le cas à La Tuque présentement
- Entente possible avec Emploi-Québec (Fonds de développement social)
- Conseil en Développement des Ressources Humaines (CDRH) : par le passé, a financé des cours de connaissances en informatique, en compréhension des relations humaines et de développement des capacités de communications en français et en anglais. La lecture, l'écriture et la communication en langue française et anglaise étaient ciblées.

3.5. Alpha langue autochtone

- Initiative des langues autochtones de Patrimoine Canada (2) (géré par le CEPN pour les communautés du Québec) 121 700\$ en 2007-2008 soit 5535\$ par communauté,
- Provincial Grants (Saskatchewan Cultural Grants, Alberta Aboriginal, Affairs, Aboriginal and Northern Affairs Manitoba)

3.6. Art, artisanat

- CPJA et Conseils des Arts du Canada pour initiation aux arts traditionnels
- Secrétariat à la Condition féminine du Québec (À égalité pour décider) : Cercle de femmes et artisanat

3.7. Séjours en forêt

- CPJA séjours en forêt

3.8. Projets

- Levée de fonds par les participants comme activité éducative
- Patrimoine Canada via les Centre Polyvalents pour les Jeunes Autochtones en milieu urbain pour amélioration des conditions de vie : cafés-rencontre, ateliers thématiques, s'exprimer en public, lire des textes sur les sujets abordés, partager leurs sentiments via l'écriture, le théâtre, la vidéo...

4. Soutien financier pour les participants

- Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec : Stratégie urbaine (Allocation pour alphabétisation)
Point de service de Québec : Marlène Roch 418-845 5656 Inscription des individus en juillet
- MESS : Programme d'Aide et d'accompagnement social du Québec (Interagir-Devenir)
- MESS : Jeunes en action

