FONDS POUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES JEUNES AUTOCHTONES

Rapport complet

Évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones

Sous la direction de la professeure Natasha Blanchet-Cohen, Université Concordia

CTREQ Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
innover pour la réussite
R² Réunir Réussir Agir ensemble pour la réussite éducative
Concordia University Arts and Science Department of Applied Human Sciences

ÉQUIPE D'EVALUATION

Chercheure principale et directrice de l'étude :
Natasha Blanchet-Cohen, Ph.D
Professeure agrégée
Université Concordia
Département des sciences humaines appliquées
7141, rue Sherbrooke Ouest, VE 323.03
Montréal (Québec) H4B 1R6

Tél. : 514 848-2424, poste 3347
Courriel : natasha.blanchet-cohen@concordia.ca

Co-chercheurs : Christophe Bedeaux, Dolores Prévost, Kristy Franks

Co-rédaction : Christophe Bedeaux, Pascale Geoffroy

Révision linguistique : Catherine Couturier, Pascale Geoffroy

Membre du comité de suivi et d'analyse :

Renée Pinard, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
Mariane Kaliaguine, Réunir Réussir
Mathieu Valet, Québec en Forme
Bruno Thériault, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
Yvan Carmel Ntahondereye, Secrétariat à la Jeunesse
Nicole Lefebvre, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Lorraine Bastien, femme d'affaires autochtone
Édith Cloutier, directrice générale du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or
Dave Bernard, directeur général du Conseil des Abénakis de Wôlinak

Ce rapport a été préparé pour le CTREQ en vertu d'un contrat de recherche octroyé à l'Université Concordia pour l'évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones (FPSJA).

Ce rapport est du domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est autorisée, il convient d'en citer la source ainsi :

Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C., Geoffroy, P. (2015). *Évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Département des sciences humaines appliquées : Université Concordia.

Mai 2015

ISBN 978-1-77185-521-1

REMERCIEMENTS

L'équipe d'évaluation souhaite remercier tous les promoteurs et les partenaires pour leur participation et leur contribution lors des différentes étapes de collecte de données.

Nous aimerions également remercier R^2 pour le financement de l'évaluation, et l'équipe du CTREQ, les accompagnateurs de Québec en Forme ainsi que le comité de suivi et d'analyse, pour la confiance accordée à notre équipe. Un grand merci à Madame Renée Pinard pour son dévouement et son suivi du dossier très professionnel et minutieux.

Merci aussi aux jeunes et aux familles qui ont participé aux visites de terrain. Grâce à toutes ces personnes, ainsi qu'aux organismes impliqués, nous avons pu évaluer le déploiement d'une initiative majeure pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ **8**

INTRODUCTION **11**

1. MANDAT ET CADRE DE L'ÉVALUATION **13**

2. MÉTHODOLOGIE **14**

2.1 Analyse documentaire 15
2.2 Entrevues et groupe de discussion 15
2.3 Questionnaires 16
2.4 Visites terrain 16
2.5 Atelier d'échanges 17
2.6 Présentation des résultats 17

3. MISE EN CONTEXTE ET DESCRIPTION DU FPSJA **18**

3.1 Enjeux relatifs à la persévérance scolaire des jeunes autochtones 18
3.2 Description du FPSJA 19

4. DIMENSION 1 : TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS ET PERCEPTION DES RETOMBÉES **22**

4.1 Typologie des activités 23
4.2 Perception des retombées 25
4.2.1 Méthodes d'évaluation des retombées 25
4.3 Pistes à considérer 30

5. DIMENSION 2 : DÉTERMINANTS DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE **31**

5.1 Utilisation et compréhension des déterminants 33
5.1.1 Facteurs personnels 35
5.1.2 Facteurs familiaux 37
5.1.3 Facteurs environnementaux et sociaux 39
5.1.4 Facteurs scolaires 41
5.2 Application des déterminants en contexte autochtone 42
5.3 Pistes à considérer 43

6. DIMENSION 3 : GESTION ET ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS **44**

6.1 Mise en œuvre des projets 45
6.1.1 Premier enjeu : recruter et retenir le personnel 46
6.1.2 Deuxième enjeu : rejoindre les jeunes 47
6.1.3 Troisième enjeu : respecter l'échéancier 48
6.2 Reddition de comptes 49
6.3 Accompagnement 50
6.3.1 Apport de l'accompagnement 51
6.3.2 Améliorations souhaitées 53
6.4 Pistes à considérer 56

7. DIMENSION 4 : PARTENARIATS 58
7.1 Nombre de partenaires et contributions 59
7.2 Partenariats avec le milieu scolaire 60
7.2.1 Enjeux rencontrés 61
7.3 Autres types de partenariats 63
7.3.1 Contributions des partenaires 63
7.3.2 Enjeux rencontrés 65
7.4 Pistes à considérer 66

8. DIMENSION 5 : RENFORCEMENT DES CAPACITÉS LOCALES ET PÉRENNITÉ DES PROJETS 67
8.1 Compréhension différente du concept de renforcement des capacités locales 68
8.2 Stratégies de renforcement des capacités locales à agir en faveur de la persévérance scolaire 69
8.2.1 Viser l'appropriation du projet par la communauté 70
8.2.2 Transférer les connaissances 72
8.2.3 Faciliter la prise en charge du projet par les principaux acteurs du milieu 73
8.3 Enjeux pour la pérennité des projets 74
8.3.1 La stabilité du financement et celle du personnel 74
8.3.2 Le renforcement des capacités locales 75
8.4 Pistes à considérer 76

9. PORTRAITS DE SIX PROJETS « COUPS DE CŒUR » 77
9.1 *Aboriginal Summer Literacy Camp* : renforcer les connaissances et les compétences à travers la vie de camps 77
9.2 La Bibliothèque Abénakise : créer un espace rassembleur et aidant 79
9.3 L'effet Trickster : utiliser le théâtre comme levier 80
9.4 *Kabadu* « portage » : soutenir la réussite éducative à travers l'aide aux devoirs 82
9.5 *Matcekin* : former de jeunes entrepreneurs autochtones 84
9.6 Réussite Autochtone : mobiliser toute une école 85

CONCLUSION 87

RÉFÉRENCES 89

ANNEXE 1 — DESCRIPTION DES 22 PROJETS DU FPSJA 91

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1. Synthèse des sources de données de l'évaluation 14

Tableau 2. Nombre de jeunes rejoints par projets et en proportion par rapport au nombre de jeunes recensés dans les communautés 26

Tableau 3. Catégories de facteurs et types de déterminant 31

Tableau 4. Proportions des investissements par catégorie de facteurs. 34

Tableau 5. Dénombrement des types de partenaires et de leur contribution financière 59

Figure 1. Répartition des organismes promoteurs 20

Figure 2. Répartition des projets du FPSJA sur le territoire québécois 21

Figure 3. Classification des projets par type d'activités principales 23

Figure 4. Catégories de facteurs ciblés dans les demandes et mentionnées dans les entrevues 33

Figure 5. Facteurs personnels ciblés dans les demandes de financement et mentionnés lors des entrevues 35

Figure 6. Implication des acteurs dans les projets 45

Figure 7. Évaluation de l'accompagnement par les promoteurs 51

Figure 8. Évaluation des modalités de l'accompagnement par les promoteurs 52

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

CAAVD	Centre d'amitié autochtone de Val d'Or
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
FORSE	Firme d'Orthopédagogie, de Ressources et de Services Éducatifs
FLAC	Fondation Lucie et André Chagnon
FPSJA	Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones
R^2	Réunir Réussir

RÉSUMÉ

Ce rapport porte sur l'évaluation sommative des vingt-deux projets financés par le Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones (FPSJA) de moins de 20 ans. Le FPSJA est l'un des trois volets complémentaires d'action pour contrer le décrochage scolaire. Un budget d'environ 1 M$, provenant d'une entente de 50 M$ entre le gouvernement du Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC), lui est associé. L'organisme Réunir Réussir (R^2) en est le gestionnaire. La gestion du FPSJA a été attribuée au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) en juin 2012 pour une période de deux ans. Les projets ont été réalisés au sein de dix-neuf communautés autochtones. En moyenne, le FPSJA a attribué 26 442 $ par projet et la contribution financière du FPSJA a représenté 46 % des prévisions budgétaires des projets. La prolongation de l'entente avec la FLAC jusqu'en juin 2015 a permis de réinvestir les sommes résiduelles dans neuf projets « coups de cœur ».

Le mandat d'évaluation avait comme objectifs, entre autres, de dresser un bilan des projets financés et d'en retirer des apprentissages en vue d'inspirer d'autres initiatives dans le domaine de la persévérance scolaire des jeunes autochtones, ou une suite du FPSJA. Dès mars 2014, l'équipe d'évaluation a analysé la documentation écrite et un questionnaire rempli par les promoteurs et les accompagnateurs, en plus de mener des groupes de discussions et des entrevues individuelles avec les promoteurs et les accompagnateurs. Lors des visites terrains de six projets « coups de cœur », des groupes de discussion ont été menés avec les jeunes ayant participé aux projets, les parents, les intervenants et les partenaires. Un atelier tenu en décembre 2014 avec les promoteurs, les accompagnateurs et autres partenaires dans le domaine de l'éducation autochtone a permis d'échanger à propos des résultats préliminaires et de les valider.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation par rapport aux cinq dimensions du cadre d'évaluation. Chacune des dimensions du rapport contient des pistes à considérer.

La première dimension recense la typologie des activités réalisées dans le cadre des projets et la perception de leurs retombées. Les diverses activités peuvent être classées en quatre types : **le soutien à l'apprentissage des jeunes et le soutien familial à la réussite éducative; le leadership et l'engagement des élèves; la valorisation de la culture autochtone; et l'entrepreneuriat jeunesse**. La valorisation de la culture autochtone est une dimension commune à la plupart des projets. L'évaluation démontre que les projets ont engendré des retombées positives pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Toutefois, elle fait valoir **le besoin d'élargir la notion de succès et l'importance de privilégier plusieurs moyens d'intervention** pour aborder la persévérance scolaire. **Aucun des projets n'intervient seulement sur le plan scolaire : tous incluent une dimension sociale et, plus particulièrement, culturelle.**

La deuxième dimension de l'évaluation aborde les déterminants de la persévérance scolaire visés par les projets. Parmi les 17 déterminants ciblés par R^2, les projets visent au moins neuf déterminants et interviennent tous sur ceux associés aux facteurs personnels. **La motivation et l'estime de soi, en particulier, sont perçues comme des leviers d'intervention afin que les jeunes prennent goût à l'école et y trouvent leur place.** Parmi les déterminants associés aux facteurs familiaux, l'encadrement parental semble le plus difficile à renforcer. Or, **quand les interventions fonctionnent auprès des**

parents et qu'elles touchent également la famille élargie, les retombées s'avèrent plus étendues. Les trois quarts des projets indiquent intervenir sur le plan des facteurs environnementaux et sociaux : plusieurs projets réalisent des actions visant, entre autres, à renforcer la cohésion sociale au sein de la communauté, notamment en tissant et en renforçant les liens intergénérationnels. Bien que les facteurs scolaires ne soient pas visés par le FPSJA, plusieurs projets ont agi directement ou indirectement sur l'amélioration du climat scolaire lorsqu'ils se déroulaient au sein d'une école, et ce, afin d'améliorer le sentiment d'appartenance des élèves envers l'école, donc leur motivation et leur désir d'y rester.

L'évaluation fait ressortir **le besoin d'adapter les déterminants de la persévérance scolaire au contexte autochtone.** Tenir compte de l'importance du sentiment de fierté autochtone et revaloriser la culture autochtone auprès des jeunes à travers la transmission de connaissances par les aînés, par exemple, sont des approches porteuses. L'évaluation soulève également **la nécessité d'adopter une approche à la fois holistique** (au niveau individuel) **et écosystémique,** qui reconnaît la complémentarité et les interactions entre les facteurs personnels, familiaux, sociaux et environnementaux, et scolaires.

La troisième dimension d'évaluation concerne la gestion et l'accompagnement des projets. Plusieurs facteurs ont influencé leur succès, dont le recrutement et la rétention du personnel, l'implication des jeunes et le respect des échéanciers. Dans l'ensemble, **des rectifications se sont avérées nécessaires, entre la conceptualisation des projets déposés auprès du FPSJA et leur réalisation concrète.** Par ailleurs, l'exhaustivité de la documentation requise pour la reddition de compte est parfois remise en question dans un contexte de projets communautaires et par rapport aux sommes allouées aux projets.
L'accompagnement offert par le CTREQ pour 9 projets et par Québec en Forme pour les 13 autres a permis, dans plusieurs cas, d'enrichir les projets **en approfondissant la réflexion, en ouvrant sur d'autres partenariats et en facilitant la diffusion de pratiques gagnantes et le transfert de connaissances.** Des compétences plus adaptées aux projets de persévérance scolaire en contexte autochtone, que ce soit la connaissance du milieu, des déterminants de la persévérance scolaire ou le partage d'expériences vécues ailleurs, bonifieraient l'accompagnement.

La quatrième dimension d'évaluation qualifie l'importance des quelque 120 partenariats mobilisés dans le cadre des projets financés et dégage les éléments qui ont favorisé ou non ces partenariats. Dans l'ensemble, les partenaires ont considérablement influencé la mise en œuvre des projets, notamment par leur soutien financier et matériel. Bien que la collaboration avec les écoles s'avère essentielle, le partenariat avec ces dernières est qualifié de façon partagée, voire négative, pour environ la moitié des projets financés. Trois principaux enjeux peuvent expliquer cette moins bonnne appréciation, soit **le manque d'intégration d'une approche écosystémique,** des **lacunes dans la communication et la coordination des activités** et **le manque de soutien de la direction des écoles.**

La cinquième dimension d'évaluation s'attarde à identifier comment les différents projets ont ou n'ont pas renforcé les capacités des milieux à assurer leur pérennité. **L'objectif de renforcement des capacités locales a été plus ou moins bien compris par les promoteurs.** Les informations recueillies dans le cas de la moitié des projets environ sont donc insuffisantes ou trop générales pour juger de l'amélioration et de l'efficacité des capacités locales à agir en faveur de la persévérance scolaire. Néanmoins, **trois stratégies de renforcement des capacités locales ressortent** en vue d'assurer la pérennité des projets : **l'appropriation du projet par la communauté,** le **transfert de connaissances et d'expertises** et **la prise en charge du projet par le milieu.** Dans l'ensemble, bien que les promoteurs aient fréquemment mentionné que les jeunes et les communautés se sont approprié le projet, sa prise en

charge concrète ou celle de ses composantes par le milieu demeure moins manifeste. Parmi les enjeux de la pérennité, la stabilité du financement et du personnel a été majoritairement soulevée.

Le bilan du FPSJA permet d'être positif en ce qui a trait à la poursuite des projets, puisque, selon un sondage informel mené en mai 2015, quinze des vingt-deux projets étaient toujours actifs (ou dix-huit sur vingt-deux en incluant les trois projets qui se poursuivent partiellement). Cela témoigne de leur pertinence pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Il existe toutefois une nuance importante entre la poursuite d'un projet et sa pérennité : un projet ne peut devenir pérenne que si les capacités de la communauté d'accueil peuvent le soutenir adéquatement, ce qui implique une appropriation du projet par le milieu et la présence de ressources suffisantes à sa réalisation.

En résumé, l'évaluation des projets du FPSJA a permis d'identifier des principes et des pratiques inspirantes qui peuvent éclairer sur les approches à préconiser. L'évaluation met en lumière l'importance de bâtir sur ces apprentissages en prenant en compte les pistes suggérées. Ainsi, il sera possible de répondre de façon appropriée aux besoins grandissants en matière de persévérance scolaire et éducative des jeunes autochtones.

INTRODUCTION

La question de la persévérance scolaire chez les jeunes est préoccupante au Québec, plus particulièrement pour les jeunes autochtones. Afin de contrer le décrochage scolaire, le gouvernement du Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC) ont signé en 2009 une entente de partenariat pour la persévérance scolaire. L'organisme à but non lucratif Réunir Réussir (R^2) s'est vu confier la gestion d'un fonds de 50 M$ pour soutenir des stratégies régionales et locales à cet effet. Le Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones (FPSJA) est l'un des trois volets complémentaires d'action, financé à hauteur d'environ 1 M$. Ce fonds vise à soutenir des actions ayant fait leurs preuves auprès des clientèles autochtones ou « des projets pilotes innovateurs qui respectent les conditions gagnantes largement connues de la persévérance scolaire » (Entente CTREQ-R^2, 2012).

La gestion du FPSJA a été attribuée au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) en juin 2012, pour une période de deux ans. La prolongation jusqu'en juin 2015 de l'entente avec la FLAC a permis de réinvestir les sommes résiduelles dans certains projets « coups de cœur »[1].

Les projets ont été sélectionnés pour leur aspect novateur et « parce qu'on a jugé de leur valeur potentielle dans certaines dimensions qui allaient bien au-delà de la réussite éducative, pensons aux dimensions du partenariat, de la mobilisation, du renforcement de capacités ou du transfert d'expertise en gestion de projet et en persévérance scolaire » (Entente CTREQ-Concordia, 2014).

Identifiant un besoin d'accompagner les promoteurs des projets financés afin de renforcer les capacités locales, le CTREQ a signé en 2013 une entente avec Québec en Forme. La collaboration avec cet organisme, qui œuvre sur tout le territoire québécois et auprès des communautés autochtones, a permis de rattacher un accompagnateur à chaque projet. Treize projets ont ainsi été suivis par des accompagnateurs de Québec en Forme et neuf par le CTREQ.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation des 22 projets réalisés entre 2012 et 2014, qui visaient à augmenter la persévérance scolaire des jeunes autochtones québécois de moins de 20 ans[2]. Il s'agit d'une évaluation sommative basée sur la documentation recueillie durant les projets, ainsi que sur des entrevues, des questionnaires, un groupe de discussion, des visites terrain et un atelier de validation réunissant promoteurs et partenaires. En plus de cerner les retombées du FPSJA, l'évaluation vise à enrichir les connaissances à propos des stratégies adoptées par différents organismes pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des jeunes autochtones. La grande variété des projets émanant de besoins exprimés par les communautés, la représentation de 19 communautés autochtones, ainsi que le modèle de soutien préconisé permettent de retirer des enseignements et d'inspirer d'autres initiatives pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones du Québec.

[1] Les projets « coups de cœur » ont été sélectionnés à partir de 17 critères incluant l'impact potentiel sur les jeunes, la transformation des pratiques de l'organisation promotrice ou des partenaires, le niveau de participation des différents acteurs du milieu et la possibilité de transfert du projet au sein de la communauté. Voir publication *Projets « coups de cœur » pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*

[2] Consulter le lien suivant : http://www.ctreq.qc.ca/realisation/fonds-pour-la-perseverance-scolaire-des-jeunes-autochtones-du-quebec-fpsja/

La première section de ce rapport présente le mandat et le cadre de l'évaluation, et la deuxième, la méthodologie utilisée. La troisième section décrit le contexte et le fonctionnement du FPSJA. Les sections 4 à 8 contiennent les résultats de l'évaluation, organisés par dimensions de l'évaluation, dont chacune intègre des pistes à considérer. La neuvième et dernière section rassemble les études de cas des six projets « coups de cœur », parmi les 22 projets financés.

1. MANDAT ET CADRE DE L'ÉVALUATION

L'entente entre le CTREQ et l'Université Concordia identifie l'évaluation comme un moyen collectif de prendre la mesure des activités et de recenser les apprentissages réalisés dans le cadre des 22 projets financés.

Le mandat d'évaluation poursuit donc l'objectif de documenter les projets à partir d'une analyse transversale. À noter qu'étant donné la diversité des projets et leurs aspects novateurs, une évaluation des impacts avec indicateurs communs et standardisés aurait été inappropriée.

Validé par le comité de suivi et d'analyse, le cadre d'évaluation couvre cinq dimensions :

Typologie des activités et retombées	Quels types d'activités ont été favorisés pour répondre aux besoins en persévérance scolaire ? Quelle est la perception des retombées des projets ?
Déterminants de la persévérance scolaire	Quels déterminants de la persévérance scolaire ont été visés ? Comment les déterminants de la persévérance scolaire s'appliquent-ils en contexte autochtone ?
Gestion et accompagnement	Quels ont été les enjeux de la gestion des projets (mise en œuvre et reddition de comptes) et de l'accompagnement fourni ? Quel a été l'apport de l'accompagnement ?
Partenariats	Quelle est l'importance des partenariats mobilisés ? Quels sont les éléments qui ont favorisé le partenariat dans les projets ?
Renforcement des capacités locales	Comment les projets ont-ils renforcé les capacités locales à agir en faveur de la persévérance scolaire et à assurer la pérennité des actions entreprises ?

Conformément au principe de l'évaluation axée sur l'utilisation formulé par Quinn Patton (2012), le cadre d'évaluation a été conçu de façon à contribuer à l'amélioration du FPSJA et aux décisions ultérieures concernant ce programme de financement. Le but de l'évaluation, perçu comme une valeur ajoutée « qui permet la réflexion et fait avancer les objectifs du projet », en a guidé le design.

Ainsi, l'évaluation vise à :

- encourager la réflexion auprès des promoteurs à propos des projets réalisés et leur permettre d'en retirer divers apprentissages
- faire bénéficier les promoteurs des enseignements produits par l'ensemble des projets

- permettre au CTREQ, à Québec en Forme et à R[2], grâce aux points de vue recueillis, de dresser un bilan et d'en retirer des enseignements en vue d'une suite éventuelle
- donner aux principaux acteurs dans le domaine de la persévérance scolaire des jeunes autochtones l'accès à des résultats susceptibles d'inspirer d'autres initiatives.

Un atelier de validation tenu en décembre 2014 avec les promoteurs et les partenaires des projets a permis d'échanger à propos des résultats préliminaires. L'atelier avait pour but d'approfondir et d'enrichir la réflexion, grâce au partage des savoirs et aux témoignages, ainsi que de favoriser le maintien des collaborations amorcées et les liens avec des organisations complices de la réussite et de la persévérance des jeunes autochtones.

2. MÉTHODOLOGIE

Les données sur lesquelles se base cette évaluation sont de provenance multiple. Le tableau 1 résume les méthodes de collecte et les sources d'information, information qui a été recueillie et analysée en fonction des cinq dimensions de l'évaluation. Les sources sont complémentaires les unes aux autres et incluent une analyse de la documentation écrite produite par les projets pour la reddition de compte au CTREQ, ainsi qu'une cueillette de données menée par l'équipe d'évaluation.

Tableau 1. Synthèse des sources de données de l'évaluation

MÉTHODE	SOURCES D'INFORMATION	NOMBRE
Analyse documentaire	Demandes de financement déposées	19
	Rapports d'étape et finaux	22 et 22
	Rapports du CTREQ à R[2]	3
	Notes de rencontres	Multiples
	Journal de bord de la coordonnatrice	1
Entrevues	Sessions (personnes interviewées)	24 (34 personnes)
	Accompagnateurs	3
Groupe de discussion	Session (accompagnateurs)	1 (5 personnes)
Questionnaires	Sur l'accompagnement pour les promoteurs	16 répondants[3]
	Accompagnateurs	5 répondants
	Sur l'appréciation de l'atelier	29 répondants

[3] Puisque trois des projets était en phase terminale, le nombre de répondants possible au questionnaire était de 19 et non 22.

Visites terrain	Promoteurs, jeunes et partenaires	6
Atelier	Promoteurs et partenaires	85 Personnes

2.1 Analyse documentaire

Les accompagnateurs et les promoteurs de projets ont eu à produire plusieurs documents qui ont servi à l'évaluation. Ceux-ci incluent :

- **Les demandes de financement soumises au CTREQ** (19 des 22 projets), qui décrivent entre autres les besoins constatés en persévérance scolaire, les objectifs des projets, les moyens prévus pour atteindre ces objectifs, tels que les activités. Il convient de préciser que trois projets avaient été présélectionnés par R[2] et n'ont donc pas rempli les demandes de financement créées par le CTREQ.
- **Les rapports d'étapes** (21 des 22 projets), qui donnent notamment des informations sur les activités réalisées, l'écart par rapport au plan d'action initial, les réussites, la perception du déroulement du projet, ainsi que les difficultés et les défis rencontrés.
- **Les rapports finaux**[4] (21 des 22 projets), qui contiennent des informations sur l'impact et le succès des projets, sur la clientèle rejointe, sur les activités réalisées, sur le renforcement des capacités locales et sur la pérennité des projets.
- **Les notes de rencontres des accompagnateurs et le journal de bord** de la coordonnatrice du FPSJA, qui ont permis d'apporter des informations sur la gestion et de l'accompagnement des projets, ainsi que sur plusieurs difficultés et défis rencontrés.
- **Les rapports du CTREQ à R²** (3 rapports), qui fournissent de l'information sommaire sur les activités réalisées, les changements apportés au calendrier, ainsi que sur la gestion financière du Fonds.

Cette documentation a été analysée en fonction de sa pertinence en regard des dimensions de l'évaluation, excluant toutefois une analyse financière individuelle des projets.

2.2 Entrevues et groupe de discussion

Afin d'approfondir la réflexion sur les projets, des entrevues et un groupe de discussion ont été réalisés auprès des promoteurs et des accompagnateurs.

La grille d'entrevue[5] pour les promoteurs ciblait les cinq dimensions de l'évaluation afin de valider, de compléter et d'enrichir les informations fournies par la documentation écrite. Le format d'entrevue était également plus propice au partage de réflexions et de critiques. Les entrevues semi-dirigées ont duré

[4] Pour les projets qui ont bénéficié d'un financement supplémentaire d'un an par le FPSJA, les promoteurs ont soumis un deuxième rapport d'étape reprenant les mêmes questions que celles du rapport final.

[5] Tous les outils de collecte de données sont disponibles auprès du CTREQ.

entre 40 et 90 minutes. Toute personne impliquée dans le projet au niveau administratif ou dans la mise en œuvre avec les jeunes y était conviée. Vingt-quatre entrevues ont été réalisées avec les promoteurs et ont regroupé un total de trente-quatre personnes.

En raison de la distance géographique entre les différents projets et l'Université Concordia, les entrevues ont été conduites par les membres de l'équipe d'évaluation principalement par Skype ou par téléphone. Dans le cas des projets anglophones, les neuf entrevues ont été menées en anglais. Toutes les entrevues ont été enregistrées et retranscrites de façon confidentielle.

L'équipe d'évaluation a aussi tenu un groupe de discussion d'une demi-journée avec cinq accompagnateurs, ainsi que trois entrevues individuelles, ayant pour but d'approfondir la réflexion à propos de l'expérience de l'accompagnement et d'explorer des pistes pour l'améliorer.

Afin de faire ressortir les constats les plus importants, les transcriptions ont été codifiées à l'aide du logiciel en ligne Dedoose. Une première codification a été réalisée par l'un des membres de l'équipe d'évaluation, puis révisée par un second membre. Les extraits ont ensuite été analysés à l'intérieur de chaque code pour faire ressortir les constats les plus fréquents.

2.3 Questionnaires

Deux questionnaires[6] portant sur l'accompagnement ont été créés et soumis respectivement aux promoteurs et aux accompagnateurs.

Le questionnaire aux promoteurs portait sur l'appréciation de l'accompagnement en regard du rôle de l'accompagnateur et des modalités d'accompagnement. Le questionnaire a été conçu par le CTREQ et l'équipe d'accompagnateurs avec le logiciel en ligne, et a été envoyé par courriel à tous les promoteurs. Parmi les 21 projets ayant bénéficié d'un accompagnement, 16 questionnaires ont été remplis (10 en français et 6 en anglais).

Le questionnaire aux accompagnateurs portait sur l'appréciation de l'accompagnement reçu par le CTREQ et Québec en Forme. Il incluait des questions sur le rôle et les modalités de l'accompagnement (soit les rencontres avec les promoteurs et la documentation fournie). Étant donné le petit nombre d'accompagnateurs (5), ce questionnaire leur a été soumis en version papier.

Un troisième questionnaire a été fourni en version papier aux participants de l'atelier afin d'évaluer leur satisfaction vis-à-vis des différentes composantes de celui-ci. Les réponses ont ensuite été saisies sur Survey Monkey pour analyse.

2.4 Visites terrain

Afin d'obtenir un meilleur portrait des projets, six visites terrains ont été menées auprès des projets « coups de cœur », soit ceux ayant reçu un financement supplémentaire d'un an provenant de l'enveloppe résiduelle du FPSJA. Ces projets ont été choisis en raison de leurs retombées auprès des jeunes et de la communauté, et de l'intérêt des promoteurs à partager les apprentissages dans le cadre

[6] *Idem*

de cette évaluation. Ils représentent aussi la diversité des milieux, des promoteurs, des types d'activités et des partenaires impliqués sur le plan de la persévérance scolaire des jeunes autochtones.

Lors des visites terrains, des groupes de discussion ont été menés avec les jeunes participant aux projets ainsi qu'avec les employés et partenaires. Les questions posées portaient sur le développement du projet, la perception des retombées et les apprentissages acquis.

Ces portraits sont présentés à la neuvième section du présent rapport, sous forme d'études de cas.

2.5 Atelier d'échanges

Organisé par le CTREQ et l'équipe d'évaluation, un atelier a eu lieu les 8 et 9 décembre 2014 afin de présenter et de valider les résultats préliminaires de l'évaluation, et d'approfondir la réflexion à propos de la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Deux séances d'échanges d'une heure chacune, tenues en groupes de six à huit personnes, ont particulièrement nourri le rapport. Lors de la première séance, les participants devaient parler d'une difficulté ou d'un défi rencontrés dans leur projet, ainsi que d'une condition facilitante. Lors de la deuxième séance, les discussions portaient sur un ou deux thèmes liés à quatre des cinq dimensions de l'évaluation, soit :

- Les déterminants de la persévérance scolaire
- L'accompagnement dans la gestion d'un projet en PSJA
- Le renforcement des capacités locales autochtones en persévérance scolaire
- La collaboration école-famille-communauté et les autres partenaires nécessaires au succès des actions en persévérance scolaire.

L'atelier a aussi comporté une séance de réseautage et un panel regroupant divers acteurs impliqués dans le FPSJA : jeune, parent, école, organisme autochtone, organisme allochtone.

En plus de la prise des notes, la facilitation graphique lors de l'atelier, par l'intermédiaire de la création de deux murales, a permis de capter les échanges pour chacune des deux journées.

2.6 Présentation des résultats

Les sections 4 à 8 de ce rapport exposent les constats tirés de l'analyse des données quantitatives et qualitatives récoltées, par rapport à chacune des dimensions du cadre d'évaluation établi, soit :

- Les types d'activités et les retombées
- Les déterminants de la persévérance scolaire
- La mise en œuvre et l'accompagnement
- Les partenariats nécessaires au succès des actions en persévérance scolaire
- Le renforcement des capacités locales en ce qui concerne la persévérance scolaire.

Afin de partager la richesse des expériences vécues, chaque dimension contient des encadrés portant sur des stratégies porteuses, ainsi que des pistes à considérer pour d'autres investissements dans le domaine de la persévérance scolaire en milieu autochtone.

3. MISE EN CONTEXTE ET DESCRIPTION DU FPSJA

3.1 Enjeux relatifs à la persévérance scolaire des jeunes autochtones

Le Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones (FPSJA) se veut d'abord une réponse au fait qu'il existe un écart important entre le taux de diplomation des autochtones et celui des non-autochtones. D'une part, pour l'année scolaire 2009-2010, le taux de décrochage annuel au secondaire[7] s'élevait en moyenne à 85 % pour les élèves des commissions scolaires crie et Kativik ainsi que de l'École des Naskapis, versus 17 % pour l'ensemble du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p.17). D'autre part, le taux de non-diplomation (aucun certificat, diplôme ou attestation de niveau minimum secondaire) chez les Premières Nations de plus de 15 ans atteignait 38 % en 2011, alors qu'il s'élevait à 22 % pour la population québécoise non autochtone, ainsi que pour l'ensemble du Québec (Statistique Canada, 2014). Ce taux varie selon la nation : le taux de non-diplomation chez les adultes de plus de 15 ans est plus élevé chez les Inuit (65 %), par exemple. En effet, les Premières Nations ne forment pas un ensemble homogène : chacune d'elles possède sa propre culture, langue et histoire distincte, d'où l'importance de concevoir un programme qui s'adresse aux différentes nations et qui peut s'adapter à leurs réalités.

Au-delà des données statistiques, il importe de considérer la réalité historique, la vision et les aspirations des communautés autochtones par rapport à l'éducation. Parmi les enjeux documentés en regard de l'éducation en milieu autochtone, rappelons entre autres que :

- l'éducation a été historiquement l'un des outils principaux d'assimilation et de tentative d'imposition de valeurs étrangères (Battiste, 2010). La *Loi sur les Indiens* de 1876, qui accordait au gouvernement l'entière responsabilité de l'éducation des membres des Premières Nations vivant sur réserve, a rendu obligatoire l'éducation dans les pensionnats pour les enfants de 5 à 15 ans. Éloignés de force de leur famille et élevés dans un cadre qui s'évertuait à effacer toute trace de leur condition d'Indien, les autochtones ont subi des séquelles psychologiques et physiques importantes dans ces pensionnats. Ce traumatisme génère encore aujourd'hui des incompréhensions mutuelles et un rapport ambigu entre les familles et l'école (Assemblée Nationale du Québec, 2007; Senate of Canada, 2011).
- Le modèle d'apprentissage autochtone s'inscrit dans un système complexe, souvent oral et symbolique, qui diffère de celui préconisé par le système éducatif dominant (Cook & Whaite, 2001; Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010).
- le droit à la culture est reconnu dans les articles 13 à 15 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, et d'autres conventions internationales telles que la Convention relative aux droits de l'enfant avec l'article 30 sur le droit à la culture (Blanchet-Cohen, 2015).

[7] Élèves quittant pour une année donnée le secondaire, en formation générale, sans diplôme ou qualification et n'étant inscrits dans aucune institution scolaire au Québec pour l'année suivante. Cette donnée inclut les départs dus à l'immigration et à d'autres causes que le décrochage scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013).

Aussi, depuis 1973, le gouvernement du Canada reconnaît aux communautés autochtones le contrôle de l'éducation sur leur propre territoire, précisant un contrôle dans quatre domaines : la responsabilité juridique et l'administration, les programmes, les enseignants et les installations matérielles (Indian Brotherhood, 1973. Cela a permis à plusieurs communautés de gérer leur propre système éducatif, mais le fait demeure que peu d'écoles conventionnelles en dehors des communautés reconnaissent ou reflètent un mode d'apprentissage holistique, fondé sur l'expérience et ancré dans les langues et les cultures autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Malgré la mise en œuvre par le MEESR, en 2005, de la mesure 30108-B « Réussite éducative des élèves autochtones », les écoles québécoises ont de la difficulté à répondre aux besoins particuliers des élèves autochtones. Dans les communautés qui ont pris en charge l'éducation de leurs jeunes, le manque de ressources et l'accès aux services ne permettent pas d'offrir une éducation de qualité (Sénat du Canada, 2011).

- malgré des efforts apportés pour pallier l'écart d'obtention de diplômes des jeunes autochtones, le manque de sensibilisation aux réalités des enfants autochtones dans les écoles (Lévesque et Sioui, 2011) et les défis vécus par ceux-ci peuvent affecter leur parcours scolaire. Par exemple, les enfants autochtones qui fréquentent une école en milieu urbain et qui proviennent des communautés en périphérie ont souvent commencé leur scolarité au sein de leur communauté d'appartenance, dans leur langue maternelle, de sorte que le français ou l'anglais comme langue d'enseignement est souvent leur seconde ou leur troisième langue.

Les projets financés par le FPSJA représentent des réponses du milieu à ces enjeux et doivent donc être évalués dans ce contexte.

3.2 Description du FPSJA

Le but général du FPSJA est de soutenir des projets favorisant la persévérance scolaire des jeunes autochtones francophones et anglophones du Québec de moins de 20 ans. Le CTREQ a lancé un appel d'offres à travers le Québec et un comité de sélection externe a choisi les projets à partir d'une grille de cotation portant sur la pertinence, l'efficacité et la pérennité des projets. Les projets admissibles ne devaient pas se substituer aux mesures, programmes, plans d'action, ressources existantes ou autres soutiens gouvernementaux déjà en place, ni financer la construction ou l'aménagement de terrains, de bâtisses, ou d'infrastructures et autres actifs similaires, ou viser les déterminants « scolaires » de la persévérance (pédagogie, soutien aux élèves en difficultés dans les classes, etc.).

Parmi les 29 projets soumis, 22 ont été retenus (voir l'annexe 1). Sept projets ont été refusés, soit parce que le lien avec la persévérance scolaire était peu évident, ou parce qu'ils pouvaient profiter d'un autre soutien financier.

La figure 1 (page suivante) présente la répartition des 17 promoteurs de projet (quelques-uns ont réalisé plus d'un projet). Certains sont des acteurs du milieu scolaire dans les communautés ou hors communauté, alors que d'autres sont des organismes ou services autochtones locaux, ou des organismes hors communauté.

Cette figure illustre qu'un peu plus de la moitié des organismes promoteurs (11) n'appartient pas au milieu scolaire, mais que plus de la moitié (13) de tous les promoteurs sont situés dans la communauté où les projets ont été réalisés. La majorité des organismes promoteurs du milieu scolaire sont situés dans la

communauté; deux écoles étant hors communauté. Neuf des projets se sont déroulés dans des communautés anglophones, les autres dans des communautés francophones.

Figure 1. Répartition des organismes promoteurs

Les projets se sont déroulés au sein de 19 communautés représentant 8 nations autochtones différentes sur les 11 nations présentes au Québec, certains projets couvrant plusieurs communautés à la fois, et certaines communautés recevant plusieurs projets[8]. Parmi les 19 communautés, 11 ont un statut de réserve indienne, 4 sont des terres réservées aux Cris, 3 ont un statut d'établissement indien. Un projet s'est également tenu au sein de la ville de Val-d'Or (figure 2, page suivante).

Le CTREQ a assuré le suivi des ententes auprès des 22 projets retenus. À cette fin, il a développé des outils de suivi, notamment un rapport de mi-étape exigé pour le deuxième versement de l'aide financière, et un rapport final donnant droit au dernier versement.

Le CTREQ a aussi fourni un accompagnement aux promoteurs pour 9 projets, les 13 autres, situés dans les communautés les plus éloignées du Québec, ayant été accompagnés par Québec en Forme.

[8] À noter qu'aucune demande n'a été déposée par les communautés des nations inuit, naskapies et malécites.

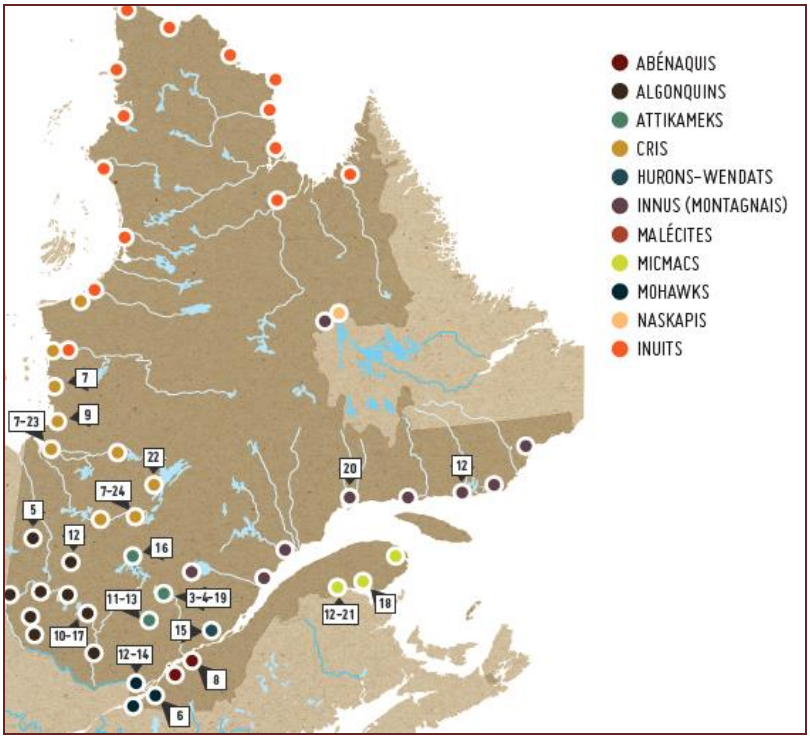


Figure 2. Répartition des projets du FPSJA sur le territoire québécois[9]

Il est à noter que lors du transfert de la gestion du FPSJA au CTREQ, R^2 avait déjà sélectionné quatre projets de communautés cries, soutenus par l'organisme Fusion jeunesse, pour lesquels 10 % du FSPJA avait été préalablement accordé. Le CTREQ avait donc un fonds de près de 700 000 $ disponible pour financer les 18 nouveaux projets (le reste du montant étant dédié aux frais de gestion, à la coordination et à l'évaluation), qui devaient être mis en œuvre sur une période d'un an et demi, soit de janvier 2013 à juin 2014.

En 2014, le FPSJA a été prolongé jusqu'en juillet 2015, grâce à une entente entre le Secrétariat à la jeunesse et la Fondation Chagnon, valide du 31 mars 2014 au 30 juin 2015. Après consultation avec le comité d'analyse et de suivi du FPSJA, on sélectionna, sur la base de critères précis, certains projets parmi ceux en cours afin de leur offrir une prolongation jusqu'au 30 juin 2015. Ainsi, un montant supplémentaire équivalent à 40 % du montant accordé dans l'entente actuelle fut offert à dix projets (neuf ont accepté), afin de permettre la prolongation ou le déploiement du projet actuel d'une façon qui réponde aux critères suivants :

- corriger certaines faiblesses du projet
- permettre d'atteindre les cibles qui ne l'ont pas été
- renforcer les compétences des ressources humaines autochtones (surtout dans le cas de promoteurs externes)
- permettre la prise en charge par le milieu autochtone (surtout dans le cas de promoteurs externes)

[9] Ne pas tenir compte des chiffres.

- assurer la pérennité au niveau local après la fin du soutien offert par la CTREQ
- déployer le projet vers d'autres communautés (transfert d'expertise).

Les sections subséquentes du rapport analysent les activités menées dans le cadre des projets et les quatre autres dimensions du cadre d'évaluation.

4. DIMENSION 1 : TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS ET PERCEPTION DES RETOMBÉES

Cette première dimension porte sur l'analyse des types d'activités menées dans le cadre des projets et sur la perception de leurs retombées. Cette visée est pertinente dans le contexte de « projets pilotes novateurs » qui constituent des sources d'apprentissage à propos des approches et des moyens porteurs pour favoriser la persévérance scolaire des jeunes autochtones.

L'évaluation des questions « Quels types d'activités ont été favorisés pour répondre aux besoins en persévérance scolaire ? » et « Quelle est la perception des retombées des projets ? » fait valoir **un besoin d'élargir la notion de succès et l'importance de privilégier plusieurs moyens d'intervenir** pour aborder la persévérance scolaire en contexte autochtone.

Les projets reflètent la nécessité d'intervenir autour de la sphère de l'école, puisque les élèves autochtones n'y éprouvent pas souvent une expérience positive. Leurs difficultés scolaires ébranlent leur estime de soi et le risque de décrochage est important. Les projets proposent divers moyens et activités, propres aux différents contextes, afin de soutenir les jeunes dans leur cheminement vers leur réussite éducative. **Aucun des projets n'intervient seulement sur le plan scolaire : tous incluent une dimension sociale et, plus particulièrement, culturelle.**

FAITS MARQUANTS

Typologie des activités

- Quatre types d'activités sont préconisés pour améliorer la persévérance scolaire : le soutien à l'apprentissage des jeunes et le soutien familial à la réussite éducative; le leadership et l'engagement des élèves; la valorisation de la culture autochtone; et l'entrepreneuriat.
- La valorisation de la culture est au cœur des trois quarts des projets.

Perception des retombées

- Tous les promoteurs se disent satisfaits ou très satisfaits de la réussite des projets.
- Plus de 1600 jeunes ont été rejoints, représentant entre 0,3 % et 100 % des jeunes des communautés ciblées.
- Près de la moitié des projets font émerger un questionnement à l'égard du sens donné aux concepts de persévérance scolaire et de réussite en contexte autochtone.
- L'accroissement de la motivation, de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance chez les jeunes sont les indicateurs au cœur des projets.

4.1 Typologie des activités

Étant donné l'absence de classification reconnue des activités favorisant la persévérance scolaire en contexte autochtone, une typologie a été élaborée par l'équipe d'évaluation à partir des projets financés par le FPSJA. La figure 3 illustre les quatre types d'activités identifiées.

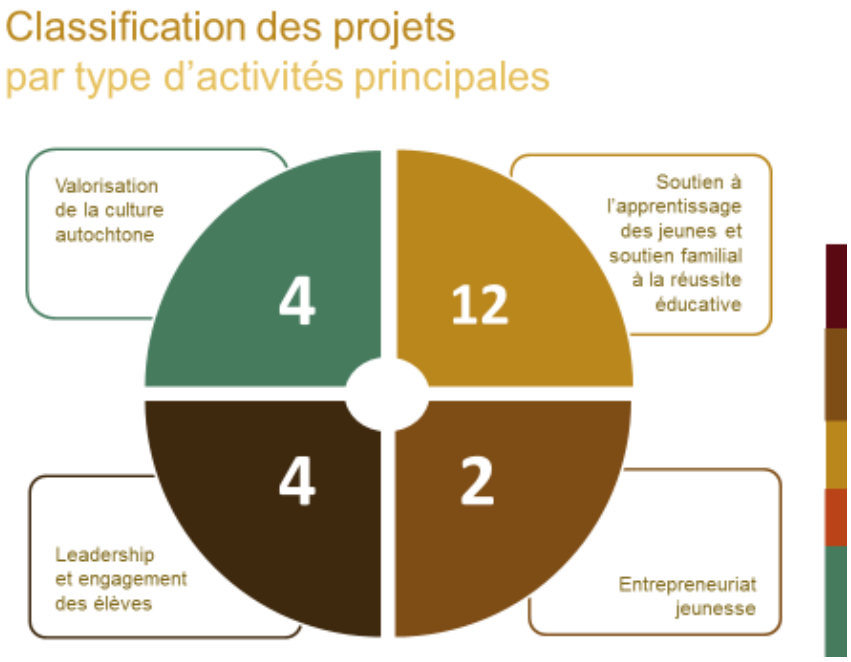


Figure 3. Classification des projets par type d'activités principales

Cette classification tient compte du fait que la majorité des projets comportaient plus d'un type d'activités. En voici une brève description :

1. **Le soutien à l'apprentissage des jeunes et le soutien familial à la réussite éducative.** Les activités de cette catégorie visent à favoriser et à soutenir l'apprentissage scolaire des jeunes, comme l'aide aux devoirs, le tutorat et le mentorat (7 projets), tandis que les activités incluses dans le soutien familial visent à favoriser l'implication de membres de la famille (parents ou grands-parents, par exemple) auprès des jeunes, ainsi que la valorisation de l'école et de l'éducation par ceux-ci (5 projets). Des activités de soutien familial peuvent être des ateliers destinés aux parents, des activités que les parents ou membres de la famille réalisent avec l'enfant, ou des activités visant à favoriser l'implication ou la collaboration de la famille avec les écoles.
2. **Le leadership et l'engagement des élèves.** Les activités de cette catégorie visent essentiellement à augmenter le sentiment d'appartenance et l'engagement des élèves envers leurs écoles, notamment par l'intermédiaire d'activités extrascolaires, que celles-ci soient culturelles, sportives, portant sur l'intimidation, les saines habitudes de vie ou les compétences sociales. Un autre volet des activités concerne le leadership étudiant, qui donne la chance aux jeunes de participer à la prise de décisions concernant la vie au sein de leur école.

3. **La valorisation de la culture autochtone.** Les activités de cette catégorie sont en lien avec la culture autochtone : activités de création artistique (musique, théâtre, artisanat), ou qui incluent la participation des aînés. Elles visent à stimuler chez les jeunes autochtones un sentiment de fierté envers leur culture, permettant ainsi d'améliorer leur estime d'eux-mêmes.
4. **L'entrepreneuriat jeunesse**. Par l'intermédiaire de l'initiation à l'entrepreneuriat, que ce soit par la réalisation d'objets artisanaux autochtones ou autres, ces activités permettent aux jeunes d'acquérir des compétences transversales (organisation, gestion, travail en équipe, fabrication d'objets, etc.) qui peuvent les aider dans leur cheminement scolaire ou professionnel.

Dix-sept projets incluent deux types d'activités, dont huit projets ayant à la fois des activités de soutien à l'apprentissage et des activités visant la valorisation des cultures autochtones. Cinq projets incluent des activités visant à la fois le leadership et l'engagement des jeunes, de même que la culture autochtone. Trois projets recouvrent trois types d'activités différentes, alors que deux projets ne comportent qu'un seul type d'activité. Par ailleurs, dix-huit projets incluent des activités qui valorisent la culture autochtone, soit plus des trois quarts des projets financés par le FPSJA.

L'encadré suivant résume l'importance de l'intégration de la culture autochtone dans les projets et dans les activités.

INTÉGRER DES ÉLÉMENTS DE LA CULTURE AUTOCHTONE DANS LES PROJETS

Des activités réalisées dans le cadre de plusieurs projets visaient, entre autres, à permettre aux jeunes de reprendre contact avec leur culture, favorisant ainsi leur estime de soi et leur fierté identitaire.

La plupart des activités réalisées directement en lien avec la culture autochtone furent des activités artistiques, notamment musicales, ou inspirées de légendes et de contes traditionnels. Trois projets ont collaboré avec l'Institut culturel cri *Aanischaaukamikw* pour apprendre aux jeunes l'archéologie liée aux artefacts cris, ainsi que les techniques traditionnelles de confection de colliers de perles. Deux projets offraient une activité de fabrication et de cercle de tambours spécifiquement destinée aux filles et aux jeunes femmes autochtones, activité traditionnellement réservée aux hommes. Une autre activité consistait en la réalisation et la présentation d'un spectacle en lien avec les contes et légendes autochtones :

> « [l'activité] emploie les cultures et les traditions des communautés et de leur nation comme moyen de renforcement et d'ancrage identitaire et, conséquemment, du sentiment d'appartenance des jeunes. Le programme s'est ainsi attaché à valoriser l'identité autochtone des jeunes en leur permettant d'explorer et de s'approprier, selon leurs propres codes et références, le patrimoine culturel et les traditions de leur communauté à travers une expérience positive et créative. »

Intégrer dans les activités des aspects de la culture autochtone est un autre moyen employé pour rendre les activités culturellement pertinentes et adaptées au contexte autochtone. Dans le cadre d'un projet, par exemple, des intervenants/moniteurs autochtones et non autochtones ont été embauchés en proportion égale et ont été formés en leur permettant d'apprendre les uns des autres. Certains projets faisaient aussi participer des modèles de réussite autochtones dans leurs activités pour inspirer les jeunes.

« Par les activités diverses qui seront réalisées [...], les jeunes auront l'occasion de vivre des expériences [...] qui leur permettront de concilier la vie traditionnelle et les études et de trouver leur identité propre devant tous les changements qu'ils peuvent vivre en tant qu'Atikamekw [...] »

4.2 Perception des retombées

Les rapports de mi-étape et les rapports finaux démontrent que **les promoteurs sont tous satisfaits** (64 %) **ou très satisfaits** (36 %) **de la réussite des projets**. La grande majorité des promoteurs (73 %) réitérerait le projet, mais en procédant à des ajustements. Seulement 27 % des promoteurs affirment qu'ils referaient le projet tel quel.

En vue d'illustrer les retombées positives des projets, les promoteurs utilisent, entre autres, des indicateurs comme l'accroissement de la motivation, de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance chez les jeunes.

RENFORCER LES CAPACITÉS SOCIALES DES JEUNES : UN IMPACT CONSIDÉRABLE

« For many students, they do not believe they can succeed. They assume and often verbalize they are not smart and should become a drop out. Programs such as this one will help students identify their potential, and provide a supporting, nurturing environment where they can thrive and regain their identities. »

Le fait que les jeunes participent aux activités, s'impliquent et soient stimulés est vu comme un élément transformateur qui mène vers un changement potentiellement durable à l'égard de leur processus éducatif. Le regain de motivation que cela suscite chez eux peut engendrer une influence positive quant au développement d'aspirations, personnelles ou professionnelles. Les activités qui donnent des résultats concrets, comme l'artisanat, procurent un sentiment de fierté et renforcent l'estime de soi. Plusieurs promoteurs croient donc que renforcer le sentiment d'appartenance ou le sentiment identitaire des jeunes peut avoir un impact positif sur leur cheminement et leur rendement scolaire, tout en aidant les jeunes à croire en leur potentiel.

« Ça permet aussi aux jeunes de se revaloriser, de se projeter autrement dans leur façon de vivre, dans leur chemin de vie, qu'il soit scolaire ou professionnel, dépendamment du temps où ils sont rendus dans leur vie, dépendamment des activités, des intérêts. »

4.2.1 Méthodes d'évaluation des retombées

La courte durée des projets, entre un an et deux ans, rend difficile l'évaluation des impacts des différents types d'activités sur la persévérance scolaire des jeunes, car celle-ci se développe à plus long terme. Dans ce contexte, il s'avère complexe de mesurer et de comprendre cet impact. Quelle influence réelle les activités de revalorisation de la culture autochtone, de leadership, d'engagement ou d'entrepreneuriat et de soutien à l'apprentissage ont-elles, par exemple, et comment favorisent-elles la persévérance scolaire des jeunes autochtones ?

Malgré cette complexité, la plupart des promoteurs tentent d'évaluer au minimum les retombées des projets, principalement à l'aide de trois méthodes.

Nombre de jeunes rejoints

L'une des méthodes consiste à recenser le nombre de jeunes rejoints par le projet. Le tableau 2 compile cette donnée, lorsqu'elle était disponible ou calculable d'après les rapports d'activités soumis, et la compare au nombre total de jeunes de 0 à 19 ans (autochtones et non autochtones) présents dans les communautés. Par exemple, le projet Kabadu réalisé à Val-d'Or a rejoint 23 jeunes de 0 à 19 ans sur les 7300 que comptait la ville en 2013, selon Statistiques Canada, soit une proportion d'environ 3 % (23 divisé par 7300).

Tableau 2. Nombre de jeunes rejoints par projets et en proportion par rapport au nombre de jeunes recensés dans les communautés

PROJETS	NOMBRE DE JEUNES REJOINTS	% DES JEUNES REJOINTS PAR RAPPORT AU NOMBRE DE JEUNES PRÉSENTS DANS LA COMMUNAUTÉ (2013)[10]
Kabadu	23	0,3 %
IDEO	94	16 %
Trouve ta motivation	104	10 %
Literacy Camps	104	6 %
Bibliothèque Abénakise	42	100 %
Comité Migona	55	32 %
Matcekiw	294	28 %
Trickster et idAction	234	12 %
Itohonan - École en forêt	22	2 %
Tutorat en ligne	41	12 %
Projet Puamum	19	4 %

[10] Institut de la statistique du Québec. Estimation de la population des municipalités du Québec selon le groupe d'âge et le sexe, au 1er juillet des années 2001 à 2013. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/structure/index.html#

Cours de musique	95	56 %
Student wellness	50	9 %
Arts and Leadership	327	24 %
Media and leadership	59	6 %
Leadership and music	75	24 %
TOTAL	**1638**	

Le nombre de jeunes rejoints varie d'un projet à l'autre, avec un minimum de 19 jeunes et un maximum de 327, pour un total d'au moins 1638 jeunes rejoints par les 22 projets. Cela représente en moyenne 18 % des jeunes du groupe d'âge visé par le FPSJA dans les communautés. Sans être complètes, ces données démontrent l'impact non négligeable des projets en termes du nombre de jeunes rejoints.

Le tableau 2 démontre toutefois que le nombre absolu de jeunes rejoints par un projet n'est pas à lui seul une donnée suffisante pour en estimer les retombées. Il existe d'importants écarts entre les communautés par rapport à leur proportion de jeunes, allant de 0,3 % à 100 % (avec une moyenne de 22 %). La proportion de jeunes autochtones rejoints par les projets varie également, de 2 % à 51 % (avec une moyenne de 18 %). Par exemple, le projet *Literacy Camp* a rejoint un total de 104 jeunes, ce qui représente seulement 6 % des jeunes de la communauté, alors que le projet Cours de musique a rejoint 56 % des jeunes de la communauté équivalant à 95 jeunes, et que le projet de Bibliothèque Abénakise a rejoint 100 % des jeunes de la communauté, pour un total de 42 jeunes.

De plus, le critère permettant de considérer si un jeune est rejoint ou non par un projet n'est pas toujours disponible ou facilement quantifiable. Dans le cas du projet de l'Agenda scolaire, par exemple, doit-on considérer que tous les jeunes ayant reçu un agenda ont été rejoints par le projet ? Certaines activités, de par leur nature, peuvent rejoindre plus de jeunes que d'autres, par exemple la distribution de livres ou d'agendas, comparativement à des ateliers intensifs ou des suivis personnalisés. Le succès d'un projet ne signifie pas nécessairement un nombre élevé de jeunes rejoints, mais pourrait se mesurer plutôt par l'implication des jeunes ciblés.

En dehors des simples statistiques de présence, deux autres moyens ont principalement été utilisés pour évaluer ou mesurer l'impact des projets : les questionnaires ou sondages, plus fréquents, ainsi que des moyens informels, tels que l'observation des participants ou l'utilisation d'un passeport individuel étampé à chaque activité suivi par le jeune.

Questionnaires ou sondages

Les questionnaires sont utilisés auprès des jeunes et de leurs parents, notamment pour évaluer les changements en lien avec la réussite scolaire, dont les progrès en lecture.

> « First of all, we survey the children just at the beginning of camp, and at the end. You know, we do a sample, but we do that in every community, where we're trying to measure the aptitude

> towards reading, their love for reading, has it changed over the course of four weeks. So, we do camper surveys. We survey the parents at the end of the camp as well. »

Un questionnaire peut également être remis aux enseignants pour obtenir leur rétroaction à l'égard des changements observés chez le jeune.

> « What I've done is I've done up a survey [...], and I presented that to the teachers asking a variety of different questions in hopes of getting feedback on how that has impacted the students. Some questions were in relation to behaviour, some were in relation to academics, self-esteam, school attendance and whatnot. »

Moyens informels

D'autres promoteurs évaluent les résultats de manière plus informelle, par exemple en observant l'évolution des participants, en écoutant leurs commentaires, en comptant le nombre de livres lus ou en faisant des estimations.

> « Well, no, not really. Would I have an indicator? I'd probably would have gauged it... let's say, to my personal... if I [unintelligible] that the project is influencing many kids, or let's say 30 % of the kids that were having issues at school... my indicator that the impact is pretty awesome, considering maybe 30 % of those kids would have dropped out, but they're still in school. »

Parfois, les promoteurs combinent une évaluation quantitative et qualitative. Un projet, par exemple, est évalué par le promoteur selon quatre angles : la persévérance scolaire, l'employabilité, la participation citoyenne et culturelle, et la prévention.

Constats à propos de l'évaluation des retombées

La qualité et la profondeur de l'évaluation des retombées par les promoteurs, notamment par rapport à l'impact des projets et à l'utilisation des résultats obtenus, s'avèrent très variables.

Une personne interviewée a mentionné en entrevue se baser sur des données objectives, provenant notamment du cahier scolaire :

> « Well we are very, very trying to base everything on data-decision – well, data-driven decision-making […] And for the other things, I mean, there will be indicators. So for instance, our yearbook, well, we'll know through the end of the year with our actual yearbook in-hand. Our school council – we will have our indicator there; we're going to have a list of our students. »

Pour plusieurs promoteurs, l'impact du projet ou des activités n'est pas mesuré de manière formelle, et aucune donnée n'est recueillie à cause d'un manque de temps et de ressources :

> « I don't have time to collect data just because data for our own purposes for our school is challenging enough [...] I mean, I can see the involvement is quite good but, no, I have not collected data in any formal way. I don't have the resources or the time for that right now. »

Il existe d'ailleurs une réserve à l'égard d'une évaluation exhaustive des retombées d'un projet en termes de persévérance scolaire, qui pourrait nécessiter un apport de ressources, de temps et d'énergie au détriment du projet lui-même.

> « On va se donner des mécanismes de mesure qui vont être très souples et légers parce que je ne veux pas tuer l'âme de mes gens qui sont remplis de passion pour accompagner les jeunes et j'ai déjà vu, moi, des gens perdre leur passion, étouffés dans des mesures de résultats. »

La mesure de l'impact des projets sur les jeunes, notamment à l'aide d'indicateurs, s'avère aussi complexe à réaliser.

> « Donc, c'est pour ça que je dis que c'est complexe à évaluer. Parce que je n'ai pas des indicateurs très précis. Des indicateurs *smart* ou bien *smarter* qui sont ré-évaluables. On n'a pas ça. On a une foule d'indicateurs, mais est-ce que ce sont les bons indicateurs ? Il faudrait qu'il y ait un processus de validation considérable. »

Plusieurs personnes en entrevue observent que des évaluations formelles peuvent être coûteuses et nécessiter une période de temps qui excède la durée du projet financé par le FPSJA.

> « On le sait comment mesurer des choses, ça, c'est certain. Mais ça en prend beaucoup de ressources pour mesurer puis ça prend du temps aussi. Ça, on ne l'a pas nécessairement, là. »

Certains affirment qu'ils basent leur intervention sur des recherches qui ont déjà démontré leur effet et n'ont pas les capacités de reproduire ce type d'évaluation. Quelques promoteurs ont créé un partenariat avec des chercheurs universitaires afin de réaliser des évaluations plus approfondies des retombées de leur projet.

Certains promoteurs ont émis le souhait que leur soient fournis des outils de mesures simples pour qu'ils puissent évaluer les retombées de leurs projets dans une perspective autre que l'évaluation axée sur les résultats et l'évaluation normative.

> « Le CTREQ pourrait peut-être aider à construire des systèmes simples et efficaces pour aller chercher l'essence des retombées de ce que l'on fait et pouvoir tirer nos conclusions à partir de ça, sans tomber dans ce que l'on peut appeler de la gestion par résultat avec effet impact mesuré sur 5-6 ans. »

Lors de l'atelier du 8 et 9 décembre 2014, les participants ont indiqué que « l'évaluation et les résultats n'étaient pas une fin [en soi] », mais qu'ils pouvaient servir à améliorer les projets et *de facto*, la persévérance scolaire des jeunes autochtones.

Ainsi, trouver des méthodes d'évaluation adéquates pour le contexte et le sujet constitue un défi à relever. Par ailleurs, l'évaluation des projets fait émerger un constat important : **celui de redéfinir les concepts de persévérance scolaire et de réussite pour les jeunes autochtones**, en effectuant un changement de perspective qui intègre la persévérance et la réussite éducative au-delà de la sphère scolaire. L'impact de ce changement de perspective remet en question la notion d'échec ou de réussite pour un jeune : ce qui compte, c'est ce que l'élève aura appris à travers le processus éducatif, plutôt que les échelons qu'il aura gravis.

REDÉFINIR LA NOTION DE « SUCCÈS »

> « Nous, on a misé sur la persévérance scolaire, oui, mais sur la persévérance en globalité. Tu sais, nous, on n'a pas sorti la persévérance scolaire du concept de persévérance générale. »

Près de la moitié des projets ont exploré des approches et des méthodes d'apprentissage alternatives pour des élèves à qui le milieu scolaire ne convient pas ou ne permet pas un plein épanouissement. Cela impliquait de recadrer les notions de réussite, d'échec et de persévérance scolaire.

> « On va les amener à prendre le projet puis à le mener à un but, puis à atteindre ce fait-là, puis à le finir, puis à en être fiers… Le fait que je suis capable de réaliser quelque chose, le fait de commencer un projet, puis de le finir. Tu sais, les occasions ne sont pas nombreuses dans la communauté, pour les jeunes, de vivre des succès. »

Cela s'est traduit par la reconnaissance et la valorisation des différents cheminements de vie des jeunes, y compris ceux non scolaires ou non conventionnels. Ainsi, tous les succès, et pas seulement ceux scolaires, sont vus comme positifs et encourageant la persévérance des jeunes.

4.3 Pistes à considérer

L'analyse concernant la typologie des activités au cœur des projets et la perception de leurs retombées permet d'émettre quelques pistes :

Élargir la notion de « succès » en matière de persévérance scolaire dans un contexte autochtone. Le choix et l'accent central des projets suggèrent qu'aborder la persévérance scolaire des jeunes autochtones nécessite la reconnaissance des multiples dimensions de la persévérance scolaire, allant au-delà du volet scolaire.

Préciser la typologie des activités en lien avec la persévérance scolaire. Le FPSJA a permis une première classification du type d'activités qui peut être réalisé sur le plan de la persévérance scolaire, mais celle-ci doit être validée. Une typologie peut aider à éclairer les interventions dans le domaine de la persévérance scolaire, par exemple en faisant valoir le besoin de diversifier les moyens d'intervention.

Appréhender les impacts sur la persévérance scolaire de façon plus holistique. La réalisation d'activités artisanales ou entrepreneuriales, la vitalité culturelle, les liens avec les aînés, le soutien communautaire, etc., permettent de poser un regard plus holistique sur la persévérance scolaire. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) propose, entre autres, des sources et domaines de savoir, comme le besoin de reconnaître que l'apprentissage de la culture, de la langue et des traditions fait partie intégrante du bien-être des autochtones et de leur apprentissage global, autant pour ceux vivant en milieu urbain que ceux vivant sur la communauté.

Outiller les organismes communautaires pour faire une évaluation culturellement appropriée et réaliste. Considérant les ressources et la capacité des organismes, il y aurait intérêt à les outiller en proposant des mesures d'évaluation appropriées à leur type d'intervention, de même qu'au contexte, sans que ce soit trop lourd ni complexe.

5. DIMENSION 2 : DÉTERMINANTS DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Les déterminants de la persévérance scolaire sont des éléments reconnus comme ayant une influence positive ou négative sur le parcours scolaire du jeune. Parmi les nombreux déterminants existants, R^2 en a priorisé et défini une liste « qui ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et qui montrent des effets mesurés plus importants sur le décrochage ou la persévérance scolaire », en collaboration avec un comité d'experts et à partir de travaux de recherche (R^2, 2013, p 9). Les 22 déterminants sont regroupés sous quatre catégories de facteurs : familiaux, personnels, scolaires et environnementaux et sociaux, et visent à soutenir les actions favorisant la persévérance scolaire afin de faire des choix éclairés lors de la planification et de la mise en œuvre de projets en persévérance scolaire.

Chaque demande de financement déposée auprès du CTREQ devait identifier les déterminants applicables au projet parmi les 17 déterminants identifiés dans le formulaire (voir tableau 3). En raison du mandat de R^2 de mobiliser des instances régionales de concertation et des communautés locales, et non de se substituer au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), les cinq déterminants scolaires avaient été exclus des activités admissibles.

Tableau 3. Catégories de facteurs et types de déterminant[11]

CATÉGORIE DE FACTEUR	TYPE DE DÉTERMINANT
Facteurs familiaux	Valorisation éducation
	Encadrement parental (incl. relations école famille communauté)
Facteurs personnels	Auto contrôle
	Association à des pairs
	Conduites sociales comportements
	Alimentation
	Activités physiques
	Tabac alcool drogues
	Conciliation travail études

[11] Source : formulaire de demande de financement 2012-2013 pour le FPSJA du CETREQ

	Sentiment dépressif
	Estime de soi
	Rendement scolaire en lecture, écriture et mathématique
	Motivation (engagement)
	Aspirations scolaires et professionnelles
Facteurs environnementaux et sociaux	Contexte socio culturel et socioéconomique
	Quartier de résidence (voisinage)
	Ressources
Facteurs scolaires	Relation maître-élève
	Pratiques pédagogiques et éducatives
	Pratiques de gestion
	Soutien aux élèves en difficulté
	Climat scolaire

Cette section examine les déterminants de la persévérance scolaire ayant été visés par les activités des différents projets financés par le FPSJA et comment ceux-ci s'appliquent en contexte autochtone. Des constats généraux à propos de l'utilisation et de la compréhension des déterminants ciblés sont d'abord présentés, suivis d'une analyse pour chaque catégorie de facteurs, incluant les déterminants scolaires. L'applicabilité des déterminants en contexte autochtone est ensuite abordée. Ce dernier aspect s'avère particulièrement intéressant à étudier puisque la liste des déterminants n'est pas exhaustive et n'a pas inclus d'emblée la perspective autochtone, comme l'ont soulevé le CTREQ et R[2]. Les projets du FPSJA pourraient ainsi contribuer à l'avancement des connaissances à propos des déterminants à cibler.

FAITS MARQUANTS

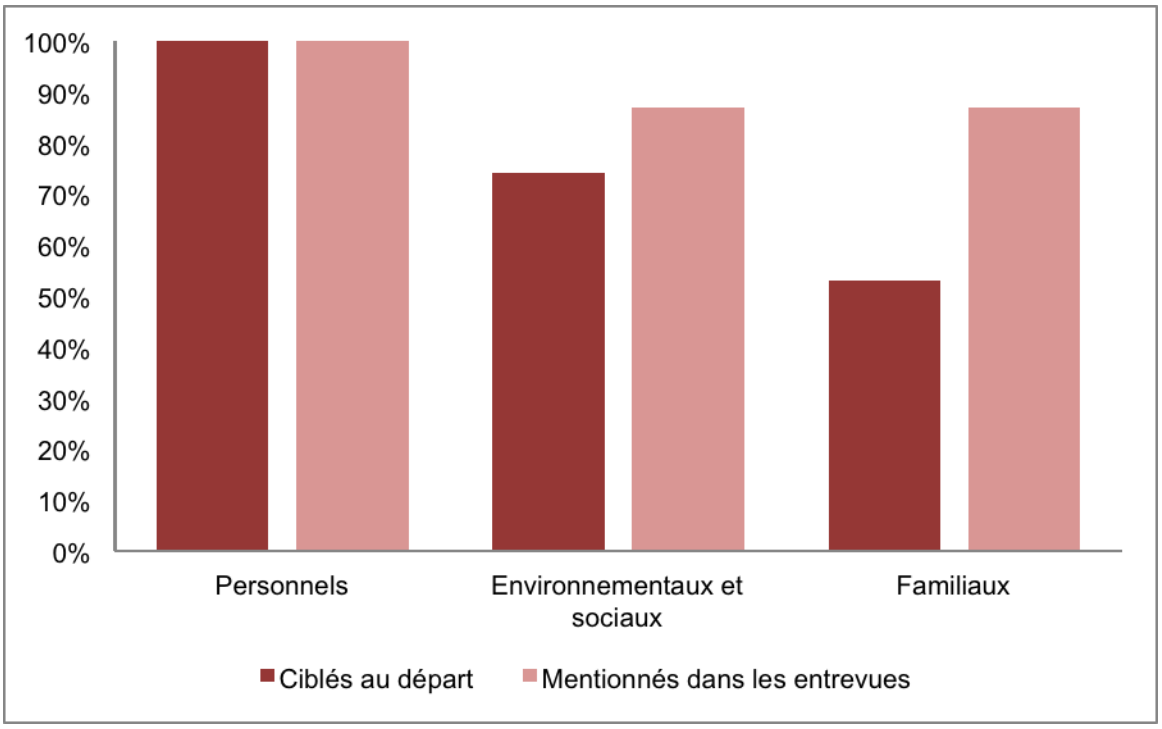
- Les projets visent en moyenne neuf déterminants et dans les trois quarts des cas, plus de deux des trois catégories de facteurs ciblés par le FPSJA.
- Tous les projets ont visé des facteurs personnels chez les jeunes et ont eu des impacts sur ceux-ci.
- Les facteurs environnementaux et sociaux ont été ciblés dans les trois quarts des demandes.
- Les facteurs familiaux ont été ciblés par la moitié des projets, mais il a souvent été plus difficile d'avoir un impact réel sur ceux-ci.

- Les promoteurs reconnaissent l'influence des facteurs environnementaux et sociaux, ainsi que scolaires, et plusieurs projets les ont visés indirectement.
- Une révision ou une reformulation de certains déterminants est proposée en vue de les rendre plus pertinents en regard du contexte autochtone.

5.1 Utilisation et compréhension des déterminants

L'évaluation fait ressortir l'importance relative qui a été accordée à chaque catégorie de facteurs et aux types de déterminants dans les projets. La figure 4 compare le pourcentage de projets ayant ciblé un ou plusieurs déterminants se rapportant aux trois catégories de facteurs d'après l'analyse des 19 demandes de financement, avec le pourcentage de 23[12] sessions d'entrevues au cours desquelles des déterminants liés à chaque catégorie ont été mentionnés (que les projets aient effectivement ou non ciblé des déterminants s'y rapportant).

Figure 4. Catégories de facteurs ciblés dans les demandes et mentionnées dans les entrevues



Il appert que les facteurs personnels ont été ciblés dans toutes les demandes et ont été mentionnés dans toutes les entrevues réalisées. Les facteurs environnementaux et sociaux ont été ciblés dans les trois quarts des demandes (74 %), alors que les facteurs familiaux ont été les moins ciblés, c'est-à-dire dans environ la moitié des demandes (53 %). Par contre, les facteurs environnementaux et sociaux, ainsi que les facteurs familiaux, ont été mentionnés dans 87 % des entrevues.

[12] Bien qu'il y ait eu 24 sessions d'entrevues, 23 seulement ont été codées avec le logiciel Dedoose, donc considérées pour le calcul des pourcentages de la figure 4.

On observe donc un écart entre les facteurs ciblés dans les demandes et ceux mentionnés dans les entrevues. Cet écart laisse croire que même si les facteurs familiaux et environnementaux et sociaux ne sont pas spécifiquement ciblés par un projet, les promoteurs reconnaissent leur importance par rapport à la persévérance scolaire des jeunes.

En moyenne, dans les 19 demandes de financement consultées, les projets ciblent neuf déterminants différents. Un peu plus de la moitié des projets (53 %) ciblent les trois catégories de facteurs (tous ciblant les facteurs familiaux), un cinquième (21 %) ciblent deux catégories (les facteurs personnels et les facteurs environnementaux et sociaux), tandis qu'un quart des projets (26 %) ne ciblent que les facteurs personnels.

Il est intéressant d'observer que 76 % des fonds remis par le CTREQ ont été alloués à des actions ciblant entre autres les facteurs personnels, le quart restant étant partagé entre les facteurs familiaux (13,8 %) et les facteurs environnementaux et sociaux (10 %). En comparant l'allocation des fonds du FPSJA (volet 3) avec l'allocation des fonds d'autres volets de R² (volets 1, 2 et 4) dans le tableau 4, on dénote le même écart, mais de façon moins marquée (61 % des fonds étant consacrés aux facteurs personnels, le reste étant partagé à peu près également entre les autres facteurs).

Tableau 4. Proportions des investissements par catégorie de facteurs[13].

CATÉGORIES DE FACTEURS	% ALLOCATION DES FONDS FPSJA –VOLET 3	% INVEST. VOLET 1, 2, 4
Facteurs familiaux	13,8	18,14
Facteurs personnels	76	61,44
Facteurs scolaires	0	1,74
Facteurs environnementaux et sociaux	10,2	18,68

Il importe de mentionner que bien que près de la moitié des rapports de projets incluent plusieurs déterminants ciblés, les justifications sur l'impact potentiel des activités sur ces derniers sont souvent assez générales, imprécises. Par exemple, deux rapports citent :

> « Ce projet a su agir sur plusieurs aspects selon nous fortement liés à la persévérance scolaire : intégration et soutien par les pairs, travail en équipe et entraide au quotidien, amélioration de la confiance en soi, amélioration du rapport culturel intergénérationnel, système de mentorat entre les générations, leadership positif, atteinte d'objectifs fixés (court, moyen ou long termes), renforcement des capacités à s'exprimer dans un groupe, créativité, renforcement du lien à l'établissement d'études, etc. »

[13] Information fournie par R² (en date du 30 juin 2014)

« Définitivement, les facteurs déterminants sont l'accès à un local adéquat et attrayant, la prise en charge par l'organisme […] et le partenariat avec les services destinés aux familles. »

Cela peut s'expliquer par un manque de compréhension des déterminants : les promoteurs, les communautés et les organismes ne sont pas nécessairement familiers avec les déterminants de la persévérance scolaire. Lors des entrevues, plusieurs ont dû consulter la documentation avant de répondre aux questions liées à l'importance relative des déterminants dans leurs projets.

« La prise de conscience et la compréhension des enjeux et des facteurs de la persévérance scolaire sont encore trop faibles dans les communautés et leurs organismes. » (extrait d'une demande, version intégrale).

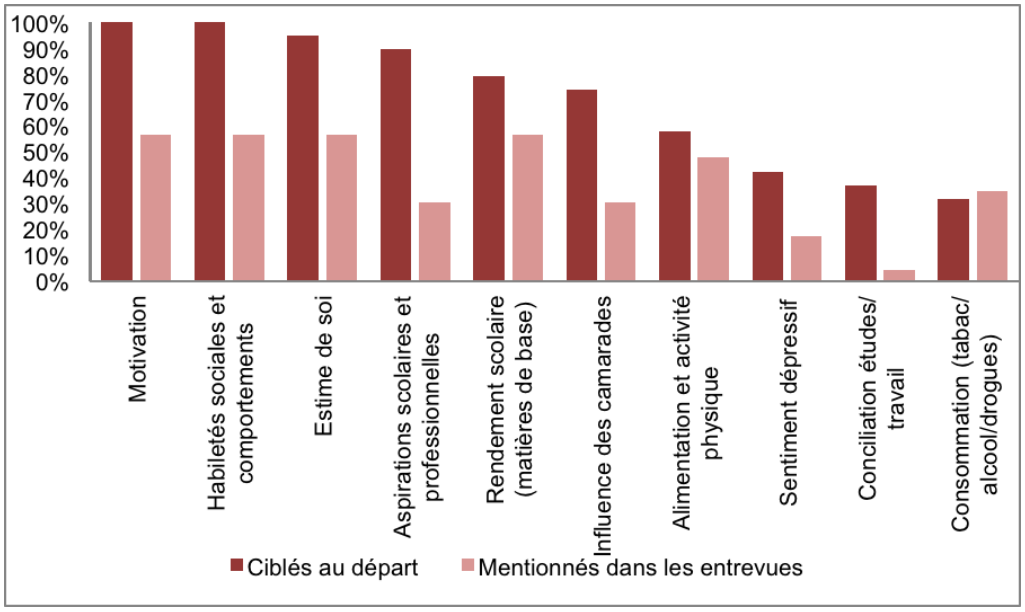
Par ailleurs, la perception de la pertinence et la compréhension des déterminants par les promoteurs varient. Le vocabulaire des déterminants est considéré par certains comme étant éloigné de la pratique, voire trop universitaire. La critique la plus fréquente envers les déterminants listés reste qu'ils ne reflètent pas la réalité autochtone et qu'ils pourraient s'inspirer davantage d'une approche holistique.

« Oui, mais qu'on soit franc, ce langage-là les autochtones aussi, ils ne le considèrent pas, ils ne le comprennent pas, mais ce n'est pas un langage qui est adapté du tout… C'était tellement, je veux dire, universitaire comme truc. »

5.1.1 Facteurs personnels

Les facteurs personnels sont ciblés dans tous les projets et leur impact semble le plus facilement établi et démontré. La figure 5 présente pour chacun des 10 déterminants le pourcentage de projets les ayant visés dans la demande de financement initiale déposée au FPSJA, ainsi que le pourcentage de projets pour lesquels chaque déterminant a été mentionné lors de l'entrevue d'évaluation.

Figure 5. Facteurs personnels ciblés dans les demandes de financement et mentionnés lors des entrevues



Cette figure démontre que les déterminants personnels les plus ciblés par les projets sont la motivation (100 %), les habiletés sociales et comportementales (100 %), l'estime de soi (95 %), ainsi que les aspirations scolaires et professionnelles (89 %). La motivation et l'estime de soi, en particulier, sont perçues comme des leviers d'intervention essentiels afin que les jeunes prennent goût d'aller à l'école et y trouvent leur place. À l'inverse, les deux déterminants les moins fréquemment ciblés furent la conciliation études-travail (37 %) et la consommation (tabac/alcool/drogues) (32 %).

Les déterminants personnels les plus mentionnés dans les entrevues sont la motivation, les habiletés sociales et comportementales, l'estime de soi et le rendement scolaire (tous à 57 %). À l'inverse, les deux déterminants les moins mentionnés dans les entrevues sont le sentiment dépressif (17 %) et la conciliation études-travail (4 %).

Dans plus des deux tiers des projets, les participants aux entrevues ont tenu des propos élaborés concernant l'impact des projets sur l'estime de soi et la motivation des jeunes. Un promoteur précise :

> « C'est surtout sur ces indicateurs-là que je trouve qu'il y a un impact, des réactions sur la motivation… que là, la personne, elle se tient debout, elle parle devant le groupe, elle exprime ses idées, elle bâtit son argumentaire, chose qui n'est pas toujours pratiquée dans la vie au quotidien. Puis aussi, au niveau des aspirations sociales et professionnelles, voir les autres possibilités, voir que le monde est possible, aussi que devant eux, peut-être des fois ils ont oublié qu'il existait. »

Les activités motivent les jeunes en les plaçant dans une situation positive, ce qui engendre un effet positif sur leur persévérance scolaire. Un promoteur explique :

> « Ça permet d'augmenter un peu leur estime de soi. Puis, tandis que dans le passé, ils étaient toujours en échec, puis ils étaient frustrés contre eux autres mêmes parce qu'ils étaient en colère, parce qu'ils étaient en échec… ça permet aussi de les motiver, de ne pas perdre espoir, que même s'ils ont des difficultés comme ça au niveau des apprentissages, ben c'est de, de continuer à persévérer aussi à continuer l'école, à être plus déterminé. »

Une jeune participante au panel a témoigné de l'impact que sa participation au projet Cercle de tambours–Jeunes Musiciens du Monde a eu sur sa confiance en elle :

> « [c'est] ce projet qui m'a permis de, bien en fait, la musique, ça m'a permis de sortir, de rentrer dans un autre monde, pour essayer, en fait, d'oublier des problèmes qu'il y a autour de nous. Ça m'a permis de chanter au-dessus des étapes de la vie difficiles, puis en gros, c'est comme un autre monde. Ça aide à calmer puis à ressentir quelque chose, à mener, d'exprimer dans la vie. Puis en fait, c'est sûr que c'est un coup, puis moi, ça changé ma vie en gros parce que la vie était plus facile, plus, je ne sais pas. Ça a aidé beaucoup puis c'est ça le fait que, bien le lancement de l'album ça m'a permis à passer une étape pour arriver à être plus... »

La possibilité et la relative facilité d'agir sur les facteurs personnels (comparé aux autres déterminants), ainsi que les changements observables à court terme chez les jeunes, expliquent probablement pourquoi ces déterminants constituent la cible principale des projets en persévérance scolaire des jeunes autochtones. Considérant que tout changement durable pour une personne doit être amorcé par elle-même, le fait d'accroître la capacité des jeunes à se faire confiance et à croire en leur potentiel se répercute dans l'objectif attendu en matière de persévérance scolaire.

AUGMENTER LE POUVOIR D'AGIR DES JEUNES

> « Le projet a un objectif bien précis, c'est celui de permettre justement aux jeunes de croire en eux […] Il permet aux enseignants d'être des agents de transformation. Il remet entre les mains des jeunes le pouvoir qu'ils ont sur leur propre réussite. »

Plusieurs entrevues identifient le besoin d'accroître le pouvoir d'agir des jeunes autochtones au-delà des interventions sur l'estime de soi et la motivation, d'une part pour leur donner une voix, et d'autre part, pour leur permettre de s'approprier leur propre processus d'apprentissage.

Permettre aux jeunes de s'impliquer activement dans leur processus d'apprentissage et de se l'approprier peut être considéré comme une façon d'accroître leur pouvoir d'agir, à condition qu'ils soient accompagnés dans ce processus plutôt que laissés à eux-mêmes.

FAIRE CONNAITRE DES PERSONNES MODELES POUR INFLUENCER LA PERSEVERANCE SCOLAIRE

Un moyen identifié à plusieurs reprises par les promoteurs mise sur l'utilisation de personnes modèles d'une communauté, à faire connaître aux jeunes.

> « On a mis en place un projet de persévérance. Pas juste de réussite, mais de persévérance pour que les jeunes ne lâchent pas, qu'ils continuent malgré les difficultés. On avait fait un genre de souper communautaire. On avait invité le chef et on avait remis des petits cadeaux à ces gens-là, aux modèles. Et on a dit pourquoi c'était des modèles. Pourquoi ils ont été choisis comme modèles. »

Un autre projet a inséré des photos de modèles autochtones pour chaque mois de l'agenda scolaire distribué aux jeunes :

> « Puis, la particularité c'est qu'à chaque mois, nous avons les honorables mentions, les modèles. Donc, ici, on voit Batista. Donc, 12 mois par année, on voit des modèles de différentes catégories d'âge. On a même des aînés. Cette année, on a décidé de valoriser certains aînés. »

5.1.2 Facteurs familiaux

Les facteurs familiaux comprennent les déterminants de la valorisation de l'éducation et de l'encadrement parental. Ces déterminants sont ciblés dans un peu plus de la moitié des demandes de projets, soit 12 sur 22. À noter qu'ils sont rarement, voire jamais, la seule catégorie de facteurs ciblée. Le tiers des projets inclus des interventions, sous diverses formes, visant à outiller et à éduquer les parents afin qu'ils soient plus à même d'accompagner et d'encadrer leurs enfants dans leur cheminement

scolaire. Bien que l'intervention auprès des familles soit reconnue comme importante, le succès demeure partagé quant à l'implication des parents dans le processus scolaire de leurs enfants.

Les interventions auprès des familles sont souvent délicates et demandent du temps. Parmi les deux déterminants familiaux, l'encadrement parental semble plus problématique que la valorisation de l'éducation. La moitié des personnes interviewées ont constaté que les parents des jeunes participant à un projet ou ayant des difficultés scolaires n'encadraient pas suffisamment, ou pas assez efficacement, leurs enfants, autant à la maison qu'en lien avec l'école. Cela est identifié comme l'un des plus grands défis par les promoteurs, voire une source de frustration.

> « You create a program which is really focused on helping these kids that don't have that sense of belonging, or that support from the parent. And then next thing you know, no one shows up or stuff like that, no one follows up with it. That's maybe one of the biggest upsets in the community. »

Une personne interviewée a aussi constaté que les parents qui s'impliquent le plus auprès de leurs enfants sont ceux dont les enfants réussissent le mieux, alors qu'à l'inverse, les parents dont les enfants réussissent le moins ou ont le plus de difficulté scolaire sont les moins présents lors de la remise des bulletins. Or, les intervenants peuvent éprouver des difficultés à faire participer ces parents aux activités proposées aux jeunes : « Ce qui arrive, les parents sont durs à rejoindre. C'est là qu'on a tout un défi. »

Le manque d'encadrement des parents peut être relié en partie à leur manque de scolarisation, leurs problèmes personnels ou leur perception du rôle de l'école.

> « Les parents n'accompagnent pas nécessairement leurs jeunes dans leur processus scolaire du fait que pour eux d'abord ils ne sont pas scolarisés non plus dans la majorité des cas [...] Avec les nombreuses problématiques qui sont vécues sur la communauté, des fois, justement le parent est tout simplement absent soit par des problèmes de consommation ou des problèmes [...] Ça fait que pour eux, soutenir leurs enfants dans le cadre de leur réussite scolaire, ce n'est pas un concept qui est connu puis qui est valorisé. Ça ne fait pas partie de la réalité. Le jeune va à l'école, c'est l'école qui s'en occupe. »

On observe donc que les déterminants familiaux de la persévérance scolaire peuvent être liés aux déterminants environnementaux et sociaux, comme le contexte socioculturel et socioéconomique dans lequel évolue le jeune. D'ailleurs, il semble avoir un lien entre l'expérience des parents à l'école, ancrée dans le contexte historique des pensionnats, la valorisation de l'éducation scolaire et leur engagement dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

> « Parce que ce qu'on observe, c'est que les parents viennent très peu à l'école. Ils ne parlent pas beaucoup le français et ils ne se sentent pas tellement concernés ou valorisés par l'école. Avec tout ce qui s'est passé au niveau de l'histoire, on peut comprendre qu'ils ne désirent pas nécessairement avoir de contact avec l'école. »

Or, quand les interventions fonctionnent auprès des parents, et qu'elles touchent également la famille élargie, les retombées s'avèrent plus étendues que lorsqu'elles ciblent uniquement les jeunes. Un parent a témoigné de l'impact pour elle, son fils et ses deux filles aînées de sa participation à des ateliers d'habiletés parentales : une diminution des heures de jeux vidéo joués par son fils, un entrain plus

marqué pour la préparation à l'école le matin et des relations plus harmonieuses avec ses filles aînées, adultes.

INFLUENCER LES DÉTERMINANTS FAMILIAUX

> « Les parents des participants sont invités à contribuer au bon déroulement du projet [...] Nous croyons que cette expérience participe à renforcer les liens intergénérationnels parents-enfants tout en offrant l'occasion pour les parents de transmettre leurs propres connaissances. »

Rejoindre les familles de façon proactive

Plusieurs moyens sont utilisés pour communiquer avec les parents : les appeler directement, avoir une table dédiée aux parents lors de la remise des bulletins ou les y accompagner, utiliser un agenda scolaire pour communiquer avec eux, mettre des mémos dans les sacs d'école des enfants, créer une chaîne téléphonique de parents pour rejoindre les autres parents, et avoir à disposition des intervenants qui jouent le rôle d'accompagnateurs ou de médiateurs entre la famille et l'école ou les enseignants.

Outiller les parents

Parmi les outils développés pour apprendre aux parents à mieux accompagner et encadrer leurs enfants dans leur cheminement scolaire, une trousse contenant diverses activités leur a été remise dans le cadre de l'un des projets. Le but était de les inciter à prendre le relais dans le suivi des devoirs de leurs enfants et de favoriser leur implication en regard de l'école.

Organiser des activités dans lesquelles les familles s'impliquent

Encourager les parents et leurs enfants à faire des activités ensemble permet de renforcer la fierté des jeunes. L'implication des parents dans les activités destinées aux jeunes constitue également un moyen pour encourager, voire accroître, leur engagement auprès de leurs enfants.

Les déterminants familiaux de la persévérance scolaire sont reconnus par les promoteurs comme des éléments affectant le parcours scolaire du jeune, mais les interventions à ce niveau s'avèrent problématiques. En effet, l'implication des parents et l'encadrement parental par rapport à l'éducation scolaire des jeunes sont difficiles à renforcer, que ce soit pour des raisons historiques ou en raison de problématiques socioéconomiques.

5.1.3 Facteurs environnementaux et sociaux

Les facteurs environnementaux et sociaux comprennent trois déterminants : le contexte socioculturel et socioéconomique, le quartier de résidence (voisinage) et l'accessibilité aux ressources du milieu. Comme ces facteurs sont reconnus pour avoir une influence importante sur la persévérance scolaire, les trois quarts des projets ont indiqué intervenir sur ceux-ci dans leur demande de financement au FPSJA. Le déterminant du quartier de résidence (voisinage) a été le plus ciblé par les projets (58 %), suivi du contexte socioculturel et socioéconomique (53 %) et de l'accessibilité des ressources (42 %). Notons que le terme « quartier de résidence (voisinage) » ne semble pas approprié en contexte autochtone,

notamment dans le cas de petites communautés. Il nous semble préférable de parler simplement de communauté.

Pour intervenir sur le déterminant de la communauté, plusieurs projets réalisent des actions visant, entre autres, à renforcer la cohésion sociale en son sein, notamment en tissant et en renforçant les liens intergénérationnels. L'implication de la communauté s'avère essentielle à long terme dans l'enjeu de la persévérance scolaire de ses jeunes.

> « La communauté est impliquée à divers niveaux, là. Tout est interrelié. Les jeunes inscrits à l'aide aux devoirs vont participer à des activités dites traditionnelles. Il va y avoir des aînés qui vont faire de la transmission des savoirs. Également des parents. On va les rapprocher avec leur culture de différentes façons. »

Il importe de mentionner que les problèmes socioéconomiques vécus dans les communautés ont été soulignés dans environ la moitié des entrevues. Les quatre éléments qui influencent négativement la persévérance scolaire des jeunes, majoritairement mentionnés par les promoteurs, sont la pauvreté, la consommation d'alcool et de drogues, le vandalisme et la violence. L'environnement socioéconomique dans lequel grandissent les jeunes peut rendre leur réussite scolaire difficile. Par exemple, le taux de chômage important dans les communautés peut amener les jeunes à s'interroger sur les raisons de poursuivre leurs études. Quelques projets ont donc misé sur l'entrepreneuriat jeunesse, un élément pouvant renforcer la situation socioéconomique de la communauté. Un promoteur explique :

> « Le projet, on l'a proposé parce que l'*entrepreneurship*, c'est important à travers les communautés… On veut former les jeunes, on veut leur donner le goût, on veut leur donner l'expérience de l'*entrepreneurship*. Pour que plus tard, ils poursuivent leurs études. Puis, qu'il y en ait peut-être quelques-uns qui puissent s'ouvrir des petits commerces et ainsi faire rouler l'économie un peu mieux. »

La présence de problèmes liés à l'alcool et aux drogues a aussi été explicitement mentionnée dans deux rapports de projets, l'un ajoutant que plusieurs communautés évitent d'en parler.

> « Social issues such as alcohol and drug addiction, many community entities are reluctant to get involved and talk about them. »

Le contexte socioéconomique et les enjeux sociaux d'une communauté influencent les déterminants personnels de la persévérance scolaire chez le jeune, tels que sa motivation, ses aspirations et la consommation d'alcool et de drogues. Des interventions sur les déterminants environnementaux et sociaux peuvent avoir un impact direct sur les déterminants personnels, alors que des interventions ciblant les déterminants personnels n'améliorent pas systématiquement l'environnement familial ou social.

Par rapport à l'accessibilité des ressources, quelques projets posent des actions pour améliorer l'accès aux services de spécialistes de la santé ou de l'éducation pour les enfants présentant diverses difficultés qui nuisent à leur réussite scolaire. Des projets ont retenu les services d'intervenants en santé mentale ou en travail social dans le cadre de collaborations inter-organismes. Un projet est d'ailleurs axé sur le soutien des parents et de leurs enfants ayant des difficultés à obtenir plus rapidement un diagnostic médical (confirmant, par exemple, un trouble du déficit de l'attention) ou des services en orthophonie.

Le promoteur de ce projet explique :

> « Nous on était là pour les accompagner, pour les soutenir, pour aussi, tu sais, dans le fond, avoir accès à ces services-là plus facilement. »

En facilitant l'accès à un diagnostic rapide, qui mène par la suite à un soutien scolaire approprié, le projet favorise le processus d'éducation scolaire des jeunes. Toutefois, ce type de projet comporte des limites en regard de sa viabilité à long terme, puisqu'il s'agit d'une solution temporaire aux problèmes d'accès à des services spécialisés. Les organismes communautaires qui en sont promoteurs n'ont pas les ressources suffisantes pour combler ou compenser de façon constante les manques dans les services de santé et les services sociaux, et n'ont pas non plus le mandat de contribuer à une modification du système de santé.

En résumé, les promoteurs reconnaissent l'importance des facteurs socioenvironnementaux dans la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Certains projets les ciblent directement et même s'ils semblent avoir un impact positif à ce niveau, la capacité d'intervention des promoteurs à propos des facteurs socioenvironnementaux demeure limitée de façon générale.

5.1.4 Facteurs scolaires

Bien que les facteurs scolaires ne soient pas visés par le FPSJA, les commentaires des promoteurs suggèrent qu'on ne peut pas ignorer l'influence de l'école sur la persévérance scolaire des jeunes. Le climat scolaire, particulièrement, influencerait grandement la persévérance scolaire des jeunes autochtones.

Une analyse des entrevues démontre que le climat scolaire est le facteur scolaire le plus fréquemment mentionné (43 %), suivi des pratiques pédagogiques (30 %). Les trois autres facteurs scolaires (pratiques de gestion, relation maître-élève et soutien aux élèves en difficultés) ont été invoqués dans moins de 15 % des entrevues.

Ainsi, la moitié des projets considère que rendre l'école plus « attirante » pour les jeunes et avoir un milieu sécuritaire et accueillant contribuent au sentiment d'appartenance des jeunes autochtones, donc à leur motivation et à leur désir de rester à l'école.

> « Je pense que les communautés qui ont réussi à faire de leurs écoles un lieu dans [lequel] les jeunes se trouvent et ont développé un certain sentiment d'appartenance à leur école, ça apporte beaucoup sur la persévérance scolaire. »

Plusieurs promoteurs ont spécifié avoir agi directement ou indirectement pour améliorer le climat scolaire lorsque le projet se déroulait au sein d'une école, surtout afin d'améliorer le sentiment d'appartenance des élèves envers l'école.

> « And the way our approach to that is to work on creating, like, a more welcoming, more dynamic school environment that really better reflects what students are interested in. »

L'école peut même devenir un milieu de vie fournissant aux jeunes la sécurité et la stabilité qui peuvent manquer dans leurs foyers familiaux.

> « I think it's important to have that kind of stability when you have students who are coming from homes that, at times, they don't have that kind of caring or nurturing. Or a sense of stability and safeness that they may not experience outside of the school. »

5.2 Application des déterminants en contexte autochtone

L'évaluation soulève que certains déterminants sont priorisés au détriment d'autres, et que leur terminologie et leur exhaustivité sont questionnables. Le vocabulaire des déterminants est considéré par certains comme étant éloigné de la pratique, voire trop universitaire.

La principale critique à l'égard des déterminants est qu'ils ne reflètent pas la réalité autochtone et qu'ils pourraient s'inspirer davantage d'une approche holistique. Plusieurs porteurs de projets recommandent d'adopter une approche multifactorielle, ou écosystémique, visant plusieurs niveaux d'intervention, plutôt que de cibler une seule catégorie de facteurs. Certains trouvent que, telle la roue de médecine, les déterminants doivent s'adresser à toutes les dimensions de l'individu (le corps, le mental, l'esprit, les émotions), de façon interreliée. Les déterminants actuels, plus particulièrement ceux personnels (dont le rendement scolaire, la motivation et les aspirations scolaires et professionnelles), réfèreraient principalement au mental.

> « Bien, les déterminants de la persévérance scolaire sont focalisés sur [le menta]. Mais tu sais, on ne prend pas en considération les quatre sphères, là. »

Cette préoccupation est aussi présente dans les notes de l'équipe d'accompagnement, par exemple dans un commentaire à propos d'un projet indiquant que les matières scolaires prennent le devant, aux dépens d'autres facteurs comme les compétences sociales, et qu'il faut trouver un équilibre. Plusieurs promoteurs mettent en garde contre le fait de trop se concentrer sur le volet scolaire :

> « There's more to school than just, you know, going there and sitting and learning. But that's my view […] Life is holistic. It's not just, you know – if you go too far one side to the academic part of the medicine wheel then it lop-sides everything else. Right ? »

Plusieurs personnes interviewées recommandent de ne pas cibler une seule catégorie de facteurs, mais d'adopter une approche multifactorielle ou écosystémique, visant plusieurs niveaux d'intervention.

> « La persévérance scolaire […], c'est un rôle conjoint dans l'écosystème. C'est-à-dire entre l'élève, sa classe, son école, entre les parents, mais également nous [...] Pour nous, l'approche écosystémique, c'est quelque chose qui est imbriqué dans nos pratiques depuis belle lurette. »

Lors de l'atelier d'échanges du 8 et 9 décembre, des participants ont soulevé le risque que les déterminants actuels segmentent les interventions, alors qu'il faudrait davantage adopter une approche systémique.

VALORISER LA CULTURE ET L'IDENTITÉ

> « Très rarement va-t-on parler des autochtones dans ma classe, ils parlent toujours du passé, jamais du présent… On doit parler de notre culture aujourd'hui. »

Plusieurs projets financés par le FPSJA utilisent des stratégies visant la valorisation de la culture autochtone. Cela bénéficie aux jeunes de la communauté en les aidant à développer une fierté envers leur culture et leur identité, ce qui favorise leur sentiment d'appartenance envers leur communauté ainsi que leur cheminement scolaire.

Transmettre les connaissances par les aînés

Dans la culture autochtone, les connaissances perdurent à travers les générations par la transmission orale de celles-ci entre aînés et jeunes. De nombreux projets ont ainsi inclu des aînés dans les activités.

Se réapproprier sa culture, dans un contexte contemporain

Soutenir l'intérêt des jeunes requiert de leur permettre de se réapproprier leur culture, à la lumière du monde d'aujourd'hui. Le processus peut démarrer à partir des traditions ancestrales, mais en y apportant une dimension moderne.

5.3 Pistes à considérer

Afin d'intégrer et d'utiliser les déterminants de la façon la plus pertinente pour favoriser la persévérance scolaire des jeunes autochtones, quelques pistes sont proposées :

Réviser la liste des déterminants de R² afin d'optimiser sa pertinence en contexte autochtone. Le nombre de questionnements partagés lors des entrevues et de l'atelier sur les déterminants fait valoir ce besoin. Prenant en compte le besoin d'intégrer la culture autochtone de façon transversale à travers les quatre catégories de déterminants, il s'agirait :

- de considérer l'influence du contexte historique sur la relation qu'entretiennent les parents autochtones avec le système scolaire conventionnel
- d'accorder de l'importance à la transmission des connaissances par les aînés et la communauté dans le processus d'apprentissage (facteurs familiaux)
- d'accorder une attention particulière à la fierté identitaire des jeunes autochtones liée à l'estime de soi
- de davantage tenir compte de la mobilité territoriale des jeunes autochtones entre leur(s) communauté(s) et les centres urbains (facteurs environnementaux et sociaux, déterminant « quartier de résidence » ou « communauté »).

Soutenir les milieux dans la compréhension des déterminants et favoriser leur utilisation plus soutenue avant et au cours de la mise en œuvre des projets.

Mieux comprendre et communiquer la complémentarité et les interactions entre les déterminants. En accord avec le modèle de l'approche écosystémique, intervenir sur des déterminants de chacune des catégories, en considérant l'influence du contexte autochtone, permettrait une approche plus globale pour favoriser la persévérance scolaire.

Préciser les moyens d'intervenir sur le plan des facteurs familiaux, environnementaux et sociaux, afin de mieux cibler les leviers sur lesquels agir. Discerner les moyens les plus porteurs pour agir de façon plus marquée sur les facteurs familiaux et améliorer la cohésion sociale au sein d'une communauté autochtone pourrait contribuer à accroître l'apprentissage des jeunes.

Inclure les facteurs scolaires directement ou indirectement. Une réflexion doit être menée sur la manière dont les projets peuvent influencer indirectement les facteurs scolaires ou intervenir sur ceux-ci au moyen d'une collaboration avec les écoles. Le climat scolaire et les pratiques pédagogiques influencent le sentiment d'appartenance des jeunes autochtones et leur motivation par rapport à l'école, ce qui se répercute sur leur persévérance scolaire.

6. DIMENSION 3 : GESTION ET ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS

La troisième dimension de l'évaluation porte, d'une part, sur les divers enjeux relevés à travers la mise en œuvre des projets, et d'autre part, sur l'apport de l'accompagnement des projets financés par le FPSJA, un élément mis en place par le CTREQ pour « renforcer les capacités des promoteurs ».

Cette section présente donc les enjeux reliés à la mise en œuvre des projets et à leur évaluation lors de la reddition de compte. L'apport de l'accompagnement sera ensuite abordé dans une perspective d'amélioration continue. L'encadré suivant résume les faits marquants en lien avec ces éléments.

FAITS MARQUANTS

Mise en œuvre

- Plusieurs promoteurs ont dû apporter des ajustements considérables au cours de la mise en œuvre des projets.
- Trois enjeux sont soulevés : le recrutement et le roulement du personnel, la difficulté à rejoindre les jeunes et le respect de l'échéancier.

Reddition de comptes

- Pour pouvoir suivre l'état d'avancement des projets, le CTREQ a requis une documentation qualitative et quantitative de la part des promoteurs.
- Des lacunes observées du point de vue du calendrier et de la qualité de la documentation ont parfois obligé le CTREQ, avec l'appui des accompagnateurs, à effectuer un suivi soutenu.
- L'exhaustivité de la documentation requise pour la reddition de compte est parfois remise en question, dans un contexte de projets communautaires et par rapport aux sommes allouées aux projets.

Accompagnement

- Le taux de satisfaction des promoteurs par rapport à l'accompagnement est égal ou supérieur à 80 %.
- L'accompagnement a permis dans plusieurs cas d'enrichir les projets, en approfondissant la réflexion, en ouvrant sur d'autres partenariats et en facilitant la diffusion de pratiques gagnantes et le transfert de connaissances.
- L'implication des accompagnateurs dans la reddition de comptes des projets facilite les suivis, mais crée aussi une certaine confusion à propos du rôle d'accompagnateur.
- Les deux principales améliorations à apporter consistent à clarifier le rôle de l'accompagnateur auprès des porteurs de projets et à amorcer l'accompagnement des projets plus tôt.

6.1 Mise en œuvre des projets

La mise en œuvre des projets s'est déroulée en interaction avec plusieurs acteurs (figure 6). Cette réalité contribue à enrichir les retombées des projets, mais entraîne aussi une complexité de mise en œuvre, en raison du nombre d'acteurs impliqués à chacun des niveaux : le déroulement du projet auprès des jeunes et de leurs familles, sa gestion par les promoteurs, en collaboration avec les partenaires et la communauté, et l'accompagnement des promoteurs par le CTREQ et Québec en Forme.

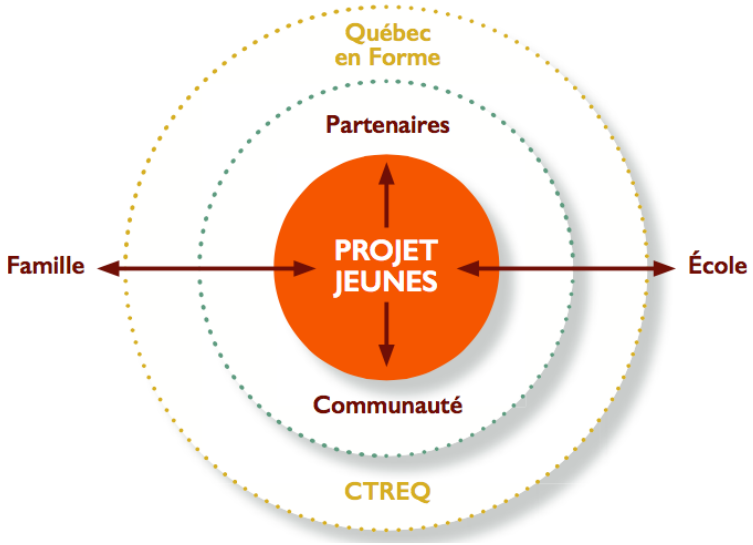


Figure 6. Implication des acteurs dans les projets

La mise en œuvre des projets a été abordée directement et indirectement, à la fois dans les rapports remis au CTREQ et dans ceux rédigés par ce dernier pour R[2], ainsi que lors des entrevues avec les promoteurs et les accompagnateurs. Cette section relève les principaux enjeux en regard de la réalisation des projets et de la reddition de comptes demandée. À noter que l'équipe d'évaluation n'avait pas pour mandat d'examiner la gestion des projets, mais plutôt de faire ressortir les éléments permettant de documenter la mise en œuvre d'un projet pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones.

Dans l'ensemble, **des rectifications se sont avérées nécessaires entre la conceptualisation des projets déposés auprès du FPSJA et leur réalisation concrète**. Ces rectifications s'expliquent en partie par un écart entre la perception des promoteurs des besoins en matière de persévérance scolaire et la façon d'y répondre. C'est souvent durant la mise en œuvre des projets que les liens entre les besoins, les types d'activités et la persévérance scolaire se sont précisés. La plupart des promoteurs reconnaissent ainsi le besoin d'apporter des modifications aux projets s'ils devaient être répétés.

La concordance du projet avec sa description originale a été facilitée ou contrainte par la présence de l'un ou plusieurs de trois enjeux suivants : le recrutement et la rétention du personnel, l'implication des jeunes et le respect des échéanciers.

6.1.1 Premier enjeu : recruter et retenir le personnel

Les difficultés concernant le recrutement et la rétention du personnel représentent l'enjeu le plus important pour les promoteurs, particulièrement en ce qui concerne le recrutement de personnes autochtones ou issues de la communauté où se déroule le projet.

> « We were unable to provide a Mohawk Language Instructor. »
> « The addition of a Mohawk community mentor from March 2013 – June 2013 was not possible. »

> « The goal is to have two from the community and two from outside. It was not possible for our first summer to hire exactly 50 % from outside and 50 % from the local communities, but we're well on our way this year to achieve that goal. »

Un promoteur, par exemple, a peiné à trouver des personnes pouvant intervenir auprès des jeunes.

> « Un autre grand défi [du] communautaire, c'est de trouver une façon d'assurer la structure de maison de jeunes, puis on n'est même pas capable d'avoir des intervenants qui travaillent directement avec les ados. »

Un autre promoteur, pour qui le projet requérait un besoin de personnel anglophone et de soutien en mathématiques, a contourné cette difficulté en passant par l'organisme Allô prof.

Parmi les facteurs pouvant constituer un frein au recrutement de personnel qualifié se retrouvent les ressources financières disponibles, en particulier lorsqu'elles conduisent à une offre de travail à temps partiel, par exemple.

> « Parce que tu sais, les gens ne sont pas tellement prêts à faire 20 heures par semaine. Les gens veulent travailler, ils veulent avoir leurs 35 ou 40 heures par semaine […] »

La rétention et le taux de roulement du personnel, autant au sein des organismes que des écoles où se déroulent les projets, peuvent aussi devenir une difficulté. Le manque de financement, la nature temporaire des postes ou les difficultés d'adaptation des intervenants ont été mentionnés par les promoteurs pour expliquer ce phénomène. Le manque de supervision ou d'encadrement, ainsi que l'absence d'une personne dédiée uniquement au projet constituent d'autres facteurs. Les notes des

accompagnateurs, ainsi que les rapports de trois projets, mentionnent plusieurs remplacements d'intervenants ou de coordonnateurs terrain durant la durée du projet.

> « The two project coordinators hired in September experienced some culture shock and difficulty adapting to the school in [community]. As a result, two new employees were hired in January. »

> « The main challenge for this project has been turnover in almost all administrative positions at [the school] over the past 6 months, including : the elementary principal, high school vice principal, and student life animator. »

ASSURER LA STABILITE ET LA FLEXIBILITE DU PERSONNEL

Le fait de retenir le personnel dans les postes d'intervenants assure un meilleur développement des projets. Ceci est particulièrement important dans le cas du travail auprès des jeunes, puisque le lien de confiance a un impact sur les déterminants de la persévérance scolaire, et sur le renforcement des capacités locales à agir en faveur de la persévérance scolaire.

> « And that part of it – it's nice that it's been a stable environment for five years. That I've been here for five years because – not just in terms of the students being able to build a relationship and a rapport, I also have that rapport and relationship with the teachers. »

> « La stabilité que la chargée de projet amène, tu sais dans le fond, qu'est-ce que ça permet, c'est de dire bon bien, il y a un lien de confiance qui s'établit, il y a une base qui est là. »

La flexibilité et la capacité d'adaptation sont aussi requises par rapport à la gestion des imprévus, à la planification logistique et aux modifications potentielles à apporter au projet en cours de route, et ce, en fonction des ressources disponibles.

6.1.2 Deuxième enjeu : rejoindre les jeunes

Rejoindre, recruter la clientèle ciblée et maintenir son implication s'avèrent parfois une difficulté, surtout pour les organismes qui n'ont pas de liens préétablis avec les jeunes visés. Cette difficulté est aussi mentionnée dans les notes d'accompagnement.

Dans le cadre de nouveaux projets dans les communautés, le manque de participation des jeunes peut nuire au déroulement des activités initialement prévues. Le recrutement d'adolescents et de jeunes adultes semble particulièrement ardu.

> « Le recrutement des jeunes de 15 à 20 ans a constitué la plus grande difficulté du projet [...] Conséquemment, l'objectif initial devenait inatteignable, et, plus encore, la communauté nous a partagé le peu d'espoir qu'elle avait envers la mobilisation des jeunes pour un tel projet. »

La difficulté à rejoindre la clientèle ciblée amène parfois un changement de plan : certains projets élargissent leur clientèle au-delà du groupe d'âge prévu, parfois même au-delà de la limite d'âge de 25 ans fixée par le FPSJA, comme l'illustre cet extrait du même rapport cité plus haut :

« Malgré de nombreux efforts, nous avons eu du mal à mobiliser les jeunes de la communauté âgés de moins de 20 ans [...] Finalement, nous avons été référencés par le centre de santé au projet de préemployabilité. »

Ce changement de clientèle constitue une source d'inquiétude pour les accompagnateurs qui, d'une part, craignent que le projet ne réponde plus aux critères de financement du FPSJA, et d'autre part, que les besoins en persévérance scolaire de la clientèle ciblée au départ ne soient plus considérés. Cette inquiétude a notamment été exprimée par rapport à deux projets ayant ciblé initialement des élèves du primaire. Or, le promoteur de l'un des projets explique que l'élargissement de la clientèle résulte d'une volonté d'ouverture envers la communauté.

« L'âge des personnes ciblées : dans la demande initiale, nous avions ciblé les enfants de 0 à 8 ans comme public. Après consultation, nous avons décidé d'ouvrir les portes [du local] à toute la communauté pour permettre à tous de profiter de l'endroit. »

MISER SUR LA PROMOTION POUR REJOINDRE LES JEUNES

« On l'affichait aussi sur la page Facebook de l'école, mais on s'est rendu compte que ça nous prenait encore plus de visibilité. »

Une stratégie pour mieux rejoindre la clientèle consiste à améliorer la visibilité du projet par l'intermédiaire d'une meilleure stratégie promotionnelle : nom de projet attrayant, brochures, moyens de diffusion adéquats, etc. Cet aspect a souvent été négligé, mais il est primordial pour obtenir et maintenir la participation de la clientèle visée.

Pour les organismes externes à la communauté, demeurer dans la communauté pendant le projet permet de tisser des liens avec les jeunes et la communauté.

6.1.3 Troisième enjeu : respecter l'échéancier

Les retards dans les échéanciers constituent l'écart le plus fréquemment rapporté entre la planification initiale du projet et sa réalisation. La non-disponibilité d'un local approprié à la tenue des activités fut l'enjeu majeur de cinq projets, et ce, pour différentes raisons.

La construction ou la rénovation des locaux prévus pour héberger les activités peut subir des retards en dehors du contrôle du promoteur, comme l'illustre cet extrait d'un rapport :

« [...] le principal défi qui fait en sorte que nous n'avons pu respecter le calendrier initial [...], est la disponibilité du local. Un incident majeur est survenu l'année dernière à l'école primaire faisant en sorte que plusieurs classes de l'école ont été déménagées dans le bâtiment où [le projet] était supposé être localisé. »

Dans un autre cas, l'entente informelle de prêt d'un local entre le promoteur et un partenaire n'a pu être honorée, amenant le promoteur à recourir à d'autres solutions pour accueillir les activités du projet.

Des activités trop bruyantes ou dérangeantes peuvent aussi nécessiter la recherche d'un autre local, comme l'a exprimé une personne en entrevue :

> « Un de nos freins en ce moment aussi, c'est qu'on fait beaucoup, beaucoup de bruit. Il y a beaucoup de gens qui passent dans l'école, qui est un petit peu plus traditionelle, si on peut dire, donc là, on nous demande de peut-être trouver un autre local. »

Les retards occasionnés dans la réalisation des activités se répercutent ensuite sur toute la planification du projet et influencent la reddition de comptes.

6.2 Reddition de comptes

La reddition de comptes constituait une exigence importante dans le cadre du FPSJA. Les promoteurs devaient soumettre au CTREQ deux rapports (trois pour les projets « coups de cœur »), conditionnels au versement accordé. Ces rapports comportaient de nombreuses questions à propos des activités tenues, un tableau concernant l'avancement du projet, un tableau indiquant les contributions des différents partenaires du projet (incluant l'organisme promoteur et le CTREQ) et un tableau des dépenses effectuées. Une autre partie de la reddition de comptes s'effectuait lors des rencontres ou des échanges entre les promoteurs et les accompagnateurs.

L'aptitude des promoteurs à recueillir des données qualitatives et quantitatives, entre autres la trace des dépenses effectuées, s'avère très variable. Près de la moitié des rapports remis au CTREQ souffraient de lacunes ou d'incomplétudes, particulièrement en ce qui a trait au suivi financier. La qualité des rapports et le respect des délais ont été peu abordés en entrevue avec les promoteurs, mais souvent inscrits dans les notes des accompagnateurs.

À la demande du CTREQ, les promoteurs devaient évaluer la documentation à compléter pour la reddition de comptes selon trois aspects : sa présentation, sa clarté et sa facilité à être remplie. La documentation comprenait le protocole d'entente avec ses annexes, le rapport de mi-étape, le rapport final et les outils d'appréciation. Les répondants s'estiment presque tous satisfaits ou très satisfaits (93 %) de la présentation et de la clarté des documents. Par contre, le taux de satisfaction est moins élevé concernant la facilité à remplir les documents, avec 27 % des répondants insatisfaits, comparativement à 73 % s'estimant satisfaits ou très satisfaits.

Un commentaire mentionné plusieurs fois, à la fois dans les questionnaires récoltés et dans les entrevues, est l'impression des promoteurs de se répéter, entre la rédaction des rapports, longs à remplir, et les rencontres avec les accompagnateurs.

> « Ah bien, c'est sûr qu'au niveau des paperasses, c'était beaucoup, là. Moi, si [j'avais] été juste une seule personne à démarrer ce projet-là, je pense que j'aurais eu de la difficulté à le mettre en place concrètement, parce que c'était beaucoup, c'était beaucoup de paperasse [...] »

> « Une partie des éléments de suivi des rapports auraient pu être récoltés directement lors des rencontres avec l'accompagnateur; nous simplifiant ainsi la tâche de la reddition de comptes. »

Le manque de moyens dans le milieu communautaire peut aussi limiter le temps disponible à consacrer à la documentation écrite.

« [...] cela reflète aussi une réalité et un contexte qui se distinguent de la réalité et du contexte du milieu communautaire, où les moyens limités ne permettent pas toujours de répondre avec un degré aussi élevé de précision comparativement aux attentes probables et légitimes du CTREQ. »

Un promoteur suggère que les questions à développement ou de réflexion sur le projet soient posées dans le rapport final au lieu du rapport de mi-étape.

« Le seul commentaire à formuler : nous croyons que les questions plus analytiques devraient apparaître dans un rapport ciblant une revue de l'année plutôt qu'à la mi-projet. »

Cependant, la reddition de comptes demandée a l'avantage de faire prendre du recul aux promoteurs, ce qui est utile pour les étapes ultérieures des projets.

« The reports requested were thorough, and I believe that completing them helped me reflect on the strengths and opportunities of our programming, and this has helped me with planning and reporting to other partners as well. »

Les notes des accompagnateurs affirment que l'évaluation des activités et de la progression du projet est une dimension qui laisse place à l'amélioration, notamment en termes d'indicateurs de mise en œuvre, de résultats et de cibles. Le processus de reddition de comptes pourrait donc être optimisé et rendu plus efficace pour les promoteurs, en simplifiant certaines composantes de la documentation à remplir.

6.3 Accompagnement

Le CTREQ avait identifié le besoin d'accompagner les promoteurs en raison de projets représentant « un défi hors du commun » et le besoin de renforcer la capacité des milieux en persévérance scolaire (entente CTREQ-Québec en Forme, 2012). Ainsi, chacun des 22 projets financés par le FPSJA a bénéficié de l'un des cinq accompagnateurs du CTREQ ou de Québec en Forme : un accompagnateur du CTREQ a fait le suivi de 9 projets, alors que quatre accompagnateurs de Québec en Forme se sont partagé le suivi des 13 autres.

Une structure de suivi des projets a été développée, incluant un comité de pilotage regroupant des coordonnateurs de Québec en Forme et du CTREQ, ainsi que des rencontres semestrielles individuelles et en groupe avec tous les accompagnateurs. Le CTREQ a aussi organisé une journée de formation pour les accompagnateurs, afin de renforcer les concepts d'intervention et d'accompagnement auprès des communautés autochtones dans le domaine de la persévérance scolaire, puis de développer une grille de soutien à l'accompagnement et un tableau de suivi pour les projets.

La vision initiale du rôle des accompagnateurs, d'après le CTREQ, partait du principe que :

« La nature de l'accompagnement sera fondée sur la croyance en la capacité des communautés autochtones de mener à bien leur projet d'une façon qui leur est propre, tout en s'assurant d'un niveau suffisant de rigueur et de cohérence. Par ailleurs, cet accompagnement tiendra compte des connaissances, des expériences, du contexte propre aux communautés et de leur vision du problème et de la solution, tout en voyant au respect des exigences liées à la pertinence, à l'efficacité et à la pérennité du projet. L'accompagnement vise essentiellement à favoriser des

retombées sur le plan du renforcement des capacités, de l'autonomie et de la prise en charge des communautés. » (CTREQ, 2013).

L'accent était donc placé sur le soutien et la bonification des projets de façon collaborative, avec comme rôle secondaire d'assurer le « respect des exigences ». L'équilibre entre ces deux rôles – soutien et reddition de comptes – semble avoir été inégal selon les projets et les accompagnateurs. Notre évaluation vise à identifier les principaux apports de l'accompagnement, ce qui en a été le plus apprécié et ce qui peut être amélioré.

6.3.1 Apport de l'accompagnement

Le questionnaire soumis aux promoteurs concernant l'évaluation des modalités d'accompagnement révèle un taux de satisfaction relatif à la qualité de l'accompagnement reçu égal ou supérieur à 80 %. Le niveau de satisfaction le plus élevé est par rapport à la relation de confiance qui s'est instaurée avec l'accompagnateur, suivi de la connaissance des projets par l'accompagnateur (figure 7).

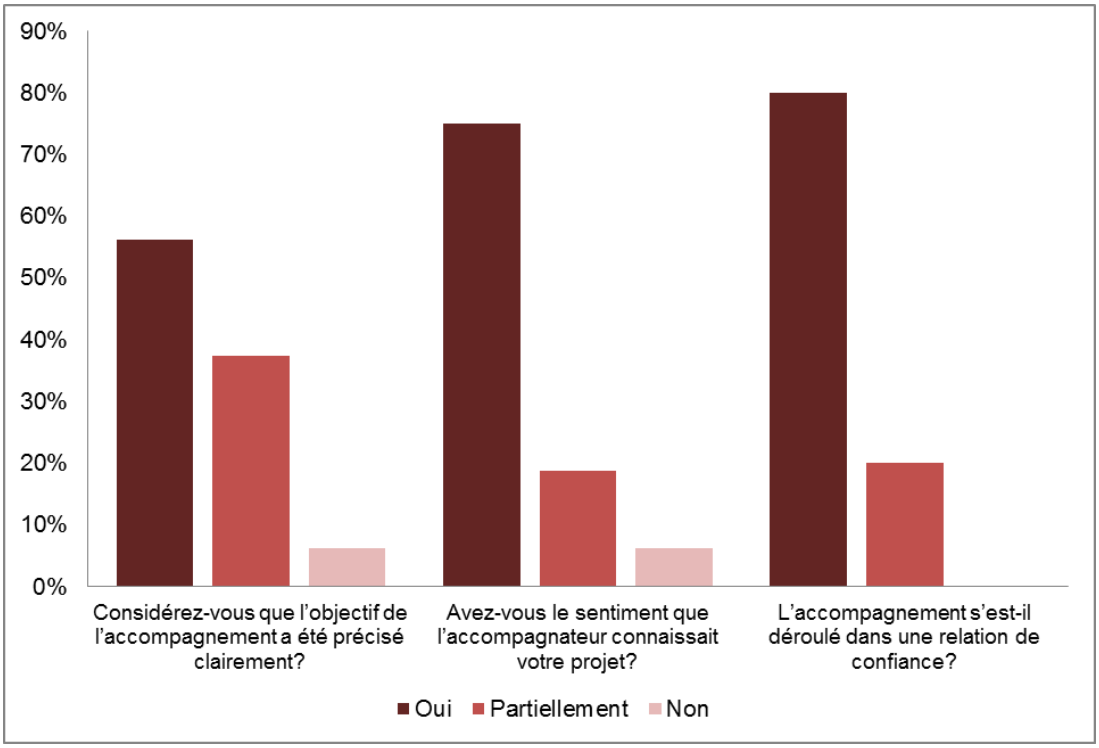


Figure 7. Évaluation de l'accompagnement par les promoteurs

La figure 8 (page suivante) présente les réponses des promoteurs concernant l'évaluation des modalités d'accompagnement. Il apparaît que le taux de satisfaction est d'au moins 80 % pour tous les aspects des rencontres, avec 100 % des répondants satisfaits ou très satisfaits de la durée et du climat des rencontres, 93 % satisfaits ou très satisfaits de la rapidité de réponse de l'accompagnateur, et 87 % satisfaits ou très satisfaits du nombre, de la fréquence et du déroulement des rencontres, ainsi que de la facilité d'accès à l'accompagnateur. L'aspect laissant le plus de place à l'amélioration, sans que cela soit majeur, est le suivi entre les rencontres, avec un cinquième des répondants qui se disent peu satisfaits (13 %) ou insatisfaits (7 %).

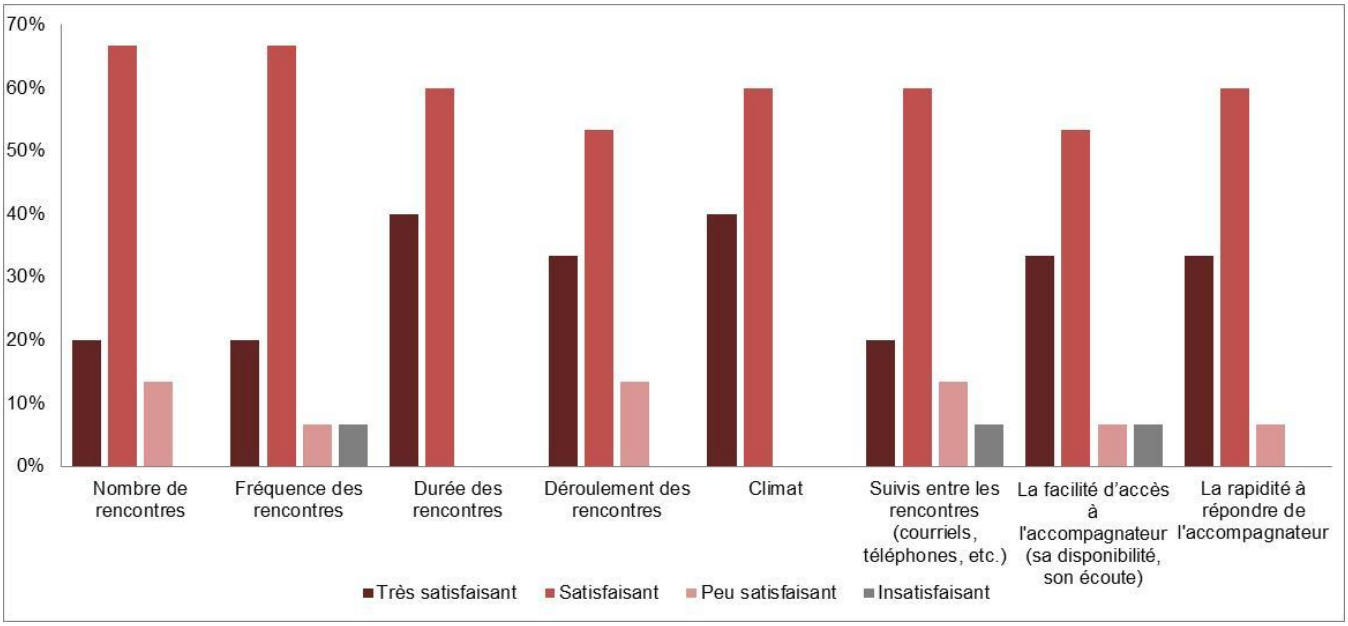


Figure 8. Évaluation des modalités de l'accompagnement par les promoteurs

Les entrevues individuelles et le groupe témoin avec les accompagnateurs ont permis de relever plusieurs éléments qui ont été appréciés par les promoteurs et qui ont contribué au succès des projets. Notons principalement :

- **le rôle de soutien des accompagnateurs, qui posaient les bonnes questions et donnaient des conseils utiles**. Cet apport a favorisé l'apprentissage des promoteurs et a permis de bonifier les projets, voire d'assurer leur continuité et leur succès dans plusieurs cas.

  « Bien, moi, je ne pense pas que j'aurais évalué aussi précisément mes moyens si [l'accompagnateur] ne m'avait pas questionné. S'il ne m'avait pas donné des idées. Puis, s'il n'avait pas aussi souvent soulevé l'importance de bien analyser nos moyens, puis de bien les évaluer. Je ne suis pas certaine que j'aurais tout fait ça comme ça. »
  « [...] on se sentait à l'aise de poser un regard critique sur ce qu'on faisait. Ça a permis de mettre sur la piste, pérenniser le partenariat, l'amener plus loin. »

- la diffusion de pratiques gagnantes et le transfert de connaissances

  « On sentait que le CTREQ était un centre de transfert […] On pouvait venir chercher de la connaissance [des] références, [des] pistes d'avancement pour bonifier notre pratique. »

- **la création de partenariats ou le renforcement de partenariats existants**. Un accompagnateur, par exemple, a facilité la mise en place d'un comité de concertation, en plus de servir de relais entre plusieurs acteurs du milieu scolaire et du projet :

  « […] ce qu'on a mis en place avec la suggestion de [notre accompagnateur], c'est d'aller travailler plus de façon, je dirais, globale. De façon plus large que juste l'école. Ça fait que ce qui a été mis en place, c'est un comité […] Puis, là-dessus, sur ce comité-là, il y a les directions de chacune des écoles. Puis, le maire, il y a beaucoup de gens de la communauté, des gens de la réserve. »

La formule d'accompagnement du CTREQ est perçue comme innovante par les promoteurs.

> « Beaucoup de choses positives à dire, la relation avec le CTREQ avait ceci de particulier si on la compare à la relation que l'on peut avoir avec d'autres bailleurs de fonds. »

Globalement, les promoteurs et les accompagnateurs reconnaissent l'utilité et la pertinence de stimuler la réflexion et le questionnement chez les promoteurs, qui apprécient le soutien d'un accompagnateur à cet effet. Plusieurs pistes d'améliorations sont toutefois soulevées dans la section suivante.

LES COMPÉTENCES RECHERCHÉES CHEZ UN ACCOMPAGNATEUR

> « […] ce qu'on a mis en place [à] la suggestion de [l'accompagnateur], c'est d'aller travailler plus de façon, je dirais, globale. De façon plus large que juste l'école. »

- crée une relation de confiance avec le promoteur
- connaît les ressources du milieu d'accueil du projet
- possède une connaissance riche et diversifiée du contexte autochtone
- maîtrise les déterminants de la persévérance scolaire, plus particulièrement en contexte autochtone
- est ouvert à apprendre et à s'interroger
- est disponible et flexible
- sait communiquer aisément son expertise auprès des promoteurs
- assure le partage des pratiques gagnantes et des expériences vécues ailleurs.

6.3.2 Améliorations souhaitées

Tout en confirmant l'appréciation de l'accompagnement, l'évaluation fait ressortir des suggestions pour l'améliorer :

- **clarifier le rôle de l'accompagnateur et les attentes du promoteur.** Le niveau de satisfaction des promoteurs le moins élevé réfère à la clarté de l'objectif d'accompagnement, un aspect qui mérite d'être précisé et mieux communiqué aux promoteurs, comme l'indique ce commentaire issu du questionnaire :

  > « Si nous avions mieux compris ce que comprenait l'offre d'accompagnement, peut-être l'aurions-nous mieux utilisée. »

  Les promoteurs aimeraient être davantage guidés vers les objectifs du projet, être assistés dans la nécessaire prise de recul pour maintenir le cap. Globalement, ils souhaiteraient que l'accompagnement porte davantage sur la prestation des activités que sur la gestion du projet. À cet effet, un promoteur suggère :

« [Qu'un] processus plus formel et défini soit mis en place dans le futur, éclairant des objectifs généraux et spécifiques de l'accompagnement ».

Certains promoteurs n'ayant pas réalisé au préalable ce que pouvait leur apporter l'accompagnement n'ont pu en profiter à sa juste valeur. Ils ont cependant pu se familiariser avec l'expérience enrichissante d'autres promoteurs ou intervenants.

« Je vous écoute parler et je me dis, je vais lui demander ça, je lui demanderai ça [en parlant de son accompagnateur, après avoir entendu les autres promoteurs]. »

Le rôle de l'accompagnateur dans la mise en œuvre semble avoir été moins important pour les promoteurs qui avaient déjà démarré leur projet lorsque le CTREQ est devenu responsable du FPSJA.

- **amorcer l'accompagnement du promoteur en amont du projet**. Les accompagnateurs indiquent le besoin d'avoir plus de temps pour s'approprier les projets. Tant les accompagnateurs que les promoteurs ont signifié la nécessité d'avoir un accompagnement dès le début du projet, voire aux étapes de la planification et du montage du devis.
- **assurer un suivi plus fréquent entre les accompagnateurs et les promoteurs**. Un cinquième des promoteurs ayant répondu au questionnaire se disent peu satisfaits ou insatisfaits du suivi entre les rencontres. Une note d'accompagnateur mentionne, par exemple, l'absence de rencontre entre promoteur et accompagnateur durant plusieurs mois. Une autre note mentionne la difficulté à rejoindre le promoteur du projet et l'absence de réponse aux communications de l'accompagnateur. Un suivi régulier pourrait éviter les surprises, par exemple :

  « [Le CTREQ était] surpris à cause qu'on était rendu plus loin, qu'on était rendu là, mais avoir eu un suivi ponctuel, bien peut-être qu'ils auraient été moins surpris puis ils auraient pu nous guider un petit peu plus vers les objectifs qu'ils croyaient. »

  Les accompagnateurs soulignent la nécessité d'offrir un accompagnement de niveau supérieur et de prioriser un suivi étant donné la réalité dans laquelle opèrent les projets. Les participants à l'atelier du 8 et 9 décembre en ont confirmé l'importance : « L'accompagnement et un suivi serré est primordial dans un contexte de roulement de personnel ». Lors des discussions durant l'atelier, il a été suggéré de bonifier la notion d'accompagnement vers celle du mentorat (ressources et expertise appropriée), précisant que cela pourrait « aider à prévenir; [à] aller au-devant des problèmes ».
- **renforcer les connaissances des accompagnateurs en regard de la persévérance scolaire en milieu autochtone**. Un certain décalage s'est fait sentir, à plusieurs reprises, entre les connaissances des accompagnateurs et les attentes des promoteurs, en regard du contexte et de la réalité autochtone, et du rôle des déterminants envers la persévérance scolaire. Les promoteurs recherchaient parfois plus de partage d'expertise et d'idées pour bonifier la mise en œuvre des projets que les accompagnateurs ne pouvaient offrir.

  « Nous n'avons eu qu'une seule rencontre en personne et j'ai eu l'impression que nous étions là pour transmettre notre expertise et non l'inverse. »

  Certains commentaires des promoteurs indiquent leur souhait que les accompagnateurs prennent mieux en considération le contexte dans lequel le projet est implanté, afin d'aider à améliorer des éléments du projet.

> « Les aspects théoriques présentés par l'accompagnateur ne sont pas bien attachés à la réalité terrain. Ils nous projettent dans ce que pourrait devenir le projet, mais ne nous aident pas à ficeler les aspects déjà existants. »

Par ailleurs, l'éloignement géographique de certains projets et une langue maternelle différente (par exemple, un promoteur unilingue anglophone avec un accompagnateur unilingue francophone) peuvent compliquer les communications et entraver l'efficacité de l'accompagnement.

Il semblerait que le processus d'accompagnement se soit amélioré en cours de parcours, avec des ajustements de part et d'autre. Il est possible que les promoteurs aient eu besoin d'un certain temps pour s'adapter à la formule d'accompagnement afin d'en tirer pleinement avantage. Une fois la relation de confiance établie avec l'accompagnateur (le cas de la majorité des projets), les promoteurs y voient la possibilité de prendre du recul en réfléchissant conjointement avec une personne extérieure au projet, ce qui peut conduire à la rencontre des objectifs. Les accompagnateurs ayant reçu le plus haut taux de satisfaction de la part des promoteurs sont ceux qui ont appliqué l'écoute active et qui ont cherché des réponses aux difficultés rencontrées, menant au partage de diverses ressources pour bonifier la mise en œuvre des projets.

Enfin, les accompagnateurs mentionnent le besoin d'ajustements culturels et organisationnels, d'une part entre le CTREQ et les communautés autochtones, et d'autre part entre le CTREQ et Québec en Forme.

> « L'écart entre les attentes du CTREQ et les réalités autochtones est parfois prononcé. La sensibilité du CTREQ vis-à-vis de ces réalités, notamment sur le temps nécessaire à l'établissement d'un lien de confiance avec un acteur local, permettrait sans doute de relativiser ces attentes […] »

> « Les principes d'autonomie, de complémentarité et d'enrichissement ne peuvent être atteints qu'avec une appropriation commune des deux cultures organisationnelles, de la création d'un climat de confiance et d'une connectivité sur des enjeux propres à chacune des communautés qui ont proposé un projet. Du temps et des opportunités pour se connaître, se faire confiance et devenir complémentaires dans nos façons de faire. » (CTREQ, Québec en Forme et les partenaires autochtones)

À la lumière des commentaires obtenus lors du groupe de discussion avec les accompagnateurs, enrichis des recommandations des promoteurs et des commentaires provenant des discussions de l'atelier d'échanges, il appert que les souhaits des accompagnateurs et des promoteurs sont complémentaires. L'accompagnement idéal serait au service de la mise en œuvre des projets, en aidant notamment à résoudre les défis rencontrés, en favorisant la collaboration et les partenariats, et en stimulant la recherche de solutions nouvelles.

RÉSEAUTER ENTRE PROMOTEURS

Tant les accompagnateurs que les promoteurs soulignent l'importance de développer ou de renforcer le réseautage entre les promoteurs de projet.

Plusieurs promoteurs étaient curieux envers les autres projets et ont partagé le désir d'échanger et de discuter avec les personnes impliquées.

> « Peut-être c'est toujours intéressant pour nous aussi en tant que projet, c'est d'avoir davantage de rigueur ou de facilité de discuter, d'échanger avec les autres projets qui peuvent être, qui sont soutenus par le Fonds. Parce qu'il y a une richesse d'expériences et de connaissances, et de liens, de partenariats dans différentes communautés au travers de l'ensemble des projets qui sont financés par ce programme-là, mais on n'a pas accès à ces échanges-là, on n'a pas accès à ce partage-là. Je pense qu'on aurait, j'imagine qu'on aurait beaucoup à donner à d'autres. On aurait énormément à recevoir des autres aussi. »

Les accompagnateurs ont également souligné l'importance de continuer à favoriser « la participation des partenaires », d'instaurer des « mécanismes de collaboration » et d'encourager « le réseautage, la liaison [ainsi que] l'engagement local […] ».

Favoriser le réseautage entre les promoteurs était l'un des objectifs de l'atelier du 8 et 9 décembre 2014, qui comportait une activité exclusivement destinée à ce but et qui a été citée par un tiers des répondants comme l'un des aspects les plus appréciés de l'atelier :

- 79 % des répondants au questionnaire d'évaluation de l'atelier étaient totalement ou plutôt en accord avec l'affirmation selon laquelle « L'activité de réseautage a permis de mieux se connaître et de jeter les bases de collaborations futures »
- 93 % considèrent que « les rencontres faites au cours de cet atelier permettront la poursuite de collaborations dans le domaine de la persévérance scolaire ou dans des domaines associés ».

6.4 Pistes à considérer

Concernant la mise en œuvre et la reddition de compte des projets

Bien que la mise en œuvre et la gestion d'un projet soient évolutives et propres à chaque organisme, quelques suggestions à destination des promoteurs pourraient faciliter la mise en œuvre des projets, dont :

Planifier au préalable les stratégies et activités qui seront utilisées pour agir sur la persévérance scolaire et qui seront évaluées pour mesurer l'impact et les retombées du projet.

Si possible, **favoriser la stabilité du personnel et planifier le recrutement,** notamment dans les communautés ciblées.

Considérant l'importance du roulement de personnel, **prévoir des mécanismes de transfert d'expertise** (documentation) et de formation.

Garder une ouverture à l'imprévu de la part des promoteurs et intervenants de terrain et à la nécessité de s'adapter.

Considérer dans la planification de l'échéancier la possibilité de retards, soit une marge de manœuvre pour des circonstances ou facteurs sur lesquels l'organisme a peu de contrôle.

Prévoir un local de remplacement en cas d'inaccessibilité temporaire des locaux, lorsque les locaux utilisés appartiennent à un autre organisme.

Planifier la promotion du projet et les moyens qui seront utilisés pour rejoindre et intéresser la clientèle; faire du recrutement sur place et trouver des moyens ou des outils qui sont attrayants pour la clientèle adolescente.

Enfin, pour faciliter l'expérience des promoteurs, il serait important de **revoir le mécanisme de reddition de comptes,** de sorte qu'il soit efficace et adapté à la réalité communautaire des projets et puisse assurer une certaine flexibilité pour les projets qui ont des ressources limitées, sans négliger l'importance d'effectuer un suivi rigoureux.

Concernant l'accompagnement

L'expérience acquise à travers le FPSJA offre des pistes afin de bonifier la valeur ajoutée de l'accompagnement :

Clarifier le rôle de l'accompagnateur. Il semble qu'il y ait place à l'amélioration par rapport à la communication du rôle de l'accompagnateur aux promoteurs et à sa compréhension, afin que ceux-ci puissent tirer davantage profit de l'accompagnement offert.

Porter une attention particulière au jumelage entre l'accompagnateur et le promoteur. Il y a lieu de rappeler certains apprentissages retenus et de soulever des questions pertinentes qui faciliteront à l'avenir le jumelage entre l'accompagnateur et le promoteur :

- Selon le projet, à qui profitera le plus l'accompagnement ? Au promoteur du projet, à l'intervenant terrain ou à une autre personne impliquée dans le projet ?
- Est-ce que l'expertise et les connaissances de l'accompagnateur peuvent répondre adéquatement aux besoins de l'accompagné ?

Favoriser les échanges et le partage de connaissances entre l'accompagnateur et le promoteur constitue la base d'un processus d'accompagnement. Parce que les promoteurs ont parfois une meilleure connaissance du contexte dans laquelle s'inscrit le projet, il importe que les accompagnateurs demeurent ouverts à apprendre des promoteurs, tout en contribuant de leur propre expertise.

Renforcer les compétences et la formation de l'accompagnateur. La formation des accompagnateurs pourrait inclure des connaissances et des savoir-faire à propos de moyens pour soutenir les projets autour des déterminants favorisant la persévérance scolaire en contexte autochtone (voir la dimension 3). Une connaissance plus pointue sur cet aspect permettrait de mieux guider les promoteurs.

Séparer le rôle de soutien et de reddition de comptes. Créer une relation de confiance est primordial, ce qui s'avère parfois difficile lorsque l'accompagnateur est également amené à s'impliquer dans la reddition de comptes. Il y aurait lieu de dissocier ce rôle de celui de l'accompagnateur, afin que ce dernier puisse se concentrer sur son rôle de soutien.

Accompagner les projets dès leur demande de financement. Avant de commencer le projet, il semble pertinent que les accompagnateurs réfléchissent aux questions suivantes et accompagnent les promoteurs dans leur demande de financement :

- Quels sont les besoins réels du milieu et comment le projet semble-t-il y répondre ?
- Quels sont les partenariats envisageables ou essentiels pour que le projet atteigne ses objectifs ?
- Comment bien évaluer la nécessité d'interpeler la communauté, l'école, la famille et l'élève dans la compréhension du projet et de ses objectifs, dans son ensemble ou de façon ciblée ?
- Quels outils simples et efficaces peuvent être mis en place dès le démarrage du projet afin d'en mesurer les retombées sur la persévérance scolaire ?

7. DIMENSION 4 : PARTENARIATS

Reconnaissant que la mobilisation des acteurs du milieu est essentielle pour favoriser la pérennité des actions entreprises envers la persévérance scolaire des jeunes autochtones, la collaboration avec un ou des partenaires était une condition requise pour le financement des projets par le FPSJA.

Le terme « partenaire » fait référence à un acteur organisationnel qui contribue au projet soit financièrement, matériellement ou par ses services. Les partenaires devaient être identifiés dans le formulaire de demande de financement avec leur contribution respective, en nature ou en espèce. Le total des contributions devait équivaloir à 50 % des coûts estimés du projet.

L'évaluation s'attarde à qualifier l'importance des partenariats mobilisés dans le cadre des projets financés et à dégager les éléments qui ont favorisé ou non ces partenariats. Cette dimension expose les défis et les conditions facilitantes reliés aux partenariats avec le milieu scolaire, celui-ci étant ressorti comme un acteur particulièrement important dans le projet, et avec les partenaires externes au milieu scolaire. Il est à noter que le point de vue des partenaires n'a pas été obtenu dans la plupart des projets, car les sources d'information pour cette évaluation proviennent majoritairement des promoteurs.

L'encadré suivant résume les faits marquants en lien avec les partenariats.

FAITS MARQUANTS

- Plus de 120 partenaires différents se sont impliqués dans les projets.
- Les partenaires se sont impliqués de diverses façons dans les projets (soutien financier, logistique, services), ce qui a souvent eu une influence positive dans leur mise en œuvre.
- La collaboration avec les écoles s'avère essentielle, mais l'intégration et la valorisation d'une approche écosystémique, ainsi que de la culture autochtone, ont été partagées pour environ la moitié des projets.
- Les enjeux par rapport aux partenariats sont reliés à leur maintien à long terme et à leur arrimage avec les activités visant la persévérance scolaire.

7.1 Nombre de partenaires et contributions

Le tableau 5 dénombre chaque type de partenaires par rapport aux projets, ainsi que le pourcentage de la contribution financière pour chacun de ces types. Au total, quelque 123 partenaires ont participés aux projets, dont 81 pour lesquels la contribution a été comptabilisée et indiquée dans le suivi financier des projets, pour une moyenne de sept partenaires par projet (certains partenaires sont communs à plusieurs projets).

Tableau 5. Dénombrement des types de partenaires et de leur contribution financière

TYPE DE PARTENAIRES	NB DE PROJETS	NB DE PARTENAIRES	NB DE PARTENAIRES AYANT CONTRIBUÉ FINANCIÈREMENT	% PARTENAIRES AYANT CONTRIBUÉ FINANCIÈREMENT
École en réserve	9	14	10	71 %
École hors réserve	3	2(+)	0	0 %
Communautaire	15	25	9	36 %
Gouvernance locale	16	28	21	75 %
Services publics ou parapublics	12	37	27	73 %
Privé	9	17	14	82 %
TOTAL	**22**	**123**	**81**	
MOYENNE/PROJET		***7***	***5***	

Le type de partenaires « gouvernance locale » est le plus fréquemment cité parmi les partenaires (16 des 22 projets) : celui-ci inclus la municipalité, les conseils de bande et les comités ou commissions. Il est suivi par le type de partenaire « communautaire », c'est-à-dire les maisons des jeunes, les centres d'amitié autochtones ou les instituts culturels (15 des 22 projets). Les partenaires « services publics ou parapublics », qui regroupent les centres de santé et des services sociaux et les carrefours jeunesse-emploi, se retrouvent dans 12 des 22 projets. Neuf projets ont été réalisés en partenariat avec quatorze écoles différentes. Les partenaires « privés », tels que les fondations et les entreprises, se sont impliqués dans neuf projets.

La plupart des partenaires ont contribué financièrement aux projets, avec une proportion de 82 % de partenaires privés, 75 % d'organismes de gouvernance locale et 71 % d'écoles, versus 36 % de partenaires communautaires. En moyenne, la contribution financière du FPSJA a représenté 46 % des fonds reçus par les projets.

Au-delà des contributions financières, le type d'implication des différents partenaires et la qualité de celle-ci varient selon les projets. Les sections suivantes en dressent le portrait.

7.2 Partenariats avec le milieu scolaire

Le milieu scolaire représente un acteur important pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Les écoles agissent notamment comme promoteur de projet, en partenariat avec des organismes communautaires ou de gouvernance locale (six projets), ou comme partenaire d'organismes promoteurs externes (neuf projets). Souvent, les projets menés par des organismes externes dans le cadre du FPSJA viennent compléter ou bonifier l'offre de services des écoles pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Ces organismes apportent une expertise sur plusieurs plans :

- méthodes d'intervention et approche utilisée avec les jeunes
- outils pour le développement de programmes de leadership, de camps d'apprentissage durant l'été, d'ateliers sur les métiers, de sensibilisation aux dépendances envers les substances, telles que les drogues ou l'alcool, etc.
- besoin de certains jeunes de créer un lien de confiance avec quelqu'un d'externe à la communauté.

On note l'organisation d'activités parascolaires, par exemple, qui sont particulièrement propices à mobiliser les jeunes, que ce soit à travers des activités sportives ou axées sur le leadership. Dans un contexte où les jeunes vivent des difficultés à la maison, ils ont besoin d'activités autant sur le plan éducatif que social pour faciliter leur cheminement scolaire. Une personne provenant du milieu scolaire explique l'apport d'un partenariat avec des organismes externes :

> « Ils continuent à trouver différentes techniques, tu sais, qui ne sont pas normalement vues ici, dans les communautés, comme faire à manger d'une manière ou aussi, des projets — leur donner un petit plus d'*empowerment* que — je trouve que... ils font des trucs reliés au sport, mais ils vont aussi *out of the box*. »

Ainsi, le partenariat entre l'école et les organismes communautaires permet d'offrir une complémentarité de services pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones.

FAVORISER LE PARTENARIAT AVEC LE MILIEU SCOLAIRE

Obtenir et faciliter la collaboration et l'implication du personnel enseignant

Une meilleure connaissance des activités et des approches des organismes externes de la part des enseignants est préconisée, ce qui permettrait une meilleure intégration des activités.

Mettre à contribution les commissions scolaires

Les commissions scolaires constituent, par leur rôle de supervision, un interlocuteur unique qui permet de travailler plus facilement avec plusieurs communautés. Elles peuvent représenter un acteur important pour le dialogue avec les conseils de bande au sujet de la persévérance scolaire.

Disposer d'un agent de liaison au sein de l'école

La présence d'un agent de liaison permet d'améliorer la communication entre l'école, les jeunes, la famille, les intervenants et la communauté, de renforcer les relations de collaboration et d'effectuer des suivis à propos des jeunes visés par les activités reliées à la persévérance scolaire.

7.2.1 Enjeux rencontrés

Reconnu comme important, le partenariat avec les écoles est cependant perçu de façon partagée, voire négative, pour environ la moitié des projets financés. Les promoteurs soulèvent trois principaux enjeux :

- l'intégration d'une approche écosystémique
- le soutien de la direction des écoles
- la communication et la coordination des activités.

Il existerait un certain manque d'ouverture de la part de quelques écoles par rapport à l'importance d'intégrer la communauté et la culture autochtone en milieu scolaire, dans le but de favoriser la persévérance scolaire des jeunes. Or, **l'enjeu de la persévérance scolaire doit être compris de façon systémique afin qu'un ensemble d'actions influent sur les trois sphères que sont l'école, la famille et la communauté,** qui ont simultanément une incidence sur la persévérance scolaire des jeunes. Comme le souligne ce promoteur, les liens entre l'école et la communauté sont importants pour le soutien des jeunes :

> « I think it's important for a lot of reasons. [...] It's important for the school itself to have a relationship with the community. To be open to the community and to be seen as part of the community. You know, for the experience of the youth in the community to be continuous with their experience in the school. »

Une personne explique la séparation qui existe entre l'école et la communauté où le projet s'est déroulé, et ses conséquences pour les jeunes, l'école et la communauté :

> « I feel in our community, specifically, there's a division between the school and the community. And it's very unfortunate. When we're working with kids it's not – I'm working with the kids on behalf of the community, just the community and it has no impact on the school. Or if they're working in the school, say, for example, during their – like, student council. You know ? That just doesn't benefit the school, that benefits the community because you're fostering leaders. »

Un certain manque d'ouverture de la part de quelques écoles a été soulevé par rapport à l'importance d'intégrer la communauté et la culture autochtone en milieu scolaire, afin de favoriser la persévérance scolaire des jeunes :

> « Bon, la difficulté qu'on a rencontrée, c'est l'organisation. Il faut toujours soutenir pour qu'eux autres le fassent. Parce que dans leur train-train quotidien, ils vont toujours prioriser tout ce qui est français, mathématique. Plutôt que d'aller chercher un partenaire chez la communauté autochtone [pour l'intégrer dans le cadre scolaire]. »

Ce cloisonnement entre l'école et la communauté se traduit concrètement dans plusieurs projets par **un manque de soutien ou la perception d'un manque de collaboration de la part de la direction de l'école ou du personnel enseignant**. Un commentaire tiré des notes de l'équipe d'accompagnement indique que « la DE [directrice de l'école] ne croit pas à l'implication de la communauté. La persévérance scolaire, c'est l'affaire de l'école ». Dans quelques cas, la direction de l'école est tout simplement absente, ce qui peut affecter la disponibilité du personnel enseignant envers les projets.

> « What we've seen happen in some schools is, there'll just be no principal for some period of time because that person is on sick leave or retired […] It kind of puts a greater stress on the whole rest of the school staff, which makes it harder for them to, you know, get on board with additional projects. »
>
> « Le départ du principal pose des problèmes pour créer une programmation stable et évaluer l'impact […] du programme, car l'administration constitue une des principales sources de *feedback*. »

Or, les intervenants communautaires souhaitent une plus grande implication des enseignants dans les activités offertes aux jeunes :

> « Bien moi je vois ça, comme… qu'il y aurait plus d'implication au niveau des enseignants aussi [...] S'ils peuvent s'impliquer davantage en ce qui a trait au niveau des lectures dirigées ou des activités dirigées avec des objectifs. »

Afin d'augmenter le soutien et la participation du personnel enseignant aux projets en persévérance scolaire animés par des organismes externes, il est suggéré d'organiser une visite dans les locaux de ces organismes pour observer leur approche et le déroulement des activités.

> « On pense que peut-être que si un professeur ou deux ou trois connaît beaucoup mieux la façon de faire au centre d'amitié, il va être beaucoup plus porté à en parler dans son milieu de travail. »

Par ailleurs, la qualité de la communication et de la coordination des activités entre le promoteur du projet et le personnel enseignant de l'école peut expliquer dans certains cas le succès ou l'échec des partenariats avec les écoles.

L'information à propos des activités d'un organisme communautaire intervenant dans les écoles n'est pas automatiquement diffusée auprès du personnel scolaire avec pour résultat une moindre participation des élèves aux activités, soit parce que ceux-ci n'en sont pas informés, soit parce que des activités sont organisées par l'école en même temps que celles offertes par l'organisme. Par exemple, une école a planifié une activité sportive pour les élèves dans le même créneau horaire qu'une période d'aide aux devoirs organisée par un promoteur :

> « Voyez-vous, [l'école] ont offert une activité [sportive] ces derniers temps. Où plusieurs personnes qui fréquentent le service d'aide aux devoirs niveau primaire, et qui ont des besoins, allaient [...] Nous, on sait, par exemple, que cet enfant-là a des besoins au niveau de la lecture, de l'écriture, de la compréhension de textes. On travaille là-dessus. On essaie de créer une routine. Et là, on voit qu'un jour, il manque la moitié des gens. Là, on tente de savoir pourquoi. On n'a pas su que [l'école] organisait ce type d'activité-là. »

D'un autre côté, les enseignants perçoivent un manque de communication et de coordination de la part des intervenants communautaires. Dans la citation suivante, un membre du personnel d'une école explique que contrairement aux années précédentes, l'intervenant du projet n'a pas consulté les enseignants pour s'assurer que les élèves participant aux activités extrascolaires étaient aussi présents aux cours (la présence en classe étant vue comme une condition par la direction de l'école pour participer aux activités extrascolaires). Ce manque de coordination a entrainé un taux d'absentéisme élevé en classe.

> « Well, in the past, there has definitely been that link. Once again, this year, it was an issue because the worker was not actually checking with the teachers to see what students could attend. So […] a good portion of the students that were participating in the [organisation's] activities weren't actually students that were in school. So they have a high-level of absenteeism, they were the ones that were coming to school but not participating in class. »

Les témoignages recueillis dénotent des écueils dans la collaboration entre les acteurs du milieu communautaire et ceux du milieu scolaire, ce qui influence négativement le succès et les retombées des projets visant une meilleure persévérance scolaire des jeunes autochtones.

7.3 Autres types de partenariats

La plupart des projets incluent le soutien de partenaires provenant du secteur communautaire, public ou parapublic, privé ou de la gouvernance locale. Outre une contribution financière directe dans certains cas, les partenaires concourent de différentes façons à la réalisation des projets. Lors des entrevues, les promoteurs semblent avoir eu une appréciation positive des relations avec ces partenaires.

Cependant, une analyse des notes de terrain prises durant le déroulement des projets fait valoir que les partenaires n'étaient pas toujours « au rendez-vous ». Cela a soulevé un questionnement par rapport au rôle des partenaires. Sans vouloir généraliser, et reconnaissant la diversité des projets, la section ci-dessous fait valoir les contributions et les enjeux des partenariats autres qu'avec le milieu scolaire.

7.3.1 Contributions des partenaires

Outre une contribution financière directe dans certains cas, les partenaires concourent de différentes façons à la réalisation des projets, dont :

- **offrir des services professionnels dans le cadre du projet**. Trois exemples révélateurs illustrent les services directement offerts aux promoteurs : ceux du Collège Frontière, du Réseau BIBLIO et de la Firme d'Orthopédagogie, de Ressources et de Services éducatifs (FORSE).

  Le Collège Frontière est un organisme d'alphabétisation canadien dont l'expertise a grandement contribué à la réalisation du projet de *Summer Litteracy Camp* (camps d'été d'alphabétisation). À ce sujet, l'une des personnes interviewées indique que la contribution de ce partenaire a été essentielle au succès du projet :

  > « Well, on Cree School Board side, it's been good that we have Frontier College to come and work with us and do all the programming, and they're essential to this process. And honestly, within the school board system, I've never seen such a supportive program. »

Le Réseau BIBLIO est un organisme qui prête des livres aux bibliothèques et les aide dans le choix et le classement de ceux-ci. Une personne a ainsi expliqué en entrevue la contribution de ce partenaire :

> « Nous, une chance qu'on a eu un bon soutien du Réseau BIBLIO. Parce que de savoir quels livres on prend, sur quoi on se base pour partir la bibliothèque, c'est vraiment eux qui sont venus nous soutenir. Parce qu'on avait des plans à faire, des livres à choisir, savoir comment tout fonctionne. On a eu des formations. C'est vraiment le Réseau BIBLIO qui nous a suivis, qui nous a épaulés tout au long du projet. »

FORSE, un partenaire privé, a permis à des jeunes d'accéder plus facilement à des services spécialisés, notamment en orthopédagogie :

> « On avait comme partenaire FORSE, qui est quand même une clinique privée, qui avait réduit le prix de leurs évaluations. Donc, ils nous faisaient quand même un bon […] tarif, je dirais. Mais c'était un gros partenaire, là, FORSE […] »

- **alimenter un projet en ressources pédagogiques**. Un groupe de chercheurs de l'Université Laval s'est intéressé à l'un des projets et l'a alimenté en ressources pédagogiques.
- **fournir un prêt de service.** Il y a plusieurs exemples de contribution de partenaires par l'intermédiaire d'une personne ressource, plus particulièrement de la part de partenaires de type « services publics ou parapublics ». Par exemple, un partenariat avec un carrefour jeunesse-emploi a permis d'obtenir les services d'un conseiller en orientation. Des services de santé ont également contribué au projet de cette manière, comme l'a expliqué cette personne en entrevue :

> « Puis sinon, il y a aussi dans le service de la santé, il y a [Nom] qui est une intervenante auprès des femmes, qui elle, m'a montré de l'intérêt à faire des cercles de tambours pour s'en servir comme moyen de rapprocher les femmes ensemble. »

- **amener des jeunes à participer aux activités réalisées par l'organisme promoteur**. Les centres d'amitié autochtones des différentes régions du Québec peuvent constituer une porte d'entrée intéressante pour encourager l'implication des jeunes dans les projets d'autres organismes partenaires.

> « Bien le Centre d'amitié de Val-d'Or, ça se développe encore plus ou ça va se développer encore plus au fil des années. Jusqu'à maintenant avec le Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, on a participé au gala Mëmëgwashi, qui est un gala pour la persévérance scolaire. »

Des partenaires clés ont été déterminants dans la réussite des projets, tels que ceux ayant offert des services spécialisés aux jeunes, organisé des activités, donné des formations adaptées ou fourni leur expertise dans la mise en œuvre du projet.

7.3.2 Enjeux rencontrés

Parmi quelques enjeux relatifs au partenariat entre le promoteur du projet et ses partenaires (externes au milieu scolaire), deux ressortent :

- **maintenir l'engagement des partenaires**. L'un des défis, recensé pour huit projets, consiste à obtenir et à « [...] conserver une relation d'engagement à moyen ou long terme avec certaines personnes clés de la communauté ». Un accompagnateur de projet témoigne à ce propos :

  > « Les partenaires majeurs […] ne sont effectivement pas impliqués comme prévu. Diverses circonstances internes à ces partenaires expliquent la situation. Cela ne met absolument pas le projet en péril, mais on sent un certain désabusement chez les promoteurs vis-à-vis des partenaires de la communauté. »

  Maintenir l'engagement du partenaire s'applique également au financement du projet. Lorsque la contribution est versée seulement à la fin du projet, cela peut avoir créé entre-temps de l'incertitude ou de l'instabilité financière pour l'organisme promoteur.

  > « Après ça, il y avait le [partenaire] qui lui, devait financer pour 5000 $ aussi et puis, ils ne se sont pas manifesté pendant tout le projet quand on leur a demandé de verser l'argent. C'est juste à la remise du rapport final qu'ils l'ont finalement versé. Donc, on n'a pas pu compter sur leur financement pendant le projet et après, vu que les décrocheurs n'étaient pas nombreux aux cours, la Commission scolaire a aussi retiré son financement au projet. Donc, ça fait beaucoup de coupures financières qui ont impliqué l'adaptation tout le temps. »

  À noter que cette difficulté s'est posée malgré le fait que les partenaires aient signé une lettre d'engagement.

  Les critères restrictifs des subventions gouvernementales peuvent aussi remettrent en cause l'engagement d'un ministère préalablement partenaire. Un organisme fédéral sollicité par un promoteur n'a finalement pu octroyer la subvention, car le projet s'était réalisé trop vite par rapport au rythme de l'organisme subventionnaire :

  > « Il y a un autre partenaire qui est le fédéral [*nom du partenaire*]. [Au] printemps, ils nous ont rappelés, puis ils ont vu des articles de journaux sur le projet que les jeunes ont fait… telle, telle chose, puis ils ont dit : "Bien là, vous avez été plus vite que nous autres. Vous êtes déjà rendus à un niveau de maturité qu'on ne pensait pas vous voir." Par la suite, le partenariat a arrêté parce qu'eux autres, ils disent : "Bon bien, vous avez atteint nos objectifs, maintenant que vous passez au journal." »

- **arrimer les activités du projet en collaboration avec les partenaires**. Bien qu'un partenariat puisse être désiré et validé entre deux parties, l'arrimage des activités ou la coordination du partenariat peut faire défaut lors de la mise en œuvre du projet. Un promoteur donne l'exemple d'un partenaire qui s'est retiré de l'offre de services en expliquant que la clientèle visée n'était pas suffisamment nombreuse. De plus, le promoteur avait la perception que l'interlocuteur délégué au projet n'était peut-être pas la personne la plus adaptée ou pertinente en regard du projet.

FACILITER LES RELATIONS DE PARTENARIAT

> « Ça serait travailler en silo et c'est complètement inapproprié. Il doit y avoir un dialogue vraiment rapproché entre […] les services sociaux en tant que tels et l'école. »

Développer une approche communautaire

Éviter le travail en silo, en développant une approche communautaire de la part des différentes ressources d'un milieu qui travaillent autour des jeunes et de leurs familles.

Préparer en amont la relation de partenariat

Prendre le temps d'établir la communication et la relation avec patience, flexibilité et avec un désir de comprendre la réalité locale permet de poser les bases solides d'un partenariat durable avec les acteurs du milieu. Rencontrer les acteurs locaux, évaluer les besoins de la communauté et s'y intégrer est souligné par les promoteurs comme étant des conditions gagnantes.

Obtenir l'appui des leaders de la communauté

Obtenir le soutien de plusieurs partenaires clés, dont celui du conseil de bande, est une condition de réussite des projets. Comprendre la nature des tensions politiques du milieu et s'y adapter, notamment en regard des conseils de bande, peut influencer la mise en œuvre et les retombées du projet. Par exemple, un porteur de projet a demandé quelles étaient les valeurs que la communauté souhaitait promouvoir auprès des jeunes et les a intégrées au projet.

Accéder à une personne ressource de la communauté

L'accès à une personne ressource de la communauté, qui en connaît la réalité, les ressources et l'historique, peut informer le porteur de projet et l'aider dans les défis liés à la logistique.

7.4 Pistes à considérer

Afin de réfléchir à l'importance de nourrir et d'alimenter les partenariats d'un projet et d'accroître l'impact de ce dernier, voici quelques pistes à considérer :

Identifier en amont et mieux cibler les partenaires stratégiques. Ceci semble passer par une meilleure connaissance du rôle des différents acteurs du milieu, autant des structures plus conventionnelles que des organismes communautaires. Une fois cette cartographie complétée, il serait opportun de définir au préalable le type de collaboration souhaitée, allant au-delà de l'aspect financier.

Demeurer flexible. Être capable de s'adapter et d'ajuster le projet aux réalités et aux valeurs locales de la communauté (être sensible au travail en contexte interculturel) est essentiel.

Développer des moyens de mieux travailler ensemble. S'assurer d'alimenter les collaborations entre les différents partenaires en planifiant ensemble et plus tôt les activités, donc avec le personnel

enseignant dans le cas des écoles. Dans tous les cas, identifier et travailler avec une personne ressource dans le milieu, capable de faire le lien entre le projet, les jeunes, l'école et la communauté.

Encourager une meilleure communication entre les organismes promoteurs et les partenaires, notamment avec les écoles. Dans le but d'intervenir de façon plus concertée ou complémentaire, une réflexion pourrait être utile afin de permettre un meilleur rapprochement entre les écoles et les initiatives communautaires.

8. DIMENSION 5 : RENFORCEMENT DES CAPACITÉS LOCALES ET PÉRENNITÉ DES PROJETS

La dimension « Renforcement des capacités locales » s'articule autour de deux concepts : la pérennité du projet et la prise en charge du projet par le milieu. La prise en charge du projet par le milieu est considérée comme un moyen ou une étape nécessaire pour assurer la poursuite du projet à long terme. Idéalement, la pérennité d'un projet devrait être basée sur le renforcement des capacités locales, ce qui inclut la prise en charge du projet par les acteurs locaux. Par contre, la pérennité du projet n'implique pas forcément la prise en charge de celui-ci par le milieu ou le renforcement des capacités locales; elle peut se limiter uniquement à la question de la continuité du financement du projet.

Dans leur demande de financement au FPSJA, les promoteurs devaient expliquer comment leur projet allait aider les organismes de la communauté ou du milieu à adopter de bonnes pratiques qui contribuent à la persévérance scolaire des jeunes autochtones, dans le respect des rôles de chacun. Le comité de sélection du CTREQ devait ainsi « évaluer le réalisme des modalités prévues par le demandeur pour assurer la continuité de son projet une fois le financement par le Fonds terminé » (*CTREQ rapport étape 1*, 2012, p. 29).

L'évaluation s'est donc attardée à identifier comment les différents projets ont ou n'ont pas renforcé les capacités des communautés ou des milieux dans le but d'assurer la pérennité des projets favorisant la persévérance scolaire. Cette section soulève des constats par rapport à la compréhension du concept de renforcement des capacités locales par les promoteurs, les diverses stratégies employées par les projets pour renforcer les capacités locales à agir sur la persévérance scolaire, ainsi que les enjeux relatifs à la pérennité des projets.

Il est à noter que l'information recueillie à propos de la dimension du renforcement des capacités locales provient essentiellement des commentaires des promoteurs lus dans les rapports de projets et entendus lors des entrevues réalisées avant juin 2014, ainsi que des notes et commentaires des accompagnateurs. Dans le cas des projets « coups de cœur », l'équipe d'évaluation a pu obtenir davantage de matériel à travers le CTREQ (les demandes de prolongation) et les visites terrain. Il importe toutefois de souligner que les perspectives des acteurs des communautés impliqués dans les projets, permettant de confirmer ou de nuancer les constats de l'évaluation, n'ont pas été recueillies.

Cela dit, l'analyse des données récoltées permet de conduire aux constats suivants :

FAITS MARQUANTS

- Près du trois quarts des projets se poursuivent en date de mai 2015, selon un sondage informel.
- La compréhension du concept de renforcement des capacités locales est inégale selon les contextes.
- Le renforcement des capacités locales et sa relation avec la pérennité des projets varient selon le type d'organisme porteur du projet : l'organisme provenant de l'extérieur de la communauté a une tâche plus axée sur la prise en charge du projet par le milieu afin d'assurer sa continuité, tandis que celui déjà présent au sein de la communauté doit plutôt trouver d'autres sources de financement pour en assurer la pérennité.
- Trois stratégies de renforcement des capacités locales ressortent en vue d'assurer la pérennité des projets : l'**appropriation** du projet par la communauté, le **transfert** de connaissances et d'expertises, et la **prise en charge** du projet par le milieu.
- Parmi les enjeux de la pérennité, la stabilité du financement et du personnel a été majoritairement soulevée.

8.1 Compréhension différente du concept de renforcement des capacités locales

La disparité des réponses fournies dans plusieurs rapports de projets illustre que le concept de renforcement des capacités locales à agir pour soutenir la persévérance scolaire ne semble pas avoir été compris de la même façon par tous les promoteurs :

- certains promoteurs ont interprété les capacités locales comme les leurs
- d'autres font mention des capacités accrues des participants en regard de la persévérance scolaire
- d'autres promoteurs réfèrent globalement aux capacités de la communauté.

> « This project brought attention to the issues of student attendance, social issues [...], and the low self-esteem and confidence of the students. Once the issues have been identified, then, as a staff, we are able to collaborate and deal with these issues on a regular basis. »

> « [The organization's] daily activities have provided positive associations with school and a sense of belonging for some students. The establishment of a student council also helps students see school as a place in which they have a stake and a voice [...] Altogether, these actions have contributed to transforming the perception of school and of students' capacity to succeed. »

Pour la plupart des projets, la priorité semble avoir été accordée à la mise en œuvre rapide des activités. Beaucoup de questionnements à propos du renforcement des milieux à agir pour favoriser la persévérance scolaire, la pérennité des projets et leur prise en charge par le milieu semblent avoir émergé au cours de la mise en œuvre des projets plutôt que dans leur phase préparatoire.

Les informations recueillies, pour au moins la moitié des projets, sont insuffisantes, trop générales ou pas suffisamment concrètes pour juger de l'amélioration et de l'efficacité des capacités locales à agir pour

la persévérance scolaire. Un rapport final précise, par exemple, « pour le moment, nous ne pouvons répondre ». Dans l'ensemble, les promoteurs mentionnent surtout l'appropriation du projet par les bénéficiaires (c'est-à-dire les jeunes, les parents, la communauté) et les retombées observées à l'égard de la persévérance scolaire. Plus spécifiquement, la préoccupation du renforcement des capacités locales était présente dans les trois quarts des projets.

En outre, les notes des accompagnateurs des projets (CTREQ et Québec en Forme) indiquent des préoccupations à l'égard des capacités locales à assurer la pérennité des projets dans douze des vingt-deux projets, particulièrement lorsque des organismes externes en sont les promoteurs :

> « Qu'en est-il du partenariat et de la pérennité ? »
>
> « Financement assuré, mais pas forcément la pérennité. Se poser la question de la relève locale. »
>
> « Comment se fait le transfert de l'expertise en persévérance vers le milieu ? Comment les projets peuvent s'intégrer dans la planification stratégique des regroupements de partenaires locaux ou dans les plans de réussite des écoles ? Ceux-ci étant des éléments à considérer [pour ancrer les] apprentissages dans les pratiques organisationnelles et pédagogiques des communautés. »

Le bilan du FPSJA permet d'être positif en ce qui a trait à la poursuite des projets, puisque selon un sondage informel mené en mai 2015, 15 des 22 projets étaient toujours en cours (ou 18 sur 22 si l'on inclut les 3 projets qui ont continué partiellement). Cela témoigne de leur pertinence pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Il existe toutefois une nuance importante entre la poursuite d'un projet et sa pérennité : un projet ne peut se poursuivre à long terme que si les capacités de la communauté d'accueil peuvent le soutenir adéquatement, ce qui implique une appropriation du projet par le milieu et les ressources suffisantes à sa réalisation. Dans l'ensemble, bien que l'appropriation du projet par les jeunes ou par les communautés ait été fréquemment mentionnée par les promoteurs, une prise en charge concrète du projet ou de ses composantes par le milieu semble moins fréquente et n'a été constatée que pour environ un quart des projets. Par ailleurs, l'élément clé du transfert de connaissances ne repose parfois que sur un nombre restreint d'individus au sein de la communauté.

Il est à noter que les neuf projets « coups de cœur » sont ceux qui semblent mettre en place des processus intéressants pour soutenir et bâtir la capacité des milieux, ceux-ci ayant reçu des sommes résiduelles pour poursuivre leurs activités jusqu'en 2015 (voir publication *Projets « coups de cœur »*). Bien qu'il soit délicat de qualifier le renforcement des capacités locales à agir pour soutenir la persévérance scolaire, l'évaluation identifie des stratégies employées pour assurer la pérennité des projets selon leur prise en charge par le milieu.

8.2 Stratégies de renforcement des capacités locales à agir en faveur de la persévérance scolaire

À partir des informations recueillies, l'évaluation recense trois stratégies distinctes pour renforcer les capacités locales à agir en faveur de la persévérance scolaire : l'appropriation du projet par le milieu, le transfert de connaissance auprès de la communauté et la prise en charge du projet par la communauté ou par un partenaire.

8.2.1 Viser l'appropriation du projet par la communauté

L'appropriation du projet signifie qu'il est compris, accepté, reconnu et apprécié par le milieu. Cette appropriation se traduit par l'intégration des intervenants au sein de la communauté, le respect et la prise en compte des savoirs locaux, la conscientisation de la communauté aux enjeux de la persévérance scolaire et son implication dans le projet. La moitié des projets (onze) en ont fait mention comme stratégie de renforcement des capacités locales lors des entrevues, dont six qui l'ont également indiqué dans les rapports finaux.

Les promoteurs soulignent l'importance de prendre le temps de s'intégrer à la communauté d'accueil. Les intervenants d'un organisme externe à la communauté y résident pendant la période de mise en œuvre du projet.

> « Puis finalement […], un aspect qui favorise la réussite de nos projets dans la communauté, c'est que l'on reste dans la communauté aussi pendant qu'on est là… Ça a vraiment changé le rapport avec le monde de la communauté, parce que le soir, on est encore présent, de manière plus informelle, mais on continue à garder le pouls de la communauté, à savoir qu'est-ce qui se passe, de jouer au bingo, par exemple, s'insérer un peu dans les activités de la communauté aussi. »

Ceci permet d'établir une relation avec la communauté, de s'y adapter, de percevoir l'expertise présente à travers les savoirs locaux et de les reconnaître :

> « [...] la connaissance du milieu, la connaissance de la réalité […], les liens quotidiens et permanents dans les communautés, c'est une réalité, c'est une zone d'expertise qui appartient aux communautés, qui doit appartenir aux communautés. »

Sensibiliser et conscientiser la communauté aux enjeux de la persévérance scolaire permet aussi de renforcer le pouvoir d'agir de la communauté à cet égard et favorise donc l'implication de ses membres dans le projet. Des chasseurs ont contribué à un projet d'artisanat, par exemple, en rapportant du matériel pour la confection des objets artisanaux autochtones.

> « […] aujourd'hui, les chasseurs, ils nous amènent des plumes, ils nous amènent les ailes, ils nous amènent de la peau. Il y a comme une appropriation par la communauté du projet. Pour venir nous alimenter en matériel […] Il y a, comme, le projet n'est pas isolé. Il est de plus en plus approprié par la communauté. »

> « Le plus grand impact concernant les capacités du milieu à agir en faveur de la persévérance scolaire se situe donc au niveau de la conscientisation : la communauté prend conscience qu'elle est en mesure d'agir et d'avoir une incidence positive sur la persévérance scolaire. »

L'appréciation et l'appropriation du projet par les jeunes est l'indicateur le plus fréquemment utilisé ou mentionné pour justifier ou juger le renforcement des capacités locales. Cela a été mentionné dans la moitié des projets, soit onze.

> « I'd say the kids sense that they really are part of the project. When we talk about the community, not everybody in the community knows the project this year, but all the kids in school know what [the organization] is [...] They like the project, it's something they're proud of, and when they do take part of activities they're proud of it, and I find that the project has a great support of the kids in school. »

En plus d'engendrer des résultats positifs en regard de leur propre persévérance scolaire, former ces jeunes dans le but qu'ils encouragent eux-mêmes la persévérance scolaire d'autres jeunes autochtones contribue au renforcement des capacités de leur communauté, en augmentant le nombre de personnes dont les connaissances peuvent être mises au service des jeunes.

> « I love this, because we're starting to have Cree students studying in Montreal, going back home during the summer to be the […] Camp counsellors. So that kind of links a little bit to what you were saying […] earlier, where developing the skills in the community, so that they can stay in the community as well, and that gives teaching experience to the Northern counsellors, or the Cree counsellors […]. »

Dans l'exemple ci-dessus, des jeunes autochtones qui étudient en dehors de la communauté y reviennent pour travailler comme intervenants en persévérance scolaire dans le cadre du projet, ce qui, ultimement, renforce l'expérience et les connaissances de la communauté, donc sa capacité à influencer la persévérance scolaire des jeunes.

Le fait que les promoteurs voient ceci comme une indication du renforcement des capacités locales mène cependant à s'interroger : dans quelle mesure les différents moyens centrés sur les jeunes, donc les bénéficiaires des projets, contribuent-ils au renforcement des capacités locales par rapport à l'enjeu de la persévérance scolaire ? Un élément de réponse pourrait être que l'appropriation d'un projet par les jeunes s'avère une stratégie pertinente quand celle-ci se traduit par la capacité du projet à les transformer en participants actifs, capables de prendre en charge et de réaliser par eux-mêmes certaines activités reliées à la persévérance scolaire.

DEFIS ET OPPORTUNITES DES ORGANISMES PROVENANT DE L'EXTERIEUR DE LA COMMUNAUTE

Les organismes ou promoteurs venant de l'extérieur de la communauté autochtone peuvent éprouver des difficultés à créer des liens dans la communauté, à être reconnus et soutenus par celle-ci.

> « Donc effectivement, j'avais un petit pied dans la communauté, mais pas tant que ça. Je n'avais aucun mandat […] J'ai contacté le conseil de bande, enfin un employé du conseil de bande, qui est responsable de l'éducation aux adultes, pour que le conseil devienne promoteur du projet, parce que moi toute seule, je [ne] pouvais pas faire ça [...] Je n'avais pas vraiment de mandat, ni aucun statut dans la communauté, donc j'étais un peu dépendante de cette personne-là. »

Le fait de provenir de l'extérieur de la communauté peut toutefois être perçu comme un avantage. Cela permet, notamment, d'apporter une nouvelle perspective et de nouvelles idées.

> « Well, I find having people that are external, to help see things out of the box, and sometimes bringing things from outside of the community into the community [...] To have people come from out of the box and bring some new ideas to the table is always a good influence on people in the community. »

La présence d'intervenants externes à la communauté permet aussi aux jeunes de demander de l'aide et de se confier sans que cela soit rapidement connu par les membres de sa communauté.

8.2.2 Transférer les connaissances

Le transfert de connaissances est un autre élément pris en compte pour renforcer les capacités locales, plus particulièrement dans le cas de promoteurs provenant de l'extérieur de la communauté visée par le projet. Le transfert de connaissance a été abordé dans le cadre de sept projets et poursuivait l'objectif de transférer l'expertise acquise à travers le projet auprès de la communauté, afin que celle-ci soit capable de le poursuivre et que l'organisme externe se retire.

> « Je pense qu'on a, en tant qu'organisme, encouragé [le transfert d'expertise] dans le sens où […] il y a une notion de transfert qui est importante ici de par notre présence, de par la fraîcheur que l'on amène, de par une certaine spécialisation au niveau du développement de l'expertise, de par les ressources qu'on peut amener en termes […] de programme d'activités comme ça, on a beaucoup de place à l'essai. On a beaucoup, on va dire, à partager, on a beaucoup à léguer, on a beaucoup à transmettre. »

Le transfert peut aussi impliquer de ne transférer que partiellement, et non en totalité, l'expertise d'un organisme qui continue d'intervenir en complémentarité avec les partenaires, dont les écoles.

> « On aimerait vraiment pouvoir transférer notre expertise, mais on aimerait plus que cette expertise-là ne soit pas transférée dans le sens où je vais offrir des ateliers de formation. Maintenant, partez avec ça. Vous êtes outillés pour intervenir auprès des personnes autochtones. C'est plus dans le sens où, peut-on essayer d'arrimer nos programmes, nos services dans le sens où on ait une complémentarité. »

FACILITER LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES ET D'EXPERTISE

La prise en charge d'un projet par une communauté peut être facilitée par l'importance accordée à son intégration au sein de la communauté et à l'implication des acteurs clés à tous les niveaux. Créer et développer une relation de partenariat avec une personne ressource de la communauté peut favoriser l'implication de ces acteurs clés. Assurer la stabilité et la constance du projet, ou à tout le moins une présence régulière des intervenants, peut aussi favoriser son appropriation et son éventuelle prise en charge par le milieu. Plus spécifiquement, mentionnons quelques stratégies gagnantes :

Faire participer plusieurs personnes de la communauté

Une stratégie porteuse consiste à s'assurer que plusieurs personnes de la communauté bénéficient du **transfert d'expertise**, au-delà de celles impliquées dans le projet au départ, afin d'accroître les chances de continuité du projet. Des formations peuvent être données, par exemple, aux membres de la communauté pouvant devenir de futurs intervenants ou aux jeunes participants au projet qui pourraient animer ou coordonner à leur tour la conduite des activités.

Permettre à d'autres intervenants du milieu d'assister aux activités du projet

Pour faciliter le transfert d'expertise entre un organisme promoteur et une école, un organisme a invité les intervenants scolaires et les enseignants à assister aux activités du projet en cours.

Créer un guide d'activités facilement accessible à la communauté

Un organisme a rédigé un guide décrivant les multiples activités de leur programme soutenant la persévérance scolaire des jeunes et destiné aux communautés.

8.2.3 Faciliter la prise en charge du projet par les principaux acteurs du milieu

La prise en charge du projet par les acteurs du milieu va plus loin que son appropriation et implique que la communauté, ou l'une de ses composantes, soit capable de gérer et de poursuivre le projet de façon autonome. Cela suppose qu'à terme, le promoteur n'ait plus besoin de demeurer dans la communauté (s'il s'agit d'un acteur externe). Dans l'ensemble, bien que l'appropriation du projet par les jeunes ou par les communautés soit fréquemment mentionnée (55 %), une prise en charge concrète du projet ou de ses activités par le milieu semble plus difficile ou moins fréquente, et n'a été constatée que pour environ un quart des projets.

L'évaluation relève que plusieurs promoteurs souhaiteraient à long terme que les projets soient pris en charge par les acteurs du milieu (écoles, conseils de bandes, organisme communautaire dans la communauté).

> « [...] j'ai l'impression que si on pouvait éventuellement être dans des milieux où le projet est pris en charge totalement par le milieu, bien ça serait un très beau succès. On en arriverait que le projet est exécuté et dirigé [...], mais ça serait une belle réussite que le projet appartienne totalement à la communauté. »

Les informations fournies dans les rapports et les entrevues documentent une prise en charge tangible du projet (ou de ses dimensions) par le milieu dans le cas de six projets et cela se traduit par leur autonomie financière ou matérielle.

> « Ça fait qu'on a […] pu avoir un petit fonds de roulement pour nous partir et maintenant on est plus vite que le fonds de roulement, à cause que le projet est maintenant autonome, côté matériel. On ne demande plus au centre de santé, on ne demande plus à l'éducation, de nous payer du matériel pour fonctionner. »

L'autonomie peut aussi se manifester par de nouvelles structures mises en place, telles qu'un comité culturel autochtone au sein d'une école, ce qui permet d'essayer des initiatives, puis de conserver celles qui fonctionnent bien.

> « Le but, c'est de mettre en place des actions qu'on va être capable de garder en place, même sans le financement. »

La pérennité d'un projet peut aussi être assurée par la prise en charge par un autre organisme présent dans la communauté, le plus souvent l'un des partenaires du projet, capable de poursuivre le projet à long terme. Une telle option a été envisagée dans le cadre de deux projets : certaines activités qui

avaient lieu dans une école primaire seront poursuivies par l'école; l'autre projet pourrait être transféré à un organisme autochtone local, une issue positive envisagée.

> « The Cree Nation Justice Department is launching a leadership project for high school level. So, it's just right now in development [...] And, they haven't started the animation yet, but it's in their list of things to do and if one day the Cree Nation Justice Department is running youth leadership programming and then [the organization] can step back from that, that's wonderful. »

La prise en charge des projets par la communauté peut être facilitée par l'importance accordée à son intégration dans la communauté et l'implication des acteurs clés à tous les niveaux. Créer et développer une relation de partenariat avec une personne ressource de la communauté peut favoriser l'implication de ces acteurs clés. Assurer la stabilité et la constance du projet, ou à tout le moins une présence régulière des intervenants, peut aussi favoriser son appropriation et son éventuelle prise en charge par le milieu

8.3 Enjeux pour la pérennité des projets

Plusieurs facteurs peuvent expliquer que certains projets ne se soient pas poursuivis au-delà de la période de financement accordé, dont la stabilité du financement et celle du personnel, ainsi que le renforcement des capacités locales.

8.3.1 La stabilité du financement et celle du personnel

Bien que tous les projets soient tributaires des fonds qu'ils reçoivent, la stabilité du financement est mentionnée comme un défi par environ la moitié des promoteurs. Par exemple, une personne indiquait en entrevue que le projet ne pourrait pas se poursuivre tel quel sans financement : « Unfortunately, we will not be able to continue the project within its present scope without some funding. »

Un autre projet est menacé par un programme de redressement financier du gouvernement fédéral, en vertu duquel l'organisme est forcé de retirer un montant de son financement pour le transférer directement à la communauté :

> « Si on n'a plus d'argent, c'est évident que ça va être très difficile de continuer le projet. Présentement, on est sur un redressement financier [...] On est obligé de redonner à la communauté des bons montants de nos budgets qui, normalement, auraient été conservés dans l'éducation. »

L'enjeu de conserver le ou les postes rattachés aux projets a représenté un défi pour certains promoteurs. L'un des projets n'a d'ailleurs pu se poursuivre, faute de fonds pour le salaire des intervenants et intervenantes.

> « Donc ça, c'est un frein que moi j'ai, bien moi puis [l'intervenant], on essaie de trouver des solutions, parce que là, je trouve que si tout va bien, on garde [l'intervenant] jusqu'à mi-juillet comme chargé de projet, notre poteau de projet, là. »

Ultimement, l'impossibilité de conserver le personnel nécessaire au projet peut compromettre sa pérennité. Il est donc dans l'intérêt des promoteurs de diversifier les sources de financement ou

d'intégrer les projets financés par le FPSJA au sein de programmes déjà existants. Devenir autonome est d'ailleurs l'aspect sur lequel le promoteur d'un projet a mis l'accent afin d'assurer sa pérennité :

> « Dans ce genre de projet-là, je pense qu'on ne s'est pas trompé à viser puis à pousser sur l'aspect socioéconomique. Ce projet-là doit trouver son autonomie éventuellement financière et non rester juste un projet toujours à la main des subventions. La preuve, là, on le voit, la subvention part, puis oups! Comment on fait pour survivre ? »

En parallèle, le roulement de personnel dans les organismes, les écoles et les communautés, le défi le plus fréquemment cité dans cette évaluation, peut limiter le transfert d'expertise.

> « Ça fait que de miser sur un transfert de connaissances et un développement d'expertise […] ce n'est pas forcément une bonne stratégie, parce qu'il y a un risque que la personne parte avec cette connaissance-là. Il y a un gros taux de roulement, j'ai envie de dire qu'il soit autochtone ou allochtone, à l'intérieur de la communauté. »
> « Par contre c'est aussi une réalité [...], les communautés et les écoles ont de la difficulté de trouver des professeurs, du personnel qui est compétent et des professeurs et du personnel qui vont souhaiter et qui vont accepter de rester dans la communauté. »

8.3.2 Le renforcement des capacités locales

Certains obstacles peuvent limiter ou entraver la prise en charge d'un projet par le milieu. En plus des enjeux politiques, il semble exister un certain manque de leadership ou un essoufflement des communautés autochtones, pouvant être expliqué par les nombreux projets qui y démarrent.

> « Donc il y a beaucoup de projets qui démarrent, mais après on le voit dans la communauté que le projet est un peu comme essoufflé par le manque de leadership peut-être, le manque de quelqu'un qui porte, qui soutient le projet et qui le fait durer dans le temps. »

Cela dit, il importe aussi que le projet réponde à un besoin identifié par la communauté et que cette dernière soit prête à se mobiliser. Le développement d'un projet constitue un processus qui, idéalement, utilise et renforce les connaissances et les compétences présentes dans la communauté. La prise en compte des savoirs locaux s'avère essentielle à la pérennité d'un projet. En faire abstraction peut mener à l'incapacité d'atteindre les objectifs fixés. Ceci peut expliquer le manque d'intérêt de la communauté à accueillir un projet, voire à s'engager dans un processus de transfert de connaissances.

> « C'est à ce moment-là que l'on a proposé peut-être de faire un transfert d'expertise ou de les accompagner pour qu'eux puissent se prendre en charge pour mettre un projet comme ça en place avec les ressources qui seraient là de façon permanente. Puis ça a été une fin de non-recevoir, on n'a pas le temps de développer ça. On n'a pas le temps de s'occuper de ça [...] Ça ne semblait pas les intéresser. »

À cet égard, il apparaît pertinent de s'interroger sur le degré de réflexion et de planification préalable de la part des promoteurs, sachant que la pérennité d'un projet repose grandement sur l'adhésion et l'implication du milieu. L'évaluation fait ressortir une lacune à ce propos : les moyens pour assurer la prise en charge éventuelle par le milieu n'ont pas été identifiés de prime abord dans le cas de plusieurs projets. Cela constitue un défi par la suite, lorsque le promoteur devient accaparé par le quotidien et par les obstacles rencontrés, dans des communautés parfois très éloignées ou isolées.

Somme toute, le bilan du FPSJA permet d'être positif en ce qui a trait à la poursuite des projets, puisque la moitié de ceux-ci étaient toujours en cours au moment de rédiger ce rapport. Cela témoigne de leur intérêt et de leur pertinence pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Il existe toutefois une nuance importante entre la poursuite d'un projet et sa pérennité : un projet ne peut devenir pérenne que si les capacités de la communauté d'accueil peuvent le soutenir adéquatement, ce qui implique une appropriation du projet par le milieu et des ressources suffisantes à sa réalisation.

8.4 Pistes à considérer

Afin de favoriser et de contribuer plus efficacement à la prise en charge d'un projet par son milieu, plusieurs pistes à considérer avant et lors de la mise en œuvre d'un projet sont proposées :

Favoriser la compréhension et la communication de la notion de renforcement des capacités locales. Voir à outiller ou à former les promoteurs et les accompagnateurs (ex. : outil de vulgarisation sur la mobilisation de R^2) afin d'assurer une compréhension des multiples éléments à considérer pour le renforcement des capacités locales.

Mieux utiliser ou maximiser les ressources de la communauté, notamment en tenant compte des savoirs locaux, afin de favoriser l'appropriation du projet par la communauté. Prendre le temps pour les intervenants de s'intégrer à la communauté, de la conscientiser aux enjeux de la persévérance scolaire, de développer une relation avec une personne ressource et de faire participer les acteurs clés dans le projet constituent des actions porteuses.

Planifier en amont les stratégies du transfert du projet. Communiquer explicitement l'intention de transférer le projet lors de la phase préparatoire, et non à la fin du projet, favoriserait davantage la prise en charge du projet par le milieu.

Mettre à contribution plusieurs acteurs et partenaires du milieu. Il s'avèrerait gagnant de réfléchir aux stratégies permettant aux partenaires ainsi qu'aux acteurs des systèmes d'éducation, sociaux et politiques de mieux contribuer à soutenir les capacités locales favorisant la persévérance scolaire, et ce, en collaboration avec les communautés autochtones.

Prévoir les outils et les modalités pour planifier et réaliser un transfert d'expertise. Ceci inclut la formation de membres de la communauté, l'adaptation des outils à la culture, à l'identité autochtone et aux réalités des communautés, de même que l'accompagnement des personnes clés suivant le transfert. Il y a lieu de planifier l'évolution du rôle du promoteur externe tout au long du projet afin de faciliter un transfert progressif vers la communauté ou vers un partenaire.

Assurer un financement à long terme afin de favoriser un renforcement progressif (et continu) des capacités locales. Il est à noter que le renforcement des capacités locales s'est davantage concrétisé dans la deuxième année d'un projet : les projets « coup de cœur » ayant bénéficié d'un financement annuel supplémentaire sont ceux qui ont le plus de chance d'assurer la pérennité des actions entreprises avec succès.

9. PORTRAITS DE SIX PROJETS « COUPS DE CŒUR »

Les projets « coups de cœur » ont été sélectionnés à partir de 17 critères incluant l'impact potentiel sur les jeunes, la transformation des pratiques de l'organisation promotrice ou des partenaires, le niveau de participation des différents acteurs du milieu et la possibilité de transfert du projet au sein de la communauté. Le financement supplémentaire a permis de poursuivre et d'approfondir les activités et les initiatives développées dans le cadre de ces projets, aidant à assurer leur pérennité.

Six des neufs projets « coups de cœur » ont fait l'objet de visites terrain par l'équipe d'évaluation, afin de dresser le portrait de ces initiatives porteuses. Représentatifs de la diversité des promoteurs, du type d'activités, des partenariats prônés pour viser la persévérance scolaire, ainsi que des acteurs impliqués, ces projets sont :

- Aboriginal Summer Literacy Camp
- Bibliothèque Abénakise
- Effet Trickster
- Kabadu « portage »
- Matcekin : Jeunes entrepreneurs autochtones
- Réussite Autochtone

Les portraits démontrent que ces projets « coups de cœur » ont engendré un impact positif sur la persévérance scolaire des jeunes autochtones y ayant participé. Les parents et les intervenants ont témoigné de la contribution des projets au parcours éducatif des jeunes, au renforcement de leur sentiment d'appartenance envers la communauté et à leur estime de soi. Les entrevues et les groupes de discussion réalisés lors des visites terrain ont aussi permis d'entendre la voix des jeunes participants.

Les portraits présentés servent à illustrer la diversité des retombées pour ces jeunes et leur milieu, sous différentes formes.[14]

9.1 *Aboriginal Summer Literacy Camp* : renforcer les connaissances et les compétences à travers la vie de camps

Gérés par le Collège Frontière, en partenariat avec la Commission scolaire crie et les écoles locales, des camps d'apprentissage pour les enfants autochtones (*Aboriginal Summer Literacy Camp*) sont déployés à travers neuf communautés cries du Nord-du-Québec, dont le taux de diplomation figure parmi les plus bas de la province.

Bien que le projet se déroule dans trois communautés, la visite terrain s'est effectuée dans la communauté crie de Wemindji, à la Baie-James. Des élèves âgés de 5 à 12 ans participent au camp d'apprentissage du lundi au vendredi, durant cinq semaines estivales. L'objectif principal est de

[14] Voir Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C., Geoffroy, P., Prévost, D., et Franks, K. (2015). *Projets « coups de cœur » pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Département des sciences humaines appliquées, Université Concordia.

minimiser la perte d'apprentissage chez les jeunes durant les vacances d'été. Ces camps reconnaissent le défi que représente l'alphabétisation dans une langue seconde. Deux jeunes participants témoignent :

> « [À l'école], je n'arrive pas à suivre en sciences, en maths ou en quoi que ce soit. » « L'école, c'est ennuyant… Parfois, c'est si ennuyant que j'ai envie de pleurer. »

RETOMBÉES

Pour aider les enfants à soutenir le rythme durant l'année scolaire, les camps adoptent une approche multidisciplinaire et holistique, abordant à la fois la littératie et la numératie, les compétences sociales, les activités culturelles, les arts et le sport. Ces activités, culturellement appropriées, obtiennent du succès auprès des enfants, que ce soit la confection de bannique (pain traditionnel), une tâche qui requiert la lecture d'une recette, ou la lecture de livres et de poésie amérindienne (par exemple, *What makes you Brave, Memories from James Bay,* et *The Rabbit and Bear books*). La diversité d'activités proposées fait en sorte que les jeunes s'engagent dans le processus d'apprentissage sans même se rendre compte qu'ils abordent des sujets scolaires.

Par exemple, les animateurs s'appliquent à sortir la lecture de son cadre scolaire, de façon à renforcer l'idée que savoir lire est une compétence utile dans d'autres sphères de la vie, et pas seulement à l'école. Une participante partage : « J'ai une petite sœur… J'aime lui lire des histoires. » Les activités d'écriture donnent l'occasion aux jeunes de s'exprimer; ils racontent souvent leur vie à la maison, leurs espoirs, leurs préoccupations. Faisant référence à son journal, une jeune fille explique :

> « J'aime écrire là-dedans. Et personne ne peut regarder dedans. J'écris sur ma famille… J'essaye de faire des histoires avec ma famille…et je me souviens du passé. J'arrive encore à me souvenir des choses quand j'étais petite, comme quand j'avais quatre ans. Je veux me souvenir quand je suis triste pour me rendre heureuse. »

La structure et la routine des camps d'été font en sorte que les enfants retournent à l'école en se sentant plus compétents et plus confiants, ce que les parents observent :

> « Mon fils, il ne savait pas grand-chose avant que je l'envoie [au camp]. Maintenant, il parle bien et communique mieux et il remarque les lettres, il me dit : "Regarde, c'est la lettre L". »

Les camps se veulent aussi des environnements qui facilitent la création de liens sociaux entre les jeunes, ce qui augmente leurs chances d'avoir des amis à l'école et, par ricochet, nourrit leur estime de soi tout en posant un frein à l'intimidation. Les retombées sociales s'observent notamment à travers l'amélioration des capacités de communication et de leadership des jeunes. Le camp les aide à devenir des agents plus compétents et plus actifs au sein de leurs communautés, comme le souligne un animateur :

> « Le camp amène l'amour de la lecture aux campeurs et les aide à aimer apprendre, ce qui contribuera à construire une communauté prospère. Les succès des enfants auront des répercussions positives, se propageront dans toute la communauté. »

9.2 La Bibliothèque Abénakise : créer un espace rassembleur et aidant

Le projet Bibliothèque Abénakise *Maskwa* (« bouleau » en abénakis) a été implanté dans la communauté de Wôlinak, une communauté de moins de 200 personnes située à proximité de Bécancour, en Mauricie, qui ne possède pas d'école. Portée par le conseil de bande de Wôlinak, en partenariat avec le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki (Service à l'enfance et à la famille des Premières Nations et Centre de Santé de Wôlinak), la bibliothèque *Maskwa* vient soutenir la réussite scolaire des enfants de la communauté, qui doivent se rendre dans l'une des trois écoles primaires situées à l'extérieur de Wôlinak. Le financement du FPSJA a aidé à approvisionner la bibliothèque *Maskwa* en livres et en matériel didactique, ainsi qu'à créer une trousse éducative. La bibliothèque s'intègre de façon plus globale dans le service d'aide aux devoirs, hébergé dans un local adjacent. Le service d'aide aux devoirs et la bibliothèque offrent aux jeunes de la communauté un espace qui leur est réservé, avec une ambiance calme et familiale, où ils peuvent faire leurs devoirs avec l'aide de bénévoles et d'une intervenante.

RETOMBÉES

Les jeunes témoignent du soutien scolaire et social qu'ils retirent à travers la bibliothèque et l'aide aux devoirs : « Ça m'aide à apprendre à vivre en société et à avoir des amis, à être polie, à faire mes devoirs et […] à demander de l'aide en cas de besoin. » Les jeunes apprécient les qualités des aidants : « [ils ne sont] pas tant stricts et nous aident plus que d'autres pourraient le faire. » Pour les adolescents, l'aide aux devoirs revêt un aspect plus personnel. Ils soulignent la relation de confiance établie avec l'intervenante :

> « Admettons que quelque chose nous tracasse, on en parle ici, après ça à l'école, [ce n'est] plus un poids sur nos épaules, donc on se concentre mieux à l'école. »

Les parents confirment les retombées positives de la bibliothèque sur les jeunes, un parent ayant remarqué que l'un de ses enfants lit deux fois plus qu'avant; un autre, que les enfants viennent choisir de nouveaux livres à la bibliothèque toutes les deux ou trois semaines. La proximité de la bibliothèque est un avantage souligné autant par les jeunes que par les parents :

> « Parce que si on recherche un livre, au lieu d'aller à Bécancour, on vient ici et à l'aide aux devoirs, et quand on a fini, on peut prendre des livres. »

Les parents mentionnent aussi comment l'aide aux devoirs permet de tisser ou de renforcer les liens entres les jeunes de la communauté qui vont dans des écoles différentes, notant qu' « ils se chicanent [rires], mais se voient, au moins. On leur lègue quelque chose. On les voit grandir, il y a un lien d'attachement ». Un autre parent confie :

> « À la maison, [mon enfant] serait plus sur Internet, [il n'y aurait] plus de contact avec les amis. »

Pour le Centre de Santé de Wôlinak, l'aide en éducation au sein de la communauté s'avère essentielle étant donné le nombre élevé de jeunes qui souffrent d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Le service d'aide aux devoirs et la bibliothèque permettent de détecter le type d'appui professionnel nécessaire auprès des jeunes, à travers un soutien adapté et un suivi serré : « Ça permet d'être moins isolé. »

L'importance de renouer avec sa culture est une dimension à laquelle à la fois les jeunes et leurs parents sont sensibles. Cet aspect est intégré à travers les activités spéciales du service d'aide aux devoirs et à la bibliothèque, laquelle possède une section dédiée à la culture autochtone. Les enfants considèrent leur culture importante « pour savoir qui on est, plus profond dans notre culture, pour savoir on est quoi, pour mieux connaître nos ancêtres […] ». Les parents précisent :

> « On vient avec nos enfants, c'est le fun, on se sent chez nous, il y a des choses plus autochtones, on peut lire sur nous. »

Intégrant la culture et des notions scolaires, un jeu de questions-réponses a été créé afin de permettre aux parents de s'impliquer davantage dans le processus scolaire de leurs enfants. Outre des questions ayant trait aux mathématiques, au français et à l'anglais, d'autres portent sur la culture abénakise, pour lesquelles les aînés ont été consultés.

Implantés en partenariat avec les organismes de la communauté et bénéficiant de l'appui des conseils de bandes et des chercheurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, les services développés dans le cadre du projet Bibliothèque Abénakise vont se poursuivre grâce à la présence de la bibliothèque dans la communauté. Comme l'exprime le conseil de bande de Wôlinak :

> « L'éducation, c'est notre relève. Une bibliothèque permet de renforcer la lecture, aussi de rassembler la communauté et de faire revivre notre culture. »

9.3 L'effet Trickster : utiliser le théâtre comme levier

L'effet Trickster est un programme créé par l'organisme Exeko. Il offre des ateliers artistiques où les jeunes sont guidés dans la mise en scène d'une pièce de théâtre, inspirée de contes et légendes autochtones transmis par des aînés de leur communauté. Le programme est présent dans trois communautés. Exeko a travaillé, entre autres, au Lac-Simon avec des jeunes Algonquins de l'école secondaire Amik-Wiche. Il y existe un risque de décrochage scolaire élevé, notamment en raison des grossesses précoces chez les adolescentes et des problèmes de consommation d'alcool ou de drogues qui apparaissent surtout vers la troisième année du secondaire.

RETOMBÉES

Pour le Centre de Santé Lac-Simon, qui a servi de porte d'entrée à Exeko, le programme donne la chance de renforcer la confiance en soi des jeunes autochtones :

> « Quand les gens sont confiants et ont une bonne estime de soi, ils sont moins pris dans les problèmes sociaux, cela marche… Une école plus forte, c'est ainsi plus facile d'intégrer les habitudes de vie. Et quand on mange bien… on goûte des aliments équilibrés, on vit du positif, on s'aperçoit que cela fait du bon. »

Voyant le lien entre la santé physique et morale, cette intervenante a trouvé l'expérience avec Exeko « magique ». Une participante de 14 ans partage l'impact que sa participation aux ateliers a eu sur le plan social :

> « Pour moi, Trickster, c'est de s'amuser et de ne pas être gêné, pis de lâcher son fou ! J'ai aimé manger de la pizza et [me] faire de nouveaux amis. Et j'ai tout aimé. »

Les jeunes aiment apprendre de nouvelles choses, comme la jonglerie, « des choses qu'on n'a pas ici ». La performance à la fin de l'atelier est une occasion pour les jeunes de se faire reconnaître auprès de leurs pairs et de la communauté. Une jeune qui a participé au programme deux années de suite précise :

> « Pour moi, c'était un spectacle différent des autres, où nous pouvions faire tout ce que nous voulions. »

Une enseignante impliquée dans le projet commente :

> « C'est une prise en compte de ce qu'ils sont capables de faire… Il y en a qui pensait jamais que ces jeunes-là pouvaient aller sur une scène et beaucoup de professeurs ont tenu à voir les participants réussir un projet de ce type et de le faire du début à la fin. »

La jeune qui a joué le rôle principal dans le dernier spectacle évoque avec fierté ce qu'elle a aimé le plus de l'expérience : « Faire la scène avec CiCip où le cerf est mort pour donner à manger au clan. »

L'effet Trickster valorise la culture et y apporte une dimension moderne. Le fait de partir d'une légende issue de leur culture autochtone est une pratique gagnante, comme l'explique une enseignante : « L'histoire, ça leur parle… Ils aiment ça, les histoires de légende, ça les ramène à leur passé. » Elle évoque le sentiment de fierté que vivent les jeunes « d'avoir des gens qui parlent de leur culture, cela témoigne un respect et les jeunes trouvent cela important… Si tu parles de ton passé, puis tu aimes ton passé, c'est plus facile [d']apprendre et [d']être fier de toi et sûr de toi. »

En outre, moderniser la culture attire les jeunes, qui ont aimé danser le hip-hop lors du spectacle. Cela renforce leur identité :

> « La culture, en se modernisant, [rend] les jeunes […] à l'aise avec les autres. Si tu te vois progresser dans ta culture, tu progresses avec les autres. Tu te sens à l'aise. »

L'équipe d'Exeko précise que l'effet Trickster vient « jouer beaucoup aussi sur le renforcement, l'estime de soi, qui est un déterminant qui est important, sur la motivation également. Indirectement, également, on vient jouer sur tout ce qui est dépendance et consommation en proposant nos alternatives […] On va parler de travail en équipe, de prise de décision, d'écoute, de prise d'initiative, de communication, d'expression. On vient chercher les esprits créatifs, qu'on a beaucoup chez les jeunes en communauté ». Les intervenants et les animateurs travaillent à partir des forces des jeunes, tout en établissant une relation de confiance. Une enseignante remarque :

> « Ils font des jeux avec eux, ils les mettent à l'aise. Les jeunes se sentent aimés par eux. Ils écoutent les jeunes et à partir des idées des jeunes, ils vont ailleurs. Ils vont chercher leurs forces, cherchent toujours le bon côté. »

Ce regard appréciatif envers les jeunes est d'autant le bienvenu que ces derniers vivent des difficultés à l'école avec des enseignants qui, eux, n'ont pas toujours ce regard.

9.4 *Kabadu* « portage » : soutenir la réussite éducative à travers l'aide aux devoirs

Le programme *Kabadu*, qui signifie « portage » en algonquin, est un service de soutien aux études pour les jeunes autochtones de 12 à 17 ans offert par le Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or (CAAVD). Basé sur la philosophie autochtone regroupant les quatre dimensions (physique, mentale, affective et spirituelle), *Kabadu* est un lieu de soutien scolaire individualisé misant sur la réalisation personnelle et la valorisation des études afin de développer et de bâtir, en chacun, la confiance et l'estime de soi. Des services sont offerts en anglais et en français à des jeunes de différentes nations vivant à Val-d'Or ou provenant des communautés avoisinantes (Kitcisakik, Lac-Simon et Pikogan).

RETOMBÉES

Les jeunes valorisent le soutien qu'offre le programme, autant sur le plan scolaire que social. Ils apprécient l'aide des éducatrices : « [elles] nous font apprendre différemment de nos enseignants. » Une intervenante explique comment elle encourage l'entraide entre eux :

> « S'il y en avait deux ou trois à être dans la même classe au secondaire, à faire le même devoir, on disait : "Bien toi, l'as-tu fait ce numéro-là ?" Puis un étudiant disait : "Oui, je l'ai fait, comme ça […]", alors le travail d'équipe se met en place. »

Les intervenants mettent l'accent sur l'autonomie et la responsabilisation des jeunes :

> « Juste de sentir qu'il y a quelqu'un qui est à côté de toi pour t'accompagner dans la réalisation de tout ça, c'est déjà réconfortant. C'est déjà valorisant. »

Établir des liens de confiance avec les jeunes, apprendre à les connaître, les faire parler et faire en sorte qu'ils se sentent valorisés dans leur culture autochtone, sont des gestes essentiels à poser pour les intervenants. Les jeunes mentionnent d'ailleurs les relations positives qu'ils établissent avec eux, l'une disant à propos de sa tutrice qu'elle est sa « seconde mère ». Les intervenants incluent des tuteurs autochtones et des étudiants aux cycles supérieurs qui ont eux-mêmes persévéré. Une tutrice, au cégep, explique :

> « Moi, j'étais vraiment intéressée [à devenir tutrice] dans le but d'aider justement les jeunes, parce que j'aurais aimé ça avoir ce soutien-là […] pour aider les jeunes justement à avoir une bonne méthode. »

Les tuteurs servent de point de référence pour démontrer qu'il y a des autochtones capables de réussir dans leurs études. L'intégration des notions scolaires, facilitée par le contexte autochtone, favorise l'apprentissage. Un jeune explique :

> « Je ne me sens pas confortable à l'école, quand je viens ici, je me sens plus confortable. »

Les dessins des jeunes illustrent fortement le contraste entre l'école et *Kabadu*, en évoquant l'ennui à l'école, la difficulté de réaliser leurs devoirs et leurs mauvaises relations avec les enseignants.

> « Je n'aime pas l'école, je déteste l'école je n'ai jamais aimé cela. J'aimerais qu'elle soit détruite. Et voici Kabadu : c'est bien, j'aime ça ici. »

Pour les parents, la participation des jeunes au programme fait une différence. Un parent explique :

> « Je trouvais ça important [que mon enfant] soit intégrée dans un groupe ici pour que justement, elle connaisse un peu plus sa culture, des choses que je n'ai pas apprises moi-même… Des fois, quand c'est plus difficile, ça apporte une autre vision de comment faire les devoirs. Ça nous donne des trucs. »

Un autre parent témoigne de l'impact du programme sur ses enfants :

> « Ma première est en comptabilité au collège, puis elle est très bonne, puis elle m'a avisée qu'elle est en train de finir son cours, là… Puis mon troisième, il est en mécanique. Ça, c'est grâce à Kabadu. Ici, ils sont motivés. »

Le programme *Kabadu* renforce le sentiment d'appartenance des jeunes, qui sont souvent confrontés à la discrimination à l'école et sont parfois éloignés de leur communauté, certains vivant en famille d'accueil durant la semaine. Le local est adapté aux adolescents, avec des sofas, des guitares, des ordinateurs et une table de billard, et des collations santé y sont offertes. L'espace, accueillant et calme, représente un milieu culturellement sécurisant pour les jeunes. Une intervenante au programme explique :

> « L'environnement culturellement pertinent aide beaucoup […] ces jeunes-là parce que quand tu déménages en ville, que tu sois Atikamekw autochtone ou Cri, ça [ne fait] plus de différence. Tout le monde se ressemble puis se soutient ensemble. C'est un point de ralliement, cela leur donne un coup de pouce. »

Les intervenants misent sur la création d'une atmosphère décontractée pour encourager les jeunes à passer du temps au Centre d'amitié plutôt que de flâner dans les rues. Les participants à *Kabadu* ont aussi accès aux autres services (c'est-à-dire la Clinique Minowé, les services psychosociaux, etc.) et initiatives du CAAVD, ce qui peut avoir une incidence sur leur cheminement scolaire, personnel et collectif. Les jeunes peuvent participer aux ateliers d'artisanat, par exemple, et certains ont récemment créé une œuvre pour une exposition au musée de la ville. Ils reçoivent aussi l'agenda scolaire conçu par le CCAVD et participent au gala annuel Mëmëgwashi. Comme l'explique cet intervenant :

> « Tout est interrelié, ici… C'est bâti ensemble, donc on se sert de la plate-forme du gala qui est une soirée reconnaissance pour, ensuite de ça, bâtir l'agenda pour le restant de l'année. Et on va se servir des programmes d'aide aux devoirs pour valoriser l'éducation à travers, pas juste cet agenda-là, mais à travers la présentation de modèles autochtones, à travers des ateliers parents, à travers la stratégie d'apprentissage. »

Malgré le succès de *Kabadu*, l'un des défis réside dans la variabilité de la présence des jeunes au cours de l'année. Parce qu'il s'agit d'un programme volontaire, les jeunes peuvent venir de façon continue ou ponctuelle, mais leur nombre diminue au fil de l'année scolaire et les participants de quatrième et cinquième secondaire sont peu nombreux. Identifiant le besoin de renforcer les liens avec les écoles primaires et secondaires, et de faire valoir le service de *Kabadu* qui demeure relativement méconnu du milieu scolaire, le CAAVD a depuis entrepris un projet pilote d'agent de liaison.

9.5 *Matcekin* : former de jeunes entrepreneurs autochtones

Matcekin, « aller de l'avant, évolution » en atikamekw, vise la formation préparatoire à un travail-métier semi-spécialisé (FPT-MSS). Initialement un projet parascolaire, *Matcekin* est maintenant incorporé au sein du cursus scolaire de l'école secondaire Nikanik à Wemotaci. Dans cette école, où le français est la langue seconde des élèves et où certains d'entre eux composent avec des défis liés à l'apprentissage, ce projet offre un cheminement qui les amène à découvrir et à développer leur potentiel autrement que par un parcours scolaire traditionnel. Les élèves peuvent développer trois champs de compétences : la menuiserie, la cuisine et l'aménagement paysager. Enrichi par des échanges avec le projet en entrepreneuriat de l'école Amik-Wachi à Lac-Simon, le projet *Matcekin* semble obtenir le succès escompté.

RETOMBÉES

Pour les élèves, l'occasion « d'être dehors » est l'un des aspects les plus appréciés du programme, surtout lorsqu'ils participent à des projets d'aménagement paysager. À cet effet, deux autres projets seront réalisés au printemps 2015, soit la production de bois de chauffage pour l'école et la réparation de ses moustiquaires.

Dans l'atelier de menuiserie, l'énergie et l'intérêt des jeunes se manifestent davantage que dans la salle de classe. C'est dans cet espace que leurs capacités manuelles peuvent s'exprimer et qu'ils semblent le plus à l'aise de communiquer leur fierté à propos des projets réalisés et de ceux en cours de production. Les cours de cuisine et de nutrition contribuent également à créer des conditions favorables pour faciliter la concentration des élèves. Lors d'une activité en lien avec les retombées de ce programme, le groupe a associé « nourriture » à « concentration ».

Les jeunes se sentent valorisés de réaliser des projets qui répondent aux besoins de la communauté et qui reflètent leur culture, comme fabriquer un support pour un gros tambour ou monter un tipi pour souligner la visite des chefs des deux autres communautés atikamekw et du grand chef de la Nation atikamekw. À travers le montage du tipi, les jeunes ont appris à mener un projet du début à la fin. Le professeur les a guidés pour dénicher les perches qui ont servi de structure à la toile de tipi trouvée dans le local de menuiserie. Ensemble, ils ont déblayé la neige, réfléchi à la meilleure façon de transporter les perches et appris comment monter le tipi. Surtout, les élèves ont appris à demander de l'aide et à persévérer malgré les embûches.

Les élèves semblent avoir bien saisi l'importance du projet *Matcekin* pour leur présent et leur avenir, car il leur permet de développer leur autonomie financière et d'entrevoir des possibilités concrètes d'emploi ultérieur. Le directeur précise :

> « Nous, on veut qu'ils soient les meilleurs […], qu'ils viennent dans ce programme parce qu'ils se disent : "Eux, ils font quelque chose qui m'intéresse". »

Au sein de l'école Nikanik, l'accent est mis sur une culture d'enseignement orientée vers la relation de confiance avec l'élève. Selon le directeur, le plan de réussite s'inspire de la roue de médecine avec « au cœur de ce cercle et de nos préoccupations […], l'élève […] Les rayons de la roue [de médecine] servent de pont pour l'enseignant qui protège et encadre l'élève qui est au cœur de ce cercle ». La direction souligne qu'il est

essentiel pour l'enseignant « d'être réceptif et compréhensif face aux difficultés vécues à la maison […] On est réceptif quand on est reposé et qu'on a de l'intérêt, ce qui implique d'entrer tout d'abord en relation avec l'élève ». Un enseignant identifie le besoin d'accueillir et de stimuler l'élève là où il se situe : « Si je tente de leur enseigner au tableau et que je vois bien que ça lève pas, ok on va faire autre chose. » Comme le souligne un des professeurs, le but est d'être flexible et de faire participer les jeunes :

> « Je n'accepte pas les contrats sans avoir l'accord des élèves. Comme ça, le projet encourage un sens de leadership parmi les élèves et un [sentiment] d'être impliqué dans toutes les étapes d'un projet du début jusqu'à la fin. »

Un autre enseignant s'assure d'être conséquent avec ses élèves pour qu'un projet soit réalisable; il indique qu'il est nécessaire de leur montrer de « tout faire avant de baisser les bras », de leur inculquer l'importance de persévérer pour réussir. Les jeunes ont d'ailleurs récemment accompli la construction de 35 murs de la paix pour les élèves de l'école primaire de Wemotaci. Ils sont non seulement fiers d'avoir complété le projet, mais aussi d'avoir contribué à augmenter la capacité de concentration d'autres élèves – un défi partagé par plusieurs d'entre eux.

Le partenariat avec le directeur Immobilisation et logement du conseil de bande de Wemotaci est essentiel au succès du projet *Matcekin* : il assure l'établissement de liens entre les besoins de la communauté et les capacités des élèves. En leur offrant des contrats dans le cadre du projet, le conseil espère aussi offrir des emplois à des jeunes de la communauté, de sorte que « la communauté soit plus forte ».

9.6 Réussite Autochtone : mobiliser toute une école

Le projet Réussite Autochtone se déploie à l'école Le Bois-Vivant, une école publique primaire et (1er et 2e secondaire) située à New Richmond, en Gaspésie. Il inclut des actions multidimensionnelles pour mieux répondre aux besoins des élèves de la communauté mi'kmaq avoisinante, Gesgepegiag. Ceux-ci représentent environ 10 % des élèves qui fréquentent l'école, mais sont à risque d'échec à 90 %. Le fait de ne pas bien maîtriser le français en entrant à l'école (Gesgepegiag étant une communauté anglophone), le manque d'encadrement des parents et la discrimination envers les autochtones figurent parmi les facteurs qui nuisent à leur réussite éducative.

Le comité pour la réussite autochtone, qui réunit six membres de l'école (enseignant, orthopédagogue, éducateur, personnel du service de garde et la directrice) depuis trois ans, permet de s'interroger et de voir comment mieux soutenir les élèves autochtones : « [O]n doit réfléchir à leur parcours scolaire, en ayant tous les départements de l'école à la table. ».

RETOMBÉES

Les besoins identifiés par le comité peuvent être rapportés aux rencontres mensuelles des enseignants et donnent lieu à des plans d'intervention pour les enfants autochtones en difficulté. Un membre du comité identifie un des bénéfices de cette approche unificatrice :

> « On est plusieurs personnes à répéter le même message… On essaie de contaminer les autres. »

Le comité a organisé, entre autres, une journée de sensibilisation pour les enseignants sur la réserve afin d'améliorer la communication entre l'école et la communauté. Un membre explique l'impact du comité à l'école :

> « En mettant nos actions en place, cela a monté les chances qu'ils [les élèves] soient heureux, il y a moins d'absence, plus de motivation et oui, ils ont envie d'apprendre, ils sont plus disponibles. Qu'ils sentent leur culture acceptée fait une différence. »

L'une des retombées du projet Réussite autochtone a d'ailleurs été la création d'un comité d'élèves autochtones de 3e à la 6e année du primaire, une initiative d'importance pour les jeunes :

> « Parfois les autres enfants nous intimident parce qu'ils croient qu'on n'est pas pareil. Ils rient de nous, ne veulent pas jouer avec nous et nous blâment sur tout. Avec notre comité, ils peuvent savoir plus qui nous sommes et devenir nos amis. »

Ce comité a choisi comme projet porteur l'aménagement d'un espace autochtone dans la bibliothèque de l'école. L'implication des élèves dans la sélection des livres et dans l'apport d'objets et de photos représentant leur culture les a aidés à développer un sentiment de réalisation et de fierté. Ils parlent avec enthousiasme de la répercussion de ce projet :

> « Les livres à la bibliothèque et notre regalia [vêtement ou décoration traditionnels] et la sauge va donner aux autres étudiants une opportunité d'apprendre des choses sur nous. »

L'an prochain, le comité mettra en place un système de pairs aidants afin d'intégrer les enfants qui entrent à la maternelle. Il veut aussi créer une pièce de théâtre qui sera jouée devant tous les élèves de l'école afin de partager l'histoire et la culture autochtone. Les enfants évoquent le besoin de parler de la culture autochtone au présent.

> « Très rarement va-t-on parler des autochtones dans ma classe, ils parlent toujours du passé, jamais du présent… On doit parler de notre culture aujourd'hui. ».

Parmi les actions multidimensionnelles entreprises, Réussite Autochtone compte la création d'un poste d'agent de liaison autochtone, d'un service d'aide aux devoirs et l'augmentation des heures du service de garde. Ces trois actions, enrichies d'aspects de la culture mi'kmaq, permettent d'accroître l'aide en français et la création d'un sentiment d'appartenance envers l'école, afin que les élèves autochtones « puissent être fiers de leur culture, de la voir dans l'école et de la partager ».

La mise sur pied du poste d'agent de liaison vise à faire le pont entre les enfants, les familles et l'école. Trouver le bon profil et la meilleure formule a toutefois été laborieux. Les deux premières années, l'agent de liaison était une personne autochtone respectée de la communauté, mais le défi lié à la langue de communication, tant pour rejoindre les parents que pour pouvoir fonctionner dans le milieu scolaire, rendait difficile l'atteinte de son rôle : « Son impact n'était pas clair, cela déstabilisait les enseignants. » La troisième année, le rôle d'agent de liaison a été repris par une éducatrice bilingue déjà présente au sein de l'école et ayant des liens avec la communauté de Gesgepegiag. Son apport a alors été plus important.

La participation des parents au projet Réussite Autochtone demeure un enjeu; les parents sont souvent peu impliqués et semblent méconnaître ce qui se passe à l'école. Par contre, ceux qui le sont

applaudissent les activités qui visent à renforcer la communication entre l'école et la communauté. Ils encouragent l'école à continuer de sensibiliser les élèves et le personnel et de permettre à leurs enfants d' « être fiers de leurs origines et de leur héritage ». Ils expliquent que pour plusieurs enfants, l'école peut être l'endroit le plus sécuritaire, car beaucoup d'entre eux vivent un stress social qui les affecte sur les plans personnel et scolaire. Un père explique :

> « Quand tu as des enfants qui sont confortables à l'école, ils vont apprendre… et pour les garder à l'école, on doit maintenir leur intérêt ».

Pour Réussite Autochtone, le projet requiert la volonté de la direction de l'école : celle-ci doit être prête à mettre à la disposition son personnel pour les rencontres du comité, à appuyer les idées proposées et à maintenir un questionnement continu à propos des meilleurs moyens d'accroître le rapprochement entre les élèves autochtones, leurs parents et les enseignants. Le CTREQ a contribué à cette réflexion en amenant des idées pour élargir les retombées du projet, incluant la mise en place d'un comité de concertation avec d'autres acteurs clés en persévérance scolaire. Bien que le maintien actif de ce comité demeure fragile, la pérennité est assurée par le processus et les activités mis en place qui pourront continuer sans le financement du FPSJA. Comme le mentionne la directrice de l'école, « ces activités font maintenant partie de notre plan de réussite ».

CONCLUSION

Cette évaluation sommative des 22 projets du FPSJA fait ressortir des retombées importantes sur le plan des connaissances et des pratiques pour mieux soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones. La diversité des stratégies prônées et des acteurs impliqués comme promoteurs ou partenaires (qu'ils proviennent du milieu scolaire, d'organismes et de services autochtones ou d'organismes extérieurs) démontre qu'aborder la question de la persévérance scolaire des jeunes autochtones requiert de nouvelles approches. Notre évaluation soulève également l'importance de poursuivre la réflexion à propos de la notion de « réussite » en matière de persévérance scolaire et éducative en contexte autochtone, ainsi que sur ses conditions.

Plusieurs constats émergent de cette évaluation, dont celui de la nécessaire valorisation de la culture autochtone, qui se retrouve dans plus des trois quarts des projets. Le fait que tous les projets interviennent par rapport à l'école et visent au moins 9 déterminants sur 22 met en évidence le besoin de reconnaître la complémentarité et les interactions entre les facteurs personnels, familiaux, sociaux et environnementaux, et scolaires, mais aussi celui de reformuler et de bonifier la liste des déterminants pour les rendre pertinents en contexte autochtone. À partir de là, il sera plus aisé de viser à long terme des transformations structurelles et systémiques permettant de mieux adapter les projets de persévérance scolaire, et l'éducation en général, aux besoins et aux réalités des jeunes autochtones du Québec.

L'évaluation souligne aussi l'importance de rassembler plusieurs partenaires pour le financement et l'appui des projets, ainsi que de s'attarder au renforcement des capacités locales en persévérance scolaire en planifiant plus tôt les stratégies et moyens pour une prise en charge progressive des projets par la communauté. Ces éléments se sont réalisés de façon inégale à travers les projets, en raison de leur durée (entre un et deux ans), mais ils émergent comme des conditions gagnantes.

L'évaluation tient compte de l'évolution des projets à travers leur mise en œuvre et du fait que 80 % des promoteurs sondés les referaient avec des ajustements. Elle souligne aussi le besoin de bonifier la formule d'accompagnement des promoteurs. Des compétences plus adaptées aux projets de persévérance scolaire en contexte autochtone, que ce soit la connaissance du milieu, des déterminants de la persévérance scolaire, ou l'aptitude au transfert de connaissances, bonifieraient l'accompagnement. L'évaluation a aussi fait ressortir le besoin de revoir la fréquence du suivi par les accompagnateurs, ainsi que la flexibilité de l'accompagnement, notamment en ce qui concerne la reddition de comptes. Cela dit, le parrainage entre accompagnateurs et promoteurs a été reconnu comme une contribution positive.

En résumé, le FPSJA a permis d'identifier des principes et des pratiques inspirantes qui peuvent éclairer sur les approches à préconiser. L'évaluation met en lumière l'importance de bâtir sur ces apprentissages et à partir des pistes à considérer, afin de répondre de façon appropriée aux besoins grandissants en matière de persévérance scolaire et éducative des jeunes autochtones. Avec de plus en plus de jeunes autochtones vivant en milieu urbain, l'importance d'investir de façon soutenue et prolongée dans des initiatives locales qui naissent des besoins des milieux et qui cherchent à motiver les jeunes et à augmenter leur sentiment d'appartenance et de fierté s'avère une nécessité.

RÉFÉRENCES

Note : Toute la documentation reliée aux projets est disponible en communiquant directement avec le CTREQ.

Assemblée Nationale du Québec (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*. Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, Québec, QC.

Battiste, M. (2010). Indigenous knowledge and Indigenous peoples' education. In S.M. Subramanian & B. Pisupati (Eds.), *Traditional knowledge in policy and practice: Approaches to development and human well-being* (pp. 31–51). Tokyo, New York, Paris: United Nations University Press.

Blanchet-Cohen, N. (2015). Indigenous children's rights: Opportunities in Appropriation and Transformation. In W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds). *Routledge International Handbook Children's rights studies* (pp.371-386).

Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C., Geoffroy, P., Prévost, D., et Franks, K. (2015). *Projets « coups de cœur » pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Département des sciences humaines appliquées, Université Concordia.

Conseil Canadien sur l'apprentissage (2009.) *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa, Canada.

Cook, P., & White, W. (2001). Thunderbirds, thunder-beings, thunder-voices: The application of traditional knowledge and children's rights in support of Aboriginal children's education. *American Review of Canadian Studies*, *31*(1), 331-347.

Lévesque, C., & Siou, N. (Eds.) (2011). *Parlons de l'éducation des autochtones au Québec*. Cahiers Dialog Cahier No 2011-02.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2013). *Bulletin statistique de l'éducation N° 42 – L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Gouvernement du Québec, 25 p.

Réunir Réussir (2013). *Fiches pratiques. Voir http://www.reunirreussir.org/pdf/doc_fiches_pratiques_determinants.pdf*

Sénat du Canada. (2011). *Reforming First Nations education: From crisis to hope*. Report of the Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples.

Skutnabb-Kangas, T., & Dunbar, R. (2010). *Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view. GálduČála: Journal of Indigenous Peoples' Rights, 1*. Voir http://www.e-pages.dk/grusweb/55/

Statistique Canada (2014). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*, produit numéro 99-011-

X2011037.

ANNEXE 1 — DESCRIPTION DES 22 PROJETS DU FPSJA

01 - Agenda « Captez vos rêves »

Organisme responsable : Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or (CAAVD)
Clientèle(s) ciblée(s) : Autochtones qui fréquentent une école de la Vallée-de-l'Or, un programme de développement des compétences ou un programme éducatif du CAAVD
Peuples : Cris, Algonquins, Atikamekw et Inuits
Personne-ressource : Denise Caron • denise.caron@caavd.ca
Site Internet : www.caavd.ca

En 2012, le CAAVD a lancé l'agenda scolaire « Captez vos rêves » mettant en valeur la culture et la fierté des Premiers Peuples, ainsi que la réussite éducative de quelque 190 étudiants autochtones de Val-d'Or. L'agenda présente les lauréats (photographies incluses) du niveau primaire, secondaire, postsecondaire ou des programmes de littératie et d'employabilité du CAAVD. Il comprend également des portraits effectués avec treize jeunes et adultes modèles qui se démarquent par leurs cheminements variés en persévérance scolaire ou leur engagement dans la communauté. L'agenda scolaire est un outil essentiel pour l'élève et sert de moyen de communication avec les parents, mais il vise surtout à renforcer la construction identitaire, l'estime personnelle et la confiance en soi des élèves autochtones, et ce, quel que soit leur niveau scolaire. En favorisant la reconnaissance tout au long de l'année, l'agenda vient renforcer le Gala Mëmëgwashi qui célèbre chaque année la persévérance scolaire des membres de la communauté.

02 - Kabadu

Organisme responsable : Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or (CAAVD)
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves autochtones des trois écoles secondaires de Val-d'Or
Peuples : Cris, Algonquins, Atikamekw et Inuits
Personne-ressource : Denise Caron • denise.caron@caavd.ca
Site Internet : www.caavd.ca

Kabadu, qui signifie « portage », est un programme de soutien individualisé aux devoirs et aux études après l'école pour les jeunes autochtones de 12 à 17 ans. Dans un environnement culturellement pertinent, les jeunes sont accompagnés par des tuteurs autochtones, pour la plupart étudiants des cycles supérieurs, qui ont fait preuve de persévérance dans leur cheminement scolaire. Le soutien scolaire est fait dans une approche globale de lutte au décrochage scolaire qui mise sur le développement de l'autonomie, la réalisation personnelle et la valorisation des études pour construire en chacun la confiance, l'estime de soi et un projet de vie. Ainsi, le CAAVD entend opérer un changement sur une ou plusieurs des quatre dimensions de la nature humaine (spirituelle, mentale, physique, émotionnelle), pour l'atteinte d'un meilleur équilibre chez les jeunes.

03 - IDÉO

Organisme responsable : Carrefour jeunesse-emploi du Haut St-Maurice
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves secondaires de l'école Nikanik (13 à 17 ans)
Peuple : Atikamekw
Personne-ressource : Karine Pérusse • karine.perusse@cje-hsm.qc.ca
Site Internet : www.cje-hsm.qc.ca

Le projet IDÉO est un programme d'accompagnement individualisé offert aux jeunes de 13 à 17 ans de l'école secondaire Nikanik du territoire de Wemotaci. Initialement destiné aux jeunes décrocheurs ou susceptibles de décrochage scolaire, le projet s'est adapté aux besoins de la communauté et a été offert à tous les élèves de l'école. Des intervenants IDÉO du Carrefour jeunesse-emploi ont accompagné individuellement les élèves. Ils ont aussi donné des ateliers en classe sur la connaissance de soi et le développement de nouvelles habiletés : traverser sa période de crise de façon constructive, prendre conscience de comportements problématiques ou inadéquats, trouver ses aspirations pour le futur, développer l'estime de soi et l'autonomie, développer des habiletés académiques et enrichir ses connaissances. L'objectif du programme est d'encourager les élèves à mieux se connaître, à adopter des stratégies gagnantes sur le plan personnel et à poursuivre leur scolarité.

04 - Trouve ta motivation, c'est ta destination

Organisme responsable : Maison de jeunes Défi-Jeunesse du Haut St-Maurice Inc.
Clientèle(s) ciblée(s) : Jeunes de 12 à 17 ans du Haut St-Maurice
Peuple : Atikamekw
Personne-ressource : Alexandre Lehoux • defijeunesse@gmail.com
Site Internet : www.maisondejeunes-hsm.lttcom.org

Le projet « Trouve ta motivation, c'est ta destination » s'adresse aux jeunes de 12 à 17 ans qui fréquentent la Maison des jeunes de La Tuque. Le projet offre des services personnalisés d'aide aux devoirs, des séances d'orientation professionnelle et des entretiens d'exploration de soi (services de *counselling*), dans le but d'intéresser les jeunes à un métier ou à une profession. Un volet d'exploration professionnelle permet aux jeunes d'assister, deux fois par mois, à des témoignages de professionnels de différents milieux qui viennent parler de leur parcours de vie et de leur profession. La Maison des jeunes organise aussi des visites en milieux professionnels tels que l'Aéroport de Québec et la Société Radio-Canada à Montréal. En 2014, un jeune autochtone a même témoigné de son expérience quant à la persévérance scolaire. Ce témoignage a eu lieu dans le cadre du projet « Ouvre ta Trappe », réalisé par COMPÈRES (Comité mauricien sur la persévérance et la réussite scolaires), auquel plusieurs jeunes de la Maison des jeunes ont participé.

05 - Aboriginal Summer Literacy Camps

Organisme responsable: Cree School Board
Clientèle(s) ciblée(s) : Jeunes de 5 à 12 ans du Haut St-Maurice
Peuple : Cris
Personne-ressource : Caroline Mark • cmark@cscree.qc.ca
Site Internet : www.cscree.qc.ca

Le projet Aboriginal Summer Literacy Camps (Camp d'été autochtone d'alphabétisation) permet à des enfants de 5 à 12 ans, provenant de neuf communautés cries, de participer à un camp d'été de quatre semaines afin de développer leurs habiletés en littératie et en mathématiques pour la rentrée scolaire. Des activités artistiques et créatives telles que la lecture, les arts plastiques, la musique, le théâtre et les jeux extérieurs permettent aux enfants de jouer avec les chiffres et les mots. Également, des membres de la communauté et des ainés sont invités à donner des présentations, et des évènements communautaires sont organisés. Enfin, la composition de l'équipe d'animateurs, des Cris de la communauté et des gens du sud du Québec, facilite à la fois le partage de connaissances et de capacités reliées à la persévérance scolaire et l'interaction avec les enfants dans les deux langues, soit le cri et l'anglais.

06 - La bibliothèque Abénakise, ma richesse !

Organisme responsable : Conseil des Abénakis de Wôlinak
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves et membres de la communauté de Wôlinak
Peuple : Abénakis
Personne-ressource : Dave Bernard • dbernard@cawolinak.com
Site Internet : www.gcnwa.com

Le Conseil des Abénakis de Wôlinak a ouvert en mars 2014 une bibliothèque destinée aux élèves et à tous les membres de la communauté. Le Conseil mise ainsi sur la lecture et la culture comme remède à l'exclusion sociale. La bibliothèque Abénakise offre plus de 2500 livres, manuels, matériel didactique et autres, ainsi qu'un espace de recherche avec ordinateurs. On y organise également diverses activités pour les élèves et leur famille : club de lecture jumelé à l'aide aux devoirs, conférences et ateliers de sensibilisation (violence à l'école, homophobie, consommation et jeu, éducation sexuelle). À travers le projet de création de la bibliothèque, les responsables du projet ont développé une trousse d'outils incluant un volet culturel abénakis, afin d'aider les parents à accompagner leurs enfants dans leur cheminement scolaire.

07 - Empowering students, Engaging schools

Organisme responsable : Wabannutao Eeyou School
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du primaire et du secondaire
Peuple : Cris
Personne-ressource : Daisy Fry • dfry@cscree.qc.ca
Site Internet : www.eastmain.ca

L'organisme Wabannutao Eeyou School a souhaité miser sur le développement du leadership et la promotion de l'activité physique pour soutenir les jeunes du primaire et du secondaire par la mise sur pied du projet « Empowering students, Engaging schools ». Les élèves du secondaire ont d'abord suivi des ateliers de développement du leadership et des activités de promotion du sport. Ils ont également reçu une formation d'animateur jeunesse, en plus de prendre part à des activités de sensibilisation aux effets du tabac, des drogues et de l'alcool. Ces élèves ont ensuite été invités à animer eux-mêmes des ateliers de sensibilisation sur ces mêmes thèmes auprès d'élèves d'écoles primaires dans le but de renforcer leur pouvoir d'agir (*empowerment*). Ce projet renforce l'estime de soi, la confiance, la résilience et la fierté des élèves à travers une expérience de mentorat et de leadership leur permettant de contribuer de façon positive à leur environnement scolaire.

08 - Comité Migona (Kinomasi Jeune Coop)

Organisme responsable : Conseil des Anicinapek de Kitcisakik
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du secondaire de 16 à 20 ans (et plus)
Peuple : Algonquins
Personne-ressource : Daniel Lemieux • daniel.lemieux@kitcisakik.ca
Site Internet : www.kitcisakik.ca

Kinomasi Jeune Coop était initialement destiné aux jeunes entre 16 et 20 ans qui fréquentaient l'école des adultes de Kitcisakik et y excellaient. Il leur permettait de devenir proactifs dans la création d'un premier emploi. Les jeunes participaient à une démarche entrepreneuriale en créant un organisme collectif ou une coopérative dont l'objectif était de répondre à des besoins de la communauté, et ce, dans un cadre de fonctionnement démocratique. Par l'entremise de ce projet, le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik a lié la persévérance scolaire au développement socio-économique de la communauté. Le projet s'est adapté aux besoins de la petite communauté en s'élargissant à des membres de plus de 20 ans. Renommé Comité Migona, le projet a permis de former de jeunes adultes à l'artisanat autochtone et à la vente au moyen d'une coopérative d'artisanat. La coopérative est située dans les locaux du centre « Savoir être, Savoir faire » qui héberge également l'école aux adultes et la bibliothèque.

09 - Matcekiw

Organisme responsable : Conseil des Atikamekw de Manawan (Services éducatifs)
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du préscolaire au secondaire (12 à 20 ans) et les parents
Peuple : Atikamekw
Personne-ressource : Annette Dubé • dube.annette@manawan.com
Site Internet : www.manawan.com

Le Conseil des Atikamekw de Manawan a choisi de concentrer ses efforts sur trois domaines prioritaires à travers le projet : 1- prévention et sensibilisation, 2- promotion et 3- intervention. Matcekiw, qui se traduit de l'atikamekw par « développement de l'enfance dans ses forces », vise à favoriser l'épanouissement des jeunes et le développement de leur pouvoir d'agir. Il se veut complémentaire aux stratégies mises en place dans le plan de réussite des écoles et celles de la planification stratégique du Conseil de bande. Matcekiw offre aux élèves de tous âges des outils pour faire face à leurs difficultés et pour développer une attitude positive envers l'école et leur avenir. Plus d'une dizaine d'activités et d'ateliers ont été développés et ont rejoint environ 600 jeunes et parents. Ces activités et ateliers se

sont divisés majoritairement en deux volets : 1- la préparation aux examens et le passage au secondaire destinés aux jeunes de 5e et de 6e année du primaire et 2- cette fois destinés aux parents, le développement de l'enfant et l'importance de l'encadrement dès le plus jeune âge.

10 - L'Effet Trickster et idAction: Ensemble pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones

Organisme responsable : Exeko
Clientèle(s) ciblée(s) : Jeunes de 8 à 20 ans
Peuples : Innus, Mohawks, Algonquins, Micmacs
Personne-ressource : François-Xavier Michaud • fx.michaux@exeko.org
Site Internet : www.exeko.org

Effet Trickster et idAction ont été mis sur pied par Exeko, un organisme montréalais qui vise l'inclusion sociale en s'appuyant sur la culture et l'éducation. L'Effet Trickster offre l'occasion à des jeunes de 8 à 14 ans de créer et de mettre en scène une pièce de théâtre. Les jeunes s'inspirent de contes traditionnels autochtones transmis par leurs ainés pour la réalisation de la pièce qui se fait à travers une vingtaine d'ateliers artistiques et créatifs. La pièce de théâtre est présentée en fin de programme à toute la communauté; c'est une occasion de célébrer la culture. Le programme idAction s'adresse plutôt aux jeunes de 15 à 20 ans. Ils sont invités à développer leurs aptitudes à la pensée critique, à l'analyse sociale et à l'action citoyenne au moyen d'une série ateliers d'environ 60 heures sur deux semaines.

11 - Itohonan – École en forêt

Organisme responsable : Conseil de bande de Manawan (Commission locale de Premier Peuple)
Clientèle(s) ciblée(s) : Jeunes de 16 à 20 ans
Peuple : Atikamekw
Personne-ressource : Éric Charland • ercharland@hotmail.com
Site Internet : www.manawan.org/intro

Itohonan – École en forêt offre un programme éducatif de 14 semaines aux jeunes Atikamekw de Manawan de plus de 16 ans qui ont décroché du système scolaire. Le programme comprend 5 à 7 semaines d'ateliers en français et en mathématiques adaptés à l'apprentissage atikamekw, ainsi que plusieurs jours en forêt comportant des activités culturelles et traditionnelles. Les jeunes alternent donc entre des apprentissages scolaires, l'apprentissage de la vie de groupe et des activités traditionnelles autochtones. Itohonan favorise ainsi le développement personnel, relationnel et interpersonnel des participants en intégrant les quatre dimensions de la personne : physique, affective, mentale et spirituelle. Les jeunes apprécient particulièrement les cercles de paroles qui leur permettent d'améliorer leur confiance en eux et leur capacité à s'exprimer. C'est également l'occasion pour eux de créer des liens avec les aînés de la communauté. Le soutien de la Commission locale des Premières Nations (CLPN) et du Conseil des Atikamekw de Manawan (CDAM) facilite particulièrement la mise en œuvre du projet.

12 - Tutorat en ligne Creating Pathways Toward Educational Success

Organisme responsable : Lake of Two Mountains High School
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du secondaire de Kanesatake
Peuple : Mohawks
Personne-ressource : Alain Simoneau • alsimoneau@swlauriersb.qc.ca
Site Internet : www.ltm.schoolqc.ca/index.php

Creating Pathways Toward Educational Success s'adresse aux élèves du secondaire de Kanesatake qui éprouvent des difficultés scolaires. Le programme met en place une approche globale qui tente de répondre aux besoins personnels, physiques (alimentation) et sociaux des jeunes. Les élèves obtiennent, entre autres, du soutien scolaire au moyen d'un environnement virtuel de tutorat conçu spécifiquement pour des élèves autochtones. D'autres activités sont au programme, selon les besoins individuels de chacun. Ces activités visent le développement de compétences quant à la gestion du temps, à la résolution de conflits et à la planification de carrière. En plus des deux enseignants responsables d'aider les élèves, un coordonnateur, un conseiller aux étudiants et un tuteur/mentor sont impliqués dans le projet.

13 - Projet PUAMUN (rêve)

Organisme responsable : Centre d'amitié autochtone de Québec
Clientèle(s) ciblée(s) : Jeunes autochtones de 0 à 20 ans
Peuple : Innus
Personne-ressource : Monique Collard • caaqadm@bellnet.ca
Site Internet : www.rcaaq.info

Le projet Puamun, qui se traduit par « rêve » en innu, permet au Centre d'amitié autochtone de Québec d'offrir des services professionnels aux élèves en difficulté et à leurs parents afin d'accélérer le processus d'évaluation des difficultés d'apprentissage chez ces élèves. Grâce à un partenariat avec la clinique d'orthopédagogie FORSE, les élèves peuvent bénéficier plus rapidement des services de professionnels de l'éducation, tels qu'un ergothérapeute, un orthopédagogue, un neuropsychologue ou un psychologue. L'évaluation obtenue permet aux intervenants du Centre d'amitié d'établir un plan d'intervention en lien avec le diagnostic reçu, en plus de rassurer les élèves par rapport à leurs difficultés scolaires. Les parents ont également l'occasion d'assister à des ateliers qui les aident à accompagner leur enfant dans ses apprentissages scolaires.

14 - Ludothèque

Organisme responsable : Conseil des Atikamekw d'Opitciwan (services éducatifs)
Clientèle(s) ciblée(s) : La communauté d'Opitciwan
Peuple : Atikamekw
Personne-ressource : Gerthie Chachai • gchachai2@opitciwan.ca
Site Internet : www.opitciwan.ca

Le Conseil des Atikamekw d'Opitciwan a mis sur pied une ludothèque pour les enfants de 0 à 8 ans et leurs parents. Les parents y amènent leur enfant afin de profiter de moments de détente avec eux ou participer à des activités éducatives ludiques comme le théâtre ou la chanson. Ces activités contribuent au développement cognitif de l'enfant, mais également langagier, puisqu'elles se déroulent en français et en atikamekw. Le projet Ludothèque sensibilise les intervenants à l'importance de stimuler très tôt les enfants. Il contribue aussi à améliorer les liens entre l'école et les familles autour de la persévérance scolaire des enfants et des jeunes autochtones.

15 - Cours du soir et cercle de tambour intergénérationnel

Organisme responsable : Jeunes musiciens du monde
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du primaire et du secondaire de Kitcisakik
Peuple : Algonquins
Personne-ressource : Pierre Girard • pgirard@jeunesmusiciensdumonde.org
Site Internet : www.jeunesmusiciensdumonde.org

A Kitcisakik, l'organisme Jeunes musiciens du monde offre un programme basé sur des cours de musiques et des activités traditionnelles auprès de 75 élèves du primaire de l'école Mikizicek de Kitcisakik et 20 élèves du secondaire de niveaux 1 et 2 de l'école Le Transit de Val-d'Or. Les élèves du primaire participent à des cours de musique individuels qui les aident à mieux exprimer leurs émotions, à améliorer leur confiance en eux et leur estime de soi, et à développer leur talent. Les démos de chansons française et anicinape composées par les jeunes et les artistes de la communauté sont enregistrées sur disque compact. Quant aux élèves du secondaire, ils peuvent profiter d'ateliers offerts une fois par semaine sur l'heure du midi. C'est une occasion d'assurer un suivi psychosocial auprès des jeunes autochtones et de réduire les préjugés prévalant entre autochtones et allochtones. Toute la communauté de Kitcisakik est invitée aux cercles de tambours intergénérationnels, une activité mensuelle qui contribue à augmenter les sentiments de fierté et d'appartenance des jeunes en renforçant leur identité culturelle à travers les échanges profonds qui s'y déroulent.

16 - Réussite autochtone

Organisme responsable : École le Bois-Vivant
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire
Peuple : Micmacs
Personne-ressource : Sophie Bouchard • sophie.bouchard@csrl.net
Site Internet : www.csrl.qc.ca/etablissements/ecole-le-bois-vivant-new-richmond

Réussite autochtone est un programme né à la suite de constats réalisés en 2011 concernant les élèves autochtones de l'école Le Bois-Vivant. Le programme a permis d'augmenter les ressources et le nombre d'élèves au service de garde de l'école, pour ainsi d'offrir un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture en plus de la gratuité du service pour certains élèves autochtones. Le programme a également mis sur pied un service bihebdomadaire d'aide aux devoirs permettant aux élèves d'améliorer leur performance scolaire et leur estime de soi. Réussite autochtone a aussi misé sur la valorisation de la culture autochtone par l'achat d'une cinquantaine de livres anglais traitant de la culture autochtone, en plus d'offrir des ateliers sur la culture autochtone au personnel de l'école. Un agent de liaison a été

embauché pour assurer une bonne compréhension de la culture autochtone, notamment lors de la remise des bulletins et dans les rencontres du Comité sur la persévérance scolaire.

17 - Jeunes entrepreneurs autochtones

Organisme responsable : École secondaire Nikanik
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves de 3e, 4e et 5e secondaire (14-18 ans)
Peuple : Atikamekw de Wemotaci
Personne-ressource : Pascal Sasseville-Quoquochi • pascal.squoquochi@nikanik.com
Site Internet : www.wemotaci.com/serviceseducation.html

Le projet Jeunes entrepreneurs autochtones s'inscrit dans le cadre des cours reliés à la formation Projet Personnel d'Orientation (PPO). Il sensibilise les élèves autochtones de secondaire 3, 4, et 5 à l'entrepreneuriat et les amène à découvrir leurs intérêts, leurs forces et leurs talents dans ce domaine. Les élèves reçoivent des ateliers sur l'entrepreneuriat et des conférences d'entrepreneurs en classe et lors d'activités extrascolaires. Le projet se base sur l'idée que la sensibilisation à l'entrepreneuriat permet d'améliorer la motivation, la confiance en soi et la connaissance de soi, dans le but de prévenir le décrochage chez les élèves du secondaire. Le projet incite les jeunes à avoir plus d'autonomie, à s'investir davantage dans la communauté et à leur donner le goût d'être des modèles autant sur le plan personnel que professionnel.

18 - Projet communautaire Mamu Atussetau (Travaillons ensemble)

École Johnny-Pilot
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du primaire et leurs parents
Peuple : Innus d'Uashat-Maliotenam
Personne-ressource : Sylvie Pinette • sylviepinette@globetrotter.net
Site Internet : www.icem.ca

Le projet Mamu Atussetau mise sur le développement des habiletés parentales pour favoriser la persévérance scolaire des élèves innus du primaire en encourageant l'implication des parents et des autres adultes de la famille dans la vie scolaire de ces jeunes. Les parents sont invités à participer au calendrier des défis parents-enfants où les parents doivent réaliser un défi avec leur enfant et en faire le suivi à l'aide d'un journal de bord. Chaque mois, la photo du parent et de son enfant ayant relevé un défi est affichée dans un calendrier conçu par l'école et distribué à toutes les familles. Le projet offre des ateliers d'habiletés parentales où diverses activités, telles que des cafés-rencontres, des séances d'information sur les saines habitudes de vie et la remise d'outils, sont orientées vers la culture et la spiritualité autochtones afin de soutenir les parents dans l'encadrement de leurs enfants.

19 - Student Wellness Project

Listuguj First Peuple Education Committee (Alaqsitew Gitpu School)
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves de 4 à 13 ans
Peuple : Micmacs de Listuguj
Personne-ressource : Tammy Isaac • ammy.isaac@nbed.nb.ca
Site Internet : www.listuguj.ca/directorates/listuguj-education-directorate

Initiative du Comité sur l'éducation du Peuple Listuguj, le projet Student Wellness (« bien-être étudiant ») vise à augmenter la rétention des élèves à l'école en suscitant la confiance, l'estime de soi, la détermination et la persévérance, avec l'espoir qu'ils développeront les compétences et les ressources pour surmonter leur situation actuelle et obtenir du succès dans leurs projets. Au premier volet du projet, les élèves de 4 à 13 ans qui ont participé à des activités de la communauté, qui ont démontré un comportement positif et qui ont maintenu de bons résultats scolaires se voient honorés d'un certificat de reconnaissance. Le deuxième volet du projet consiste à offrir des cours de patinage aux enfants à risque, afin de créer une expérience positive associée à l'école. Et finalement, le troisième volet s'adresse aux filles de 9 à 13 ans et leur offre des ateliers de chants et de fabrication de tambours. Ces dernières ont ainsi l'occasion d'approfondir leur culture autochtone, de construire leur estime de soi et de créer des relations sociales positives. Cela contribue également à créer un sentiment d'équité vis-à-vis des garçons qui possèdent déjà un groupe de tambours.

20 - Arts, médias et leadership, 21 - Médias et leadership, et 22 - Leadership, vie saine, musique et littératie

Voyageur Memorial School, Wiinibekuu School, Waapihtiwewan School et Fusion jeunesse
Clientèle(s) ciblée(s) : Élèves du primaire et du secondaire
Peuple : Cris de Mistissini, de Waskaganish et de Oujé-Bougoumou
Personne-ressource : Joey Saganash • joeysaganash@hotmail.com
Site Internet : www.listuguj.ca/directorates/listuguj-education-directorate

L'organisme Fusion jeunesse a développé et implanté au sein de trois écoles, trois projets offrant diverses activités extrascolaires centrées autour des arts, des médias, de la musique, des sports et du leadership. Ces activités sont l'occasion pour les élèves de développer leurs capacités artistiques, d'expression, de travail en équipe, en plus de leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance, cela dans le but de constituer une motivation supplémentaire d'aller à l'école.

Ainsi, une panoplie d'activités artistiques et créatives se clôturent par un spectacle ou une exposition artistique. Des activités sportives et de plein-air rassemblent les jeunes lors de pratiques, de sessions d'entraînement et de sorties extérieures. Les élèves du niveau secondaire participent à la rédaction d'un journal étudiant annuel, ainsi qu'à la création d'un conseil étudiant qui leur donne l'occasion de développer leur leadership et de contribuer à l'amélioration de l'environnement scolaire afin que celui-ci reflète mieux les besoins des élèves.

À l'école Voyageur Memorial, les élèves ont fait paraître deux publications d'un journal étudiant et le conseil étudiant a organisé deux soirées pyjama.

À l'école Wiinibekuu, les membres du Conseil étudiant ont mis sur pied une cantine fournissant des collations santé. De cette façon, ils ont démontré leur esprit d'entreprise, gagné des compétences liées à l'emploi et amassé plus de 1000 $ pour des activités scolaires. De nombreux jeunes ont également participé à des émissions de radio hebdomadaires, des ateliers d'écriture en classe et des soirées cinéma.

À l'école Waapihtiwewan, les jeunes ont suivi des cours de cuisine promouvant la saine alimentation et conçu une vidéo sur l'intimidation qui a été diffusée auprès de la communauté de l'école.

Au sein des trois écoles, les activités sont supervisées par des coordonnateurs de projet Fusion jeunesse qui sont diplômés de l'université dans des disciplines pertinentes et ayant déjà une expérience en intervention auprès des jeunes. Tout au long de l'année, les organismes locaux s'impliquent dans les divers projets afin de créer des ponts entre l'école et la communauté.

FONDS POUR LA
PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE
DES JEUNES AUTOCHTONES