

LA GESTION DE L'ÉDUCATION AUTOCHTONE, UN RÉFÉRENTIEL À CONSTRUIRE EN COLLABORATION



Michel Boyer,
professeur à
l'Université de
Sherbrooke



Suzanne Guillemette,
professeure à
l'Université de
Sherbrooke

Mise en contexte

Dans les communautés autochtones, le taux de retard scolaire est trois fois plus élevé que la moyenne de l'ensemble des Québécois. En effet, seulement 25 % des jeunes Autochtones obtiennent un diplôme d'études secondaires après sept ans d'études (Affaires autochtones et Développement du grand Nord Canada, 2014; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). L'une des particularités inhérentes à ces milieux s'observe par l'importance de mailler les traditions éducatives et culturelles autochtones, qui renvoient à « un apprentissage holistique tout au long d'une vie » et à ses dimensions spirituelle, physique, intellectuelle, émotionnelle (Colomb, 2012, p. 58), et à une formation scolaire et sociale facilitant l'insertion du jeune dans sa communauté traversée par la modernité.

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (désormais OCDE) (2008) identifie clairement la contribution de la direction pédagogique des gestionnaires à la

réussite des élèves. Les compétences des gestionnaires apparaissent de plus en plus importantes quant aux défis que représentent l'adaptation et l'innovation, plus particulièrement en milieu autochtone où la question culturelle est au cœur de l'organisation du savoir et de sa transmission. Vu leur incidence sur la réussite éducative des élèves, il est à propos de soutenir et d'accompagner le développement professionnel de ceux et celles qui travaillent au quotidien à la gestion des écoles autochtones. Agbo (2002), relevant le manque de qualification des gestionnaires des écoles autochtones ontariennes, soulève la nécessité pour les gestionnaires des écoles autochtones de développer une expertise leur permettant de faire émerger une organisation scolaire répondant aux caractéristiques culturelles des communautés autochtones.

Objectifs

Notre projet, en partenariat avec des organisations liées à l'éducation autochtone¹, est de créer et de développer un parcours de

professionnalisation (Le Boterf, 2008) dédié aux gestionnaires d'établissements et de services éducatifs autochtones². À notre connaissance, peu d'études portent sur les pratiques des gestionnaires scolaires autochtones. La mise en place d'une formation en gestion de l'éducation autochtone commande l'apport de la recherche pour cerner ses particularités. Nous initiions une formation de 2^e cycle universitaire s'appuyant sur une démarche de recherche collaborative avec des gestionnaires et des directions d'établissement scolaire autochtone. L'objectif est de coconstruire un référentiel de compétences et un répertoire de pratiques correspondant à des familles de situations avec lesquelles ils doivent composer. À la lumière d'une recension préliminaire, trois notions ont retenu notre attention pour observer les pratiques de gestion au sein des établissements scolaires autochtones du Québec : la notion de culture, la notion d'interculturalisme et enfin, la notion d'innovation.

Selon Rocher (1992), la culture est un ensemble de manières de penser, de



sentir et d’agir apprises et partagées servant à rattacher les personnes à une collectivité particulière et distincte. Meunier (2007) précise que l’interculturalisme s’observe par des relations interculturelles entre des acteurs de différentes cultures permettant de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire et de l’appréhender sur le mode de la réciprocité, et qui permettent aussi de lutter contre l’ethnocentrisme. Quant à l’innovation, nous la définissons par une introduction de nouvelles façons de faire par son appropriation ainsi que par son enracinement (Alter, 2000).

Description et méthodologie de l’étude

Afin d’identifier des familles de situations de pratique, nous avons préconisé une démarche exploratoire. Pour ce faire, nous avons interrogé des gestionnaires et des directions en commençant par un questionnaire en ligne. Nous avons complété notre étude préliminaire par des entretiens semi-dirigés auprès d’une dizaine de gestionnaires et de directions d’établissement qui travaillent en milieu autochtone chez les partenaires. Cette collecte de données visait à recueillir des informations selon quatre dimensions :

- 1) Le profil des directions ou des gestionnaires en milieu scolaire autochtone;
- 2) Les différents éléments du contexte d’action de ces gestionnaires;
- 3) Les différents enjeux et défis actuels des écoles et des directions en contexte autochtone;
- 4) Les différentes situations de pratique propres à la gestion des écoles autochtones et les ressources nécessaires pour y répondre.

Résultats préliminaires de la démarche exploratoire

La démarche exploratoire réalisée permet de constater que les directions

estiment que les tâches administratives monopolisent leur temps. À ce titre, et dans un contexte marqué par une forte mouvance du personnel, les pratiques relatives à la sélection, à l’embauche ainsi qu’à la gestion du personnel leur apparaissent particulièrement accaparantes. Ils rapportent consacrer peu de temps à la gestion des activités éducatives et pédagogiques au sein de leur établissement. Toujours selon les dires des directions et des gestionnaires, les référents culturels de la communauté autochtone, reconnus essentiels à l’action éducative de leur école, sont présents dans l’établissement scolaire. Toutefois, cette présence est souvent en marge des activités éducatives et pédagogiques du curriculum. Par ailleurs, elles reconnaissent l’importance de redonner, voire de reconstruire des traditions éducatives et culturelles autochtones au sein de l’école d’aujourd’hui, afin de les appairer aux pratiques éducatives et pédagogiques actuelles. Plusieurs directions font état de la complexité de leur tâche, considérant que le personnel autochtone n’a pas toujours les qualifications requises pour enseigner alors que les personnes allochtones qualifiées sont souvent peu familières

avec la culture autochtone. Ajoutons que les membres du personnel enseignant, pouvant provenir de plusieurs origines ethniques, ont diverses conceptions de l’éducation et préfèrent utiliser des pratiques pédagogiques parfois difficiles à concilier avec celles préconisées par les directions et qui ne correspondent pas nécessairement à la façon d’apprendre des jeunes autochtones. En ce sens, les directions et les gestionnaires des établissements scolaires affirment que le développement de compétences relatives à la gestion des pratiques éducatives et pédagogiques en concomitance avec la gestion des ressources humaines devient prioritaire pour mailler culture et pédagogie; maillage qui apparaît d’autant plus nécessaire aux innovations requises pour relever les défis de la réussite éducative des élèves.

Ainsi, à la lumière des résultats préliminaires de la recherche et des éléments des définitions qui précèdent, émergent des fondements pour la coconstruction d’un parcours de professionnalisation, comme l’illustre la figure 1.

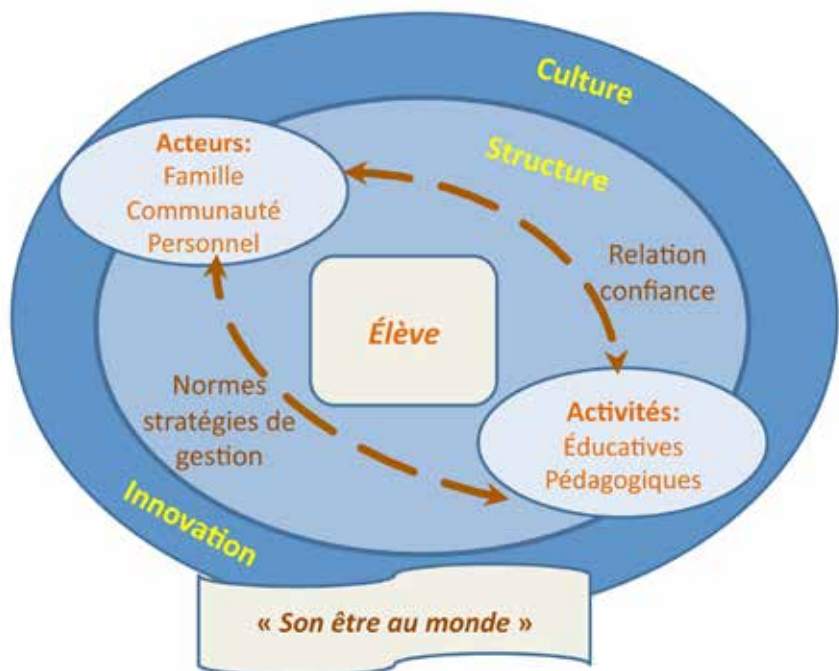


Figure 1
Soutenir le développement de « son être au monde »



Ce parcours s'inscrit dans une perspective intégratrice et systémique du système scolaire où l'élève vivant au sein de sa communauté autochtone est au centre de toute décision pour mieux favoriser « son être au monde » c'est-à-dire, sa propre façon de s'instruire, de socialiser et d'acquérir des qualifications. Il importe de tenir compte du mode d'apprentissage des savoirs autochtones sous l'angle de la transmission orale ou praxéologique, tout en tenant compte des valeurs éducatives et culturelles de chaque communauté. Une approche pédagogique autochtone qui soutient ce type de maillage a justement été reconnue (Battiste, 2002).

Ainsi, les gestionnaires ou les directions en poste nomment l'importance et le besoin de mettre en place un cadre institutionnel, une structure, pour mieux assurer la qualité des services éducatifs et pédagogiques destinés tant à l'élève seul qu'à l'ensemble des élèves de la communauté. La structure se définit par l'articulation de règles et de normes aménageant entre autre un ordre temporel, pédagogique, éducatif ou social, concernant l'accomplissement des actions et l'usage de ressources (Corriveau, Boyer, Fernandez et Striganuk, 2010). Or, dans le cadre du parcours de formation, cette structure sera traitée par le développement du projet éducatif de l'école qui donne une orientation, une couleur particulière à l'éducation en milieu autochtone ainsi que par la mise en place de politiques et d'encadrements éducatifs propres au contexte autochtone et soutenant le développement holistique de tout un chacun.

Selon les dires des gestionnaires et des directions, pour actualiser la mise en œuvre de ces encadrements, il devient nécessaire pour le milieu scolaire de développer une relation de collaboration étroite avec l'ensemble de la communauté éducative autochtone, ce qui comprend la famille, les membres de la communauté et

l'ensemble des membres du personnel de l'établissement scolaire. Si on garde en mémoire les expériences troublantes que les jeunes des Premiers Peuples ont vécues à l'ère des pensionnats, il importe pour tous les gestionnaires de reconstruire une relation de confiance et d'engagement avec la communauté. Cette relation de confiance devient tributaire de la réussite de la mise en œuvre d'un réel projet éducatif dans une perspective d'innovation éducative et pédagogique visant la réussite de tous les élèves. En ce sens, il devient primordial pour le gestionnaire ou la direction de l'école de développer des habiletés en communication ainsi que des habiletés politiques en contexte autochtone.

Conclusion et perspectives de développement

Le but de l'atelier proposé dans le cadre du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples consistait à confronter les premières données de cette recherche exploratoire à un auditoire du milieu et ainsi amorcer un dialogue pour nous permettre de mieux saisir les enjeux relatifs à la fonction de directions d'établissements scolaires ou de gestionnaires en milieu scolaire autochtone. Les premiers invariants qui émergent nous amènent à concevoir l'ébauche d'un parcours de formation menant à un profil de sortie qui se lit comme suit : « Gérer l'ensemble des activités de l'établissement scolaire autochtone de manière cohérente et systémique auprès de personnes, de groupes ou d'instances en vue de mettre à contribution leur potentiel au service de l'éducation en communautés autochtones en se positionnant dans un rôle de gestionnaire comme agent de développement éducatif et culturel en milieu autochtone; en exerçant un leadership stratégique propice à l'innovation fondé sur une approche consensuelle et systémique de l'organisation; en mettant en œuvre des processus de gestion

efficaces et efficients; en assurant le développement de son organisation sur les plans éducatifs et pédagogiques; en mobilisant les personnes autour de la mission de l'établissement. » (Boyer et Guillemette, 2014)

À ce profil se greffent des situations professionnelles regroupées selon des connaissances spécifiques ou des domaines de gestion particuliers, à savoir (Boyer et Guillemette, 2014; Royal, 2013)³ :

- La gestion des écoles autochtones;
- Les pédagogies adaptées aux élèves autochtones en milieu autochtone;
- La gestion du personnel dans un contexte interculturel;
- Le changement d'animation et l'innovation en la matière;
- L'exercice de l'influence et de la direction en contexte autochtone;
- La gestion et la supervision pédagogique en milieu autochtone;
- Le pilotage de l'établissement autochtone.

Toujours dans une perspective de compréhension et de coconstruction de sens, la suite du développement du parcours de professionnalisation s'insère dans une démarche de recherche-action (Guillemette et Savoie-Zajc, 2013) qui servira à documenter les pratiques de gestion éprouvées en contexte autochtone pour assurer la réussite éducative des élèves au sein de leur communauté respective.

¹ Commission scolaire crie, Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) et Institut Tshakapesh

² Le projet est subventionné dans le cadre du Chantier 7 du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) maintenant, le MELS.

³ <https://www.usherbrooke.ca/gef/ecoles-autochtones>

Références

Affaires autochtones et Développement du grand Nord Canada. (2014). *Programme de partenariats postsecondaires. Lignes directrices nationales 2014-2015*. Récupéré du site de l'organisme : <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1393856215481/1393856349209>

Agbo, S. A. (2002). Decentralization of first nations education in Canada: perspectives on ideals and realities of Indian control of Indian education. *Interchange*, 33(3), 281-302.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa, Canada : Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.

Boyer, M. et Guillemette, S. (2014). Diplôme de 2^e cycle en gestion de l'éducation. Contenu adapté à la gestion de l'éducation autochtone. Récupéré le 22 juin 2014 du site de l'Université de Sherbrooke : http://www.usherbrooke.ca/gef/gestion-de-leducation/programmes/usherbrookecagefecoles-autochtones/?print=1&no_cache=1

Colomb, E. (2012). *Première nation : Essai d'une approche holistique en éducation supérieure, entre compréhension et réussite*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. et Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Perisset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes* (p. 93-108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2013). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 20(3), 41-53.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : Étude comparative internationale*. Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (vol. 1 : politiques et pratiques). Paris, France : auteur.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Canada : Hurtubise HMH.

Royal, L. (2013). *Projet de révision majeur du programme de Maîtrise en gestion d'éducation et de la formation, cheminement en gestion de l'éducation et du diplôme de 2^e cycle en administration scolaire*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.



Source : Institut Tshakapesh

