

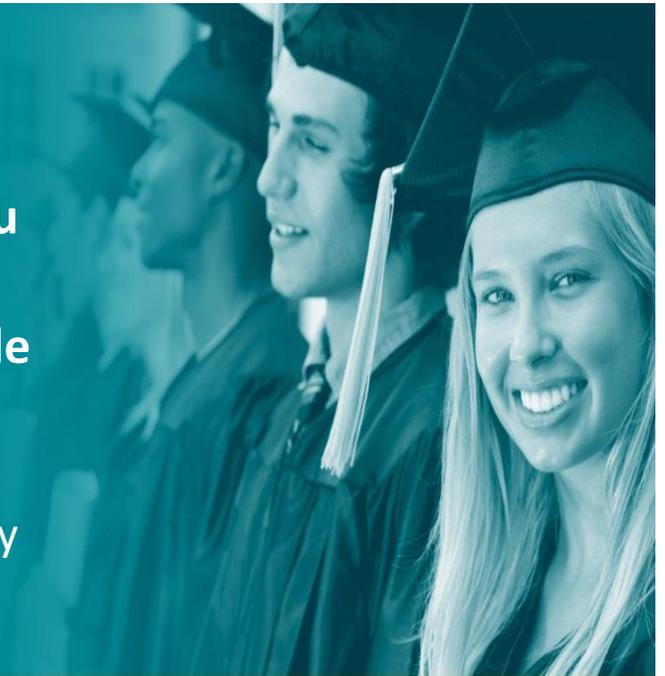


Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Préparer les candidats au baccalauréat en éducation à enseigner dans les collectivités du Nord, éloignées, des Premières Nations, des Métis et des Inuits de l'Ontario

Patricia Danyluk, Université de Calgary
George Sheppard, Université
Laurentienne



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Danyluk, P., et G. Sheppard (2015). *Préparer les candidats au baccalauréat en éducation à enseigner dans les collectivités du Nord, éloignées, des Premières Nations, des Métis et des Inuits de l'Ontario*, Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur appui, financier ou autre, à ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015

Table des matières

Résumé.....	4
Introduction.....	6
Revue de la littérature.....	7
Préparation des enseignants au contexte des PNMI	8
L'approche de l'Université Laurentienne à la préparation des enseignants.....	9
Méthodologie.....	10
<i>Description des collectivités</i>	13
Procédures d'analyse des données.....	13
Résultats	13
Résumé des réponses des diplômés	13
Thèmes découlant des réponses des diplômés	15
Comprendre les thèmes.....	16
<i>a) Dynamique sociale</i>	16
<i>b) Participation parentale</i>	16
<i>c) Année d'études et niveau de compétence</i>	17
<i>d) Sentiment d'appartenance</i>	18
<i>e) Politique locale et préoccupations</i>	19
<i>f) Vie de famille des élèves</i>	20
<i>g) Stages</i>	21
<i>h) Comprendre les collectivités du Nord, rurales et des PNMI</i>	22
<i>i) Intégration dans la collectivité</i>	23
<i>j) Déménager pour fréquenter l'université et déménager pour un emploi</i>	24
Résumé des réponses des administrations et directions d'école	24
<i>Thèmes des administrations et directions d'école</i>	25
<i>Administrations et directions d'école</i>	25
<i>b) Participation active</i>	26
<i>c) Faire des recherches sur la collectivité</i>	27
<i>d) Conseil pour les futurs enseignants et le programme</i>	27
Discussion	28
Conclusion	30
Bibliographie	32

Remerciements

Je remercie Erika Scola et Kaitlyn Young de leur travail diligent à titre d'adjointes de recherche pour cette étude.

Résumé

Entre juin 2013 et juin 2014, onze diplômés de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, enseignant pour la plupart dans de petites collectivités éparpillées à travers la province, ont été interviewés au sujet de leurs expériences récentes. Le but de ces entrevues était de déterminer dans quelle mesure le programme concomitant de formation en éducation les avait préparés aux réalités de l'enseignement dans une collectivité des Premières Nations, des Métis et des Inuits (PNMI) éloignée et rurale de la province. Nous avons également interviewé cinq responsables de l'administration ou de la direction des écoles concernées afin de déterminer dans quelle mesure la formation à l'enseignement avait préparé les diplômés à travailler dans le Nord et de quelle manière l'améliorer.

Une méthode phénoménologique a été utilisée pour connaître l'expérience vécue par les diplômés qui enseignent dans ces collectivités. Pour répondre aux questions de recherche, les données ont été triangulées à partir d'entrevues, de questionnaires, d'observations et d'analyses documentaires. Dans la mesure du possible, les chercheurs se sont rendus dans les collectivités où les diplômés enseignaient afin de mieux comprendre leurs expériences.

Les résultats des entrevues avec les diplômés récents indiquent que la compréhension de la dynamique sociale unique des collectivités du Nord est souvent essentielle à la transition harmonieuse de l'enseignant dans la collectivité. Il existe d'autres écarts importants entre l'année d'études et le niveau de compétence des élèves de ces collectivités, et les diplômés doivent être prêts à utiliser des méthodes créatives d'évaluation et d'enseignement pour y faire face. Parallèlement, les parents se méfient souvent des nouveaux enseignants, en particulier dans les collectivités qui ont fait partie du système de pensionnats. Dans certains cas, on percevait que les politiques locales influençaient les décisions concernant l'école et les diplômés devaient faire preuve de prudence pour éviter d'offenser les membres de la collectivité. Certains diplômés ont décidé que le poste ou l'endroit ne leur convenait pas et au moins une personne a dû quitter l'école en raison d'enjeux politiques semblables.

Plusieurs diplômés ont déclaré que le fait d'avoir accepté de partir de chez eux pour faire leur baccalauréat à l'Université Laurentienne leur avait permis d'accepter plus facilement de déménager encore une fois après avoir obtenu leur diplôme pour un emploi. L'idée de quitter leur foyer pour trouver du travail leur semblait moins déconcertant parce qu'ils l'avaient fait déjà des années auparavant pour entrer à l'université. Enfin, bien que les nouveaux enseignants aient souligné le caractère unique de chaque collectivité, plusieurs ont tout de même recommandé que tous les étudiants en éducation aient la possibilité de faire un stage dans une collectivité des PNMI.

Certains administrateurs ont dit durant les entrevues que les nouveaux enseignants ayant des liens dans la collectivité – comme un parent ou un partenaire – étaient plus susceptibles d'y demeurer à long terme pour enseigner. La compréhension de la collectivité était également vue comme essentielle à une transition efficace. L'engagement communautaire rapide (participation aux fêtes ou compétitions sportives p. ex.) ou l'exercice d'un leadership (encadrement ou bénévolat) étaient également perçus comme essentiels pour

établir la confiance dans les plus petites collectivités. Cependant, d'autres administrateurs ont souligné la nature unique de chaque collectivité et le fait que malgré la proximité relative de plusieurs collectivités, elles pouvaient différer considérablement du point de vue du logement, de la politique ou de la culture.

Ces constatations pourraient avoir des répercussions sur le programme concomitant de formation à l'enseignement de l'Université Laurentienne. Elles mettent l'accent sur la nécessité d'apprendre aux futurs enseignants des techniques additionnelles ciblant les apprenants d'une langue; de leur permettre de comprendre la nature unique de la politique des très petites collectivités; et de veiller à ce qu'ils aient la formation appropriée pour enseigner des classes à années multiples. Sur la base de cette recherche, les changements suivants ont été apportés au programme concomitant : 1) tous les étudiants doivent maintenant suivre un cours d'études autochtones conçu pour les aider à mieux comprendre le contexte des collectivités des PNMI; 2) on explore activement d'autres possibilités de stage dans des collectivités rurales, éloignées et des PNMI; 3) des techniques ciblant les apprenants de l'anglais feront partie du programme révisé pour tenir compte du fait que la langue maternelle de nombreux élèves des collectivités des PNMI est autre que l'anglais.

Enfin, les constatations de notre recherche portent à croire que c'est avec une école de la collectivité de M'Chigeeng que l'École des sciences de l'éducation a noué son partenariat le plus fructueux en terme de longévité et d'apprentissage réciproque. Les prochaines études sur ce sujet à l'Université Laurentienne devraient recueillir les points de vue de la direction et du personnel enseignant de M'Chigeeng sur l'établissement de nouveaux partenariats avec des collectivités du éloignées, rurales et des PNMI, afin de cerner les pratiques exemplaires qui pourraient être reproduites ailleurs. Nous croyons que l'établissement de partenariats mutuellement avantageux avec des collectivités des PNMI – malgré les défis réels que représentent les coûts de déplacement et la disponibilité de logements – améliorerait les programmes de formation des enseignants de l'Ontario.

Introduction

Ce projet a été réalisé dans le but de mieux connaître les expériences des diplômés du programme concomitant de formation des enseignants de l'Université Laurentienne, maintenant en poste dans des écoles des collectivités du Nord, éloignées, des Premières Nations, des Métis et des Inuits (PNMI) et de recueillir les commentaires d'administrateurs scolaires de ces régions sur ce qui pourrait être fait pour mieux préparer les nouveaux enseignants à y travailler.

Le programme concomitant d'éducation de langue anglaise de l'Université Laurentienne est petit comparativement à la plupart des programmes des autres facultés d'éducation de l'Ontario. Principalement en raison d'un système limitant le nombre d'inscriptions, au cours de la dernière décennie, il a décerné moins de 500 diplômes à de nouveaux enseignants. Une étude précédente sur les étudiants en enseignement ayant obtenu leur diplôme entre 2007 et 2012 a indiqué des taux d'emploi de cohortes se situant entre 100 % pour le groupe inaugural à 75 % pour les diplômés plus récents (Sheppard et Danyluk, 2014). Ces valeurs sont beaucoup plus élevées que la moyenne provinciale. Par exemple, selon l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2012), seulement 13 % de tous les diplômés des programmes menant au B.ED de l'Ontario avaient trouvé un emploi régulier¹ en 2011. Il est possible que les diplômés de l'Université Laurentienne aient été plus fructueux dans leur recherche d'emploi que leurs pairs parce qu'environ le quart d'entre eux étaient prêts à accepter un poste d'enseignement dans des collectivités du Nord, éloignées, des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Compte tenu de l'importance potentielle de cet avantage pour aider les diplômés à intégrer le marché du travail, les deux chercheurs ont été amenés à analyser plus en profondeur dans quelle mesure ils étaient préparés à travailler dans ces collectivités.

Les données du présent projet de recherche ont été recueillies par l'intermédiaire d'entrevues avec des diplômés et des administrateurs, d'analyses des documents de sites Web d'écoles, de questionnaires et d'observations. Dans la mesure du possible, nous nous sommes rendus dans les collectivités où enseignaient les diplômés afin de les interviewer et de les observer. Puisque nous avons choisi une méthode phénoménologique pour notre étude (Giorgi, 1997), les expériences des diplômés eux-mêmes, étaient centrales à l'enquête. On leur a posé un certain nombre de questions concernant leur perception de leur niveau de préparation à enseigner dans les collectivités des PNMI, les défis rencontrés et leurs recommandations tant pour améliorer la préparation des enseignants que pour aider d'autres enseignants à mieux s'adapter au changement d'environnement. Les administrateurs scolaires ont également répondu à une série de questions conçues pour améliorer la préparation des enseignants. Les deux ensembles de questions peuvent être consultés dans les annexes du présent rapport.

¹ L'emploi régulier est défini ici comme « un travail de suppléance, occasionnel à long terme ou permanent à temps plein » (OEEQ, 2005).

Revue de la littérature

Les défis en matière d'éducation auxquels sont confrontés de nombreuses collectivités des PNMI sont bien documentés dans les ouvrages. Au tournant du XXI^e siècle, la vérificatrice générale du Canada estimait dans un rapport que « au rythme actuel, il faudrait plus de 20 ans aux élèves des Premières nations pour atteindre le même niveau d'instruction que les Canadiens non autochtones » (St. Germain et Dyck, 2011, p. 16). À la lumière des conditions actuelles, il semble que cette prévision ait été optimiste. Actuellement, plus d'un tiers des élèves des PNMI ne terminent jamais leur secondaire et la tendance est encore plus prononcée dans les endroits éloignés (Lewington, 2011). Dans son rapport de 2011, la vérificatrice générale Sheila Fraser constatait que 41 % seulement des membres des Premières Nations âgés de 15 ans et plus avaient un diplôme du secondaire, comparativement à 77 % pour l'ensemble de la population canadienne (Bureau du vérificateur général du Canada, 2011). Récemment, Sherrill Sutherland, dans un article pour le *Globe and Mail*, a affirmé qu'un jeune des Premières Nations vivant sur une réserve était plus susceptible de se retrouver en prison que de terminer son secondaire (Sutherland, 2015).

En outre, les taux de persévérance et de diplomation des jeunes qui poursuivent leurs études au niveau postsecondaire demeurent faibles. Selon l'Assemblée des Premières Nations (2012, p. 3) : « Les Autochtones de 15 ans et plus ont un niveau scolaire bien inférieur à celui de leurs homologues non autochtones. En 2006, 43,7 pour cent d'entre eux n'avaient ni certificat, ni diplôme, comparativement à 23,1 pour cent pour la population canadienne. » Bien que depuis des décennies les chefs et les conseils aient fait de l'éducation des enfants autochtones leur priorité absolue (MacKay et Miles, 1995), l'impact résiduel du colonialisme, en particulier l'héritage des pensionnats, ont régulièrement empêché des progrès véritables. D'autres facteurs sont également en jeu. Comme le déclarait récemment Pamela Toulouse (2013) :

Pensionnats indiens, externats fédéraux, stéréotypes, racisme, oppression et pauvreté ne sont que quelques-unes des ombres jetées sur les peuples autochtones. Ces ombres ont mené à une accumulation de statistiques sur toute une nation (p. ex. taux de mortalité élevé, faible taux de diplomation, taux élevé de diabète et taux élevé de suicide chez les jeunes) (p. 9).

Ces observations dénoncent une situation d'autant plus problématique que la population autochtone est celle qui connaît le taux de croissance le plus élevé au Canada². L'incapacité de régler les problèmes liés à l'éducation des autochtones touche tous les Canadiens, puisque de piètres résultats au chapitre de l'éducation peuvent se traduire par des assiettes fiscales réduites et des bassins limités de travailleurs. Ces deux facteurs peuvent contribuer à l'imposition d'un lourd fardeau économique sur la société canadienne dans son ensemble (Kanu, 2005). Pour relever ces défis, les enseignants doivent être prêts à faire face à la situation unique qui les attend peut-être dans les contextes des PNMI et apprendre les compétences appropriées pour réagir avec sensibilité aux particularités culturelles (Taylor, 1995).

² Selon Statistique Canada, entre 1996 et 2006, la population autochtone a augmenté à un rythme de 45 % alors que la population non autochtone n'augmentait que de 8 % (Statistique Canada, 2010).

Préparation des enseignants au contexte des PNMI

D'aussi loin que 1995, John Taylor observait que : « Quatre-vingt-dix-neuf pour cent des enfants autochtones de ce pays auront à un moment ou à un autre un enseignant non autochtone, et plusieurs de ces enfants auront principalement des enseignants non autochtones (p. 224) [traduction]. Si des chercheurs tels que Lorenzo Cherubini (2008) ont soutenu que la préparation d'enseignants des PNMI est cruciale pour la réussite de l'éducation des autochtones, la réalité est qu'il est difficile de préparer des milliers d'enseignants autochtones pour qu'ils enseignent dans leurs collectivités d'origine dans un si court laps de temps, puisque relativement peu de membres de ces collectivités sont dans une position leur permettant de suivre des études postsecondaires (Assemblée des Premières Nations, 2012). De nombreuses facultés d'éducation à travers le Canada ont créé des programmes de formation d'enseignants autochtones, mais une pénurie chronique de candidats qualifiés persiste (Cherubini, Niemczyk, Hodson et McGean, 2010).

Une autre solution viable aux programmes existants de formation d'enseignants autochtones est de mieux préparer les étudiants non autochtones à enseigner dans les collectivités des PNMI. Les nouveaux enseignants qui arrivent dans des collectivités des PNMI ont souvent été formés dans un système empreint de colonialisme et qui voit les membres des collectivités des PNMI comme ayant en quelque sorte besoin d'aide ou comme de « bons sauvages » (Frost, 2007). Selon Godlewska, Moore et Bednasek (2010), le problème le plus important lorsqu'il est question de l'éducation des autochtones est l'ignorance des Canadiens relativement aux peuples autochtones. De la même façon, Frost laisse entendre que cette ignorance a donné lieu à un « pan-indianisme » selon lequel les Canadiens croient qu'il y a une façon d'être membre des Premières Nations et ignorent la diversité des réalités des PNMI (2007, p. 70).

Au sujet des répercussions du colonialisme dans les classes, Cote-Meeks (2014) soutient que la plupart des enseignants se sentent mal outillés pour composer avec les problèmes sérieux auxquels les élèves autochtones sont souvent confrontés et voient ce travail comme relevant des professionnels des relations d'aide. Si les enseignants s'attendent à ce que les élèves laissent leur « bagage affectif » à la porte et qu'ils composent avec ces problèmes dans le cadre de « séances de counseling ou de thérapie » (Cote-Meeks, 2014, p. 40), cette approche ne cadre pas avec la vision holistique de l'éducation à laquelle souscrivent de nombreux autochtones et selon laquelle tous les aspects du moi – spirituel, émotionnel, intellectuel et physique – doivent faire partie de l'enseignement pour que celui-ci soit significatif (Cherubini et al., 2010).

De nombreux auteurs soutiennent que la clé de l'engagement des élèves autochtones est d'intégrer leur culture à l'enseignement (Wimmer, Legare, Arcand et Cottrell, 2009; Frost, 2007; Doige, 2003; Goulet et McLeod, 2002). Winzer et Mazurek (1998) croient que « le cadre conceptuel des enfants (c.-à-d., leurs processus d'apprentissage et de réflexion) est profondément ancré dans leur propre culture et que des difficultés liées à l'apprentissage et aux interactions dans la classe surviennent lorsqu'il y a trop d'écart entre la culture de l'enfant et celle de l'enseignant et de la classe » (p. 51) [traduction]. Cependant, comme constaté par Friesen et Friesen (2005), l'absence de ressources appropriées peut rendre difficile l'intégration d'une culture à l'enseignement.

« Enseigner efficacement à des élèves autochtones, observent Goulet et Goulet (2014), c'est tenir compte de relations et de liens – la relation entre l'enseignant et l'élève, les relations entre les élèves de la classe et les

liens entre le contenu et le processus d'apprentissage » (p. 78) [traduction]. Si les nouveaux enseignants sont souvent généralement surmenés, cela est particulièrement le cas dans les collectivités éloignées où, selon Wotherspoon (2008), ils assument nécessairement des rôles additionnels. La surcharge chronique de travail force régulièrement les enseignants à choisir entre respecter le programme d'études et répondre aux besoins des apprenants. Le même auteur souligne que bien que la charge de travail des enseignants de ces collectivités soit intensifiée, ils peuvent en même temps bénéficier d'une plus grande liberté dans leur enseignement que ceux des centres plus peuplés.

Enfin, les enseignants des collectivités éloignées se préoccupent particulièrement des questions de langue. Les dialectes anglais des Premières Nations sont fortement influencés par leurs langues autochtones (Ball et Bernhardt, 2008). Il s'ensuit que les enfants peuvent être mal diagnostiqués comme souffrant d'un problème de langage alors leur dialecte reflète des vestiges de leur langue autochtone. Dans une étude sur les besoins au chapitre de la littératie des enseignants des écoles des Premières Nations en Ontario, Heydon et Stooke (2012) ont relevé un manque grave de ressources appropriées pour enseigner l'anglais aux élèves des Premières Nations. Les enseignants recevaient peu d'orientation et devaient faire de leur mieux avec les ressources existantes, souvent inappropriées, ou improvisaient d'eux-mêmes de nouvelles ressources. De la même façon, Harper (2000) a étudié la situation d'enseignants dans des écoles des Premières Nations et constaté que plusieurs se sentaient insuffisamment préparés pour former des apprenants de l'anglais.

L'approche de l'Université Laurentienne à la préparation des enseignants

Aussi récemment que 2010, l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation a souligné que la question de la préparation de nouveaux diplômés en éducation à enseigner dans des collectivités des PNMI demeurait critique. Un accord élaboré en 2010 par les doyens d'éducation de l'ensemble du pays demandait d'« Offrir des opportunités au sein de tous les programmes de formation des enseignants pour que les candidats et les candidates puissent avoir des expériences authentiques dans une variété de cadres d'apprentissage autochtones (urbains, ruraux, isolés, financés par des bandes ou financés par la province » (ACDDE, 2010). Malgré ses objectifs, la situation à l'échelle du pays demeure plus proche au cas décrit dans le rapport de 2011 de l'Université Queen's sur les dossiers autochtones dans l'enseignement postsecondaire :

[Traduction] Trop souvent, cependant, les enseignants aux niveaux primaire et secondaire sont mal renseignés sur les élèves autochtones de leur classe; ils ne possèdent pas de connaissances et d'approches autochtones et ne suscitent pas dans leur classe l'engagement des élèves autochtones. Dans les collectivités éloignées, ils ne possèdent pas toujours l'expérience pédagogique ou les moyens de relever les défis en matière d'éducation posés par leurs élèves (Kachuck-Rosenbluth, 2011, p. 6).

Le programme concomitant du baccalauréat en éducation de l'Université Laurentienne a tenté de relever ces défis de différentes façons. En plus de recruter activement des étudiants des PNMI, le programme a intégré un contenu autochtone à son curriculum. Tous les cours comprennent des sections sur les cultures, les modes de savoir ou l'histoire autochtones, et les candidats doivent planifier chaque leçon – quelque soit l'endroit où ils font leur stage – en tenant compte des apprenants autochtones. Le programme a de plus, et

ceci est peut-être plus important encore, cherché à établir des partenariats avec les collectivités des PNMI dans le but de partager les connaissances et de permettre aux futurs enseignants de faire l'expérience de la culture autochtone en faisant des stages d'enseignement de six semaines. Le partenariat le plus fructueux, en termes de longévité et d'apprentissage réciproque, a été noué avec la Première Nation de M'Chigeeng. Durant leur dernière année, tous les futurs enseignants se rendent à l'école Lakeview, administrée par la bande pour rencontrer les aînés anishinabeks et apprendre de quelle manière l'école intègre la culture des objiway à son programme d'études. De six à huit futurs enseignants sont choisis chaque année parmi un plus vaste bassin de candidats pour faire leur stage de longue durée dans cette école (Glasby-Debassige, Payette, McColman, Buley, Buley et Danyluk, 2012). On a offert aux enseignants associés ou superviseurs des activités de perfectionnement professionnel dans le but de les préparer à leur rôle et la direction ainsi que le personnel enseignant de l'école d'accueil participent étroitement à la sélection des candidats. Tous ces éléments garantissent une approche de collaboration réelle dans le cadre du partenariat. La création et le maintien de tels liens authentiques peuvent nécessiter des efforts considérables. Des changements dans le personnel, soit en raison de départs à la retraite à une école ou de congés sabbatiques à l'université, signifient que des liens qui ont mis des années à se solidifier peuvent facilement être dissous. La distance pose également un défi. Une étude récente de l'Association des comptables généraux accrédités du Canada (2012) a constaté qu'un moins grand nombre de jeunes gens sont prêts à déménager pour leur travail que dans les années 1980.

Les ouvrages sur la question nous disent que pour améliorer la réussite des élèves des PNMI, les enseignants qui prévoient travailler dans ces collectivités doivent être bien préparés. Il est utile pour les enseignants de savoir comment adapter leurs techniques en fonction des modes d'apprentissage autochtones et de connaître leurs propres antécédents et la nature de la collectivité dans laquelle ils travaillent. Si les nouveaux enseignants ont suffisamment confiance dans leurs capacités et possèdent la formation requise pour être résilients lorsque confrontés à d'inévitables défis, ils peuvent aimer leur travail et se sentir chez-eux dans la collectivité.

Méthodologie

Cette recherche résulte des constatations d'une étude antérieure qui a fait un suivi auprès de 285 étudiants ayant terminé le programme concomitant en éducation de l'Université Laurentienne entre 2008 et 2012. Elle a été conçue pour déterminer dans quelle mesure ils avaient trouvé un poste d'enseignant. Cette étude a révélé que les anciens étudiants travaillaient souvent dans des collectivités du Nord, éloignées ou des Premières Nations, des Métis et des Inuits (Sheppard et Danyluk, 2014). Si cette étude originale a confirmé que les diplômés de l'Université Laurentienne trouvaient en général un poste d'enseignement, elle a soulevé de nouvelles questions quant leur préparation à faire face à certaines des situations difficiles dans lesquelles ils travaillaient. L'étude de suivi, dont les résultats figurent ci-après, a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'Université en février 2013. Les diplômés qui avaient répondu à l'étude originale et indiqué qu'ils acceptaient que l'on communique avec eux pour un suivi, ont reçu par courriel une description de cette nouvelle enquête ainsi qu'un formulaire de consentement et une liste de questions (voir les annexes A et B). Une fois le formulaire de consentement rempli, nous leur avons demandé s'ils acceptaient que l'on communique avec l'administrateur de l'éducation de la bande et la direction de l'école où ils enseignaient. Nous avons également envoyé par courriel à ceux qui acceptaient un formulaire de consentement et aux

directions et aux administrations d'école une liste de questions (voir l'annexe C). Dans deux cas, l'administration a refusé de participer à l'étude. Tous les participants ont signé un formulaire de consentement éclairé et ont été informés que la décision finale quant aux vidéos et audioclips qui seraient utilisés dans des exposés et/ou dans la réalisation de vidéos leur revenait. Afin de protéger l'identité des participants, des pseudonymes leur ont été assignés dans le rapport et les conseils scolaires ou écoles de bande les employant n'ont pas été identifiés. Des renseignements démographiques sur les différentes collectivités sont inclus ci-dessous afin de fournir un contexte. Enfin, des entrevues ont été réalisées en personne par les chercheurs et des vidéos enregistrées dans la mesure du possible. Des questionnaires ont été utilisés dans trois situations où les participants n'étaient pas à l'aise ou étaient incapables de participer à une entrevue. Tous les participants ont reçu les questions à l'avance par courriel.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, 285 étudiants au baccalauréat en éducation ont reçu leur diplôme de l'Université Laurentienne entre mai 2008 et mai 2012, et 93 d'entre eux ont rempli le sondage en ligne servant à déterminer l'endroit où ils travaillaient. Lorsqu'on a de nouveau communiqué avec eux par courriel en 2013 pour confirmer qu'ils travaillaient dans une collectivité du Nord, éloignée et/ou des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et qu'ils acceptaient de répondre à des questions sur cette expérience, 23 (25 %) ont répondu affirmativement. En juin 2014, 11 de ces diplômés avaient été interviewés ou avaient répondu au questionnaire³. Aucun des diplômés participants n'était originaire de la collectivité du Nord, éloignée ou des PNMI où ils avaient trouvé un emploi. Neuf des diplômés ont participé aux entrevues, tandis que deux ont choisi de répondre au questionnaire envoyé par courriel. Quatre diplômés ont été interviewés dans la collectivité où ils enseignaient et cinq autres, à l'Université Laurentienne. De plus, cinq administrateurs ou directeurs d'école de l'Ontario avaient été interviewés ou avaient rempli un questionnaire; quatre des cinq administrateurs ont été interviewés dans la collectivité où ils travaillaient. Les entrevues étaient semi-structurées et comprenaient 14 questions dans le cas des diplômés (voir l'annexe B) et cinq, pour les administrateurs (voir l'annexe C).

³ Onze autres étaient employés à l'extérieur de la province et l'employeur d'un enseignant/d'une enseignante lui a interdit de participer à l'étude.

Tableau 1 : Pseudonyme, lieu et nature de la participation

Pseudonyme	Poste	Lieu	Entrevue	Vidéo	Questionnaire
Jon	Enseignant	Ontario du Nord	X	X	
Leonard	Enseignant	Ontario du Nord	X	X	
Renate	Enseignante	Ontario du Nord	X	X	
Michelle	Enseignante	Ontario du Nord	X	X	
Valerie	Enseignante	Ontario du Nord	X	X	
Colin	Enseignant	Ontario du Nord	X	X	
Tammy	Enseignant	Ontario du Nord	X	X	
Marylee	Enseignante	Ontario du Nord			X
Danika	Enseignante	Ontario rural			X
Faye	Enseignante	Ontario du Nord	X	X	
Gord	Enseignant	Ontario du Nord	X	X	
David	Administrateur	Ontario du Nord	X	X	
Sherry	Administratrice	Ontario du Nord			X
Cheryl	Administratrice	Ontario du Nord	X	X	
Jennifer	Administratrice	Ontario du Nord	X	X	
Ben	Administrateur	Ontario du Nord	X	X	

Puisque seuls les diplômés peuvent expliquer leurs propres expériences, une approche phénoménologique a été adoptée pour cette étude, de manière à permettre aux chercheurs de se rapprocher le plus possible du vécu des diplômés enseignant dans ces collectivités. De nombreux auteurs ont décrit la méthode phénoménologique comme appropriée à la recherche en éducation (Jackson, 1990; van Manen, 1995; Quicke, 2000; Mosert, 2002).

La phénoménologie est une méthode d'enquête et une approche théorique sociale qui cherche à discerner les émotions et expériences telles que les personnes les vivent et les ressentent (Dowling, 2007). Si la phénoménologie est à la fois une méthode de recherche et une philosophie, la présente étude aborde la phénoménologie dans la perspective de la psychologie phénoménologique descriptive empirique, attribuée à Giorgi (1997). Nous avons choisi cette approche pour le projet parce que son résultat final est un énoncé structurel général qui reflète la nature essentielle de l'expérience faisant l'objet de l'étude (Ehrich, 2005). D'un point de vue phénoménologique, la vérité universelle n'existe pas; les expériences, attitudes, croyances et valeurs de chaque personne lui sont uniques et différent de celles des autres. La signification de l'expérience humaine est consignée telle qu'elle est définie par la personne qui la vit et elle intègre à la fois le sentiment et la pensée (Ehrich, 2005).

Description des collectivités⁴

Les diplômés travaillaient dans dix collectivités des Premières Nations rurales et isolées de l'Ontario dont la taille variait de 485 à 6 540 habitants; le pourcentage de Métis se situait entre un faible 0,7 % et un sommet de 6,2 %; et le pourcentage d'Inuits oscillait entre 0 et 0,4 %. En 2014, les revenus moyens des collectivités s'échelonnaient de 21 591 \$ à 41 260 \$.

Le taux d'emploi se situait en moyenne à 60 % dans les collectivités, ce qui se compare grosso modo à la moyenne ontarienne de 61,2 % en juillet 2014 (Statistique Canada, 2014). Cependant, le revenu moyen des ménages était juste un peu plus de 32 000 \$, comparativement à une moyenne de plus de 40 000 \$ dans l'ensemble de l'Ontario (Statistique Canada, 2014). Par conséquent, bien que de nombreux membres de ces collectivités travaillent, le niveau salarial demeure comparativement faible. Il convient de souligner que même parmi les collectivités ciblées par l'étude, le revenu était généralement plus bas dans les petites collectivités que dans les grandes (Statistique Canada, 2014).

Procédures d'analyse des données

Giorgi (1997) décrit les étapes de la méthode phénoménologique comme étant 1) la collecte de données verbales; 2) la lecture des données; 3) la ventilation des données en composantes; 4) l'organisation et l'expression des données du point de vue d'une discipline; 5) la synthèse et ou le résumé des données dans le but de les communiquer à la collectivité universitaire.

Les données ont été recueillies entre les mois de juin 2013 et 2014, et la lecture des données a été réalisée en juin et juillet 2014. Les deux chercheurs ont déterminé séparément l'essence des données avant de s'entendre sur les thèmes. Par la suite, deux étudiants-chercheurs ont examiné les données afin de déterminer lesquelles appartenaient à chacun des dix thèmes. Selon Burnard, Gill, Stewart, Treasure et Chawick (2008), ce type de fiabilité interévaluateurs peut résulter dans une recherche plus rigoureuse et à une réduction du biais. Ensuite, le chercheur principal a organisé les données dans une perspective disciplinaire, en posant la question « Qu'est-ce que cela signifie par rapport à notre question originale; c.-à-d., quelles sont les expériences des diplômés qui travaillent maintenant comme enseignants dans des collectivités éloignées, rurales et des PNMI, et qu'est-ce qui peut être fait pour mieux préparer les nouveaux enseignants à travailler dans de telles collectivités? ».

Résultats

Résumé des réponses des diplômés

Nous commençons par résumer les réponses des participants avant de présenter les données détaillées, organisées par thème, dans la section suivante. Les répondants pouvaient cocher toutes les réponses qu'ils

⁴ Ces descriptions sont fondées sur des renseignements disponibles auprès de Statistique Canada. Des sources spécifiques sont énumérées sous Statistique Canada (2014 a-k) dans la bibliographie.

jugeaient pertinentes. Par conséquent, le nombre de réponses peut à l'occasion être supérieur au nombre de répondants. Aux fins de l'analyse des données, cette section résume les trois premières réponses à chaque question.

Lorsqu'on leur a demandé de décrire leur collectivité, neuf répondants l'ont décrite comme une collectivité du Nord; huit, comme une collectivité des Premières Nations; et quatre, comme une collectivité rurale. Quatre des diplômés avaient entendu parler du poste par un contact personnel; trois, l'avaient vu affiché sur un site Web en éducation; et trois autres, en avait pris connaissance en faisant leurs propres recherches.

Lorsqu'on leur a demandé dans quelle mesure ils se sentaient prêts à enseigner au cours des premières semaines, certains répondants ont dit qu'ils étaient peut-être bien préparés à enseigner ou à planifier leurs leçons, mais pas du tout à l'éloignement de la collectivité ou à des tâches particulières, comme l'éducation spécialisée. En tout, trois étudiants ont indiqué qu'ils se sentaient bien préparés pour tout et six ont dit qu'ils s'étaient sentis quelque peu préparés.

À la question sur ce qui les avait le plus surpris, quatre répondants ont dit que c'était la dynamique sociale de la collectivité (voir le thème « dynamique sociale »). Trois diplômés ont répondu que la participation parentale était la surprise la plus importante, alors que trois autres ont mentionné l'écart entre le classement par année d'études et le niveau de compétence (voir les thèmes « participation parentale » et « niveau de compétence »).

Pour quatre répondants, la meilleure partie de leur travail était le sentiment d'appartenance (voir le thème « sentiment d'appartenance »). Selon deux répondants, la meilleure partie de leur travail était le bon comportement des élèves comparativement à leurs expériences antérieures en classe. Deux autres ont mentionné la liberté d'essayer de nouvelles choses et un répondant a dit que les moments simples avec les élèves constituaient les meilleurs aspects de leur nouvelle collectivité.

La politique locale a été définie comme le plus grand défi posé par la vie au sein de la collectivité par cinq répondants, tandis que quatre autres ont mentionné que la vie à la maison des élèves constituait un défi (voir les thèmes « politique locale » et « vie de famille »). L'absence de participation parentale, l'absence de ressources accessibles, la difficulté de trouver assez d'élèves pour former des équipes ou des clubs, des élèves au-dessous du niveau de l'année d'études et le peu d'importance accordée à l'éducation par les élèves et/ou leur famille ont été désignés par trois répondants chacun comme des défis.

À la question sur la partie la plus importante de leur baccalauréat en éducation, les répondants étaient très majoritairement d'avis que les stages avaient été le plus utile, huit réponses concordant. Quatre ont mentionné la collaboration pour les travaux et trois ont indiqué les mini-leçons et les réflexions comme la partie la plus valable de leur expérience au baccalauréat.

Enfin, le questionnaire demandait aux participants de quelle façon l'École des sciences de l'éducation aurait pu mieux les préparer à leur rôle d'enseignant. Les suggestions comprennent une importance accrue accordée aux stages, spécifiquement dans les collectivités du Nord et/ou des PNMI, et cinq réponses indiquaient que de tels stages étaient importants (voir le thème « stages »); quatre réponses ont suggéré de

mettre l'accent sur l'histoire et la culture des PNMI (voir le thème « compréhension des collectivités des PNMI »), quatre, sur la collecte/le partage de ressources et quatre, la formation à la sensibilité aux collectivités du Nord, éloignées et des PNMI. À l'intention des futurs enseignants à la recherche d'un emploi, cinq participants ont suggéré la présentation de demandes pour tous les postes, même s'ils ne se croyaient pas qualifiés sur papier et cinq autres participants, de faire des recherches sur la collectivité afin de déterminer s'ils y seraient heureux.

Lorsqu'on leur a demandé s'il y avait autre chose qu'ils auraient souhaité savoir avant d'accepter leur emploi, les participants ont fourni une variété de réponses : deux auraient préféré en savoir davantage sur l'endroit; d'autres ont mentionné les plans d'enseignement individualisés, les besoins spéciaux ou les évaluations psychologiques, ou même la façon de préparer des bulletins; deux auraient aimé qu'on leur dise de ne pas s'attendre à des éloges, tandis que deux autres ont précisé qu'il n'y a rien qu'ils auraient souhaité savoir.

Invités à formuler d'autres commentaires ou réflexions, trois répondants ont dit que les diplômés ne devraient pas avoir peur de continuer de chercher jusqu'à ce qu'ils trouvent un endroit qui les rende heureux; trois autres ont mentionné qu'ils auraient aimé avoir plus d'information sur le programme d'insertion professionnelle ou tout autre programme du gouvernement; et trois répondants ont souligné l'importance d'apprendre à connaître la culture particulière à la collectivité.

À la question sur ce qui les avait attirés à l'Université Laurentienne, six participants ont précisé qu'ils avaient quitté leur famille pour fréquenter l'Université, bien que trois d'entre eux n'étaient pas déménagés très loin de chez eux et que cinq autres étaient de la région de Sudbury. Trois des participants ont mentionné avoir été intéressés par des programmes particuliers et trois autres, l'emplacement bucolique/le potentiel extrascolaire de l'Université. Lorsqu'on leur a demandé si le fait d'avoir fréquenté l'Université Laurentienne avait influé sur leur décision de déménager là où ils étaient maintenant, six ont répondu affirmativement, trois négativement et trois autres n'en étaient pas certains.

Thèmes découlant des réponses des diplômés

Les dix thèmes distincts suivants sont ressortis des entrevues et des questionnaires :

- a) Dynamique sociale
- b) Participation parentale
- c) Année d'études c. niveau de compétence
- d) Sentiment d'appartenance
- e) Politique locale
- f) Vie de famille
- g) Stages
- h) Compréhension des collectivités du Nord, rurales et des PNMI
- i) Intégration dans la collectivité

- j) Lien entre le fait d'être prêt à déménager pour fréquenter l'université et le consentement à déménager pour un travail

Comprendre les thèmes

a) Dynamique sociale

Les collectivités diffèrent énormément dans leur capacité de créer des environnements positifs pour les jeunes. Leonard, un diplômé qui enseigne maintenant dans le Nord de l'Ontario a souligné : « Il existe beaucoup de collectivités avec lesquelles vous avez vraiment hâte d'interagir et où vous souhaitez enseigner. Puis il y a des collectivités qui accordent de toute évidence de la valeur à leurs enfants, mais qui ont un peu plus de difficulté, les grandes collectivités peuvent avoir un peu plus de difficulté avec la toxicomanie et le fait d'offrir un niveau suffisant d'activités pour que les enfants aient quelque chose à faire. » Leonard a également souligné que la « proximité » représentait à la fois le meilleur et le pire de la vie au sein d'une petite collectivité. Cette familiarité peut souvent avoir un impact positif sur la culture scolaire mais pendant l'année qu'elle a passée dans une petite collectivité du Nord, Michelle a également constaté que cela engendrait beaucoup de « jalousie et d'intimidation » entre les élèves. Plusieurs diplômés ont fait remarquer que le fait de déménager dans une collectivité éloignée, rurale ou des PNMI leur avait donné la liberté et la souplesse nécessaires pour être créatifs et prendre des risques pédagogiques. Valerie s'est vu offrir la possibilité de suivre une formation approfondie en évaluation. Cette nouvelle expertise lui a permis de partager ses connaissances avec des enseignants chevronnés. D'autres ont parlé de croissance personnelle et considèrent que l'expérience a changé leur vie. Jon a expliqué : « Je crois que nous apprenons que le cheminement personnel est beaucoup plus gratifiant, que vous savez, beaucoup plus gratifiant que de rester assis une ou deux années à examiner une liste de remplacement alors que vous savez [réfléchissant] que l'emploi de vos rêves existe quelque part. ». Il décrit de quelle manière les défis auxquels il a été confronté dans son enseignement lui ont donné la capacité de faire la distinction entre des problèmes graves et les « ennuis quotidiens ». Il a finalement conclu : « Cet emploi a véritablement fait de moi une autre personne, il a augmenté ma capacité d'autoréflexion, ça vous rend définitivement plus désintéressé, vous n'avez pas le choix. ».

b) Participation parentale

Les séquelles laissées par les pensionnats indiens et la méfiance qui en résulte à l'endroit du système d'éducation ont eu une incidence sur tous les enseignants qui ont participé à l'étude. Pour certains parents, le fait d'encourager les études peut signifier que leur enfant choisira éventuellement de quitter la maison. Dans la collectivité nordique éloignée de Jon, les grands-parents étaient parfois réticents à encourager la poursuite d'études en raison de leurs propres expériences. Il a également mentionné que cette situation n'était pas généralisée : « Certains élèves du primaire s'interrogeaient déjà sur l'éducation et se demandaient si c'est important, mais certains parents ont terminé leur secondaire et voient l'importance. ».

Dans certaines collectivités rurales, les parents étaient très actifs à l'école et participaient énormément, tandis que dans les collectivités qui ont connu le pire du système des pensionnats, les parents étaient plus

réticents à faire confiance à l'école. Renate a raconté « Une mère a presque retiré son enfant de l'école en raison de sa propre expérience des pensionnats indiens ». Certains parents éprouvent non seulement de la méfiance envers l'école, mais également de l'hostilité envers le système d'éducation et les personnes qui y travaillent. Valerie a constaté que de nombreux parents ne voulaient pas lui parler, même lorsqu'elle les appelait à la maison pour leur communiquer de bonnes nouvelles. Colin a également senti l'impact de la méfiance des parents durant les soirées parents-enseignants : Les parents ne semblaient pas s'intéresser vraiment à l'éducation. Sur ma classe de 18 [élèves], deux ou trois parents sont venus et il était donc très difficile de faire venir les parents. »

Un répondant a parlé de situations où les élèves étaient eux-mêmes des parents :

Il n'est vraiment pas rare qu'il y ait des bébés dans ma classe. Au moins, ils viennent à l'école. Au moins leurs parents viennent à l'école. S'ils doivent pour une raison quelconque quitter le cours en plein milieu puis revenir, au moins ils viennent quand même à l'école, vous voyez, ou encore des tout-petits couraient partout durant mon cours d'éducation physique. Tu finis par accepter ça et par être heureux que leurs parents viennent à l'école. [Jon]

c) Année d'études et niveau de compétence

Certains diplômés ont été étonnés par l'éventail d'années d'études représentées dans leur classe. Renate a commencé son premier emploi en croyant qu'elle avait la charge d'une sixième année; il lui a fallu un certain temps pour se rendre compte que certains élèves n'étaient pas du tout à ce niveau. Après quelques mois d'enseignement, elle en est arrivée à la conclusion que les compétences en lecture variaient de la maternelle à la sixième année. Pour certains élèves, l'anglais n'était pas la langue maternelle, ce qui ajoutait aux difficultés en lecture et en compréhension. Selon elle :

Je crois que ma plus grande surprise a été le niveau de mes élèves. J'étais prête à enseigner à une sixième année et mes élèves, âgés de 11 à 14 ans, n'étaient pas au niveau d'une sixième année... la plupart était... à peu près au niveau de la deuxième année, et certains au niveau de la maternelle, certains étaient au niveau de la 4^e ou de la 5^e année. Mais cela m'a pris beaucoup de temps à m'en rendre compte, parce qu'ils utilisent plusieurs techniques pour cacher ce qu'ils ne peuvent pas faire. Ils peuvent refuser de le faire, alors vous ne savez pas s'ils refusent parce qu'ils sont incapables de le faire ou parce qu'ils ne veulent pas... ça m'a donc pris beaucoup de temps pour déterminer leur niveau respectif, et par longtemps, j'entends des mois pour déterminer les niveaux. » [Renate]

Renate devait enseigner le programme d'études de la sixième année de l'Ontario, mais a dû trouver des moyens de rendre le programme accessible à plusieurs élèves qui n'avaient pas atteints ce niveau. Par conséquent, la plupart des ressources accessibles étaient de peu d'utilité. Heureusement pour Renate, elle avait de l'expérience de l'enseignement du français langue seconde (FLS) et a eu recours à certaines de ces techniques pour intéresser les élèves qui apprenaient l'anglais. Cela a voulu dire élaborer certaines de ses propres ressources et utiliser une gamme de techniques – y compris des graphiques et la méthode phonique – utilisés pour enseigner à ses élèves de FLS. Le cri était la langue parlée à la maison d'un bon nombre de ses élèves et bien qu'ils aient parlé anglais, ils le parlaient parfois incorrectement. La culture des Cris étant

principalement orale, Renate a constaté que ses élèves accordaient peu d'importance à la lecture. D'après son expérience :

Ils parlent cri tous les jours, comme les élèves ici parlent français tous les jours, et la plupart peuvent lire leur nom en cri. Mais le cri est plutôt une langue orale, comme les traditions orales de la plupart des cultures des Premières Nations, parce que si vous imaginez la façon dont ils vivaient il y a 200 ans, ils vivaient sur leurs terres. Ils n'avaient pas de papier, ils ne restaient pas assis à se demander comment écrire, ils étaient occupés, à vivre de la terre, à survivre. Il n'y a pas vraiment de culture écrite importante ici. Il y a des choses écrites en cri, mais je pense que leur classe de cri mais l'accent sur la culture plutôt que sur l'écriture et la lecture du cri. La plupart des élèves parlent cri entre eux, beaucoup, surtout s'ils ne veulent pas que vous compreniez ce qu'ils disent.

Pour sa part, Colin a réfléchi à son approche pédagogique et a décidé d'utiliser une nouvelle méthode pour tenir compte des différentes capacités des élèves de sa classe :

Je veux dire, j'avais des élèves classés en huitième année qui étaient au niveau de la première année. Des élèves de 7^e année qui étaient réellement en 2^e année. C'est cet énorme écart – enseigner à cinq groupes distincts complètement différents dans une seule classe. C'est quelque chose que j'ai dû apprendre à faire correctement... À la fin, j'ai dû changer complètement ma façon d'enseigner les mathématiques. J'ai adopté une approche pédagogique axée sur les centres d'apprentissage, qui a donné des résultats prodigieux d'un point de vue scolaire. Si je n'avais pas adopté l'enseignement par centre, il aurait été très difficile d'enseigner à ces cinq groupes différents. Certains élèves étaient très très avancés, même au-dessus de leur niveau, et d'autres étaient loin derrière. » [Colin]

De la même façon, Jon a trouvé très difficile d'enseigner à différents niveaux dans une même classe. La promotion automatique, selon laquelle les élèves sont promus au degré supérieur sans vraiment avoir les acquis nécessaires, était la norme. Pour Jon, la solution consistait en partie à élaborer des cours « locaux ». Comme il l'explique « Nous voyons beaucoup plus de cours élaborés à l'échelon local par opposition à certains des cours traditionnels, aux cours normalisés fondés sur le programmes d'études de l'Ontario. Les cours élaborés à l'échelon local peuvent être adaptés aux intérêts des élèves tout en leur permettant d'obtenir un crédit. »

d) Sentiment d'appartenance

Pour de nombreux diplômés, l'enseignement dans une petite collectivité a représenté la meilleure partie de leur travail. Le fait de faire partie d'une petite collectivité signifiait que les enseignants, les parents et les élèves étaient souvent proches. Dans certains cas, cette familiarité voulait dire que les élèves se comportaient mieux. Leonard soupçonne que les élèves se comportaient si bien dans sa classe en partie parce que les parents entendraient probablement parler de mauvais comportements, même si l'enseignant ne les appelait pas. Tammy a décrit qu'elle rencontrait des parents et des élèves dans la collectivité ;

Parce que la collectivité est si petite, vous les voyez à l'épicerie, vous les voyez à la patinoire, vous les voyez lorsque vous marcher dans la rue, alors vous interagissez continuellement avec eux et je crois

que cela est très important et que c'est également très utile dans la classe, parce qu'ils savent ce qui se passe et s'ils ont des préoccupations, ils savent à qui parler, ce genre de chose.

De son côté, Marylee a constaté qu'elle pouvait compter sur ses collègues enseignants pour l'aider dans son premier poste d'enseignante. « Nous sommes très proches pour ce qui est de partager nos ressources d'enseignement et d'être mentors » a-t-elle déclaré. Le fait de recourir au soutien de mes pairs aide vraiment. C'est fantastique d'être venue ici et que tout le monde soit prêt à demander de l'aide. Apprendre d'eux, d'autres personnes qui ont de l'expérience et qui ont le savoir, et qui font ce travail depuis des années. » Quatre diplômés ont rencontré leur tendre moitié dans leur nouvelle collectivité.

Dans certaines petites collectivités, l'école est un lieu de rassemblement. Leonard a souligné que, selon son expérience : « La collectivité est vraiment liée à l'école, il y a donc une bonne équipe de bénévoles pour les différentes activités scolaires. » Il a également décrit que parce qu'ils vivaient dans une petite collectivité, les parents étaient habituellement affables et plus susceptibles de l'approcher. « Les parents d'élèves et moi ne pouvons parler que de l'unique école, et je crois qu'ils se sentaient plus à l'aise là-bas d'interagir avec les enseignants, se rappelle-t-il, tandis qu'à Sudbury, j'ai remarqué qu'il y avait moins d'interactions avec les enseignants. » Pour Colin, par ailleurs, le bénévolat l'a rendu visible pour les parents et l'a aidé à comprendre la culture et la collectivité.

J'ai vraiment été entraîneur pour toutes les équipes là-bas, basketball, volleyball, tous les sports. Ils m'ont, vous savez, en quelque sorte confié les clés et c'était amusant de le faire et de faire partie des activités de la collectivité et tout ça. Même de faire des sorties culturelles avec eux a été une expérience d'apprentissage durant toute l'année. Vous savez, je suis de Sudbury et, vous savez, je connaissais un peu les cultures autochtones. Je suis allé à l'école avec des élèves [des Premières Nations]. Mais, ce n'est pas avant d'être immergé dans l'école et la collectivité que vous commencez enfin à apprendre quelque chose à propos de leur culture. C'était donc ce que je préférais, apprendre quelque chose de nouveau au sujet d'une autre culture et apprendre à connaître de nouvelles personnes, Avoir enfin la chance de travailler dans le domaine que je voulais. J'ai eu une chance énorme lorsque j'ai fini la formation d'enseignant et je ne voulais certainement pas perdre mon temps pendant que j'étais là.

Toutefois, le fait de vivre dans de petites collectivités du Nord signifiait également que de nombreux élèves venaient à l'école en autobus. Ce qui veut dire des absences fréquentes en raison de la mauvaise température ou d'une mauvaise planification. Faye a souligné

« Vous savez, il y a un autobus et s'ils le manquent, voilà, ils ont manqué leur chance. Ils ne peuvent pas marcher puisqu'ils habitent à 30 minutes d'autoroute et ils ne peuvent pas venir ici. »

e) Politique locale et préoccupations

Dans les petites collectivités, la politique locale prend régulièrement beaucoup d'importance. Les enseignants en poste dans des collectivités éloignées, du Nord et de petite taille disent souvent que leur vie est « scrutée à la loupe » et que le moindre faux pas entraîne des répercussions immédiates. Michelle a

décrit la politique de la collectivité comme un « véhicule à partir duquel l'école est dirigée ». Elle a éventuellement quitté son poste dans cette collectivité pour en accepter un autre ailleurs.

Les avantages financiers d'un emploi dans une collectivité éloignée, rurale ou des PNMI peuvent être séduisants pour les nouveaux diplômés. Par exemple, les salaires des enseignants à la Baie James sont parmi les plus élevés au Canada. Cependant, les diplômés vivant dans les réserves ont remarqué qu'ils ne pouvaient pas s'acheter de maison et ont exprimé de la frustration à l'idée de ne pas pouvoir atteindre un des jalons qui signifient la réussite pour les jeunes adultes. L'argent cependant peut être perçu comme trop séduisant par certains autres résidents, qui croient que les enseignants ne viennent dans la collectivité que pour « se faire rapidement de l'argent ». Deux enseignants du Nord de l'Ontario ont dit avoir été accusés par des élèves de n'être là que pour l'argent et de ne pas être vraiment engagés dans la collectivité. L'un d'eux a été extrêmement blessé par cette accusation, tellement qu'il les a assurés qu'ils le verraient encore l'année suivante et l'année après.

f) Vie de famille des élèves

Les diplômés ont souvent mentionné l'importance de la vie de famille. « La famille passe en premier lorsque survient toute chose importante » a souligné Jon. De nombreux élèves ne viennent pas à l'école parce que la famille est importante. Il faut aussi que la famille soit unie et que les liens soient serrés. Les membres doivent rester proches, et il faut prendre soin d'eux et les protéger. »

De nombreux nouveaux enseignants ont constaté que leurs élèves vivaient au sein d'une famille élargie et qu'il était parfois difficile de déterminer qui était responsable de l'enfant. Comme Colin l'a expliqué : « Parfois, vous devez parler aux parents adoptifs ou aux travailleurs sociaux juste pour leur laisser savoir comment va l'enfant s'il n'y a pas de parents auprès d'eux. J'ai eu un élève qui voulait participer à un événement d'athlétisme, mais qui se faisait ballotté par toutes ses tantes de sorte qu'il ne pouvait obtenir de signature. Je me suis finalement rendu chez son père et j'ai frappé à sa porte pour qu'il signe. »

Tous les enseignants rencontrent des élèves dont la vie familiale est compliquée, mais dans certaines petites collectivités isolées, le cycle de la pauvreté et les séquelles des pensionnats indiens ont fait payer un lourd tribut aux familles. Selon Renate : « Certaines des choses qui leur arrivent, si ça m'arrivait, ce serait la fin de ma vie. » Lorsqu'une catastrophe naturelle s'est produite dans une collectivité, deux des diplômés ont dû être évacués. L'un d'eux a assumé un rôle de leadership en assurant la liaison avec le gouvernement provincial durant la crise, mais l'autre a été assignée à un poste temporaire dans une collectivité voisine. Cependant, après son retour quelques semaines plus tard, elle s'est heurtée à l'hostilité de ses premiers élèves. Elle a senti qu'ils avaient l'impression qu'elle les avait abandonnés. Pendant une semaine, certains ont refusé de lui parler et d'autres lui ont même lancé des roches.

À la fin, de nombreux diplômés ont dit être sympathiques aux vies compliquées de leurs élèves et avoir durement travaillé pour mettre ces complications de côté afin d'enseigner de toutes les façons qu'ils pouvaient le faire. Renate a conclu de la façon suivante : « La meilleure chose que nous pouvons leur enseigner ce sont des capacités pour faire face à ce qu'ils vivent, parce que nous ne pouvons pas y mettre fin, et cela il faut en prendre conscience. »

g) Stages

Tous les diplômés du programme concomitant en éducation de l'Université Laurentienne ont fait au moins 90 jours de stage dans des écoles de l'Ontario (plus que le double des exigences provinciales actuelles). La vaste majorité ont dit que leurs stages représentaient la partie la plus précieuse de leur expérience du baccalauréat en éducation. Danika a décrit la nature inestimable d'un stage de la façon suivante : « Mes stages m'ont donné l'expérience de l'enseignement que mes employeurs recherchaient. » Les stages n'ont pas seulement été précieux pour acquérir une expérience pratique, mais souvent ils ont permis aux étudiants d'établir des contacts avec les directions d'école susceptibles de les embaucher l'année suivante. Par exemple, Leonard a souligné ce qui suit :

Je crois que la meilleure expérience entre toutes est d'avoir fait des stages avant de frapper à la porte d'un directeur et de lui demander un travail de suppléance, parce que vous êtes déjà habitué à être dans une école, vous avez été exposé à une variété d'écoles et une variété de directeurs et d'enseignants vous connaissent. Vous comprenez un peu comment des élèves de différents âges sont gérés et comment on leur enseigne. L'expérience générale des stages comme telle aide selon moi lorsque vous mettez les pieds pour la première fois dans une école, vous êtes un petit peu plus adaptable à différents niveaux d'enseignement et à différents groupes d'âges et des choses comme ça.

Plusieurs des diplômés avaient fait un stage dans une école de la collectivité de la Première Nation de M'Chigeeng et ont parlé de l'importance de cette expérience pour les préparer à leur propre classe. Trois des diplômés qui avaient fait un stage à M'Chigeeng ont trouvé un emploi dans la même école après avoir obtenu leur diplôme et selon Valerie : « Il y avait certainement un lien entre le fait d'avoir fait votre stage à cette école et d'y obtenir un emploi. » L'expérience concrète que procurent les stages est utile non seulement pour donner un sens à la théorie apprise en classe, mais pour placer les stagiaires dans des situations qui ne peuvent pas être simulées. Faye a trouvé que les 40 minutes requises chaque jour pour se rendre à son stage en valaient la peine pour ce qui est de faire l'expérience d'un nouvel environnement : « Me rendre là-bas en auto et voir une nouvelle école, une école qui n'était pas à Sudbury... J'ai adoré ça! »

Valerie a appris que l'enseignement dans une culture différente était assorti de priorités différentes. Dans les endroits éloignés, les élèves pouvaient s'absenter fréquemment juste pour se rendre à des joutes de hockey et il était également possible qu'ils s'absentent durant la saison de chasse. Elle devait par conséquent adapter son enseignement. Elle a expliqué de la façon suivante les leçons apprises : « Ne rien planifier d'important pendant les quelques semaines de la saison de chasse... [et] veiller à ce que ce soit des choses que... les élèves puissent apprendre rapidement parce que j'ai été surprise que... lorsque c'est la saison du hockey, il manquait le vendredi la moitié de la classe, c'est une des choses qui est différente parce qu'à Toronto, cela n'arrive pas. »

h) Comprendre les collectivités du Nord, rurales et des PNMI

Le programme concomitant d'éducation de l'Université Laurentienne met fortement l'accent sur les autochtones. Tous les cours de premier cycle et de niveau supérieur doivent contenir de l'information sur les PNMI et dans la dernière année de « formation professionnelle », les futurs enseignants commencent normalement la session en se rendant dans un centre d'enseignement en plein air où ils travaillent avec des aînés et des membres de la collectivité anishinabeks. La semaine suivante, ces étudiants se rendent dans une école administrée par une bande afin d'apprendre comment la culture ojibwau est intégrée au programme d'études. Le programme exige que chaque étudiant planifie ses leçons en tenant compte de la culture de l'apprenant des PNMI. Comme mentionné précédemment, environ six futurs enseignants se font concurrence chaque année pour avoir la possibilité de faire un stage de six semaines dans cette école. Malgré cela, certains diplômés étaient d'avis qu'il faudrait en faire davantage pour les préparer à la réalité du travail dans une collectivité des PNMI. L'un d'entre eux a admis : « Je sais que nous avons fait beaucoup avec les Premières Nations... par exemple, on nous a dit de différencier les plans de leçons, mais il me semble que nous avons besoin d'en savoir davantage sur le contexte des différentes... collectivités qui existent, juste une idée... c'est comme si je sentais encore que je ne suis pas suffisamment préparé pour ça ». D'autres ont recommandé qu'un stage dans une école des Premières Nations soit obligatoire pour tous les diplômés. « Je crois vraiment que les élèves devraient avoir la possibilité de faire un court stage dans une collectivité des Premières Nations parce que c'est préférable de faire l'expérience de ce à quoi ressemblera le travail dans une de ces collectivités, a déclaré Michelle. Peut-être intégrer des leçons sur la réalité des écoles éloignées, comme le manque d'argent, l'absence d'un conseil scolaire, les différences culturelles, la dynamique sociale et la formation à la sensibilité. »

Le fait de se familiariser avec l'expérience des pensionnats indiens a permis à de nombreux futurs enseignants de comprendre pourquoi il a fallu du temps pour mériter la confiance d'une collectivité. Comme l'a expliqué Marylee :

Le fait d'arriver dans une école des Premières Nations... parce que je ne suis pas membre des Premières Nations, alors c'est une autre chose dont il faut tenir compte. Les élèves sont très acceptants et je pense que la chose la plus difficile a été de me faire accepter par les parents... Je ne savais pas que ce serait une telle... préoccupation... qu'une étrangère entre dans la collectivité.

Les diplômés ont régulièrement mentionné l'apprentissage de stratégies de gestion de la classe ayant trait à la culture dans laquelle ils enseignaient. Marylee, qui enseignait sur l'île de Manitoulin, réunissait ses élèves pour réfléchir aux quadrants de la roue médicinale intrinsèque à la culture ojibway. Lorsque des problèmes se posaient dans la classe, elle leur demandait lequel des quadrants – spirituel, physique, émotionnel ou intellectuel – n'était pas en harmonie et pourquoi. Elle responsabilisait les élèves en leur demandant de suggérer des façons de restaurer l'harmonie.

Jon, qui enseignait dans le Nord de l'Ontario, désigne cette approche « l'enseignement par compassion ». Il a appris que dans sa collectivité principalement crie, l'idée que des enseignants prennent des mesures disciplinaires à l'endroit d'élèves était mal vue. Il a donc adoptée une façon d'ignorer la plupart des écarts de

conduite et traitait plutôt avec les élèves en tant que personne, puisque l'approche globale progressive qu'il avait apprise n'était pas possible. Tammy, pour sa part, a décrit les raisons pour lesquelles la compassion était souvent nécessaire pour s'assurer de la motivation des élèves : « Dans le cas de certains de ces enfants, il n'y a pas toujours deux parents à la maison le soir pour lire ou faire leur devoir avec eux, il y a donc des enfants qui passent la nuit debout et qui nous arrivent le matin la tête basse. Alors ces choses ne fonctionnent pas avec tous les élèves, avec certains oui, mais je pense que nous devons simplement utiliser ou examiner nos styles d'enseignement et nous assurer qu'ils leur montrent que nous nous préoccupons des élèves. »

Leonard a trouvé que ses élèves se comportaient mieux que ceux des collectivités où il avait déjà enseigné. Sa théorie sur la question est que les enfants de sa classe parlaient des incidents d'inconduite en classe avec les membres de leur famille. De cette façon, le comportement des élèves était régulé par l'existence de liens très serrés dans la collectivité. De façon semblable, Faye, qui enseignait également dans une collectivité rurale, a été étonnée par l'attitude respectueuse de ses élèves. Elle a attribué cela à une présence moins importante de la technologie. Selon elle : « Ils sont polis, ils sont très gentils, plusieurs d'entre eux vivent dans la forêt ou sur une ferme, loin de la technologie qui fait maintenant partie de nos vies, et ça fait en quelque sorte d'eux de meilleurs enfants. »

Les diplômés ont régulièrement parlé de l'établissement de liens avec les aînés en les invitant dans leur classe pour partager leurs connaissances culturelles avec les élèves. Jon a dit : « Nous essayons tous d'intégrer leur culture à tout ce que nous faisons, dans tous les cours que nous enseignons. Mais il y en a deux plus importants; la langue autochtone et les récoltes traditionnelles sont les deux cours axés sur la culture. » Colin a également décrit comment il invitait régulièrement les parents à parler de leur travail ou à partager leurs habiletés.

i) Intégration dans la collectivité

Plusieurs diplômés ont souligné à quel point il était important de devenir actif dans la collectivité le plus tôt possible. Selon Valerie, le fait d'assister à un événement sportif est une excellente façon de s'engager. Elle a souligné que : « Beaucoup d'entre eux, pas tous, mais beaucoup, jouent au hockey, et il y a eu ce tournoi et ils m'ont apporté un horaire dans lequel ils avaient souligné toutes leurs parties. Ils me disaient " Tu vas venir hein? Tu vas venir à notre partie de hockey? " »

Les diplômés ont souvent également assumé un rôle de leadership au sein de la collectivité ou à l'école afin de s'intégrer. Leonard, par exemple, a fait partie du comité d'organisation de la foire d'automne qui existe depuis plus de 100 ans. De son côté, Jon a introduit un tout nouveau projet de recyclage dans l'ensemble de la collectivité. C'est pendant qu'il organisait ce projet que Jon s'est senti accepté pour la première fois. Alors qu'il apportait des choses au centre de recyclage, un des élèves a crié : « arrêtez l'autobus! Il faut arrêter l'autobus tout de suite! ». Les élèves ont alors amené Jon dans la forêt. Après avoir marché quelques minutes, ils se sont arrêtés pour lui montrer leur cache pour la chasse à l'oie. Ils lui ont fièrement expliqué comment ils attachaient les arbres pour former un abri, mais qu'une fois qu'ils avaient terminé, ils détachaient les arbres pour leur permettre de reprendre leur forme originale. Les élèves l'avaient délibérément amené à un endroit qu'aucun étranger n'aurait normalement le droit de voir et ils voulaient

que Jon sache que le respect de la nature était également inhérent à leur style de vie traditionnel. Jon a décrit qu'il s'était senti privilégié durant cette épisode : « En réalité, ce que nous recherchons lorsque nous allons dans ces collectivités éloignées, [ce que] nous recherchons vraiment c'est la permission de faire partie de ce qu'ils font et d'être intégré à leur style de vie. »

Pour Colin, la réflexion a fait partie du processus d'intégration lorsqu'il décrit comment il a essayé de comprendre la culture de sa nouvelle collectivité :

Les voir dans le cadre de différentes activités sportives à l'école... ils sont comme tous les autres enfants, vous savez. Quelque soit le jour, ils se comportent comme tous les élèves de 7^e année qui veulent frapper la balle de baseball ou l'attraper. Alors, c'était en quelque sorte une expérience d'apprentissage en soi. Parce que c'est une culture différente, et que vous n'êtes pas certain, lorsque vous interagissez avec eux la première fois, vous n'est pas certain de ce qu'ils sont. Et ils vous regardent probablement, vous êtes d'une autre culture, comme un caucasien entrant dans leur classe, et je me rends compte que je ne connais pas grand-chose de leur vie et ils ne connaissent pas grand-chose de ma vie.

j) Déménager pour fréquenter l'université et déménager pour un emploi

Il y avait également un lien entre le fait de déménager à Sudbury pour aller à l'Université Laurentienne et le consentement à déménager pour un emploi une fois les études terminées. Les diplômés qui sont venus à l'Université Laurentienne d'une collectivité à l'extérieur de la région de Sudbury ont accepté beaucoup plus facilement que les autres de déménager pour leur premier emploi en enseignement. Danika l'a expliqué de cette façon :

Je crois vraiment que le fait d'être déménagée à Sudbury a facilité ma décision de déménager pour cet emploi. À la fin du programme, je vivais loin de la maison depuis cinq ans. Un déménagement dans une nouvelle ville, ce n'était rien. Je sais très bien que les étudiants originaires de Sudbury qui avaient la possibilité de travailler ailleurs hésitaient à déménager parce qu'ils n'avaient jamais été loin de la maison.

Résumé des réponses des administrations et directions d'école

À la question sur les facteurs qui influaient sur la décision de nouveaux enseignants de rester dans la collectivité ou de partir, quatre répondants étaient d'accord pour dire que le fait d'avoir de la famille proche est le motif qui compte principalement dans cette décision. Trois administrateurs ont mentionné la personnalité du candidat et trois autres ont suggéré des préoccupations personnelles (voir le thème « facteurs contribuant à la probabilité que l'enseignant restera »). Selon quatre réponses, il n'y a pas de roulement important dans la collectivité, tandis que quatre autres ont indiqué qu'ils acceptaient beaucoup de stagiaires.

Lorsqu'on a demandé s'il y avait des choses que le programme d'éducation pourrait faire pour mieux préparer les nouveaux enseignants à travailler dans leur collectivité, deux réponses ont suggéré que les

programmes de formation des enseignants devraient encourager la participation active (voir le thème « participation active »).

En réponse à une question sur ce que le programme de formation à l'enseignement pourrait faire pour mieux préparer les nouveaux enseignants à vivre dans la collectivité, cinq répondants ont indiqué que les candidats devraient faire des recherches sur la collectivité avant de se présenter en entrevue ou d'accepter le poste (voir le thème « recherches sur la collectivité »), tandis que trois ont suggéré de garder l'esprit ouvert et deux, d'acquérir de l'expérience pratique, de participer à la vie communautaire et d'obtenir de nombreuses qualifications de base et qualifications additionnelles.

Concernant les conseils à donner aux étudiants, deux administrateurs ont mentionné que les nouveaux-venus devaient gagner la confiance de la collectivité en nouant des liens; qu'ils devaient comprendre le passé, en particulier les répercussions des pensionnats indiens, et qu'ils deviendraient enseignants 24 sur 24, sept jours par semaine; et qu'il était préférable d'apprendre la langue ou la culture de la collectivité (voir le thème « conseils à l'intention des futurs enseignants et du programme »).

Thèmes des administrations et directions d'école

Les entrevues menées auprès des directions d'école et leurs réponses au questionnaire ont permis de dégager quatre thèmes :

- a) Facteurs contribuant à la probabilité que l'enseignant restera
- b) Participation active
- c) Recherches sur la collectivité
- d) Conseils aux futurs enseignants et aux enseignants

Administrations et directions d'école

a) Facteurs ayant une incidence sur la probabilité que l'enseignant restera

En Ontario, la concurrence pour les postes en enseignement est intense et les administrateurs ont déclaré qu'il y avait de nombreux candidats pour chaque poste. Un administrateur d'une collectivité des Premières Nations a clairement dit qu'il préférerait embaucher un membre de la collectivité, mais que si cela n'était pas possible, il considérerait quelqu'un de l'extérieur. Être de la région ou avoir de la famille dans la région étaient des facteurs qui selon lui augmentaient la probabilité qu'un enseignant reste. Un administrateur a écrit clairement : « La plupart des enseignants de cette école, y ont étudié. » Deux administrateurs ont souligné l'importance de mettre l'accent sur la diversité et l'intégration dans la classe et suggéré que les diplômés prennent des cours de perfectionnement professionnel, spécifiquement en éducation de l'enfance en difficulté ou en langue autochtone.

Tous les administrateurs ont souligné qu'il est important que les candidats soient intéressés par la vie de plein air dans le Nord. Selon un administrateur : « Vous êtes entouré d'eau et d'arbres et certaines personnes sont très à l'aise avec ça, et d'autres pas, cela les rend inconfortables. » Un directeur a fait écho à ce sentiment : « Les nouveaux enseignants restent dans notre collectivité parce qu'ils aiment le style de vie

d'une petite collectivité tranquille. » Les enseignants partent parfois parce qu'ils trouvent difficile de s'adapter à l'isolement et à l'accès limité aux commodités. Ils peuvent trouver ça difficile de s'intégrer à une petite collectivité et se sentir plus seuls s'ils n'ont pas l'impression d'être acceptés par la collectivité. » Un autre a expliqué que le style de vie de plein air ne plaît peut-être pas aux jeunes gens à la recherche de choses excitantes. Comme les grands centres urbains sont parfois à des heures de transport par avion ou encore lorsque les routes sont impraticables l'hiver, les activités sociales auxquelles s'attendent plusieurs jeunes dans la vingtaine (bars, clubs de danse, etc.) ne sont simplement pas disponibles. Un administrateur a fait remarqué : « Nous n'avons pas beaucoup de jeunes (de type) professionnel ici. » Dans d'autres cas, les nouveaux enseignants peuvent vouloir rester dans la collectivité mais se faire déplacer par un employé ayant plus d'expérience. Au nouveau diplômé qui veut travailler dans une collectivité précise, les directeurs d'école ont suggéré d'être ouvert aux autres possibilités, mais de ne pas renoncer à l'endroit de ses rêves et de continuer d'essayer. L'un d'eux a formulé ce commentaire : « Il faut faire preuve de patience en début de carrière et d'essayer de patienter quelques années pour arriver là où l'on veut être. »

b) Participation active

Plusieurs administrateurs ont également souligné l'importance de l'établissement de bonnes relations avec les parents tôt dans l'année. Selon l'un d'eux : « Vous êtes nouveau, pas l'école, pas le parent. Ils [les parents] connaissent mieux leur enfant que n'importe qui d'autre. Alors tout ce que vous pouvez faire pour combler cet écart... je pense que ça serait de bon augure lorsque les choses ne vont pas aussi bien que vous le souhaiteriez avec un élève en particulier. »

Une des façons d'établir des liens avec les parents est d'être perçu comme un membre à part entière de la collectivité. Cheryl a expliqué ce que cela signifiait pour elle :

Je conseillerais de participer au plus grand nombre possible d'activités parascolaires. Cela offre davantage d'occasions d'apprendre à connaître les familles et leurs enfants dans un environnement plus décontracté. En outre, le fait de participer à des événements sociaux comme les parties de hockey des élèves et des récitals ou de contribuer aux levées de fonds locales, montre que vous êtes intéressé par les élèves et que vous avez un intérêt particulier à faire de leur collectivité un endroit meilleur.

Un autre administrateur estimait aussi qu'il : « faut apprendre à connaître les parents individuellement et les inviter à partager, créer ces liens, inviter les gens dans la classe, pas seulement une invitation générale, mais une invitation spécifique, apprendre à connaître les parents et valoriser ce qu'ils font ainsi que les inviter à partager... Il y a des parents qui sont débrouillards en informatique, ils peuvent créer un blogue ou une page Facebook, faites en sorte que ça demeure positif et permettez aux parents de communiquer avec vous. » Sherry a souligné qu'il est important d'apprendre à compter les uns sur les autres dans une collectivité du Nord pour le réseautage et le covoiturage, tandis qu'une directrice a dit qu'il est essentiel de trouver un mentor à l'école. Selon elle, il est bon pour tout le monde de connaître quelqu'un vers qui aller si on a besoin de quelque chose.

c) Faire des recherches sur la collectivité

Tous les directeurs d'école interviewés croyaient qu'il est essentiel de comprendre les réalités socioéconomiques de la collectivité avant de passer une entrevue ou d'accepter un emploi. Selon le commentaire d'un administrateur, même les nouveaux venus doivent avoir une compréhension de base de la collectivité « et des répercussions sur les familles et de ce que cela signifie pour les enfants de ces familles, qui y sont confrontés au quotidien ». Il a poursuivi en déclarant :

Parfois c'est vraiment bouleversant, et le but n'est pas de décourager les enseignants, mais si vous n'êtes pas prêt pour cela, si vous ne savez pas ce qui vous attend, alors cela changera votre perspective et cela changera votre pratique et, parfois, pour le pire. Tu ne deviens pas un meilleur enseignant, tu deviens blasé ou pessimiste. Je crois qu'il est incroyablement important de comprendre la réalité de la situation.

Une autre directrice d'école a souligné l'importance d'avoir un esprit ouvert et de ne pas généraliser la situation d'une collectivité du Nord ou rurale. « Chaque école est différente, a dit Sherry, alors il ne faut pas penser c'est ce à quoi ma vie ressemblera à cette école ou dans cette collectivité, parce qu'elles sont toutes extrêmement différentes ».

Un administrateur de l'île de Manitoulin a expliqué que la confiance était très importante dans les collectivités des Premières Nations et que pour se mériter la confiance des résidents, il fallait d'abord comprendre pourquoi ils étaient peut-être hésitants à se fier à tout représentant du système d'éducation, Cette hésitation est l'une des séquelles résiduelles des pensionnats. Il a expliqué que :

La question n'est pas de blâmer le système des pensionnats, il s'agit de comprendre pourquoi ce système a été mis sur pied, de quelle façon il l'a été et de vraiment examiner les répercussions de ce qui a été fait. Il s'agissait vraiment d'extermination n'est-ce pas, et c'était la politique du gouvernement d'exterminer, la politique de notre propre gouvernement de faire cela. Alors, pourquoi les gens devraient-ils faire confiance à ce système? Si vous comprenez cette perspective, vous commencerez à comprendre l'importance de votre rôle en tant que bon enseignant. » [David]

d) Conseil pour les futurs enseignants et le programme

En plus de se documenter sur la collectivité, un administrateur a souligné qu'il ne suffit pas de prendre un cours à l'université pour comprendre la culture des Premières Nations, mais qu'il faut participer activement à la vie autochtone en faisant du bénévolat ou un stage dans la collectivité. Jennifer, qui a suggéré que les programmes devraient mettre davantage l'accent sur des stages plus longs, a également insisté sur la nécessité de stages auprès des PNMI. Un autre participant a fait remarquer que de nombreux élèves des Premières Nations apprennent de façon globale et que les enseignants doivent par conséquent enseigner de façon holistique.

Dans les plus petits villages, il est essentiel d'obtenir la confiance de la collectivité pour que l'enseignement soit fructueux. Selon l'un des directeurs d'école :

C'est très facile de cesser d'avoir confiance en quelqu'un et très difficile de faire confiance. De plus, pour les nouveaux enseignants qui entrent dans le système... le style de vie est différent. Vous êtes jeunes, vous avez un nouvel emploi et vous êtes un professionnel, et le style de vie est peut-être vous savez, un peu plus flamboyant ou votre vie est peut-être scrutée à la loupe. Tout cela a une incidence sur la confiance que cette collectivité vous accordera à vous et à l'école lorsque vous retournerez au travail le jour suivant. Et je sais que c'est dit clairement dans Pour parler profession et au niveau de l'Ordre des enseignantes et des enseignants, ce que vous faites après l'école, mais jamais je n'ai vue que c'était aussi vrai que dans une collectivité des Premières Nations.

Une autre administratrice a corroboré en disant « Je crois qu'il est important que les nouveaux enseignants sachent qu'ils sont très visibles dans une petite collectivité. Les gens s'intéressent à leur vie et parleront d'eux dans la collectivité. C'est probablement une bonne idée que de se faire discret et c'est extrêmement important de donner un bon exemple dans la collectivité. » [Cheryl]

Discussion

Les diplômés ont expliqué comment la vie dans une petite collectivité favorisait un certain sentiment d'intimité, mais inspirait également parfois de la jalousie. Le fait d'appartenir à une petite collectivité signifiait que ces enseignants étaient toujours en devoir. Ils ont parlé des liens familiaux étroits, bien que les parents aient souvent été réticents à s'engager auprès des enseignants, peut-être à la suite de leurs propres expériences négatives dans le système scolaire. Les nouveaux enseignants de notre étude ont parfois dû composer avec un vaste éventail de capacités dans une même année d'études, mais ils ont trouvé des façons novatrices d'y faire face. La participation aux activités communautaires était essentielle à la transition permettant de devenir un membre de la collectivité. La possibilité de faire un stage dans une collectivité des Premières Nations et d'apprendre à connaître la culture des PNMI dans le cadre du baccalauréat en éducation a été déterminante dans la décision de nombreux diplômés de chercher un emploi dans une collectivité des PNMI. Les directions d'école ont également dit que les nouveaux enseignants étaient plus susceptibles de demeurer dans la collectivité s'ils avaient fait des recherches à son sujet avant leur arrivée et y étaient devenus des membres actifs au cours des premiers mois de leur résidence.

L'enseignement efficace dans une collectivité des PNMI repose sur la création de relations (Goulet et Goulet, 2014). Il est évident que pour s'intégrer avec succès à une collectivité, les diplômés étaient bien avisés d'assumer une gamme de responsabilités leur permettant de créer ces relations. Ces responsabilités étaient aussi diversifiées que le bénévolat auprès de conseils locaux à la mise en œuvre d'initiatives, mais les diplômés ont plus fréquemment entraîné des équipes sportives. La tâche d'enseigner dans une collectivité éloignée, rurale ou des PNMI est souvent globale, puisque les enseignants assument le rôle de mentor, de meneur de clique, de confident et de travailleur social. Les ouvrages sur la question nous disent que la plupart des enseignants acceptent des emplois dans des collectivités éloignées, rurales et des PNMI afin de rembourser des prêts étudiants ou d'acquérir de l'expérience avant de revenir en ville (Bishop, 2007; Friesen, 2005). Mais les diplômés ciblés par la présente étude ont indiqué le contraire. En fait, seulement deux des diplômés interviewés avaient quitté leur poste dans ces collectivités et dans le cas de l'un d'eux,

c'était pour déménager dans une collectivité encore plus éloignée.

Les décisions des nouveaux enseignants de quitter ont peut-être moins à voir avec le choc culturel qu'avec l'épuisement professionnel. La plupart des diplômés interviewés semblent avoir été en mesure de composer avec le choc culturel, mais un certain nombre ressentent les effets d'être un enseignant « 24 heures sur 24, sept jours par semaine ». De façon semblable, Wortherspoon (2008) a décrit les nouveaux enseignants comme étant chroniquement surmenés et sujets à l'épuisement professionnel en général. Pour s'épanouir en tant qu'enseignant dans toute petite collectivité il faut accepter être toujours en service.

Les diplômés qui sont venus de l'extérieur de Sudbury pour faire leur cours à l'Université Laurentienne étaient beaucoup plus susceptibles que les résidents de Sudbury d'accepter de déménager dans une collectivité rurale éloignée ou des PNMI pour leur premier emploi en enseignement. L'expérience d'être loin de la maison pendant les cinq années du programme concomitant ainsi que la réalité toujours présente du marché du travail ontarien signifiaient que les diplômés étaient conscients qu'ils avaient peu de chance de trouver immédiatement un emploi dans leur ville natale. La stratégie de déménager pour trouver du travail semble avoir réussi. Environ le quart des participants à notre groupe d'étude original de 2007 à 2012 avaient accepté un poste dans des collectivités rurales, éloignées ou des PNMI et environ 15 % de nos classes actuelles de diplômés se dirigent outre-mer, la plupart en Angleterre. Parce qu'ils consacrent environ 10 sessions à l'obtention du diplôme en enseignement et parce que la majorité d'entre eux sont des célibataires dans la vingtaine, ils ont à la fois une idée réaliste de leurs possibilités d'emploi dans leur province et la capacité de faire leur valise et de chercher ailleurs (Sheppard et Danyluk, 2014).

Certains diplômés ont déclaré qu'une partie de ce qu'ils avaient appris durant leur B.ED. ne les avait pas vraiment préparés à répondre aux besoins de leurs étudiants. La plupart ont déclaré que c'est dans le cadre de leur stage qu'ils avaient le plus appris. Ceux qui ont eu le privilège de faire un stage dans une école des Premières Nations ont été inspirés à mettre en application les connaissances acquises dans leur propre classe. Selon la réflexion d'un administrateur, la pratique de l'enseignement dans une telle école a ses avantages. La culture, la langue et le paysage peuvent être différents de ceux que connaîtront les enseignants lorsqu'ils trouveront un poste d'enseignant à long terme, mais ils auront eu la possibilité d'interagir avec une collectivité des PNMI.

Cette étude démontre l'importance du stage et de façon plus significative, l'incidence d'un stage dans une collectivité des Premières Nations. C'est dans cet esprit que l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne cherche à augmenter ses partenariats avec les collectivités rurales, éloignées et des PNMI. Récemment, par exemple, deux enseignants de Kasheshewan ont accepté d'agir comme enseignants associés. La mise en œuvre de ce plan est entravée par le coût des déplacements et l'absence de logement pour les stagiaires dans ces collectivités. Une deuxième difficulté découle de la nécessité de gagner la confiance de ces collectivités en raison des séquelles laissées par l'expérience des pensionnats indiens.

Les connaissances acquises dans le cadre de ce projet de recherche aideront l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne à préparer plus d'étudiants à la réalité du marché du travail actuel de l'éducation. Nous avons appris que plusieurs de ces diplômés ont obtenu un emploi grâce à leurs expériences de stage. Mais un grand nombre de nos anciens étudiants trouvent un emploi dans des

collectivités éloignées, rurales et des PNMI ailleurs au Canada. Il est décevant à cet égard que le l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario permette aux étudiants de faire leurs stages à l'extérieur de la province, mais ne les considère pas comme satisfaisant aux exigences du B.Ed. Essentiellement, nous formons des enseignants en Ontario, dont certains ne trouveront probablement jamais d'emploi dans leur propre province, alors que de précieuses expériences de stage dans d'autres provinces susceptibles de mener à un emploi ne sont pas reconnues pour l'agrément. En fait, une administratrice non ontarienne avec qui les chercheurs ont communiqué a laissé entendre que généralement les étudiants devraient faire un stage avec son conseil scolaire avant même d'envisager y faire une demande d'emploi.

Conclusion

Le paysage de l'emploi dans les collectivités rurales, éloignées et des PNMI a changé. Les taux de roulement sont à la baisse et un plus grand nombre de candidats cherchent un poste, la concurrence s'intensifie donc. Les diplômés avec lesquels nous avons parlé semblaient certainement déterminés à rester dans leur collectivité rurale, éloignée ou des PNMI. Les répondants ont également fourni des preuves que les établissements peuvent mieux préparer les nouveaux enseignants à travailler au sein de collectivités autochtones.

Sur la base de cette recherche, tous les futurs étudiants du programme concomitant de formation à l'enseignement devront suivre un cours d'études autochtones (puisque de nombreux diplômés enseignent maintenant dans des collectivités des PNMI à l'extérieur de l'Ontario, il est important que le programme leur permette de comprendre les groupes des PNMI de l'ensemble du Canada). Les étudiants en éducation peuvent choisir parmi les nombreux cours d'études autochtones disponibles à l'Université Laurentienne. En outre, les techniques pédagogiques ciblant les apprenants de l'anglais feront partie du programme révisé à compter de 2015.

Les résultats de notre étude démontrent l'importance de l'établissement d'un lien de confiance avec les membres de la collectivité qui ont peut-être eu des expériences négatives avec le système scolaire. Pour comprendre quelles sont les techniques de gestion de classe qui fonctionnent le mieux dans les collectivités des PNMI, les nouveaux enseignants devraient comprendre ce que signifie l'expérience des pensionnats ainsi que la nature spéciale de la collectivité dans laquelle ils vivent maintenant. Les nouveaux enseignants doivent en venir à comprendre la structure politique unique de la collectivité et la manière dont la politique locale influe sur l'éducation. Les diplômés ont indiqué avoir réellement apprécié la possibilité de faire un stage lié aux PNMI et suggéré qu'une telle possibilité soit offerte à tous les étudiants.

Il existe pour le programme concomitant d'éducation de l'Université Laurentienne une excellente occasion de créer des partenariats avec des collectivités éloignées rurales et des PNMI. Le partenariat avec M'Chigeeng est l'une des forces réelles du programme. Les obstacles à de nouveaux partenariats incluent la réticence de certaines collectivités à faire confiance à des gens de l'extérieur et le manque de fonds pour les déplacements et le logement dans des endroits éloignés. Même un financement partiel par des organismes gouvernementaux ou des facultés d'éducation des coûts de déplacement et de logement encouragerait vraisemblablement un plus grand nombre d'étudiants à y faire un stage. Les prochaines étapes de la

recherche sur la question devraient inclure la collecte de renseignements auprès de la direction d'école et des enseignants de M'Chigeeng afin de connaître leurs points de vue sur les obstacles à de nouveaux partenariats et la manière d'approcher d'autres collectivités. À la suite de cette recherche, nous avons déjà pris contact avec deux nouvelles écoles du Nord de l'Ontario qui accueillent un pourcentage élevé d'élèves des PNMI afin de discuter de possibilités de partenariat. Il faudrait effectuer d'autres recherches pour documenter les étapes et les résultats de ces deux nouveaux projets.

La formation d'un nombre suffisant d'enseignants des collectivités locales pour répondre aux besoins des PNMI prendra de nombreuses années. Entre-temps, il semble essentiel que les facultés d'éducation de l'Ontario préparent les diplômés à enseigner dans les collectivités rurales, éloignées et des PNMI.

Bibliographie

- Assemblée des Premières Nations, Assemblée des Chefs sur l'éducation (2012). *Portrait de l'éducation des Premières Nations*, Gatineau. En ligne : http://www.afn.ca/uploads/files/1_-_a_portrait_of_first_nations_and_education_kc_fr.pdf
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (2010). *Accord sur l'éducation autochtone*. En ligne : http://www.csse-scee.ca/docs/acde/acde_accord_indigenousesearch_fr.pdf
- Ball, J., et M. Bernhardt(2008). First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology, *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 22, n° 8, p. 570-588. doi.10.1080/02699200802221620
- Bishop, K. (2007). "We are not in Kansas anymore": Conversations about the phenomenon of non-Aboriginal teachers' work in Aboriginal education, p. 53-133, Calgary : Université de Calgary, Graduate Division of Educational Research.
- Bolton, N. (1979). Phenomenology and education, *British Journal of Educational Studies*, vol. 27, no 3, p 245-258. doi: 10.1080/00071005.1979.9973552
- Bureau du vérificateur général du Canada (2011). Chapitre 4 : Les programmes pour les Premières nations dans les réserves, in *Le point – Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la Chambre des communes*, p. 1-54, Toronto : Bureau du vérificateur général du Canada. En ligne : http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/parl_oag_201106_04_f_35372.html
- Burnard, P., P. Gill, K. Stewart, E. Treasure et B. Chadwick (2008). Analysing and presenting qualitative data, *British Dental Journal*, vol. 204, n° 8, p. 429-432.
- Cherubini, L., E. Niemczyk, J. Hodson et S. McGean (2010). A grounded theory of new Aboriginal teachers' perceptions: the cultural attributions of medicine wheel teachings, *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 16, n° 5, p. 545-557. doi: 10.1080/13540602.2010.507965
- Cherubini, L. (2008). New Aboriginal teachers' experiences: An undiscovered landscape, *Canadian Journal of Native Education*, vol. 31, n° 2, p. 34-50.
- City Data (2014a). Gore Bay, Ontario. En ligne : <http://www.city-data.com/canada/Gore-Bay-Town.html>
- City Data (2014b). Schreiber, Ontario. En ligne : <http://www.city-data.com/canada/Schreiber-Town.html>
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2014). En ligne : <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=816>

- Comptables généraux accrédités du Canada (2012). *Le chômage des jeunes au Canada : Bousculer les idées reçues?* En ligne : http://www.cga-canada.org/fr-ca/ResearchReports/ca_rep_2012-10_youthunemployment_f.pdf
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized Classroom: Racism, Trauma and Resistance in Post-Secondary Education*, Halifax et Winnipeg : Fernwood Publishing.
- Daybutch, G., N. Lightfoot, P. Toulouse, M. Maar, H. Cheu, R. Stresser et R. Schinke (2010). *Engaging in Aboriginal health partnerships: A booklet for communities and researchers*. Rapport non publié pour l'Indigenous Health Research Development Program.
- Doige, L. A. C. (2003). A missing link: Between traditional Aboriginal education and the western system of education, *Canadian Journal of Native Education*, vol. 27, n° 2, p. 144-160.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen: A review of different phenomenological approaches, *International Journal of Nursing Studies*, vol. 44, p. 131-142. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026
- Ehrich, L. (2005). Revisiting phenomenology: Its potential for management research, in *Challenges of organizations in global markets*, travaux de la British Academy of Management Conference, 2005 p. 1-13, Londres : British Academy of Management.
- Friesen, J. W., et V. L. Friesen. (2005). *First Nations in the Twenty-First Century, Contemporary Educational Frontiers*, Calgary : Detselig.
- Frost, G. G. (2007). *Trying to help: A consideration of how non-Aboriginal educators working among First Nations may be particularly susceptible to the effects of culture shock*, p. 4-114, Université Mount Saint Vincent. ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method of qualitative research, *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28, n° 2, p. 1-13.
- Glasby-Debassige, D., G. Payette, K. McColman, D. Buley, J. Buley et P. Danyluk (2012). Excellence in Teaching and Learning: Making a Difference with a First Nations/School of Education Collaboration, in K. Goodnough, G. Galways, C. Badenhorst et R. Kelly (éd.), *Inspiration and Innovation in Teaching and Teacher Education*, p. 113-126, New York : Lexington Book.
- Godlewska, A., J. Moore et C. D. Bednasek (2010). Cultivating ignorance of Aboriginal realities, *The Canadian Geographer*, vol. 54, n° 4, p. 417-440. doi:10.1111/j.1541-0064.2009.00297.x
- Goulet, L., et K. N. Goulet (2014). *Teaching Each Other: Nehinuw Concepts and Indigenous Pedagogies*, Vancouver : UBC Press.

- Goulet, L., et Y. McLeod (2002). Connections and reconnections: Affirming cultural identity in aboriginal teacher education, *McGill Journal of Education*, vol. 37, n° 3.
- Harper, H. (2000). "There is no way to prepare for this": Teaching in First Nations schools in northern Ontario – Issues and Concerns, *Canadian Journal of Native Education*, vol. 24, no 2, p. 144-157.
- Heydon, R., et R. Stooke (2012). Border work: Teacher's expressions of their literacy-related professional development needs in a First Nations school, *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, p. 11-20.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*, New York : Teachers College Press.
- Kachuck-Rosenbluth, E. (2011). *Indigenous Issues in Post-Secondary Education: Building on Best Practices*, Kingston, Ontario : Université Queen's. En ligne : <http://www.cou.on.ca/policy-advocacy/policy---advocacy-pdfs/indigenous-issues-in-post-secondary-education---co>
- Kanu, Y. (2005). Teachers' perceptions of the integration of Aboriginal culture into the high school curriculum, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 1, p. 50-68.
- Lakehead Public Schools (2007). *Aboriginal presence in our schools: A guide for staff*, Thunder Bay : auteur.
- Lewington, J. (2011). In Canada, New strategies to help a fast growing Aboriginal student sector. *The Chronicle for Higher Education*. En ligne : <http://chronicle.com/article/In-Canada-New-Strategies-to/129824/>.
- Mackay, R., et L. Myles. (1995). A Major Challenge for the Education System: Aboriginal Retention and Dropout, in M. Battiste et J. Barman (éd.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, p. 157-178, Vancouver : UBC Press.
- Morrisette, P. J. (1994). The holocaust of First Nation people: Residual effects on parenting and treatment implications, *Contemporary Family Therapy*, vol. 16, n° 5, p 381-392.
- Mostert, W. (2002). *Phenomenology: Discovering new meanings of pedagogy within the lived experience*. En ligne : <http://www.aare.edu.au/data/publications/2002/mos02453.pdf>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2005). *Transition à l'enseignement*. <https://www.oct.ca/Members/Member%20ENewsletter/~media/43C66F02D0FF4BE98A0A76301398E72B.ashx>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2012). *Transition à l'enseignement*. En ligne : https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202012/T2T%20Main%20Report_FR_web_accessible.pdf

Quicke, J. (2000). A phenomenology of educational psychological practice, *Educational Psychology in Practice*, vol. 15, n° 4, p. 256-262. doi: 10.1080/0266736000150407.

Sheppard, G., et P. Danyluk (2014). Concurrent Education and Transition to Teaching: The Laurentian Experience, in G. Sheppard (éd.), *Creating Circles of Hope in Teacher Education*, p. 37-51. En ligne : <https://zone.biblio.laurentian.ca/dspace/bitstream/10219/2185/3/circles%20of%20hope%20e-book.pdf>

St. Germain, G., et L. E. Dyck (2011). La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : De la crise à l'espoir, in *Rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones*, Ottawa : Sénat du Canada. En ligne : <http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>

Statistique Canada (2010). *Un aperçu des statistiques sur les Autochtones– Croissance démographique*, Ottawa : Statistique Canada. En ligne : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-645-x/2010001/growth-pop-croissance-fra.htm>

Statistique Canada (2014a). Birch Island, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3551040&Data=Count&SearchText=birch%20island&SearchType=Begins&SearchPR=35&A1=All&B1=All&Custom>

Statistique Canada (2014b). Blind River, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3557038&Data=Count&SearchText=Blind%20River&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1>

Statistique Canada (2014c). Desbarats, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3557016&Data=Count&SearchText=des&SearchType=Begins&SearchPR=35&A1=All&B1=All&Custom>

Statistique Canada (2014d). Espanola, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3552026&Data=Count&SearchText=Espanola&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1>

Statistique Canada (2014e). Kasheschewan, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3556092&Data=Count&SearchText=Kas&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom>

Statistique Canada (2014f). *Revenu total médian selon le type de famille, par province et territoire (Toutes les familles de recensement) (2008-2012)*. En ligne : <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/famil108a-fra.htm>.

Statistique Canada (2014g). Roseneath, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3514024&Data=Count&SearchText=Rose&SearchType=Begins&SearchPR=35&A1=All&B1=All&Custom>

Statistique Canada (2014h). *Tableau 202-0407—Revenu des particuliers selon le sexe, le groupe d'âge et la source de revenu, dollars constants de 2011, base de données CANSIM*. En ligne : <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26?id=2020407&retrLang=fra&lang=fra>.

Statistique Canada (2014i). Terrace Bay, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3558054&Data=Count&SearchText=Terrace&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1>

Statistique Canada (2014j). *Caractéristiques de la population active, données désaisonnalisées, par province (mensuel) (Québec, Ontario, Manitoba)*. En ligne : <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/lfs01b-fra.htm>.

Statistique Canada (2014k). M'Chigeeng, Ontario. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=3551045&Data=Count&SearchText=M'c&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1>

Sutherland, S. (2015). Eleven facts about the gaps between First Nations and the rest of Canada (vidéo), *Globe and Mail*. En ligne : <http://www.theglobeandmail.com/news/news-video/video-rich-country-poor-nations-11-startling-statistics-about-the-disparity-between-indigenous-people-and-the-rest-of-canada/article22852873/>

Taylor, J. (1995). Non-Native Teacher Teaching in Native Communities, in M. Battiste et J. Barman (éd.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, p. 224-242, Vancouver : UBC Press.

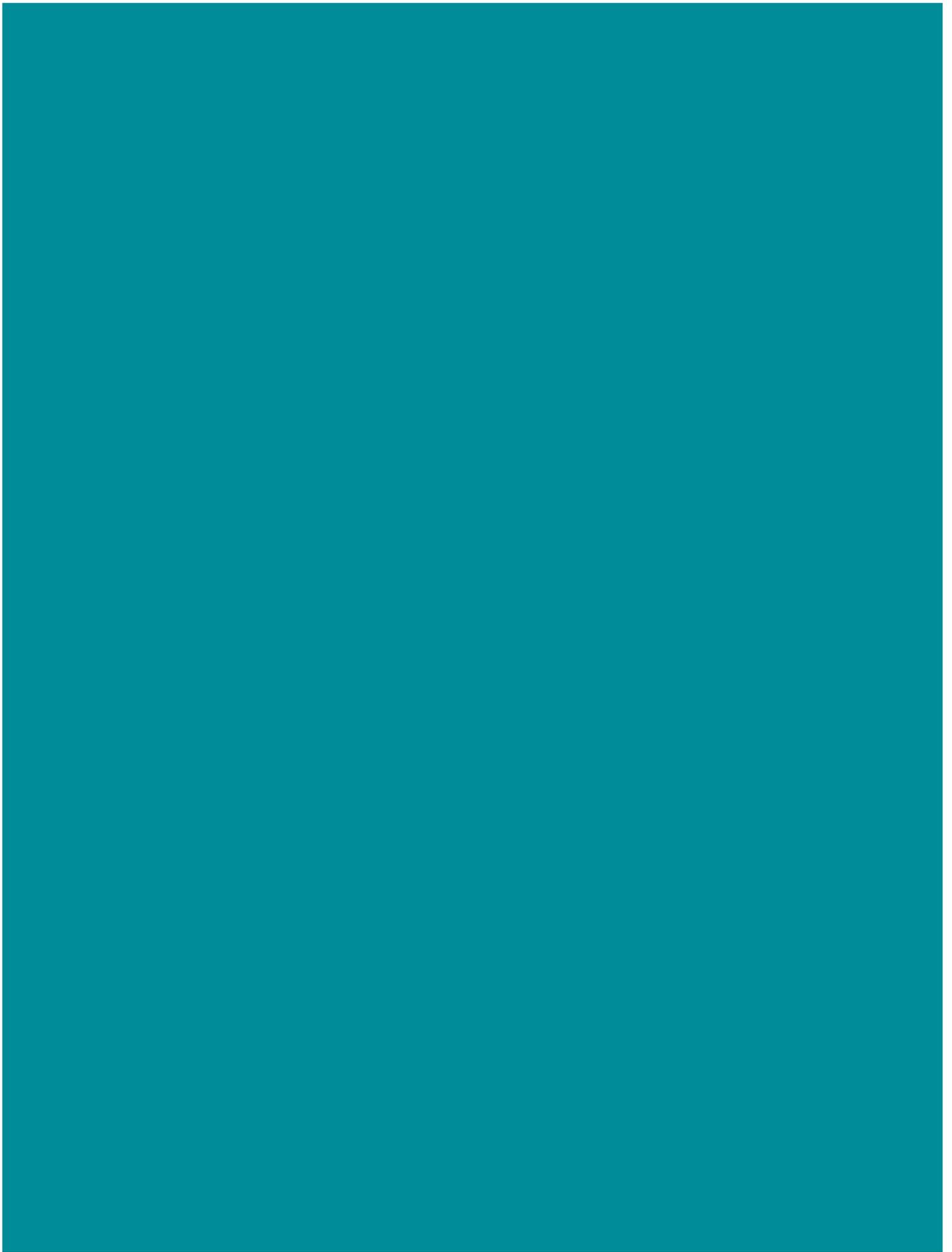
Toulouse, P. (2013). *Au-delà des ombres : réussite des élèves des Premières Nations, des Métis et des* Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Au-del%C3%A0desombres_Web.pdf

van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1, n° 1, p. 33-50. En ligne : <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>

Wimmer, R., L. Legare, Y. Arcand et M. Cottrell (2009). Experiences of beginning Aboriginal teachers in band-controlled schools, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, n° 5, p. 817-849.

Winzer, M., et K. Mazurek (1998). *Special education in multicultural contexts*, New York : Prentice Hall.

Wotherspoon, T. (2008). Teachers' work intensification and educational contradictions in Aboriginal communities. *Revue canadienne de sociologie*, vol. 45, n° 4, p. 389-418.





Higher Education
Quality Council
of Ontario

An agency of the Government of Ontario

