

Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial

Récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières

Par

**Julie Mareschal et
Anne-Andrée Denault**

Collaborateurs à la recherche :

Marc Langlois et
Geneviève Marchand



CÉGEP
GARNEAU

T
CÉGEP
TROIS-
RIVIÈRES


Cégep Limoilou


Cégep
de
Sainte-Foy

La présente recherche (10239) a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*.

À la mémoire de Joyce Echaquan.

Dans l'espoir que les cégeps se mobilisent pour former davantage de professionnels et d'étudiants sensibles à la réalité des Premiers Peuples; un point de départ central à la sécurisation culturelle des services publics au Québec.

Ont également contribué à cette recherche :

- Maud Flamand, Conseil des Atikamekw de Manawan
- Jacinthe Poulin, cégeps Garneau, Limoilou et de Sainte-Foy
- Nancy Tousignant, Cégep Limoilou
- Julie Chamberland, Cégep de Sainte-Foy
- Mariève Labbé, Cégep de Sainte-Foy
- Katy Gélinas, Cégep de Trois-Rivières
- Linda Sioui, anthropologue
- Catherine Savard, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
- Sipi Flamand, Conseil des Atikamekw de Manawan
- Francis Ishpatau, Institut Tshakapesh

Stagiaire à la recherche : Manon Bes, Université Laval

Révision linguistique : Marie-Claude Blackburn

Mise en page et mise en forme des figures et des tableaux : Naomie Larouche et Marc Langlois

Traduction du résumé en anglais : Amélie Grace

Illustrations de la page couverture et de la dernière page : dessins graphiques de Wikwasa Newashish Petiquay, artiste, @wikwasa (compte Instagram), Winepe@outlook.com (courriel).

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2020

ISBN : Format papier : 978-2-920910-54-6 - Numérique (PDF) : 978-2-920910-55-3

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs.

© Tous droits réservés. La reproduction de ce document est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs.

Notices biographiques

Julie Mareschal (M.A.) enseigne l'anthropologie au Cégep Garneau depuis 2005. Dans ses pratiques pédagogiques ainsi que dans ses travaux de recherche, elle porte un intérêt marqué pour la diversité culturelle, les migrations et le bien-être des cégépiens. Elle a entre autres mené des recherches sur la migration pour études en collaboration avec Éric Richard (2009 et 2013). Outre son travail académique et scientifique, l'auteure s'implique dans plusieurs projets visant l'inclusion des étudiants autochtones et la sensibilisation des cégépiens aux diversités culturelles.

Anne-Andrée Denault (Ph.D.) est professeure de sociologie au Cégep de Trois-Rivières depuis 2001 et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient une maîtrise et un DEA en sociologie de l'École des Hautes Études en sciences sociales (Paris) et un doctorat en science politique de l'Université d'Ottawa. Ses nombreuses recherches et publications portent sur les politiques publiques et linguistiques, les sociétés minoritaires et les collectivités francophones en Amériques. Elle s'intéresse grandement au rôle de l'État et à ses institutions et fait partie de la Chaire de recherche sur la francophonie et les politiques publiques de l'Université d'Ottawa en tant que chercheure associée.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	XI
Abstract.....	XII
Points saillants de la recherche	XIII
Remerciements.....	XVI
Introduction	1
SECTION 1 – Problématique de recherche	3
CHAPITRE 1 : Mise en contexte	4
1.1. Historique et situation des Premiers Peuples en éducation	4
1.1.1. L'éducation comme outil d'assimilation	5
1.1.2. Une éducation par et pour les Autochtones.....	6
1.1.3. Vers une reconnaissance autochtone dans les écoles provinciales	7
1.2. Regard sur les expériences scolaires des Premiers Peuples	13
1.2.1. L'adaptation aux études collégiales : intégration ou aliénation?	14
1.2.2. Un parcours scolaire empreint de colonialisme et de racisme systémique	16
1.2.3. Des difficultés qui cachent une profonde insécurité	18
1.2.4. L'identité et la valorisation culturelles : un gage important de réussite	19
CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel	21
2.1. Les origines de la sécurisation culturelle	21
2.2. Les fondements et principes de la sécurisation culturelle	22
2.2.1. Décoloniser les établissements : ou comment mettre fin au racisme systémique	23
2.2.2. Reconnaître et valoriser les Premiers Peuples dans l'ensemble des champs d'activités	24
2.2.3. Mobiliser les acteurs sur les plans individuel et institutionnel dans tous les champs d'activités	25
2.2.4. Collaborer avec un réseau d'acteurs autochtones et allochtones.....	26
2.3. Définition du concept de sécurisation culturelle en milieu collégial	27
2.4. Problème spécifique et objectifs de recherche	28
2.4.1. Les Autochtones au collégial : où en sont les cégeps?	28
2.4.2. Aux limites des études réalisées en milieu collégial	29
2.4.3. Question de recherche	30
SECTION 2 – Méthodologie	31

CHAPITRE 3 : Objectifs de recherche et démarche méthodologique	32
3.1. Objectifs de recherche	32
3.1.1. Objectif général.....	32
3.1.2. Objectifs spécifiques.....	32
3.2. Contexte de réalisation	32
3.2.1. Les lieux de la recherche.....	32
3.2.2. Contexte particulier de la recherche	33
3.3. Approche méthodologique et volets de la recherche	34
3.3.1. Volet 1 : Méthodes d’identification et profil des étudiants.....	34
3.3.2. Volet 2 : Observation participante et tenue d’un journal de bord	35
3.3.3. Volet 3 : Entrevues semi-dirigées et groupes de discussion.....	36
3.4. Principes éthiques	42
3.4.1. Confidentialité et traitement des données.....	42
3.4.2. Consentement libre et éclairé	42
3.4.3. Collaboration avec les milieux	43
3.4.4. Risques et inconvénients pour les participants	43
3.4.5. Avantages et bénéfices de la recherche pour les participants	43
SECTION 3 – Présentation et analyse des résultats	44
CHAPITRE 4 : Qui sont les étudiants autochtones dans les cégeps participants?	45
4.1. Portrait des principales nations d’origine des étudiants	45
4.1.1. La nation huronne-wendate	45
4.1.2. La nation innue	45
4.1.3. La nation atikamekw.....	46
4.1.4. La nation waban-aki.....	46
4.2. Portrait des étudiants autochtones dans les cégeps à l’étude	46
4.2.1. Genre	48
4.2.2. Programme d’études	48
4.2.3. Langue maternelle	48
4.2.4. Migration pour études.....	48
4.3. Facteurs de motivation pour entreprendre des études collégiales	49
4.3.1. Les éléments de motivation communautaires	49
4.3.2. Les éléments de motivation individuels	50
Piste 1 — Décoloniser le collège et les pratiques éducatives	52
CHAPITRE 5 : Défis et obstacles	53
5.1. Les défis d’étudier loin des siens.....	53
5.1.1. S’adapter à la vie urbaine et à ses codes culturels	53
5.1.2. Des efforts continus et la peur de l’assimilation.....	55

5.2. L'entrée et la vie au cégep : comment trouver sa place?	56
5.2.1. D'un modèle éducatif à un autre : une première étape difficile	56
5.2.2. Difficultés scolaires individuelles et obstacles systémiques	57
5.2.3. Défis financiers.....	60
5.2.4. Difficultés psychosociales	60
5.2.5. Choc culturel et aliénation.....	61
5.3. Les préjugés et les micro-agressions : un état des lieux	62
5.4. Cacher son identité pour se protéger et s'adapter	65
Conclusion : Que retenir?.....	67
CHAPITRE 6 : Les relations entre professeurs, intervenants et étudiants autochtones : le point de vue des acteurs	69
6.1. Le premier obstacle : surmonter le malaise.....	69
6.2. Aller à la rencontre de l'étudiant et s'intéresser à lui.....	70
6.3. L'importance de posséder des connaissances de base.....	71
6.4. Établir une relation de confiance et accompagner	74
6.5. La langue de communication : un code à apprivoiser.....	76
6.6. Améliorer les relations entre étudiants autochtones et allochtones	77
6.7. Respecter le rythme et utiliser l'humour	77
Conclusion	78
CHAPITRE 7 : L'auto-identification volontaire : une stratégie pour joindre davantage les étudiants autochtones	79
7.1. Des stratégies complémentaires	81
7.1.1. Les communautés et organisations autochtones	81
7.1.2. Les médias du cégep	82
7.1.3. Le bouche-à-oreille	82
7.2. Pourquoi les étudiants sont-ils invités à s'auto-identifier?.....	82
7.3. Qu'est-ce qu'on identifie?	83
7.4. Comment les données recueillies seront-elles utilisées?.....	83
7.5. Est-ce que l'environnement collégial encourage l'auto-identification?	83
Conclusion	83
CHAPITRE 8 : Enrayer la discrimination et favoriser l'équité par des mesures de soutien.....	84
8.1. Les services et les ressources offerts aux étudiants par des instances à l'extérieur des collèges	84
8.1.1. Les communautés	84
8.1.2. Les centres d'amitié autochtones (CAA) et les centres de services locaux	85

8.2. Bref état des lieux sur les services et les ressources offerts dans les cégeps participants	86
8.2.1. Des activités et des mesures mal adaptées	87
8.2.2. Des mesures peu connues par les étudiants et les professionnels	87
8.2.3. Des mesures qui font hésiter	88
8.2.4. Des mesures pour des étudiants invisibles.....	88
8.3. Mesures et actions à mettre en œuvre pour favoriser l'égalité des chances	88
8.3.1. Surmonter un obstacle central à la réussite : le français.....	88
8.3.2. Revoir les règles d'admission au collégial pour favoriser l'accessibilité	92
8.3.3. Offrir des services d'orientation adaptés aux Premiers Peuples	93
8.3.4. Créer des bourses d'études pour les étudiants autochtones	94
8.4. Mesures et actions à mettre en œuvre pour favoriser le bien-être des étudiants autochtones au collégial.....	94
8.4.1. Soutenir la transition au collégial	94
8.4.2. Créer un comité d'étudiants autochtones	96
8.4.3. Soutenir l'étudiant dans toutes les dimensions de son apprentissage	96
8.4.4. Engager une personne-ressource dédiée aux étudiants des Premiers Peuples	100
8.4.5. Dédier un local aux étudiants des Premiers Peuples	103
8.5. Que retenir des mesures et actions proposées?.....	107
8.5.1. Des ressources orientées autour d'un « guichet unique »	108
8.5.2. Des mesures comme symbole de reconnaissance	108
Piste 2 — Favoriser l'inclusion des étudiants autochtones en reconnaissant et en valorisant leur culture.....	109
CHAPITRE 9 : Comment valoriser les cultures et les savoirs des Premiers Peuples?	110
9.1. État de la situation sur la place des cultures autochtones au sein des cégeps.....	111
9.2. Pourquoi valoriser les cultures des Premiers Peuples au collégial?.....	112
9.2.1. Pour mieux connaître les Premiers Peuples et sensibiliser les allochtones	112
9.2.2. Pour nourrir la fierté identitaire et créer un sentiment d'appartenance au milieu	113
9.2.3. Pour découvrir et apprécier les savoirs et les méthodes d'apprentissage des Premiers Peuples.....	114
9.2.4. Pour enrichir le parcours scolaire de l'ensemble des cégépiens et favoriser le vivre-ensemble	115
9.3. Comment valoriser les cultures des Premiers Peuples?	116
9.3.1. Stratégies de valorisation des cultures autochtones.....	117
9.3.2. Quelle place accorder aux savoirs et méthodes d'apprentissage autochtones?	119
9.4. Des principes et des approches à respecter pour valoriser les cultures autochtones.....	127
9.4.1. Les attitudes à privilégier	127
9.4.2. Présenter un portrait réaliste et contemporain des cultures autochtones.....	128
Que retenir?	129
Piste 3 — Mobiliser la communauté collégiale en adoptant une stratégie institutionnelle.....	130

CHAPITRE 10 : Bâtir une stratégie institutionnelle et favoriser l'engagement des acteurs.. 131

10.1. Enjeux et défis liés à l'engagement — ou au désengagement — des acteurs.....	131
10.2. Établir une stratégie institutionnelle et des actions concertées.....	133
10.2.1. Prendre un engagement formel	133
10.2.2. Offrir des ressources pérennes.....	133
10.2.3. S'assurer de la cohésion des projets.....	134
10.2.4. Créer un comité coordonnateur chapeauté par une direction	134
10.3. Mobiliser les acteurs : ou comment tisser un filet de sécurité.....	135
10.3.1. Sensibiliser les acteurs	135
10.3.2. Multiplier le nombre d'acteurs compétents.....	136
10.3.3. Le maillage comme filet de sécurité... culturelle	138
10.4. Se mobiliser avec et pour les étudiants des Premiers Peuples.....	138
Que retenir?	139

Piste 4 — Collaborer en réseau avec des instances autochtones et allochtones 141**CHAPITRE 11 : Bâtir des projets culturellement sécurisants et durables : vers une démarche de coconstruction 142**

11.1. Travailler en concertation entre établissements d'enseignement conventionnel	142
11.2. Développer des partenariats entre les cégeps et les organisations autochtones	144
11.3. Créer des ponts entre les cégeps et les communautés autochtones	146
11.3.1. L'Institution Kiuna et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM) : des établissements d'exception.....	147
11.3.2. Attention à la collaboration superficielle.....	148
11.4. La notion de coconstruction : un guide pour une collaboration significative et durable	149
11.4.1. Prendre le temps de bien faire les choses	149
11.4.2. Des projets co-idéiés qui reposent sur des principes d'égalité.....	150
11.5. Vers un appui à l'autodétermination des Premiers Peuples.....	153
Conclusion	153

SECTION 4 – Discussion des résultats..... 154**CHAPITRE 12 : Discussion des résultats et conclusion 155**

12.1. La démarche de sécurisation culturelle adaptée au milieu collégial	155
12.1.1. Piste 1 — Décoloniser les établissements et leurs pratiques	156
12.1.2. Piste 2 — Valoriser les cultures des Premiers Peuples et la contribution de leurs savoirs	157
12.1.3. Piste 3 — Mobiliser la communauté collégiale.....	159
12.1.4. Piste 4 — Collaborer avec des instances autochtones et allochtones.....	160
12.2. Repenser le « vivre-ensemble » au sein des cégeps	162
12.3 Les limites de la recherche	164

Conclusion	165
RÉFÉRENCES	167
Annexe 1 : Roue de la médecine et dimensions de l'être humain.....	187
Annexe 2 : Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations.....	188
Annexe 3 : Modèles d'enseignement traditionnel autochtone et occidental	189
Annexe 4 : Facteurs d'influence sur la persévérance et la réussite scolaires chez les collégiens autochtones issus de communautés.....	190
Annexe 5 : Description des champs d'activités collégiales	191
Annexe 6 : Continuum de la compétence culturelle.....	192
Annexe 7 : Outils de collecte de données	193
Annexe 8 : Formulaire de consentement	202
Annexe 9 : Commentaires et réflexions autour du rapport de recherche.....	208

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Graphique de la répartition des répondants par identité selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, Québec, 2016	10
Figure 2 : Graphique de la répartition des répondants, par nation, selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, Québec, 2016	11
Figure 3 : Schéma du cadre conceptuel	27

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Portait des étudiants autochtones inscrits dans les cégeps à l'étude à l'hiver 2019	47
Tableau 2 : Exemples de micro-agressions et de préjugés recueillis lors des entrevues ou observés ...	64
Tableau 3 : Mesures et actions proposées par les participants selon les quatre dimensions de l'être humain.....	100
Tableau 4 : Stratégies de valorisation des cultures autochtones au collégial.....	118
Tableau 5 : Valeurs favorables à la collaboration	152

LISTE DES ABRÉVIATIONS

API : Aide pédagogique individuel
APN : Assemblée des Premières Nations
CAA : Centres d'amitié autochtones
CAAL : Centre d'amitié autochtone de Lanaudière
CNA : Conseil de la Nation Atikamekw
CCNSA : Centre de collaboration nationale de la santé autochtone
CDFM : Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat
CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CEPN : Conseil en éducation des Premières Nations
CERP : Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics
CiCan : Collèges et Instituts Canada
CIÉRA : Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones
CRÉA : Comité sur la réussite des étudiants autochtones au collégial
CRPA : Commission royale sur les peuples autochtones
CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation
CSSSPNQL : Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador
CVR : Commission de vérité et réconciliation du Canada
DEC : Diplôme d'études collégiales
DNUDPA : Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones
ENFFADA : Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées
EUF : Épreuve uniforme de français
FIC : Fraternité des Indiens du Canada
IÉCAM : Institut éducatif culturel atikamekw montagnais
MAINC : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada
M.A.M.U.K. : Centre Multiservices pour Autochtones en Milieu Urbain à Kébec
ONSA : Organisation nationale de la santé autochtone
RCAAQ : Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
SRAM : Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRAQ : Service régional d'admission au collégial de Québec
SOCAM : Société de Communication Atikamekw Montagnais
TCDP : Tribunal canadien des droits de la personne

Résumé

Les taux de diplomation aux études postsecondaires chez les Premiers Peuples sont inférieurs à ceux de la population en général. Si certaines recherches ont déjà permis de mieux comprendre les enjeux liés aux études postsecondaires de cette population, nous savons encore peu de choses concernant leurs réalités dans les cégeps conventionnels. Comment ces établissements peuvent-ils se transformer pour devenir plus inclusifs? L'approche proposée dans cette recherche dépasse les cadres d'une perspective interculturelle afin de mettre l'accent sur la sécurisation culturelle des milieux d'études. Cette recherche porte plus précisément sur des cégeps situés dans les villes de Québec et de Trois-Rivières, où l'on trouve une population étudiante autochtone importante. Afin de mieux comprendre les défis et d'identifier les pratiques à adopter pour favoriser la réussite des étudiants autochtones, 155 personnes ont été rencontrées lors de groupes de discussion et d'entrevues; soit des étudiants autochtones ainsi que des personnes qui les accompagnent dans leur parcours scolaire : professeurs, intervenants et professionnels, de même que des membres de communautés et d'organisations autochtones. Les résultats indiquent que la rigidité des normes établies au collégial ainsi que les micro-agressions auxquelles font régulièrement face ces étudiants créent une insécurité culturelle. En contrepartie, les données indiquent que la sensibilisation du milieu, les pratiques inclusives et la valorisation des cultures des Premiers Peuples favorisent leur réussite.

Mots clés :

Étudiants autochtones, Premiers Peuples, réussite, persévérance, sécurisation culturelle, décolonisation, valorisation des cultures, mobilisation, collaboration et inclusion.

Abstract

Postsecondary graduation rates among Indigenous peoples are inferior to those of the general population. Whereas some research has already addressed the issue to better understand the challenges related to post-secondary studies within this population, we still know very little concerning the realities of Indigenous peoples within conventional CEGEPs. How can these establishments adjust to become more inclusive? The approach proposed by this research exceeds the framework of an intercultural perspective to emphasis cultural safety within the academic environment. This research focuses more precisely on CEGEPs located in Quebec City and the city of Trois-Rivières, where the indigenous student populations are considerable. To better understand the challenges and identify the practical measures to adopt in order to favour indigenous student success, 155 people were met with. Group discussions and interviews were held among indigenous students as well as with people who accompany them within their academic careers: teachers, interveners, professionals, and members of indigenous organisations and communities. The results indicate that the strict norms established at the CEGEP level as well as the microaggressions these students face on a regular basis create cultural insecurity. In turn, data suggests that raising awareness in the academic environment, implementing inclusive practices, and promoting Indigenous peoples culture fosters their academic success.

Keywords

Indigenous students, Indigenous peoples, success, perseverance, cultural safety, decolonisation, cultural valorization, concerted effort, collaboration.

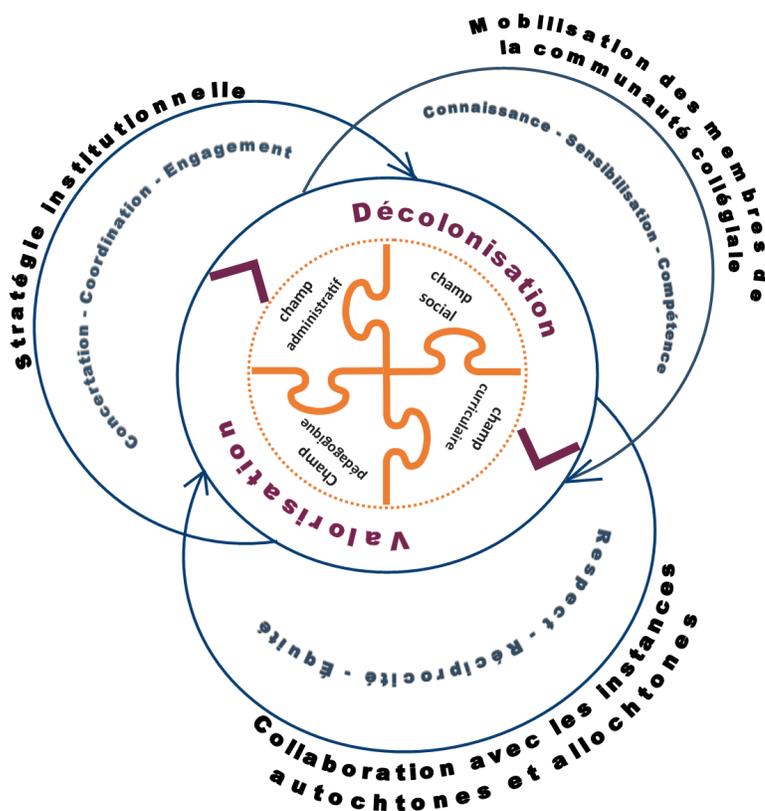
Points saillants de la recherche

L'objectif principal de la recherche consistait à « dégager des pistes de solutions visant l'inclusion des étudiants autochtones dans les collèges par la sécurisation culturelle des milieux d'études afin d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires de ces étudiants ». Voici, en bref, les quatre principales pistes de solutions identifiées au regard des constats qui se dégagent des résultats de la recherche et du concept de sécurisation culturelle.

Qu'est-ce que la sécurisation culturelle en milieu collégial?

Il s'agit d'une démarche institutionnelle qui implique l'ensemble des membres de la communauté collégiale¹, en collaboration avec des instances autochtones et allochtones concernées, et qui s'inscrit dans un processus de décolonisation et de valorisation des cultures des Premiers Peuples dans tous les champs d'activités : pédagogique, curriculaire, administratif et social.

Démarche de sécurisation culturelle en milieu collégial



¹ Les membres de la communauté collégiale sont les étudiants, les employés et les membres de la direction du collège.

Constats et pistes de solutions pour favoriser la réussite des étudiants autochtones au collégial

Piste 1 — Décoloniser les relations et les pratiques éducatives

Constats

- En plus des nombreux défis² qu'ils rencontrent pendant leur parcours collégial, les étudiants autochtones font régulièrement face aux préjugés et aux microagressions. Ceux-ci se manifestent dans les relations avec les membres du personnel (cadres, professeurs, intervenants, etc.) ainsi qu'avec les autres étudiants.
- Plusieurs pratiques éducatives, notamment les règles d'admission et les politiques d'évaluation des apprentissages, ont des effets discriminants sur les étudiants des Premiers Peuples.
- L'offre de services dans les cégeps n'est pas suffisamment adaptée aux besoins des étudiants autochtones pour les soutenir pendant leurs études.
- Les défis rencontrés semblent plus marqués chez les étudiants autochtones qui proviennent de communautés éloignées.

Solutions

- Informer et sensibiliser les membres de la communauté collégiale aux réalités et aux besoins des étudiants autochtones.
- Modifier ou ajuster les pratiques éducatives pour contrer les inégalités.
- Adapter l'ensemble des mesures et des services dans les cégeps pour répondre aux besoins réels des étudiants des Premiers Peuples.
- Mettre en place une stratégie d'auto-identification des étudiants autochtones.

Piste 2 — Favoriser l'inclusion des étudiants autochtones en reconnaissant et en valorisant leur culture

Constats

- Plusieurs étudiants autochtones ne se sentent pas reconnus et valorisés au cégep.
- On fait peu référence aux cultures autochtones dans l'ensemble des champs d'activités collégiales.
- La non-reconnaissance, l'absence ou la dévalorisation des cultures des Premiers Peuples au cégep ont tendance à démotiver les étudiants autochtones.

Solutions

- Développer les compétences culturelles des membres du personnel et des étudiants allochtones afin que les étudiants des Premiers Peuples puissent recevoir un accompagnement culturellement sécuritaire.
- Favoriser la réalisation d'activités éducatives en lien avec les cultures des Premiers Peuples.
- Faire connaître et valoriser les savoirs et les méthodes d'apprentissage autochtones dans les cégeps.

² Les défis sont multiples : ils sont d'ordre culturel, linguistique, social et familial.

Piste 3 — Mobiliser la communauté collégiale en adoptant une stratégie institutionnelle

Constats

- Les cégeps n'ont pas de stratégie institutionnelle formelle visant à favoriser la réussite des étudiants autochtones.
- Les mesures et les actions visant à favoriser la réussite des étudiants autochtones dans les cégeps ne sont pas mises en place de manière concertée.
- Les membres du personnel des cégeps sont peu mobilisés et ne se sentent pas suffisamment outillés pour soutenir les étudiants autochtones.

Solutions

- Mettre en œuvre une stratégie institutionnelle fondée sur un engagement formel et un déploiement d'actions concertées concernant tous les membres de la communauté collégiale et l'ensemble des champs d'activités du cégep.
- Favoriser les actions réfléchies par des personnes culturellement compétentes et issues de l'ensemble des services du collège.
- Permettre aux étudiants et aux membres du personnel autochtones de participer aux réflexions et aux prises de décisions qui les concernent lorsqu'ils le souhaitent.
- Mobiliser l'ensemble des membres de la communauté collégiale en mettant à la disposition de tous des outils et des ressources pour mieux accompagner les étudiants.

Piste 4 — Collaborer en réseau avec des instances autochtones et allochtones

Constats

- Les instances et les communautés autochtones désirent travailler en collaboration avec les cégeps.
- Les instances et les communautés autochtones n'ont pas toujours les ressources ni le temps pour répondre aux demandes des cégeps.
- Les relations entre les cégeps et les organisations autochtones ne sont pas toujours égalitaires et réciproques.
- Les cégeps en milieu urbain vivent des réalités semblables et ont des besoins similaires pour favoriser la réussite des étudiants autochtones.
- Le passage entre les différents ordres d'enseignement (du secondaire au collège ou du cégep à l'université) représente souvent un défi important pour les étudiants autochtones.

Solutions

- Développer des partenariats entre les cégeps et des communautés, de même qu'avec des instances autochtones, par exemple les centres d'amitié autochtones.
- Favoriser des collaborations qui reposent sur un principe de coconstruction en tenant compte des valeurs chères aux Premiers Peuples telles que l'égalité et la réciprocité.
- Faire en sorte que chaque cégep travaille en collaboration avec les collèges de sa région et en concertation avec l'ensemble du réseau collégial.
- Développer des partenariats entre des établissements secondaires, de formation aux adultes et des universités pour favoriser le passage d'un niveau scolaire à un autre.

Remerciements

Un projet de recherche est un long processus parsemé de retournements et d'embûches, mais aussi rempli de belles surprises et de fabuleuses rencontres. C'est une entreprise qui ne se fait pas seule et qui demande la mobilisation de bien des personnes. Nous avons ainsi eu la chance de rencontrer des gens dévoués et engagés qui souhaitent un meilleur environnement éducatif pour les étudiants des Premiers Peuples.

Nous tenons d'abord à remercier les quatre cégeps qui ont accepté de participer à la recherche et d'entamer un travail de collaboration, particulièrement les directions des études et des affaires étudiantes. Soulignons aussi le travail considérable de toute l'équipe du Centre de développement institutionnel du Cégep Garneau : Marcel Lafleur, Isabelle Morin, Mathieu Dalvai, Caroline Moffet, Marie-Chantal Dumas, Julie Mongrain et Naomie Larouche. Votre accompagnement et votre soutien tout au long du projet ont grandement alimenté et facilité notre tâche.

Nous n'aurions évidemment pu réaliser ce projet sans l'apport considérable des communautés et des instances autochtones qui ont toujours été très collaboratives et généreuses de leur précieux temps : les communautés waban-aki de Wôlinak et d'Odanak, les communautés atikamekw de Manawan et de Wemotaci, les communautés innues de Pessamit, d'Ushat Mak Mani-Utenam et d'Ekuanitshit, ainsi que la communauté huronne-wendate de Wendake. Il faut également souligner le soutien d'organisations autochtones, dont le RCAAQ, le centre M.A.M.U.K., les CAA de Québec et de Trois-Rivières, le CDFM, l'Institut Tshakapesh, le CNA, le Centre Opoho ainsi que l'Institution Kiuna.

Nous aimerions souligner l'engagement des agentes de liaison et des intervenantes des collèges qui se sont impliquées tout au long du projet de recherche, de sa mise en œuvre à la rédaction finale en passant par la collecte de données, en plus de contribuer à la mise en place de pratiques culturellement plus sécurisantes : Jacinthe Poulin, Mariève Labbé, Julie Chamberland, Nancy Tousignant, Philippe Frève-Laverdière, Maud Flamand et Kathy Gélinas. Au-delà de vos réflexions et de vos commentaires, votre engagement a permis d'amorcer un précieux travail de collaboration intercollégial et d'ouvrir des ponts avec des communautés et des organisations autochtones.

Merci également aux acteurs collégiaux — professeurs, intervenants et professionnels — qui, motivés à aider les étudiants, ont sauté à pieds joints dans la réflexion. Un merci particulièrement chaleureux aux étudiants autochtones qui se sont prêtés au jeu des groupes de discussion et des entrevues pour nous faire don de leur point de vue.

Nous tenons à mentionner aussi la généreuse contribution de personnes d'expérience qui ont pris le temps de répondre à nos questions, de partager leurs réflexions et de nous apporter leur éclairage dans le processus de rédaction : Linda Sioui, Catherine Savard, Sipi Flamand, Éric Richard et Jo Anni Joncas. Nous sommes aussi reconnaissantes à plusieurs professionnels pour la transcription de groupes de discussion (Marie-Chantal Scholl, Léa Lefevre-Radelli et Myriam Landry) et pour la révision linguistique (Marie-Claude Blackburn).

Nous aimerions par ailleurs souligner la belle contribution d'étudiants lors de la collecte de données ou de la transcription des entrevues : Rose Bacon-Coutu, Maryse Vincent, Julie Charland, Bryan Polasco Dubé, Pearl Ottawa, Mégan Harvey, Victoria Vernet, Anne Morissette, Laure Sylvestre, Tristan Turenne,

Nicolas Melançon, Stéphanie Tessier, Gala Belen Dionne et Hubert Pineault. Merci aussi à notre stagiaire de l'Université Laval, Manon Bes, pour la revue de la littérature et son enthousiasme contagieux.

Nous remercions également le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui a subventionné cette recherche dans le cadre du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA).

Enfin, un merci bien spécial à nos enfants et à nos conjoints qui nous ont soutenues durant toute cette période — et plus particulièrement lors du confinement!

Bref, nous sommes reconnaissantes à toutes ces personnes qui, de près ou de loin, ont mis l'épaule à la roue afin que cette recherche soit menée à bon port.

Tshinashkumitin! Mikwetc! Tiawenhk! Wliwni! Merci!

Introduction

« Je t'écris cette lettre pour ouvrir un dialogue entre nos peuples et non pour culpabiliser les Autochtones de cette culture raciste. Aucun d'entre nous ne l'a inventée. Nous en avons hérité. Toutefois, nous sommes responsables de la comprendre et de la changer. Ce n'est pas facile, car nous avons de la difficulté à percevoir ce qui nous semble aller de soi. » (Ellis Bécharde à Natasha Kanapé Fontaine, 2016, p. 11 et 12)

En 2007, la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA)* reconnaissait que : « Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations » (article 15, 2007, p. 8). Cette déclaration souligne aussi que l'éducation est essentielle à leur autonomisation et à l'amélioration de leur situation socioéconomique (2007, p. 7 à 9). À l'instar des Nations Unies, plusieurs rapports canadiens et québécois ont récemment dénoncé les inégalités, la discrimination et le racisme que subissent les Autochtones en éducation et lancé plusieurs appels à l'action pour favoriser la réussite éducative des Premiers Peuples : la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA, 2019) et la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (CERP, 2019). Ces rapports montrent à quel point il est urgent et important d'agir.

Dans ce contexte, plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire ont amorcé des actions pour autochtoniser et/ou décoloniser leurs pratiques. Pour leur part, les cégeps prennent de plus en plus en compte les réalités et les besoins des étudiants autochtones en adoptant des mesures de soutien et des accommodements. Tant les instances allochtones qu'autochtones reconnaissent l'importance de l'éducation en vue de l'épanouissement, de la vitalité et de la prise en charge des communautés. Ainsi, les cégeps sont appelés à jouer un rôle important. Ils doivent être en mesure de répondre aux besoins de ces étudiants, de bien les accompagner dans leur cheminement scolaire et de les soutenir dans la réalisation de leurs aspirations. Néanmoins, force est de constater qu'ils sont encore bien mal outillés pour le faire³. Ainsi, le taux de diplomation demeure plus faible que chez les allochtones, et les difficultés scolaires persistent chez les étudiants autochtones.

Nous proposons dans ce rapport des pistes de solutions qui se situent davantage sur le plan institutionnel en adoptant une vision qui va au-delà de l'application de mesures de soutien ou d'activités pour les étudiants autochtones. Cette approche incite les établissements d'enseignement postsecondaire, plus particulièrement les cégeps, à entamer une réflexion en profondeur de leurs pratiques dans les champs administratif, pédagogique, curriculaire et social. La question qui se pose est alors de voir comment mieux inclure et accueillir les étudiants autochtones dans un établissement géré et conçu par et pour une

³ Comme nous le verrons au chapitre 1, la littérature sur le sujet montre que le personnel des établissements d'enseignement supérieur méconnaît souvent les réalités et les cultures autochtones, qu'il a tendance à expliquer les situations à partir de préjugés ou de stéréotypes et que les étudiants vivent des micro-agressions.

majorité allochtone. Là réside le grand défi : transformer l'établissement pour le rendre plus inclusif et sécuritaire pour les étudiants des Premiers Peuples afin d'influer favorablement le taux de diplomation.

Notre étude se concentre sur quatre collèges appartenant au réseau des cégeps « conventionnels⁴ » — les cégeps de Sainte-Foy, Limoilou, Garneau et de Trois-Rivières — et s'inscrit dans les travaux de recherche déjà entamés sur l'autochtonisation et la décolonisation des établissements d'enseignement postsecondaire entreprises depuis plusieurs années. Elle a également permis d'amorcer un travail d'échange et de collaboration entre les cégeps participants et des instances autochtones situées en communauté et en milieu urbain. Bref, sans être une recherche-action au sens strict, la méthodologie de cette recherche a le mérite d'être ancrée dans le terrain ainsi que d'inviter et de guider les cégeps vers des engagements et des actions concrètes.

Notre approche dépasse les cadres d'une approche interculturelle afin de mettre l'accent sur la sécurisation culturelle des milieux d'études. Il s'agit d'éviter ce que Pidgeon (2016) nomme le *tokenized checklist response*, c'est-à-dire de mettre en place des mesures en omettant de remettre en question le système. Le concept de sécurisation culturelle a été choisi comme pivot à la recherche. Il s'appuie sur la nécessaire décolonisation des lieux d'enseignement, de même que sur la reconnaissance des savoirs et la valorisation des cultures autochtones, ceci afin d'en arriver à l'inclusion des étudiants dans le système institutionnel collégial, c'est-à-dire à la mise en place de pratiques justes et équitables.

La sécurisation culturelle part du constat que les milieux institutionnels demeurent des environnements qui excluent, de façon tacite, les étudiants autochtones. Ainsi, le développement d'un milieu exempt de discriminations et de préjugés ainsi que la prise de conscience de l'existence de micro-agressions ou de biais inconscients envers les étudiants autochtones sont fondamentaux à la réussite et au bien-être des apprenants autochtones. Le développement d'un espace culturellement sécuritaire signifie que l'étudiant peut être qui il est, sans craindre de se voir jugé ou exclu. Qui plus est, il s'agit de construire des milieux où l'étudiant se sent reconnu et valorisé, et au sein desquels il peut s'affirmer comme il le veut.

Cette recherche s'inscrit dans le contexte global de dénonciation du racisme systémique et de la nécessité de transformer certaines pratiques éducatives. Pour y arriver, le point de vue de différents acteurs est primordial, c'est-à-dire des étudiants autochtones, mais également de ceux et celles qui les accompagnent dans leur parcours scolaire : professeurs, professionnels des cégeps, membres des communautés et d'organisations autochtones, et ce, afin de mieux connaître leurs expériences, leurs besoins et les mesures qu'ils aimeraient voir mises en place. Ultimement, nous souhaitons par cette recherche participer à outiller les collèges dans leur cheminement vers des établissements plus inclusifs et plus justes.

Le rapport s'articule en trois grandes sections. Après avoir contextualisé les défis et les obstacles que pose le système collégial aux étudiants autochtones, en lien avec le concept de sécurisation culturelle, nous présentons les démarches méthodologiques pour aboutir, enfin, à quatre pistes de solutions favorisant la réussite et la persévérance des étudiants autochtones : 1) décoloniser les établissements et les pratiques en place; 2) valoriser les savoirs et les cultures des Premiers Peuples; 3) mobiliser la communauté collégiale; 4) collaborer avec des instances autochtones et allochtones.

⁴ C'est-à-dire les cégeps non autochtones.

SECTION 1
Problématique de recherche

CHAPITRE 1 : Mise en contexte

1.1. Historique et situation des Premiers Peuples en éducation

S'il ne connaît pas ses origines, c'est-à-dire l'histoire de son peuple, son système de valeurs, ses coutumes et sa langue, l'enfant n'arrivera jamais à une juste perception de lui-même, de ses possibilités et de tout son potentiel humain (Fraternité des Indiens du Canada, 1972, p. 9)

Dès les premiers contacts avec les Européens, les Premiers Peuples se révèlent être des sociétés politiquement et socialement organisées reconnues par le droit européen (Morin, 1994). Ayant développé tout un système de savoirs et de méthodes d'apprentissage basés sur la vie en société et le territoire qui se transmettent oralement d'une génération à l'autre, ces sociétés riches en connaissances ont permis aux premiers colons européens de s'adapter au milieu. Néanmoins, à partir de la Conquête, les Premiers Peuples, autrefois alliés et partenaires économiques, deviennent sujets du roi et seront privés du droit de s'autogouverner (Lepage, 2019). Leurs conditions d'organisation sociale, politique et éducative seront désormais assujetties par le législateur qui décidera, entre autres, du lieu de résidence, du choix du chef, de l'utilisation du territoire, de l'appartenance à la communauté, des célébrations traditionnelles, des savoirs à transmettre et même de la langue.

L'avènement du système scolaire colonial a profondément bouleversé leurs modes de vie, leurs identités et leurs liens sociaux. Pour bien comprendre les enjeux entourant l'éducation des Autochtones au Québec, il faut donc partir du constat que la conception même de l'éducation en un système scolaire structuré et normalisé est non seulement étrangère aux cultures autochtones traditionnelles, mais servira à les dénigrer, à les assujettir et à les assimiler. Encore aujourd'hui, le système d'éducation « eurocentrique », pour reprendre l'expression de la professeure-chercheuse micmaque Marie Battiste, est passivement assimilationniste. Ces peuples sont alors placés devant un dilemme important : pour développer, administrer et guérir leurs communautés des maux causés par l'assimilation forcée, ils ont besoin d'une main-d'œuvre qualifiée. Les peuples autochtones sont les premiers à affirmer que l'éducation représente un levier central à leur mieux-être⁵. Or, pour se qualifier, les membres des Premiers Peuples doivent bien souvent s'intégrer à des établissements qui ne sont pas culturellement adaptés. La question demeure : comment peut-on naviguer dans le monde de l'éducation occidentale sans perdre son identité autochtone? Si les pensionnats autochtones sont maintenant chose du passé, malgré les conséquences intergénérationnelles qui perdurent, le racisme systémique continue d'affecter les communautés autochtones. Dans cette section, nous désirons mettre en lumière le long parcours vers certaines formes d'autodétermination des Premiers Peuples en éducation pour ensuite mieux situer les enjeux actuels qui touchent les établissements collégiaux.

⁵ Cette position a été plus formellement exprimée en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) dans un document intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*.

1.1.1. L'éducation comme outil d'assimilation

La transmission des savoirs fait partie intégrante du processus d'enculturation, c'est-à-dire de l'ensemble des pratiques permettant l'apprentissage et le transfert de la culture d'une génération à une autre. Avant l'implantation du système colonial, l'éducation chez les Premiers Peuples s'opère dans un cadre plus communautaire, c'est-à-dire que la transmission de l'ensemble des valeurs, des connaissances et des compétences revient aux parents, aux aînés, aux proches ainsi qu'aux membres des communautés (Lachapelle, 2017, p. 8). La mise en place d'un système scolaire par la Couronne va ainsi dramatiquement bouleverser l'organisation sociale des Premiers Peuples.

Au Canada, la scolarisation des Autochtones a longtemps représenté un projet d'assimilation et de domination coloniale. Selon la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA, 1996), la mission première des pensionnats indiens était clairement ethnocidaire, pour ne pas dire génocidaire. Les conséquences des pensionnats autochtones, largement documentées, notamment dans le rapport de la CRV (2015), se font toujours sentir aujourd'hui. Outre les sévices corporels et psychologiques, l'identité, l'autonomie et la fierté culturelles de ces peuples ont grandement été affectées. L'école se voulait ainsi un lieu de transition vers l'émancipation de toute la population autochtone vers la culture occidentale majoritaire (Milloy, 2008). En outre, selon la CRPA, « les écoles de jour et les pensionnats ont été un lamentable échec, puisque les taux de participation et les niveaux de rendement scolaire étaient bien en deçà de ceux des élèves non autochtones » (1996, p. 252). En ce qui concerne les études supérieures, le contexte discriminatoire a fait en sorte que très peu d'Autochtones y ont eu accès avant les années 1970. Parmi les nombreuses mesures d'assimilation forcée, la loi de 1876 stipulait même, et ce, jusqu'en 1951, « que quiconque acquiert un diplôme universitaire devait être émancipé » (Milloy, 2008, p. 7). La fin des années 1960 et le début des années 1970 ont été le moment décisif du réveil autochtone et de la volonté de mettre fin aux pratiques assimilationnistes. Le *Livre blanc de 1969* déposé par Jean Chrétien, alors ministre des Affaires autochtones sous le gouvernement de Pierre Elliot Trudeau, a été l'élément déclencheur d'un mouvement d'affirmation identitaire sans précédent. Voulant « régler pour de bon » la question autochtone, le gouvernement libéral a déposé un projet d'abolition du statut d'Indien permettant ainsi aux Autochtones « d'accéder » au même statut que celui des Blancs en annulant tous les traités, toutes les politiques et tous les engagements faits par le gouvernement fédéral depuis 1763 au nom d'une société plus juste. La réponse a été rapide et virulente; il n'était pas question pour les Autochtones de voir les traités et leurs identités éradiqués de la sorte⁶. La parution du *Livre rouge* en 1970, intitulé *Citizens Plus*, a offert une réplique cinglante au gouvernement fédéral par l'Association des Indiens de l'Alberta. Ainsi s'est amorcée une longue lutte pour reprendre le contrôle des établissements de gouvernance et d'éducation. L'éducation est alors devenue un secteur clé pour atteindre ces objectifs de développement des communautés et d'autodétermination.

⁶ Cardinal, dans un essai cinglant, publiera *The Unjust Society: the Tragedy of Canada's Indians* (1969), qui, à ce jour, demeure toujours un ouvrage de référence et une formidable réponse au gouvernement fédéral.

1.1.2. Une éducation par et pour les Autochtones⁷

Cette prise de conscience qui s'inscrit dans le mouvement pour l'autodétermination des Premiers Peuples conduit à la fondation d'un organisme parapluie en 1972, la Fraternité des Indiens du Canada, qui représente les Premières Nations. Celui-ci publie un document central en 1972, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, qui réaffirme la volonté des Premières Nations de reprendre en main l'éducation de leurs enfants dans la communauté, mais aussi à l'extérieur de celle-ci afin de pouvoir leur transmettre leur vision du monde, leurs langues, leurs cultures et leurs valeurs. Le document atteste l'importance du rôle des communautés locales pour améliorer l'éducation, avoir plus d'enseignants autochtones, développer des cursus et des ressources pour les écoles autochtones, et enseigner la langue et les valeurs autochtones au sein du système d'éducation.

En 1973, le gouvernement adopte le document comme politique canadienne en matière d'éducation des Premières Nations. Par la suite, les Premières Nations commencent à prendre en charge l'administration des écoles au sein même de leurs communautés (Lepage, 2019). Pour les Premières Nations, il apparaît qu'intégrer leurs cultures à l'ensemble du système scolaire est essentiel :

Les programmes d'études, tant dans les écoles fédérales que provinciales/territoriales, doivent tenir compte de la culture, des valeurs, des coutumes, des langues indiennes ainsi que de leur contribution à l'histoire canadienne. Des cours d'histoire et de culture indienne devraient susciter chez l'enfant indien la fierté de sa race et, chez les non-Indiens, le respect de ses camarades autochtones (Fraternité des Indiens du Canada, 1972, p. 9).

À partir de cette période, les Autochtones se mobilisent afin de développer des instances de gouvernance en éducation. Au Québec, l'Institut éducatif culturel atikamekw montagnais (IÉCAM) est créé en 1978 pour défendre les droits des Premières Nations atikamekw et innues (Institut Tshakapesh, 2020a). Aujourd'hui, cette instance, connue sous le nom de l'Institut Tshakapesh, œuvre au développement de l'éducation et à la valorisation culturelle auprès de l'ensemble des communautés innues, à l'exception de Mashteuiash (Lepage, 2019, p. 49). En 1985, naît également le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), dont l'objectif est une pleine gouvernance du système d'éducation des Premières Nations (CEPN, 2019).

En ce qui concerne les études supérieures, on tente également de développer des établissements dont la gestion se fait par et pour les Premières Nations. Au Canada, depuis 1968, une trentaine d'établissements autochtones ont ainsi vu le jour (Dufour, 2017), dont la *First Nations University of Canada en Saskatchewan*⁸. Au Québec, une première structure éducative postsecondaire a été mise sur pied en 1973 pour valoriser l'éducation et les cultures autochtones : le Collège Manitou. « Cet institut avait pour mission de fournir aux jeunes une éducation qui leur permettrait d'être fiers de leur culture, tout en étant un espace leur permettant de conserver un lien avec leur culture, même s'ils étaient en ville »

⁷ Dans la présente partie, il est surtout question des transformations en éducation chez les Premières Nations, groupes les plus représentés dans les cégeps. La situation est différente pour les Inuits (Lachapelle, 2017).

⁸ En 1973, le Saskatchewan Indian Federated College, affilié à l'Université de Regina, est le premier collège autochtone à être gouverné par et pour les Premiers Peuples. En 2003, l'établissement devient la première université gérée par les communautés au Canada.

(Janin, 2011, p. 12). Malgré la popularité du projet, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) a forcé le collège à fermer ses portes en décembre 1976 sous prétexte de difficultés financières et de crise interne (Dufour, 2017). Or, « [...] des voix dissidentes postulèrent — et postulent encore aujourd’hui — que l’éveil politique et le foisonnement d’un nouveau militantisme autochtone auraient inquiété les autorités au pouvoir » (Dufour, 2017, p. 30). Le Collège Manitou aura quand même su influencer une génération de leaders autochtones toujours présents sur la scène publique tels que Ghyslain Picard (chef de l’Assemblée des Premières Nations), Lise Bastien (ancienne directrice du CEPN), Bernard Hervieux (ancien directeur général de la Société de Communication Atikamekw Montagnais (SOCAM)) et Nicole O’Bomsawin (militante abénaquise). Ainsi, selon Dufour « l’expérience Manitou [...] s’est révélée déterminante dans le mouvement d’autonomisation de l’éducation autochtone sur le plan national » (2017, p. 8). En 2011, une nouvelle expérience est implantée avec l’ouverture de l’Institution Kiuna, un collège bilingue situé au sein de la communauté d’Odanak. La mission de Kiuna est d’« [...] offrir aux étudiants autochtones un collège conçu expressément pour eux, un cadre d’enseignement et un milieu de vie qui tiennent compte de leurs particularités culturelles, de leur contexte social et de leurs intérêts. L’objectif de Kiuna est simple : outiller cette génération pour qu’elle puisse relever ses défis sur le plan personnel, communautaire et national » (Kiuna, 2020, p. n. d.).

Outre la prise en charge de l’éducation par et pour les Premières Nations, la Fraternité des Indiens du Canada avait également recommandé, il y a déjà près d’un demi-siècle, la reconnaissance et la valorisation des Autochtones dans les programmes scolaires pour l’ensemble des apprenants québécois (Dufour, 2013, p. 102). Or, cet appel, qui est passé sous silence au Québec pendant près d’un demi-siècle, semble désormais faire écho au sein de certains établissements qui manifestent une volonté de rectifier l’histoire⁹.

1.1.3. Vers une reconnaissance autochtone dans les écoles provinciales

Du côté des écoles publiques ou privées provinciales, qui ne sont pas administrées ni gérées par des instances autochtones, les défis et réalités des peuples autochtones sont longtemps demeurés absents ou ont été instrumentalisés dans le cursus. Par exemple, l’étude de Vincent et Arcand (1979) révèle que les réalités historiques des Autochtones étaient très peu abordées dans les manuels scolaires et — lorsqu’elles l’étaient — présentées de manière ethnocentrique et stéréotypée. La situation ne semble pas avoir beaucoup changé. Dans un article portant sur les racines éducationnelles de l’indifférence, Dufour (2013) soutient que ces déformations historiques sont la source, d’une part, de la méconnaissance et du mépris des allochtones envers les Autochtones et, d’autres part, de la honte et du repli des Autochtones à l’égard de leur propre culture.

Si [...] certains de ces préjugés réussissent encore aujourd’hui à s’incruster dans l’imaginaire allochtone sur le plan intergénérationnel, force est de penser que le cursus éducationnel québécois a vraisemblablement laissé vacant le fossé culturel creusé par l’incompréhension, la désinformation et la stigmatisation de l’Autre (Dufour, 2013, p. 100).

⁹ Dans les autres provinces canadiennes, dont particulièrement l’Ontario, la Saskatchewan et la Colombie-Britannique, on note toutefois plusieurs initiatives à partir des années 1970. Entre autres, des programmes adaptés aux besoins et aux réalités des Premiers Peuples ont été mis sur pied dans plusieurs universités. Par exemple, en Ontario, Trent University et Laurentian University offrent des programmes propres aux Premiers Peuples depuis plus de 40 ans.

Dans ce contexte, plusieurs auteurs, dont Cote-Meek (2014), Battiste (2013) et Kanu (2011) dénoncent le caractère eurocentrique de l'école, profondément ancré dans l'ensemble des pratiques éducatives : administratives, curriculaires, pédagogiques et sociales. De Canck (2008) va même jusqu'à parler d'un ethnocentrisme scolaire en soutenant que les écoles provinciales représentent, encore aujourd'hui, un espace conflictuel entre une majorité dominante et des peuples minoritaires.

À cet effet, l'Assemblée des Premières Nations a publié en 2010 une révision de la déclaration de principes de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* de 1972. Dans ce document, intitulé *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*, elle réitère la pertinence des principes avancés il y a près d'un demi-siècle tout en déplorant la faible mise en application de ceux-ci au sein du système scolaire. Une série de recommandations visant la prise en charge et le contrôle de l'éducation par et pour les Premières Nations s'articule ainsi autour de trois objectifs : l'accès accru à l'apprentissage continu, le renforcement de la capacité communautaire et institutionnelle, et la mise en œuvre de cadres stratégiques. On incite également les gouvernements et les écoles à travailler en collaboration avec les Premières Nations dans différents dossiers, dont celui ayant trait au développement de programmes :

Les écoles des provinces et des territoires doivent travailler de concert avec les Premières Nations pour que soient développés et mis en œuvre dans toutes les écoles du pays des programmes qui présentent les répercussions du colonialisme sur les peuples autochtones, ainsi que les contributions, l'histoire et les cultures des Premières Nations (APN, 2010, p. 17).

Bien que les établissements d'enseignement postsecondaire québécois accusent un certain retard par rapport à d'autres provinces canadiennes, plusieurs initiatives ont récemment été mises en place pour encourager et favoriser l'accès des Premiers Peuples aux études supérieures et intégrer davantage de contenu autochtone aux pratiques éducatives. Par exemple, certains établissements développent des partenariats avec des communautés ou collaborent avec des organisations autochtones. Quatre colloques sur la persévérance et la réussite scolaires des Premiers Peuples ont été organisés au Québec depuis 2014 par le Centre des Premières Nations Nikanite (UQAC). Le milieu collégial commence également à se mobiliser. La Fédération des cégeps a mis sur pied le Comité sur la réussite des étudiants autochtones au collégial (CRÉA) en 2016 afin de permettre aux établissements, en collaboration avec des partenaires autochtones, de réfléchir aux enjeux et d'échanger sur l'offre de services et les pratiques pédagogiques entourant les étudiants autochtones. En outre, des professionnels allochtones s'intéressent de plus en plus aux pratiques éducatives ainsi qu'aux productions artistiques des Premiers Peuples.

Malgré cela, force est de constater, comme nous le verrons dans les prochaines pages, que les Premiers Peuples sont sous-représentés aux études supérieures, comparativement aux allochtones. Pour les établissements conventionnels, plusieurs questions demeurent : comment évacuer les pratiques eurocentriques, issues d'un héritage colonial, de l'ensemble des pratiques éducatives? Comment reconnaître et valoriser les Premiers Peuples? Comment s'inscrire dans un rapport de collaboration et de respect mutuel, plutôt que dans un rapport de domination ou de paternalisme envers les peuples autochtones?

En regard du contexte historique du rapport des Premiers Peuples à l'éducation, il est néanmoins possible de dégager deux constats, à savoir :

- 1) que l'éducation est fondamentalement liée à la culture;
- 2) que la reconnaissance et la valorisation des cultures autochtones au sein des établissements scolaires ont un effet positif sur la réussite et la persévérance scolaires tout en contribuant au renforcement identitaire (Dufour, 2017, p. 32).

Des écarts de diplomation entre Autochtones¹⁰ et allochtones

Malgré les nombreux appels à l'action en faveur d'une scolarisation plus culturellement adaptée (DNUDPA, 2007; CVR, 2015; CERP, 2019) et les efforts déployés pour que les Autochtones puissent prendre en charge leur éducation, des écarts significatifs persistent entre les populations autochtones et allochtones en ce qui a trait au niveau de scolarité. De surcroît, les données statistiques montrent des différences importantes au sein de la population autochtone en fonction des nations et du milieu de vie. En attardant plus précisément aux nations autochtones les plus représentées au sein des cégeps participants, nous tenterons dans cette partie de cerner les enjeux liés aux écarts de diplomation, dont ceux associés à la mobilité.

Au Québec, 27 % des Autochtones n'ont ni certificat, ni diplôme, ni grade, comparativement à seulement 13 % chez les allochtones (Statistique Canada, 2016a, figure 1). En ce qui concerne les études supérieures, seulement 56 % des Autochtones obtiennent un diplôme, un certificat ou un grade supérieur au secondaire, contre 68 % chez les allochtones. L'écart le plus important se situe sur le plan universitaire, où seulement 10,9 % ont un diplôme ou un grade équivalent ou supérieur à un baccalauréat, contre 25,9 % pour la population allochtone.

En ce qui a trait aux autres niveaux d'études supérieures, les écarts sont toutefois moins importants. En effet, ce sont 16,9 % des Autochtones qui ont un certificat ou un diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement non universitaire, contre 19,1 % pour les allochtones. Cette donnée ne fait toutefois pas la distinction entre les diplômes d'études collégiales (DEC), des certificats ou les attestations d'études collégiales (AEC). Il se pourrait donc que les Autochtones soient proportionnellement plus nombreux que les allochtones à détenir une AEC plutôt qu'un DEC. D'ailleurs, les Autochtones sont proportionnellement plus nombreux à avoir comme plus haut niveau de scolarité un certificat ou un diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers¹¹. Ces données statistiques montrent, d'une part, un intérêt certain des Autochtones pour l'éducation et, d'autre part, une tendance accrue à persévérer jusqu'à la diplomation dans les programmes postsecondaires non universitaires.

¹⁰ Les données sur les Autochtones font référence aux Premiers Peuples (Premières Nations, Métis et Inuits) du Québec âgés de 25 à 64 ans.

¹¹ Il importe toutefois de préciser que les certificats ou les diplômes d'apprenti ou d'une école de métiers n'exigent pas nécessairement d'avoir un diplôme d'études secondaires. L'attrait pour les formations professionnelles peut aussi s'expliquer par l'offre d'emploi et le besoin de main-d'œuvre au sein des communautés ou à proximité de celles-ci.

D'autre part, l'écart marqué de diplomation à l'université — soit plus du double des personnes allochtones qui possèdent un diplôme universitaire — est très révélateur d'un plafond de verre qui semble difficile à franchir pour les Premiers Peuples.

Répartition des répondants de 25 à 64 ans, par identité selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, Québec, 2016

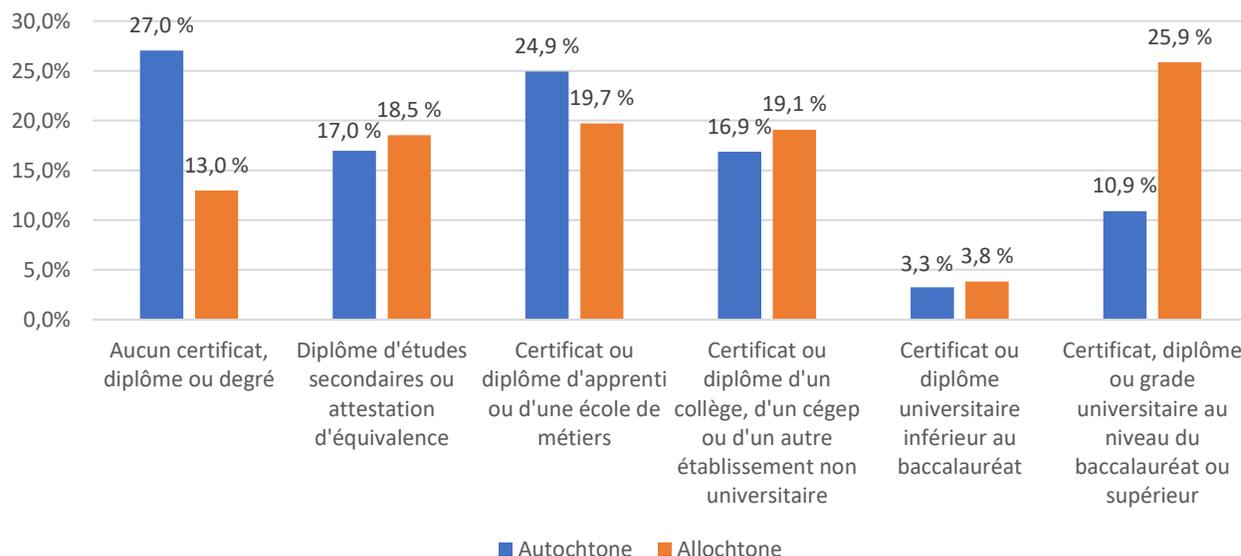


Figure 1. Graphique de la répartition des répondants par identité selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, Québec, 2016

Source : Statistique Canada (2016a).

Il va sans dire que ces distinctions contribuent aux inégalités sur l'emploi et le revenu de la population autochtone, où l'on note également des écarts significatifs par rapport au reste de la population québécoise : revenu médian moins élevé, taux de chômage plus élevé, taux d'emploi plus bas ainsi qu'un écart plus important entre les taux d'activité et d'emploi (Posca, 2018, p. 4). Dans ce contexte, il est donc plus difficile pour les membres des communautés d'occuper certaines fonctions qui permettraient d'offrir aux Premiers Peuples des services culturellement adaptés, tels que l'éducation et les services à l'enfance et à la famille, et d'assurer leur propre gouvernance. Enfin, outre les causes sociohistoriques mentionnées plus haut, Posca (2018) souligne que la barrière linguistique et la position géographique de certaines communautés pourraient en partie expliquer ces écarts en éducation.

Des écarts de diplomation au sein des Premières Nations

Chez les Premières Nations, on peut également observer des écarts importants entre les niveaux de scolarité selon la communauté d'appartenance et la nation ou le milieu d'origine. Pour illustrer cette situation, nous présentons les données statistiques concernant les nations qui fréquentent le plus les cégeps participants à l'étude : atikamekw, innue, waban-aki et huronne-wendate¹² (voir figure 2). Dans les

¹² Il faut toutefois préciser que l'attrait grandissant chez les Premières Nations pour les grands centres urbains fait en sorte que certains étudiants innus et atikamekw étaient déjà installés dans les régions de Québec ou de Trois-Rivières avant leur entrée au cégep. Nous reviendrons sur cet aspect dans l'analyse des résultats.

cégeps de Québec, ce sont principalement les Hurons-Wendats et les Innus que l'on trouve en plus grande proportion, tandis que les Hurons-Wendats habitent la plupart en ville, soit dans la communauté de Wendake (en banlieue de Québec) ou dans la ville de Québec et sa périphérie. Les Innus, pour la plupart, viennent des communautés éloignées de la Côte-Nord et du Lac-Saint-Jean.

Au Cégep de Trois-Rivières, la nation atikamekw est fortement représentée parmi les étudiants autochtones¹³. Suivent les étudiants abénaquis, qui sont toutefois en beaucoup plus petit nombre.

Répartition des répondants de 25 à 64 ans, par nation, selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, Québec, 2016

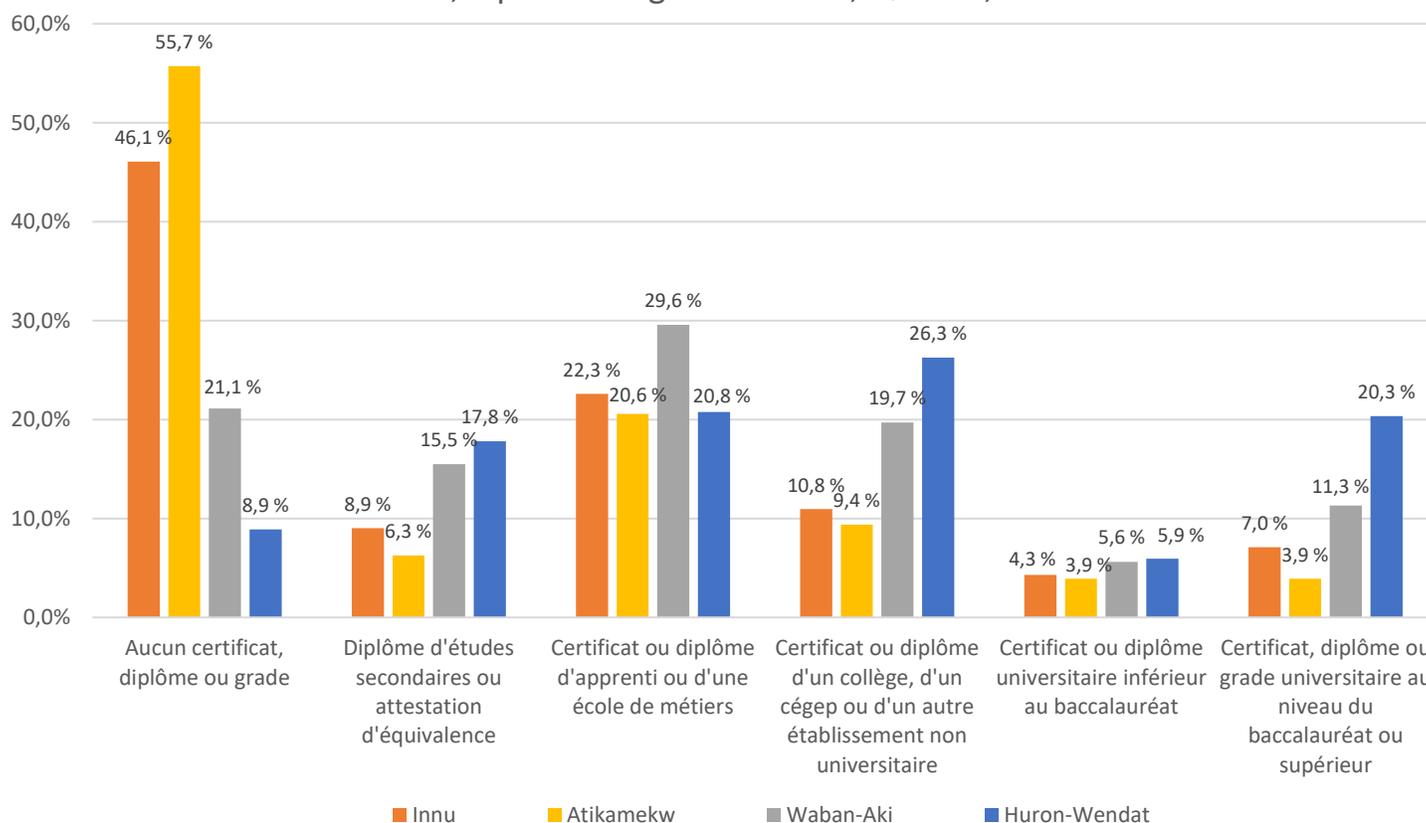


Figure 2. Graphique de la répartition des répondants, par nation, selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, Québec, 2016

Source : Statistique Canada, Recensement de 2016, 2 novembre 2019¹⁴.

¹³ Les étudiants viennent en grande majorité de deux communautés : Wemotaci et Manawan. La troisième communauté, Opitciwan, étant beaucoup plus éloignée de Trois-Rivières que les deux premières.

¹⁴ Les données utilisées proviennent du Recensement de 2016, sauf indiqué. Les valeurs des effectifs absolus sont celles obtenues auprès de la population âgée de 25 à 64 ans dans les ménages privés des communautés (réserves) appartenant aux nations identifiées. Les fréquences relatives sont obtenues par communauté en reportant les fréquences associées au plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu sur le total de la population de 25 à 64 ans de la communauté. Dans les graphiques, construits à partir de la compilation de ces données, on compare les valeurs par nation selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu. Les valeurs associées aux nations sont obtenues par la somme de celles des communautés concernées en respectant les catégories du plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu.

Pour les nations innue et atikamekw, respectivement 45,5 % et 55,7 % des personnes ne détiennent aucun certificat, ni diplôme, ni grade. C'est donc près de la moitié de ces populations qui n'a pas terminé son secondaire. En comparaison, ce taux diminue à 20,8 % chez les Abénaquis¹⁵ et à 8,9 % chez les Hurons-Wendats, soit des taux qui se rapprochent du taux pour l'ensemble du Québec (11,3 %)¹⁶ et ¹⁷. Par ailleurs, 8,9 % des Innus et 6,3 % des Atikamekw, contre 17,8 % des Hurons-Wendats et 15,3 % des Abénaquis, ont un diplôme d'études secondaires comme plus haut niveau d'études. En ce qui concerne les études supérieures, des écarts sont aussi notables. Ce sont 44 % des Innus et 37,8 % des Atikamekw qui obtiennent un diplôme, un certificat ou un grade supérieur au secondaire, alors que ces taux montent à 73,3 % chez les Hurons-Wendats et à 58,9 % chez les Abénaquis. Ainsi, on constate des niveaux de scolarité nettement moins élevés pour les nations provenant de communautés éloignées.

Bien que les nations wendate et waban-aki jouissent de conditions socioéconomiques plus favorables, on peut également supposer que le fait de vivre à proximité d'un milieu urbain¹⁸ et d'avoir le français comme langue d'usage peut, en bonne partie, expliquer ces différences. À cet effet, l'Assemblée des Premières Nations a constaté, à l'échelle canadienne, que les taux de réussite aux études postsecondaires chez les membres des Premières Nations vivant hors réserve étaient supérieurs à celui des membres vivant au sein d'une réserve (APN, 2018, p. 1). Une étude du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ, 2020a) montre d'ailleurs que l'adaptation à la ville constitue un défi de taille pour les membres des communautés éloignées : « C'est pourquoi le déplacement vers le milieu urbain représente l'un des obstacles principaux dans la poursuite des études postsecondaires pour les étudiants autochtones [...] » (RCAAQ, 2020a, p. 13).

Les défis entourant la mobilité et l'adaptation en milieu urbain

Au Québec, si plusieurs communautés se situent en périphérie des grandes villes, ce sont plus de 55 % des Autochtones du Québec qui vivent en milieu urbain (Statistique Canada, 2016b). Cette mobilité vers les villes est en progression constante (RCAAQ, 2018). Les principales raisons évoquées sont les études, dans 35,4 % des cas, et l'emploi, dans 24,6 % des cas (CSSSPNQL, 2017). Or, cette mobilité entraîne de nombreux défis, dont l'adaptation à un style de vie et à des valeurs différentes, les difficultés financières, l'accès à un logement adéquat, le retour au travail ou l'obtention d'un emploi, l'inclusion des enfants autochtones dans les écoles québécoises, les occasions à saisir pour le développement des compétences professionnelles ainsi que le manque de connaissances et de reconnaissance des cultures autochtones de la part de la population québécoise (RCAAQ, 2018a et 2018b). Le RCAAQ a également constaté que plusieurs Autochtones transitent à de multiples occasions entre les communautés et les villes, qualifiant cette situation d'« hypermobilité » (2020a, p. 12). Les motifs de ces transitions répétées sont nombreux. On note, par exemple, des besoins en éducation des enfants, des raisons familiales, l'accès à divers services

¹⁵ En ce qui concerne les Abénaquis, le taux de diplomation est comparable au taux de la région dans laquelle se situent leurs communautés, soit le Centre-du-Québec, qui se situait à 19,2 % en 2018 (Institut de la statistique du Québec, 2019).

¹⁶ Chiffre pour 2018, Institut de la statistique du Québec, 2019, p. 24.

¹⁷ En ce qui concerne les Abénaquis, le taux de diplomation est comparable au taux de la région dans laquelle se situent leurs communautés, soit le Centre-du-Québec, qui se situe à 19,2 % en 2018 (Institut de la statistique du Québec, 2019).

¹⁸ Bien que les communautés waban-aki ne se situent pas en milieu urbain, leur proximité avec la ville de Trois-Rivières fait en sorte que la ville est familière aux membres de cette nation.

non disponibles en communauté, un retour aux études, l'emploi, etc. (RCAAQ, 2020b). Pour ceux-ci, les défis sont d'autant plus grands qu'ils doivent faire face, pour chacune de ces expériences, à des difficultés d'adaptation.

En outre, les Autochtones qui se déplacent pour étudier en milieu urbain doivent souvent composer avec de nombreux obstacles qui ne favorisent pas leur réussite scolaire, notamment un sentiment de déracinement culturel (Girard et Leblanc, 2008), une éducation qui n'est culturellement pas adaptée (RCAAQ, 2018a et 2018b) ainsi que du racisme ou de la discrimination (RCAAQ, 2018a et 2018b; CERP, 2019). En effet, selon le RCAAQ, « tous les Autochtones sont susceptibles de recevoir des services qui ne sont pas en harmonie avec leur réalité culturelle ou de subir du racisme au Québec, d'où le constat de l'existence d'un racisme systémique envers les Autochtones » (2018b, p. 27). En outre, les Premiers Peuples sont aussi appelés à être instruits dans une langue seconde :

À cet égard, il y a une croyance perpétuée dans certains milieux scolaires [autochtones] selon laquelle il est préférable, pour faciliter le parcours scolaire de l'enfant, que les parents renforcent l'usage de la langue d'enseignement à la maison auprès de leur enfant, au détriment de leur langue maternelle. Pourtant la recherche démontre que le bilinguisme est non seulement possible, mais un atout pour le développement et le mieux-être global des enfants (Tupula Kabola, 2016, et Thordardottir, 2010, cités par le RCAAQ, 2020b, p. 13).

On comprend dès lors que l'adaptation à la vie urbaine en situation de migration pour études peut représenter un plus grand défi pour un étudiant autochtone que pour un étudiant allochtone, ou encore pour un étudiant autochtone ayant passé une bonne partie de sa vie en milieu urbain¹⁹.

En somme, les données statistiques sur le niveau de scolarité des Autochtones indiquent qu'il existe des écarts importants entre les membres des Premiers Peuples et les allochtones, mais également entre différentes nations autochtones. En plus des conditions socioéconomiques qui peuvent influencer les taux de diplomation, les données récentes laissent supposer que les défis liés à la langue et à l'adaptation au milieu urbain — principalement liés au racisme, au manque de services adéquats et à la méconnaissance des lieux (RCAAQ, 2018a et 2018b) — peuvent renforcer ces écarts. Comme nous l'avons observé, il existe un certain plafond de verre qui semble difficile à franchir, particulièrement pour certaines nations, et qui fait en sorte que les taux de diplomation à l'université sont grandement inférieurs à ceux de la population en général. Dans la prochaine section, nous aborderons les obstacles et les défis auxquels font face les étudiants autochtones à travers une revue des écrits portant sur les études postsecondaires.

1.2. Regard sur les expériences scolaires des Premiers Peuples

« Imagine that to pursue professional training, you are required to live and study every day in a culture whose values, traditions, language, and cultural practices differ significantly from your own, and where your own culture is devalued and misunderstood. » (Ball et Pence, 2006, p. 79) Les propos de Ball et Pence

¹⁹ Il importe ici de préciser que le système d'éducation peut tout de même paraître étranger aux Autochtones qui vivent en milieu urbain du fait que la formation n'est pas offerte dans leur langue et ne correspond pas aux valeurs et aux pratiques propres à leur culture.

nous rappellent combien le système d'éducation actuel est étranger aux nations autochtones. On s'attend des étudiants autochtones qu'ils réussissent dans un système culturel qui n'est pas le leur, sans ou avec peu de réseaux de soutien ou d'appui des professeurs et des membres de la communauté, sans compter que leurs chances de trouver un travail seront plus ténues que leurs collègues allochtones (Ball et Pence, 2006). Dans la présente section, nous allons plus précisément nous attarder au lien qui existe entre l'identité, la reconnaissance culturelle et la réussite scolaire des Premiers Peuples. En outre, nous verrons que le faible taux de diplomation chez les Autochtones s'explique, en grande partie, par l'histoire coloniale et les politiques d'assimilation forcées qui ont engendré des conditions socioéconomiques et des traumatismes dont les répercussions se font toujours sentir aujourd'hui. On comprend dès lors que les défis sont nombreux pour accéder aux études postsecondaires et persévérer²⁰. Dans ce contexte, nous considérons que les obstacles et les défis que rencontrent les étudiants autochtones pendant leur parcours scolaire doivent être abordés comme la résultante d'une insécurité ressentie dans un milieu culturellement inadéquat, plutôt que comme une incapacité à s'intégrer à un nouvel environnement.

1.2.1. L'adaptation aux études collégiales : intégration ou aliénation?

La transition aux études collégiales implique une adaptation multidimensionnelle pour l'ensemble des étudiants, car « [...] elle entraîne des changements importants dans la structure de leur environnement physique et social, changements souvent accompagnés de réajustements dans différents domaines de leur vie » (Larose et Roy, 1993, p. 15). Cette transition est ainsi généralement considérée comme un processus d'intégration à un nouveau milieu de même qu'à une nouvelle collectivité. La notion d'intégration aux études collégiales, d'abord utilisée par Roy et Larose (1993), a été reprise par plusieurs chercheurs comme grille d'analyse pour mieux comprendre le parcours, les défis et les facteurs de réussite de certains groupes tels que les étudiants sportifs (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017), les migrants pour études (Richard et Mareschal, 2013a) et les garçons (Tremblay et autres, 2006).

À partir d'une analyse des travaux sur la réussite scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2010) considère que le soutien à l'intégration collégiale permet non seulement de répondre aux besoins des étudiants sur les plans institutionnel, scolaire, social et vocationnel, mais également de favoriser leur réussite en les aidant à persévérer dans leur projet d'études. Si cette logique peut aller de soi pour une majorité d'étudiants, le problème se pose différemment pour les étudiants autochtones. D'une part, cette vision des choses laisse entendre qu'un étudiant qui n'arrive pas à s'intégrer à cette nouvelle collectivité met à risque la réussite de son projet d'études. D'autre part, la notion d'intégration, telle que définie, laisse aussi supposer que le « devoir » d'intégration repose essentiellement sur les épaules de l'étudiant et que le collègue, quant à lui, joue un rôle de facilitateur dans ce processus. Les travaux de Lachapelle (2017), qui portent sur les expériences postsecondaires d'Inuits du Nunavik, sont particulièrement éclairants sur les limites de ce concept. En s'appuyant sur la logique d'intégration développée par Schnapper (2007), l'auteure soutient que les difficultés rencontrées par les étudiants inuits sont surtout attribuables à un système scolaire normalisé qui laisse peu de place à la diversité culturelle (Lachapelle,

²⁰ Voir également l'ensemble des facteurs d'influence sur la réussite et la persévérance scolaires répertoriés par Dufour (2019) à l'annexe 4.

2017). Selon elle, les pratiques éducatives en place tendent à imposer un système de valeurs et des savoirs (considérés comme vrais) propres à la culture dominante.

Plusieurs stratégies sont alors mises en place pour [...] soutenir [les étudiants autochtones] dans ce processus complexe au cours duquel ils tentent de répondre aux exigences du système scolaire. Ce dernier n'est toutefois pas sensible à leur culture, bien qu'il soit prêt à les accommoder dans leur cheminement vers la conformité (Lachapelle, 2017, p.291).

En effet, comme nous l'avons exposé plus haut, cette norme a été pensée, construite et mise en place par un groupe dominant sans tenir compte des points de vue des groupes minoritaires comme les Premiers Peuples. Il en résulte que les étudiants inuits rencontrés dans son étude ont de la difficulté à s'identifier et à développer un véritable sentiment d'appartenance à leur milieu d'études.

Dans ce contexte, l'arrivée aux études supérieures chez les étudiants des Premiers Peuples est souvent présentée comme la rencontre de deux modèles culturels (Colomb, 2012; Gauthier, 2015). Gauthier et Blackburn font ainsi référence aux « [...] conséquences d'un choc des cultures, se traduisant par une méconnaissance réciproque des traits culturels, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des codes de communication et d'échange propres à chaque groupe », notamment au sein des établissements d'enseignement supérieur (2014, p. 29). Par exemple, les Autochtones ont des méthodes d'apprentissage holistiques basées sur la relation entre les membres de différentes générations et le savoir-faire (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Colomb, 2012)²¹. En général, les étudiants des Premiers Peuples doivent s'adapter à un nouveau mode d'apprentissage. De plus, selon Demers et Simard (2015) les valeurs liées à l'enseignement au sein des communautés autochtones entrent en contradiction avec celles véhiculées dans les établissements scolaires qui encouragent l'esprit de compétition au détriment du travail collaboratif (Demers et Simard, 2015, p. 76)²². Ainsi, des écarts importants peuvent être observés entre la vie en communauté et la vie dans les milieux d'études postsecondaires (Rodon, 2008; Dufour, 2015).

Ces différences s'inscrivent dans un rapport de pouvoir entre une culture majoritaire dominante et des cultures minoritaires non reconnues, voire bafouées, par le système d'éducation. À ce sujet, Dufour a constaté que les étudiants autochtones ont un faible sentiment d'appartenance identitaire dans le système scolaire : « Ce flou identitaire est notamment aggravé par la rareté de contextes et de contenus pédagogiques culturellement adaptés à leurs besoins au sein du système d'éducation actuel » (2015, p. 150). Le passé colonial et les écarts culturels amènent même certains étudiants à craindre d'être jugés ou de subir de la discrimination au sein des établissements (Malatest et Associates Ltd., 2004; Dufour, 2015).

Bref, il en résulte que « [...] les étudiants autochtones, bien qu'ils soient chez eux au Québec, [doivent] mettre leurs identités et leurs cultures de côté au moment de faire des études collégiales en dehors de

²¹ Voir l'illustration du modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations du CCA (2009, p. 12) présentée à l'annexe 2.

²² Voir le tableau de Demers et Simard (2015) à l'annexe 3 qui présente quelques techniques propres à l'enseignement traditionnel autochtone et quelques applications concrètes de ces dernières dans l'enseignement occidental des langues autochtones.

leur communauté » (Lachapelle, 2019, p. 31). Dans ce contexte, l'intégration aux études collégiales est plutôt vécue par les étudiants autochtones comme une expérience d'aliénation culturelle, ce qui provoque un profond sentiment d'insécurité (Ball et Pence, 2006). Force est alors de constater que le projet colonial, avec ses effets discriminants et humiliants, est toujours à l'œuvre au sein des établissements d'enseignement supérieur.

1.2.2. Un parcours scolaire empreint de colonialisme et de racisme systémique²³

L'un des premiers impacts observables du colonialisme réside dans le fait que l'histoire et les enjeux actuels des communautés autochtones sont peu connus et quasi absents du cursus au Québec, laissant toute la place aux stéréotypes, aux préjugés et au racisme — tout en laissant se perpétuer la méconnaissance. À cet effet, Battiste (2013) soutient que les programmes éducatifs sont imprégnés d'un impérialisme cognitif. En outre, plusieurs auteurs (Kanu, 2011; Battiste, 2013; Cote-Meek, 2014) critiquent le caractère ethnocentrique de la norme établie dans les milieux scolaires, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs, des façons de faire, des règles et des mesures établies. Alors qu'elles peuvent être perçues comme des pratiques neutres et objectives par les professionnels appartenant à la culture dominante, plusieurs études montrent que le système est empreint de préjugés culturels issus d'un rapport de domination (Ball et Pence, 2006; Cote-Meek, 2014; Dufour, 2015; Joncas, 2018). À cet effet, Kanu soutient qu'il existe un « cultural imperialism in schooling, privileging and normalization of dominant values and beliefs in the public school system, the exclusion of schools serving Aboriginal [...] and the underfunding of school serving Aboriginal populations » (2011, p. 12). Pour Kanu (2011), le milieu de l'éducation constitue ainsi un espace de reproduction des inégalités et des injustices sociales. Ce phénomène se manifeste entre autres dans les relations que les étudiants autochtones ont avec des membres de la communauté collégiale et dans l'organisation institutionnelle des établissements.

Plusieurs études se sont ainsi penchées sur les stéréotypes, la discrimination, l'exclusion et le racisme vécus par les étudiants autochtones et observés au sein des établissements scolaires (Bailey, 2016; Clark et autres, 2014; Cote-Meek, 2014; Bell et Brant, 2015; Lefevre-Radelli, 2019). L'étude qualitative de Clark et autres (2014, p. 113) suggère que les étudiants autochtones sont régulièrement exposés à des micro-agressions dans leur milieu scolaire, allant de commentaires reflétant certains stéréotypes de la part de leurs collègues à la présence de contenu fallacieux à l'égard des Premiers Peuples dans leurs cours. Bell et Brant (2015), pour leur part, ont constaté que le colonialisme et les mesures d'oppression envers les Autochtones produisent un stress culturel qu'ils qualifient d'« ethnostress » et qui amène l'individu à nier ou à cacher sa propre culture. Cela se manifeste, entre autres, par l'intériorisation des stéréotypes, la perte de la foi en sa propre culture ou l'expression de celle-ci, la difficulté à exprimer ou à identifier ses besoins et par la mise de côté de certaines pratiques culturelles (Bell et Brant, 2015, p. 25-26). En outre, Bastien

²³ Lorsque nous parlons de racisme systémique, nous nous référons à la définition reconnue par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) : « Une production sociale d'une inégalité fondée sur la race dans les décisions dont les gens font l'objet et les traitements qui leur sont dispensés. L'inégalité raciale est le résultat de l'organisation de la vie économique, culturelle et politique d'une société. Elle est le résultat de la combinaison de ce qui suit : la construction sociale des races comme réelles, différentes et inégales (racialisation); les normes, les processus et la prestation des services utilisés par un système social (structure); les actions et les décisions des gens qui travaillent pour les systèmes sociaux (personnel). » (2019, p. 7)

et Gallop (2016) ont remarqué que les étudiants autochtones, en plus d'être sous-représentés dans les établissements, sont davantage exposés à des expériences de marginalisation. Dans ce contexte, plusieurs chercheurs ont observé une tendance chez ces étudiants à s'isoler, à manquer de confiance envers les intervenants qui pourraient leur offrir de l'aide et à demeurer discrets quant à leurs origines (Malatest et Associates Ltd., 2004; Rodon, 2008; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017a; Joncas, 2018 et Lefevre-Radelli, 2019).

D'autres études (Cote-Meek, 2014; Robert-Careau, 2019 et Lefevre-Radelli, 2019) montrent que les obstacles vécus et l'insécurité ressentie par les étudiants autochtones sont en partie attribuables au faible engagement des établissements scolaires envers ceux-ci. Malgré la mobilisation émergente des établissements d'enseignement postsecondaire pour offrir des services adaptés aux besoins des Premiers Peuples, la méconnaissance de leurs réalités et de leurs besoins rend l'exercice difficile. Par exemple, les travaux de Lefevre-Radelli (2019) ont mis en lumière les impacts négatifs de l'absence de méthodes d'identification des étudiants autochtones sur leur parcours scolaire. En effet, certains établissements ne considèrent pas, lors de l'inscription et de l'enregistrement des étudiants, les étudiants qui s'identifient comme tels lors de leur demande d'admission (Lefevre-Radelli et Awashish, 2017). L'absence de méthodes d'identification fait en sorte que les réalités des étudiants autochtones ne sont pas documentées dans les collèges : nombre d'étudiants, types de programmes suivis, milieux d'origine, langues parlées, etc. De par leurs pratiques, ou l'absence de celles-ci, les établissements accentuent le phénomène d'« invisibilisation » de la population autochtone et de leurs réalités (Lefevre-Radelli, 2019). Bref, sans connaissance de base de la population autochtone présente ou susceptible de fréquenter leur établissement, les cégeps peuvent difficilement mettre en place des mesures de soutien adéquates, ou tout simplement être sensibilisés à leur situation²⁴.

Également, les collèges laissent encore peu de place au dialogue et à la collaboration avec des instances autochtones. Par exemple, dans une étude qualitative réalisée au cégep de Joliette, Robert-Careau (2019) relate les difficultés de l'établissement à établir des liens avec des regroupements autochtones, notamment le comité étudiant autochtone du cégep et le Centre d'amitié autochtone de Lanaudière (CAAL). Elle note par exemple que lors de l'organisation d'une semaine culturelle autochtone au cégep, il n'y a pas eu de tentative, de la part des organisateurs, pour collaborer ou consulter les communautés, les étudiants ou les organismes autochtones de la région. De plus, ceux-ci n'ont pas été informés des activités en cours (Robert-Carreau, 2019, p. 87).

En somme, la méconnaissance de l'histoire, des politiques, des mécanismes d'asservissement et d'assimilation font en sorte que les enseignants et les membres des directions des établissements d'enseignement postsecondaire peuvent contribuer, à leur insu, au maintien d'un système postcolonial de domination. Or, cette situation a des effets néfastes sur le parcours et la réussite du projet d'études de nombreux Autochtones, sans parler de leur bien-être.

²⁴ Il importe ici de rappeler les retombées positives des procédures d'identification volontaires ainsi que des mesures et services offerts aux étudiants autochtones observées dans des établissements d'enseignement postsecondaire situés dans d'autres provinces canadiennes. Le Québec accuse un retard sur ce plan.

1.2.3. Des difficultés qui cachent une profonde insécurité

Plusieurs recherches font ressortir les difficultés que rencontrent plusieurs étudiants autochtones pendant leurs études postsecondaires : parcours scolaire atypique, retards scolaires, manque de préparation, difficultés à s'ajuster au métier d'étudiant, etc. (Malatest et Associates Ltd., 2004; Rodon, 2008; Joncas, 2013; Dufour, 2015; Gauthier, 2015; Lévesque et autres, 2015)²⁵. À cela s'ajoutent des défis linguistiques pour les étudiants qui n'ont pas le français ou l'anglais comme langue maternelle ou d'usage courant (Rodon, 2008; Gauthier, 2015; Lévesque et autres, 2015). Également, sur le plan social, l'étudiant autochtone est souvent perçu comme une personne timide et réservée par les membres de la collectivité collégiale (Gauthier, 2015). On remarque qu'il a peu tendance à se mêler aux autres étudiants et à échanger avec les membres du personnel (Côté, 2009; Dufour, 2019). Sur le plan institutionnel, les études montrent également que les étudiants autochtones fréquentent peu les lieux en dehors de leurs périodes de cours, qu'ils ont peu recours aux services offerts au sein des établissements, qu'ils n'ont pas tendance à demander d'aide — même lorsqu'ils en ont besoin — et qu'ils participent peu aux différentes activités parascolaires (Joncas, 2018).

Ces défis, qui pourraient être interprétés comme des difficultés d'intégration, sont plutôt la résultante d'une insécurité culturelle vécue au quotidien. En effet, selon Ball (2008), l'insécurité culturelle se manifeste de différentes manières : faible utilisation des services, négation de certaines difficultés ou de problèmes vécus, refus de se conformer aux recommandations des intervenants, réticence à interagir avec un professionnel ou un intervenant, sentiment de colère, faible estime de soi et critique du fait que les outils et les méthodes d'intervention provenant de la culture dominante ne sont pas culturellement adéquats. Tel que mentionné plus haut, il importe également de rappeler ici que plusieurs difficultés découlent de l'idéologie et de pratiques coloniales dont les effets se font toujours sentir chez les Premiers Peuples.

Or, dans une perspective d'intégration aux études collégiales, tout se passe comme si l'apprenant devait porter à lui seul le fardeau de sa différence (Lachapelle, 2017, p. 185). Mais est-ce vraiment à l'étudiant autochtone de renverser le poids de l'histoire et d'enrayer les mécanismes d'exclusion de la différence dont il est toujours l'objet? Par quel moyen un individu peut-il lutter à lui seul contre un racisme systémique auquel il est quotidiennement exposé? À ce sujet, Lachapelle pose une question qui montre bien les limites de la notion d'intégration, mais également la nécessité de considérer le problème autrement : « Pourquoi concentrer nos efforts sur les élèves et les étudiants, alors que c'est l'application d'une norme sociétale dominante qui est à l'origine de leur marginalisation? » (Lachapelle, 2017, p. 187). Dans la prochaine section, nous allons ainsi montrer que l'inclusion par la reconnaissance et la valorisation des cultures autochtones semble davantage un gage de réussite et de persévérance pour les Premiers Peuples.

²⁵ Voir le tableau sur les facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaires des collégiens autochtones issus de communautés (Dufour, 2019, p. 15) présenté à l'annexe 4.

1.2.4. L'identité et la valorisation culturelles : un gage important de réussite

Les différents facteurs de réussite et de persévérance scolaires répertoriés dans les enquêtes réalisées auprès des étudiants autochtones aux études supérieures tiennent compte du contexte historique et social dans lequel évoluent les étudiants (Loiselle, 2010; Joncas, 2013; Dufour, 2015; Gauthier et autres, 2015; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017a; Mansour, 2017; Joncas, 2018). De même, ces recherches s'inscrivent généralement dans des approches théoriques qui visent à ce que les établissements sortent des logiques coloniales et ethnocentriques, comme le font les théories critiques et les approches inclusives, antioppressives et antiracistes, par exemple. Plus précisément, ces recherches démontrent que les établissements qui prennent conscience de la discrimination et des obstacles structurels, et qui mettent en place des mesures et des programmes d'accueil et d'accompagnement favorisent la persévérance des étudiants autochtones dans leur parcours aux études postsecondaires (Joncas, 2013; Dufour, 2015; Bastien et Gallop, 2016; Joncas, 2018).

D'autres études se sont également attardées à la contribution du réseau et de l'environnement sociaux de l'étudiant. D'une part, les travaux de Mansour (2017) et Loiselle et Legault (2010) montrent que le soutien des proches et l'implication de la communauté d'origine peuvent grandement favoriser la réussite des étudiants autochtones dans leur projet d'études. D'autre part, Gauthier (2015) et Côté (2009) ont mis en lumière le rôle positif que peuvent jouer les membres du personnel des établissements dans le parcours scolaire. Selon eux, la qualité de la relation et le lien de confiance entre l'étudiant autochtone et les professeurs ou les intervenants peuvent grandement favoriser sa persévérance scolaire. L'étude de Joncas (Joncas, 2018; Joncas et Pilote, 2019) montre que la source du soutien social varie selon le type de parcours scolaire.

Enfin, plusieurs recherches soulignent que l'ancrage et la valorisation identitaire jouent un rôle de premier plan dans la persévérance scolaire (Pidgeon, 2008a; Dufour, 2015; Battiste, 2013; Kanu, 2011). Entre autres, l'étude de Pidgeon (2008a) suggère que les facteurs de réussite des étudiants autochtones au sein des établissements d'enseignement postsecondaire se jouent sur trois plans, soit la capacité de l'étudiant à : 1) maintenir une identité forte; 2) trouver ses forces et atteindre ses objectifs; 3) redonner à la communauté. Également, dans une étude portant sur les récits d'étudiants autochtones issus de programmes précis sensibles et adaptés aux besoins des étudiants autochtones, Dufour (2015) démontre que la sécurisation culturelle permet de mieux répondre aux besoins identitaires des étudiants autochtones et de développer un sentiment d'appartenance envers l'établissement d'enseignement. Cette appartenance amène un ancrage institutionnel et, par le fait même, favorise la persévérance scolaire des étudiants autochtones. Qui plus est, les taux de réussite semblent plus élevés chez les étudiants autochtones qui fréquentent des établissements conçus par et pour les Autochtones :

Les estimations faites par les établissements collégiaux et universitaires autochtones du Canada révèlent que les taux de rétention et de réussite des étudiants s'élèvent à plus de 75 % dans ces établissements, où ils se sentent chez eux, compris, reconnus, et où il y a cohérence culturelle entre les savoirs communautaires et scolaires (Loiselle et Legault, 2010, p. 255).

Ces données indiquent que les étudiants des Premiers Peuples semblent réussir et persévérer davantage dans un contexte culturellement adapté, sécurisant et valorisant.

Finalement, en ce qui a trait aux établissements conventionnels, la recherche de Lachapelle (2017) affirme que la décolonisation des établissements et l'inclusion de la diversité ont des effets beaucoup plus bénéfiques sur le parcours scolaire des étudiants que les mesures d'accommodement que propose un modèle intégrationniste et normatif. En effet, fondée sur des principes d'équité, de justice et de combat contre la discrimination, l'approche inclusive est un processus qui amène l'établissement à s'adapter aux réalités et aux besoins de l'individu (Potvin, 2017). Plus précisément, une approche inclusive repose sur le postulat que c'est la diversité qui constitue la norme et qui contribue ainsi à définir celle-ci (Potvin, 2017). Cette démarche est donc sur ce point contraire au modèle intégrationniste, dans lequel on considère que c'est l'individu qui doit adhérer à une norme déjà préétablie (Schnapper, 2007). Plus loin encore, Prud'homme et autres (2011) soutiennent que la diversité est un gage de réussite non seulement pour les étudiants qui vivent des situations particulières, mais également pour l'ensemble de la communauté :

Socialement définie en tant qu'ingrédient clé d'une culture d'échange, la diversité devient un élément positif dans la construction de toute communauté d'apprentissage. [...] Une communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir (Prud'homme, 2011, p. 12).

Suivant cette logique, le Conseil supérieur de l'éducation précise que « le processus d'éducation inclusive doit forcément s'ancrer localement, prenant en compte l'état du système éducatif, la culture et les ressources et s'appuyer sur une signification particulière et un projet partagé » (Prud'homme et autres, 2011, p. 52-53).

En somme, les travaux de recherche portant sur les réalités des Premiers Peuples aux études postsecondaires nous amènent à deux constats importants :

- 1) D'une part, le parcours aux études postsecondaires peut être vécu comme une expérience d'aliénation culturelle qui entraîne un sentiment d'insécurité chez les étudiants autochtones.
- 2) D'autre part, la reconnaissance et la valorisation des cultures autochtones ont un effet positif sur le bien-être, la réussite et la persévérance de ces étudiants.

Mais comment les cégeps peuvent-ils s'ouvrir davantage aux Premiers Peuples? Comment faire pour que les étudiants autochtones se sentent à leur place dans ce nouvel environnement et qu'ils développent un réel sentiment d'appartenance? Dans la présente étude, nous proposons d'aborder le phénomène dans une visée d'inclusion, tel que le suggère Lachapelle (2017), plutôt que d'intégration aux études collégiales. En nous appuyant sur les travaux de recherche présentés plus haut, nous considérons d'emblée que l'inclusion favorise davantage la réussite que l'intégration au collégial. Nous avons donc choisi l'angle de la sécurisation culturelle, que nous rattachons aux processus de décolonisation et de valorisation des cultures autochtones, pour mieux comprendre les réalités vécues par les étudiants des Premiers Peuples et les défis qui se posent à nos collègues afin de dégager des pistes de solutions. Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre conceptuel entourant la notion de sécurisation culturelle tout en démontrant en quoi ce concept peut favoriser l'inclusion des étudiants autochtones au collégial et contribuer à la réussite de leur projet d'études.

CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel

Un changement de paradigme s'opère graduellement dans le milieu de la recherche et de l'enseignement. La notion d'intégration semble de plus en plus remise en question. Dans une optique de persévérance et de réussite scolaires, cette notion renvoie davantage à la responsabilité individuelle de l'étudiant de s'adapter à l'environnement collégial, et non l'inverse. Contrairement à l'intégration, la notion d'inclusion exige de la majorité une prise de conscience des rapports de force, une ouverture face à l'Autre et le développement d'espaces au sein de l'établissement pour les étudiants autochtones afin que l'apprenant développe un sentiment de bien-être et d'appartenance à l'établissement. Pour ce faire, la mise en place d'une démarche de sécurisation culturelle dans les cégeps paraît incontournable.

D'abord, tout comme l'inclusion, la sécurisation culturelle repose sur une justice d'équité qui reconnaît la différence et son apport à l'ensemble de la collectivité²⁶. Cette démarche, en plus de favoriser l'ancrage identitaire, favorise la réussite et la persévérance des étudiants autochtones comme démontré dans le cas de collèges autochtones ou de programmes adaptés aux étudiants autochtones (Ball, 2012; Colomb, 2012; Dufour, 2015; Joncas, 2018). Elle permet de reconsidérer les fondements de la norme établie au sein des établissements afin d'enclencher un véritable processus de décolonisation ou, comme certains auteurs le nomment, d'*autochtonisation des institutions*²⁷. Nous verrons ainsi que la sécurisation culturelle, loin de se limiter à offrir des mesures de soutien individuelles, représente plutôt une posture à prendre, c'est-à-dire une série de principes à adopter pour évacuer les mécanismes d'exclusion de la différence et valoriser les cultures et les savoirs autochtones au sein des établissements d'enseignement. Dans la présente section, nous nous attardons d'abord au contexte d'émergence du concept de sécurisation culturelle avant d'exposer les fondements et principes de cette notion en éducation. Nous terminons par une définition du concept adaptée au milieu collégial conventionnel.

2.1. Les origines de la sécurisation culturelle

Le concept de sécurisation culturelle (*cultural safety*) est né en Nouvelle-Zélande à la fin des années 1980 dans un contexte de prise de conscience et de dénonciation des inégalités et des effets du colonialisme sur la population maorie dans le domaine de la santé. Principalement, ce sont les travaux de l'infirmière maorie Irihapeti Ramsden qui ont permis de mettre en lumière les causes sociales, économiques, politiques et émotives des problèmes de santé vécus par la population autochtone victime de préjugés et de stéréotypes par les professionnels de la santé, mettant ainsi leur santé à risque (Papps et Ramsden, 1996, p. 492-493). Conséquemment, l'éducation est devenue l'élément central de la lutte contre le racisme systémique au sein de la société néo-zélandaise²⁸. Le concept a par la suite été repris par différents

²⁶ Charles Taylor (1994) défend l'idée selon laquelle la non-reconnaissance des identités est dévastatrice pour l'individu et constitue une forme d'aliénation qui stigmatise. Il fait référence à l'équité comme forme de justice.

²⁷ L'autochtonisation des établissements d'enseignement postsecondaire, ou *indigenization*, est vue pour certains auteurs comme une notion plus large et dynamique qui inclut la décolonisation et la lutte au racisme. Comme l'affirme Pidgeon, elle signifie « the meaningful inclusion of indigenous knowledge(s), in the everyday fabric of the institution from policies to practices across all levels, not just in curriculum » (Pidgeon, 2016, p. 79).

²⁸ En 1992, l'approche de sécurisation culturelle est intégrée à la formation du personnel infirmier et des sages-femmes de la Nouvelle-Zélande (Papps et Ramsden, 1996, p. 495).

pays, dont le Canada et l’Australie, aux prises avec des inégalités importantes entre populations autochtones et allochtones quant à l’accès aux services publics, dans un contexte postcolonial ou carrément colonial, diront certains. Dès le départ, le concept de sécurisation culturelle est conçu et utilisé comme un outil de justice sociale (Lévesque, 2015 p. 8).

2.2. Les fondements et principes de la sécurisation culturelle

La sécurisation culturelle implique une définition large du terme *culture* en y intégrant les modes de vie, les savoirs, les croyances, les attitudes, les valeurs, les comportements, les relations avec les autres, etc. (Papps et Ramsden, 1996, p. 493)²⁹. L’individu doit pouvoir être lui-même sans risque de se voir dénigré, exclu, discriminé en raison de son identité culturelle, bref, de subir une quelconque forme de violence (Australian Human Rights Commission, 2011). Car il y a un risque à entrer dans un univers culturel différent du nôtre, qui plus est, quand celui-ci a, depuis des décennies, tenté de nous assujettir. Ce risque diminue dans un environnement sécuritaire où les individus se sentent respectés, acceptés et en sécurité, puisant ainsi leur force dans leur identité, leur culture et leur communauté (Ball, 2008, p. 1; Australian Human Rights Commission, 2011, p. 122)³⁰. Bref, un environnement où ceux qui les accompagnent sont sensibles aux réalités des Premiers Peuples, possèdent des connaissances sur l’histoire et les cultures autochtones et comprennent qu’ils sont aussi porteurs d’une culture et, donc, à risque de juger l’Autre selon leurs propres référents culturels (CCNSA, 2008, p. 8).

Certains milieux éducatifs postsecondaires se réfèrent à la notion de sécurisation culturelle pour améliorer les services offerts aux étudiants autochtones et réduire l’écart entre les taux de diplomation des populations autochtones et allochtones. Toutefois, la tentation peut être grande de tomber dans une logique de services adaptés à la pièce, sans réelle remise en question ou vision globale du processus. C’est ainsi que les notions de décolonisation et de valorisation des cultures autochtones, qui incluent la reconnaissance de l’apport des savoirs autochtones, permettent d’engager une réflexion en profondeur afin de mettre en place des pratiques justes et équitables. Sans elles, il ne saurait y avoir de réelle sécurisation culturelle. Dans cet esprit, la transformation des pratiques ne peut relever de la responsabilité ou de l’initiative personnelle de quelques individus. Pour sortir de l’ethnocentrisme ambiant, voire du racisme systémique, la sécurisation culturelle doit nécessairement s’effectuer collectivement et en collaboration avec des instances autochtones, tout en prenant en considération l’ensemble des champs d’activités au collège : administratif, social, pédagogique et curriculaire (voir annexe 5). Dans les lignes qui suivent, nous approfondissons chacun des principes inhérents à la sécurisation culturelle que nous avons identifiés à partir de la littérature pour répondre aux besoins des cégeps conventionnels.

²⁹ La culture fait référence à l’ensemble de ce qui est produit et reproduit par l’être humain comme les croyances, les savoirs, les mythes, les idéologies, les modes de vie, la langue, etc. (Havilan et autres, 2018). Il importe également de tenir compte de l’ensemble des dimensions de l’être humain et de son environnement, soit physique, mentale, sociale, spirituelle et culturelle (Papps et Ramsden 1996, p. 493).

³⁰ En ce sens, Ball définit la sécurisation culturelle comme ceci : « The outcome of interactions where individuals experience their cultural identity and way of being as having been respected or, at least, not challenged or harmed. » (2008, p. 2)

2.2.1. Décoloniser les établissements : ou comment mettre fin au racisme systémique

En 2009, à la rencontre du G20, le premier ministre du Canada, Stephen Harper, déclarait que le Canada n'avait pas d'histoire coloniale. On peut dire qu'en un peu plus de 10 ans, beaucoup d'eau a coulé sous les ponts. Il y a aujourd'hui une acceptation quasi générale de l'impact de ce passé colonial. À la suite du dépôt du rapport d'enquête de la Commission de vérité et réconciliation (2015), la question de la décolonisation est devenue une préoccupation qui a pris de l'ampleur au sein des établissements d'enseignement, incluant les collèges au Québec. Le rapport fait état, entre autres, de « l'héritage destructeur de la colonisation » (2015, p. 8) et des « ravages du colonialisme » (2015, p. 14). Dans le document d'appel à l'action, une section complète traite de l'éducation et une sous-section, de l'importance d'élaborer des programmes d'études adaptés à la culture. Ainsi, la question de la décolonisation et de l'autochtonisation est désormais à l'avant-plan d'une démarche de réconciliation. Bien que ces concepts soient abordés séparément, ils sont inextricables et interreliés, c'est-à-dire que l'avancée de l'un permet la poursuite de l'autre.

Le principe de décolonisation fait partie de la démarche de sécurisation culturelle, car il implique qu'il ne peut exister de « sécurité » pour les étudiants autochtones si le milieu n'a pas d'abord pris conscience puis action des rapports de pouvoir, des préjugés, des biais inconscients, bref, du racisme en ses murs. À la base, le modèle d'éducation traditionnel est un modèle « eurocentrique », pour reprendre l'expression de Battiste, c'est-à-dire un modèle mis de l'avant pour maintenir — et nous pourrions ajouter imposer — une langue, une identité et une culture qui émanent de la société coloniale (2013, p. 30)³¹. L'action de décoloniser, c'est aussi rendre les espaces institutionnels plus sécuritaires, exempts de préjugés et de discrimination. C'est prendre en compte le rapport de pouvoir, qui s'exerce de façon bien souvent inconsciente (Dufour, 2019; Lachapelle 2019). La décolonisation, c'est aussi la reconnaissance de l'existence d'injustices sociales inscrites dans les établissements. C'est une prise de conscience qui se fait dans tous les champs de pratique de l'établissement et qui touche à un large éventail d'acteurs.

Pour nombre d'auteurs, cette décolonisation ne consiste pas à simplement changer le système au bénéfice des étudiants autochtones, mais aussi pour celui de tous les étudiants : « The decolonization of education is not just about changing a system for Indigenous peoples, but for everyone » (Battiste, 2013, p. 22). Battiste note que les changements tardent à venir dans les écoles et qu'il y a une certaine forme d'apathie à rendre l'éducation inclusive, culturellement adaptée et anti-oppressive dans les écoles. Selon elle, au sein du système d'éducation, nous devons comparer entre eux les standards cachés du racisme, du colonialisme et de l'impérialisme culturel et linguistique intégrés dans le curriculum (Battiste, 2013, p. 29). Bien que Battiste parle d'un processus qui appartient à tous, nous tenons à rappeler que la décolonisation apparaît davantage, pour les établissements d'enseignement postsecondaire, comme la responsabilité de la majorité. La décolonisation, ce n'est pas seulement être sensible aux inégalités, c'est également reconnaître nos privilèges en tant que groupe majoritaire.

³¹ Selon Kuokkanen (2008, p. xvii), l'eurocentrisme nie la contribution et les connaissances autochtones, ou simplement s'approprie leurs connaissances ou impose son autorité sur elles. [Traduction libre des auteures]

2.2.2. Reconnaître et valoriser les Premiers Peuples dans l'ensemble des champs d'activités

Au Canada, la notion d'autochtonisation a particulièrement pris de l'ampleur au début des années 2000 avec les travaux de Mihesuah et Wilson (2004). Elle concerne les établissements d'enseignement postsecondaire non autochtones³². Indissociable du concept de décolonisation, l'autochtonisation est un concept plus large qui appelle à la fois à la décolonisation et à des modifications du cursus, à la valorisation et à la reconnaissance de la culture, de la langue, de l'intégration des perspectives autochtones, de l'embauche d'employés autochtones, etc. Pour Kuokkanen l'autochtonisation représente « a move to expand the academy's still-narrow conceptions of knowledge, to include Indigenous perspectives in transformative ways » (2008, p. 2). Est-ce que les étudiants autochtones peuvent s'identifier à ce qui est présenté sur eux dans les cours, dans le collège, dans leur programme? Les savoirs ancestraux ont-ils leur place dans leur parcours scolaire et leur développement professionnel? Bref, est-ce que l'établissement projette une image positive d'eux et de leur groupe d'appartenance? Selon Kanu (2011), l'établissement d'enseignement joue un rôle important en validant les connaissances qui sont pertinentes. Il a le pouvoir de reconnecter l'éducation des Premières Nations aux racines culturelles. De plus, selon Pidgeon, les établissements d'enseignement postsecondaire doivent, dans un processus d'autochtonisation, reconnaître et encourager l'autodétermination, en plus d'agir en décolonisant et en diminuant les écarts entre Autochtones et allochtones (2016, p. 77). L'auteure inclut ainsi la notion de décolonisation dans la mouvance de l'autochtonisation. Toujours selon elle, « indigenizing the academy is not one strategy, or one policy change — it is a culminating and complex living movement that aims to see post-secondary institutions empowering Aboriginal peoples' cultural integrity through respectful relationships through relevant policies programs and services » (Pidgeon, 2016, p. 81). L'intégration des connaissances et de la perspective autochtone dans les programmes normaux ont le potentiel de permettre une meilleure compréhension interculturelle parmi tous les étudiants, d'augmenter la solidarité et le sens de la communauté et d'améliorer le climat social (Kanu, 2011, p. 9). L'autochtonisation n'est pas simplement une liste de mesures ou de cours adaptés à mettre en place pour les étudiants autochtones, des activités culturelles sporadiques ou un saupoudrage de contenu autochtone dans les cours (Gaudry, 2016). Par exemple, le comité de consultation autochtone de l'Université de Regina définit le but de l'autochtonisation comme ceci :

[...] the transformation of the existing academy by including Indigenous knowledges, voices, critiques, scholars, students and materials as well as the establishment of physical and epistemic spaces that facilitate the ethical stewardship of a plurality of Indigenous knowledges and practices so thoroughly as to constitute an essential element of the university. It is not limited to Indigenous people, but encompasses all students and faculty, for the benefit of our academic integrity and our social viability (2018, p. 2).

On y voit clairement une volonté de changer les structures de l'établissement, de décoloniser et d'éduquer le personnel et les étudiants afin qu'ils acquièrent une nouvelle façon de voir et d'agir envers les Autochtones en vue de bâtir un vivre-ensemble plus solide. Comme l'affirment Gaudry et Lorenz, ceci renvoie à la responsabilité qu'ont les établissements d'enseignement postsecondaire de former des

³² Évidemment, les établissements d'enseignement postsecondaire autochtones sont par définition sécuritaires. On peut prendre l'exemple de Kiuna au Québec ou du Native education college à Vancouver.

citoyens culturellement compétents (2018). C'est donc dire que c'est l'établissement qui doit instaurer un changement de paradigme. Par exemple, Rauna Kuokkanen (2008) affirme que l'univers des connaissances autochtones doit être vu comme un don à la pensée occidentale moderne. En effet, selon elle, cette pensée moderne, sanctionnée par les établissements d'enseignement et basée sur la rationalité, offre une vision étroite du monde. La vision autochtone permet d'élargir le point de vue et de le bonifier (2008, p. 140). On sort ainsi d'une comparaison stérile entre deux idéologies pour souligner la valeur et l'apport considérables de la représentation autochtone dans notre appréhension du monde moderne.

Bref, de cette nouvelle posture qui se fonde sur la reconnaissance d'identités culturelles diverses valorisées et reconnues par l'État et ses composantes, dont les établissements d'enseignement postsecondaire, émane l'inclusion. Selon Jacquet, l'inclusion s'inscrit « dans les principes d'égalité, de respect des droits, de dialogue interculturel et de justice sociale » (2016, p. 148). Il doit donc y avoir rééquilibre des pouvoirs, reconnaissance des identités nationales³³ et valorisation des cultures et des savoirs autochtones. Toutefois, pour arriver à une réelle décolonisation et autochtonisation des milieux d'études, il est essentiel d'en appeler à une vaste mobilisation des acteurs concernés.

2.2.3. Mobiliser les acteurs sur les plans individuel et institutionnel dans tous les champs d'activités

En s'appuyant sur les travaux de l'Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA, 2008), Colomb précise qu'en contexte éducatif, le processus de sécurisation culturelle est une responsabilité partagée entre les individus — essentiellement les professionnels — et l'établissement (2012, p. 38). Pour les enseignants, les professionnels et les gestionnaires, cela implique de prendre conscience de leur propre culture et de réfléchir aux répercussions de celle-ci sur leurs pratiques et les services qu'ils offrent (Colomb 2012; Baba, 2013). En plus de la prise de conscience et de la sensibilisation aux réalités de l'Autre, une offre de services culturellement sécuritaire implique que le professionnel développe certaines compétences culturelles, c'est-à-dire l'adoption d'attitudes et de comportements cohérents et respectueux des valeurs, des façons de faire et du mode de vie des populations autochtones (Baba, 2013, p. 8).

Dans le cas des établissements d'enseignement postsecondaire, la sécurisation culturelle implique une prise de conscience des déséquilibres de pouvoirs, de la discrimination institutionnelle et des relations coloniales appliquées aux services (Baba, 2013, p. 8). Comme Baba le souligne (2013), il importe de contester les inégalités présentes et de favoriser l'accès aux services offerts pour diverses populations (Baba, 2013). Ainsi, la transformation des structures, la responsabilité de développer un milieu sécuritaire exempt de discriminations ou de préjugés envers les Autochtones, la mise en place de mesures précises, la création d'espaces adaptés à la réalité des étudiants autochtones au sein des collèges et l'imputabilité font partie du concept de sécurisation culturelle. Celui-ci appelle inévitablement à agir dans l'ensemble

³³ Pour être plus précis, nous devrions employer le terme *groupement nationalitaire*, car il fait référence à des nations sans État, autonomistes et qui, selon Thériault, sont « porteu[se]s d'une histoire singulière ». Il poursuit : « Pour le dire autrement, le principe nationalitaire veut "faire société", tandis que le principe ethnique négocie une intégration différenciée dans une société plus large. » (Thériault, 2012, p. 40) Ainsi, les nations autochtones revendiquent leur propre histoire au sein du Canada, tandis que les groupes ethniques se définissent par leur identité construite en relation avec la mémoire de leur immigration et de leur intégration à une société donnée.

des champs d'activités de l'établissement, c'est-à-dire des lieux d'action et de transformation. Le concept de *champs* est ici emprunté à Bourdieu pour définir les espaces d'intervention liés au parcours des étudiants autochtones au postsecondaire. Plus précisément, les champs sont des microcosmes dans lesquels « s'articulent des enjeux, des intérêts, des rapports de force et des relations de pouvoir » (Bourdieu, 1997, p. 12) où sont insérés des agents et des établissements. Ce sont des espaces relativement autonomes, mais qui sont interreliés, voire qui se chevauchent. Quatre champs ont été identifiés dans les travaux de Lachapelle (2019, p. 33), puis validés au sein de chacun des collèges participants, comme étant des univers englobant l'ensemble des pratiques existantes au collège : administratif, pédagogique, curriculaire et social³⁴. Enfin, pour que s'effectue un tel travail de réflexion, d'introspection et de transformation, dans une optique d'inclusion, il est essentiel que les cégeps travaillent en collaboration avec des instances autochtones et allochtones situées au sein d'un réseau plus vaste que les murs de l'établissement.

2.2.4. Collaborer avec un réseau d'acteurs autochtones et allochtones

La sécurisation culturelle repose sur un principe de collaboration avec les Premiers peuples (Ball, 2006; Lévesque, 2015). Au lieu de décider pour les communautés de ce qui serait bien pour elles — comme une approche paternaliste —, l'établissement s'engage dans une collaboration avec des partenaires autochtones afin de définir et de mettre en place les outils nécessaires au moment même de l'idéation du projet (Ball, 2008). Ainsi, un professionnel ou un établissement ne peuvent déterminer eux-mêmes si le service offert est culturellement sécuritaire (Baba, 2013, p. 8). Selon Lévesque, « [en] proposant aux utilisateurs/utilisatrices des services de prendre une part active dans les choix d'intervention à adopter, les expériences personnelles deviennent sources d'inspiration et d'affirmation identitaire » (2015, p. 18). Il revient essentiellement aux instances autochtones partenaires ainsi qu'aux étudiants issus des Premiers Peuples de sanctionner les politiques, les pratiques et les actions à mettre en place. Les établissements de la majorité, quant à eux, doivent adapter les services et les pratiques de manière à répondre adéquatement aux besoins de la minorité, et non l'inverse. La sécurisation culturelle représente dès lors le résultat de cette relation, de cette collaboration soutenue par l'établissement et mise en place selon les principes de coconstruction (Ball, 2006).

Pour qu'une démarche de sécurisation culturelle en milieu collégial soit efficace, les connaissances, les pratiques et les ressources doivent être partagées à travers le réseau. Des ponts doivent se créer avec les organisations autochtones de la ville, comme les centres d'amitié autochtones et les organismes autochtones, de même qu'avec les différentes instances responsables de l'éducation au sein des communautés concernées. Dans ce réseau, les établissements secondaires, collégiaux et universitaires sont également appelés à agir ensemble afin de faciliter l'accès, la transition et l'adaptation des étudiants à leur nouveau milieu. Qui plus est, les cégeps doivent être en mesure d'échanger leurs bonnes pratiques et d'appuyer les établissements d'enseignement conçus par et pour les Premiers Peuples, comme le collège autochtone Kiuna.

³⁴ Voir les activités propres à chacun des champs dans l'annexe 5.

2.3. Définition du concept de sécurisation culturelle en milieu collégial

Au regard des principes que nous avons dégagés des écrits spécialisés et en tenant compte des réalités propres aux établissements collégiaux conventionnels situés en milieu urbain, nous proposons de définir la sécurisation culturelle en milieu collégial de la manière suivante :

Démarche institutionnelle qui implique l'ensemble des membres de la communauté collégiale³⁵, en collaboration avec des instances autochtones et allochtones concernées, et qui s'inscrit dans un processus de décolonisation et de valorisation des cultures des Premiers Peuples dans tous les champs d'activités : pédagogique, curriculaire, administratif et social (voir figure 3).

Démarche de sécurisation culturelle en milieu collégial

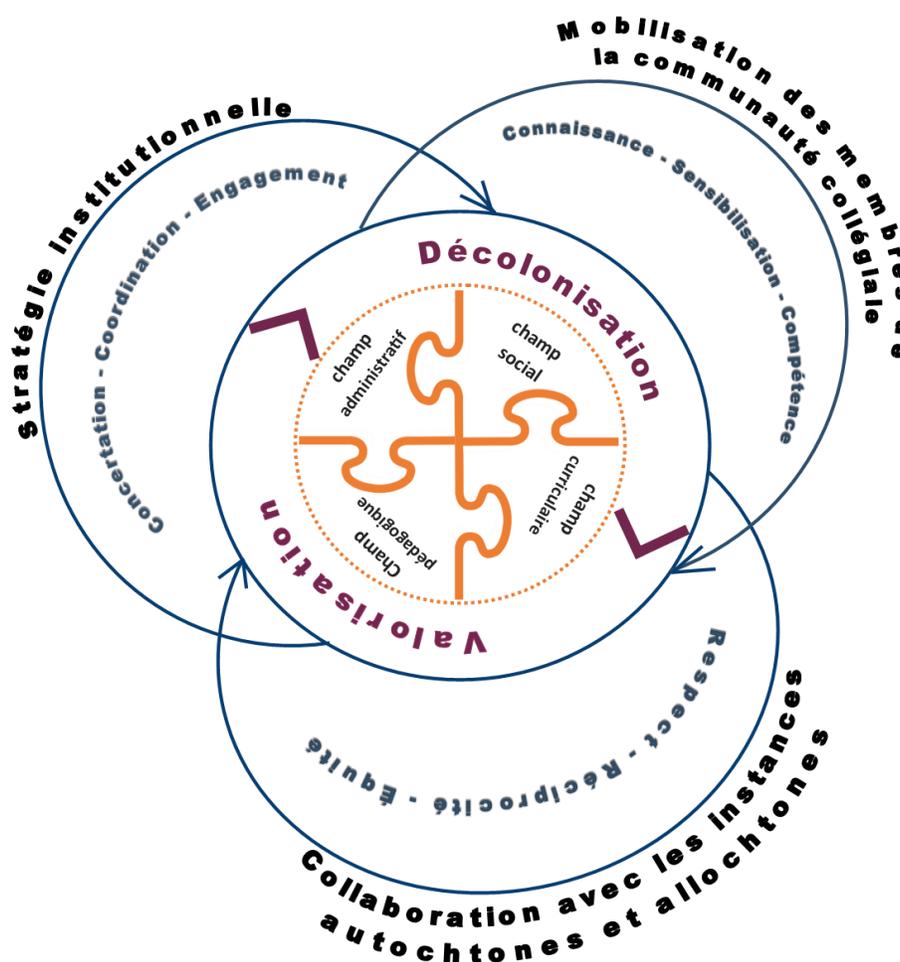


Figure 3. Schéma du cadre conceptuel

³⁵ Les membres de la communauté collégiale sont les étudiants, les employés et les membres de la direction du collège.

2.4. Problème spécifique et objectifs de recherche

Les études postsecondaires constituent l'un des principaux facteurs de mobilité chez les Autochtones (CSSSPNQL, 2017). Pour plusieurs membres des Premiers Peuples, il s'agit d'une manière d'améliorer leur avenir et celui de leur communauté. Pour des raisons d'ordres historique et socioculturel, le chemin vers la diplomation est toutefois parsemé d'embûches pour plusieurs d'entre eux. Malgré certains efforts de la part des établissements, le colonialisme et le racisme systémique demeurent présents au sein des établissements. Pour s'en défaire, il est essentiel d'enclencher une démarche de sécurisation culturelle afin, d'une part, de prendre conscience des obstacles qui se dressent devant les étudiants et, d'autres part, de reconnaître la contribution des cultures autochtones à la société québécoise.

2.4.1. Les Autochtones au collégial : où en sont les cégeps?

Au cours des dernières années, plusieurs sondages ont été menés au sein d'établissements d'enseignement postsecondaire afin de cibler les services offerts aux étudiants autochtones ainsi que les besoins du milieu (Cégep de Trois-Rivières 2016; CEPN 2017; Fédération des cégeps 2018). Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que les services offerts aux étudiants sont largement insuffisants pour répondre aux besoins de ces apprenants. Par exemple, les résultats du sondage mené par le Cégep de Trois-Rivières montrent que près d'un cégep sur deux (48 %) reçoit une clientèle autochtone et que moins du tiers (31 %) propose des services de soutien spécifiques. De son côté, la Fédération des cégeps a ciblé 19 cégeps offrant des services propres aux étudiants autochtones entre 2016 et 2018. Le sondage du CEPN, quant à lui, montre que seulement le tiers des répondants au postsecondaire connaît les méthodes mises à leur disposition pour s'identifier comme étudiants autochtones. Ces sondages sont limités, car ils portent davantage sur les services que sur les obstacles liés au milieu, comme les préjugés et le racisme systémique.

De plus, les réalités et les besoins des étudiants peuvent varier en fonction du lieu d'où ils proviennent et du milieu d'accueil. Par exemple, nous avons vu plus haut que le niveau de scolarité varie d'une nation à l'autre. Le fait d'habiter au sein d'une communauté ou à l'extérieur semble aussi avoir une incidence sur la diplomation. Au collège, seuls les cégeps de Baie-Comeau (Gauthier, 2015) et de Joliette (Robert-Careau, 2019) ont fait l'objet d'enquêtes approfondies dans leur ensemble. Or, tout porte à croire que la réalité des étudiants autochtones qui fréquentent ces cégeps est différente de celle vécue par les étudiants des Premiers Peuples dans les grands centres urbains. Par exemple, en ce qui concerne le Cégep de Baie-Comeau, plusieurs facteurs divergents sont à considérer : la proximité avec la communauté d'origine (principalement Pessamit), la faible densité de population de la ville, la langue maternelle des étudiants, la relation entre l'établissement et la communauté (des collaborations sont établies depuis près de 30 ans) et l'homogénéité culturelle des étudiants (essentiellement de la nation innue). Quant au Cégep de Joliette, les étudiants des Premiers Peuples sont majoritairement originaires des communautés atikamekw.

Selon Marco Bacon, ancien directeur du Centre Nikanite de l'UQAC, il est essentiel d'étudier la question en tenant compte des particularités sociales, culturelles et géographiques des étudiants :

Pour moi, chaque communauté possède des caractéristiques bien particulières. Nous ne pouvons pas tracer un portrait général de la réussite sans composer avec les facteurs qui définissent les différentes communautés. Ainsi, la situation géographique et la taille de la population dont elles sont composées sont autant d'éléments qui influencent le cheminement scolaire d'un jeune jusqu'à sa réussite (2013, p. 20).

Dans les plus grandes villes du Québec, les réalités des étudiants autochtones sont très diversifiées. Par exemple, dans les cégeps de la ville de Québec, une bonne partie des étudiants autochtones sont originaires de la communauté huronne-wendate. L'environnement urbain et la langue française leur sont donc familiers. Leur adaptation au collégial n'est pas comparable à celle des étudiants issus de communautés plus éloignées — principalement innues — et dont le français n'est souvent pas leur langue maternelle. À Trois-Rivières, la situation des étudiants abénaquis, originaires d'Odanak et de Wôlinak, est comparable, à certains égards, à celle de la communauté huronne-wendate de Québec sur les plans culturel, linguistique et géographique³⁶. En parallèle, cette ville est l'hôtesse de plusieurs étudiants originaires des communautés atikamekw situées à quelques heures au nord de Trois-Rivières. Pour ces derniers, le choc culturel se fait davantage sentir lors de leur arrivée en ville en raison de la langue et, surtout, de l'éloignement de leur communauté. Il apparaît ainsi essentiel de s'attarder au parcours des étudiants autochtones dans les plus grands centres urbains en prenant en considération leur milieu d'origine, leurs particularités culturelles et certaines caractéristiques sociales et scolaires comme la langue maternelle et le programme d'enseignement.

2.4.2. Aux limites des études réalisées en milieu collégial

En ce qui concerne les travaux de recherche réalisés sur la persévérance et la réussite scolaires des Autochtones aux études supérieures, ceux-ci ont en grande majorité été menés dans des établissements assez sensibles à la situation des étudiants issus des Premiers Peuples. Ces collèges et ces universités avaient été sélectionnés par les chercheurs parce qu'il y avait déjà une structure d'accueil et d'accompagnement pour les étudiants autochtones (Loiselle et Legault, 2010; Joncas, 2013; Gauthier, 2015), parce qu'ils présentaient des programmes adaptés aux membres des Premières Nations (Dufour, 2015) ou encore parce que les étudiants autochtones s'étaient regroupés pour former une association et se rendre plus visibles au sein de l'établissement (Rondon, 2008; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017b). Qui plus est, la majorité de ces établissements étaient des universités situées en région ou dans la métropole montréalaise. De plus, jusqu'à présent, aucune étude n'a abordé en profondeur les besoins des étudiants autochtones inscrits à la formation générale au collégial en fonction de leurs caractéristiques socioculturelles, et ce, plus particulièrement dans les grands centres urbains. Bien qu'on souligne certaines différences, les études présentent un portrait plutôt général du parcours des étudiants qui s'identifient comme Autochtones. De plus, peu d'études abordent la question de la discrimination systémique dans les cégeps en dépit des nombreuses fois soulignée par différentes instances, enquêtes et commissions

³⁶ Même si les Abénaquis n'habitent pas en milieu urbain comme les Hurons-Wendats, leur proximité avec la ville de Trois-Rivières fait en sorte que cette ville leur est souvent assez familière lorsqu'ils font leur entrée au cégep.

provinciales, dont plus récemment la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec (commission Viens).

Ainsi, les connaissances demeurent insuffisantes dans plusieurs établissements pour mettre sur pied des pratiques adaptées aux besoins des étudiants issus des Premiers Peuples. Comme il a été exposé plus haut, et en s'appuyant sur la littérature existante, nous partons du principe que la réussite et la persévérance des étudiants autochtones reposent essentiellement sur leur inclusion à l'aide d'une démarche de sécurisation culturelle. Nous proposons donc ici d'analyser la situation des étudiants autochtones. Cette notion vise à alimenter la réflexion sur la posture que les collèges pourraient adopter pour, d'une part, sortir des logiques coloniales et eurocentriques et, d'autre part, reconnaître et valoriser les cultures des Premiers Peuples dans l'ensemble de leurs champs d'activités.

Pour mieux comprendre ce phénomène, il apparaît aussi nécessaire de considérer la situation des cégeps qui accueillent des étudiants autochtones en fonction de leurs particularités sociales et géographiques, ainsi que du milieu d'origine de l'étudiant. Par exemple, un jeune innu de Pessamit ne vivra pas la même expérience s'il poursuit des études au Cégep de Baie-Comeau ou au Cégep Garneau, à Québec. Jusqu'à présent, les recherches ont porté sur des établissements d'enseignement postsecondaire situés en région ou dans la métropole montréalaise. En milieu urbain, notamment dans les villes de Québec et de Trois-Rivières — où l'on trouve plusieurs étudiants autochtones de diverses origines —, la situation des Premières Nations au collégial n'a jamais été documentée. Toujours en s'appuyant sur les principes de la sécurisation culturelle, cette recherche vise également à cibler les différentes organisations, autochtones et allochtones, pouvant contribuer à soutenir ces étudiants, mais également susceptibles de collaborer avec les cégeps.

2.4.3. Question de recherche

Au regard des réalités vécues par les étudiants autochtones aux études postsecondaires et des réflexions entamées dans plusieurs établissements collégiaux, on s'aperçoit que le soutien à la réussite et à la persévérance des Premiers Peuples préoccupe de plus en plus les établissements collégiaux et les milieux autochtones. Dans ce contexte, il est essentiel d'explorer et d'approfondir le sujet pour offrir une meilleure compréhension du contexte d'exclusion des étudiants autochtones au collégial et de dégager des pistes de solutions favorables à leur réussite qui s'inscrivent dans une véritable démarche de sécurisation culturelle.

Ainsi, notre recherche veut répondre à la question suivante : **comment favoriser l'inclusion des étudiants autochtones dans les cégeps de Québec et de Trois-Rivières à partir des principes de la sécurisation culturelle afin d'améliorer leur bien-être, leur persévérance et leur réussite scolaires?**

SECTION 2
Méthodologie

CHAPITRE 3 : Objectifs de recherche et démarche méthodologique

3.1. Objectifs de recherche

3.1.1. Objectif général

L'objectif général de la recherche est de dégager des pistes de solutions visant l'inclusion des étudiants autochtones dans les collèges par la sécurisation culturelle des milieux d'études afin d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires de ces étudiants.

3.1.2. Objectifs spécifiques

1. Dresser le profil sociodémographique des étudiants autochtones inscrits dans les cégeps publics francophones des villes de Québec et de Trois-Rivières en tenant compte de leurs particularités linguistiques, culturelles et géographiques.
2. Identifier et analyser les mesures et services disponibles dans les cégeps de Québec et de Trois-Rivières pour les étudiants autochtones — dont plus particulièrement les méthodes d'identification.
3. Cibler les instances autochtones et allochtones concernées par le parcours des étudiants autochtones au collégial et décrire les formes de collaboration et de soutien possibles.
4. Offrir une meilleure compréhension du contexte d'exclusion; soit identifier et analyser les besoins et les défis des étudiants autochtones dans leur parcours collégial — dont les pratiques et les attitudes ayant un effet « insécurisant », discriminant ou marginalisant sur eux.
5. Dégager les démarches institutionnelles à entreprendre pour favoriser l'inclusion des étudiants autochtones ainsi que la reconnaissance et la valorisation de leurs cultures dans tous les champs d'activités.

3.2. Contexte de réalisation

3.2.1. Les lieux de la recherche

Cette recherche porte sur quatre cégeps situés dans les villes de Trois-Rivières et de Québec : Cégep Garneau, Cégep Limoilou, Cégep de Sainte-Foy et Cégep de Trois-Rivières. Il est apparu, au fil de notre recherche, que la comparaison entre l'accueil et les services offerts aux étudiants de chaque cégep pour faire ressortir les meilleures pratiques était moins pertinente que d'établir les besoins des étudiants selon l'appartenance à leur nation ou à leur communauté (urbain, semi-urbain, région). Nous comparons ainsi très brièvement les pratiques des quatre collèges pour nous concentrer davantage sur une étude d'ensemble de la place des étudiants autochtones dans l'espace institutionnel collégial.

Ces quatre cégeps sont semblables en taille et desservent une population passablement homogène, francophone, blanche; la diversité culturelle y étant peu représentée. Ils accueillent sensiblement la même proportion d'étudiants autochtones. Entre 40 et 70 étudiants s'inscrivent chaque année dans chacun des

collèges. Ce nombre d'étudiants autochtones est approximatif, puisque l'identification est volontaire et se fait principalement à travers les instances du Service régional d'admission de Montréal (SRAM) pour le Cégep de Trois-Rivières et du Service régional d'admission de Québec (SRAQ) pour les cégeps de Québec. Il est ainsi fort probable que celui-ci soit supérieur, d'où l'importance de réfléchir aux méthodes d'identification.

3.2.2. Contexte particulier de la recherche

Cette recherche concernant la situation des étudiants autochtones au collégial, s'inscrit dans un cadre précis qui reconnaît les Premiers Peuples comme des partenaires essentiels et les acteurs des milieux autochtones éducatifs comme des experts dans le domaine. Au Canada et ailleurs dans le monde, « des expériences de recherche négatives ont engendré chez les peuples autochtones de la méfiance et des réticences à s'impliquer de nouveau dans des projets de recherche » (Basile et autres, 2014, p. 1). Pour éviter cette situation, nous voulions établir des ponts avec différentes instances autochtones afin de permettre aux cégeps de développer des relations durables avec des membres des communautés et des organisations autochtones.

Il faut toutefois noter que notre réel objet d'étude concerne les quatre cégeps conventionnels³⁷, car notre étude vise à jeter un regard critique sur ces établissements : les obstacles structurels à l'accessibilité et à la réussite des étudiants autochtones, les pratiques qui freinent leur persévérance ainsi que les stratégies institutionnelles à modifier ou à mettre en place pour faciliter leur parcours scolaire. La recherche s'est faite en consultation régulière auprès de différents partenaires lors de chacune des étapes du projet : de sa conception à la mise en place des actions, en passant par la validation des schémas d'entrevues et de la problématique. Ces partenaires sont essentiellement les personnes-ressources en soutien aux étudiants autochtones dans les quatre cégeps participants³⁸, le Regroupement des centres d'amitié autochtones de Québec (RCAAQ), le Centre MultiServices pour Autochtones en Milieu Urbain à Kébec (M.A.M.U.K.) et le Centre d'amitié autochtone (CAA) de Trois-Rivières. Soulignons ici que la mission des centres d'amitié autochtones est d'offrir un soutien aux Autochtones qui vivent en milieu urbain sur les plans social, culturel et économique.

En plus des consultations multiples auprès des communautés, des étudiants autochtones et des personnes-ressources autochtones ont été engagés dans le cadre de la recherche. Notre préoccupation est d'aboutir à l'application de pratiques, de mesures et d'accommodements qui répondent aux besoins des communautés concernées, mais surtout de s'engager dans une transformation de notre posture, tant individuelle qu'institutionnelle, en ce qui concerne les étudiants autochtones. Ce changement de posture est central et profond, car il implique, comme nous l'avons vu (chapitre 2), un processus de décolonisation et de valorisation des cultures des Premiers Peuples. En outre, cette posture favorise les échanges, le respect des valeurs et la dignité des Premiers peuples en vue d'améliorer la réussite et à la persévérance scolaires des étudiants autochtones.

³⁷ Nous entendons par « cégeps conventionnels » les cégeps du réseau public qui ne sont pas autochtones.

³⁸ Les quatre cégeps bénéficient de la présence d'une personne-ressource à temps partiel grâce au *Programme Accueil et intégration des étudiants autochtones au collégial*. Le Cégep de Trois-Rivières bénéficie également de la présence d'une agente de soutien aux étudiants atikamekw, financée par le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA).

3.3. Approche méthodologique et volets de la recherche

Pour répondre à nos objectifs, notre recherche privilégie une visée exploratoire et descriptive. En plus de nous familiariser avec les gens et leurs préoccupations (Poupart et autres, 1997), cette démarche nous permet de développer une approche collaborative avec les participants au projet (étudiants, membres des Premiers Peuples et membre du personnel des cégeps) et de respecter les bonnes pratiques de recherche en milieu autochtone (Basile et autres, 2014).

La collecte de données est essentiellement de type qualitatif. Pour faciliter la collecte de données et nous assurer de dégager des pistes de solutions qui répondent aux besoins réels du milieu, nous avons travaillé en collaboration avec un participant à la recherche dans chacun des cégeps concernés par l'étude. Ce participant est un intervenant responsable de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants autochtones de son collègue. Il a été désigné par la direction des affaires étudiantes (des ententes ont été convenues à cet effet).

Notre recherche se divise en trois volets décrits plus bas en ce qui concerne les objectifs ciblés, l'échantillonnage, les outils de collecte de données ainsi que le traitement et l'analyse de ces données. Ces volets se sont déroulés simultanément.

3.3.1. Volet 1 : Méthodes d'identification et profil des étudiants

Le premier volet de la recherche visait à répondre aux objectifs spécifiques suivants : 1) dresser un portrait des étudiants autochtones dans chacun des quatre établissements; 2) analyser les méthodes d'identification des étudiants autochtones mises à la disposition ou utilisées dans les cégeps. Rappelons que selon Gauthier (2015), le processus d'identification des étudiants autochtones au sein des établissements fait partie des pratiques qui influencent leur réussite et leur persévérance scolaires. Inversement, l'absence ou des lacunes dans les méthodes d'identification entraînent un phénomène d'invisibilité des étudiants autochtones, ce qui représente un frein à leur réussite éducative (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017 b). En effet, sans reconnaissance de cette présence autochtone, les collègues ne peuvent offrir un milieu culturellement sécurisant pour ces étudiants. En plus de mieux connaître les méthodes d'identification et de cerner certains enjeux entourant ces procédures, ce volet nous a permis d'avoir un meilleur portrait des étudiants autochtones présents dans les cégeps participants. En nous inspirant de la démarche réalisée par Rodon (2008) à l'Université Laval, nous avons analysé et comparé les résultats de trois différentes méthodes d'identification³⁹ afin de cibler celle qui permet aux collègues d'identifier le plus grand nombre d'étudiants autochtones.

Premièrement, nous avons demandé aux services de l'organisation et du cheminement scolaire des quatre cégeps de nous transmettre des données reçues par les services d'admission au collégial (SRAQ et SRAM)

³⁹ Au départ, nous avons également prévu demander au ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada de nous transmettre des renseignements sur les étudiants autochtones qui sont financés par son programme. Or, nous avons appris que le Ministère ne rend pas disponibles les données statistiques sur les étudiants pour l'année scolaire en cours. Les cégeps ne peuvent donc pas utiliser ces données pour identifier et communiquer avec les étudiants autochtones qui fréquentent leurs établissements.

pour l'automne 2018 : nombre d'étudiants qui se sont identifiés volontairement comme autochtones (sexe, âge, ville de naissance, langue maternelle, langue d'usage, dernière école secondaire fréquentée et programme d'études en cours) ainsi que ceux et celles inscrits comme parents aux études⁴⁰.

Deuxièmement, un appel à tous a été lancé via le système Omnivox des cégeps pour inviter les étudiants autochtones à s'identifier auprès de leur établissement. En collaboration avec les services des affaires étudiantes et communautaires, cette invitation s'est faite par un sondage en ligne avec la plateforme SurveyMonkey. Dans le message d'invitation, les étudiants étaient également mis au fait des démarches en cours ainsi que des services qui leur sont offerts au cégep (voir annexe 7).

Troisièmement, nous avons demandé à la personne-ressource responsable des étudiants autochtones de chacun des cégeps de nous fournir le nombre d'étudiants qu'elle avait sur sa liste. Cette liste était essentiellement composée des étudiants s'étant auto-identifiés lors de l'admission, de la liste des étudiants transmise par les communautés et de tous ceux et celles qui ont recours à ses services après en avoir entendu parler par un intervenant, un professeur ou un autre étudiant. Il importe ici de souligner que la liste d'étudiants que possède la personne-ressource n'inclut pas nécessairement les personnes identifiées par les deux méthodes exposées ci-dessus. Par exemple, lors de notre collecte de données, un cégep participant refusait de transmettre à cette personne-ressource le nom des étudiants autochtones identifiés par ces deux précédentes méthodes pour des raisons de confidentialité.

Enfin, nous avons également interrogé les participants aux groupes de discussion sur la pertinence et la manière de procéder à l'auto-identification des étudiants des Premiers Peuples (voir volet 2). Les résultats de nos analyses ainsi que les enjeux observés sont présentés au chapitre 7.

3.3.2. Volet 2 : Observation participante et tenue d'un journal de bord

Le deuxième volet de cette collecte de données a permis d'approfondir et de répondre aux objectifs spécifiques 3 à 5. Il relève de la tradition anthropologique liée à la démarche ethnographique. Pour les recherches menées en contexte interculturel, dont on connaît encore peu de choses sur les codes culturels et la vision du monde de la population concernée, la tenue d'un journal de bord est une technique recommandée afin de s'ouvrir à des avenues encore inexplorées ou qui, pour toutes sortes de raisons, n'ont pu être envisagée par les chercheurs lors de l'élaboration du projet (Beaud et Weber, 2010). Dans le cadre de cette recherche de type exploratoire et descriptif, une telle technique nous a permis de demeurer sensibles à des situations vécues qui influencent, de manière directe ou indirecte, la réussite et la persévérance scolaires des étudiants autochtones.

Des collaborateurs à la recherche, soit deux intervenants aux affaires étudiantes (cégeps de Sainte-Foy et Limoilou), une conseillère à la vie étudiante pour les étudiants autochtones (cégeps Garneau, Limoilou et de Sainte-Foy) et une agente de soutien aux étudiants atikamekw (Cégep de Trois-Rivières) faisaient régulièrement part aux chercheurs — par écrit ou oralement — de leurs constats et observations du milieu d'études ainsi que des réalités des étudiants autochtones qu'ils observaient dans le cadre de leurs

⁴⁰ Ces données anonymes étaient disponibles sans demande d'accès à l'information.

fonctions. Étant donné qu'elles sont responsables de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants autochtones au sein de leur établissement, ces personnes sont régulièrement en relation avec des étudiants autochtones dans le cadre d'échanges formels et informels. Les participants étaient ainsi fréquemment témoins de situations particulières, entendaient les demandes faites par des étudiants, ou encore se faisaient questionner par des professeurs ou d'autres intervenants sur la manière d'interagir avec des étudiants autochtones. Ces événements ou éléments d'information, qui ne sont pas nécessairement ressortis lors des entretiens, représentent un complément essentiel à la compréhension du phénomène.

Au cours du projet, les chercheurs ont également participé, de manière plus ou moins formelle, à différents événements concernant l'accueil et l'accompagnement des étudiants autochtones (activités d'accueil, événements autochtones, activités de groupe, etc.). D'une part, ces rencontres ont permis de mieux comprendre la situation dans un contexte plus large que celui des entretiens. D'autre part, celles-ci ont permis aux chercheurs d'établir un lien de confiance avec les étudiants autochtones. En effet, tel que mentionné plus haut, les Autochtones peuvent avoir certaines méfiances à l'égard des chercheurs et des intentions associées à la recherche en raison de mauvaises expériences antérieures. Plus encore, les échanges informels ont permis d'approfondir les points de vue et de mieux comprendre certaines situations dans leur contexte. Selon Beaud et Weber (2010), l'immersion de l'enquêteur dans le milieu étudié permet ainsi de restituer des visions plus variées qu'on le croit souvent à prime à bord. De même, « [...] elle permet le croisement de divers points de vue sur l'objet, éclaire la complexité des pratiques, en révèle l'épaisseur » (2010, p. 7). En ce qui concerne la ville de Trois-Rivières, les chercheurs ont pu, entre autres, accompagner l'agente de soutien aux étudiants atikamekw au cours des activités organisées au cégep ou à proximité de celui-ci. À Québec, les chercheurs ont participé aux activités organisées dans les cégeps, principalement par la conseillère à la vie pédagogique pour les étudiants autochtones, ainsi qu'aux événements offerts par le Centre M.A.M.U.K.

Outre ces activités, les chercheuses ont également participé à de nombreux événements entourant la réussite et la persévérance des étudiants autochtones : colloques, ateliers, journées d'échanges, etc. En plus d'en apprendre davantage sur le phénomène, ces rencontres ont également permis aux chercheuses d'échanger avec des personnes impliquées dans différents milieux pour la réussite éducative des Premiers Peuples, alimentant ainsi leur réflexion et leur compréhension de différents enjeux entourant la mise en place d'une démarche de sécurisation culturelle.

Enfin, l'information et les éléments d'information ont été colligés dans un journal de bord tenu par les chercheuses et les collaboratrices aux cégeps de Sainte-Foy et Limoilou. Ces données ont été intégrées à l'analyse des groupes de discussion.

3.3.3. Volet 3 : Entrevues semi-dirigées et groupes de discussion

Le troisième volet a permis de répondre aux objectifs spécifiques 2 à 5. Pour avoir une vision élargie du phénomène, il nous apparaissait essentiel de rencontrer les principaux concernés, à savoir les étudiants des Premiers Peuples, mais également ceux et celles qui les accompagnent de près ou de loin dans leur parcours scolaire. Le fait d'élargir notre collecte de données à des professeurs, des intervenants et de

personnes issues de milieux autochtones nous a permis de documenter des aspects du phénomène plus globalement. Par exemple, ces participants nous ont parlé de leur relation avec des étudiants autochtones et nous ont fait part de situations — dont ils ont été témoins — vécues par des étudiants qui, pour toutes sortes de raisons, n’ont pu participer aux entretiens. Plusieurs enjeux, pas toujours clairement évoqués par les étudiants, ont ainsi pu être déterminés.

Nous avons ainsi organisé des groupes de discussion et quelques entrevues individuelles⁴¹ avec des étudiants autochtones, des professeurs et des professionnels des cégeps participants, de même qu’avec des membres d’organisations et de communautés autochtones dans le but de documenter le milieu d’études ainsi que les besoins et le parcours des étudiants autochtones au collégial, tout en réfléchissant aux stratégies de valorisation des cultures des Premiers Peuples. Ces échanges nous ont permis de cerner les principaux obstacles à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones et de définir des pistes de solutions fondées sur des expertises diversifiées (objectif général). Cette collecte de données a donc permis, d’une part, de relever différentes perceptions et réalités sur le phénomène à l’étude et de décrire en profondeur les éléments identifiés par des étudiants autochtones et des acteurs qui les accompagnent dans leur parcours aux études collégiales (Geoffrion, 2003; Savoie-Zajc, 2003). D’autre part, ce volet de la recherche a également permis de cerner les besoins spécifiques des étudiants autochtones, de même que ceux des intervenants qui les accompagnent dans les cégeps, et de cibler les ressources à mettre en place pour favoriser leur réussite et leur persévérance scolaires (objectif général).

Le choix et le portrait des participants

Au total, 155 personnes ont été rencontrées : 33 étudiants autochtones, 38 professeurs, 30 professionnels, 15 membres d’organisations autochtones et 39 membres de nations huronne-wendate, innue, waban-aki et atikamekw.

En ce qui concerne les *étudiants des Premiers Peuples*, la majorité (28) était inscrite dans un programme de la formation régulière des cégeps participants, 3 étaient inscrits à un programme de la formation continue (dont deux avaient déjà été inscrits dans un programme de la formation générale) et une étudiante fréquentait l’Institution Kiuna (mais avait déjà fréquenté un cégep conventionne en milieu urbain). Les étudiants provenaient essentiellement des nations innue (18), huronne-wendate (3), atikamekw (6) et waban-aki (3). Enfin, une étudiante était anishnabe et une autre se disait métisse⁴². Le recrutement des participants des quatre cégeps s’est fait par un message adressé aux étudiants autochtones via le système Omnivox et publié sur le portail de tous les étudiants (autochtones et allochtones) (voir annexe 7). Nous avons également eu recours aux participants à la recherche (intervenants aux affaires étudiantes) et à la technique d’échantillonnage boule de neige (auprès des étudiants) pour inviter les étudiants autochtones à participer. Bien que les groupes de discussion comportent certaines limites (confidentialité et pression sociale), cette technique est davantage conseillée que l’entrevue semi-dirigée pour un premier contact avec les étudiants autochtones pour développer un

⁴¹ Les entrevues individuelles ont eu lieu pour accommoder les participants qui n’étaient pas disponibles ou à l’aise de participer à un groupe de discussion.

⁴² En référence au statut des Métis de l’Est.

lien de confiance et surmonter leur gêne (Joncas, 2013; Joncas, 2015). Quelques étudiants ont aussi été rencontrés individuellement, car ils se sentaient plus à l'aise avec cette formule, ou encore, parce qu'ils ne désiraient pas être enregistrés.

Les *professeurs* (38) qui ont participé aux rencontres enseignaient, en majorité (21), à la formation générale (français, philosophie, anglais et éducation physique). Nous avons aussi rencontré des professeurs de certains programmes : tremplin DEC (5), techniques⁴³ (6) et préuniversitaires (6). Pour être admissibles, les professeurs choisis devaient avoir déjà été en contact avec des étudiants autochtones. Les *professionnels* (30) rencontrés se divisent en deux groupes : 1) des intervenants psychosociaux et des conseillers à la vie étudiante (16); 2) des conseillers aux affaires étudiantes et du cheminement scolaire (API, conseillers en orientation, conseillers en information scolaire ou aux services adaptés (14)). Pour être admissibles aux rencontres, les professionnels devaient déjà avoir interagi avec des étudiants autochtones ou, du moins, avoir eu à suivre leur dossier scolaire. Pour ces participants, le procédé d'échantillonnage a été par choix raisonné en fonction de leur connaissance du milieu et des étudiants autochtones. Encore une fois, nous avons eu recours aux participants à la recherche des cégeps auxquels n'appartiennent pas les chercheuses pour faire un choix éclairé. Enfin, les personnes ont été regroupées, dans les différents groupes de discussion, selon leur fonction afin de faciliter l'échange : les professeurs de la formation générale; les professeurs de cours techniques ou de disciplines préuniversitaires; les intervenants psychosociaux et autres conseillers à la vie étudiante ainsi que les autres professionnels (API, orienteurs, etc.).

Les membres des Premiers Peuples rencontrés, outre les étudiants au collège, travaillent pour une organisation autochtone (15) ou sont membres d'une communauté (39) dont sont issus des étudiants autochtones présents dans les collèges participants. L'échantillonnage s'est fait par choix raisonné. D'abord, des organisations autochtones ont été choisies en fonction de leur mission éducative pour les Premiers Peuples (CDFM, Institution Kiuna et Institut Tshakapesh) ou pour leur soutien à l'adaptation des Autochtones à la vie urbaine (RCAAQ, M.A.M.U.K., CAA de Québec et de Trois-Rivières, ainsi que le Centre Opoho). Ensuite, chaque organisation nous a guidées vers la ou les personnes les plus aptes et disponibles pour discuter avec nous des enjeux entourant la réussite et la persévérance des étudiants autochtones au collégial. En ce qui concerne les communautés, nous avons d'abord ciblé celles dont sont issus la majorité des étudiants qui fréquentent les cégeps participants, soit : Wendake, Pessamit, Ushat Mak Mani-Utenam, Ekuanitshit (cégeps de Québec) et Manawan, Wemotaci, Odanak et Wôlinak (Cégep de Trois-Rivières). Puis, nous avons communiqué avec la personne responsable des dossiers en éducation des conseils de bande de chacune de ces communautés. Cette personne nous a par la suite guidées vers des personnes clés au sein de sa communauté. Des groupes de discussion et quelques entrevues individuelles ont donc eu lieu dans chacune de ces communautés avec des personnes impliquées en éducation : responsables en éducation au conseil de bande, professeurs au secondaire, directeurs d'écoles, intervenants ou autres personnes-ressources en éducation au sein de la communauté.

⁴³ Trois programmes techniques étaient touchés en raison de leur popularité auprès des étudiants autochtones : soins infirmiers, travail social et technique d'intervention en délinquance.

L'élaboration des outils et le déroulement de la collecte

Selon Basile et autres (2014), il est impératif que les instruments de collecte de données soient élaborés dans le respect des valeurs et des codes culturels des membres des Premières Nations et qu'ils répondent à un réel besoin du milieu. Pour y arriver, l'élaboration des guides d'entretien et la planification du déroulement des rencontres ont été faites en collaboration avec l'agente de soutien aux étudiants atikamekw du Cégep de Trois-Rivières, la conseillère à la vie étudiante pour les étudiants autochtones des cégeps Garneau, Limoilou et de Sainte-Foy, les collaboratrices à la recherche des cégeps Limoilou et de Sainte-Foy, ainsi que le Centre M.A.M.U.K. à Québec. Bien entendu, l'approfondissement des écrits spécialisés et la consultation de différentes études (Cote-Meek, 2014; Gauthier, 2015; Joncas, 2018) ont aussi été nécessaires pour l'élaboration finale des guides d'entretien. Enfin, un prétest a été effectué pour valider la pertinence et la justesse des questions, de même que le déroulement des entretiens⁴⁴, avec une personne appartenant à chaque catégorie de participant.

Les thèmes traités lors des entretiens sont les mêmes pour toutes les catégories de participants⁴⁵ et se rattachent essentiellement au concept de sécurisation culturelle. Une première section servant d'introduction se veut une présentation générale du participant selon sa fonction en lien avec le parcours scolaire des étudiants autochtone. Une deuxième section porte sur l'accessibilité, les mesures de soutien et les autres enjeux entourant la persévérance et la réussite scolaires. En gros, il s'agissait ici de déterminer ce qui fait obstacle et ce qui favorise la réussite de ces apprenants : difficultés rencontrées, facteurs de réussite et de persévérance, besoins ressentis (objectif 4), ressources utilisées ou souhaitées pour soutenir les étudiants au cégep et dans la ville (objectifs 2, 3 et 5), description des pratiques d'accueil et d'accompagnement ainsi que l'appréciation de celles-ci (objectifs 2 et 5). Une troisième section était consacrée aux pistes de solutions et à la valorisation des cultures autochtones : relations et communication entre les étudiants et les membres du personnel, processus d'auto-identification (objectif 2) et inclusion de connaissances, mais aussi de savoirs et de méthodes d'apprentissage propres aux Premiers Peuples (objectifs 3 et 5).

La collecte de données s'est déroulée tout au long de la session d'hiver 2019, soit de la mi-janvier au début juin. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants (voir formulaires en annexe 8), sur support audio. Enfin, bien que l'échantillonnage par volontaires comporte des limites quant à la généralisation (Beaud et Weber, 2010), le but n'était pas de généraliser les résultats de la recherche, mais plutôt de comprendre la situation en profondeur à partir de réalités vécues et du point de vue de personnes touchées par le phénomène. Nous avons aussi cessé la collecte de données lorsque nous avons atteint la saturation des sources, c'est-à-dire que nous ne récoltions plus de renseignements nouveaux nous permettant de répondre à l'objectif de recherche.

⁴⁴ Les rencontres avec les étudiants autochtones ont été prévues en deux temps pour leur laisser le temps d'échanger dans un climat plus informel, de bien raconter leur expérience et de développer leur confiance envers la chercheuse et les autres étudiants.

⁴⁵ Les guides d'entretien diffèrent légèrement d'une catégorie de participant à l'autre (voir annexe 7), mais les thèmes demeurent les mêmes. Les questions ne varient toutefois pas selon la technique utilisée : groupe de discussion ou entrevue individuelle.

Le traitement et l'analyse de données

La transcription textuelle des entrevues et des groupes de discussion menés auprès des professeurs et des professionnels des cégeps, ainsi que des communautés et des organisations autochtones, a été réalisée par des étudiants des cégeps Garneau et de Trois-Rivières. Les groupes de discussion avec les étudiants autochtones ont été transcrits par des professionnels afin de s'assurer de bien conserver le sens des propos des étudiants ainsi que plusieurs détails qui pourraient fournir de l'information plus approfondie : silences, rires, hésitations, tons de voix, etc.

L'analyse et l'interprétation des renseignements recueillis au cours des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion ont été effectuées par une technique d'analyse de contenu à partir du codage de catégories ouvertes, tel que suggéré par Paillé et Mucchielli (2012) et Sabourin (2003). Cette technique permet de faire ressortir les catégories préétablies dans l'outil de collecte, mais a aussi l'avantage d'amener des thèmes ou des aspects qui n'ont pas été prévus ou ciblés au préalable. Selon Baribeau, il s'agit ainsi « [...] de définir avec le plus de rigueur possible des catégories (conceptuelles) sous lesquelles les différents codes (donc les données) seront regroupés. Les catégories constituent des genres de matrices de signification » (2009, p. 141).

L'analyse de contenu nous a ainsi permis d'approfondir le concept de sécurisation culturelle et de l'adapter au milieu collégial⁴⁶. Par exemple, en plus des notions de décolonisation et d'autochtonisation souvent évoquées dans les écrits, cette technique nous a permis d'explorer plus en profondeur des thèmes moins abordés dans la littérature, par exemple la mobilisation au sein des cégeps, les stratégies institutionnelles, les obstacles structurels et la collaboration avec des instances autochtones et allochtones. À cet effet, Baribeau mentionne :

Il s'agit non seulement de colliger les différentes manifestations qui sont reliées au phénomène, mais aussi, en codant, d'analyser le phénomène pour en comprendre l'organisation, la structure, la dynamique, les patterns [*sic*], etc. surtout dans la perspective où les termes du cadre conceptuel sont utilisés dès le départ pour nommer les éléments (2009, p. 141).

En tout, 10 thèmes ont guidé la codification, l'analyse et l'interprétation des données. Ils ont été déterminés à partir de notre revue de la littérature et d'une première lecture de l'ensemble des transcriptions textuelles. Les thèmes sont :

1. Passage au collégial (profil des étudiants, contexte de transition et motivations).
2. Mesures en places et ressources offertes — ou souhaitées — au cégep, dans la ville et dans la communauté d'origine.
3. Besoins, difficultés et défis rencontrés par les étudiants autochtones.
4. Éléments facilitateurs, soutien et solutions proposées.

⁴⁶ Rappelons ici que la notion de sécurisation culturelle a d'abord été élaborée et utilisée dans le domaine de la santé (voir chapitre 2).

5. Relations et communications entre les étudiants autochtones et les professeurs, les professionnels et les étudiants allochtones.
6. Méthodes d'identification des étudiants autochtones et enjeux entourant les procédures.
7. Reconnaissance et valorisation des cultures des Premiers Peuples.
8. La place des savoirs et des méthodes d'apprentissage autochtones au sein des cégeps.
9. Conseils donnés par les étudiants des Premiers Peuples aux futurs étudiants autochtones.
10. Collaboration avec des instances autochtones et allochtones.

Après avoir classé les extraits des transcriptions textuelles dans chacune des catégories thématiques, nous avons analysé le point de vue des participants au sein des différents groupes. Puis, nous avons comparé les points de vue des participants en fonction de leur catégorie : étudiants, professeurs, professionnels ainsi que les membres d'organisations et de communautés autochtones. Cette procédure nous a amenés à faire ressortir certaines visions différentes, mais surtout à dégager les pistes de solutions qui font consensus entre les participants. Dans le rapport, nous faisons donc référence à « l'ensemble des participants » lorsqu'une idée ou une observation se trouve dans toutes les catégories de participants.

Par ailleurs, les groupes de discussion ne nous permettent pas de comptabiliser avec précision le nombre de personnes en faveur ou non avec une idée évoquée par un participant. Bien que ceux-ci nous donnent quelques indices (approbation, poursuite de l'idée, exemple pour illustrer l'idée), nous ne pouvions en être certaines, d'autant plus que les transcriptions textuelles ne laissent pas paraître les messages non verbaux nous indiquant un accord ou un désaccord avec une solution proposée. Dans ce contexte, nous avons donc retenu les idées qui ressortaient le plus souvent et qui concordaient avec nos observations et les données recueillies dans les journaux de bord (voir volet 2). Ainsi, dans la section de l'analyse, nous n'avons pas comptabilisé le nombre de participants en faveur ou non avec une idée. Nous faisons plutôt ressortir les différents points de vue en présentant plusieurs enjeux entourant chacun des thèmes et avons retenu les solutions qui font le plus consensus.

Enfin, les extraits d'entrevues sont aussi codés de la manière suivante :

- La première lettre fait référence à la catégorie de participant : E pour Étudiant autochtone, P pour Professeur, I pour professionnels (Intervenants), O pour membre d'une Organisation autochtone en milieu urbain et C pour membre d'une Communauté autochtone.
- Un numéro est ensuite donné pour identifier le participant de façon anonyme.
- La lettre qui suit le numéro fait référence à la nation à laquelle s'identifie le participant autochtone : W pour wendate, I pour innue, A pour atikamekw, Ab pour abénaquise, An pour anishnabe. Pour les allochtones, aucune lettre ne suit le numéro.

Un étudiant innu peut donc, par exemple, avoir le code « E9I », alors qu'un professeur aura le code « P5 ».

Enfin, la validation de l'analyse et l'interprétation des données ont été faites en collaboration avec les participants à la recherche des cégeps concernés par la recherche, les conseillères à la vie étudiante pour les étudiants autochtones, une anthropologue wendate impliquée en éducation (Linda Sioui) ainsi que

le RCAAQ. Avant la publication du rapport, une version préliminaire du rapport a également été envoyée aux communautés et aux organisations autochtones qui ont participé à la recherche pour validation. Les commentaires reçus de ces dernières ont été pris en compte dans le présent rapport.

3.4. Principes éthiques

Pour garantir le bon déroulement de la recherche et préserver l'intérêt des participants, nous devons, en tant que chercheuses, nous assurer que le bien-être physique, social et psychologique, le droit à la vie privée et à la dignité, ainsi que les droits des personnes qui participent à une recherche, sont protégés. En ce sens, notre recherche s'inscrit dans les lignes directrices de l'*Énoncé de politique des trois conseils* en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC 2) : le respect des personnes ainsi que la préoccupation pour le bien-être et la justice. Elle s'inspire particulièrement du chapitre 9 concernant les Autochtones.

3.4.1. Confidentialité et traitement des données

Pour assurer la confidentialité des données lors de chacune des collectes, les chercheuses se sont engagées à utiliser un code remplaçant le nom ou toute autre information permettant d'identifier un répondant. Ainsi, il sera impossible de lier une entrevue ou une discussion avec un répondant en particulier. Les chercheuses s'engagent également à ne divulguer aucune information nominale ni aucun renseignement permettant d'identifier un répondant. De plus, les résultats individuels ne pourront en aucun cas être communiqués. En ce qui concerne les données quantitatives sur le profil des étudiants autochtones, les données demandées seront groupées par catégories (nombre par nations, nombre par types de programme, etc.), ce qui rend impossible l'identification ou la description du profil d'un seul étudiant. Pour les données du journal de bord, il s'agit de décrire des situations et des événements (déroulement, nombre de participants, etc.). Aucune donnée personnalisée ne sera collectée dans ce contexte. Bref, dans tous les cas, les données seront anonymisées, et le contenu des entrevues sera conservé dans un classeur verrouillé pour une durée maximale de 5 ans.

3.4.2. Consentement libre et éclairé

Pour l'obtention d'un consentement libre et éclairé lors des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion (volet 3), chaque participant a été informé par écrit des objectifs de la recherche, de sa nature et de ses procédés, de ses enjeux, des mesures prises pour assurer la confidentialité et du caractère facultatif de la participation. Dans la mesure du possible, le contexte de la recherche a été présenté aux participants par un membre des Premiers Peuples, et ces derniers ont été informés qu'ils pouvaient en tout temps se retirer de la recherche sans aucun préjudice. Une ébauche du formulaire de consentement se trouve en annexe 8 du présent document. En ce qui concerne la collecte des données pour le journal de bord (volet 3), les personnes présentes ont été informées de la présence des chercheurs et des objectifs de la recherche. Ils ont été libres de demander le retrait des chercheurs de l'activité ou de l'événement.

3.4.3. Collaboration avec les milieux

Comme le recommande l'EPTC 2 (chapitre 9), nous avons travaillé avec des membres des communautés autochtones et des acteurs du milieu afin qu'ils puissent avoir un rôle dans l'encadrement et la conduite de la recherche. Cette méthode collaborative nous a permis de bâtir une relation de confiance basée sur le respect, mais aussi de nous assurer d'être au fait de certaines subtilités concernant la culture des participants. À cet effet, nous avons obtenu l'appui de divers milieux autochtones tout au long du projet en ayant comme préoccupation de ne pas les solliciter à outrance, conscientes que leur travail dans les communautés est déjà exigeant. Une agente de liaison d'origine atikamekw du Cégep de Trois-Rivières ainsi que deux personnes-ressources du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec ont participé aux étapes de la recherche.

3.4.4. Risques et inconvénients pour les participants

Il est à noter que cette recherche présentait un risque minimal, puisque les questions posées aux fins de l'étude portaient sur le parcours scolaire de l'étudiant et, surtout, sur l'environnement institutionnel et urbain. Toutefois, nous sommes sensibles au fait que les Premières Nations constituent une population vulnérable. Une connaissance adéquate de la culture et une collaboration avec les ressources du milieu permettaient de diriger les participants vers des ressources si certains d'entre eux se sentaient incommodés à la suite de l'entrevue. La sursollicitation est aussi un élément qui préoccupait l'équipe de recherche. L'échantillon étant restreint, nous nous sommes assurées de ne pas demander trop de temps aux participants.

3.4.5. Avantages et bénéfices de la recherche pour les participants

Les avantages pour les participants à cette recherche sont indirects. La participation d'une personne ou d'un groupe permettra potentiellement d'améliorer les pratiques de soutien et d'accompagnement dans les milieux d'enseignement collégial, en plus d'identifier des pistes de solutions pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des étudiants autochtones. Plus individuellement, nous souhaitons que la recherche permette aussi à l'étudiant ayant participé d'identifier les obstacles à sa réussite et d'être en mesure de demander du soutien ou même des accommodements institutionnels. Nous planifions aussi faire connaître nos résultats aux communautés et aux intervenants engagés dans le projet. Le retour des résultats, la vérification de l'analyse et l'interprétation des données se feront également par l'envoi d'une lettre de remerciement dans laquelle nous informerons les membres des publications à venir, ce qui permettra une forme de réciprocité avec les participants.

SECTION 3

Présentation et analyse des résultats

CHAPITRE 4 : Qui sont les étudiants autochtones dans les cégeps participants?

Cette présente recherche s'intéresse à quatre cégeps conventionnels qui accueillent des étudiants autochtones issus en majorité de quatre nations : huronne-wendate, innue, atikamekw et waban-aki. La nation huronne-wendate est la seule de tradition semi-sédentaire et fait partie de la grande famille linguistique et culturelle iroquoïenne. Quant à elles, les nations waban-aki, atikamekw et innue sont toutes de tradition semi-nomade et font partie de la grande famille linguistique et culturelle algonquienne. Voici un bref portrait sociolinguistique des communautés présentes dans les établissements collégiaux à l'étude.

4.1. Portrait des principales nations d'origine des étudiants

4.1.1. La nation huronne-wendate

Il y a environ 4 000 Hurons-Wendats au Québec, dont près de 38 % qui habitent l'unique communauté de Wendake (Secrétariat aux affaires autochtones, 2015). « La nation huronne-wendate est l'une des nations autochtones les plus urbanisées du Québec. [...] Les Hurons-Wendats ont adopté le français comme langue d'usage, au détriment de la langue huronne-wendate » (Secrétariat aux affaires autochtones, 2011, p. 24), considérée comme étant « en dormance ». Cela étant, la communauté a entrepris d'importants travaux afin de la revitaliser⁴⁷. Il y a une école de bande d'enseignement primaire dans la communauté (AADNC, 2012), où les jeunes hurons-wendats reçoivent leur éducation en français. L'éducation au secondaire se fait dans une commission scolaire voisine, à l'extérieur de la communauté.

4.1.2. La nation innue

Il y a environ 19 955 Innus au Québec, dont environ 63 % habitent l'une des neuf communautés : Essipit, Pessamit, Uashat Mak Mani-Utenam, Ekuanitshit, Natashkuan, Unamen Shipu, Pakua Shipu, Mashteuatsh et Matimekush (Secrétariat aux affaires autochtones, 2015). C'est l'une des nations les plus populeuses du Québec, et les communautés innues « sont très différentes les unes des autres, tant par leur situation géographique et leur taille que par leur développement socioéconomique » (Secrétariat aux affaires autochtones, 2011, p. 27). La langue innu-aimun est la langue première parlée par la majorité de membres de la nation, alors que le français est généralement leur langue seconde (Secrétariat aux affaires autochtones, 2011, p. 26). Bien que l'éducation s'effectue en français, l'innu-aimun est aussi enseigné dans les écoles situées en communauté. Presque toutes les communautés innues, à l'exception d'Essipit, ont une école de bande d'enseignement primaire, et cinq communautés ont également une école de bande d'enseignement secondaire ou une école multiniveau incluant le secondaire : Matimekush, Unamen Shipu, Uashat Mak Mani-Utenam, Pessamit et Mashteuatsh (AADNC, 2012). Selon le Conseil des Innus de Pessamit (2018), « les effets de la scolarisation dans la langue dominante entraînent une détérioration générale de notre langue au sein des jeunes générations ».

⁴⁷ Voir la collection *Yawenda* du CIÉRA.

4.1.3. La nation atikamekw

Il y a environ 7 608 Atikamekw au Québec, dont près de 83 % qui habitent les communautés de Manawan, d'Obedjiwan et de Wemotaci (Secrétariat aux affaires autochtones, 2015). La langue atikamekw est parlée par presque toute la population, et le français est utilisé comme la langue seconde (Secrétariat aux affaires autochtones, 2011, p. 20). En effet, « 95 % des Atikamekw parlent leur langue maternelle. Dans les communautés, ce pourcentage monte à près de 100 %. Certains aînés sont unilingues atikamekw, de même que la majorité des jeunes enfants » (CNA, 2020). Les trois communautés atikamekw ont une école de bande d'enseignement primaire et secondaire (AADNC, 2012). Selon le CNA, en 1992, « un programme d'enseignement bilingue est instauré dans les écoles fédérales situées dans les communautés indiennes. Certaines familles optent pour un tel enseignement, tandis que d'autres choisissent leur langue maternelle comme langue exclusive d'enseignement » (CNA, 2020). Si la langue atikamekw est l'une des langues autochtones les plus vigoureuses au Canada, c'est parce qu'elle est enseignée à l'école, et aussi parce que « l'éloignement du territoire [...] a permis aux Atikamekw de conserver leur langue, contrairement aux Hurons, aux Abénaquis, aux Iroquois [*sic*] et aux Micmacs qui ont été en contact fréquent avec les Européens dès l'arrivée de ceux-ci en Amérique » (CNA, 2020).

4.1.4. La nation waban-aki

Il y a plus de 2 700 Abénaquis au Québec, dont environ de 15 % habitent les communautés d'Odanak et de Wôlinak (Secrétariat aux affaires autochtones, 2015). La langue abénaquise serait parlée par moins d'une centaine d'aînés. Toutefois, elle y est enseignée⁴⁸ afin de la préserver et de la valoriser. Presque toute la population parle le français, et plusieurs parlent aussi l'anglais (Secrétariat aux affaires autochtones, 2011, p. 16). Il n'y a pas d'écoles de bande dans les communautés abénaquises (AADNC, 2012). Les jeunes abénaquis doivent aller dans les commissions scolaires voisines, à l'extérieur des communautés, pour recevoir leur éducation en français.

4.2. Portrait des étudiants autochtones dans les cégeps à l'étude

Le tableau 1 présente un portrait des étudiants autochtones inscrits dans les cégeps à l'étude à l'hiver 2019 à partir des données recueillies lors des demandes d'admission du SRAQ et du SRAM. Les données sont sommaires. Il est impossible de savoir avec justesse de quelles nations proviennent ces étudiants (voir chapitre 7 sur l'auto-identification). À partir de nos observations, nous sommes toutefois en mesure de dire que, pour les cégeps de la région de Québec, les principales nations qui fréquentent les établissements sont les Innus, les Hurons-Wendats et quelques Atikamekw. À Trois-Rivières, les principales nations à fréquenter le cégep sont surtout les Atikamekw et, dans une moindre mesure, la nation waban-aki. En revanche, il y a peu d'étudiants qui s'identifient en tant qu'Abénaquis.

⁴⁸ La langue abénaquise est entre autres enseignée à l'Institut Kiuna et à l'Université de Sherbrooke.

Tableau 1 : Portait des étudiants autochtones inscrits dans les cégeps à l'étude à l'hiver 2019⁴⁹

Hiver 2019		Cégep Garneau	Cégep de Sainte-Foy	Cégep Limoilou	Cégep de Trois-Rivières	Total
Nombre d'étudiants inscrits		48	35	49	30	162
Genre	Femmes	73 %	69 %	65 %	67 %	69 %
	Hommes	27 %	31 %	35 %	33 %	31 %
Programme d'études*	Préuniversitaire	50 %	46 %	49 %	43 %	44 %
	Technique	31 %	31 %	35 %	43 %	39 %
	Tremplin DEC	17 %	23 %	14 %	10 %	16 %
Langue maternelle**	Autochtone	15 %	31 %	12 %	37 %	22 %
	Français	81 %	69 %	88 %	63 %	77 %
Migration à partir de la ville de naissance***	Non-migrants	37,5 %	43 %	49 %	13 %	38 %
	Migrants	62,5 %	57 %	51 %	87 %	62 %
Migration à partir de l'école secondaire***	Non-migrants	61 %	66 %	59 %	50 %	59 %
	Migrants	39 %	34 %	41 %	50 %	41 %

*Dans certains cégeps, il y avait un étudiant inscrit dans un autre type de programme. Pour cette raison, le total des fréquences relatives n'est pas 100 %.

** Au Cégep Garneau, il y a deux étudiants dont la langue maternelle est l'anglais. Pour cette raison, le total des fréquences relatives n'est pas 100 %.

*** Il s'agit d'une migration pour études lorsque le lieu d'origine (ville de naissance ou école secondaire) est situé à plus de 80 km du cégep (Richard et Mareschal, 2013a).

⁴⁹ Données fournies par les cégeps à l'étude et recueillies à partir des demandes du SRAQ et du SRAM.

Voici les principaux constats qui se dégagent de ces données :

4.2.1. Genre

Dans l'ensemble des cégeps, il y a une majorité de filles, soit presque 70 % des étudiants autochtones inscrits. Ces données se distinguent nettement des proportions pour l'ensemble des étudiants au collège, qui sont beaucoup plus équilibrées entre les hommes et les femmes⁵⁰.

4.2.2. Programme d'études

Une majorité des inscriptions se font dans les programmes préuniversitaires et de tremplin DEC.

4.2.3. Langue maternelle

Les étudiants des Premiers Peuples fréquentant le Cégep de Trois-Rivières parlent leur langue maternelle en majorité. Cela s'explique par le fait que, parmi les étudiants issus des Premiers Peuples inscrits dans ce cégep, il y a un nombre important d'Atikamekw et que la langue atikamekw est l'une des plus parlées par sa population au pays. Le Cégep de Sainte-Foy se démarque également en comptant près du tiers des étudiants autochtones qui parle sa langue maternelle, soit un nombre deux fois plus élevé que dans les deux autres cégeps de la région de Québec, ce qui est probablement attribuable à une présence plus importante d'étudiants innus en provenance de communautés éloignées⁵¹.

4.2.4. Migration pour études

Une majorité d'étudiants autochtones inscrits dans les cégeps à l'étude sont nés à plus de 80 km des villes dans lesquelles les cégeps se trouvent. Cette proportion diminue de manière importante lorsque l'on regarde la ville d'origine de leur école secondaire. Cela implique qu'ils sont nombreux à avoir vécu au moins une migration pour études avant le collège. Par ailleurs, les données montrent que les étudiants autochtones sont quatre à sept fois plus touchés⁵² par la migration pour études que l'ensemble de la population étudiante, si l'on compare ces chiffres aux données recueillies par Richard (2017) dans une étude portant sur la mobilité étudiante au collège⁵³.

⁵⁰ Selon le CAPRES : « En 2017-2018, 57,5 % des effectifs étudiants du collégial sont des filles. »

⁵¹ L'interprétation de ces données repose sur nos observations et ce que nous ont rapporté les participants, car il n'y a pas de méthodes d'identification précises des différentes nations.

⁵² La proportion varie en fonction du lieu pris en considération : ville de naissance (migration trois fois plus élevée) ou école secondaire (migration deux fois plus élevée).

⁵³ Selon Richard (2017), 11,7 % des étudiants sont touchés par la migration pour études lors de leur parcours collégial.

4.3. Facteurs de motivation pour entreprendre des études collégiales

Il y a de nombreux facteurs qui peuvent motiver un Autochtone à entreprendre un projet d'études collégiales. Ces sources de motivation peuvent être regroupées en deux catégories : les éléments de motivation communautaires et les éléments de motivation individuels.

4.3.1. Les éléments de motivation communautaires

Premièrement, la communauté et la famille sont des éléments clés dans l'ensemble des réponses recueillies concernant la motivation aux études chez l'ensemble des participants à cette recherche, et ce, particulièrement chez les Innus et les Atikamekw. Les étudiants ont été très nombreux à affirmer que les études étaient très valorisées au sein de leur famille, même si tous les membres de leur famille n'ont pas un diplôme d'études supérieures. De plus, ils souhaitent que leurs proches soient fiers d'eux. Voici quelques exemples de ces sources de motivation :

Nos parents, de les rendre fiers, heureux, c'est notre motivation première. (E11A)

Toute ma famille a fait des études assez haut. Donc ça m'a donné le goût en plus d'aller à l'université et c'est vrai que l'éducation c'est important. C'est valorisé. (E31 – E9I)

Ce qui m'a motivé, c'est la fierté de mes grands-parents de me voir rester dans la communauté, de ne pas vivre sur le B. S., mais de faire quelque chose... Dans le sens que maintenant, j'ai mon diplôme secondaire, et de continuer. Ils valorisent ça beaucoup, puisqu'ils n'ont pas vraiment eu la chance de continuer jusqu'au [collège]. (E13I)

Deuxièmement, les étudiants ont été nombreux à affirmer qu'ils souhaitent retourner dans leur communauté une fois leurs études terminées, et ce, en espérant d'y faire une différence et de devenir un agent de changement : « Tu sais, dans mon village, il n'y a pas grand-monde qui a fini, puis je me suis dit je ne veux pas rester sur le B. S. Je me suis dit que j'aimerais au moins apporter quelque chose de bien pour mon village. » (E18I-E22I)

Un intervenant œuvrant dans un cégep affirme :

Souvent, c'était un [des gros] leitmotivs qui les a amenés à quitter leur région, [à] s'en venir à Québec. C'est parce qu'elles avaient ([ce sont] des femmes que j'ai rencontrées) des grandes aspirations : de vouloir faire une différence, de changer certains constats qu'elles [avaient] pu faire dans leurs milieux, dans leurs villages. (I19-25)

Non seulement les étudiants autochtones veulent participer de manière active dans leur communauté respective, mais ils sont aussi nombreux à espérer devenir un modèle de réussite et prouver que c'est possible de terminer ses études malgré toutes les difficultés rencontrées : « On veut prouver à ma famille qu'on peut y arriver. Je veux être un exemple pour mes cousins et cousines. » (E31 – E9I)

Je suis la grande sœur de deux petites filles, de trois petits garçons puis je sais que c'est moi qui suis comme en avant puis les autres me suivent. [...] Mes parents me répètent souvent que je suis le modèle de la famille. J'aimerais ça leur donner une belle image, que c'est important de s'instruire et d'aller à l'école. C'est peut-être ça ma motivation, le fait que j'aie mes petites sœurs qui me suivent. (E28A)

Un intervenant qui œuvre dans des communautés autochtones a formulé cette réflexion qui récapitule bien les sources de motivation des étudiants autochtones :

Souvent, elles arrivent : « J'veux faire de quoi pour que mes enfants soient fiers de moi, et j'sais pas par où commencer. » [...] ç'a été une de mes révélations. Où je m'apercevais que la famille c'était : « Est-ce que mes parents vont être fiers de moi? Mes enfants vont être fiers de moi? » Mais la motivation n'est pas une motivation intrinsèque en premier lieu. Ils veulent avoir un sentiment de fierté pour quelqu'un. Après ça, au fur et à mesure qu'ils prennent de l'assurance puis qu'ils commencent à voir tous les choix qui s'offrent à eux, la motivation devient plus personnelle. Mais au début, c'est vraiment la famille le noyau. (C15)

4.3.2. Les éléments de motivation individuels

Parmi les éléments de motivation individuels à étudier sur le plan collégial, les participants ont évoqué le fait d'avoir des projets et des aspirations professionnelles, le désir de vivre de nouvelles expériences et le souhait d'améliorer leur qualité de vie.

Premièrement, les éléments de motivation en lien avec la diplomation, les projets et les aspirations professionnelles semblent faire consensus chez les participants. On y trouve le sentiment de fierté de terminer ses études collégiales et d'obtenir un diplôme. En effet, cette réponse d'un étudiant est éloquente : « Ce qui me motive le plus, c'est d'avoir fini mon cours, de me dire que j'ai enfin fini. Je cherche la gratification de moi-même. » (E11A) Un autre élément consensuel est l'intérêt mentionné pour le programme d'études dans lequel les étudiants sont inscrits. Par exemple, un étudiant explique que c'est l'offre de programmes qui l'a incité à s'inscrire au cégep : « Moi, c'était vraiment plus pour les spécialités qu'ils offrent à Québec qu'il n'y a pas sur la Côte-Nord. C'est un peu pour ça que je suis parti. » (E15I-E17I) Enfin, l'obtention d'un diplôme, d'un emploi et/ou d'une stabilité financière est aussi une source de motivation en lien avec les projets et les aspirations professionnelles. Pour une participante, c'est une perspective d'emploi au sein de sa communauté qui la motive à étudier au collège : « On veut simplement réussir et retourner chez nous pour avoir une bonne job. [...] C'est ça qu'on recherche, une stabilité financière. » (E3I – E9I) Une autre étudiante abonde dans le même sens lorsqu'elle affirme : « Je suis juste partie pour les études. Je voulais sortir [...] pour faire de l'éducation spécialisée. Et retourner travailler à Pessamit. » (E15I-E17I) Lors d'un groupe de discussion, deux autres participants affirment : « Je veux compléter mon DEC et j'aimerais ça retourner chez moi avec un bagage scolaire puis un emploi stable chez nous. »; « C'est pas mal la même chose moi aussi. C'est d'avoir mon diplôme et de retourner travailler chez nous. » (E15I-E17I) Comme il est possible de le constater avec les énoncés présentés ci-dessus, la communauté reste un élément important des sources de motivation aux études, et ce, même chez les étudiants qui vivent une forme d'indécision vocationnelle.

Deuxièmement, comme nous pouvons le voir dans cet échange entre des étudiants innus, les études collégiales sont vues comme une occasion de vivre de nouvelles expériences enrichissantes à l'extérieur de la communauté :

- Aller explorer dans le fond. (E16I)
- Oui, je voulais me « dégêner » aussi parce que j'étais vraiment timide. (E17I)
- Sortir du confort aussi, parce que quand tu restes en réserve, tu sais que tu peux tout avoir au coin de la rue, mais ici c'est différent. Très différent. Avoir des défis dans la vie. C'est pour ça aussi. (E17I)
- Et c'est une belle ville Québec. (E15I)

Troisièmement, une autre source de motivation chez certaines personnes pour s'éloigner de leur communauté afin d'étudier au collège est d'améliorer leur qualité de vie. Une participante raconte : « Je suis allée au Cégep de Sept-Îles, mais, dans mon entourage, il y avait beaucoup de consommation. C'est pour ça que j'ai choisi de venir à Québec, pour m'éloigner de ça, genre. » (E19I) Une autre participante a quitté sa communauté pour améliorer la qualité de vie de sa famille : « Moi, c'était pour offrir une vie meilleure à ma fille. » (E15I) Une intervenante qui travaille avec des étudiants autochtones a observé que certains étudiants cherchent aussi à s'éloigner des conditions de vie parfois difficiles dans les communautés. Elle affirme :

Il y a aussi la motivation de partir. Quitter. Fuir, je dirais même. Des étudiants qui ont des vécus familiaux difficiles, qui, clairement, ont sacré leur camp, question de survie, question de sécurité, question d'assurer un certain développement. Il y a quand même ça aussi. La motivation de juste sacrer son camp. (I23)

Pour conclure, une conseillère d'orientation dans une communauté autochtone a synthétisé les éléments motivants qu'elle a observés dans sa pratique, où elle fait référence à l'ensemble des trois catégories explicitées plus avant dans le rapport :

Il y a des points qui ressortent souvent. [D'abord], si tu veux continuer ta scolarité, il faut que tu ailles au cégep, et c'est quelque chose qui est véhiculé par plusieurs parents. [De plus], je pense qu'il y a un attrait à vivre en ville, tu sais, être à l'extérieur, parce que, oui, ça fait peur, mais, oui, c'est intéressant de changer de place, de changer d'air, d'aller s'émanciper un peu ailleurs. Il y a de plus en plus d'intérêt pour la formation professionnelle. On en voit de plus en plus. Sinon, je pense qu'il y a un plaisir de dire que « je suis encore à l'école », puis que « j'ai un autre diplôme, j'ai réussi à être un des Autochtones qui a un autre diplôme. » (C23)

Bien que ces étudiants autochtones puissent être perçus comme des modèles de réussite au sein de leur communauté, il arrive que d'autres membres de leur communauté les jugent de manière plutôt négative, comme s'ils étaient des déserteurs.

Tu sais, on peut être considérés comme des ambassadeurs, ça, c'est vrai. Mais il y a un autre point de vue aussi du fait que des fois on se fait considérer comme étant du monde qui s'en câlisse de la réserve, qui était parti, qui était un peu comme un traître, qu'on pourrait dire. Ça arrive souvent [...] Fait que je suis parti de ma réserve, justement, pour quitter cette mentalité-là d'être satisfait du minimum qu'on peut vivre. Puis en faisant ça, il y a certaines personnes qui me jugent, tu sais. (E10I)

Piste 1 — Décoloniser le collège et les pratiques éducatives

CHAPITRE 5 : Défis et obstacles

Quand on parle de nous, des Autochtones, on nous aborde comme une problématique.

Tu sens que tu n'es pas à ta place. (E26A)

Le parcours des étudiants autochtones est singulier. Contrairement aux étudiants allochtones, de surcroît blancs, les étudiants issus des Premiers Peuples ont souvent à s'intégrer à un système de valeurs et de pensée qui non seulement est étranger au leur, mais leur est souvent hostile ou du moins empreint de préjugés. Nous avons constaté au fil des entrevues que les cégeps, comme bien d'autres établissements, reproduisent et véhiculent des pratiques et des attitudes héritées du colonialisme. Ainsi, au sein même de nos établissements d'enseignement, il existe des stéréotypes, des biais inconscients, des préjugés et même des règles qui discriminent. Dans ce contexte, l'apprenant peine alors à trouver sa place. Cette « confrontation » à la société majoritaire, souvent la première pour certains étudiants qui arrivent des communautés autochtones, peut créer de grandes insécurités. Ce passage est pourtant névralgique à la réussite, c'est-à-dire à l'atteinte des objectifs de l'étudiant et à son bien-être. Tandis que les sections subséquentes aborderont différentes voies à la sécurisation des milieux collégiaux, cette partie porte sur les défis et les obstacles que rencontrent les étudiants autochtones dans leur parcours collégial et qui créent un sentiment d'insécurité nuisant à leur bien-être et à leur réussite scolaire. Nous abordons d'abord les défis liés au passage au collégial et à l'adaptation à la vie urbaine en s'attardant également aux micro-agressions et aux effets discriminants de certaines pratiques établies dans les cégeps.

5.1. Les défis d'étudier loin des siens

Les étudiants autochtones proviennent de divers milieux. La vie urbaine et ses codes culturels sont donc familiers à certains d'entre eux, notamment les Abénaquis et les Wendats, ou encore les Autochtones habitant déjà en ville. Pour d'autres, la transition aux études collégiales implique un déplacement et des changements importants sur les plans organisationnel, social et culturel.

5.1.1. S'adapter à la vie urbaine et à ses codes culturels

Plusieurs étudiants vivent des bouleversements lorsqu'ils font le passage de l'école secondaire au cégep. Ceux qui doivent quitter leur ville ou leur communauté pour venir s'établir à Québec ou à Trois-Rivières, que l'on appelle les migrants pour études⁵⁴, font davantage face à des défis d'adaptation : nouveau milieu scolaire, éloignement du foyer parental, découverte et ajustement à la vie urbaine ainsi qu'une mouvance du réseau social (Richard et Mareschal, 2013a). Ces étudiants portent un lot de responsabilités plus grand que la majorité des autres étudiants, notamment en ce qui concerne leurs engagements familiaux. En effet, en plus de voir à leur propre adaptation et de devoir concilier études et famille, certains doivent veiller à l'adaptation de leurs enfants (inscription et transition à l'école ou à la garderie, nouveaux amis,

⁵⁴ La migration pour études implique un déplacement à plus de 80 km de son milieu d'origine pour étudier (Richard et Mareschal, 2013).

activités, etc.) et du conjoint (emploi, études, etc.), ou encore gérer des relations à distance. Les étudiants autochtones sont également plus souvent impliqués ou sollicités pour prendre soin des membres de leur famille proche ou élargie. Il n'est pas rare qu'un étudiant prenne le temps de venir en aide à un membre de sa famille qui vit une situation difficile, soit en l'accueillant chez lui, en ville, ou encore en allant le visiter dans sa communauté. Ils agissent ainsi selon les valeurs plus communautaires des sociétés autochtones.

Sur le plan organisationnel, une intervenante affirme : « C'est une marche assez haute et importante pour eux autres. Il n'y a plus rien qui est comme avant. » (O2W) Une autre intervenante le formule comme une course à obstacles épuisante :

Mais quel temps il reste après pour avoir du plaisir, se reposer, étudier? [...] En plus de tous les défis de jeunes adultes en développement relationnels; les amours, les préoccupations, manger. Ça devient une véritable course à obstacles en termes de temps et d'énergie que tu n'as pas à consacrer aux études. Tu sors du rendez-vous du service adapté, tu t'en viens à l'aide financière, ce n'est pas réglé, t'as pas d'argent. Là, ta famille vient d'arriver en ville, faut que tu [la nourrisses]. (I23)

Les étudiants trouvent difficile de vivre loin de leur milieu d'origine. Ils ont exprimé, à travers les entrevues, un certain mal du pays ou, comme le nomme une intervenante, « le mal de leur communauté ». Ils font face à un ensemble de valeurs différentes des leurs. Une intervenante autochtone explique ce choc par le fait que certains étudiants quittent la maison familiale, leurs amis, l'environnement dans lequel ils ont grandi toute leur vie : « Des points de repère, [t'en] as plus. T'arrives en ville, puis là, c'est tout. Faut que tu apprennes à être un adulte [...] Puis, souvent, l'étudiant ne vient pas avec sa mère, sa grand-mère; il s'en vient tout seul. » (O2W). Sans un réseau tissé serré, l'effort pour s'ajuster au milieu urbain est important et signifie de changer de mode de vie et de se réorganiser. Certains y arrivent, d'autres non. Selon une intervenante atikamekw, « c'est une grosse transition » (O10A) pour les étudiants de sa nation. « Dans ce contexte, poursuit-elle, contrer l'ennui et l'isolement est important pour pouvoir améliorer le taux de réussite. »

En effet, les étudiants s'ennuient souvent des gens de leurs proches : « Ma famille [me manque] vraiment beaucoup ou le fait que tout le monde se connaît. C'est rassembleur aussi. On fait beaucoup plus des activités de plein air. On sort le Ski-Doo. Aller à la pêche. Se promener en quatre roues, des choses de même. Ça, c'est vraiment le *fun*. » (Gr Innus 1 Garneau). Un autre étudiant poursuit : « Le fait d'être ensemble, en famille, on dirait que ça fait du bien. Justement, cette semaine ou la semaine passée, on dirait que ça me manquait, et on dirait que c'est toujours un manque, et c'est comme ennuyant pour nos études. Donc, c'est le *fun* de retourner dans notre communauté. » (Gr Innus 1 Garneau). En ce sens, à la première occasion — un long weekend, la semaine de relâche, un événement —, ils retournent dans leur communauté quand ils en ont les moyens. Pour un étudiant innu, cela a été particulièrement vrai : « Je me souviens dans les débuts quand on est arrivé à Québec [...] On retournait pratiquement à chaque [*sic*] fin de semaine. À chaque congé [*sic*], on prenait la route. » (E3I) Ceci montre le vide que peuvent ressentir les étudiants qui déménagent en ville.

5.1.2. Des efforts continus et la peur de l'assimilation

Les témoignages des étudiants nous en disent également long sur les efforts qu'ils doivent déployer pour s'adapter, particulièrement s'ils viennent d'une région éloignée, comme c'est souvent le cas pour les Innus et les Atikamekw. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'ils n'ont ni famille ni amis à l'endroit où ils déménagent. Pour les étudiants, l'arrivée en ville est une grosse étape. « Ils ne savent pas ce qui se passe en moi, tu sais », nous confie une étudiante. « Quand je suis loin de ma famille, ils pensent que tout va bien, que je n'ai pas de difficulté à être en ville. Mais c'est le contraire. C'est beaucoup d'épreuves, surtout psychologiques. » (E11A) Les étudiants s'ennuient de leur communauté, de l'esprit de solidarité, de leur famille et de leurs amis. Certains trouvent la ville peu accueillante, voire dangereuse et agitée, en comparaison à la communauté : « [...] pour te rendre quelque part [dans la communauté], ça ne prend pas une heure, là. Tu t'y rends en cinq-dix minutes... Il n'y a pas de trafic. Ce n'est pas une ville stressante comme ici. » (E14I) Une ancienne étudiante fait remarquer le contraste entre les deux milieux : « Les gens sont plus posés, "relax", en communauté ». Elle note : « Ah! Il y a un chien dans la rue, ça me freine, mais je ne suis pas en retard au travail. Mais ici, le trafic, tout le monde va vite. Les travaux telles dates. Le train de vie n'est pas pareil. Ça choque beaucoup... Ça va vite, vraiment. » (O3W) Plusieurs étudiants ont exprimé combien la ville était stressante pour eux, surtout Québec⁵⁵.

Pour les Wendats, les Abénaquis ou ceux pour qui le milieu d'études hors communauté est plus familier, le stress de la ville se vit moins intensément. Comme le mentionne une intervenante, « les étudiants qui ont un réseau familial établi à Québec, une tante qui travaille, de la famille à Wendake... Ces jeunes-là ont beaucoup plus de chance. Je trouve qu'ils réussissent mieux que ceux qui sont isolés, qui retournent parce que la famille est restée » (I20). Une étudiante autochtone à l'université a également constaté que les Wendats ne rencontrent pas les mêmes défis organisationnels et culturels en raison du fait qu'ils étudient souvent à proximité de leur lieu de résidence, qu'ils ont le français comme langue première, que les codes culturels leur sont familiers et qu'ils conservent leur réseau social. Néanmoins, comme nous le verrons plus loin, ils sont exposés aux préjugés et à la discrimination, tout comme les autres membres des Premiers Peuples, dès qu'ils sont à l'extérieur des communautés.

Les étudiants pour qui la ville est moins familière vivent souvent une adaptation plus forcée qui les dépouille d'une partie de leur identité et les met dans une situation où ils craignent de perdre leur culture et leur langue. Une étudiante explique qu'à son arrivée en ville, elle téléphonait régulièrement à sa mère : « T'appelles tout le temps ta mère. Tu t'ennuies? », lui disait son copain. « Non, j'ai besoin de parler ma langue. Ici, j'ai pas la langue. C'est ben correct, mais ça me manque [de la] langue. Pis [...] à Québec, je parle à quasiment personne. C'est *tough* pour quelqu'un qui parle [innu]. » (O4I) Un étudiant

⁵⁵ Une étudiante rapporte le stress qu'elle vit en ville, comparativement à sa vie en harmonie avec la nature quand elle est en communauté : « C'est tellement souffrant de vivre ce stress-là! C'est stressant vivre à Québec. [rires] Durant le temps des fêtes, quand on est en congé, à Noël. J'arrive du Labrador. On a pris le train [...] quatre heures et demie de train. J'ai vécu deux semaines merveilleuses. On était cinq chalets. On était 29. On allait se visiter d'un chalet à un autre. On préparait la chasse aux caribous. [...] Qui va partir? Les Innus, c'est... Regarde! Il y a un troupeau de caribous qui vient de passer là-bas! Même si tu as planifié de la pêche, ta vie vient de changer parce qu'il y a un troupeau de caribous. Donc, tout ton agenda tombe à l'eau et toute l'organisation du groupe se fait parce qu'il y a des caribous qui viennent de passer. D'où le moment présent qu'on a. Parce qu'on est connecté à la nature, et c'est la nature qui va nous dicter [ce] qu'on va faire au courant de la journée. » (E4I)

note : « Des fois, j'ai commencé à remarquer que je commençais à oublier quelques mots en atikamekw, puis je trouvais ça inquiétant, parce que, tu sais, je me disais [que] ma langue est là, [que] je ne la perdrai pas... Mais, depuis que je suis à Québec, quand j'appelle ma mère, des fois, je remplace quelques mots par des mots en français. Ce qui n'arrivait jamais quand j'étais là-bas. » (E11At) D'autres déplorent ne jamais avoir appris la langue en raison d'un déménagement en ville : « À cause du fait que je suis à Québec, je ne vais jamais pouvoir l'apprendre comme du monde. J'ai peur... La plupart du monde me considère plus comme un Québécois [que comme] un Amérindien... Je suis capable de dire certains mots, de comprendre certains mots, mais je ne suis pas capable de la parler correctement avec quelqu'un qui me parle. » (E11A) Ces extraits d'entrevues nous montrent combien la ville et les établissements sont des lieux d'assimilation qui peuvent être « insécurisants » pour les étudiants et qui peuvent occasionner une fatigue culturelle associée aux efforts constants que les étudiants autochtones doivent déployer pour s'adapter.

5.2. L'entrée et la vie au cégep : comment trouver sa place?

L'arrivée au cégep est une période d'adaptation plus ou moins aisée pour l'ensemble des étudiants. Pour les étudiants autochtones, ce « choc de transition » ou de la première session, comme l'appelle Paradis (2000), est doublé d'un choc culturel. Une intervenante autochtone souligne : « [...] ils arrivent, pis, là, c'est une grosse machine, les cégeps, par exemple Québec et Trois-Rivières. C'est gros, c'est immense. Et juste moi aussi, par expérience, j'ai passé par là et je ne me sentais pas à ma place. » (O10A) Les cégeps sont des lieux d'enseignement qui valorisent la culture occidentale au détriment des autres cultures, tel que nous l'avons exposé plus haut (Battiste, 2013; Cote-Meek, 2014). Cette réalité se manifeste, chez plusieurs étudiants, dans le fait de se sentir étrangers à leur milieu d'études. Comme le formule un étudiant atikamekw : « Tu sens que tu n'es pas à ta place. » (E26A) L'organisation, le contenu des cours, les méthodes d'apprentissage, les interventions, tout est construit pour les étudiants allochtones et, nous pourrions ajouter, pour les allochtones nés au Québec.

5.2.1. D'un modèle éducatif à un autre : une première étape difficile

Dans les entrevues, la perception de grandeur de l'établissement revient souvent : « L'institution, l'établissement, c'est gros. Exemple : je veux parler, je ne sais pas à qui, puis les professeurs ont l'air pressés... » (O3W) Cette perte de repères, cette dépersonnalisation des rapports, se vit aussi chez plusieurs étudiants allochtones (Richard et Mareschal, 2013 b). Or, les étudiants des Premiers Peuples sont de surcroît placés dans un établissement qui ignore leur présence, qui nie leur identité. Le collège leur semble étranger, tandis qu'ils sont un très faible pourcentage à le fréquenter. Ils constituent une minorité invisible. En l'absence de membres des Premiers Peuples parmi le personnel enseignant, les professionnels et la direction, difficile de savoir à qui parler, vers qui se diriger lorsqu'on a un problème d'ordre financier, logistique, scolaire, psychologique... L'étudiant autochtone se demande souvent si les membres du personnel de l'établissement seront en mesure de répondre à ses questions sans qu'il subisse le poids de leur jugement. Une autre intervenante d'une organisation autochtone observe également que l'entrée au collège est ardue :

Quand ils arrivent, il y a un choc culturel imminent. Les jeunes se sentent isolés. T'sais, t'arrives au collège, t'es déjà en minorité [...] Les jeunes nous parlent beaucoup

[du fait que] [...] « quand on parle de nous, des Autochtones, on nous aborde comme une problématique ». Ils sont confrontés [*sic*], [premièrement], à leur marginalité [sur le plan] de l'intégration, mais aussi [en ce qui concerne] qui ils sont, [...] leur nation, [...] leur provenance. Les gens [ne] comprennent pas d'où ils viennent et leur réalité. (O12)

Le manque de connaissances des professeurs sur les enjeux et l'histoire des nations autochtones et le choc culturel ressenti s'additionnent pour constituer un obstacle à leur bien-être et à leur réussite au cégep. Comme le mentionne une représentante d'une organisation autochtone, ce n'est pas tant l'entrée qui est difficile, mais « comment ils vont vivre leur adaptation au cégep qui pose problème » (O7).

Un des éléments qui rend encore plus difficile ce passage, et qui a été relaté à la fois par les étudiants, les membres des communautés et des organisations autochtones, c'est que les acquis scolaires ne sont pas les mêmes dans les écoles secondaires de certaines communautés, comparativement aux écoles secondaires de la province. Par le fait même, la première session de cours est beaucoup plus difficile, car ils ont à rattraper certaines connaissances, particulièrement en français. Par exemple, des intervenants autochtones (C25A) en milieu scolaire expliquent qu'il n'est pas rare qu'un élève autochtone classé parmi les meilleurs au secondaire se retrouve en difficulté en arrivant au cégep. Outre ces différences d'acquis scolaires, des étudiants ont mentionné que le fait de passer d'une dynamique pédagogique culturellement adaptée, où l'on peut, entre autres, poser des questions et recevoir des explications dans sa langue maternelle, à un environnement culturellement inadapté, voire hostile, représente un obstacle supplémentaire à la réussite.

Le manque de confiance et la peur du jugement constituent également des obstacles pour ces apprenants. Par exemple, un membre d'une communauté éloignée œuvrant au sein d'une école secondaire depuis de nombreuses années considère que la faible estime d'eux-mêmes des étudiants autochtones les rend hyper sensibles à la critique : « Tu ne peux pas critiquer, pas même si c'est positivement. C'est tout de suite perçu négativement, et puis, là, c'est de la susceptibilité, c'est mal pris, c'est mal perçu, c'est mal capté, c'est mal intégré, les critiques. Il faut faire très attention [à la façon dont] on dit les choses. » (C27A) À la suite d'une critique, certains peuvent même en venir à abandonner leurs études. Une intervenante ajoute que dès qu'ils se sentent un peu heurtés, ils vont souvent s'exclure : « [...] ils perçoivent beaucoup d'incompréhension, de méconnaissance de leur situation. » (I26) Dans les écoles secondaires des communautés, l'encadrement est axé sur la compréhension de la situation des étudiants : « [Les intervenants des communautés sont] flexibles aussi, sont un peu plus dans la compréhension [...], alors qu'ici [au cégep], il faut que tu rentres dans un cadre. » (O3W)

5.2.2. Difficultés scolaires individuelles et obstacles systémiques

Les professeurs et les intervenants des collèges ont ciblé six grandes difficultés scolaires qui, selon eux, nuisent à la persévérance et à la réussite des étudiants des Premiers Peuples :

- absence aux cours et aux évaluations;
- organisation et gestion du temps;
- difficulté à aller chercher de l'aide et à demander des mesures de soutien;
- gêne ou hésitation à se mêler aux autres étudiants;

- difficulté à comprendre ou à s'exprimer en français;
- malaise marqué pour les présentations orales ou la prise de parole en classe.

Or, en plus de nuire à leur parcours scolaire, ces difficultés sont parfois vécues par les étudiants comme des obstacles insurmontables qui peuvent mener à l'abandon de cours ou carrément au décrochage, selon certains participants.

Pour nombre de nos répondants professeurs, ces difficultés scolaires sont attribuables à l'origine culturelle des étudiants, c'est-à-dire que les difficultés personnelles découlent de caractéristiques liées à leur culture⁵⁶. Dans un document interne d'un collège étudié, on peut lire d'une « problématique [sur le plan] de la capacité d'adaptation » des étudiants autochtones. Or, loin de se réduire à une question d'incapacités adaptatives ou culturelles, l'analyse des résultats montre que les défis ciblés par les professeurs sont multifactoriels et ne dépendent pas uniquement des compétences des étudiants autochtones, mais plutôt de problèmes d'ordre systémique et d'un rapport de pouvoir entre une majorité et des minorités culturelles. Autrement dit, il faut reconnaître l'existence du racisme systémique au sein des établissements collégiaux et cesser de placer l'entière responsabilité de l'adaptation sur le dos des étudiants. De plus, affirmer que les problèmes des étudiants émanent de leur culture est non seulement fallacieux, mais contribue à valider l'ignorance dans les établissements d'enseignement eurocentriques (Kuokkanen, 2008, p. 55). Korteweg et Fiddler parlent même du droit que s'arrogent les enseignants dans les établissements d'enseignement postsecondaire d'être ignorants (2018, p. 254).

L'absence aux cours et aux évaluations

Les professeurs parlent de l'absentéisme ou de la disparition soudaine au cours de la session ou lors des évaluations. Une intervenante nous dit : « Des fois, on les voit, puis, là, l'autre session... Wouh! Sont partis! Ils ne sont plus au cégep. Donc, c'est quelque chose qu'ils vivent, là, comme problématique. » (19) Quand ils ne viennent pas aux cours, les professeurs ont noté que c'est souvent en raison de problèmes personnels ou familiaux :

La famille est tellement importante pour les Autochtones, en particulier les Atikamekw, [que] si la *kokom* [grand-mère] est malade ou mourante, ils arrêtent les études pis y s'en vont. Ils se foutent qu'il y [ait] un examen vendredi ou lundi prochain. Ce n'est même pas à mettre dans la discussion. [Et si on leur demande] « c'était quoi, l'idée de partir? », on entend le silence qui dit « c'est quoi [...], cette question? Ma grand-mère est beaucoup plus importante qu'un examen de maths » (P24).

Bien que la famille soit évidemment importante pour les étudiants allochtones, l'engagement de l'individu et les attentes de la famille sont plus marqués chez les étudiants autochtones. Outre les priorités et les valeurs familiales qui diffèrent, des étudiants ont rapporté s'être souvent sentis incompris lorsqu'ils tentaient d'expliquer leur situation à leurs professeurs pour trouver un arrangement. Plusieurs se sont d'ailleurs sentis jugés, comme s'ils ne mettaient pas leurs priorités à la bonne place. D'autres étudiants

⁵⁶ De dire, par exemple : « Ce n'est pas dans leur culture de persévérer dans leurs études. »

n'osent simplement pas communiquer avec leurs enseignants par peur d'être jugés, incompris, ou simplement parce qu'ils sont persuadés que cela ne « sert à rien ».

Les enjeux liés à la gestion de temps et des priorités

Les professeurs ont ciblé certains problèmes qui, selon eux, sont liés à la gestion du temps et à l'organisation. Or, les propos des étudiants et des membres des Premiers Peuples montrent que ce n'est peut-être pas tant une « mauvaise » gestion du temps qu'une façon différente de concevoir le temps. Comme le précise cet étudiant innu : « On est des gens qui vivent au moment présent, et c'est ce qui est difficile quand on arrive au cégep : faut que tu planifies. » (E3I) Une autre étudiante souligne : « Je trouve qu'ici, à Québec, on dirait qu'il faut que tu planifies d'avance [*sic*] ta vie. Tandis que dans la communauté, on dirait que ta vie s'arrête pour un moment [...] Tu arrives ici, c'est stressant, le temps. [rires]. » (E5I) Sa collègue poursuit : « Il ne faut pas que je manque ma bus [*sic*], mon cours. Il [ne] faut que je manque rien. » (E3I) En outre, des étudiants mentionnent que l'organisation de leur temps est d'autant plus stressante qu'ils doivent également répondre aux attentes de leur communauté, particulièrement en ce qui concerne le soutien aux membres de la famille. Les étudiants se trouvent ainsi à naviguer entre deux univers, où les priorités sont souvent bien différentes, et parfois même contradictoires.

Le français comme langue seconde

Pour les étudiants qui ont vécu dans des milieux où l'on parle une langue autochtone, le français constitue une barrière, comme le mentionnait une intervenante autochtone (O3I). Certains étudiants autochtones, particulièrement ceux dont le français n'est pas la langue maternelle, peinent en français pendant leurs études collégiales. Ils disent avoir à traduire dans leur tête, ont besoin de plus de temps, de plus de souplesse de la part des professeurs. On observe une certaine frustration à ne pas maîtriser le français à la hauteur des attentes du Ministère. Leur rêve d'obtenir un diplôme se voit brisé ou suspendu lors d'un échec à l'épreuve uniforme de français. On pourrait aussi ajouter qu'il existe une certaine forme d'injustice dans cette non-reconnaissance de leur langue maternelle, qui apparaît pour certains comme nuisible à l'apprentissage du français, alors que plusieurs études démontrent le contraire (CTRQ, 2017, p. 8).

Rares sont les collègues qui prennent réellement en compte le fait que la langue maternelle ou même le milieu dans lequel l'enfant a grandi ne sont pas français. Certains professeurs se demandent si le cours de renforcement en français ne serait pas trop difficile et mal adapté à leur réalité. Bien que les professeurs soient conscients des limites en français de certains étudiants autochtones et les aident du mieux qu'ils le peuvent, ils ne sont pas toujours informés des réalités des étudiants autochtones, des ressources, des mesures ou des accommodements qui leur sont accordés. De plus, malgré une politique du ministère de l'Éducation concernant l'épreuve uniforme de français qui leur permet d'avoir du temps de plus, seuls certains collègues reconnaissent que ce n'est pas simplement une mesure de réussite, mais un accommodement lié aux droits de la personne. Pourtant, cette mesure a une incidence importante lors de l'apprentissage ou lors de la passation d'examen.

5.2.3. Défis financiers

Sans entrer dans les détails, chaque communauté a ses propres règles de financement. En général, celui-ci a une durée limitée et est conditionnel à la réussite d'un certain nombre de cours. Plusieurs étudiants autochtones ressentent la pression de réussir qui vient du besoin de pouvoir conserver leur financement pour les études⁵⁷. Un étudiant témoigne de ce sentiment d'avoir à se justifier : « Ils veulent voir notre horaire, ils veulent voir nos notes, ils veulent voir notre bulletin scolaire à chaque [sic] session. Ils veulent avoir des preuves de fréquentation scolaire, ils veulent avoir des preuves de notre inscription à temps plein. Ils nous demandent toutes sortes de documents. » (E11A) « On a des comptes à rendre » (E10I), rapporte un autre étudiant en voulant dire que cet argent ne vient pas sans conditions et qu'il n'est pas un privilège⁵⁸.

5.2.4. Difficultés psychosociales

Selon les intervenants, les étudiants autochtones ont à jongler avec davantage d'obstacles liés à des problèmes psychosociaux. Comme le mentionne une intervenante du CDFM : « Les étudiants arrivent souvent avec des difficultés personnelles : procédures judiciaires, plainte pour conjoint violent, faible revenu, traumatismes, etc. » (O9W) Du côté de l'Institution Kiuna, même son de cloche⁵⁹. Les situations complexes dans lesquelles sont plongés les étudiants ont des impacts sur leurs études, comme l'affirme un étudiant : « Souvent, la charge émotionnelle qu'on a, personnelle, nuit à notre charge professionnelle, qui est la technique ou les cours. » (E10I) Leur situation à l'extérieur du cégep, comme de vivre seuls en appartement, éloignés de leur réseau, rend plus difficile leur réussite. « Moi, j'ai vu des filles [en] douze ans. Des histoires familiales lourdes. Pis des grands défis à la réussite, à la persévérance. Elles s'ennuient, se sentent isolées. Des pressions des parents qui sont loin, pas toujours très informés de comment ça se passe réellement. Elles sont laissées à elles-mêmes. » (I17) Pour ces étudiants qui vivent de grandes difficultés psychosociales, l'accès restreint à une ressource plus sensibilisée à leur situation ajoute à leur malheur.

Les limites de l'organisation du soutien et des services aux étudiants

Certains intervenants ont souligné que l'organisation actuelle de l'aide et des services aux étudiants en général n'est pas bien adaptée pour les étudiants autochtones. Souvent, ils veulent une aide ponctuelle et ont besoin qu'on les assiste pour reconnaître leurs besoins : « Ce [ne sont] pas des étudiants qui vont être capables de verbaliser de façon formelle leurs besoins. » (I18) « C'est difficile pour eux d'identifier leurs besoins » (I9), nous dit une autre intervenante. « Ils vont tourner autour du pot. » (I18) Selon nos répondants, les étudiants autochtones ont plus souvent besoin d'être dirigés et accompagnés dans leur

⁵⁷ La justification du financement des étudiants vient du gouvernement fédéral, nous mentionne un membre d'une communauté qui y voit là du paternalisme et un problème systémique.

⁵⁸ Ce besoin de se justifier est fréquent chez les étudiants et témoigne des préjugés ambiants au sein des établissements collégiaux concernant le financement des étudiants autochtones.

⁵⁹ L'Institution Kiuna a d'ailleurs misé sur une approche personnalisée avec des intervenants qualifiés qui suivent les étudiants de très près.

demande d'aide que les étudiants allochtones habitués aux structures et aux façons de faire de l'établissement.

Les intervenants et les professeurs observent que les étudiants sont « gênés », méfiants, ne savent pas trop comment les approcher et demandent rarement de l'aide. Même quand ils y sont invités par la prise d'un rendez-vous ou l'envoi d'un courriel, peu se présentent. Une intervenante soulève que le colonialisme, toujours présent, serait en cause : « Je généralise, mais les immigrants n'ont pas de gêne à demander des services, de l'aide. Si tu dis non, ils vont te reposer la question, ils insistent, sont habitués de demander. » (I20) Selon plusieurs intervenants, plus la demande d'aide sera formelle (formulaire, rencontre obligatoire), plus cela freinera l'étudiant à la faire. Quelques-uns ressentent même une certaine honte à utiliser les services, comme s'ils avaient l'impression d'abuser de la situation. Un intervenant raconte :

C'est une étudiante avec [qui] il y a fallu que je fasse un travail, pas tant d'accepter les accommodements, mais de s'autoriser d'y avoir droit. Donc, c'est comme si elle comprend le concept, mais on ressent toujours un malaise [dans le fait] de se donner le droit d'avoir de l'aide, de se donner le droit de prendre une place [sur le plan] du service adapté, de se donner le droit d'aller demander des conseils. (I23)

Une intervenante ajoute : « Pour eux, accepter de l'aide, c'est déjà quand même gros... Aller en chercher, c'est difficile, mais d'accepter d'être aidé, c'est aussi difficile. » (I9)

5.2.5. Choc culturel et aliénation

Nos résultats de recherche révèlent un choc culturel⁶⁰ vécu très largement chez les étudiants des Premiers Peuples et de façon plus aiguë chez les étudiants qui partent de leur communauté pour s'établir dans les régions de Québec ou de Trois-Rivières en vue de poursuivre leurs études. Cette collision des valeurs⁶¹ s'explique par leur appartenance à une culture basée sur les valeurs communautaires quand le système de valeurs qui domine dans la société québécoise en est un basé sur l'individualisme. Pour fonctionner, pour « s'intégrer », ils en viennent à devoir tenter de se conformer à une culture qui les a longtemps dénigrés et qui continue à le faire. Ils se sentent ainsi forcés de s'adapter et, conséquemment, de perdre une part de leur identité. Un étudiant atikamekw témoigne de cette pression (E11A) : « Se conformer à la société, puis [...] se moderniser, comme on dit, parce que c'était un peu ça, le but des réserves. » (E11A) « De remettre dans le droit chemin les sauvages » (E10I), ajoute son collègue. Ils déplorent le fait qu'ils

⁶⁰ Ce terme nous paraît quelque peu imparfait, car il ne tient pas compte du rapport de force entre les deux cultures. L'étudiant autochtone n'est pas comme l'étudiant étranger ou la personne immigrante qui souhaite s'intégrer au pays ou découvrir une autre culture. Il est très conscient que sa culture a été longtemps dévalorisée, dénigrée par la culture dominante. Il a aussi le sentiment que de s'intégrer à la culture dominante, c'est un peu trahir son identité.

⁶¹ Les étudiants qui viennent des communautés prennent conscience que leurs valeurs diffèrent de celles du milieu dans lequel ils ont migré.

doivent « changer pour plaire aux autres » (E11A). Ils doivent obéir à ce que certains ont récemment nommé « le code » s'ils ne veulent pas être rejetés ou exclus⁶².

De nombreux étudiants nous ont parlé de ce choc qu'ils ont vécu à leur arrivée en ville. Une étudiante innue l'exprime ainsi : « C'est un conflit intérieur qui est là, qui est omniprésent, mais qu'on ne sent pas réellement jusqu'à ce qu'on comprenne. » (E4I) D'autres parlent d'un déchirement entre leurs valeurs communautaires et le monde individualiste dans lequel ils sont plongés. Une étudiante commente : « [Ce sont] les valeurs familiales de groupe. C'est ça qu'on n'a pas ici, [dont] on s'ennuie quasiment. Ça vient nous chercher, ça fait mal. Tu es en train d'étudier et tu sens cette douleur-là. C'est intense, et les Québécois ne comprennent pas. » (E3I). À cet effet, un étudiant exprime son manque quant aux activités traditionnelles qui lui servent d'ancrage et de ressourcement : « [Ce sont] surtout les activités traditionnelles [qui me manquent] : aller dans le bois, pêcher, la cueillette. Depuis que je suis à Trois-Rivières, je n'ai pas fait d'activités traditionnelles. Puis, là, j'ai peur de [les] perdre. » (E25A) Ainsi, l'adaptation à la vie collégiale peut entraîner la peur de perdre sa culture et être vécue comme forcée. Le défi de l'intégration fait alors place à un sentiment d'aliénation pouvant entraîner un repli sur soi. À cela s'ajoute, comme nous le verrons dans la prochaine partie, le fait de faire face régulièrement aux préjugés et aux micro-agressions.

5.3. Les préjugés et les micro-agressions : un état des lieux

« Habitez-vous dans des tipis? » Ce commentaire banal d'un étudiant allochtone à une étudiante autochtone traduit cette ignorance blessante que subissent les étudiants autochtones tous les jours. En effet, la plupart des étudiants autochtones interviewés ont mentionné avoir été les cibles de commentaires désobligeants et de préjugés de la part d'autres étudiants, de professionnels ou de professeurs. D'autres ont aussi vécu des épisodes de racisme ou de discrimination avant même d'entrer au cégep. Un homme wendat a raconté que ses enfants ont toujours refusé de prendre l'autobus scolaire qui les amenait à la communauté pour ne pas que les autres élèves allochtones sachent qu'elles étaient autochtones : « Qui a le goût d'être une minorité visible? » (C17), souligne-t-il.

Plusieurs étudiants autochtones déplorent également le peu de compréhension et le manque de connaissances des allochtones. Pour ces étudiants, il est plus justifié que les étudiants étrangers ou immigrants leur posent des questions parfois naïves que les étudiants nés au Québec. Les expériences relatées constituent ce que l'on appelle des micro-agressions, c'est-à-dire des commentaires ou des attitudes qui soulignent que les façons d'être de la personne ou du groupe, ou même la langue, ne sont pas conformes à une norme. Sue et son équipe donnent cette définition du terme micro-agression : « Brief and commonplace daily verbal, behavioral or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights insults [...] » (Sue et autres, 2007, p. 271).

⁶² Le code, c'est « l'ensemble des attitudes et des comportements que les personnes racisées et les personnes autochtones doivent adopter pour se fondre dans la majorité québécoise sans déranger ». Voir le documentaire *Briser le code* présenté à Télé-Québec en janvier 2020 pour plus de détails (Vil, 2020).

Appelées parfois *racisme ordinaire* (everyday racism), ces micro-agressions s’infiltrent dans nos interactions en normalisant des préjugés et des stéréotypes véhiculés par la société (Essed, 2002). Ces gestes ne sont pas définis par leurs intentions, mais par les impacts qu’ils ont sur les personnes ciblées : « More specifically, micro-aggressions represent those commonplace indignities — from the verbal to the nonverbal, from the visual to the behavioral, from offhand comments to clumsy curiosity — that racialized minorities experience as dismissals or denigrations — even if transgressors are (or prefer to remain) oblivious to their indiscretions » (Huber and Solorzano, 2014; Sue, 2010 cité par Fleras, 2016, p. 7).

Les micro-agressions sont subtiles et souvent invisibles aux yeux de celui qui les commet, puisqu’elles sont la manifestation de biais intériorisés et non conscients⁶³. En fait, les micro-agressions ont tellement l’air inoffensives de l’extérieur qu’il est particulièrement difficile pour les personnes qui en sont victimes de les dénoncer. De plus, ces personnes risquent d’être de nouveau ciblées si elles se défendent. Elles peuvent, par exemple, se faire accuser de « jouer aux victimes » ou se faire dire que « le cégep en fait déjà beaucoup ». On peut leur faire savoir implicitement qu’elles ont des privilèges, des passe-droits (niant leurs droits), ce qui cause davantage de stress chez elles et les encourage à se taire.

Ce climat crée de l’insécurité chez les étudiants, et les recherches récentes montrent des impacts sur l’estime et la santé des populations visées (Yearwood, 2013, p. 98)⁶⁴. De plus, ce ne sont pas seulement les étudiants qui sont touchés par ces attitudes, mais aussi les membres des Premiers Peuples qui communiquent avec les collègues, comme les agents de liaison, les membres des secteurs éducatifs ou d’autres partenaires. Certains ont dit être découragés par le temps que prennent les établissements collégiaux à modifier leurs pratiques. Des auteurs nomment ce sentiment « *racial battle fatigue* (RBF) » (Martin, 2019, p. 102). Lors de nos entrevues et dans nos observations, nous avons relevé des cas de « fatigue raciale au combat » (traduction libre des auteures) auprès de quelques intervenants autochtones travaillant dans des milieux majoritairement blancs.

Plusieurs étudiants nous ont parlé de leurs expériences dans la ville, au collège et dans les classes. Certains professeurs et intervenants sont respectueux des différences et valorisent les identités tout en travaillant à modifier le système et à sensibiliser le milieu. Cependant, d’autres acteurs des milieux (professeurs, conseillers, intervenants, aides pédagogiques ou membres de la direction) ne sont pas suffisamment outillés pour travailler avec la différence, ce qui cause parfois du tort aux étudiants et compromet leurs chances de réussir. La littérature est d’ailleurs unanime sur le fait que les micro-agressions causent du stress psychologique, ou ethnostress⁶⁵, physique et comportemental (Franklin et autres, 2014, cités par

⁶³ Même pour les chercheurs sensibilisés à la question : « Unlike the overt and highly aggressive forms of open dislike or institutional discrimination, neither of which is acceptable in today’s much ballyhooed post-racality, racism 2.0 is conveyed systemically at institutional levels or, alternatively, subliminally through the rationalized expression of dormant prejudices. Explicit racist expressions have yielded ground to racially coded subtexts that operate in purportedly race neutral ways through ‘inaction, silence, neglect and indifference (Hill, 2008; Mitra, 2014. » (Fleras, 2016, p. 11)

⁶⁴ « Concerns exist that repeated exposure to these erosive communications over time results in an accumulation of negative messages that impact self-esteem and self-concept. » (Yearwood, 2013, p. 98)

⁶⁵ Le terme *ethnostress* est défini ainsi par Cajete (1994) : « Primarily a result of a psychological response pattern that stems from the disruption of a cultural life and belief system that one cares about deeply. » (cité par Cote-Meek, 2017, p. 27)

Martin, 2019, p. 103)⁶⁶. En fait, certains pourraient arguer que nous sommes tous victimes, un jour ou l'autre, d'un commentaire désobligeant ou d'actions qui ne nous font pas sentir à notre place, mais, pour les membres des Premiers Peuples, il faut tenir compte de l'histoire coloniale et du rapport de force qui existe auxquels s'ajoutent les privilèges qui viennent avec l'appartenance à un groupe majoritaire, par exemple le fait d'être un Québécois blanc et de ne pas être automatiquement étiqueté comme un étudiant à problèmes qui échouera ou qui ne comprendra pas la matière⁶⁷. En plus de l'inconfort et du malaise ressentis, il est difficile pour les étudiants et les membres des Premiers Peuples de dénoncer les micro-agressions sans se voir exposés et ciblés de nouveau.

Plusieurs recherches ont fait ressortir certains types de micro-agressions plus fréquents envers les étudiants autochtones en milieu postsecondaire (Clark et autres, 2014; Franklin et autres, 2014; Bailey, 2016). En s'inspirant de ces auteurs, nous avons classé les micro-agressions entendues ou observées en six catégories. Celles-ci ne sont pas exclusives, c'est-à-dire que certains commentaires pourraient se trouver dans d'autres catégories également.

Tableau 2 : Exemples de micro-agressions et de préjugés recueillis lors des entrevues ou observés ⁶⁸

Types de micro-agressions	Exemples
1. Représentations stéréotypées et primitives des étudiants autochtones	D'un étudiant à un autre étudiant : « Habitez-vous dans des tipis? »
	D'un professionnel : « Ils ne sont pas très technos. »
	D'un professeur à une étudiante innue en l'interpellant dans la classe : « Tu connais ça, toi, les shamans! »
	Venant d'un professeur : « Les réserves sont comme des sectes. »
2. Être la cible de curiosité indue	Interpeller un étudiant sur un sujet lié aux Autochtones comme s'il était l'expert en la matière.
	D'un étudiant à un autre étudiant : « De quel pays viens-tu? »
3. Jalousie exprimée envers les « privilèges autochtones »	D'un étudiant à un autre étudiant : « On le sait bien, vous autres, c'est le Conseil de bande qui paye. »
	Venant d'une direction : « Mon étudiant de Portneuf, lui aussi il doit s'adapter. »

⁶⁶ Selon certaines études, dans un contexte d'éducation, les micro-agressions sont de quatre types : non verbales, fausses suppositions basées sur l'origine, commentaires raciaux, faibles attentes de la part des professeurs (Franklin et autres, 2014, p. 308). Nous n'avons pas été en mesure de répertorier des exemples dans toutes ces catégories. Dans ce contexte, nous offrons notre propre classement des micro-agressions relatées ou observées dans les quatre cégeps.

⁶⁷ Les privilèges sont des avantages et des bénéfices non mérités qui viennent de l'appartenance à un groupe dominant dans la société. Voir les travaux de Sue (2003) sur la question, entre autres le chapitre *What is White Privilege* dans *What is Overcoming Our Racism: the Journey to Liberation*.

⁶⁸ En relatant les propos des entrevues dans le tableau, nous ne cherchons pas à blâmer, mais bien à sensibiliser l'ensemble du milieu sur les impacts que peuvent avoir de tels commentaires ou de telles actions.

Types de micro-agressions	Exemples
4. Fausses suppositions basées sur l'origine ethnique	De la part d'un professeur : « Elle est tombée enceinte en pleine session ; on voit où sont ses priorités. »
	De la part de professeurs : « Ils sont plus passifs. »
	De la part d'intervenants : « Ils sont plus introvertis. »
5. Voir un privilège quand c'est un droit <i>ou</i> Invisibilité de la différence (<i>colorblindness</i>)	Refus d'une demande d'une étudiante d'emmener son nouveau-né lors d'un souper-préconférence au sujet des enjeux autochtones, empêchant ainsi la participation de cette étudiante.
	De la part d'une direction : « Toi, tu ne représentes que ta nation. Nous, au cégep, on est inclusifs. »
	Refuser d'offrir des traitements différents en arguant que cela contrevient à l'égalité.
	Refuser d'accepter le soutien qu'une étudiante a apporté à sa sœur comme un motif valable de s'absenter.
	Venant d'un intervenant en parlant des critères d'admission : « Est-ce qu'on peut se permettre de demander moins que pour les Québécois? »
6. Expressions de l'ignorance	Appeler les nations autochtones par d'anciens noms donnés par les colonisateurs, par exemple dire <i>Montagnais</i> au lieu d' <i>Innus</i> , ou confondre <i>Innus</i> et <i>Inuits</i> .

5.4. Cacher son identité pour se protéger et s'adapter

Ces micro-agressions insécurisent les étudiants, qui préfèrent alors dissimuler leur identité et passer inaperçus au cégep ou en classe en camouflant leur accent, en étant présents le moins possible, en ne prenant pas la parole et en n'utilisant pas les services. Plusieurs ne se qualifient pas « d'Autochtones » par peur d'être rejetés : « On a tous peur du rejet, mais c'est encore plus gros [pour les] Amérindiens parce qu'on est déjà un rejet de la société québécoise... On s'est fait mettre dans des réserves. Parce qu'on est différents des autres, on se fait mettre dans un coin » (E10I), nous a confié un étudiant. Un autre étudiant exprime ce rejet ainsi :

« T'es Amérindien, t'es un osti de sauvage » ou « Tu n'as rien d'autre à faire de ta vie que de te plaindre puis de sauver les taxes », puis des affaires de même. Ça, c'est dur [de] se faire dire ça. Puis il y a même déjà quelqu'un qui m'a dit : « Retourne dans ton osti de pays! » Il y a même des profs qui m'ont dit des affaires dans ma vie que je ne pensais jamais qu'un prof oserait me dire. (E10I)

Une autre étudiante rapporte : « On ne se sent pas acceptés. On se sent comme si on était mis à part ou bien comme si on était inférieurs. » (E14i) Et c'est bien ce qui se produit : les étudiants autochtones se mettent eux-mêmes à part, note une autre étudiante innue. Une membre de la communauté atikamekw

renchérit : « Le racisme vécu par les étudiants les fait s'isoler. » (C25A) Les contacts avec les Québécois sont difficiles, étant donné le risque de se voir insultés et ciblés. Leurs expériences, ce qu'ils entendent, les poussent à se protéger et à ne pas divulguer leurs origines : « Souvent, ce qui est plate, [ce sont] les stéréotypes que les Blancs ont envers les Amérindiens. À [un cégep], une fois, il y avait un groupe de filles dans un de mes cours qui étaient en train de parler des réserves autochtones. Puis, je n'ai pas aimé ce qu'elles ont dit, mais je n'ai quand même rien dit. » (E11A)⁶⁹

Par ailleurs, certains acteurs collégiaux interprètent les attitudes des étudiants autochtones comme étant passives, une caractéristique associée à leur groupe d'appartenance. Les professeurs font le portrait des étudiants autochtones comme étant gênés, timides et introvertis, sans trop comprendre la dynamique qui se cache derrière⁷⁰. Un professeur raconte : « Ce que j'ai constaté, c'est que ce [ne sont] pas des personnes qui prennent les devants comme nous. Moi, je dirais [qu'elles sont] plus réservées, dans l'ensemble. J'ai rarement vu quelqu'un des communautés [être] exubérant puis extraverti, là. J'en n'ai pas vu beaucoup. » (P19) La difficulté à faire des exposés oraux est vue comme une validation qu'ils sont « naturellement » gênés en public. Des intervenants vont aussi interpréter leur distance par un manque de capacité sociale : « Il faut les aider aussi à socialiser avec d'autres étudiants, tu sais. Un peu comme les étudiants immigrants. Tu sais, souvent, ils se retrouvent tous ensemble, mais c'est bien aussi qu'ils socialisent avec d'autres étudiants. Pour être plus intégrés, là. » (I10) Les propos de certains professeurs et intervenants laissent ainsi entendre que leur rôle est surtout de pallier les « incapacités sociales » qui semblent caractériser les étudiants autochtones, tout en considérant qu'il en va surtout de la responsabilité de l'étudiant de s'intégrer au milieu collégial.

Or, une telle vision des choses laisse peu de place à une réflexion sur les mécanismes d'exclusion auxquels font régulièrement face ces étudiants. Dans ce contexte, les apprenants autochtones se sentent souvent isolés ou aliénés à l'école. Certains préfèrent taire leur identité pour mieux « s'adapter ». Une étudiante a le sentiment d'avoir à nier son identité pour pouvoir naviguer dans le monde scolaire : « Il faut que je mette mon chapeau de "je ne suis pas une membre des Premières Nations". » (O5I) Elle trouve cela injuste d'avoir à être infidèle à elle-même. Sa collègue acquiesce en affirmant : « C'est pas supposé. » (O4I) Cet exemple confirme la thèse selon laquelle les étudiants sentent « that they have to leave certain aspects of their identities at the school door in order to be successful » (Martin, 2019, p. 106). Le manque de contenu diversifié dans les cours, des professeurs inconsciemment biaisés, des stéréotypes ambiants négatifs et des règles discriminatoires font partie du racisme systémique souvent en cause (Martin, 2019, p. 106).

Bref, les données recueillies montrent que ce qui est interprété par des professionnels allochtones comme des difficultés sociales, ou même un manque de volonté ou d'efforts d'intégration, se révèle être, du point

⁶⁹ L'année suivante, rapporte une intervenante, une étudiante innue a quitté ce même programme parce que ses collègues de classe tenaient des propos désobligeants à l'égard des Autochtones et des autres cultures, et refusaient de se placer en équipe avec des personnes qui n'appartenaient pas à leur groupe ethnique. Le fait que les professeurs ne prennent pas sa défense, à ses yeux, et que les étudiants concernés demeurent impunis l'a profondément affectée. Ayant l'impression d'être rejetée par ses pairs et laissée pour compte par les professeurs, l'étudiante a fait le choix de poursuivre son programme dans un autre collège en milieu d'année.

⁷⁰ Une autre intervenante confie : « Mais, des fois, je me questionne : "Est-ce que c'est toujours la difficulté relationnelle ou [...] le fait d'être autochtone qui fait qu'ils ont de la difficulté?". » (I26)

de vue des apprenants autochtones, une stratégie pour s'adapter et se protéger d'un milieu qui tend à nier leur identité, voire à les exclure. Cette incompréhension des allochtones envers l'attitude des étudiants autochtones crée un cercle vicieux : alors que les membres du personnel déploient des efforts pour que les étudiants se conforment à la norme — sans vraiment considérer les micro-agressions auxquelles ils sont ou peuvent être exposés —, les étudiants autochtones, pour leur part, s'efforcent de se faire discrets et de cacher leur identité pour passer à travers leur cheminement scolaire sans que leur fierté identitaire et leur estime personnelle en soient trop affectées.

Par ailleurs, nous avons remarqué que cette peur des micro-agressions est présente chez l'ensemble des étudiants répondants autochtones, toutes nations confondues. En effet, alors que certaines difficultés sont plus présentes chez les membres de communautés éloignées, par exemple l'adaptation à la vie urbaine, le choc culturel et le français comme langue seconde, tous les étudiants autochtones semblent avoir déjà vécu des micro-agressions. Dans ce contexte, le fait de cacher son identité est une stratégie largement utilisée. Une étudiante innue a même affirmé que le parcours était plus facile, selon elle, pour les étudiants qui « n'ont pas l'air [d'être des] Autochtones ». Ainsi, bien que les efforts déployés pour soutenir les étudiants autochtones soient généralement louables, la méconnaissance de l'histoire et des réalités des Premiers Peuples de la part des professeurs, des intervenants et même des autres étudiants rend les relations difficiles (voir chapitre 6) et le soutien peu efficace.

Conclusion : Que retenir?

C'est important de s'occuper des préjugés, car ils démotivent les étudiants. (E26A)

D'abord, on constate que le passage et le parcours collégial posent de nombreux défis aux étudiants des Premiers Peuples. En plus du choc de la transition, les apprenants autochtones, pas toujours suffisamment préparés, doivent pour une majorité d'entre eux surmonter de nombreuses épreuves d'ordres linguistique, culturel, social et familial. À cela, s'additionnent des défis importants sur les plans scolaire, financier, psychosocial, personnel, etc. Cette situation affecte inévitablement leur parcours scolaire, en plus de créer un sentiment d'insécurité, un *ethnostress*⁷¹. Ainsi, les étudiants des Premiers Peuples n'ont pas les mêmes chances de réussir que les autres étudiants au collégial. Cette situation s'accroît si les étudiants qui proviennent de communautés éloignées. Le parcours scolaire des Wendats et des Abénaquis, ou des étudiants ayant grandi en milieu urbain, semble facilité par leur familiarité avec la ville, l'utilisation du français comme langue première et leur connaissance des codes culturels du milieu d'études.

Par ailleurs, force est de constater que nos résultats de recherche montrent que le milieu collégial n'est pas exempt d'un racisme systémique ambiant. Les étudiants des Premiers Peuples, peu importe leur nation ou leur milieu d'origine, font régulièrement face à des micro-agressions qui s'inscrivent dans des rapports de force entre une culture dominante et des groupes minorisés. Leur énergie pour s'adapter va davantage s'orienter sur des stratégies d'« invisibilisation ». Se faire discret et cacher son identité sont des

⁷¹ Le terme *ethnostress* est défini ainsi par Cajete (1994) : « Primarily a result of a psychological response pattern that stems from the disruption of a cultural life and belief system that one cares about deeply. » (cité par Cote-Meek, 2017, p. 27)

mécanismes de protection et des stratégies d'adaptation à un milieu qui leur apparaît menaçant. Dans ce contexte, leurs efforts pour s'adapter passent souvent inaperçus des professeurs et des intervenants, présumant même parfois qu'ils ne font pas les « efforts » nécessaires pour s'intégrer.

Un autre élément, et non le moindre, est cette peur ressentie par plusieurs étudiants de s'assimiler, de perdre leur culture, leurs références. En plus d'être éloignés de leur communauté, d'avoir peu d'occasions de parler leur langue, le passage au collégial est, pour plusieurs, souvent perçu comme une sorte d'adaptation forcée. Cette pression à la conformité ou à l'intégration d'une norme, qui n'est pas la leur, est alors vécue comme une forme d'aliénation. Dans ce contexte, il apparaît essentiel de prendre conscience du racisme et de son fonctionnement au sein des cégeps et des effets discriminants de la norme existante afin de diminuer l'effet assimilateur des collèges et la perpétuation de milieux « insécurisants » culturellement.

CHAPITRE 6 : Les relations entre professeurs, intervenants et étudiants autochtones : le point de vue des acteurs

[...] ça fait près de 15 ans que je suis dans ce milieu-là [...] Il faut qu'ils sentent vraiment que notre cœur est pur, qu'ils sentent que nous on ne porte pas de jugements. Même si on ne le dit pas, même si ce n'est pas verbalisé, ils le sentent à la façon qu'on va les accueillir, à la façon qu'on va leur laisser la parole, le temps aussi. Une professeure

L'établissement de bonnes relations est essentiel au soutien des étudiants autochtones et permet de renforcer la confiance qui est un concept clé de la sécurisation culturelle, selon Ramsden (2002, p. 105). Or, le milieu n'est pas toujours propice au développement de bonnes relations, et les différences culturelles rendent parfois la communication et la compréhension mutuelles plus difficiles entre Autochtones et allochtones dans les collèges. Cette section vise à faire ressortir les points plus difficiles de la communication et des relations, ainsi que les éléments facilitateurs évoqués par les acteurs. Malgré plusieurs obstacles, il faut retenir que la majorité des professeurs et des intervenants cherche à aider les étudiants autochtones, mais n'a toutefois pas toujours les outils ou les connaissances nécessaires pour bien le faire.

6.1. Le premier obstacle : surmonter le malaise

Les intervenants des collèges et les professeurs ressentent une sorte de malaise diffus qu'ils n'arrivent pas toujours à expliquer quand ils sont devant des étudiants autochtones. Conscients des enjeux liés aux communautés autochtones, ils ont l'impression de marcher sur des œufs lorsqu'ils abordent ces questions ou lorsqu'ils rencontrent un étudiant. Une étudiante autochtone a fait remarquer à sa professeure que son attitude était différente : « Elle avait remarqué que, des fois, quand je parlais des Autochtones, du traitement, du génocide, j'avais comme un petit regard oblique, ou comme si je me retenais de vraiment parler de ça, comme si j'étais mal à l'aise [au sujet] des pensionnats. » (P9) L'étudiante l'a toutefois rassurée : « T'as pas à être mal à l'aise parce que je suis là. Vraiment pas. » Certains, lucides face à une histoire peu reluisante des rapports avec les Autochtones, ne veulent pas que les étudiants se sentent mal ou ciblés, et font attention pour ne pas braquer le projecteur sur eux.

Par ailleurs, d'autres professeurs, au lieu de surmonter leur malaise ou de s'instruire sur la question, vont simplement éviter de parler de sujets liés aux Autochtones. Une professeure confie : « Je me suis rendu compte qu'il me manquait beaucoup d'information. » (P8). Même son de cloche pour plusieurs intervenants dans les collèges. Ceux-ci ne savent pas nécessairement comment approcher les étudiants autochtones. « Ils ne parlent pas beaucoup », nous disent plusieurs. Le malaise est moins présent que pour les professeurs, mais le questionnement sur la façon de répondre convenablement à leurs besoins est le même. Selon les organisations autochtones rencontrées, les intervenants dans les collèges, notamment les aides pédagogiques et les conseillers d'orientation, ne sont pas toujours bien formés, en plus de ne pas posséder les connaissances ni les habiletés nécessaires pour accompagner de façon adéquate les étudiants autochtones. Prendre conscience du malaise, s'informer et passer à l'action malgré l'inconfort demeure nécessaire pour établir des relations importantes selon eux.

6.2. Aller à la rencontre de l'étudiant et s'intéresser à lui

Aller vers l'étudiant et s'intéresser à son parcours scolaire, à sa communauté ou à sa langue est une façon de briser l'invisibilité des étudiants autochtones et de renforcer leur sentiment d'appartenance. Toutefois, pour les professeurs, il n'est pas toujours aisé d'approcher les étudiants autochtones. Selon nos entretiens, ils ne savent pas trop comment faire et sont surpris si les étudiants ne viennent pas à leur rendez-vous ou s'ils ne répondent pas aux courriels qu'ils leur envoient. Bref, ils se sentent souvent impuissants face à une communication qui sort des cadres habituels : « J'ai l'impression qu'on ne se comprend pas tout le temps [...] Comme profs, on se sent dépassés. » (P25)

Comme l'ont souligné plusieurs intervenants et étudiants, le rapport professeur et étudiant est plus formel au collégial, et les professeurs accompagnent moins les étudiants qu'au secondaire. Cette différence semble particulièrement plus marquée quand les étudiants viennent directement des communautés. Les étudiants autochtones qui ont fréquenté les écoles secondaires des communautés sont habitués à des milieux beaucoup plus « protégés » où tout le monde se connaît et où les intervenants sont près des étudiants. Le cégep est beaucoup plus impersonnel. Selon les répondants, l'étudiant se sentirait laissé à lui-même dans un milieu majoritairement composé d'allochtones blancs où peu de références ou de modèles existent pour les étudiants autochtones, qui ne s'y reconnaissent généralement pas⁷². En ce sens, dans un milieu qui leur paraît si étranger et si différent, on note que certains étudiants semblent vouloir « se fondre dans le décor » et ne pas être identifiés : « Je ne le disais pas au monde que j'étais Amérindien. Pas parce que je n'aime pas être Amérindien. J'aime vraiment ça, je suis fière, mais [c'est] juste que... j'avais peur de leur réaction, ou bien d'être... » (E11A) Sa collègue complète sa phrase : « On a peur du jugement des autres. » (E10)⁷³

D'autres semblent capables de dire qu'ils sont autochtones quand ils se sentent en confiance dans un groupe, sinon, c'est plus difficile notent deux étudiantes wendates : « [On a] peur d'être jugées dès le départ. Avec l'âge, c'est de plus en plus facile. Ça devient une fierté. » (E2W) Cette invisibilité parfois souhaitée montre combien les étudiants ressentent l'image négative que la société véhicule à leur égard. Une fois cela dit, il est difficile de voir un réel choix conscient de passer inaperçu. Cela constitue davantage un moyen de défense contre le jugement et les micro-agressions possibles dans un établissement majoritairement allochtone.

Certains professeurs ont bien compris cela. Une professeure en soins infirmiers note que les étudiants autochtones sont plus timides et réservés, et qu'ils ne prennent pas la parole en classe : « Ce n'est pas eux qui vont venir nous voir et verbaliser leurs difficultés. » Elle poursuit : « Si on ne les questionne pas, on n'a pas de réponse et on ne sait pas à quoi s'en tenir. » (P34) Pour elle, le professeur doit aller chercher l'étudiant, poser des questions et valider s'il a bien compris. Une intervenante note que les questions doivent être ouvertes pour permettre le dialogue.

⁷² Gallop et Bastien (2016) notent aussi cette sous-représentation de la population autochtone dans les établissements d'enseignement postsecondaire, ce qui a un impact sur les étudiants en ce qui a trait à leurs aspirations futures.

⁷³ L'étude de Bailey (2016) dans un établissement d'enseignement postsecondaire canadien va dans le même sens en notant que les étudiants autochtones choisissent d'afficher ou non leur identité en fonction de la personne à qui ils parlent, conscients qu'ils sont des risques potentiels.

Pour la plupart des étudiants autochtones rencontrés, ce sont les professeurs qui devraient faire les démarches pour entrer en communication avec les étudiants. Le professeur ne doit pas tenir pour acquis que l'étudiant ira le rencontrer. Une intervenante wendate d'une organisation autochtone nous explique que, selon elle, le professeur doit s'intéresser à l'étudiant et aller à sa rencontre : « C'est d'aller d'emblée vers lui. Tu sais, [dire] "ah! Tu viens d'une communauté! Quelle communauté?", ça va-tu le choquer? Non, moi, je ne pense pas. » (O2W) Sa collègue renchérit : « Du tout! Moi, je pense que c'est d'avoir une ouverture, de s'intéresser aux origines, de quelle communauté tu viens et de créer ce contact-là parce que ce n'est pas l'étudiant qui va aller le chercher. » (O3W) Sa collègue innue, ancienne étudiante, renchérit : « Oui, [faire] la première approche, aller les voir. » (O3I) Une étudiante témoigne de l'importance de s'intéresser à eux : « J'ai une professeure, ça l'intéresse au boutte les Autochtones. Ça la passionne. Ça me touche... le fait qu'elle s'intéresse à ma culture. Ben, je me sens bien avec cette professeure, je me sens plus à l'aise. » (E1W) Cette relation de confiance ainsi créée permettrait aux professeurs de mieux aider les étudiants dans leur parcours scolaire. Comme nous le rappelle une membre d'une organisation autochtone :

C'est un peu le rôle du professeur, et de ne pas [tenir] pour acquis que « ah! Il est rendu à Québec... [donc il est intégré] ». [De ne pas supposer que] s'il ne pose pas de question, il est correct. Faut vraiment aller demander : « Es-tu correct? As-tu des questions? » Je ne pense pas que ça va insulter quelqu'un... Au contraire, ils vont se sentir accueillis. (O2I)

Le professeur devrait aller « chercher » l'étudiant pour l'inclure dans le groupe, poser des questions, s'intéresser à lui. Comme le fait remarquer une intervenante atikamekw : « Il n'y a pas de mode d'emploi précis pour un étudiant autochtone. » (I38A) Elle poursuit : « On n'est pas comme des créatures d'une autre dimension ! [rires] J'ai conseillé de le prendre à part, pas devant [la classe], peut-être après le cours. Ou peut-être d'envoyer un message, des fois c'est moins intimidant, aussi, pour l'étudiant. Mais c'est de tendre la main. »

6.3. L'importance de posséder des connaissances de base

Les étudiants autochtones semblent unanimes à accorder une grande importance à l'intérêt manifesté par les professeurs et les intervenants envers leur réalité et leur culture. Dit simplement, une étudiante innue témoigne : « Je dirais [que] les profs qui s'intéressent à notre culture, c'est vraiment plus gratifiant que des profs qui s'en câlissent. » (E10I) Il faut comprendre, dans cette façon de s'exprimer très directe de la part de l'étudiante, que l'indifférence cause de la colère chez les étudiants autochtones qui ne se sentent souvent pas inclus. Or, s'intéresser aux étudiants autochtones serait crucial, comme plusieurs l'ont indiqué, mais pas de n'importe quelle manière. Il faut aussi que le professeur ou l'intervenant soit préparé, ou du moins qu'il ait acquis des connaissances de base ou une expérience. Car les étudiants autochtones jugent que la méconnaissance de certains intervenants ou professeurs peut être blessante, particulièrement lorsque leur réalité est racontée en classe avec beaucoup de préjugés ou alors lorsqu'ils rencontrent des intervenants qui, par leur manque de connaissances des communautés ou par des biais inconscients, les conseillent désavantageusement.

Les étudiants se disent particulièrement en confiance avec des professeurs qui sont allés visiter les communautés, qui connaissent les Premiers Peuples : « Des profs qui ont déjà fait un tour, admettons, dans une communauté... » (E11), « qui ont déjà [...] travaillé dans des réserves. C'est vraiment des profs qui sont plus compréhensifs. » (E10) En faisant référence à une intervenante qui a vécu dans une communauté innue : « Elle sait comment on est, elle sait qu'on est des blagueurs, elle sait qu'on aime rire, elle sait qu'on aime se partager n'importe quoi. » (E10) Les deux étudiantes trouvent que, parfois, les professeurs ou les intervenants ont tendance à les infantiliser, car ils ne savent pas toujours comment communiquer avec eux.

Certains étudiants nous ont dit avoir apprécié l'aide psychosociale offerte dans les collèges. Toutefois, un petit nombre d'étudiants demandent de l'aide. Pourtant, la littérature montre la nécessité de l'accès à un tel soutien pour le bien-être de l'étudiant durant son parcours scolaire (Arriola et Hannis, 2016). Or, mise à part la question de l'accès, le problème réside peut-être davantage dans le fait que les intervenants psychosociaux ne sont pas tous formés aux réalités des Premiers Peuples⁷⁴. Certains, selon leur parcours ou leur formation, ne sont pas bien outillés lorsqu'ils rencontrent les étudiants autochtones. Comme le mentionne une intervenante (I18) : « Les interventions des membres du personnel sont teintées du degré de connaissance qu'ils ont [des] enjeux que ces étudiants-là rencontrent. » Et, selon nos entrevues, elles sont aussi teintées aussi d'un certain degré de préjugés. Or, face à cette « insensibilité culturelle », les risques sont grands pour les étudiants autochtones de se trouver devant des intervenants avec peu ou pas d'expérience et, surtout, d'être mal compris par eux. Cela crée des situations où les étudiants ne retourneront simplement plus voir l'intervenant, même si le besoin est criant. En plus de mal connaître la situation des étudiants autochtones, les intervenants ne sont pas toujours conscients de leur ignorance. Ceci entraîne des jugements qui cachent mal leurs biais inconscients. Pas étonnant que certains intervenants autochtones exposent la nécessité de former le personnel ou, encore mieux, d'embaucher davantage de personnel issu des Premiers Peuples.

À titre d'exemple, la notion de réussite des étudiants autochtones est très différente de celle des étudiants allochtones. La représentation de la réussite n'est pas basée sur l'ego, sur la performance. Ils ne se définissent pas dans le regard des autres. Des étudiants nous expliquent : « Ah ! Oui, c'est ça! Les Québécois sont performants. Vous avez l'idée que les bonnes notes.... Nous, ce n'est pas ça qu'on recherche. On vient à l'école, et ce n'est pas pour performer. On vient à l'école en se disant "j'espère que je vais passer mon examen". Et c'est juste ça. On veut s'en sortir. C'est quasiment de la survie, mais ce n'est pas de la performance. » (E4) Un autre étudiant ajoute, en parlant d'une autre étudiante : « Je sais que les professeurs viennent la talonner. Elle a la moyenne [de la classe] et elle travaille fort pour avoir la moyenne. Je lui dis : "Laisse-les faire, les professeurs. Toi, tu sais c'est quoi tu as mis dedans [comme effort]. Toi, tu sais ce que ça vaut". Mais c'est ça! On est Innus. » (E5) La réussite est liée au travail, à l'effort, et non simplement au résultat scolaire, à la note, par exemple. Réussir un cours peut être synonyme de succès et, dans d'autres cas, de ne pas décrocher. À cet effet, un professeur nous confie :

⁷⁴ Contrairement à l'Institution Kiuna, où les intervenants sont très bien formés et où l'accompagnement psychosocial va de pair avec le bien-être et la réussite des étudiants. Plus de 50 % des étudiants l'utilisent (Arriola et Hannis, 2016, p. 69).

J'ai un étudiant, par exemple, qui s'est beaucoup absenté. Il n'a pas fait une évaluation, mais, tu sais, il continue d'être là. Ça me confronte. Comment il pense qu'il va passer. Il n'a pas fait une première évaluation. Il continue... Il doit me rencontrer. Je suis pas mal persuadé qu'il ne viendra pas, mais il est [censé] venir. (P1)

Dans ce cas bien précis, le professeur interprète que le but de l'étudiant est de réussir les évaluations pour réussir le cours. Et si, pour l'étudiant, c'était d'apprendre en se disant que l'an prochain, il sera prêt pour réussir le cours? Cette vision différente est inconfortable pour les professeurs et les intervenants. On voit dans cet exemple que le professeur est désespéré face à une situation où la notion de réussite ou de parcours scolaires sort de la norme. Une intervenante d'une organisation autochtone tente de mieux cerner ce qu'est la réussite ou l'apprentissage : « Un Autochtone, s'il n'a pas complété ses études, ce n'est pas un échec. [Il se dit] : "Les connaissances que j'ai eues, je les acquises." Puis, ça se peut qu'elles reviennent dans deux, trois ans. » (O7) Les intervenants autochtones expliquent que dans les cultures autochtones traditionnelles, l'apprentissage est un long processus qui dure toute la vie.

Il semble important de comprendre les motivations de l'étudiant et d'éviter toute forme de jugement. Aller à sa rencontre, comprendre ce qu'il vit, pourquoi il ne se présente pas aux examens. Bref, communiquer contribue à mettre en place les conditions pour que l'étudiant se sente à l'aise dans la progression de son cheminement scolaire. Il faut aussi comprendre que pour nos répondants autochtones, l'admission dans un collège est déjà une réussite en soi. Le diplôme vient valider ce parcours qui est perçu comme un acte de courage et de détermination⁷⁵ (I19-25). Bien qu'il soit valorisé, il n'est pas une fin en soi pour l'ensemble des étudiants. Néanmoins, certains étudiants ont formulé que le diplôme était leur passeport pour retourner dans leur communauté et offrir leurs services. Une étudiante atikamekw explique : « Je veux retourner chez nous avec mon papier, mon diplôme. » (E28A) La réussite liée à l'obtention d'un diplôme est vécue collectivement. Les étudiants qui obtiennent leur diplôme sont en mesure de retourner dans leur communauté pour soutenir les membres. Comme le note une intervenante : « Mais, on voit qu'ils portent beaucoup une voix où c'est la communauté, un peu, qui dit "toi, tu vas réussir". Comme une pression sociale aussi. Donc, ça ajoute au stress, à la pression. » (I23)

La représentation du temps chez des répondants allochtones est un autre exemple qui peut venir brouiller la relation avec les étudiants autochtones. Souvent la notion du « temps traditionnel autochtone » (*indian time*) est utilisée à mauvais escient ou carrément de façon raciste en affirmant que les étudiants autochtones sont régulièrement en retard ou manquent d'assiduité du fait de leur appartenance culturelle. La représentation du temps est très différente d'une culture à une autre. Bien la saisir aide à comprendre l'étudiant et à mieux entrer en relation avec lui, sans jugement. La notion de « temps indien », selon Verbos et autres (2011, p. 51), est une perception du temps qui progresse à travers les événements au lieu de l'horloge. Ce n'est pas un temps linéaire, un temps découpé en période, en heures, en minutes, comme l'est typiquement structuré le système d'éducation occidentale. C'est, par contraste, un temps naturellement régi, marqué par des événements qui se produisent dans le moment présent.

⁷⁵ À cet effet, on conseille souvent, pour encourager et valoriser les étudiants autochtones, d'afficher les noms et les photos des diplômés. C'est ce que fait d'ailleurs le Centre de développement et de la formation de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM).

Comme le raconte une conseillère d'orientation qui travaille en communauté :

Quand j'ai commencé à travailler, j'avais réussi à avoir un client. J'étais toute contente. Lui était vis-à-vis la fenêtre. Il me parlait. Fait que à un moment donné, il arrête de me parler et se lève. [Je lui dis] : « Y a-tu quelque chose qui ne va pas? » Il me dit : « Y a une outarde qui vient de passer! » Il est parti, parti chasser l'outarde, mais je l'ai pas revu [...] Fait que, c'était ça, le plus important, là. [rires] (C15)

Bien que nous ne cherchions pas à généraliser les situations ou à excuser tous les étudiants qui se présentent en retard en classe, selon les Autochtones rencontrés, il serait important de communiquer avec l'étudiant pour vérifier ce qu'il lui est arrivé. Les étudiants sont souvent placés devant des dilemmes familiaux ou des événements en lien avec leur communauté. Manquer un cours ne veut pas dire nécessairement que le cours ne leur tient pas à cœur. Les priorités sont souvent d'ordre familial ou social. L'étudiant a pu simplement avoir priorisé le réconfort d'un ami, d'une sœur qui ne va pas bien, ou visiter sa grand-mère malade. Prendre contact avec l'étudiant est aussi une occasion de le diriger vers des ressources spécialisées, au besoin.

6.4. Établir une relation de confiance et accompagner

Au cœur de la réussite des étudiants autochtones se trouve la relation de confiance. Bâtir une relation de confiance est primordial et n'est jamais acquis. Elle prend également du temps à se construire et demeure fragile. Selon les intervenants, il faut y aller graduellement et ne pas brusquer les choses : « C'est vraiment un engagement sur le long terme si tu veux établir un lien de confiance. » (I18) Elle poursuit : « ... pour les amener à ton bureau, c'est la même chose, le lien de confiance... parce qu'ils se sont fait tellement avoir, [...] puis ils ont raison de ne pas faire confiance... Et c'est ça qui est dur. » Une professeure renchérit : « Ils ont eu tellement d'histoires dans leur vie que, moi, je les comprends d'être méfiants. Ils luttent beaucoup pour avoir une place, et c'est dans toutes les sphères, l'aspect politique, l'aspect social, économique, éducatif évidemment, personnel. » (P24)

La suspicion est bien présente et justifiée dans le discours des répondants, et elle nuit à l'intervention. Comme l'explique une intervenante : « Il y a un enjeu [sur le plan] de la méfiance... Il faut y aller tranquillement [...], une chose à la fois pour pouvoir garder le lien, pour pouvoir travailler quelque chose, mais c'est difficile pour eux d'identifier leurs besoins. » (I9) Plusieurs nous ont aussi parlé de la fragilité du lien qui peut se briser facilement et qui, après coup, rend la confiance difficilement récupérable. Ceux qui ont réussi à établir ce genre de relation constatent que les effets sont notables. Par exemple, une étudiante témoigne d'une expérience positive marquante avec une professeure :

Il y a une prof [...] qui m'a aidée beaucoup, beaucoup... Elle l'a dit carrément : elle m'a maternée, mais je pense qu'elle a bien fait parce que, sinon, je pense que je n'aurais pas pu terminer mon cours. Je lui avais beaucoup parlé. Elle était vraiment ouverte. Elle apprenait à me connaître. Habituellement, les superviseurs changent chaque session, mais, moi, elle est restée tout le temps avec moi... À chaque [sic] réunion de prof, elle disait : « Non. Elle, elle reste avec moi. C'est moi qui [vais] la superviser tout le temps. » [...] Je ne serais pas ici sans elle. (O31)

Selon les intervenants, les étudiants autochtones ont plus souvent besoin d'être dirigés et accompagnés dans leur demande d'aide que les étudiants allochtones, habitués aux structures et aux façons de faire de l'établissement. « Ce ne sont pas des gens qui vont demander des choses facilement. La formulation d'une demande d'aide, c'est rarement quelque chose qui va se faire formellement. » (I24) Le fait d'avoir à établir une relation de confiance, de présenter les ressources et de relancer les étudiants est ressorti souvent lors des entrevues, de même que l'importance d'avoir une personne de confiance qui fait le pont entre eux et les ressources. L'idée derrière cette approche est de faire les choses avec eux, sans paternalisme, et de les amener graduellement vers une prise en charge de leur parcours scolaire.

L'accompagnement peut se faire sur le plan du parcours scolaire ou alors être ponctuel, lors d'un besoin particulier ou pour prendre contact avec un spécialiste pour un service. Précisons qu'accompagner un étudiant peut signifier aller avec lui au bureau de la direction, de la personne-ressource ou du psychologue et s'asseoir un moment. Diriger l'étudiant n'est souvent pas suffisant. Pour les étudiants autochtones, aller vers un intervenant psychosocial ne va pas de soi. Selon les intervenants, les étudiants autochtones, malgré leurs besoins, ne demandent pas souvent de l'aide, d'où l'importance de les accompagner.

Il serait également opportun de penser à accompagner les communautés dans leurs démarches auprès des établissements d'enseignement postsecondaire. Les rouages administratifs des cégeps et les différentes instances ou directions peuvent sembler obscurs pour les gens qui ne travaillent pas en leurs murs. Il est donc très important d'aider les membres des communautés à communiquer avec le collège et de les informer des façons de faire et du fonctionnement des directions, des protocoles, des suivis, etc., comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre 11. Ce partenariat serait à privilégier pour accroître le bien-être des étudiants et assurer un meilleur passage au cégep.

En vue de bâtir une relation de confiance et d'accompagner davantage les étudiants autochtones, il y a lieu de multiplier les échanges dans un contexte informel, c'est-à-dire dans un contexte plus décontracté. En effet, plusieurs étudiants, intervenants et membres des communautés ont souligné combien le rapport se bâtit plus rapidement et solidement dans des rencontres à l'extérieur de la classe, notamment lors d'activités culturelles ou sociales, ou du partage d'un repas, bref, en des lieux où les règles sociales ou de fonctionnement sont souples. L'étudiant voit ainsi le professeur ou l'intervenant comme étant engagé à mieux le connaître, à s'intéresser à lui, en dehors des cours. Le rapport plus égalitaire rend l'étudiant plus à l'aise. Une intervenante autochtone qui travaille dans le milieu scolaire témoigne : « [...] aller dans les activités, faire de l'éducation physique. On avait des journées d'accueil à la forêt Montmorency. Je passais la journée avec eux autres. Ils me connaissaient. Ils me voyaient différemment. » (O9W) Elle insiste : « Il faut être [sur le] terrain. Il faut se faire connaître. Ils sont tellement gênés. Ils ont l'impression de ne pas avoir leur place, surtout les Atikamekw. » Elle note qu'après, les étudiants viennent la voir régulièrement à son bureau. « C'est fou ! Après ça, il y a un embouteillage à ta porte! »

Les réseaux sociaux sont aussi de fabuleux moyens de joindre les étudiants autochtones :

On est rendus sur Facebook, nous, parce qu'il y a plusieurs élèves qui n'ont pas de téléphones. Plusieurs. Ils sont tous sur Facebook. Nous, on est branchés sur Facebook professionnel. Ils peuvent nous parler, nous écrire : « Je ne serai pas là aujourd'hui, [car] il se passe telle affaire. J'ai besoin d'aide. » On fait même des rendez-vous, des fois, de l'aide, à l'écrit. (O9W)

L'efficacité de cet outil s'est également révélée auprès des agents de liaison des collègues et des conseillers à la vie étudiante⁷⁶.

Plusieurs participants nous ont parlé de l'existence ou de la mise en place éventuelle d'un local qui permettrait de favoriser les échanges. Le local est un lieu informel, un espace neutre, voire un espace qui appartient aux étudiants autochtones, un « *safe space* », qui permet de créer des liens de confiance en passant par l'informel (voir chapitre 8). Bref, la relation de confiance se crée beaucoup plus rapidement dans l'informel et dans un environnement où les règles sont souples et où l'étudiant se sent en sécurité.

Une autre façon de vivre l'informel, c'est aussi d'assouplir les règles. Une intervenante collégiale souligne la rigidité des normes collégiales instaurées dans les cégeps : « On vous classe, pis on envoie des courriels, ou on vous offre un dépistage précoce [...]. Mais, en fait, ça, c'est notre mode [occidental]. Je pense que d'y aller avec la relation de confiance, prendre notre temps [...] Pis, là, ils viennent plus aux services. » (I26) Une autre intervenante note qu'elle a eu besoin de changer sa façon de faire : « Elle est venue avec son garçon. Pis, là, j'étais comme pas prête à ça. Fait que j'ai réfléchi pendant la rencontre [...] Je me suis dit : "Ah, non! Je ne remplis pas des formulaires. Ça va être difficile." Tu sais, il y a beaucoup de paperasse à monter pour le dossier [...] Ça ne se prêtait pas à ça. » (I24) C'est un exemple parmi d'autres d'un assouplissement d'un protocole, de façons de faire qui ne sont pas appropriées à la situation. Pour un professeur, on peut penser à une situation où ce dernier laisse plus de marge de manœuvre à un étudiant qui voudrait faire son travail sur sa communauté en lui laissant le choix de son sujet de recherche⁷⁷.

6.5. La langue de communication : un code à apprivoiser

Les professeurs et les intervenants ont plusieurs défis à relever s'ils veulent accompagner un étudiant dans le besoin. Celui de la communication en est un majeur. La différence de langue et de culture peut grandement interférer avec celle-ci. Les étudiants autochtones, particulièrement les étudiants innus et atikamekw, n'ont souvent pas le français comme langue première. Le français devient ainsi un défi pour eux devant des intervenants qui ne peuvent pas les comprendre dans leur langue maternelle. Ils se trouvent dans des situations où ils risquent de ne pas saisir toute l'information ou simplement de ne pas être en mesure de bien exprimer leurs besoins. Comme l'exprime une étudiante, l'idéal serait un cégep qui permet d'étudier dans sa langue maternelle : « On comprendrait tout. » (E14I). Sa collègue approuve joyeusement (E11I). À défaut d'avoir des cégeps dans la langue maternelle des étudiants, être accompagné par un intervenant autochtone lors d'une rencontre psychosociale ou mettre en place des mesures d'accompagnement en français pourrait grandement faciliter la communication, selon les répondants (voir chapitre 8).

⁷⁶ Chez les Atikamekw, « Facebook et les réseaux sociaux permettent de renforcer les réseaux de soutien, de solidarité et d'échanges », selon Jérôme, Birotte et Cocoo (2018).

⁷⁷ Contrairement à ce que nous rapportait un professeur lorsqu'une étudiante a voulu prendre un sujet en lien avec sa culture, le professeur lui a simplement répondu que ce thème n'était pas sur la liste : « Ils sont tout le temps en train d'essayer de faire l'effort de s'adapter, et nous, de l'autre côté, je pense qu'on est un peu ignorants ou un peu... Je sais pas comment le nommer. » (P24)

6.6. Améliorer les relations entre étudiants autochtones et allochtones

Pour les étudiants autochtones, il n'est pas toujours facile de se mixer avec des étudiants allochtones. Cette situation rend plus difficile la mise en équipes des étudiants, qui ont tendance à vouloir travailler seuls. Une étudiante innue témoigne : « Je ne sais pas si c'est nous qui créons ça ou si ça se crée de manière inconsciente, mais on a cette distance-là par rapport aux autres étudiants... Il faut quasiment aller nous chercher pour travailler, pour venir et pour rentrer en relation avec nous parce que, nous, on n'ira pas. » (E3I) Selon nous, cette situation est une autre expression de l'insécurité des étudiants autochtones, qui ont peur d'être jugés. Ils préfèrent s'exclure eux-mêmes, plutôt que de risquer de se voir exclus. Les étudiants autochtones ont souvent exprimé leur surprise concernant les préjugés et les stéréotypes nombreux véhiculés par les étudiants allochtones face aux Autochtones. Ils sont préoccupés de voir à quel point les étudiants sont ignorants de leur réalité.

La difficulté d'accomplir des travaux en équipe revient dans les entrevues. Cette insécurité est interprétée par les professeurs comme une peur des étudiants autochtones d'être jugés par les collègues de classe : « [Ils] sont vraiment introvertis. J'ai eu des étudiantes [...] québécoises qui avaient de la difficulté à travailler avec des étudiants autochtones parce qu'elles disaient : "Ils ne parlent pas. Je ne sais même pas s'ils comprennent." Il y en a une qui est en équipe avec une personne autochtone, bien, elle dit : "Bien, là, je ne sais pas comment je vais faire." » (I9) La communication fait alors défaut, tout comme la relation. Certains professeurs ont vu une facilitation du travail d'équipe lorsque des étudiants allochtones ont adopté une attitude d'ouverture face à leurs collègues autochtones. Par exemple, des étudiantes allochtones ont proposé à leur collègue atikamekw, une mère monoparentale, d'aménager un horaire de travail pour s'assurer de sa disponibilité. Elles avaient aussi pensé à un mode de rédaction d'équipe en tenant compte du fait que le français est pour elle une langue seconde. D'autres étudiants allochtones sont aussi venus travailler au local dédié aux étudiants autochtones pour apprendre à mieux se connaître, dans un environnement familier à l'étudiant autochtone. Lorsque les étudiants sont sensibles à leur réalité, les étudiants autochtones ont tendance à s'ouvrir et à s'engager davantage dans les travaux et les discussions de groupe, relatent les professeurs.

6.7. Respecter le rythme et utiliser l'humour

La patience est de mise dans la construction des relations, note une étudiante innue (E22I). Comme nous le fait remarquer une intervenante wendate : « C'est d'apprendre à prendre le temps de faire les choses correctement pour éviter d'avoir travaillé dans le vide, au final. » (O1W) Chaque petit geste compte. Une professeure relate :

On a appris à se connaître. Le meilleur facteur a été le facteur temps. On ne peut pas bousculer. Il faut faire connaissance, utiliser l'humour. Et, peu à peu, j'ai vu des étudiants partager avec moi leur réalité, leur réalité familiale, parler des enjeux au sein des communautés — entre les différentes familles et les conseils de bande. Je ne serais jamais entrée dans ces univers-là. Je n'aurais jamais eu accès à ces informations-là si je n'avais pas pris le temps de créer un lien avec eux. Et ça s'est fait peu à peu. C'est ça : le temps, l'ouverture et le désir de [connaître]... Je pense que s'ils n'avaient pas senti que je les aimais... (P4)

Comme le confirme une membre d'une communauté innue : « Quand le lien de confiance est créé, après il [l'étudiant autochtone] va aller d'emblée se proposer pour aller de l'avant. » (C31) L'humour est aussi un outil de plus pour se rapprocher des étudiants. Comme l'explique une membre d'une communauté innue :

Ce qui est important aussi, c'est l'humour. Nous autres, c'est de l'humour autodérisoire. Ça veut dire qu'on va rire de nous. Si on parle en innu et qu'on rit, ce n'est pas parce qu'on rit de toi. Nous, les Innus, on se place en cercle. Si on rit de quelqu'un, c'est parce qu'il est à l'intérieur du cercle. On ne se fout pas de la gueule de celui qui vient de passer. Mais on est des gens très sincères, très honnêtes aussi. Mais, je pense que c'est conscientiser les enseignants, le personnel à [ceci] : un Innu, c'est quelqu'un qui aime rire, qui va accepter que tu rires de lui avec lui, mais il faut qu'il y ait un lien de confiance avant. T'arrives pas à côté pour lui faire une joke sur les Indiens. Tu vas le perdre. S'il y a un bon lien de confiance, on va rire. C'est de même. Je pense que les Atikamekw sont de même aussi. (C11)

Certains étudiants aiment bien que les professeurs passent par l'humour pour les approcher, car cela les met plus à l'aise. Il faut toutefois garder en tête que l'humour est différent d'une culture à l'autre. L'autodérision est plus sûre que de tenter de faire des blagues sur la culture de l'étudiant. De plus, nous avons des raisons de penser que ce que les étudiants expriment lorsqu'ils nous parlent de l'humour, c'est qu'ils préfèrent des situations décontractées ou personne ne se prend au sérieux.

Conclusion

Malgré de bonnes intentions, les témoignages de nos répondants indiquent qu'il reste beaucoup à faire pour améliorer la communication et la relation entre autochtones et allochtones dans les collèges. La présente section a tenté de cerner ces éléments qui entravent ou qui facilitent la communication et, par le fait même, la relation. Le sentiment de malaise qui flotte au-dessus de la tête des intervenants et des professeurs est bien présent et constitue le premier obstacle à surmonter. Sortir de sa zone de confort et exprimer ses limites comme professionnel constitue, selon nous, un premier pas vers un espace de dialogue entre autochtones et allochtones. Une grande incompréhension subsiste, alimentée par une méconnaissance de la situation et des besoins des étudiants autochtones. Conséquemment, la majorité des étudiants ne demanderont pas de l'aide, non parce qu'ils n'en ont pas besoin, mais bien parce qu'ils ne savent pas comment et à qui demander de l'aide sans risquer d'être jugés. Néanmoins, plusieurs avenues ont été suggérées pour faciliter cette relation qui doit se bâtir sous l'égide de la confiance. Aller à la rencontre de l'étudiant, établir graduellement la relation, utiliser les échanges informels, l'accompagner et faire preuve de souplesse et d'ouverture sont tous des moyens de solidifier cette relation qui est essentielle pour que le parcours scolaire de ces étudiants se déroule bien. Prendre le temps et faire les choses avec respect sont aussi des éléments qui ont été à maintes reprises soulevés par les étudiants, tandis que l'obstacle principal à une bonne relation demeure les préjugés. En effet, les étudiants et les membres des communautés n'ont pas toujours l'impression d'être traités en égal ou d'avoir le respect de leurs interlocuteurs. Bref, avant tout, nous affirmons que les changements doivent se faire auprès du personnel des collèges pour que soit réellement possible la construction d'une relation juste et pérenne basée sur la confiance.

CHAPITRE 7 : L'auto-identification volontaire : une stratégie pour joindre davantage les étudiants autochtones

L'auto-identification volontaire des étudiants autochtones est courante dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens⁷⁸. Cet exercice, souvent effectué grâce à un formulaire que les étudiants doivent remplir pour indiquer leur identité et accompagné d'une stratégie de fierté identitaire, permet de diffuser efficacement de l'information sur les services ou les ressources leur étant dédiés et ainsi d'accroître la prestation des services. Au Québec, l'auto-identification volontaire commence à faire l'objet d'une réflexion plus importante de la part des cégeps, qui souhaitent mieux connaître leurs populations étudiantes, faciliter la communication avec elles et, surtout, augmenter la prestation des services qui leur sont dédiés. Lors de nos entretiens, nous avons cherché à connaître le point de vue des acteurs sur les méthodes d'identification.

Pour la majorité des étudiants collégiaux interviewés, l'auto-identification est souhaitable quand elle est associée à des services. Même point de vue du côté de la majorité des professeurs et des intervenants consultés, qui y voient là une façon de mieux accompagner et connaître les étudiants pour permettre une meilleure intervention. Certains membres des communautés sont très enthousiastes et y voient une grande utilité en permettant potentiellement de distinguer les nations et les communautés, car ceci a un impact sur les besoins : « C'est extrêmement important! Parce qu'un Atikamekw, ce n'est pas un Innu! ». (C27A) Une membre de la communauté atikamekw ajoute (C21A) :

Je pense que ça serait très bien, parce qu'on a tendance à se faire généraliser en tant qu'Autochtones, alors qu'on a chacun notre réalité [...] On a des modes de fonctionnement différents. Pis juste de se faire demander sur un formulaire « OK, Autochtone » [en référence à l'inscription centralisée], [ce n'est pas suffisant].

C'est dans ce sens que quelques membres des communautés disent qu'il serait bon d'insister auprès des étudiants pour qu'ils s'identifient. « Ça serait idéal. » (C25A)

Néanmoins, malgré une ouverture à la mise en place d'une telle action, divers membres des communautés et des organisations autochtones soulèvent que les étudiants risquent de ne pas vouloir s'identifier ou de ne pas voir l'intérêt de le faire, étant donné les préjugés toujours présents et la peur d'être stigmatisés. Comme le note Weaver (2001), des facteurs politiques, sociaux et économiques influencent ce choix : « Un climat empreint de discrimination peut inciter une personne à rejeter son identité autochtone. Un climat où l'appartenance à un peuple autochtone est perçue comme à la mode ou être avantageuse financièrement peut, au contraire, encourager une personne à assumer cette identité. » (Weaver, cité par

⁷⁸ L'auto-identification volontaire, contrairement à l'identification par une tierce personne (un professeur ou un intervenant), est vue comme « la méthode la plus appropriée et la plus respectueuse culturellement pour établir l'identité d'une personne autochtone » (Oldford et Ungerleider, 2010, p. 33). Quelques établissements d'enseignement postsecondaire en ont fait l'essai, dont l'Université Concordia (Québec), Red River College (Manitoba), l'Université d'Ottawa (Ontario) et la Cité collégiale (Ontario). Pour un exemple, voir le site Internet du Red River College.

Oldford et Ungerleider, 2010, p. 34). De plus, certains étudiants craignent que leur différence soit affichée ou que la démarche soit vue comme donnant accès à des privilèges. Ils craignent ainsi les tensions avec les autres étudiants qui présument du favoritisme. Cela renvoie de nouveau au travail important de sensibilisation à faire au sein même des cégeps concernant les préjugés avant de mettre en place une telle approche.

En ce sens, les participants jugent qu'il faut que les intervenants et les professeurs soient sensibilisés d'abord avant d'avoir accès à une liste qui identifie qui est autochtone. Pour certains, il y a aussi du travail à faire dans les communautés pour amener les étudiants à vouloir s'autodéclarer. Les étudiants doivent avoir un lien de confiance avec l'établissement qui recueille l'information (Oldford et Ungerleider, 2010, p. 35). Selon une représentante d'une organisation autochtone : « L'histoire se souvient un peu plus des identifications qui ont mené à de mauvais résultats. Même si c'est avec de bonnes intentions, il est difficile de voir le dérapage possible. Il y a quand même toujours cette peur-là. » (O1W)

Certains répondants expriment la crainte que soient associées à la demande des preuves de statut qui alourdisent la démarche et découragent les étudiants. Pour d'autres, c'est un mal nécessaire pour assurer une certaine forme de justice. Ainsi, lorsque des documents plus formels sont demandés, par exemple pour accorder une mesure particulière aux apprenants dont le français est la langue seconde⁷⁹ ou pour obtenir une place réservée dans un programme, des participants suggèrent que les étudiants soient accompagnés dans leurs démarches. Dans le cas contraire, certains participants ont remarqué que les étudiants préfèrent parfois se « priver » d'une mesure à laquelle ils ont droit, plutôt que d'effectuer les démarches seuls. Cette démarche, qui peut être ardue pour certains, constitue une occasion d'explorer, de mieux comprendre ce qu'est être autochtone et donne du pouvoir à l'étudiant (*empower*) selon Pidgeon (2016, p. 84). Cette démarche doit être soutenue par l'établissement comme une façon de décoloniser le système d'éducation (Pidgeon, 2016).

L'autre enjeu, à la base même de l'auto-identification volontaire, porte sur l'autodéclaration fondée sur la bonne foi du répondant. Comme le souligne une membre d'une communauté autochtone : « Si, admettons, quelqu'un se dit Atikamekw, mais [qu'il] n'est pas de descendance atikamekw, il n'est pas reconnu par les Atikamekw ici [de la communauté]. Ils n'aimeront pas ça [qu'il s'identifie]. » (34A) De plus, les revendications identitaires des Métis de l'Est⁸⁰ constituent un autre sujet qui anime la controverse chez les nations autochtones. Par ailleurs, certaines histoires d'individus ayant usurpé l'identité autochtone n'ont rien pour augmenter la confiance en un système où l'individu détermine son identité⁸¹. Ce contexte peut être le terreau fertile à un dérapage si la mise en place d'un système d'auto-identification volontaire n'est pas clairement définie, justifiée et faite selon des règles éthiques claires, par surcroît en collaboration avec les communautés.

⁷⁹ Dans ce cas, deux cégeps participants sur quatre demandaient un bulletin ou une preuve que l'étudiant a effectué une partie de sa scolarité dans la langue de sa nation.

⁸⁰ Mouvement identitaire que l'on trouve dans les provinces atlantiques, mais aussi au Québec et qui vise la reconnaissance officielle de la nation (Bouchard et autres, 2020).

⁸¹ Voir le cas d'Alexandra Lorange (Niosi, 2020).

D'un autre côté, il est important que l'auto-identification volontaire demeure un espace ouvert permettant à certains étudiants qui le souhaitent de se réapproprier leur culture. Comme l'affirme Daniel Justice Heath : « If nationhood and liberation are our goals, we must truly acknowledge the diversity of Native experiences by avoiding both traps of "mixed-blood angst" and of full-blood purity. » (cité par Pidgeon, 2016, p. 87) Bref, en général, les participants sont en accord avec la mise en place d'une stratégie d'auto-identification volontaire. Toutefois, certains expriment des réserves et un certain scepticisme quant aux façons de faire et pressent les collègues à la prudence.

7.1. Des stratégies complémentaires

Dans le cadre de cette recherche, nous avons répertorié plusieurs méthodes d'identification utilisées dans les cégeps pour dénombrer les étudiants autochtones et constaté les apports et les limites de celles-ci. La méthode actuelle la plus commune pour connaître le nombre d'étudiants autochtones demeure les données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) ou du Service régional d'admission au collégial de Québec (SRACQ) lors de l'inscription générale. Certains collèges utilisent les données du formulaire d'inscription qui demande à l'étudiant s'il est de « citoyenneté canadienne » ou de « citoyenneté canadienne autochtone » pour dresser une liste d'étudiants dits autochtones⁸². Or, cette méthode très imparfaite ne joint pas l'ensemble des étudiants autochtones, car certains omettent de s'identifier pour toutes sortes de raisons⁸³. Pour tenter de recenser davantage d'étudiants des Premiers Peuples, les collèges ont adopté diverses stratégies complémentaires pour les identifier. Voici les méthodes explorées dans les cégeps lors de notre recherche qui permettent d'augmenter le nombre d'étudiants joint.

7.1.1. Les communautés et organisations autochtones

Les membres des conseils de bande avec qui nous avons échangé possèdent tous une liste d'étudiants de leur communauté inscrits aux études collégiales et financés à l'aide de fonds du gouvernement fédéral⁸⁴. En développant une collaboration avec eux, il est possible de demander de faire parvenir une lettre aux étudiants inscrits afin d'établir un premier contact et de les inviter à s'identifier. Dans cette lettre (ou appel téléphonique), les cégeps peuvent alors donner quelques renseignements sur les activités et les services offerts aux étudiants autochtones et quelques conseils pour bien se préparer à l'entrée au cégep. À Québec, une collaboration entre les cégeps et le Centre de développement et de formation de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM) permettrait également de faciliter l'identification des étudiants qui

⁸² « Dits autochtones », car certaines aberrations peuvent apparaître dans les données comme un étudiant né au Burundi qui se disait autochtone. Il est raisonnable de penser que dans le contexte canadien ce n'était pas le cas.

⁸³ Lors des entrevues, des participants ont mentionné que plusieurs hésitent à cocher cette case, entre autres parce que l'apprenant n'y voit pas l'utilité, mais aussi parce que plus loin dans le formulaire, on lui demande de fournir un « Certificat de statut d'Indien valide » démarche qui le décourage à s'identifier selon certains. L'étude de Restoule fait dans une université ontarienne montre que les trois principales raisons pour ne pas s'identifier sont une méfiance envers l'État, le souci d'être reconnu par leur mérite personnel et non leur héritage culturel et le désir de rester anonyme (2013, p. 3).

⁸⁴ Bien que le gouvernement fédéral tiennent certaines statistiques, le Ministère ne peut fournir de données statistiques sur les étudiants pour l'année scolaire en cours. Il est également important de noter que tous les étudiants autochtones ne sont pas financés par les fonds du gouvernement fédéral.

transitent vers le collège. Enfin, les centres d'amitié autochtones (CAA) sont également de bons partenaires avec qui échanger pour inviter les étudiants qui fréquentent ces centres — et qui n'ont pas nécessairement vécu dans une communauté — à s'identifier pour mieux les desservir.

7.1.2. Les médias du cégep

Certains cégeps invitent les étudiants autochtones à s'identifier par la publication d'activités et de services offerts pour eux au cégep par l'entremise des différents médias tels le courrier interne, Facebook, les journaux, le portail, le babillard, etc.⁸⁵.

7.1.3. Le bouche-à-oreille

Le bouche-à-oreille est aussi une méthode efficace pour faire connaître les activités et les services. Les étudiants, en informant d'autres étudiants autochtones de services ou d'activités, participent au dénombrement. Les professeurs et les intervenants ont eux aussi comme rôle de faire connaître les services offerts auprès des étudiants autochtones s'étant affichés⁸⁶. Cela implique toutefois que le personnel des collèges soit informé des services et des ressources qui sont offerts aux étudiants des Premiers Peuples au sein de leur établissement.

À la base, l'identité est une question complexe. Historiquement, c'est le gouvernement fédéral qui détermine qui a le statut d'Indien selon la Loi sur les Indiens et qui s'en voit dépossédé. Cette situation a mené à l'exclusion et à l'inclusion de certains individus sans que les nations aient un pouvoir sur la question, créant ainsi conflits et divisions internes (Restoule, 2007 cité par Educational Policy Institute, 2008, p. 4). La mise en place d'une démarche d'auto-identification volontaire par les collèges n'est donc pas une démarche à prendre à la légère, et c'est ce que nous ont d'ailleurs révélé nos entrevues. À juste titre, certains professeurs soulèvent le côté éthique de la démarche. Il y a derrière la mise en place d'une auto-identification dans les collèges une réflexion à entreprendre pour ne pas contrevenir aux lois (vie privée et confidentialité). Voici quelques éléments à prendre en compte lorsqu'un cégep désire mettre en place une stratégie d'auto-identification volontaire.

7.2. Pourquoi les étudiants sont-ils invités à s'auto-identifier?

Pour que cette démarche soit légitime, il est impératif que les objectifs soient clairement définis et qu'ils impliquent le mieux-être des étudiants autochtones. L'auto-identification doit servir au soutien des étudiants autochtones.

⁸⁵ Lors de la collecte de données, nous avons lancé un questionnaire par courrier interne à l'ensemble de la communauté étudiante (voir annexe 5) pour encourager les étudiants autochtones à s'identifier. Cette méthode s'est avérée peu concluante, puisque nous avons recueilli tout au plus une dizaine de réponses sur une moyenne de 40,5 étudiants par cégep (variation entre 30 et 49 étudiants) répertoriés par l'entremise du service d'admission de la région. Cela représente tout au plus le tiers des étudiants des cégeps.

⁸⁶ Il est important de noter que l'étudiant doit préalablement s'être dit autochtone avant de l'orienter vers un service. La confidentialité et son choix de s'identifier doivent être respectés.

7.3. Qu'est-ce qu'on identifie?

Le cégep doit réfléchir à la façon de mettre en place une démarche d'autodéclaration de l'identité autochtone. Il doit choisir la formulation des questions, mais également si les étudiants auront à choisir leur appartenance à une nation, à une communauté ou même aux deux. Est-ce que le statut de l'étudiant sera demandé ? Est-ce qu'on lui demandera s'il habite en communauté ou hors communauté? Ces questions, qui peuvent paraître dans un formulaire d'auto-identification, doivent être mûrement considérées et leurs objectifs, clairement définis. Comme le notent Oldford et Ungerleider : « [...] les questions sur l'ethnicité peuvent utiliser la notion d'identité ou d'appartenance à un certain groupe, la perception de soi-même comme appartenant à un groupe et la considération ou la description de soi-même d'une certaine façon. » (2010, p. 41) Plusieurs options sont offertes.

7.4. Comment les données recueillies seront-elles utilisées?

L'accès aux données doit être restreint et leur divulgation doit se faire de façon éclairée. L'étudiant doit être en mesure de choisir qui aura accès à ces données (degré de confidentialité). Il doit pouvoir se retirer de la liste quand il le veut.

7.5. Est-ce que l'environnement collégial encourage l'auto-identification?

Le cégep doit travailler à construire un milieu culturellement sécuritaire et mettre en place des mesures d'affirmation et de fierté identitaires avant d'adopter une stratégie d'auto-identification volontaire. La mise en place d'un climat d'inclusion et de fierté identitaire, qui encourage l'auto-identification, est prioritaire.

Conclusion

Ces quatre éléments de l'élaboration d'un formulaire d'auto-identification volontaire pour les cégeps doivent se faire impérativement en consultation avec les étudiants, les communautés et les organisations autochtones.

L'auto-identification volontaire est un moyen important pour joindre les étudiants autochtones au collège et, ainsi, leur assurer une meilleure prestation de services. Bien qu'elle soit imparfaite, c'est la seule méthode d'identification respectueuse d'une démarche de réappropriation culturelle (Oldford et Ungerleider, 2010, p. 33). Néanmoins, sa mise en place par l'entremise, par exemple, d'un formulaire à l'inscription au cégep doit se faire avec diligence et en considérant tous les enjeux mentionnés plus haut, comme le degré de confidentialité, les services qui y sont rattachés, les renseignements à acquérir, etc. Le contexte de cette auto-identification doit aussi être expliqué aux intervenants à la fois pour avoir leur adhésion, mais aussi pour une meilleure compréhension des besoins des étudiants autochtones. L'accès aux mesures et aux ressources pour les étudiants autochtones dépend de notre capacité à les joindre, et l'auto-identification volontaire dans chacun des collèges semble à cet effet être une avenue prometteuse.

CHAPITRE 8 : Enrayer la discrimination et favoriser l'équité par des mesures de soutien

Bien, je pense que ce qui nous aiderait, c'est qu'on soit reconnus ici. (E11A).

En fait... La clé pour que les communautés puissent se développer, prendre du pouvoir, c'est clairement d'avoir accès à l'éducation. (I26)

Un processus de décolonisation qui s'inscrit dans une démarche de sécurisation culturelle implique non seulement de prendre conscience des enjeux et des obstacles systémiques qui freinent l'accès à un service, mais également de favoriser l'équité (Baba, 2013). En contexte éducatif, cela implique d'ajuster certaines pratiques pouvant avoir des effets discriminants sur les apprenants, de poser des actions concrètes et d'offrir des mesures de soutien à la réussite, comme le souligne une intervenante : « Un des facteurs qui [peuvent] contribuer à la réussite, c'est que la personne ait l'aide [dont elle] a besoin pour passer au travers des enjeux qu'elle a. Puis, il y en a des possibilités. Après, il s'agit juste que les professionnels des cégeps soient au courant de ça. » (I18) Dans la section qui suit, nous présentons d'abord brièvement les services et les ressources dont disposent les étudiants des Premiers Peuples à l'extérieur des établissements, puis nous nous attardons aux enjeux et aux limites des mesures existantes au sein des cégeps à l'étude. Finalement, nous proposons une série de mesures et d'actions pour assurer l'égalité des chances et favoriser le bien-être des étudiants des Premiers Peuples.

8.1. Les services et les ressources offerts aux étudiants par des instances à l'extérieur des collèges

Plusieurs organismes et établissements, de même que les communautés, offrent des services pour accompagner les étudiants des Premiers Peuples dans leur parcours scolaire en vue d'encourager un plus grand nombre à poursuivre leurs études. Cette section ne fait pas la liste exhaustive des programmes ou des établissements, mais tente plutôt de brosser un portrait général de l'aide disponible aux étudiants autochtones sur le plan collégial, de même que les principaux organismes qui en fournissent.

8.1.1. Les communautés

Les communautés autochtones sont souvent les premières à offrir des services et à soutenir les étudiants. Dès le secondaire, les écoles préparent les élèves à leur entrée au cégep en les accompagnant dans leurs démarches, par exemple pour les demandes d'admission, et en leur parlant des réalités du collégial. Un service d'orientation est parfois offert, bien que souvent insuffisant, dans les communautés⁸⁷. Les conseils de bande des communautés disposent d'un montant d'argent versé par le gouvernement fédéral pour

⁸⁷ De plus, certains projets menés par les maisons de jeunes ou par la communauté peuvent aussi contribuer à ouvrir une voie vers des études postsecondaires en permettant aux jeunes d'explorer leurs talents et d'apprendre à mieux se connaître. Par exemple, la nation waban-aki a mis sur pied le projet *Niona*, dont l'objectif est de permettre la diffusion et la valorisation de la culture auprès des jeunes âgés de 11 à 17 ans.

financer les membres de la communauté qui veulent poursuivre leurs études⁸⁸. Ils décident des règles et des montants offerts aux étudiants, de même que des conditions à remplir pour y avoir droit.

Des responsables de l'éducation dans les communautés vont aussi assurer un suivi auprès des étudiants dans la préparation et tout au long de leur parcours : suivi financier, du dossier et des résultats scolaires, soutien dans les démarches administratives, visite dans les collèges, etc.

8.1.2. Les centres d'amitié autochtones (CAA) et les centres de services locaux

Dans les villes de Québec et de Trois-Rivières, les services aux Premiers Peuples sont surtout offerts par les CAA. La mission de ces centres est de répondre aux besoins des membres des Premiers Peuples habitant en milieu urbain afin d'améliorer leur qualité de vie et de valoriser leur culture⁸⁹. Les services offerts touchent généralement la santé, l'éducation, les ressources matérielles et alimentaires, la recherche de logement, le soutien aux familles ainsi que l'accompagnement des membres dans différentes démarches. Les CAA représentent également des lieux de rassemblement et de réseautage, un point de chute pour ceux et celles qui arrivent en ville. Des activités sociales et culturelles, comme des conférences, des soupers lors de fêtes, des ateliers d'artisanat ou de transmission culturelle ainsi que des cercles de partage et de guérison, sont régulièrement organisées et permettent aux membres des Premiers Peuples de se ressourcer et de parler leur langue dans une ambiance adaptée et exempte de jugements, comme en témoigne cette étudiante innue :

Ce que j'ai aimé aussi [au CAA], c'était le fait qu'on est quand même un peuple ricaneur. On rit et quand on rit, on rit fort. [...] Souvent, on se fait regarder de même [croche] par d'autres parce que, justement, on rit fort. [...] C'est ça que j'ai retrouvé [là-bas]. [...] On riait et on s'en foutait pas mal... On avait juste du *fun*. J'ai l'impression, dans un endroit comme ça [CAA], [d'être] encore plus chez [nous]. (E31-E91)

Nous avons observé en accompagnant des étudiants à ce centre que leur attitude change de manière importante lorsqu'ils sont là-bas : il n'y a pas de gêne apparente, ils font des folies et discutent facilement avec des inconnus sur place. Il semble que le fait de pouvoir parler leur langue et de se retrouver parmi des gens qui les comprennent les rend vite à l'aise. On recrée, en quelque sorte, l'esprit de « communauté ». Nous avons également remarqué que les étudiants semblaient moins gênés de nous parler par la suite, comme si notre présence avec eux avait contribué à les mettre plus en confiance.

À Trois-Rivières, on trouve un CAA à proximité du cégep fréquenté en majorité par des étudiants du collège et de l'université⁹⁰. Il existe aussi un centre d'hébergement pour étudiants, le Centre Opoho, qui, en plus des services d'hébergement, offre des services « de soutien et d'encadrement culturellement adapté axés

⁸⁸ Les montants attribués peuvent varier d'une communauté ou d'une nation à l'autre. Le sous-financement, notamment dû à une indexation inadéquate des bourses, a souvent été critiqué (voir entre autres le CVR, 2015).

⁸⁹ Il faut noter que ces centres, du fait de leur mission, sont ouverts à tous; autochtones comme allochtones. Comme le dit un intervenant d'un CAA : « Notre but, également, c'est de créer des ponts entre les nations, donc entre les allochtones et les Autochtones, d'offrir des prétextes de rencontre pour créer une union et une compréhension mutuelle. » (O12)

⁹⁰ Information tirée d'un entretien que nous avons eu avec un intervenant du CAA de Trois-Rivières.

sur l'atténuation des principales problématiques liées au décrochage scolaire actuellement vécu afin de diminuer significativement l'interruption d'études et d'augmenter le niveau de responsabilisation, de conscientisation et d'autonomie des étudiants membres des communautés atikamekw. »⁹¹ Par ailleurs, un projet d'hébergement avec services intégrés et culturellement adaptés est en cours de réalisation (RCAAQ, 2020a, p. 13).

À Québec, il y a deux CAA. Le premier, soit le Centre d'amitié autochtone de Québec, se situe à Loretteville. Sa clientèle provient surtout du Centre de la formation et du développement de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM), qui offre des programmes d'éducation aux adultes, de formation professionnelle et collégiale. Puis, en 2018, le centre Multiservices pour Autochtones en Milieu Urbain à Kébec (M.A.M.U.K.), membre du RCAAQ, a ouvert ses portes à Charlesbourg. Ce dernier offre un éventail plus large de services, car il est aussi relié à une maison d'hébergement pour femmes autochtones, Missinak, ainsi qu'à une terre de ressourcement, Meshkenu. Sa clientèle est surtout constituée de femmes et de familles. Certains étudiants ont aussi recours à ses services, mais la grande distance entre les établissements collégiaux et le centre restreint considérablement son accès pour plusieurs cégépiens⁹².

Les CAA, les centres multiservices et les centres d'hébergement ont comme objectif de fournir un environnement où les membres des communautés se sentent libres d'être eux-mêmes, de vivre leur culture. Ce sont des endroits de répit, en quelque sorte, comme en témoigne un intervenant d'un CAA :

On est un lieu où les gens peuvent venir un peu souffler et vivre leur culture, parler leur langue, avoir accès à des activités, des ateliers traditionnels de transmission culturelle. On va offrir des séjours en forêt avec des enseignements, des aînés pour être capable d'avoir une espèce de répit, même en étant en ville, d'avoir un lien avec la tradition et la culture. (O12)

Pour l'étudiant, c'est un lieu à la fois de services, d'accompagnement et, surtout, de reconnexion avec sa culture. Un endroit où il se sent chez lui, où il peut se reposer d'une fatigue culturelle engendrée par les nombreux efforts qu'il déploie pour s'adapter à l'environnement collégial.

8.2. Bref état des lieux sur les services et les ressources offerts dans les cégeps participants

Les quatre collèges à l'étude ont amorcé une mise en place de mesures de soutien aux étudiants autochtones⁹³. Au cours des années 2018-2020, tous les cégeps participants bénéficiaient de la présence d'une personne-ressource à temps partiel pour les étudiants autochtones, soit entre un et trois jours par

⁹¹ Pour l'instant, l'offre de services est limitée, mais le centre prévoit se développer dans les prochaines années (Centre Opoho, 2016).

⁹² Bien que difficilement accessibles aux étudiants de la région de Québec, les quelques activités organisées avec le centre M.A.M.U.K. ont été très appréciées, comme les ateliers d'artisanat (cercle Mitesh) et le cercle de partage et de guérison (Mateshan). Outre la possibilité de développer leur savoir-faire ou, pour certains, de se réappropriier leur culture, ces rencontres sont l'occasion de se retrouver avec des personnes qui leur ressemblent, qui ne les jugent pas et, surtout, avec qui ils ont un sentiment d'appartenance.

⁹³ La plupart de ces mesures sont financées en grande partie par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) afin de favoriser l'accès et la réussite des étudiants. Il offre un soutien financier aux collèges qui désirent proposer des activités ou des services aux étudiants autochtones.

semaine. L'ensemble des cégeps organisait des activités de socialisation (dîners, volleyball, sorties, etc.) pour favoriser la rencontre et l'échange entre les étudiants des Premiers Peuples. Des activités de valorisation de la culture autochtone ont également cours, de même que des ateliers en philosophie et de tutorat en français. Trois des cégeps ont mis à la disposition des étudiants issus des Premiers Peuples un local de rencontre pour échanger, faire leurs travaux et discuter avec la personne-ressource qui a son bureau sur place. Enfin, un comité d'étudiants autochtones a été mis sur pied dans un des cégeps.

Par ailleurs, tout comme la majorité des cégeps du Québec, les cégeps participants en sont aux balbutiements de la mise en place de politiques et de mesures de soutien pour les étudiants autochtones. Ceci explique, en partie, certaines incohérences observées dans les actions posées et l'absence de ligne directrice claire. Pour l'instant, l'ensemble des participants s'entend pour dire que les mesures qui ont été adoptées par les cégeps sont, bien que pertinentes, insuffisantes pour soutenir adéquatement les étudiants autochtones tout au long de leur parcours scolaire, comme en témoignent les nombreux défis exposés plus haut.

Avant d'aborder les actions et les mesures de soutien à la réussite à mettre en place pour les étudiants autochtones, nous allons dresser un portrait des limites et des enjeux entourant les services et les ressources existants.

8.2.1. Des activités et des mesures mal adaptées

Plusieurs participants, autochtones et allochtones, ont déploré le fait que les activités et les services disponibles dans les cégeps n'étaient pas adaptés aux besoins des étudiants autochtones. Par exemple, certains collèges intègrent les étudiants autochtones dans les mesures ou les services proposés aux étudiants étrangers ou immigrants. Bien que certains besoins puissent se ressembler, la différence du contexte sociohistorique et des réalités vécues font en sorte que les étudiants ont souvent de la difficulté à s'y retrouver, comme en témoigne cet étudiant innu :

Avant qu'il y ait un regroupement des élèves autochtones [au cégep], j'étais dans un autre comité des élèves étrangers. [...] Ils m'ont dit : « C'est parce que tu viens d'une autre nationalité [...] que, genre, [québécoise] ». [...] C'est bizarre à dire, mais, des fois, on ne se sent même pas à notre place dans notre propre pays. (E10I)

Qui plus est, pour les étudiants qui ont grandi en milieu urbain ou dans une communauté à proximité de celui-ci, les mesures offertes peuvent alors paraître inadéquates.

8.2.2. Des mesures peu connues par les étudiants et les professionnels

Nous avons observé une méconnaissance des ressources propres aux étudiants des Premiers Peuples offertes dans les cégeps, tant du côté des professionnels que des étudiants. Par exemple, plusieurs ignoraient l'existence d'une politique du ministère liée à l'épreuve uniforme de français (EUF) et de l'application de mesures particulières. Malgré la publicité faite dans les cégeps, certains participants ignoraient également la présence d'une personne-ressource pour les étudiants autochtones. Cette méconnaissance freine ainsi l'accès et le recours à des services permettant de mieux soutenir les étudiants autochtones.

8.2.3. Des mesures qui font hésiter

Au chapitre 5, nous avons vu que les étudiants autochtones font régulièrement face aux micro-agressions et, de ce fait, que leurs stratégies d'adaptation consistent surtout à s'en protéger. À cet effet, des participants ont remarqué une certaine hésitation, chez des étudiants autochtones, à recourir aux mesures qui leur sont destinées. Un participant innu résume ainsi la situation : « Mais je sais que certains sont mal à l'aise par rapport à ça [avoir recours à des mesures spécifiques]. Parce que c'est vu un peu comme un privilège. Les élèves [autochtones] ont peur du jugement des autres. » (C1I)

Du côté des membres des Premiers Peuples, on ajoute que les mesures en place sont souvent trop contraignantes ou difficilement accessibles pour les étudiants. Parmi les obstacles, on souligne entre autres la gêne que les étudiants autochtones peuvent avoir à rencontrer seul à seul un intervenant ou un professeur, la lourdeur des procédures administratives, les nombreux formulaires à remplir pour accéder à un service et l'obligation de prendre un rendez-vous à l'avance et à heure fixe.

8.2.4. Des mesures pour des étudiants invisibles

À tous les obstacles précédents s'ajoute une identification imparfaite de la population autochtone dans les collèges, comme nous l'avons vu au chapitre 7. Pour l'instant, les cégeps se fient essentiellement aux inscriptions aux SRAM ou au SRAQ pour les identifier. Les étudiants qui ont choisi, pour diverses raisons, de ne pas cocher la case « autochtone » sur le formulaire d'admission ne reçoivent pas l'information et le suivi auxquels ils ont droit et, de ce fait, ne peuvent bénéficier des services et des ressources mis à leur disposition.

En somme, considérant les limites et les enjeux des mesures existantes — et inexistantes — pour soutenir les étudiants autochtones dans leur cheminement scolaire, il apparaît essentiel que les cégeps développent des mesures adaptées à leurs réalités et particularités culturelles.

8.3. Mesures et actions à mettre en œuvre pour favoriser l'égalité des chances

Parmi les mesures de soutien à développer et les actions à poser au sein des cégeps suggérées par les participants, plusieurs avaient pour objectif d'assurer une plus grande équité. À cet effet, il importe ici de préciser que les propos des participants et les observations montrent que ces pratiques différenciées proposées ici ne doivent pas être considérées comme des « privilèges » ou des « avantages », mais plutôt comme des mesures permettant de pallier les inégalités systémiques héritées, entre autres, d'une longue histoire coloniale.

8.3.1. Surmonter un obstacle central à la réussite : le français

Comme nous l'avons souligné, les Innus et les Atikamekw ont majoritairement comme langue maternelle celle de leur nation. Pour ces étudiants, le cégep idéal serait celui qui leur permettrait d'étudier dans leur langue. « On comprendrait tout. » (E14I, E11I) Mais l'histoire coloniale et le fait d'avoir réalisé une partie

de leurs études en français au Québec font en sorte qu'ils arrivent au cégep en étant classés comme des locuteurs francophones.

Dans ce contexte, la lecture et l'écriture de la langue française viennent régulièrement faire obstacle à leur parcours scolaire, réduisant ainsi leurs chances de réussir, comme le souligne cette étudiante innue :

J'aimerais ça peut-être aussi qu'on me donne plus de temps, vu que je dois traduire. Ce n'est pas que j'ai de la misère à apprendre, c'est juste que je suis vraiment lente. Fait que c'est vraiment dur d'être au même niveau que les autres étudiants. Dans tout mon cheminement.
(E13I)

Des personnes de l'Institut Tshakapesh nous ont expliqué que la rédaction en français peut poser des difficultés même à un étudiant innu qui a le français comme langue maternelle :

C'est un français qui est innu. Ils ont les structures de la langue innue même quand ils parlent français. Par exemple, au lieu de dire « le chien de Marie » bien, c'est « Marie son chien », parce qu'en innu, c'est de même qu'on construit. « T'es qui, toi? » « C'est à qui son téléphone? ». En innu c'est ça qu'on dit, alors ce sont les mêmes structures en français. Donc, quand ils arrivent à l'école, ce n'est pas le même français qu'ils parlent. C'est comme s'ils apprenaient une autre langue. C'est sûr qu'ils ont une certaine avance, mais les structures ne sont pas les mêmes. (C8I)

Par exemple, des participants innus nous ont dit que les étudiants n'ont pas le réflexe d'intégrer des marqueurs de relation ou des adjectifs à leurs textes, car cela est quasi inexistant dans leur langue⁹⁴. Ainsi, un étudiant issu d'une nation atikamekw ou innue peut avoir besoin de plus de temps pour rédiger⁹⁵. La formulation et la structure des phrases peuvent également montrer quelques irrégularités. Enfin, certains étudiants nous ont aussi dit qu'ils avaient parfois de la difficulté à comprendre les textes à lire et même certaines questions d'examen. Ce défi est d'autant plus présent lorsqu'il s'agit de concepts abstraits propres à un domaine.

Considérant ces enjeux, l'ensemble des participants s'entend pour dire que les cégeps doivent s'attarder davantage aux besoins linguistiques des étudiants et s'assurer qu'ils aient à leur disposition un ensemble d'outils et de ressources pour leur permettre de réussir leur parcours collégial en français, leur langue seconde.

Informer (ou former) les professeurs

Les membres des communautés les plus touchées soutiennent que les professeurs doivent être au fait des défis que vivent les étudiants autochtones. À cet effet, certains participants suggèrent que les professeurs du collégial soient sensibilisés à cette situation et, si possible, qu'ils puissent en apprendre davantage sur les particularités des langues autochtones. On suggère, par exemple, d'offrir des ateliers d'information

⁹⁴ La langue innue est très proche de la langue atikamekw, et les défis sont les mêmes pour les apprenants.

⁹⁵ Il est à noter que cette situation ne s'applique pas aux membres des nations huronne-wendate et waban-aki, puisque leur langue maternelle est en dormance. Cette situation peut toutefois s'appliquer à l'ensemble des locuteurs autochtones, car on ne peut rattacher leurs racines au français ou à l'anglais.

aux professeurs sur les difficultés fréquentes de même que sur les ressources et les outils disponibles pour les étudiants des Premiers Peuples⁹⁶.

Au besoin, ces ateliers pourraient être présentés par une session de sensibilisation aux réalités autochtones. Par exemple, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) a noté, lors d'une étude sur les transitions scolaires, que le fait de parler une langue autochtone à la maison est parfois perçu par les enseignants comme un obstacle à l'apprentissage du français (2020 b, p. 42). Or comme le souligne la linguiste Morris : « Les connaissances en innu et en français ne s'excluent pas mutuellement, mais se renforcent. Un enfant fort en innu, avec une bonne connaissance de la langue écrite, va pouvoir transférer ses connaissances de sa langue maternelle à sa langue seconde. » (CTREQ, 2017, p. 8)

Offrir des outils pour pallier les difficultés en français

L'accès à un dictionnaire français-innu ou français-atikamekw semble une demande généralisée de la part des étudiants. Plusieurs outils sont offerts par l'Institut Tshakapesh⁹⁷, entre autres.

Les participants ont également souligné l'importance d'informer les étudiants des Premiers Peuples sur les mesures de soutien en français déjà présentes dans les cégeps et de leur offrir ces mesures : les centres d'aide en français, le tutorat par les pairs, les supports informatiques, etc.

Appliquer et élargir la politique ministérielle

Selon le MEES, pour faire contrepoids à un contexte d'apprentissage du français différent⁹⁸, les étudiants ayant des besoins particuliers peuvent avoir droit à des accommodements lors de la passation de l'épreuve uniforme de français (EUF). Tout comme les étudiants en situation de handicap et les étudiants allophones diplômés hors du Québec, les étudiants autochtones ont droit à une mesure d'accommodements s'ils remplissent certaines conditions⁹⁹. Cette mesure n'est pas volontaire. C'est une mesure obligatoire qui doit être mise en œuvre et qui, si elle se voyait refusée, pourrait être considérée comme une atteinte aux droits de la personne.

Dans une perspective d'équité, deux cégeps participants ont choisi, à ce jour, d'élargir la politique ministérielle en l'intégrant à leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Ces cégeps ont

⁹⁶ L'Institut Tshakapesh (2020b), entre autres, offre des ateliers sur les particularités de la langue innu-aimun ainsi que différents outils pour soutenir les étudiants, notamment des dictionnaires bilingues.

⁹⁷ Le Cégep de Baie-Comeau est aussi en train de construire un lexique français-innu incluant des images en lien avec certains concepts pour les étudiants du collège. Cet outil pourrait ainsi être mis à la disposition des étudiants innus dès sa publication dans tous les cégeps (Paradis, 2019).

⁹⁸ Comme le note Sarrasin (1998) : « L'enseignement de la langue dans les communautés autochtones suit deux régimes pédagogiques : l'enseignement en langue majoritaire (L2) et l'enseignement en langue autochtone (L1). Ce dernier régime prévaut au sein de nations où la conservation de la langue est forte, comme pour les Innus et les Atikamekw. »

⁹⁹ Voir le document *Toute l'information de A à Z : épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature* sur le site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016) pour plus de détails.

ainsi mis en place des mesures¹⁰⁰ semblables à celles prévues pour l'EUF en contexte d'évaluation en classe.

Offrir des cours de français langue seconde et adapter les cours de renforcement en français¹⁰¹

Selon le linguiste et didacticien Sarrasin, qui a travaillé longtemps comme conseiller pédagogique au Conseil de la Nation Atikamekw, « la langue seconde doit s'enseigner comme une langue seconde » (2019, p. 36). Ne pas offrir ce choix pour certains étudiants peut donc les placer devant des échecs à répétition qui peuvent avoir comme résultat le décrochage. Bien que les étudiants aient généralement de bonnes connaissances lexicales de base, un document du Conseil de la Nation Atikamekw (Audy et Lemay, 2009) destiné aux enseignants du secondaire et du postsecondaire recommande d'adapter l'enseignement en donnant des mots de la même famille, en présentant des contextes d'utilisation et en visualisant le plus possible.

D'ailleurs, des professeurs ont remarqué que certains étudiants innus et atikamekw peinent à réussir les cours de renforcement en français. Dans cet ordre d'idées, des membres de communautés atikamekw considèrent qu'il serait essentiel que les cégeps offrent des cours de français langue seconde aux étudiants autochtones.

Considérant les difficultés vécues par les étudiants, ainsi que leurs répercussions sur l'ensemble de leur cheminement scolaire, l'ensemble des participants suggère aux cégeps de mettre en place des cours de français adaptés à leurs besoins et aux particularités de leur langue parlée (structure, vocabulaire, etc.). Entre autres, il apparaît essentiel d'offrir des cours de français langue seconde adaptés à leurs réalités et d'ajuster le cours de renforcement en français en fonction de leurs spécificités et de leurs besoins linguistiques.

Par ailleurs, nous avons noté que les réalités et les besoins linguistiques varient d'un étudiant à l'autre, mais aussi d'une communauté à l'autre, d'une nation à l'autre et d'un cégep à l'autre. Pour s'assurer d'offrir un cours culturellement adapté qui correspond aux besoins réels des étudiants, c'est-à-dire sans nier ni surestimer leurs difficultés linguistiques, il est essentiel que chaque cégep développe ce cours en fonction des spécificités des étudiants autochtones qui fréquentent l'établissement, et ce, en collaboration avec des instances autochtones compétentes dans ce domaine.

¹⁰⁰ Pour l'instant, ces mesures concernent principalement le temps de plus accordé lors des évaluations — correspondant approximativement au temps proposé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

¹⁰¹ Les cours de renforcement en français, aussi appelés *cours de mise à niveau*, doivent être suivis par les étudiants qui présentent des difficultés en français à leur entrée au cégep.

8.3.2. Revoir les règles d'admission au collégial pour favoriser l'accessibilité

Depuis quelques années, des universités offrent des places réservées à des étudiants autochtones dans certains programmes contingentés, dont le droit, la criminologie, le travail social, la médecine, etc. Chaque programme gère les exigences d'admission. Au collège, aucun cégep, à notre connaissance, n'a encore réservé de places à des étudiants issus des Premiers Peuples¹⁰². Or, au cours de l'année scolaire 2018-2019, nous avons eu écho d'au moins trois étudiantes autochtones — au sein des cégeps participants — qui ont essuyé un refus dans un programme technique contingenté, alors qu'elles ont été jugées compétentes pour y accéder et qu'elles répondaient à tous les critères d'admissibilité. Par exemple, dans une lettre reçue par le cégep¹⁰³ où une étudiante a posé sa candidature, on expliquait qu'elle avait bel et bien répondu à tous les critères d'admissibilité. Sa candidature n'avait toutefois pas été retenue parce que d'autres étudiants avaient un dossier scolaire plus fort. Qui plus est, cette personne étudiait déjà dans le cégep où elle avait posé sa candidature.

Comme nous l'avons exposé précédemment (chapitre 5), le parcours scolaire des étudiants autochtones est souvent empreint de défis et de nombreux obstacles. Or, cette situation n'est pas sans impacts sur leur dossier scolaire. En dépit de leurs compétences, il arrive que la moyenne générale d'étudiants autochtones soit inférieure à celle des étudiants allochtones du fait que le français n'est pas leur langue maternelle, mais aussi parce qu'ils ont des parcours plus atypiques que la moyenne des étudiants. Dans ce contexte, force est de constater que plusieurs ne partent pas sur le même pied d'égalité que les autres étudiants. Des conseillers d'orientation et des membres des Premiers Peuples déplorent ainsi que les dossiers scolaires de ces étudiants ne reflètent pas toujours leurs capacités réelles. En contrepartie, le refus qu'ils reçoivent, en plus de mettre un frein à leurs rêves, peut également décourager certains étudiants de poursuivre un projet d'études postsecondaires. Bref, le processus d'admission, tel qu'il est organisé présentement dans les cégeps, a un effet discriminant sur l'accessibilité des étudiants des Premiers Peuples aux études collégiales.

Dans ce contexte, certains participants suggèrent que les cégeps réservent des places pour les étudiants des Premiers Peuples dans des domaines contingentés. En premier lieu, des participants arguent qu'il s'agirait là d'une mesure d'équité pour pallier une inégalité, voire un effet discriminant du système de l'éducation : « On a peut-être plus de chances d'aller chercher les gens qui n'ont pas pu [entrer] dans le système tel qu'il est articulé, mais [qui], une fois [entrés], [auraient] réussi. » (O1W) En deuxième lieu, des participants soutiennent que la formation de professionnels autochtones contribuerait au bien-être des communautés par une offre de services culturellement adaptée et sécurisante :

C'est pertinent d'avoir des services de santé [offerts] aux Innus par les Innus, tu sais, dans leurs communautés... [...] surtout dans les domaines où ils recherchent des gens, où ils en ont besoin. [...] Donc, si on veut leur offrir une formation, il faut adapter quelque chose ou, en tout cas, du moins, leur offrir des places [...]. (I26)

¹⁰² Le Cégep de Trois-Rivières a comme projet d'offrir des places réservées à des étudiants autochtones pour le programme de techniques policières ainsi qu'au premier tour d'inscriptions au programme de travail social, qui n'est pas contingenté.

¹⁰³ Il s'agissait de l'un des cégeps participant à la recherche.

En troisième lieu, certains participants, dont plus particulièrement les membres des Premiers Peuples, considèrent qu'une telle mesure représente une forme de reconnaissance des cégeps envers les peuples autochtones, voire une source de motivation pour les jeunes : « Je pense que ça peut être intéressant parce que je sais qu'il y en a que ça va aider à faire le saut, justement, parce qu'ils sentent qu'ils ont leur place, que, oui, ils vont être acceptés. Tellement qu'il y a une place précise pour eux. » (C23)

Outre le fait de réserver des places, des participants suggèrent d'évaluer différemment le dossier des étudiants autochtones de façon à mieux cerner leurs capacités réelles. On suggère, par exemple, d'ajouter certaines données qualitatives au dossier permettant de faire valoir et de démontrer les capacités de l'étudiant : lettre de motivation, entrevue, lettre d'appui, etc. Dans le même ordre d'idées, il a également été suggéré de regarder différemment les données quantitatives. Par exemple, on pourrait s'attarder davantage aux résultats scolaires de la dernière année au lieu de considérer l'ensemble des notes obtenues depuis le secondaire¹⁰⁴.

Par ailleurs, les participants tenaient régulièrement à souligner que l'idée n'est pas d'accorder un privilège, de faire un passe-droit ou d'ouvrir les portes à un étudiant qui n'en a pas les compétences. Il s'agit bel et bien d'une mesure d'accommodement¹⁰⁵ qui pallie une iniquité. À cet égard, des participants mentionnent qu'il faudra veiller à ce que l'étudiant sente qu'il est pleinement légitime pour lui d'avoir accès à une telle mesure.

8.3.3. Offrir des services d'orientation adaptés aux Premiers Peuples

Dans une perspective plus large d'orientation et de choix de carrière, des participants autochtones suggèrent aux conseillers d'orientation de s'attarder aux besoins des communautés, lorsque le désir de l'étudiant est de retourner y vivre, et de ne pas hésiter à leur montrer les possibilités qui s'offrent à eux à l'université. Il est du ressort du cégep de rendre l'information le plus accessible possible tant aux professionnels qu'aux étudiants des Premiers Peuples. À cet effet, une approche concertée et collaborative entre les cégeps, les instances autochtones et les services régionaux d'admission favorise l'accessibilité aux études collégiales.

¹⁰⁴ Comme l'a souligné le RCAAQ (2020b), les étudiants autochtones vivent de nombreuses transitions scolaires souvent reliées à des difficultés socioéconomiques — elles-mêmes dues aux impacts du colonialisme (racisme systémique). Cela affecte leur parcours, mais aussi leur dossier scolaire. Le dossier scolaire d'un étudiant autochtone peut ainsi être plus « faible » (moyenne générale) parce qu'il a eu, par exemple, une année scolaire difficile. Même s'il se reprend l'année ou les années suivantes, son dossier restera marqué par les abandons ou les échecs antérieurs.

¹⁰⁵ Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse : « L'accommodement raisonnable est un moyen utilisé pour faire cesser une situation de discrimination fondée sur le handicap, la religion, l'âge ou tout autre motif interdit par la Charte. L'accommodement raisonnable est une obligation. En effet, les employeurs et les fournisseurs de services sont obligés de rechercher activement une solution permettant à un employé, un client ou un bénéficiaire d'exercer pleinement ses droits. L'accommodement peut signifier qu'on aménage une pratique ou une règle générale de fonctionnement ou que l'on accorde une exemption à une personne se trouvant dans une situation de discrimination. » (CDPDJ, 2019)

8.3.4. Créer des bourses d'études pour les étudiants autochtones

Des participants ont proposé de créer des bourses d'études pour permettre aux étudiants autochtones de répondre à leurs besoins ainsi que pour les encourager à entamer des études collégiales et à persévérer tout au long de leur parcours¹⁰⁶. Mais au-delà de l'aspect monétaire, plusieurs membres des Premiers Peuples voient cette initiative comme une forme de reconnaissance et d'encouragement : « C'est dire que, OK, on me reconnaît en tant qu'étudiante, que j'ai ma place pis que je suis capable de persévérer. » (O4I) Une autre ajoute : « Ça veut dire qu'on te voit plus loin encore. » (O5I)

En somme, en plus de faciliter la transition aux études collégiales et à la vie urbaine, les actions posées pour faciliter le passage au collège montrent la préoccupation du cégep envers le bien-être et la réussite des étudiants autochtones. Pour eux, il s'agit là d'une marque de reconnaissance qui peut, déjà en partant, les mettre en confiance et leur montrer qu'ils sont bel et bien à leur place au sein de l'établissement.

8.4. Mesures et actions à mettre en œuvre pour favoriser le bien-être des étudiants autochtones au collégial

En plus des mesures d'équité favorisant l'accès et la réussite au collège, les participants s'entendent pour dire que les étudiants des Premiers Peuples ont besoin de mesures de soutien, de services et de ressources leur permettant de s'épanouir dans leur milieu d'études, de s'y sentir à l'aise et d'y développer un sentiment d'appartenance. En faisant référence à l'Institution Kiuna, une étudiante soutient qu'il s'agit là d'une recette gagnante : « Créer un sentiment d'appartenance. Comme le collège Kiuna. Le fait d'avoir un sentiment d'appartenance, le sentiment d'avoir le pouvoir, ce qui fait en sorte que ce collège a un grand taux de réussite. Faire des liens, avoir des amis, avoir le goût d'y aller. » (E23IW) Bien que les collèges conventionnels ne poursuivent pas la même mission que l'Institution Kiuna, les participants s'entendent pour dire que ces mesures pourraient grandement faciliter le parcours scolaire des étudiants et les encourager à persévérer.

8.4.1. Soutenir la transition au collégial

Nous avons exposé plus haut que pour plusieurs étudiants des Premiers Peuples qui arrivent de régions éloignées du milieu d'études, la transition est souvent vécue comme un choc culturel, voire une intégration forcée à un milieu, à un mode de vie qu'ils n'ont pas « choisi ».

Soutien à la préparation pour le collège

Des participants suggèrent de mettre en place des mesures permettant aux étudiants de se préparer à la transition aux études collégiales. Pour se faire, on propose qu'un contact soit établi entre l'étudiant et son futur milieu d'études avant son départ. Cela peut prendre la forme d'une lettre qui lui est directement

¹⁰⁶ Par exemple, un cégep participant offre plusieurs bourses de petits montants (entre 25 \$ et 150 \$) afin d'encourager le plus d'étudiants possible, et ce, pour différentes raisons : engagement scolaire, persévérance, implication socioculturelle, etc.

transmise — ou par les responsables en éducation de sa communauté — lui souhaitant la bienvenue et l’informant des ressources et des services mis à sa disposition : recherche de logement, activité d’accueil, local, personne-ressource, etc. Outre une lettre, un appel téléphonique serait aussi apprécié et plus chaleureux. Des membres de communautés autochtones ont également suggéré que des professionnels viennent rencontrer les étudiants directement sur place. C’est d’ailleurs la démarche utilisée par l’agente de soutien aux étudiants atikamekw du Cégep de Trois-Rivières, qui fait généralement une tournée estivale des communautés de cette nation. D’autres ont également suggéré d’organiser des rencontres entre les futurs étudiants et les étudiants au collégial de la même communauté pour échanger sur les défis rencontrés et les stratégies qu’ils ont développées. Enfin, les cégeps sont également invités à poser des actions et à offrir des outils à même leur établissement : journée portes ouvertes pour les étudiants autochtones, séance d’accueil et d’orientation, guide d’accueil (formule numérique et interactive), etc.

Soutien à l’adaptation à la vie urbaine

Des participants proposent de soutenir davantage les étudiants dans l’adaptation à la ville : recherche de logement, gestion des déplacements, services offerts à proximité, gestion du budget, préparation du matériel nécessaire, etc.¹⁰⁷ Étant donné que les étudiants autochtones ont parfois des conjoints et des enfants, des étudiants doivent également s’assurer que les besoins de tous les membres de leur famille sont comblés. De l’information sur les procédures d’inscription à l’école ou à la garderie, les cliniques de soins de santé et les autres services peut être utile, sans oublier que les CAA offrent également plusieurs services culturellement sécurisants pour les nouveaux venus.

Accueil personnalisé pour les étudiants des Premiers Peuples

Il est suggéré d’organiser une activité d’accueil pour présenter les services et les ressources disponibles, dont certains membres du personnel : intervenants psychosociaux, conseiller d’orientation, aide pédagogique, etc. Cette rencontre informative doit aussi impliquer des activités plus ludiques qui favorisent le réseautage entre étudiants autochtones. Il s’agit également d’amener l’étudiant à se familiariser avec les lieux, soit le cégep et ses environs. Par exemple, dans un cégep participant, un rallye avait été organisé pour identifier les locaux et les points de services, suivi d’une visite du centre-ville — avec arrêt pour une crème glacée. L’activité d’accueil permet ainsi de briser la glace et de créer un premier contact avec d’autres étudiants autochtones, peut-être même avec quelques personnes-ressources.

Des options de jumelage pour soutenir l’étudiant au quotidien

Plusieurs participants suggèrent que les étudiants autochtones soient jumelés avec un autre étudiant (autochtone ou allochtone), une personne-ressource (professeur ou intervenant) ou encore un ancien étudiant de leur communauté qui jouerait un peu le rôle de mentor. Dans tous les cas, l’idée évoquée est que l’étudiant peut se confier à une personne disponible et intéressée à l’écouter, et qui a une certaine connaissance de sa réalité, voire une sensibilité à cette réalité. Le fonctionnement du milieu collégial doit

¹⁰⁷ À cet effet, le Cégep Garneau (2018) a préparé un guide d’accueil pour les étudiants hors région.

aussi être familier à cette personne afin qu'elle puisse informer l'étudiant des mesures offertes et l'orienter vers les ressources et les services dont il pourrait avoir besoin. Dans certains cas, cette personne peut aussi assister à une rencontre¹⁰⁸ ou simplement l'accompagner à un rendez-vous avec un professeur ou un intervenant pour qu'il se sente en confiance. Bref, il s'agit d'une oreille attentive qui est là, dès le début de son parcours, pour encourager l'étudiant et le guider dans ses choix, sans toutefois porter de jugement sur ses décisions.

8.4.2. Créer un comité d'étudiants autochtones

Nous avons vu que plusieurs étudiants des Premiers Peuples se sentaient seuls et isolés lorsqu'ils arrivent au cégep. Des participants ont aussi remarqué qu'ils se sentent plus à l'aise d'établir leurs premiers contacts avec des personnes autochtones, quels que soient leur lieu d'origine et leur nation :

En fait, je pense qu'on voit que quand ils sont entre eux, leur attitude change : [...] ils font des blagues, la communication est plus facile. Il y a quelque chose de facilité par le fait qu'ils sont ensemble. [...] Même s'ils sont timides. [...] Je pense que [...] s'exprimer en général, c'est un besoin. Puis, c'est sûr que s'ils ne réussissent pas à le faire avec leurs pairs en classe, bien ils [aient] besoin de le faire [...] quelque part. (I26)

Outre l'activité d'accueil, des participants ont suggéré d'offrir aux apprenants des Premiers Peuples la possibilité de former un comité d'étudiants autochtones dans chacun des cégeps. Ceux-ci pourraient aussi s'organiser à l'aide d'une page Facebook afin de favoriser le réseautage. En plus d'échanger et de partager leurs expériences, ils peuvent planifier des activités qui les intéressent, sortir et manger ensemble. Lorsqu'une activité les concernant est organisée au cégep, il est également plus facile de les joindre et, pour eux, de se mobiliser — sachant qu'ils ne seront pas seuls à se présenter. Cela peut aussi les aider à s'identifier au milieu : « Je pense que ça aide. Ça crée, en tout cas, un sentiment d'appartenance. » (I18)

Qui plus est, des membres de communautés ont souligné qu'à partir d'un tel comité, les étudiants peuvent s'organiser entre eux et mettre en place des initiatives, sans nécessairement recourir aux services d'un professionnel. Cela pourrait alors renforcer leur autonomie, leur estime et leur fierté, et ce, d'autant plus si le cégep prend le temps de les consulter (voir les chapitres 10 et 11 qui portent sur la mobilisation et la collaboration). Pour cela, précisent des participants autochtones, il est toutefois essentiel de laisser les étudiants prendre des initiatives pour qu'ils trouvent eux-mêmes les solutions, favorisant ainsi l'*empowerment*.

8.4.3. Soutenir l'étudiant dans toutes les dimensions de son apprentissage

Lors des rencontres, les participants ont proposé plusieurs mesures et actions pour favoriser les apprentissages des étudiants des Premiers Peuples, faciliter leur parcours scolaire et les encourager à

¹⁰⁸ Pendant les travaux de recherche, nous avons expérimenté cette approche à quelques reprises. Étant donné qu'il s'agit d'une pratique plutôt inhabituelle dans le milieu collégial, il est préférable d'informer le professeur ou l'intervenant concerné qu'une personne accompagnera l'étudiant à sa rencontre.

persévérer. Nous avons regroupé l'ensemble de ces mesures et actions selon les quatre dimensions de l'être humain de la roue de la médecine autochtone : mentale, émotionnelle, physique et spirituelle¹⁰⁹.

Mesures et actions en lien avec la dimension mentale de l'apprenant

Premièrement, la dimension mentale est celle qui a généralement été abordée d'emblée par les participants. Des professeurs ainsi que plusieurs membres d'organisation et de communautés autochtones — surtout innus et atikamekw — constatent que les étudiants ont besoin de soutien pour organiser et planifier leurs travaux, ainsi que pour mettre en place des méthodes de travail intellectuel. Or, comme nous l'avons exposé plus haut, ces étudiants ressentent souvent une gêne et hésitent à participer aux ateliers offerts à tous pour développer ces compétences. Selon une femme innue, un suivi particulier est nécessaire : « Il faut les accompagner, leur montrer, faire les choses avec eux. Il faut [leur] montrer comment faire. L'aide peut aussi venir de pairs aidants. » (C14I) À cet égard, des participants qui ont déjà travaillé avec des étudiants des Premiers Peuples suggèrent que les ressources viennent aux étudiants, plutôt que les étudiants aient à faire les démarches pour aller vers elles, par exemple organiser un atelier sur la gestion du temps dans un local dédié aux étudiants autochtones. Encore une fois, l'idée évoquée ici par les participants n'est pas de les isoler, mais de créer un contexte, une ambiance culturellement sécurisante pour qu'ils bénéficient du soutien dont ils ont besoin et qu'ils développent leur confiance en eux et envers les professionnels du cégep.

Mesures et actions en lien avec la dimension émotionnelle de l'apprenant

Deuxièmement, plusieurs participants ont fait référence à la dimension émotive. Comme nous l'avons déjà mentionné, les étudiants des Premiers Peuples font régulièrement face à d'importants défis — dont une grande partie découle du contexte colonial et des défis de vivre en ville —, en plus de ressentir parfois une fatigue culturelle. Malgré leur grande détermination, cela peut être éprouvant sur le plan émotif. À cet effet, les écoles dédiées aux étudiants autochtones, notamment l'Institution Kiuna et le CDFM, offrent plusieurs services et accordent une attention particulière au soutien psychologique, affectif et social. Or, dans les cégeps conventionnels, les étudiants autochtones ne se sentent pas toujours à l'aise de consulter un intervenant (voir chapitre 6). À cet égard, une attention particulière de la part de l'ensemble des membres du personnel devrait être apportée à ces étudiants.

Par exemple, selon une intervenante pour les étudiants autochtones, les professeurs sont souvent les premiers témoins des difficultés qu'éprouve un étudiant. En étant davantage sensibilisé à leur situation, un professeur pourrait ainsi aborder un étudiant des Premiers Peuples qui semble en détresse de manière plus adéquate et l'accompagner vers la ressource dont il a besoin : « Quand on parle de ce qui peut aider, [...] d'avoir un suivi adapté aux besoins, adéquat, selon les besoins que la personne a, c'est déjà bon. » (I18)

¹⁰⁹ La roue de la médecine s'inscrit dans une approche holistique qui représente un ensemble intégré de la vision du monde autochtone. Elle symbolise, entre autres, les dimensions de l'être humain (mentale/intellectuelle, affective, physique et spirituelle), les points cardinaux, le cycle de la vie, les saisons et les remèdes sacrés (Mocke-Pickering et Partridge, 2018).

Par ailleurs, bien qu'il soit d'abord du ressort du cégep de répondre aux besoins des étudiants, nous avons remarqué que les centres d'amitié autochtones peuvent contribuer au bien-être des étudiants sur le plan émotif. Par exemple, un étudiant nous a confié que le cercle de parole organisé dans une tente de sudation¹¹⁰, en collaboration avec un CAA, l'a grandement aidé :

Juste l'activité qu'il fallait faire un *sweat* [...] Après cette journée-là, je me suis dit : « Il y a quelque chose qui ne va pas en dedans de moi. » Parce que j'ai pleuré toute la soirée là-bas... J'ai pensé à toutes mes affaires, puis, après ça, c'est là que j'ai décidé d'aller consulter pour [mon problème]. Sinon, si je n'avais pas fait ça, je serais resté [avec mon problème] chez nous. J'aurais coulé mes cours, puis je n'aurais pas pu aller au cégep. Ça m'a permis de prendre conscience de [...] mes problèmes, [de ce que] que je devais faire. (E10I)

Bref, en ce qui concerne la dimension émotive, nos résultats nous portent à croire que le rôle des collèges consiste non seulement à s'assurer que les étudiants puissent être accompagnés et qu'ils bénéficient d'un service psychosocial culturellement sécurisant, mais également à mettre en place des moyens leur permettant d'identifier et de prendre conscience de leurs difficultés le plus rapidement possible. Cela implique donc de mobiliser l'ensemble de la communauté pour assurer l'accompagnement nécessaire, comme nous le verrons au chapitre 10.

Mesures et actions en lien avec la dimension physique de l'apprenant

Troisièmement, des participants — plus particulièrement des intervenants et des professeurs d'éducation physique — ont souligné l'importance d'encourager et de sensibiliser les étudiants autochtones aux saines habitudes de vie, ce qui rejoint la dimension physique de l'être humain. D'une part, certains ont remarqué que le mode de vie de ces étudiants n'est pas toujours favorable à la réussite et à la persévérance : « Mais, [ce sont] des jeunes [qui] n'arrivent pas tous avec des hygiènes de vie [au] top non plus. Fait que [c'est important] de pouvoir travailler là-dessus : les besoins de base puis le sommeil. » (I18)

D'autres participants faisaient plutôt référence aux problèmes de santé dus entre autres à la domination coloniale et à la sédentarisation, plus présents chez les groupes autochtones et susceptibles d'affecter les étudiants, dont le diabète, l'obésité et la consommation d'alcool.

Également conscients des difficultés psychosociales qu'ils rencontrent et du stress que cela peut leur occasionner, des participants soulignaient que l'activité physique peut contribuer positivement à leur bien-être et donc, possiblement, à leur réussite. Un professeur qui a fait un suivi plus personnalisé avec une étudiante autochtone raconte : « Ben, la vie est plus belle à ce moment-là. Tu vas à tes cours plus de bonne humeur. Tu risques mieux de performer à ce moment-là. Tout ça va ensemble. » (P6) C'est donc dans ce contexte que des participants suggèrent aux cégeps de mettre en place des mesures pour encourager les saines habitudes de vie des étudiants des Premiers Peuples, qu'on parle d'activité physique, d'heures de sommeil ou encore d'alimentation.

¹¹⁰ *Sweat lodge*, en anglais.

Mesures et actions en lien avec la dimension spirituelle de l'apprenant

Quatrièmement, les Premiers Peuples prennent généralement en considération la dimension spirituelle de l'être humain pour assurer son bien-être et sa guérison. Si cette dimension fait référence aux croyances de l'individu. Elle renvoie également à ses rêves, à ses aspirations et à sa culture (voir annexe 1). Pour les apprenants des Premiers Peuples, cela consiste essentiellement à mettre en place des mesures et à poser des gestes qui leur permettent de donner du sens à leur projet d'études. D'abord, en ce qui concerne les aspirations, des intervenants autochtones nous ont mentionné que ces étudiants ont souvent besoin d'apprendre à mieux se connaître, plus particulièrement leurs forces et leurs désirs. À partir de là, il est plus facile pour eux de choisir une vocation professionnelle ou de se projeter dans celle-ci. De plus, les participants suggèrent de travailler plusieurs aspects de l'apprenant (estime personnelle, confiance, goûts, ambitions, etc.) pour que ce dernier puisse faire un choix de carrière éclairé sans se poser de limites inutiles — notamment en ce qui a trait aux études universitaires.

Ensuite, en ce qui concerne leurs rêves, nous avons vu que les étudiants autochtones sont souvent motivés par le désir de contribuer à l'amélioration et au bien-être de leur communauté. Tel qu'exposé au chapitre 4, leur choix de carrière se fait aussi souvent en fonction de cela. Il semble que le fait d'avoir un projet qui épouse une cause plus grande qu'eux-mêmes contribue à leur persévérance, comme le mentionne cet étudiant : « Puis, [...] ce que j'aime le plus, c'est que, moi, je veux continuer pour m'aider puis pour aider les gens. C'est ce qui me motive le plus. » (E10I) Pour ces étudiants, le fait d'être soutenus et en contact avec des membres de leur nation semble également les encourager à persévérer dans leur projet d'études. Par exemple, certains étudiants nous ont dit qu'ils avaient aimé qu'un membre de leur communauté se soit déplacé pour venir les rencontrer au cégep. Une autre étudiante avait été très touchée par une femme innue qui l'avait félicitée d'avoir entrepris des études collégiales et de persévérer lors d'un atelier dans un CAA. Selon l'intervenante qui l'accompagnait, le commentaire reçu de cette femme était beaucoup plus significatif pour cette étudiante que tous ceux qu'elle pourrait recevoir d'un professionnel allochtone du cégep. Pour favoriser ces rencontres, il paraît donc essentiel que les cégeps établissent des ponts avec des organisations et des communautés autochtones.

Enfin, les étudiants autochtones soutiennent que le fait de reconnaître et de valoriser leur culture contribue à leur bien-être, à leur estime et à leur fierté, comme le propose cet étudiant atikamekw : « Une chose qui pourrait nous aider, je trouve, c'est d'être reconnus. Puis... parce que, des fois, je me vois comme une espèce de... comme inférieur aux autres, là, une minorité. » (E11A) Bref, selon les participants, les cégeps peuvent contribuer à la persévérance des étudiants des Premiers Peuples en les aidant à donner du sens à leur projet d'études. Qui plus est, en leur montrant que leur présence est importante au sein de l'établissement, ils peuvent plus facilement se projeter dans l'avenir, se fixer des objectifs à long terme, bref, avoir des rêves et la conviction profonde qu'ils pourront les réaliser.

Le tableau 3 présente une synthèse des mesures visant à soutenir l'étudiant autochtone dans toutes les dimensions de son apprentissage.

Tableau 3 : Mesures et actions proposées par les participants selon les quatre dimensions de l'être humain

Dimensions de l'apprenant	Mesures et actions proposées
Dimension mentale	Offrir un soutien et des outils à l'étudiant pour : <ul style="list-style-type: none"> • planifier et organiser ses travaux et ses activités; • développer des méthodes de travail intellectuel.
Dimension émotionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Être attentif aux signes de détresse psychologique et aux difficultés psychosociales. • Accompagner l'étudiant et le diriger vers des ressources offertes au cégep ou par des instances autochtones (CAA, etc.).
Dimension physique	Sensibiliser les étudiants aux saines habitudes de vie.
Dimension spirituelle	Aider l'apprenant à : <ul style="list-style-type: none"> • déterminer ses forces et ses ambitions; • voir comment son projet d'études peut contribuer au bien-être d'autrui; • être en contact avec des membres des Premiers Peuples (modèles inspirants); • faire des liens entre sa culture et son projet d'études, et être fier de son identité.

8.4.4. Engager une personne-ressource dédiée aux étudiants des Premiers Peuples

Depuis quelques années, certains cégeps ont recours à des personnes-ressources dont le rôle est spécialement de voir au bien-être des étudiants autochtones pendant leurs études collégiales et de les accompagner dans leurs démarches lorsqu'ils en ressentent le besoin. Lors de la collecte de données, les quatre cégeps participants bénéficiaient d'une telle ressource à raison d'une à trois journées par semaine. Les participants ont ainsi pu témoigner des bienfaits observés de la présence de ces deux intervenantes non seulement sur le parcours des étudiants, mais également sur la dynamique collégiale.

Tout d'abord, les étudiants ont mentionné que le contact se fait plus facilement avec une personne qui connaît bien leurs réalités :

Parce que quand on a envie de jaser, elle est là. Elle est *full* disponible [...]. Je suis déjà allé parler au psychologue de l'école et... [...] je trouve qu'il y a quand même une distance. Tandis que quand je viens parler avec [l'intervenante], ben... je trouve qu'il y a vraiment moins de distance. La connexion se fait plus. Elle se fait mieux. (E33)

Une autre étudiante ajoute : « Parce que c'est le *fun*! (E81) C'est comme des habitudes autochtones. » (E6)

La relation que développe la personne-ressource avec les étudiants des Premiers Peuples se fait généralement dans un contexte informel, ce qui la rend plus amicale et décontractée :

Et [l'intervenante], elle nous met *full* à l'aise. Elle est *full* facile d'approche. Genre je n'ai pas de filtre avec elle, je peux parler vraiment normal, et c'est comme si je parlais à une amie. Alors que mettons... [...] il y en a [des professionnels] ou tu sens plus l'autorité. Alors qu'ici, c'est plus relax. On dirait que tu as plus envie de parler. C'est plus facile. (E9)

Ce type d'échanges donne ainsi l'impression qu'il y a une relation d'égal à égal entre l'intervenante et l'apprenant, ce qui correspond davantage aux valeurs et aux façons de faire des Premiers Peuples.

Ensuite, le lien que la personne-ressource développe avec les étudiants et les nombreux échanges qu'elle a avec eux permettent souvent aux étudiants de mieux cibler leurs difficultés. Bien que la personne-ressource ne soit pas une intervenante psychosociale, son rôle est souvent d'aider l'étudiant à cibler ses besoins afin de bien l'accompagner vers les ressources pertinentes et adaptées. Sans cette présence, bien des étudiants n'auraient peut-être pas consulté ou, du moins, auraient accédé moins facilement aux services dont ils avaient besoin : « J'me dis : tout ce que j'entends dans l'informel, quand je suis assise avec eux autres pis qu'on en jase, si on n'est pas là, on ne l'entendra pas. Pis comme la demande d'aide n'est pas facile à formuler, bien, on passe à côté. » (I18)

Outre les services offerts au cégep, la personne-ressource peut également faire le pont entre l'étudiant et une ressource externe, par exemple le principe de Jordan¹¹¹ ou une maison d'hébergement pour femmes autochtones. Sa connaissance des services adaptés aux membres des Premiers Peuples ainsi que sa capacité à les soutenir dans ces démarches, de manière culturellement adaptée, favorise ainsi l'accès des étudiants aux ressources qui leur sont nécessaires. Or, sans ces services, il est clair que certains étudiants n'auraient pas pu poursuivre leur projet d'études.

La personne-ressource aide aussi les étudiants dans toutes sortes de démarches — souvent administratives — qui leur apparaissent parfois lourdes et compliquées : « Oui, vraiment, elle est tout le temps prête à nous aider. » (E6) Elle peut notamment aider une personne à remplir un formulaire ou à faire une demande à sa communauté pour obtenir un document exigé par le cégep. Par exemple, pour avoir droit à des mesures d'accommodement, les collèges exigent de fournir certains papiers tels que des bulletins ou un dossier scolaire. Des intervenants nous ont dit que les étudiants des Premiers Peuples — surtout ceux et celles qui proviennent de communautés éloignées — n'ont pas tendance à faire ces démarches par eux-mêmes. Sans accompagnement, ils ne fournissent donc pas les documents leur permettant d'avoir droit à une mesure d'accommodement. La personne-ressource diminue ainsi les obstacles à l'accessibilité à certains services ou mesures adaptées. De plus, le lien de confiance direct et

¹¹¹ Le principe de Jordan est une obligation légale découlant des ordonnances du Tribunal canadien des droits de la personne (TCDP) qui a reconnu, en 2016, que l'approche du gouvernement du Canada pour les services fournis aux enfants des Premières Nations était discriminatoire. Il « vise à permettre à tous les enfants des Premières Nations vivant au Canada d'avoir accès aux produits, aux services et au soutien nécessaires au moment opportun. Le financement permet de combler toutes sortes de besoins en matière de santé, de services sociaux et d'éducation » (gouvernement du Canada, 2020).

privilegié développé avec les conseillers en éducation des communautés facilite cet accès¹¹². Sans faire les démarches « pour eux », la personne-ressource le fait « avec eux » pour leur permettre de comprendre et de développer leur autonomie.

Il arrive également que la personne-ressource accompagne un étudiant à une rencontre avec un professeur, un directeur ou un autre membre du personnel. En plus de servir de médiatrice, cette personne au côté de l'étudiant rend la rencontre moins gênante, voire moins « insécurisante », selon les témoignages des répondants. Les étudiants vont aussi consulter cette personne avant de faire des choix pouvant avoir un incident sur leur réussite : s'absenter plusieurs jours pour veiller un proche décédé, venir en aide à un membre de la famille, etc. En plus de leur permettre de faire un choix éclairé, cette personne peut les guider dans les procédures qu'implique leur décision, par exemple contacter leurs professeurs ou un aide pédagogique individuel (API).

Par ailleurs, nous avons observé que la présence d'une personne-ressource au cégep permet également de sensibiliser les membres de la communauté collégiale aux réalités et aux façons de faire des Premiers Peuples, en plus de les informer à ce sujet. Des intervenants ont mentionné que chaque fois que la personne-ressource met l'étudiant en contact avec un professionnel ou un service, elle prend le temps d'expliquer les fondements de sa démarche. Nous avons remarqué que lorsque des professeurs et des professionnels ont des questions, ou encore ne savent pas trop comment interagir avec un étudiant autochtone, plusieurs vont vers cette personne-ressource. Dans les cégeps de Québec, des ateliers de sensibilisation ont aussi été organisés pour mieux informer et outiller les membres du personnel, ce qui semble avoir été constructif, selon cette intervenante : « C'est quand même important de connaître leur historique, mais aussi les différentes communautés, puis ce qu'ils vivent, tu sais, concrètement. Je pense que ça, ça peut aider, tu sais, [...] les intervenants [...] à s'adapter [après]. » (I10)

En somme, nos analyses nous portent à croire que la personne-ressource représente, en quelque sorte, un point de repère, une bouée de sauvetage pour l'étudiant qui vit de l'insécurité culturelle. Elle représente aussi un guichet unique, une porte d'entrée vers d'autres ressources. À cet effet, quelques étudiants nous ont confié, lors d'échanges informels, que sans cette personne et tous les services auxquels elle leur a permis d'accéder, ils auraient probablement interrompu leurs études collégiales. Cette personne contribue également à la sécurisation culturelle des étudiants en sensibilisant et en outillant les membres du personnel. Il est également à noter qu'aucun participant n'a souligné d'impact négatif ou même questionné la pertinence d'une telle ressource. Nous avons toutefois observé que si la personne pouvait être un agent mobilisateur, il est parfois risqué qu'elle se trouve avec des tâches qui dépassent son mandat. Les cégeps doivent donc s'assurer, comme nous le verrons au chapitre 10, que les mesures nécessaires au bien-être des étudiants autochtones sont bien intégrées à l'ensemble de la structure collégiale.

¹¹² Sur ce point, voir le chapitre 11 portant sur la collaboration avec les membres des Premiers Peuples.

8.4.5. Dédier un local aux étudiants des Premiers Peuples

C'est comme un petit coussin, genre où est ce qu'on peut venir se reposer un peu, prendre notre souffle de notre parcours [scolaire]. [...] C'est une reconnaissance de notre présence. (O5I)

Lorsque nous avons demandé aux participants d'identifier ce qui pourrait favoriser la réussite et la persévérance des étudiants autochtones, la mise en place d'un local leur étant dédié a été mentionnée par l'ensemble des participants membres des Premiers Peuples. Parmi les cégeps participants à l'étude, deux disposaient d'un tel lieu. Dans cette section, nous allons donc exposer nos observations et les témoignages reçus quant à la pertinence d'un tel local et aborder quelques considérations lors de l'application de cette mesure.

Un port d'attache, une minicommunauté

D'abord, nous avons vu plus haut que les étudiants autochtones, surtout ceux qui proviennent de communautés plus éloignées où les gens vivent souvent avec ou à proximité de membres de leur famille élargie, vont avoir plus de difficulté à vivre loin de leurs proches. Quitter un mode de vie qui repose sur un modèle plus communautaire qu'individualiste peut aussi être bouleversant. Dans ce contexte, les participants autochtones suggèrent aux cégeps de créer un milieu où les étudiants peuvent se sentir entourés, en plus de retrouver les valeurs et les façons de faire qui les rejoignent, comme le souligne cette étudiante : « Puis, moi, je suis comme toute seule dans la cafétéria à manger quand j'aurais pu avoir un local avec d'autres Innus de n'importe quelle communauté, [...] me sentir plus avec une famille, tu sais. Une famille, ici, à l'école, de l'entraide... C'est ça. » (E15-17I) Un local dédié aux Premiers Peuples représente alors, pour ces étudiants, un noyau dur, une sorte de phare à partir duquel ils se créent un premier port d'attache : « On crée notre genre de minicommunauté dans ce local-là. » (E3-9I) C'est un endroit où l'étudiant se reconnaît et où il se sent en confiance :

Il y a une manière d'agir... C'est comme pas facile à définir, mais quand je rentre ici [dans le local], je me sens chez nous : « Salut! *Kuei!* ». Je suis super contente! [Ce n'est pas] comme si j'arrivais dans la classe : je prends mon sac à dos, je m'assis, « *that's it.* » Oui, moi, je me sens à l'aise. Je n'ai pas à m'expliquer. Je sais peut-être inconsciemment qu'ils vivent la même situation que moi. (E3I)

L'étudiant trouve également dans ce local une dynamique sociale plus proche de celle qu'il connaît et à laquelle il s'identifie. Par exemple, le fait de s'asseoir et de discuter, ou encore de travailler ensemble autour d'une table, favorise l'échange, le soutien et l'entraide : « Oui, [un local] où je pourrais me retrouver ou retrouver d'autres qui sont dans la même situation que moi, qui vivent le même déchirement. » (E3I) L'aide et le soutien qu'ils s'apportent mutuellement semblent d'ailleurs favoriser leur réussite, comme le souligne cette intervenante : « Parce que la philo, ils trouvent tous cela difficile. Mais il se crée quelque chose de riche ici. Le [soutien] entre les pairs aussi. Tantôt, elle [une étudiante] lui [une autre étudiante] a expliqué ses maths et sa bio. Je me disais : "Mon Dieu que c'est beau!". L'entraide sert

aussi à dédramatiser des situations. » (I18) Plus loin encore, les cégeps peuvent favoriser l'*empowerment* en mettant en place un contexte où ces apprenants peuvent trouver leurs propres solutions.

Ces rencontres régulières permettent également aux étudiants de conserver leur culture. À cet effet, une intervenante explique : « Ils n'ont pas toujours la même communauté, mais ça faisait juste un sentiment d'appartenance... Puis, des fois, ils disent : "Ah! Mais, moi, ce que j'aime, c'est que je ne perds pas ma langue; tu sais, on peut parler notre langue". » (I12)

Dans un contexte où les étudiants ressentent souvent une sorte de fatigue culturelle, c'est-à-dire qu'ils sont épuisés de se conformer à des normes et à des façons de faire qui leur sont étrangères, le local représente un lieu de repos où ils peuvent reprendre leur souffle :

C'est comme si elle [une étudiante] avait besoin d'un temps où elle n'est pas en train de s'adapter, finalement, culturellement, [sur le plan] de la langue, tout ça. Elle a comme besoin de prendre une pause. Ce que j'ai observé, c'est vraiment des observations et les commentaires qu'elle me fait, [...] après une activité avec des pairs innus, à discuter en innu, son énergie change, en fait. Vraiment, elle retrouve une énergie. Ça la motive. Elle dit ça, et j'observe ça aussi. (I26)

Les échanges amènent également des situations d'apprentissage et de réappropriation culturelle. Par exemple, un étudiant qui n'avait jamais entendu parler des propriétés de la sauge a eu droit à une petite leçon sur les plantes médicinales traditionnelles de la part d'une collègue. Plus encore, les membres des Premiers Peuples soutiennent qu'il s'agit d'une forme de reconnaissance de leur présence au sein de l'établissement :

Le local, [...], moi, je trouve que ce n'est pas une forme d'exclusion, c'est plus une forme de reconnaissance pis d'inclusion même. [...] Je trouve que c'est nécessaire parce que c'est dur, là, de venir étudier en tant qu'Autochtone. Déjà, en partant, t'es pas habitué au système pis aux normes. [...] Le fait d'avoir un point de repère, tu sais, [...] T'es pas tout seul, t'as un filet, genre. (O51)

Bref, loin d'être un espace de repli ou d'isolement, on remarque que c'est plutôt en se sentant soutenus et reconnus pour ce qu'ils sont que les étudiants arrivent à se sentir plus en confiance au cégep et à y développer, petit à petit, un sentiment d'appartenance.

Un lieu de rencontre exempt de micro-agressions

Ensuite, nos analyses nous portent à croire qu'un local dédié aux étudiants autochtones leur permet de se sentir moins isolés. Comme nous l'avons vu plus haut, ces étudiants hésitent souvent à aller vers les autres en raison des jugements et des micro-agressions dont ils sont régulièrement l'objet. Pour plusieurs, il est donc moins gênant de rencontrer des gens avec qui ils partagent à la base une réalité et des préoccupations communes. Par exemple, une intervenante raconte : « Ils me disaient qu'ils n'auraient pas parlé en innu à la cafétéria du cégep [...] parce qu'ils se seraient fait regarder comme des étranges. » (I18) Sans un local, plusieurs préfèrent d'ailleurs rester seuls, comme le raconte cette étudiante : « Je mange toute seule : mes écouteurs, je mange, je fais mes affaires. Mais, tu sais, si j'ai un endroit où [...] je sais

qu'il va y avoir peut-être... peut-être d'autres Autochtones, je peux aller manger là, puis... [me] sentir moins seule. » (E15I) À cet effet, une intervenante a remarqué que c'est souvent le seul lieu au cégep où ces étudiants s'installent pour travailler : « En partant, [l'étudiante] m'a dit : "Si je n'étais pas venue ici, je serais allée dormir chez moi". Ils ne vont pas à la bibliothèque. » (I18) Selon cette intervenante, le local représente d'ailleurs le premier lieu de socialisation — sans lequel ils seraient probablement restés seuls :

Ce ne sont pas des personnes qui ont un gros cercle. Elles ne se connaissaient pas avant. Les personnes ne viennent pas toutes des mêmes communautés [...]. Mais, ils ne se connaissaient pas ou ne se côtoyaient pas nécessairement. Donc, tranquillement, ils sont en train de se créer un cercle d'appartenance, indépendamment de quelle communauté ils viennent. Au début, ils avaient de la difficulté à se dire bonjour. Là, ils viennent pour différentes raisons : étudier, manger, jaser, charger leur cellulaire. Ils sont de plus en plus à l'aise. (I18)

À cet effet, une ancienne étudiante innue nous a confié être aujourd'hui en contact avec des gens de différentes nations grâce aux liens qu'elle a créés pendant ses études : « J'ai des amis atikamekw et cris à cause de l'Université parce que nous avons un espace pour se réseauter. » (C9I)

Les étudiants apprécient également le fait d'y trouver une personne-ressource. Nous avons d'ailleurs observé que plusieurs étudiants passaient au local pour la rencontrer, puis décidaient de rester lorsqu'ils voyaient qu'il y avait d'autres étudiants : « On dirait qu'on est comme accompagné. C'est l'*fun* d'être accompagné, aussi. » (E6I) Les étudiants apprécient non seulement sa présence, mais tout le soutien qu'elle leur apporte : « Elle peut nous aider aussi. » (E33An) Enfin, nous avons également observé que les étudiants vont plus facilement se révéler, se confier et parler de ce qui ne va pas au sein du local, même s'ils sont en présence de personnes qu'ils connaissent peu : problèmes de santé, difficultés familiales, préjugés ou microagression vécus, etc. De plus, juste le fait de se sentir écoutés et soutenus par leurs pairs semblait les soulager et leur donner la force de continuer :

Pis juste de jaser! C'est de se confier, échanger. C'est un milieu sécuritaire pour eux. Ils y développent un sentiment d'appartenance. S'ils viennent ici, c'est parce qu'ils se sentent bien. C'est ça, la sécurisation culturelle! Ils arrivent dans une place où on est conscients de ce qu'ils vivent, on est sensible à ce qu'ils vivent, on a la compétence pour travailler avec eux autres. (I18)

Ainsi, peu importe la cause, ces confidences assurent le soutien dont l'apprenant a besoin, ce qui évite, par le fait même, un repli sur soi, de l'isolement, voire un sentiment de découragement qui pourrait compromettre son projet d'études.

Enfin, le local constitue également un lieu de rencontre avec des personnes autochtones qui ne font pas partie de la communauté collégiale. Par exemple, un aîné a été invité à dîner avec des étudiants pour parler de son expérience de vie. À la suite d'une présentation des films du Wapikoni Mobile¹¹³, les étudiants ont pu dîner et échanger avec ceux qui avaient fait la présentation. Le local sert également de

¹¹³ Le Wapikoni Mobile est un studio ambulant de créations musicales et cinématographiques visant à contrer l'isolement dans les communautés autochtones et à valoriser les cultures des Premières Nations : <http://www.wapikoni.ca/a-propos/quest-ce-que-le-wapikoni/nos-objectifs>.

lieu de rencontre entre les étudiants et des membres d'organisations ou de communautés autochtones pour faire des suivis, proposer des projets ou faire un atelier. En plus d'offrir un accompagnement et certains services aux étudiants des Premiers Peuples, ces personnes de passage sont de belles sources d'inspiration. Ayant pour plusieurs terminé un programme universitaire, elles représentent des modèles à suivre, en plus de les encourager à ne pas lâcher.

Un carrefour : lieu d'échange et de collaboration

Bien que le local soit d'abord dédié aux étudiants des Premiers Peuples, cet espace demeure ouvert et hospitalier à ceux et celles qui ont envie de mieux connaître et d'échanger avec ces derniers. Les étudiants et la personne-ressource se montrent souvent disponibles et à l'écoute de ceux et celles qui viennent à leur rencontre. Lors de la collecte de données, nous avons vu des professeurs venir offrir des services ou proposer des activités aux étudiants autochtones. Des intervenants sont aussi venus dîner ou passés faire un tour afin d'établir un contact dans un contexte sécuritaire et informel. D'autres membres du personnel sont aussi venus demander l'avis d'étudiants sur des projets ou enjeux les concernant, notamment des orientations à prendre pour le prochain plan stratégique. Dans le cadre d'un cours de sociologie, des étudiants en techniques policières sont aussi venus rencontrer des étudiants autochtones pour mieux les connaître. D'autres étudiants invitaient simplement leurs collègues de classe allochtones à venir travailler, ce qui exposait ces derniers à des récits leur révélant des réalités qui leur sont souvent méconnues.

Le local représente donc une sorte de guichet unique, un carrefour qui amène les membres de la communauté collégiale à établir un lien avec les étudiants des Premiers Peuples. Pour ces derniers, le local est un tremplin vers des ressources externes. Par exemple, des professeurs croient que le caractère informel et la dynamique du local, plus en lien avec la culture des étudiants autochtones, peuvent faciliter le contact :

Ce serait intéressant [que] les profs, [aillent] faire un petit coucou à ce local-là une fois de temps en temps [...] Dans leur communauté, j'imagine, tu vois tout le monde partout, tout le temps. Puis, donc, peut-être [...] qu'ils se sentiraient plus à l'aise de poser la question, ou de jaser de façon plus directe, [...] comme dans [leur] culture... [...] La communication informelle, c'est mieux. (P29)

Une intervenante nous a aussi raconté avoir identifié plusieurs besoins en attendant juste les étudiants parler entre eux des difficultés qu'ils éprouvaient :

Bien, s'il n'y avait pas eu ce lieu d'échange-là, je ne sais pas si j'aurais entendu ces conversations-là, puis je ne sais pas si les filles auraient été à l'aise de m'en parler, tu sais, là. C'est juste que ça se passait, on dînait... Fait que, c'est sûr que, le local, il est important pour ça. Il est important pour eux aussi. (I18)

Dans ce contexte, une intervenante avait même suggéré que certains ateliers, souvent offerts à tous (gestion du temps, aide en français, etc.) se fassent à même le local afin de mettre les étudiants en confiance. Une fois le lien établi, elle remarque qu'il est plus facile pour eux, par la suite, de demander de l'aide.

Quelques considérations à prendre...

Pour qu'un local soit accueillant, utile et vivant, les participants ont fait référence à des enjeux et évoqué certaines considérations à prendre lors de sa mise en place. Premièrement, les étudiants s'entendent pour dire que la présence de la personne-ressource au sein du local est très utile afin d'avoir un contact régulier et d'identifier les besoins lors des échanges informels : « Moi, je pense justement [qu'il ne] faut pas la mettre de côté, parce que ça va être une personne qui va être là pour nous, mais c'est aussi une personne qui va vivre des choses avec nous, aussi. Fait que ce serait mieux qu'elle soit dans le même moule que tout le monde. » (O51) Pour assurer un suivi plus confidentiel lorsque la situation est nécessaire, il est toutefois préférable que la personne-ressource puisse avoir accès à un bureau fermé à même ou à proximité du local. Deuxièmement, comme nous l'avons mentionné plus haut, le local doit demeurer accessible et être accueillant pour les membres de la communauté collégiale désireux de mieux connaître ou de consulter les étudiants des Premiers Peuples. Troisièmement, le local doit être attractif et invitant. Les étudiants désirent particulièrement pouvoir y venir pour travailler ou pour manger. Des tables, des documents de travail (guide, dictionnaires, etc.) et un microondes sont des ressources matérielles qui peuvent aider. Dernièrement, on suggère de laisser les étudiants décorer eux-mêmes le local pour qu'ils s'identifient plus facilement au lieu et y développent un véritable sentiment d'appartenance.

Enfin, certains répondants ont déjà entendu des personnes affirmer qu'un local ne ferait qu'isoler davantage les étudiants autochtones, qu'il pourrait les empêcher de se mêler aux autres, créant ainsi une forme de ghettoïsation. Or, les propos tenus par les participants et les observations réalisées dans le milieu nous amènent plutôt à affirmer le contraire. Le local est un lieu sécuritaire qui permet à l'étudiant de prendre ancrage dans le cégep. Entouré de personnes de confiance et mieux outillé, il se sent plus à l'aise d'étudier, mais aussi d'exprimer qui il est au sein de son milieu d'études. Cette plus grande assurance lui permet ainsi de prendre tranquillement son envol et de gagner en fierté, conditions essentielles à la réalisation de ses rêves.

8.5. Que retenir des mesures et actions proposées?

D'abord, il existe des ressources pour les étudiants des Premiers Peuples à l'extérieur des cégeps, principalement offertes par les communautés et les centres d'amitié autochtones. Bien qu'elles comblient certains besoins et représentent un repère identitaire important, celles-ci ne sont pas toujours suffisantes et facilement accessibles pour les étudiants pendant leur parcours collégial.

Par ailleurs, plusieurs participants ont souligné l'importance de fournir le plus de services possible à même le cégep pour en faciliter l'accès. Or, on constate que les mesures de soutien offertes dans les cégeps à l'étude ne sont pas adaptées aux besoins et aux réalités des étudiants des Premiers Peuples. Cela fait en sorte qu'ils n'ont pas accès au soutien nécessaire à leur réussite. De plus, les participants s'entendent pour dire qu'il est essentiel de mettre en place des mesures adéquates afin de pallier les effets discriminants et l'exclusion engendrés par la norme existante, notamment en ce qui a trait au français langue seconde et aux règles d'admission. Mais, au-delà des enjeux d'équité, il apparaît également essentiel, pour la réussite des étudiants autochtones, de contribuer à leur bien-être au quotidien. Le fait d'être mieux préparés,

accueillis et accompagnés par des personnes culturellement compétentes, et d'avoir accès à un espace sécurisant, les amène à se sentir plus en confiance et à s'épanouir au sein de leur milieu d'études. Ces actions et ces mesures représentent donc le point de départ d'une démarche de sécurisation culturelle du milieu en vue de favoriser la persévérance scolaire.

8.5.1. Des ressources orientées autour d'un « guichet unique »

Pour y arriver, il semble indispensable que les mesures mises de l'avant soient concertées et facilement accessibles. Les membres du personnel de même que les étudiants des Premiers Peuples doivent les connaître. Pour permettre aux étudiants et aux membres du personnel de s'y retrouver facilement, des membres de communautés autochtones suggèrent de mettre en place une sorte de « guichet unique » : « Donc, c'est pour ça qu'il doit y avoir des points de services, un service de répertoire à l'intérieur des cégeps, s'il y a des Autochtones qui fréquentent ces [établissements]. Il faut donner ces services-là. Mais aussi, ce qui est primordial, c'est la langue, la culture. » (C71) Ce point de services pourrait, par exemple, soutenir les étudiants dans les procédures administratives à effectuer pour accéder à une mesure de soutien : trouver et remplir les formulaires exigés, fournir les papiers demandés, etc. À cet effet, nous avons observé, bien que cela ne soit pas suffisant, que la personne-ressource et le local dédié aux Premiers Peuples constituent un bon point de départ.

8.5.2. Des mesures comme symbole de reconnaissance

Enfin, le développement de mesures et d'actions adaptées représente également une forme de reconnaissance des Premiers Peuples au sein de l'établissement, ce qui contribue à l'estime et à la fierté des étudiants autochtones. À cet effet, des étudiants ont rapporté à des professeurs et à des intervenants que sans les quelques mesures déjà mises en place et le soutien qu'ils ont reçu de la part de leurs pairs et de membres du personnel, ils n'auraient probablement pas persévéré dans leur projet d'études :

Bien, je pense que ce qu'on a mis en place tranquillement, les cégeps, ça les aide. Ils [les étudiants] ont tous dit que ç'a été aidant, puis ma présence, aussi. Mais, je pense aussi que le fait qu'ils voient qu'il y a des choses qui se mettent en place, c'est sûr que ça les [touche]... N'importe qui qui vit une situation « x y », puis qui voit qu'il y a des gens qui se préoccupent [de lui], je pense que ça peut [l'encourager]. Ça a un effet positif sur eux autres. Tu sais, ils se sentent importants. (I18)

Dans la prochaine section, nous nous attardons au rôle que peuvent jouer la reconnaissance et la valorisation des cultures des Premiers Peuples dans le parcours scolaire de l'étudiant autochtone.

Piste 2 — Favoriser l'inclusion des étudiants autochtones en reconnaissant et en valorisant leur culture

CHAPITRE 9 : Comment valoriser les cultures et les savoirs des Premiers Peuples?

Oui, mais, je trouve que la science elle-même, elle ne veut pas... Elle ne veut rien savoir de nos connaissances, là. (E11A)

Je pense que c'est plus que légitime [de valoriser les cultures autochtones]. Je pense même que [ce sont] les non-Autochtones qui devraient être discrets et apprendre d'eux [les étudiants autochtones], et leur donner le pouvoir, un pouvoir de parole. (P24)

Les établissements scolaires situés en milieu autochtone accordent beaucoup d'importance à la valorisation culturelle ainsi qu'au perfectionnement ou à l'apprentissage d'une langue et de savoirs autochtones selon des méthodes d'apprentissage culturellement cohérentes¹¹⁴. L'école permet un ancrage identitaire essentiel au sentiment de fierté ainsi qu'à la préservation des cultures. En revanche, l'école à l'extérieur des communautés peut parfois être perçue comme un symbole d'assimilation et de perte identitaire dans un milieu culturellement « insécurisant » (Battiste, 2013), comme l'exprime ce participant innu : « Je pense que je vais me faire blanchir quand je vais à l'école. » (C14I) Favoriser l'inclusion des étudiants autochtones est une démarche qui implique notamment de sensibiliser la communauté collégiale tout en valorisant et en reconnaissant l'apport des cultures autochtones. Cela implique aussi d'intégrer des savoirs et des perspectives des Premiers Peuples au sein des programmes d'études généraux tout en considérant des méthodes de transmission des savoirs qui sont culturellement adaptées (Kanu, 2011; Colomb, 2012)¹¹⁵. Pour y arriver, il nous semble essentiel que les cégeps fassent une plus grande place aux Premiers Peuples.

Dans un premier temps, nous ferons un bref état des lieux sur les pratiques entourant la valorisation des cultures des Premiers Peuples et nous reviendrons sur l'importance d'adapter le contenu des cours et les méthodes d'apprentissage afin de mieux répondre aux besoins des étudiants. Dans un deuxième temps, il sera question des motifs évoqués par les participants pour valoriser les cultures et inclure les savoirs et les méthodes d'apprentissage dans les programmes d'enseignement général. Dans un troisième temps, nous aborderons différentes mesures de valorisation et de transmission des savoirs autochtones dans les établissements d'enseignement. Dans un dernier temps, nous exposerons les principes et les approches relatés par les participants dans la planification et la mise en œuvre des mesures de valorisation et de méthodes de transmission des savoirs autochtones.

¹¹⁴ Par exemple, des semaines culturelles font partie du calendrier scolaire (automne et printemps) dans certaines communautés, dont les Innus et les Atikamekw. Ces semaines permettent aux familles d'aller en territoire et, ainsi, d'enseigner les pratiques et le mode de vie sur le *Nitaskinan* (« territoire » en atikamekw).

¹¹⁵ L'intégration de ces savoirs et de ces méthodes fait d'ailleurs partie de la liste des engagements que propose le *Protocole sur l'éducation des Autochtones* de Collèges et Instituts Canada. Dans les autres provinces canadiennes, plusieurs écoles traditionnelles ont adapté le cursus et certaines pratiques pédagogiques. Pour plus de détails, consulter le site Internet de Collèges et Instituts Canada (2020).

9.1. État de la situation sur la place des cultures autochtones au sein des cégeps

La valorisation des cultures autochtones implique d'offrir un espace à la fois physique et social pour permettre l'expression de celles-ci à travers la langue, l'art, l'artisanat, les valeurs, les savoirs traditionnels, etc. En d'autres termes, il s'agit de rendre visibles les cultures autochtones qui sont souvent invisibles dans le système éducatif eurocentrique. Ces dernières années, beaucoup d'efforts de la part des gouvernements ont porté sur la promotion des cultures et des langues autochtones. En effet, parmi les principaux axes d'intervention du *Plan d'action pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits 2017-2022* du Secrétariat aux affaires autochtones, il est écrit :

[...] c'est avant tout grâce au rayonnement des cultures autochtones qu'il sera possible de faire reculer significativement, au Québec, le racisme et la discrimination dont sont encore victimes les Premières Nations et les Inuits. L'ignorance est la pierre d'assise des stéréotypes. La diffusion des cultures autochtones, leur reconnaissance et leur valorisation sont des moyens de prédilection pour faire disparaître les mythes et les idées préconçues que bien des allochtones entretiennent toujours. (SAA, 2017)

Ainsi, mieux connaître les cultures autochtones permet de réduire les préjugés tout en favorisant l'ouverture à l'Autre et le développement de compétences culturelles (Kanu, 2011; Gauthier, 2015; Lévesque et autres, 2015). La valorisation des cultures autochtones dans les établissements d'enseignement postsecondaire peut donc servir à atténuer ce sentiment de menace ou d'insécurité. Ceux-ci deviennent dès lors des lieux où les étudiants autochtones développent des ancrages culturels et identitaires (Pidgeon 2008a; Lachapelle, 2017) qui favorisent la fierté identitaire, la motivation ainsi que la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones, comme le soulignent nombre d'auteurs (Bailey, 2016; Pidgeon, 2008a; Battiste, 2013, Cote-Meek, 2014; Dufour, 2015).

Avant d'exposer les réflexions entourant les stratégies de valorisation des cultures, il importe toutefois de faire part de certaines réalités que nous avons observées lors de nos échanges avec les étudiants autochtones. Comme nous l'avons exposé dans la problématique, les Autochtones ont vécu une rupture identitaire due au racisme et aux mesures d'assimilation forcée imposées par le groupe majoritaire. En outre, plusieurs étudiants rencontrés ont des proches qui ont fréquenté les pensionnats indiens ou des écoles religieuses¹¹⁶. Plusieurs membres des Premiers Peuples rencontrés faisaient ainsi allusion au sentiment de honte face à leur culture qui leur a été directement ou indirectement inculqué. En plus des mauvais traitements reçus et de leurs répercussions, amplement documentés, les savoirs, les traditions et même la langue n'ont pas toujours pu être transmis à ces étudiants. Également, plusieurs étudiants n'ont pas fréquenté l'école secondaire de leur communauté, où ils auraient pu être davantage exposés aux méthodes d'apprentissage traditionnelles et à leur langue, soit parce que leurs parents les ont inscrits dans une école hors communauté ou parce qu'il n'y avait pas d'école secondaire au sein de la communauté. À cela s'ajoute le fait que plusieurs ont grandi ou passé une bonne partie de leur vie en milieu urbain,

¹¹⁶ Les membres de la communauté de Wendake n'ont pas fréquenté les pensionnats, car il y avait une école tenue par des religieux sur le territoire. Bien que ces enfants n'aient pas été séparés de leurs parents pendant l'année scolaire, des Wendats nous ont raconté que les enseignants dénigraient leur culture, ce qui a contribué au sentiment de honte et affecté leur estime personnelle.

contribuant ainsi à la rupture identitaire. Le niveau de connaissance et de familiarité avec les pratiques culturelles de même que les savoirs et les méthodes d'apprentissage autochtones sont donc très variables d'un étudiant à l'autre. Par ailleurs, nous avons remarqué que le passage aux études collégiales est parfois l'occasion, pour un étudiant des Premiers Peuples, de prendre conscience des causes entourant les souffrances ressenties par des membres de sa communauté, voire de sa propre famille. Pour certains étudiants, ces réflexions les amènent également à vouloir en apprendre davantage sur leur histoire et, lorsque le contexte s'y prête, à se réapproprier leur culture. Ceci est d'autant plus marqué chez les apprenants en contact avec des professeurs qui ont intégré, au contenu de leurs cours, des connaissances sur l'histoire des Premiers Peuples et leur apport à la société dominante. C'est en ce sens que le cégep peut jouer un rôle important dans le maintien de la culture et l'affirmation identitaire.

9.2. Pourquoi valoriser les cultures des Premiers Peuples au collégial?

Les propos des participants rencontrés sont unanimes : les cégeps devraient mettre davantage en valeur les cultures des Premiers Peuples. Les motifs évoqués touchent quatre principaux aspects, soit la connaissance et la sensibilisation aux Premiers Peuples, la fierté identitaire et le sentiment d'appartenance; la place des savoirs et des méthodes d'apprentissage autochtones, ainsi que le vivre-ensemble. En bref, il s'agit de faire ressortir la contribution des Premiers Peuples à la société québécoise dans son ensemble.

9.2.1. Pour mieux connaître les Premiers Peuples et sensibiliser les allochtones

De manière générale, les participants sont d'avis que les mesures de valorisation des cultures autochtones seraient bénéfiques à la fois pour les Autochtones et les allochtones, notamment sur le plan de la promotion de la diversité et de l'ouverture à l'Autre. D'une part, selon une intervenante dans une communauté, ces mesures pourraient « briser les préjugés et les stéréotypes, pour que vous sensibilisiez les jeunes allochtones » (O10A). Un acteur au sein d'une communauté autochtone affirme : « Le manque d'information et le manque d'éducation : c'est ce qui fait qu'il y a des préjugés. On gagne à partager un et l'autre ensemble. » (C35Ab) En plus de sensibiliser et de contribuer à déconstruire des stéréotypes et des préjugés, cette rencontre permet aussi aux allochtones de réaliser des apprentissages culturels enrichissants. Une intervenante allochtone donne comme exemple : « Si je parle avec quelqu'un puis qu'un étudiant [autochtone] arrive, jamais il [ne] va m'interrompre. Ils ont beaucoup de respect. On a tellement à apprendre d'eux. » (C18) D'autre part, selon un acteur au sein d'une communauté autochtone, le fait de promouvoir l'ouverture à l'Autre et d'échanger permettrait aussi aux jeunes autochtones « d'apprendre [que] la vision de l'allochtone, c'est donnant-donnant. » (C35Ab)

Ainsi, les mesures de valorisation offrent une reconnaissance des cultures autochtones en permettant de mettre en évidence l'apport des cultures autochtones à la société canadienne. Elles permettent également de bâtir des ponts entre les cultures autochtones et allochtones. Une professeure affirme : « Il y a un souci d'identification qui est important, de se voir, de sentir que notre vie est valorisée, qu'elle est montrée, qu'elle est acceptée. [...] Si on ne valorise pas, on ne reconstruira pas les ponts. Ça prend un dialogue de nation à nation, puis qu'on bâtit quelque chose ensemble. » (P12)

Une autre professeure ajoute qu'une démarche de valorisation favoriserait la motivation et la réussite aux études collégiales :

[Cela] passe nécessairement par le souci d'intégrer, notamment dans le cursus [...], des éléments liés aux identités autochtones ainsi que des repères culturels dans les environnements scolaires. Si mon hypothèse est plausible, les résultats devraient d'abord se faire sentir par une augmentation du nombre d'étudiants autochtones dans les cégeps et, pourquoi pas, [du] nombre accru de diplômés chez les membres de ces communautés. (P4)

Les propositions des participants abondent dans le même sens que Kanu (2011), qui soutient que la valorisation des perspectives autochtones permettrait une meilleure compréhension interculturelle de tous, favoriserait la solidarité et améliorerait le climat social. En plus d'enrichir la formation de l'ensemble des étudiants au collégial, la valorisation des cultures apparaît comme une source de motivation, de persévérance et de réussite pour les apprenants des Premiers Peuples.

9.2.2. Pour nourrir la fierté identitaire et créer un sentiment d'appartenance au milieu

Selon l'ensemble des participants, la mise en valeur des cultures des Premiers Peuples au collégial favorise la fierté identitaire chez les étudiants autochtones. Un intervenant en milieu scolaire d'une communauté autochtone affirme ainsi : « C'est pour ça qu'on veut intégrer notre identité [à l'école], pour que nos jeunes aussi se reconnaissent puis qu'ils soient plus motivés quand ils arrivent à l'extérieur pour aller étudier au postsecondaire, qu'ils ne soient pas gênés de dire qui ils sont. » (C22A) Une intervenante au sein des communautés autochtones ajoute que valoriser les jeunes autochtones par leur culture, c'est aussi « favoriser le lien de confiance. La fierté, c'est comme ça aussi qu'on la développe » (C31).

Bien entendu, cette fierté se développe d'abord au sein des familles et des communautés. Les mesures de valorisation des cultures autochtones favoriseraient ainsi l'adaptation au milieu collégial et la création de ponts entre les communautés autochtones et les institutions sociales allochtones, comme l'affirme un intervenant au collégial :

Ça peut faciliter la transition, parce que dans une transition, ce qui ne facilite pas l'intégration, c'est le manque de repères. C'est le manque de points d'ancrage. Si on leur demande de faire *tabula rasa*, puis qu'il n'y a rien qui correspond à leur communauté puis à leur historique, bien, ça va être plus dur comme adaptation. (I13)

Une autre intervenante a aussi observé que les mesures de valorisation semblent susciter la mobilisation et la participation des étudiants autochtones :

Avec les petites activités qu'on a faites, ç'a amené des petits bouts de valorisation, puis ç'a eu un effet. C'est sûr que c'est difficile à démontrer. C'est ce qu'ils [les étudiantes autochtones] nous disent. Ce sont des observations, mais ils revenaient dans les activités, répondaient aux invitations qu'on leur lançait. C'est une forme de mobilisation. Quand on est reconnu, quand on sent qu'on a une place, bien, on revient dans le processus puis on participe. (I26)

Bref, selon les participants, la valorisation des cultures autochtones permet aux étudiants des Premiers Peuples de développer leur fierté identitaire, ce qui amène une plus grande estime personnelle et un plus

grand sentiment d'appartenance au milieu, en plus d'influencer positivement leur motivation et leur persévérance scolaires. Par exemple, une étudiante affirme :

Je me rappelle en histoire, au cégep, ils en ressortaient, des fois, des trucs autochtones, puis ça venait me chercher. C'était comme, OK, c'est *cool*, au moins ils en parlent. Puis, il ne dit pas de la merde. [...] C'est niais, mais, ça vient chercher une petite affaire au cœur qui fait, OK, il en parle, c'est le *fun*.

En outre, des participants soulignent que les mesures de valorisation pourraient aussi s'inscrire dans une démarche de réappropriation culturelle et de guérison. Par exemple, une professeure relate le témoignage d'un invité issu des Premiers Peuples qu'elle a reçu dans un cours : « Ce qui l'a sauvé [des difficultés rencontrées], c'est sa culture, les pow-wow, retourner dans les sources traditionnelles, leurs croyances, leurs façons de faire, d'honorer leur culture. Et c'est vraiment important, c'est capital. Pour qu'ils soient fiers d'eux autres. » (P8) Comme nous l'avons vu (chapitre 8), les activités culturelles organisées au cégep ou en collaboration avec un centre d'amitié autochtone permettent aux étudiants d'en apprendre davantage sur leur culture. Pour certains, c'est également l'occasion d'enseigner et de partager leurs connaissances avec les autres. Les étudiants sont ainsi, à différents niveaux, des diffuseurs de leur propre culture. Une étudiante innue nous a même confié que, pour elle, la poursuite d'études postsecondaires s'inscrit dans un long processus de guérison — que certains appellent « le chemin rouge¹¹⁷ » — qui consiste à se réapproprier les pratiques et les savoirs ancestraux pour rétablir les blessures dues au colonialisme.

9.2.3. Pour découvrir et apprécier les savoirs et les méthodes d'apprentissage des Premiers Peuples

En considérant les résultats dans la littérature scientifique en lien avec la valorisation des cultures autochtones au sein des milieux scolaires, nous avons demandé aux participants de donner leur point de vue sur la place des savoirs et des méthodes d'apprentissage autochtones au sein des cégeps. Tout d'abord, il importe de préciser qu'au cours des entrevues, plusieurs participants avaient de la difficulté à répondre à cette question. Tous ne connaissaient pas les méthodes d'apprentissage ou ont de la difficulté à les nommer — probablement pour les raisons évoquées plus haut¹¹⁸. Des réponses étaient donc données à partir de leurs expériences, comme le mentionne cette professeure : « Je ne connais pas [ça] tant que ça non plus, mais... Je sais que plus t'es carré, puis plus ça va vite, moins c'est adapté. » (P12) Du côté des étudiants et d'anciens étudiants autochtones rencontrés, plusieurs n'avaient pas reçu les savoirs traditionnels non plus. Parmi ceux qui en avaient déjà entendu parler ou qui les avaient expérimentés, plusieurs reconnaissaient la pertinence et l'importance de ceux-ci. Certains avaient toutefois de la

¹¹⁷ Le « chemin rouge » fait référence aux pratiques et aux enseignements spirituels ancestraux. Dans ce cheminement, l'individu doit s'éloigner de tout ce qui l'éloigne de cette route, dont l'alcool et les drogues. À ce sujet, voir *Le chemin rouge* présenté sur la Wapikoni Mobile (2020).

¹¹⁸ Selon Linda Sioui, anthropologue wendate, ce phénomène s'explique par le fait que les méthodes d'apprentissage dans un contexte scolaire (primaire et postsecondaire) ont été décrites et documentées par des chercheurs allochtones, ce qui fait que les Autochtones ont de la difficulté à les décrire verbalement. Selon Sipi Flamand, du Conseil de la communauté de Manawan (nation atikamekw), cette situation est due au fait que « d'une part, souvent, les littératures scientifiques autochtones sont écrites en anglais. D'autre part, le fait que certains ne savent pas comment expliquer cette chose, c'est qu'ils ne savent pas comment l'exprimer, car ils le vivent déjà soit en écoutant les aînés de manière respectueuse. C'est par l'écoute et par l'observation que la valorisation des cultures autochtones se vit ».

difficulté à concevoir une manière de les adapter à un cégep conventionnel de plusieurs milliers d'étudiants :

Mettons, comme le fonctionnement de Kiuna [...], ils font beaucoup de sorties aussi, pour aller voir soit des expositions... Mais c'est toujours rattaché avec soit un cours en art... Je pense que de cette façon-là, ils apprennent beaucoup de choses pis ils intègrent mieux la matière. Ici, c'est plus difficile parce que c'est un gros cégep. Il y a beaucoup d'étudiants, pis tout ça. Fait que je comprends que ça soit un petit peu difficile. (C38A)

Une étudiante voyait difficilement comment des étudiants du collégial pouvaient concrètement développer des connaissances traditionnelles¹¹⁹ :

Bien, intégrer, pas vraiment; peut-être montrer c'est quoi, quand même. Il y a la médecine autochtone, là. Montrer, mais pas intégrer dans le programme. Ce serait trop dur pour un non-Autochtone qu'il fasse... qu'il [prenne] un arbre, puis qu'il coupe, là, qu'il fasse les médicaments, là. (E14I)

En général, les participants sont favorables à l'intégration des approches autochtones dans les cégeps, bien qu'il y ait plusieurs hésitations ou réticences de la part de tous les types de participants, tant autochtones qu'allochtones¹²⁰. Tout comme les stratégies de valorisation des cultures des Premiers Peuples, les participants sont d'avis qu'intégrer des savoirs et des méthodes autochtones permettrait de réduire le rapport de pouvoir et les tensions entre les allochtones et les Autochtones. L'intégration de méthodes culturellement adaptées permettrait aussi de favoriser la fierté identitaire, la motivation, de même que la persévérance et la réussite scolaires. Finalement, l'intégration de savoirs et de méthodes d'apprentissage autochtones permettrait une réappropriation des faits historiques — incluant les versions autochtones — qui sont longtemps restés dans l'ombre, tout en sensibilisant les étudiants allochtones sur différents savoirs et différentes perceptions du monde.

9.2.4. Pour enrichir le parcours scolaire de l'ensemble des cégépiens et favoriser le vivre-ensemble

Enfin, de manière générale, la diversité culturelle est perçue comme une richesse par les participants : « Je pense que quand on reconnaît la différence dans une optique ou c'est une richesse, d'être ensemble dans nos différences, ça fait un peuple plus fort. » (C34A) Un intervenant dans un cégep abonde dans le même sens lorsqu'il explique les raisons pour lesquelles il faut valoriser les cultures autochtones : « Pour faire état de la diversité, pour montrer la beauté de ce que les gens dans le cégep peuvent apporter, pour montrer que ça existe, montrer qu'il n'y a pas une réalité, mais des réalités, pour favoriser le vivre ensemble, pour avoir un décor pis le diversifier. » (I13) Cette intervenante dans une organisation autochtone synthétise l'objectif des mesures de valorisation : « Moi, je pense que c'est de valoriser la

¹¹⁹ Il importe ici de préciser que les modèles d'apprentissage ancestraux étaient principalement basés sur l'observation et l'expérimentation. Les savoirs se transmettaient donc davantage à partir de situations concrètes, dans l'action, qu'à l'aide de notions abstraites.

¹²⁰ Il importe ici de préciser que chez les Premiers Peuples, certains savoirs et apprentissages relèvent du sacré. De ce fait, ils peuvent difficilement se partager en contexte scolaire, ou encore avec des étudiants allochtones. Cela peut, en partie, expliquer certaines hésitations.

diversité [...] C'est sur ça que je vais miser beaucoup durant notre campagne; d'être fier de ce que tu es. » (O2W)

Des participants allochtones et autochtones ont également souligné l'importance, pour eux, de se réapproprier une partie, voire une face cachée de l'histoire qu'ils n'ont pas eu la chance d'apprendre à l'école. Dans une perspective d'équité, il s'agit d'offrir à l'ensemble des apprenants un enseignement plus réaliste et exempt de rapports de force. Cela permet non seulement de bonifier la formation scolaire, mais également de contribuer au vivre-ensemble de la société québécoise, comme le souligne cette professeure :

Parce que, moi, c'est ce que je dis à mes étudiants. J'ai l'impression qu'on a... on nous a privés d'un héritage. Parce que la culture autochtone, ça devrait être notre héritage à tous, là. [...] Je pense qu'en valorisant cette culturelle-là, en la resituant au cœur aussi de la culture québécoise [...] C'est comme ça qu'on va changer les choses. (P12)

Ces propos rejoignent étroitement les tenants d'une approche inclusive en éducation, qui considèrent la diversité culturelle comme un atout à la formation et un gage pour la réussite de tous. Ainsi, nous disent Prud'homme et autres :

Socialement définie en tant qu'ingrédient clé d'une culture d'échange, la diversité devient un élément positif dans la construction de toute communauté d'apprentissage. [...] Une communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir. (2011, p. 12)

Plusieurs professeurs considèrent ainsi que l'intégration de contenu sur les Autochtones permet à tous les étudiants d'avoir une vision plus juste et plus nuancée de la réalité, et de se réapproprier des faits historiques qui sont longtemps restés dans l'ombre. L'objectif n'est donc pas tant d'aider les étudiants des Premiers Peuples que de mieux former l'ensemble des cégépiens. Par exemple, un professeur de lettres mentionne que les œuvres autochtones apportent beaucoup à la compréhension littéraire, car « ça rejoint la mouvance actuelle en littérature, le questionnement identitaire et tout » (P1). Plus loin encore, une formation plus culturellement adaptée peut contribuer à réduire les tensions et les rapports de pouvoir entre Autochtones et allochtones, comme le soutient cette professeure :

L'étudiant [autochtone] ayant une formation en travail social n'a pas oublié que les travailleurs sociaux ont joué un rôle important dans les pensionnats et [le] DPJ — retirer les enfants des milieux familiaux. Donc, [il faut] avoir des interventions culturellement adaptées. Mais ça, je le dis à des étudiants allochtones qui veulent intervenir en milieu autochtone. Les étudiants autochtones [...] ils vont opérer, c'est sûr. Ils ont vécu ce dont il est question. Ils ne répèteront pas ce rapport de pouvoir là. Alors, il faut sensibiliser les intervenants allochtones à ça. (P4)

9.3. Comment valoriser les cultures des Premiers Peuples?

Les participants ont proposé de nombreuses stratégies de valorisation des cultures autochtones à partir de ce qu'ils ont déjà expérimenté, ou des enjeux et des difficultés observés. Dans l'ensemble, les participants suggèrent d'accorder une plus grande présence aux cultures autochtones en y faisant

référence lors de différents événements et activités. Cela implique également d'inclure davantage les membres des Premiers Peuples au sein des établissements, comme le souligne ce professeur : « Oui, il faudrait mieux les connaître, accepter qu'il y ait des structures pour qu'ils se fassent connaître eux-mêmes. » (P1) Les participants s'entendent également pour dire que les cégeps doivent s'efforcer de présenter les aspects positifs des réalités autochtones.

9.3.1. Stratégies de valorisation des cultures autochtones

La valorisation concerne l'ensemble des champs d'activités au collégial¹²¹ et doit prendre forme dans plusieurs petits gestes quotidiens, c'est-à-dire de façon régulière et continue. L'exemple raconté par cette professeure illustre à quel point la valorisation doit être présente dans l'ensemble des relations et des actions que posent les membres de la communauté collégiale :

Je n'oublierai jamais l'année [où] j'avais une élève huronne. J'avais vu son nom. Elle [était] wendate, c'est certain. À un moment donné, je l'amène dans mon bureau. Je lui dis : « Ça se peut-tu que tu viennes de Wendake? » [Elle répond] : « Oui. » [Je lui dis] : « Tu dois être fière de ça. » Elle m'a regardée avec des grands yeux comme ça. Elle n'avait jamais entendu ça de sa vie. Là, j'ai dit : « C'est quelque chose! C'est beau. » Ça l'a changée. Je trouve qu'ils ont besoin de se faire dire ça : « C'est beau. » Ça a changé sa façon de se voir... Tu le voyais tout de suite. Tu voyais de la lumière dans ses yeux : « J'ai de quoi qui est bon. Je suis capable de l'assumer. » (P8)

¹²¹ Voir le cadre conceptuel présenté au chapitre 2 et le tableau détaillé des activités selon les quatre champs présentés à l'annexe 7.

Dans le tableau 4, nous faisons une synthèse des stratégies de valorisation des cultures autochtones au collégial exprimées par l'ensemble des participants à la recherche.

Tableau 4 : Stratégies de valorisation des cultures autochtones au collégial

Tous les champs
<ul style="list-style-type: none"> • Souligner la contribution et la présence des Premiers Peuples lors de diverses occasions et activités afin de montrer l'apport positif de ces cultures à la société dominante. • Favoriser des attitudes en lien avec les valeurs importantes des Premiers Peuples : partage, entraide, égalité, humilité, écoute, famille, respect des aînés, harmonie avec la nature, etc. • Donner la chance aux étudiants des Premiers Peuples de donner leur point de vue, de partager leur expérience ainsi que des occasions pour qu'ils puissent s'impliquer et proposer des activités qui concernent les Premiers Peuples. • Collaborer avec des instances autochtones pour développer des projets dans le respect de leur système de gouvernance ainsi que du temps et des ressources dont elles disposent (voir chapitre 11). • Souligner régulièrement, et de différentes manières, le rôle central de la langue et du territoire dans l'identité des Premiers Peuples.
Champ curriculaire
<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer du contenu sur les Premiers Peuples à l'ensemble des cours au collège. • Adapter la matière aux réalités des Premiers Peuples et permettre aux étudiants de travailler en ce sens. • Souligner l'existence des savoirs autochtones ainsi que leur pertinence, et accompagner les étudiants qui désirent les explorer. • Présenter des approches autochtones utilisées dans différents domaines pour comprendre le monde et interagir avec l'environnement humain et naturel. • Inviter des personnes des Premiers Peuples à partager leurs connaissances et leurs savoir-faire avec des étudiants. • Présenter des auteurs, des artistes et des professionnels autochtones dont les pratiques sont en lien avec la matière. • Offrir des cours ou des ateliers sur les langues autochtones.
Champ pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des approches pédagogiques basées sur l'écoute, l'observation, l'expérimentation, l'entraide, la coopération et l'humour. • Sensibiliser l'ensemble des étudiants aux réalités autochtones avant la tenue d'une activité impliquant un contact avec un ou des membres des Premiers Peuples. • Mettre à la disposition des professeurs des outils pédagogiques permettant d'appliquer des approches pédagogiques autochtones à leurs cours. • Utiliser des méthodes pédagogiques en lien avec l'approche holistique : schémas et illustrations visuelles, projets concrets, discussions et exercices en petits groupes, etc. • Organiser des sorties en lien avec des événements, des activités ou des expositions sur les Premiers Peuples. • Organiser des activités d'échange et de rencontre avec des Autochtones.

Tableau 4 (suite)

Champ social
<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser des approches d'intervention holistiques. • Organiser des cercles de parole ou de partage, ainsi que des repas communautaires, pour favoriser l'échange entre étudiants autochtones et allochtones. • Privilégier le travail en petits groupes ou en comités pour stimuler l'entraide et l'initiative des étudiants. • Inviter des artistes et des personnalités autochtones lors d'événements spéciaux pour mettre en valeur le talent, l'initiative et la créativité des Premiers Peuples. • Organiser des événements et des activités en lien avec les cultures autochtones : semaine interculturelle, journée des Premiers Peuples, commémoration d'événements, conférences, expositions, kiosques d'information ou thématiques (art, langue, cuisine, etc.), ateliers sur les savoir-faire (artisanats, plantes médicinales, etc.), films réalisés par des Autochtones, etc. • Accorder une présence visuelle aux cultures autochtones : parole d'artistes, signalisation, indication et affichage en langues autochtones.
Champ administratif
<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les établissements scolaires autochtones comme des modèles éducatifs novateurs et inspirants. • Échanger et collaborer avec des instances autochtones pour faire connaître et mettre en place des pratiques éducatives propres aux Premiers Peuples. • Favoriser et encourager l'embauche de personnes autochtones au cégep. • Reconnaître les modèles de gouvernances autochtones comme des systèmes valables et pertinents, et en tenir compte lors des réunions et des rencontres avec des membres des Premiers Peuples. • Accorder une visibilité aux Premiers Peuples dans les documents institutionnels et les outils promotionnels (site Internet, capsules vidéo, etc.). • Souligner la réussite et la persévérance des étudiants autochtones : bourses d'études, exposition des photos des diplômés, gala ou événement pour les finissants, etc.

9.3.2. Quelle place accorder aux savoirs et méthodes d'apprentissage autochtones?

Comme nous l'avons vu plus haut, la reconnaissance des savoirs et des méthodes d'apprentissage autochtones dans les établissements d'enseignement postsecondaire est relativement nouvelle au Québec. Dans ce contexte, nous avons tenté d'explorer, avec les participants, si ces pratiques avaient leur place au sein des cégeps et, si oui, comment il serait possible de les intégrer. Nous avons regroupé les réflexions entourant cette question autour des quatre champs d'activités au collégial.

Dans le champ curriculaire

D'emblée, les participants s'attardaient surtout au champ curriculaire en abordant la reconnaissance des savoirs autochtones dans les contenus des cours. Du côté des professeurs, ces derniers ont davantage suggéré d'intégrer aux cours du contenu portant sur les Premiers Peuples que d'enseigner des savoirs autochtones proprement dits. Par exemple, un professeur explique : « Je fais souvent référence à la cosmologie [autochtone]. [...] Ce n'est pas nécessairement pour transmettre les savoirs, mais c'est pour

montrer qu'on [...] a une relation différente à l'environnement selon notre culture pis notre histoire. » (P23) Les motivations exposées par les professeurs consistaient donc davantage à sensibiliser les étudiants à l'existence de différents savoirs et de perceptions du monde que de transmettre des savoirs autochtones. Dans les domaines où les étudiants seront peut-être appelés à travailler auprès de personnes issues des Premiers Peuples, des répondants tentent aussi de les informer sur la culture et les pratiques professionnelles particulières :

Par exemple, si on prend une problématique comme la violence conjugale. Chez les Autochtones, avec les cercles de guérison, on va introduire les hommes dans la démarche [...], dans un processus de guérison pour l'ensemble de la communauté. Ici, si on parle de violence conjugale, on va plus parler des maisons d'hébergement pour femmes violentées, les approches féministes, qui n'incluent pas nécessairement la participation des conjoints violents. (P4)

Les discours des étudiants autochtones et des membres des Premiers Peuples rejoignent ceux des professeurs sur plusieurs points. D'abord, plusieurs étudiants ne considèrent pas qu'ils ont besoin, au cégep, de recevoir des enseignements propres à leur culture ou de recevoir une formation adaptée : « Moi, je pense que ce n'est pas en nous apprenant des choses qu'on sait pas mal déjà que... Tu sais, ce n'est pas pour nous, là, c'est pour les autres. » (E16I) En revanche, l'absence de contenu sur les Premiers Peuples peut les démotiver : « C'est tout le temps juste la culture québécoise, genre, puis ce qu'on leur a fait. [...] Puis, eux autres, ils ne parlent jamais de ce qu'ils ont fait aux Indiens. [...] C'est ça que je n'ai pas aimé dans mon cours [...] Ils se victimisent beaucoup. » (E17I) Ainsi, l'intégration de contenu sur les Premiers Peuples et la mise en valeur de leur culture dans le cursus représente une source de motivation et contribue à donner du sens à leurs études : « Ça [ne] les aide pas dans le contenu, mais ça les aide dans le fait qu'ils sont reconnus. [...] Un cours de français, c'est un cours de français. Puis, le travail que [le professeur] leur demande de faire est le même, peu importe l'œuvre. Mais le fait de choisir une œuvre autochtone met en valeur la culture. » (I18) D'anciens étudiants nous ont même raconté que l'adaptation d'un cours aux réalités autochtones leur permettait de comprendre plus facilement la matière et de réussir davantage :

Comme au Cégep de Sept-Îles, j'avais fait un cours de philo, mais adapté pour les Autochtones. [...] Ils apprenaient à réfléchir, à développer une argumentation, mais sans passer par les grands philosophes. On présentait des philosophes et des penseurs innus. [...] J'avais plusieurs échecs dans mon cours de philo [...], pis [celui-là] je l'ai réussi. Il y avait des Autochtones et des allochtones dans ce cours. J'adorais ce cours-là! (C16I)

Par ailleurs, selon les participants autochtones, le rôle des professeurs n'est pas tant d'intégrer des savoirs traditionnels au contenu de leurs cours que d'encourager les étudiants des Premiers Peuples à explorer et à mettre en valeur les connaissances de leurs ancêtres lors de travaux individuels, d'équipe ou en contexte de stage. En plus d'approfondir leurs connaissances des pratiques et des savoirs traditionnelles, les étudiants autochtones peuvent en apprendre davantage sur leur propre culture, ce qui vient renforcer leur identité et donner du sens à leur démarche. Par exemple, un homme atikamekw suggère « [d'] amener les jeunes atikamekw à faire une recherche sur leur langue. Comment il pourrait travailler à la sauvegarde et faire des liens entre la langue et le territoire, car la langue vient du territoire » (C26A). Cet homme a d'ailleurs déploré le fait que lorsqu'il était au cégep, un professeur n'a pas accepté qu'il rencontre un aîné de sa communauté qui aurait pu lui parler des savoirs ancestraux sur les plantes, les animaux et le

territoire, parce que ce n'était pas considéré comme une source scientifique¹²². Pour lui, c'est comme si on niait la pertinence des savoirs traditionnels qui ont pourtant permis à son peuple de répondre à ses besoins pendant plusieurs millénaires.

En outre, les étudiants et les membres des Premiers Peuples déplorent le fait qu'ils doivent parfois faire un effort supplémentaire pour appliquer les notions et pratiques professionnelles à leur réalité socioculturelle : « [...] chaque fois que j'apprends quelque chose dans mon cours, j'me dis : "Bon, bien, par chez nous, ça marcherait comment?" Pis y [les profs] [n'ont] pas les réponses à ça, eux autres. » (O5I) Dans certains cas, cette méconnaissance peut même nuire à leurs évaluations. Par exemple, dans un cours lié à la gestion, une étudiante raconte :

On [dit] souvent que les employeurs se font souvent demander des congés genre [...] parentaux ou une semaine de congé. Mais, moi, dans mes examens, [ce sont] des mises en situation [...] Si j'ai à demander, admettons, ma semaine de chasse, bien, j'applique ça parce que c'est selon moi. Mais, parfois, le prof fait comme : « Ouais, mais on ne parle pas de toi. On parle du système québécois. » Mais, j'peux perdre des points pour ça. Mais, moi, tu veux que je me mette dans la peau de quelqu'un que j'suis pas pour répondre à la question pis pour avoir mes points. Mais, moi, c'est toute cette notion-là que, moi, j'suis pas capable. (O4I)

Pour réussir, les étudiants peuvent donc se voir contraints de s'ajuster aux normes établies par une majorité allochtone avant de devoir se réajuster aux exigences et aux réalités de leur communauté sans recevoir d'accompagnement adéquat. L'apprentissage de leur profession implique donc une double adaptation : « Déjà, y faut que je m'adapte ici pis faut que je me réadapte chez nous. » (O4I) À cet effet, les participants autochtones suggèrent de laisser les étudiants des Premiers Peuples explorer les savoirs et pratiques propres à leur culture, ou encore de les accompagner dans l'adaptation de certaines pratiques professionnelles ou réalités vécues dans leur milieu, sans nécessairement changer les visées du travail demandé. Pour y arriver, il est essentiel, selon eux, que les professeurs fassent preuve d'ouverture, d'écoute et de souplesse. Au besoin, un étudiant pourrait se faire accompagner par un mentor autochtone qui connaît le domaine, ou encore réaliser un stage ou une partie du travail en collaboration avec une organisation autochtone.

Dans le champ pédagogique

Les professeurs devraient-ils adapter leur pédagogie aux réalités des étudiants autochtones? Comme nous l'avons exposé plus haut, les étudiants soutiennent que la relation qu'ils entament avec un professeur est souvent empreinte de méfiance :

Ils ont toujours encore ces préjugés-là, [...] qui disaient qu'on était des petits sauvages, que ce serait mieux qu'on reste dans les réserves. Puis, c'est sûr qu'il y a du monde aussi qui pense

¹²² Les aînés sont très estimés par les membres de leur communauté. Ils sont les gardiens du savoir et des vecteurs de culture et de traditions orales. Pour avoir un meilleur aperçu des apports possibles des savoirs autochtones et de leur conciliation avec la science, consulter l'épisode « Concilier la science et les savoirs autochtones » présenté à l'émission *Les années lumière* de Radio-Canada le 25 novembre 2018.

encore comme ça, c'est sûr. Puis, c'est de ça que j'ai tout le temps peur, tu sais, en rentrant dans le cours. Puis que le prof soit... qu'il n'aime pas les Autochtones. (E17I)

En outre, pour plusieurs étudiants qui ont fait leurs études secondaires dans leur communauté, cette relation est opposée à celle qu'ils ont connue dans leur ancienne école : « Ici, [...] tu ne parles pas, tu prends des notes pis t'écoutes le prof. Mais là-bas, c'est vraiment différent [...] On est vraiment proches des professeurs, vraiment. [Ce sont] nos amis pis on n'a pas l'impression... On n'a pas peur de dire de quoi. (E9I)

Dans ce contexte, les participants des Premiers Peuples, ainsi que les professeurs qui ont déjà travaillé en milieu autochtone, soutiennent qu'il est important de prendre le temps d'établir un lien de confiance avec l'apprenant et de recourir à des valeurs et à des approches privilégiées par les Premiers Peuples : l'égalité, l'entraide, l'humilité, l'humour, etc. (voir chapitre 6). Chez les participants autochtones, on propose également de faire attention aux préjugés culturels et d'utiliser un vocabulaire adéquat : « Par exemple, le terme *Indien*. Ça ne marche pas, mais c'est ça qui était écrit [ou dit]. C'est pour cela que certains étudiants et étudiantes ne finissent pas leurs cours. À cause de certains préjugés et de la matière qui est rigide. » (C7I)

Par ailleurs, si plusieurs professeurs prennent parfois plaisir à exposer la richesse des connaissances et des savoir-faire des Premiers Peuples dans leur classe, ils semblent pour la plupart mal à l'aise d'utiliser des méthodes d'apprentissage autochtones : « Je ne veux pas non plus faire d'appropriation culturelle, d'arriver avec quelque chose [...], un bâton de parole en classe! [rires] Ça serait un peu risible, là! » (P11)

— *Inviter des personnes-ressources autochtones et se préparer à les accueillir*

Pour avoir une approche plus culturellement adaptée, les membres des communautés et des organisations autochtones suggèrent d'inviter des personnes issues des Premiers Peuples à faire des présentations ou des ateliers au cégep dans le cadre de cours ou d'activités spéciales : « C'est pour ça qu'on parle de rapprochement des deux cultures. Inviter des spécialistes autochtones. Pour sensibiliser : la culture, l'identité, les revendications territoriales. » (C7I)¹²³

Par ailleurs, les activités organisées dans les cégeps participants ainsi que les échanges avec des membres d'organisations autochtones nous ont permis de constater que les étudiants allochtones ne sont pas toujours suffisamment bien préparés pour participer à ces ateliers. Par exemple, une femme innue déplorait le fait qu'un professeur n'avait pas relu les questions écrites par ses étudiants qui, lors d'une activité d'échange, devaient être pigées au hasard et lues devant toute une classe. Or, plusieurs de ces questions étaient fortement empreintes de préjugés : « Est-ce que c'est vrai que vous buvez toujours de

¹²³ Le choix et la prise de contact avec les personnes-ressources autochtones devraient faire partie d'un travail de concertation au cégep pour éviter d'épuiser les ressources, mais aussi pour s'assurer que l'activité soit culturellement sécurisante. Au cours de la collecte de données, il est arrivé que des étudiants et les membres de leurs communautés doutent de la crédibilité et même de la validité de l'identité autochtone de la personne invitée par le cégep, ce qui a occasionné de la confusion et du stress. Pour éviter ces situations, le travail de concertation pourrait servir à établir une liste de personnes-ressources crédibles et reconnues dans les milieux autochtones (voir les chapitres 10 et 11 sur la mobilisation et la collaboration pour plus de précisions).

l'alcool? Est-ce vrai que les Indiens sont des lâches et qu'ils volent le Québec? Pourquoi y a-t-il beaucoup de meurtres [dans les réserves]?¹²⁴ » (C9I) En plus de tenir des discours qui témoignent de leur ignorance de l'histoire et des réalités des Premiers Peuples, certains propos tenus par des étudiants peuvent donc contribuer à un climat d'insécurité pour les intervenants et les étudiants autochtones présents. Force est donc de constater que l'organisation d'activités de sensibilisation aux Premiers Peuples peut avoir des effets néfastes pour l'apprenant autochtone si les étudiants allochtones ne sont pas suffisamment bien préparés. En ce sens, quelques participants suggèrent de discuter avec les étudiants autochtones concernés avant la tenue d'une activité sur les Premiers Peuples afin de voir s'ils se sentent à l'aise d'y participer et si la formule pédagogique leur convient¹²⁵.

— *Utiliser la pédagogie inclusive*

À défaut d'avoir une formation suffisante ou accès à des personnes modèles pour appliquer adéquatement les approches autochtones, plusieurs participants suggèrent de recourir à la pédagogie inclusive. Selon une participante innue, cette approche, d'abord explorée par les écoles alternatives, a non seulement plusieurs points en commun avec les méthodes traditionnelles autochtones, mais en aurait été inspirée :

Ça [pédagogie inclusive] ressemble beaucoup à notre culture, les écoles alternatives. Les écoles Waldorf. J'ai l'impression qu'ils se sont inspirés de nous. Parce que l'homme [...] qui a [démarré] ça, il a fait aussi beaucoup de communautés crie, [...] [algonquines]. Dans ces écoles, ils apprennent aux jeunes à faire plusieurs choses qui demandent de la manipulation, le toucher : pain, broderie, etc. (C9I)

En outre, des participants des Premiers Peuples soutiennent que cette approche, moins rigide et plus adaptée aux différents styles d'apprentissages, est non seulement bénéfique pour les étudiants autochtones, mais aussi pour l'ensemble des étudiants. Plusieurs professeurs et intervenants dans les cégeps partagent également cette position : « Ça, [ce sont] toutes des choses vers quoi, en ce moment, comme profs, on vous suggère fortement d'aller, [...] la pédagogie inclusive, [sur le plan] pédagogique. » (I18)

Les intervenants autochtones suggèrent, entre autres, de réduire le temps alloué aux exposés magistraux et de faire plus de place aux activités pédagogiques qui permettent à l'apprenant de vivre une expérience concrète, par exemple des sorties ou des projets englobant plusieurs compétences. Ils proposent également de mettre plus l'accent sur le visuel et le toucher que sur l'écoute active : « Les Autochtones sont très visuels, vraiment très visuels. Ils n'écoutent pas, ils regardent. [rires] Parce que, moi, je sais que si j'écoute, ça va sortir de là [sa tête], mais, si je l'ai vu, ça va rester [...] » (I8I) En ce qui concerne les échanges en classe, ils suggèrent d'amener les étudiants à prendre la parole en petits groupes et assis en cercle pour qu'ils se sentent plus en confiance et soutenus par les autres. Le cercle est aussi plus

¹²⁴ Les questions lues avaient été écrites par des élèves d'une école secondaire. La participante nous a toutefois mentionné que les questions posées dans le cadre d'activités organisées dans des cégeps étaient semblables et aussi inappropriées.

¹²⁵ Les membres d'organisations autochtones ont également souligné qu'ils se sentent plus à l'aise de participer à une activité lorsqu'on leur demande leur avis sur le thème, la préparation et le déroulement de l'activité. On peut discuter avec eux, par exemple, de l'affiche, du nombre de participants, de la disposition des lieux, etc.

représentatif des valeurs des Premiers Peuples : « C’est parce qu’aussi, en rond [...], on est tous égaux, on n’est pas comme de même [inégal]. Tu sais, [sur le plan] des enseignements aussi, c’est pas “moi, je suis enseignant et je vais t’apprendre”, c’est “on s’apprend” » (O7). En ce qui a trait à la pédagogie inclusive, des participants mentionnent que les établissements autochtones, notamment le CDFM et l’Institution Kiuna, devraient être considérés comme des modèles novateurs par les collègues conventionnels : « Kiuna fait preuve d’innovation, d’avant-gardisme [sur le plan] des services et de la pédagogie. [...] Kiuna est un beau laboratoire pour repenser la pédagogie en contexte québécois [...], repenser l’approche du cégep. » (C37Ab)

Dans le champ social

Comme nous l’avons vu précédemment, les étudiants des Premiers Peuples vont souvent hésiter à consulter les intervenants ou à se confier à eux. L’intégration d’approches autochtones pourrait-elle amener les étudiants à échanger davantage avec les membres de la communauté collégiale? Pourraient-ils bénéficier d’un meilleur soutien?

Tout comme les professeurs, les intervenants ne se sentent pas nécessairement compétents et à l’aise d’avoir recours à des approches autochtones; c’est pourquoi les participants proposent plutôt d’adopter, avec les étudiants autochtones, des attitudes liées aux valeurs importantes des Premiers Peuples telles que l’égalité et l’entraide. Par exemple, une femme innue propose aux intervenants de faire davantage preuve d’humilité : « Moi, je te parle [de moi], je partage, puis toi... Tu sais, on est en relation comme ça. Je grandis puis tu grandis parce qu’on se partage. » (O8) Comme nous l’avons exposé au chapitre 6, l’humilité est une qualité valorisée chez les Premiers Peuples : l’apprentissage se fait grâce à l’échange et la contribution de chacun.

Parmi les méthodes facilement accessibles aux intervenants des cégeps, les participants autochtones suggèrent de faire référence aux quatre dimensions de la roue de la médecine (physique, mentale, émotionnelle et spirituelle) pour bien identifier les difficultés et les besoins des étudiants (voir annexe 1) : « Oui, comme le cercle de la médecine, c’est un peu ça qu’on va utiliser pour aller chercher [...] les besoins, [ce] que tu veux travailler. Puis, après ça, il y a un suivi régulier. Pour travailler un peu de tout. » (O9W) Cette femme wendate suggère également de miser sur le renforcement positif pour encourager ou modifier un comportement : « On ne va pas beaucoup en répression. On [ne] va pas du tout en négativité. On va beaucoup en positif. On renforce au lieu de... » (O9W) Cela permet de créer un lien de confiance entre l’étudiant et le personnel de l’établissement et, surtout, pour l’étudiant, de développer son estime et de s’affirmer.

Pour favoriser les échanges et les interventions, des participants ont mentionné que l’organisation de cercles de partage — ou de parole — peut favoriser l’échange et permettre aux étudiants de créer des liens de confiance non seulement avec un intervenant, mais avec d’autres étudiants.

Sincèrement, l’affaire que j’aimerais, c’est un cercle de parole. Quelque chose pas juste amérindien, [mais] que ce soit avec tout le monde, au cégep. Une soirée « venez parler de vos problèmes », [...] tu sais, un genre de cercle des AA, mais fait pour parler de nos

problèmes, que ce soit à l'école, juste pouvoir se libérer un peu. Écouter les problèmes des autres, puis voir qu'en fin de compte, nos problèmes, [ce sont] les mêmes que les autres. On peut s'aider entre personnes. (E10I)

Cela pourrait également contribuer à réduire la gêne et l'insécurité créées par l'approche conventionnelle, selon cet intervenant :

Je pense que c'est plus dans l'approche du travail social de groupe qu'il y a des éléments qui sont vraiment propres à l'intervention plus autochtone : des sacs de guérison [ou de protection], le partage. [...] On a une approche occidentale, [...] très individualiste. [...] On fait des ateliers : un atelier, c'est comme un cours, là. C'est quelqu'un en avant qui diffuse l'information, qui sensibilise. Je pense que c'est peut-être dans le groupe. [...] Trouver une façon de les faire témoigner, puis partager, puis [...] faire émerger un sentiment d'appartenance, normaliser certains vécus, puis [...] partager les expériences des autres qui vont influencer les autres autour d'eux. (I13)

Enfin, chez les étudiants, la mise en place d'activités ou d'espaces qui encouragent l'entraide apparaît d'ailleurs comme un élément clé de leur réussite. En plus de contrer l'isolement et de se sentir utiles, le fait de venir en aide à d'autres personnes les valorise et renforce leur estime personnelle. L'utilisation d'approches autochtones, selon eux, vient également renforcer leur fierté identitaire.

Dans le champ administratif

Les instances administratives peuvent-elles contribuer à mettre en valeur des savoirs et des méthodes d'apprentissage des Premiers Peuples? Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'intégration de pratiques autochtones commence par des échanges avec des membres de Premiers Peuples qui ont les connaissances et les compétences pour le faire. Selon les participants, les instances administratives doivent essentiellement faire un travail de consolidation et de concertation dans le but de favoriser les échanges entre les différents acteurs.

— Favoriser la présence autochtone

Tout d'abord, plusieurs participants mentionnent que les collèges devraient embaucher davantage de personnes autochtones au sein des différents services en adaptant leurs critères d'embauche. On soutient également que des ententes de collaboration devraient être développées davantage afin de guider les cégeps vers des pratiques inclusives et d'outiller les membres du personnel des cégeps conventionnels. À cet effet, des participants ont souligné les bienfaits de la collaboration entre le Cégep de Sainte-Foy et le CDFM¹²⁶ pour la formation des enseignants ainsi que celles des étudiants autochtones. Le contact avec les étudiants et les membres du CDFM a permis aux professeurs de découvrir de nouvelles pratiques

¹²⁶ Au fil des ans, le CDFM a développé des partenariats avec le Cégep de Sainte-Foy pour offrir des formations collégiales. Des professeurs du Cégep ont reçu une formation au CDFM sur les réalités des étudiants autochtones avant d'enseigner dans cet établissement. Voir chapitre 11 pour plus de précisions.

éducatives, en plus de prendre conscience des impacts positifs d'un milieu scolaire culturellement sécurisant :

Ça permettait, aussi pour les professeurs, d'être en contact avec des personnes-ressources au CDFM pour adapter le contenu des cours. Et, tu vois, on a été reçus, les profs, en tout début de formation [...] [Nous avons eu] une journée entière avec de la formation sur les communautés autochtones, ce qui nous a aidés, dans le fond, à mieux adapter notre enseignement et notre pédagogie et nos contenus de cours aux réalités autochtones. À rencontrer les étudiants. Les étudiants avaient préparé un repas. On a fait un cercle de parole. Et tous ces éléments culturels-là, on les a fait vivre tout au long de la formation : aller enseigner dehors... On a tenu compte de ça. Pourquoi le CDFM, globalement, en une phrase : bien pour favoriser la réussite des étudiants. Parce qu'il y a là des référents culturels qui étaient souteneurs. (P4)

D'autres participants ont également souligné que les CAA peuvent informer le personnel de certaines pratiques éducatives et même accompagner des étudiants autochtones dans la réalisation de travaux scolaires : entrevues, observations, participation à des ateliers, etc. Le CEPN constitue aussi une instance centrale. En plus de faire la promotion d'une éducation respectueuse des cultures autochtones et de promouvoir certaines approches pédagogiques, ce centre a publié plusieurs ouvrages pouvant informer et outiller les cégeps (2020). Mais avant d'entreprendre de telles démarches, les cégeps devraient prendre connaissance de certaines valeurs et de principes propres aux Premiers Peuples et tenir compte des enjeux liés à la collaboration avec des instances autochtones, que nous exposons plus loin au chapitre 11.

— *Encadrer et soutenir les initiatives*

Ensuite, les participants suggèrent que les instances administratives de leur établissement organisent des ateliers de formation et mettent à la disposition du personnel des outils et des personnes qualifiées afin de permettre aux professeurs ou aux intervenants d'intégrer plus facilement certaines pratiques privilégiées en milieu autochtones. L'accessibilité de ces ressources rend alors l'intégration de savoirs et de méthodes d'apprentissage plus facile et attrayante.

C'est dans les conférences que l'administration organise ou dans les journées de formation. S'il y avait des offres pour les profs qui souhaiteraient enrichir leur contenu, ben, ça pourrait se faire. Qu'il y ait des formateurs autochtones [...] en histoire, ou en socio, ou en philo. [...] S'il y a un Autochtone qui vient nous parler de sa conception de l'être humain, s'il y a des profs qui sont intéressés, ils vont pouvoir y aller. Tu ne peux pas forcer le monde, mais il faut que tu rendes ça le plus facile possible. (P21)

Dans le même ordre d'idées, on souligne que les instances administratives devraient encourager et soutenir les projets pilotes visant l'intégration de savoirs et de méthodes autochtones : « J'ai des amis, par exemple, qui, eux, sont en train de leur monter un cours de philo [...] avec lequel ils intègrent justement [...] les perspectives autochtones. Fait que, là, après ça, ben, c'est ça, c'est de le rendre disponible auprès des profs. » (P21) Encore une fois, plusieurs enjeux sont à considérer avant d'entreprendre de telles démarches afin de s'assurer que l'initiative est culturellement sécurisante et qu'elle a des retombées auprès du plus grand nombre de personnes possible. Des précisions sont présentées au chapitre 10 sur la mobilisation du milieu.

— *Devrait-on encourager la création de programme ou de cours spécifiques?*

Enfin, en ce qui a trait à la création de programmes ou cours spécifiques pour les étudiants des Premiers Peuples, peu de participants se sont prononcés. Parmi ceux qui ont donné leur avis, plusieurs avaient des réticences. Dans un premier temps, les participants soulignent que les besoins des étudiants sont tellement diversifiés et méconnus qu'il est difficile de répondre précisément à leurs besoins dans le cadre d'un cours ou d'un programme spécifique. D'autres s'inquiètent que cela ne les isole davantage. Il importe aussi de rappeler que les membres des Premiers Peuples rencontrés considèrent qu'il est essentiel de former tous les étudiants à leurs réalités. On mentionne également que l'élaboration de programmes ou de cours spécifiques pourrait venir faire compétition à l'Institution Kiuna — qui peine parfois à remplir ses classes — sans être capable d'offrir l'accompagnement et le soutien qu'offre l'établissement. Bref, selon des membres d'organisations autochtones, les collèges conventionnels devraient plutôt se consacrer à la sensibilisation des membres de la communauté collégiale, à la valorisation des cultures autochtones dans le curriculum, à l'établissement d'un dialogue avec les Premiers Peuples et à l'inclusion : « Justement, d'améliorer les milieux... Exactement, juste déjà ça. De faire un petit peu l'effort. Juste ça, [pour] moi, c'est parfait. » (O31)

9.4. Des principes et des approches à respecter pour valoriser les cultures autochtones

Avant de mettre en place ces diverses mesures de valorisation des cultures des Premiers Peuples, des participants ont fait part de principes et d'approches à respecter afin de ne pas commettre de faux pas et de reproduire des pratiques colonisatrices.

9.4.1. Les attitudes à privilégier

En ce qui a trait à la reconnaissance des cultures des Premiers Peuples, une intervenante dans un cégep dit :

Il y a eu cette année un réel intérêt, du moins, une grande participation aux ateliers, une volonté [de] comprendre, [de] s'éduquer, [de] faire autrement, [d']améliorer les pratiques. Moi, je trouve que c'est une forme de reconnaissance que de vouloir bien accueillir ces étudiants-là, puis de nous ajuster [en tant qu'intervenants], [d']ajuster ce qu'on fait et [d']ajuster notre approche. On essaie de trouver différents moyens de les reconnaître, de les valoriser. Ça fait partie aussi de la reconnaissance, finalement, d'ajuster nos attentes. (I26)

Non seulement toute démarche de reconnaissance ou de valorisation doit se fonder sur le respect mutuel, la réciprocité, l'égalité, en plus de se faire de nation à nation (Pidgeon, 2016; Gaudry et Laurenz, 2018), mais elle doit également impliquer les communautés, les étudiants et les organisations autochtones dans les processus de planification et de mise en œuvre des mesures de valorisation¹²⁷. Une intervenante au sein des communautés autochtones affirme :

C'est sûr que quand je pense à Concordia [et à] l'UQAM qui ont leurs comités autochtones puis [qui] mettent en place des fresques, des lieux qui sont plus culturellement, visuellement,

¹²⁷ Cette approche permet également de prévenir toute forme d'appropriation culturelle.

qui portent, qui attirent. Mais faut que ça soit fait par des groupes autochtones. Avec des groupes, des comités, des jeunes pourraient mettre en place un premier projet. Faut que ça soit fait par eux. (C34A)

Une étudiante autochtone relate comment elle s'est sentie lorsque sa communauté a été sollicitée pour s'impliquer dans une telle démarche de valorisation : « Comme le *Défilé W*¹²⁸, c'est fait par la communauté autochtone. Je pense que ça vient encore plus [nous] chercher. Le spectacle a été créé par les participants. Oui, il y a un accompagnement, mais [ce sont] les participants qui ont tout décidé. [Ce ne sont] pas les organisateurs qui ont dit "on achète ça, on fait ça de même" » (E32Ab). Elle ajoute qu'elle souhaiterait voir une démarche similaire dans le cégep : « Ça, ça serait le *fun*. C'est niaisieux, mais juste le sentiment d'appartenance au cégep, je pense que ça irait plus nous chercher de dire "OK, on est valorisés parce que c'est nous autres qui l'organisons". » (E32Ab)

Pour certains répondants allochtones, le fait d'organiser des activités de valorisation des cultures autochtones peut sembler une démarche délicate, puisqu'ils ont le souci de ne pas reproduire des comportements colonisateurs de manière non intentionnelle. Une intervenante dans une organisation autochtone leur répond : « Si vous intégrez vraiment des Autochtones [à] votre table de travail, ça ne deviendra pas de l'appropriation culturelle. » (O10A)

Bref, selon nos analyses, les activités de reconnaissance et de valorisation des cultures autochtones devraient être guidées par des valeurs telles que l'humilité, la coopération, le respect, l'égalité et un souci de pérennité (Colomb, 2012; Pidgeon, 2016; Gaudry et Laurenz, 2018). Elles devraient aussi être planifiées et mises en œuvre en collaboration avec les communautés ou des organisations autochtones.

9.4.2. Présenter un portrait réaliste et contemporain des cultures autochtones

Selon les participants, il importe de ne pas folkloriser, voire réifier, les cultures autochtones. Une intervenante dans une organisation autochtone souligne qu'il est possible de valoriser les cultures autochtones en mettant de l'avant les langues ou des modèles de réussite autochtones au sein de l'établissement : « Le fait de mettre dans votre établissement des mots de bienvenue en différentes langues ou bien, tu sais... Il ne faut pas trop que ce soit une image folklorique. Peut-être mettre en évidence vos diplômés autochtones. » (O10At) Cela permet ainsi d'avoir une vision plus juste de la réalité et de contrer certains préjugés. Un autre intervenant dans une organisation autochtone abonde dans le même sens et suggère de mettre de l'avant des représentations actuelles des cultures autochtones :

Un Autochtone, il n'est pas moins autochtone parce qu'il a un téléphone intelligent ou [...] Internet. Puis ça, ça passe par, justement, la mise en valeur des réalités autochtones, [...] de la culture, de l'identité autochtone, sans nécessairement tomber dans le folklore. Ça, c'est dangereux, parce que, des fois, on veut aller plus vite que les gens puis, là, on se trouve à trop parler à leur place. (O1W)

¹²⁸ Le défilé de *Projet W* est un événement annuel créé en 2012 « qui se veut à la fois artistique et environnemental, [et qui permet] aux jeunes participants, âgés [de 2 à 17 ans], de défiler sur la passerelle en portant fièrement leurs créations fabriquées principalement à partir de matériaux recyclés » (Conseil des Abénakis de Wôlinak, 2020). L'événement a lieu au Centre des arts populaires de Nicolet.

Le dernier élément de ses propos rejoint d'ailleurs une seconde mise en garde formulée par de nombreux participants, soit celle de respecter le rythme des membres des Premiers Peuples lors de la mise en place de stratégies de valorisation de leurs cultures.

La valorisation des cultures autochtones peut se faire graduellement. Les petits gestes durables, réalisés avec une approche adéquate, semblent compter davantage aux yeux des communautés autochtones. Par exemple, une intervenante au sein de communautés autochtones raconte :

On a eu une sortie dans un centre de formation professionnelle à Trois-Rivières, puis, sur l'écran d'accueil, au début, il était [écrit] : « Bienvenue aux Atikamekw de Manawan. » Ça, c'était eux [les étudiants]. J'en ai eu plein qui ont réagi. Ils ont fait : « Heille! C'est nous autres! » Juste ça, là. Moi, j'étais aux anges qu'ils aient fait ça! C'est pour ça que je pense que chaque petite attention, pour eux, pour qui le cégep est un gros système, ça serait suffisant, quasiment. (C23)

Enfin, une femme innue va en ce sens en suggérant : « Une petite reconnaissance des nouveaux diplômés, puis t'invites même les Autochtones qui sont en cours de diplomation. » (C131)

Que retenir?

La valorisation des cultures autochtones dans les établissements d'enseignement postsecondaire est incontournable. Tout en permettant une meilleure connaissance des Premiers Peuples et de leurs cultures, elle suscite l'intérêt pour la rencontre et encourage la relation entre allochtones et Autochtones. Du point de vue des étudiants des Premiers Peuples, elle nourrit leur fierté identitaire et incite à être curieux de leur propre culture ou d'autres cultures autochtones. La valorisation offre un espace d'exploration pour les étudiants et contribue à projeter une image positive d'eux qui les « *empowerment* ». Nombre d'études attestent combien cette fierté identitaire augmente leur sentiment d'appartenance, leur motivation scolaire et leur bien-être (Bastien et Gallop, 2016). Comme le souligne le RCAAQ : « Être fier de soi et de sa culture est aussi un ingrédient de la réussite. » (2020 b, p. 35) En ce qui a trait aux étudiants allochtones, la valorisation des cultures autochtones bonifie et enrichit leur formation scolaire par l'entremise de pratiques et de contenus plus diversifiés et représentatifs de la société québécoise. Cela leur permet ainsi d'être mieux préparés et mieux outillés pour surmonter les défis professionnels qu'ils rencontreront inévitablement au cours de leur carrière.

En ce qui concerne la place des savoirs et des méthodes d'apprentissage autochtones au sein des cégeps, les propos des étudiants autochtones montrent combien il existe toujours une forme d'« impérialisme cognitif » qui empêche les savoirs autochtones d'entrer dans les cursus (Battiste, 2000, p. 198). Cette « arrogance ethnocentrique » (Spivak, 1999, p. 17) prive tous les étudiants de connaissances et, surtout, de représentations du monde culturellement différentes et enrichissantes. Dans ce contexte, les étudiants des Premiers Peuples peinent non seulement à se sentir à leur place au cégep, mais, de retour dans leur communauté, à appliquer ces apprentissages dans leur milieu d'origine. Si l'enseignement des savoirs et l'utilisation des méthodes d'apprentissage autochtones ne sont pas toujours adaptables au contexte collégial, les participants rencontrés s'entendent néanmoins pour dire que la valorisation des cultures et des savoirs, de même que la décolonisation des contenus et des pratiques demeurent impératives.

Piste 3 — Mobiliser la communauté collégiale en adoptant une stratégie institutionnelle

CHAPITRE 10 : Bâtir une stratégie institutionnelle et favoriser l'engagement des acteurs

Et ce changement ne peut se réaliser qu'avec l'engagement et la participation active des allochtones que nous sommes. (P4)

Une démarche de sécurisation culturelle implique de changer nos façons de faire et de passer à l'action, ce qui nécessite la mobilisation et l'engagement de l'ensemble des acteurs liés à un service (Ball, 2008; Baba, 2013). Selon Latendresse (2004), la mobilisation se définit par la motivation et l'engagement volontaire des individus dans une démarche en vue d'atteindre un objectif commun. La mobilisation est donc le moteur de l'action : « [la] force motrice de la mobilisation est le regroupement de personnes qui croient qu'ensemble elles ont le pouvoir de changer les choses. Elles peuvent élaborer des solutions pour faire face aux problèmes et aux occasions qui se présentent. » (Latendresse, 2004) Cela implique de cibler les ressources disponibles et de les rassembler autour d'un projet commun.

Une démarche de sécurisation culturelle est une responsabilité partagée entre différentes personnes et instances impliquées dans le milieu de l'éducation (Colomb, 2012). En ce qui concerne le rôle des collègues conventionnels, nous avons constaté que l'engagement des acteurs et la mise en place de stratégies institutionnelles représentent un défi important. Dans cette section, nous présentons une analyse des propos des participants ainsi que des observations effectuées dans les cégeps en lien avec la notion de mobilisation. Nous traitons d'abord des différents enjeux identifiés, puis nous exposons les pistes de solutions proposées pour favoriser la mobilisation des cégeps en faveur du bien-être et de la réussite des étudiants autochtones.

10.1. Enjeux et défis liés à l'engagement — ou au désengagement — des acteurs

D'abord, le principal obstacle à l'engagement évoqué par les participants, et plus particulièrement par les étudiants des Premiers Peuples, concerne la méconnaissance et les préjugés culturels des membres de la communauté collégiale à l'égard de leurs réalités (voir chapitre 5). Selon eux, le fait de ne pas être sensibilisés explique l'absence de mobilisation de membres du personnel, mais également les effets désavantageux, voire discriminants, de certaines pratiques. Comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs acteurs allochtones ne comprennent pas ou ne sont pas toujours conscients des enjeux identitaires et des défis qui se posent aux étudiants autochtones. En arguant le devoir d'intégration aux études par l'apprenant, ils ne tiennent pas compte de la norme existante qui s'inscrit dans un rapport de pouvoir hérité du colonialisme. Nos constats nous amènent à penser que, sans une réelle prise de conscience des obstacles que posent certaines pratiques sur le parcours scolaire des étudiants autochtones, il est difficile de comprendre la nécessité de modifier les façons de faire ou d'entreprendre des projets soutenant pour ces apprenants.

Ensuite, des professeurs et des intervenants ont déploré le manque de ressources, de mesures et d'actions concertées au sein des cégeps pour répondre adéquatement aux besoins des étudiants autochtones. En outre, les répondants ont constaté des réticences, chez certains de leurs collègues professeurs et

intervenants, à modifier leurs pratiques ou à accommoder des étudiants autochtones. Selon eux, ces réticences sont dues à la méconnaissance et à la complexité des réalités autochtones, mais aussi aux nombreuses demandes auxquelles ils se doivent déjà de répondre : mesures adaptées, étudiants athlètes, etc. Sans nier les besoins particuliers des étudiants autochtones, certains craignent de voir leur tâche se complexifier et s'alourdir davantage en adaptant leurs pratiques.

En l'absence de stratégies formelles, les professionnels qui constatent certaines difficultés tentent parfois de répondre aux besoins des étudiants en « improvisant » des ajustements. Or, bien que ces pratiques aient été aidantes pour quelques étudiants, il semble que le manque d'uniformité de celles-ci entraîne certaines injustices. Par exemple, une étudiante trouvait qu'il était injuste de ne pas avoir accès à des mesures de soutien pour son cours de littérature, alors que le professeur de sa collègue autochtone lui accordait du temps de plus lors des évaluations et qu'une autre pouvait même rédiger une partie de son texte en langue innue. En parallèle, des professeurs — bien qu'ils aient été sensibles aux réalités des étudiants autochtones — refusaient d'accorder certains ajustements individuels par souci d'équité et de respect des règles existantes. Dans ce contexte, on s'aperçoit que les efforts déployés par une minorité de professeurs et d'intervenants n'amènent pas de réels changements sur le plan institutionnel. Plusieurs participants ont ainsi évoqué la nécessité d'uniformiser les pratiques pour les rendre plus efficaces et accessibles, comme le souligne cette professeure : « [Par exemple] que les profs permettent à tous leurs élèves allophones et autochtones dans leurs cours d'avoir plus de temps. Il n'y a pas de politiques formelles. C'est selon le prof. » (P3)

Par ailleurs, des participants nous ont fait part des effets néfastes de certaines initiatives individuelles et d'actions non concertées prises par des professeurs et d'autres professionnels : invitation d'un conférencier « autochtone » qualifié d'imposteur par des étudiants des Premiers Peuples et des membres de leur communauté, préparation insuffisante d'étudiants avant des activités d'échange avec des membres des Premiers Peuples, organisation de réunions, planification d'événements ou prise de décision sans consulter, au préalable, la personne-ressource ou les étudiants autochtones; etc. En plus de porter à confusion, des intervenants ont remarqué que les initiatives non concertées retardaient parfois l'accès à l'aide dont les étudiants avaient besoin et engendraient de la frustration chez certains étudiants et membres d'organisations autochtones. Bref, plusieurs participants suggèrent d'éviter de « faire cavalier seul » en ce qui concerne les actions entourant les réalités des Premiers Peuples. De surcroît, cette manière de faire va à l'encontre des principes de collaboration et de coconstruction exposés dans la littérature (voir chapitre 11).

Enfin, des étudiants autochtones qui affirment avoir vécu des micro-agressions ou du racisme ont déploré le fait qu'il n'y ait pas de procédures formelles ou de ressources adéquates pour dénoncer et assurer un suivi de ces incidents. Par exemple, au chapitre 5, nous avons rapporté le cas d'une étudiante qui a changé de cégep en cours de programme, car elle s'estimait victime de racisme de la part de certains collègues de classe. Outre la colère ressentie par cette étudiante, celle-ci était choquée de constater qu'il n'y ait pas d'instance dans son collège pour l'accompagner, la protéger et faire justice. En l'absence de procédures formelles, l'intervenante et ses professeurs n'ont pu trouver une solution adéquate, et les étudiants considérés comme fautifs sont demeurés impunis. Selon nos observations, les étudiants autochtones se

sentent d'autant plus impuissants lorsque la microagression provient d'une personne en situation d'autorité, par exemple un professeur ou un intervenant.

En somme, les résultats de nos observations et les propos tenus par les participants montrent que la mobilisation doit d'abord et avant tout prendre la forme d'une stratégie institutionnelle.

10.2. Établir une stratégie institutionnelle et des actions concertées

10.2.1. Prendre un engagement formel

Plusieurs universités et collèges canadiens ont mis sur pied des protocoles d'entente pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des étudiants des Premiers Peuples. L'UQAT, par exemple, s'est dotée d'un plan d'action pour soutenir les étudiants autochtones et renforcer ses partenariats avec les Premiers Peuples (UQAT, 2019). Le CEPN a également signé, en 2012 une entente tripartite avec les gouvernements fédéral et provincial portant sur les principes de collaboration entre ces partis ainsi qu'un plan d'action partagé dont l'objectif était « [...] destiné à accroître la réussite des Premières Nations [...] par une meilleure collaboration entre les établissements d'enseignement des Premières Nations et les établissements d'enseignement du réseau scolaire québécois » (CEPN, 2012, p. 4).

Selon plusieurs participants, les cégeps doivent favoriser la cohérence des pratiques et la mise en place d'actions concertées. Dans cet esprit, plusieurs s'entendent pour dire qu'il est essentiel que les cégeps développent un plan d'action et prennent des engagements formels sur le plan institutionnel, comme le soutient cette intervenante : « Je pense qu'il y a un engagement institutionnel à prendre qui n'est pas pris en compte. Je pense qu'il y a quelque chose à faire [sur le plan] des directions générales. » Par exemple, certains suggèrent d'intégrer un objectif en lien avec la réussite des étudiants autochtones au collégial au plan stratégique de chaque établissement. D'autres proposent de signer des ententes officielles comme le *Protocole sur l'éducation des Autochtones* proposé par Collèges et Instituts Canada (CiCan). Dans tous les cas, l'idée est d'envoyer un message fort, accompagné d'une procédure officielle, en faveur du bien-être des étudiants. Cela implique de poser des actions concrètes pour enlever les barrières et les obstacles que rencontrent les étudiants et, permettre aux apprenants autochtones d'avoir accès aux ressources et au soutien auxquels ils ont droit, et ce, afin de favoriser leur réussite éducative.

10.2.2. Offrir des ressources pérennes

Le déploiement d'une stratégie institutionnelle implique également de mobiliser des ressources et de financer certains services. Si les programmes gouvernementaux contribuent à mettre de l'avant et à soutenir des projets, des participants mentionnent que leur financement non récurrent limite l'ancrage et la pérennité des initiatives. Quelques professeurs ont également manifesté le besoin d'avoir plus de soutien pour bien encadrer les étudiants autochtones :

Sans que ça passe tout le temps par nous [les professeurs], parce que, oui, on peut être outillés puis mieux interagir, mais on ne peut pas suivre toutes les formations qu'il faut pour avoir ça [et] ensuite faire un suivi particulier très serré avec l'étudiant. Ce n'est pas réaliste.

Mais, si on a une ressource qui nous aide à mieux intervenir et, qu’au besoin, elle peut accompagner l’étudiant pour terminer ou faciliter certains apprentissages, ou des façons de voir [les choses]... Mais ça prend une ressource. (P12)

Les collègues doivent donc voir à stabiliser certains services pour mieux soutenir le personnel, et ce, afin d’assurer une offre plus constante et un suivi régulier des étudiants autochtones. Dans une perspective plus large, cela peut donc impliquer un travail de sensibilisation auprès des bailleurs de fonds en vue d’assurer un financement plus constant et pérenne.

10.2.3. S’assurer de la cohésion des projets

En ce qui a trait aux initiatives et aux activités en lien avec les réalités autochtones, des participants suggèrent que les membres du personnel soient guidés et soutenus dès l’idéation du projet par des personnes ou des instances compétentes et préalablement identifiées par le milieu : personnes-ressources, services précis, etc. En plus de répondre à des besoins réels de manière culturellement adéquate, cette procédure vise à rendre les projets utiles au plus grand nombre de personnes possible par l’entremise d’une concertation au sein des services ou des départements. Suivant cette idée, les propos des participants — tout particulièrement ceux des étudiants — montrent la nécessité d’un passage quasi « obligé » vers un guichet unique de services afin, d’une part, d’assurer la cohésion des projets et, d’autre part, d’éviter les effets « insécurisants » de certaines initiatives pour les étudiants autochtones. Cette proposition renvoie d’ailleurs à l’idée de créer un point de services permettant de centraliser et de répertorier l’ensemble des services et des pratiques en lien avec les étudiants des Premiers Peuples mentionnés plus haut (voir chapitre 8). Outre le soutien aux initiatives, ce point de services serait également un espace de référence et d’apprentissage pour tous les membres de la communauté collégiale qui ont besoin d’être informés ou mieux outillés. À cet effet, quelques participants ont suggéré qu’un conseiller pédagogique — idéalement autochtone — coordonne l’ensemble des projets et assure un suivi avec les membres du personnel tout en étant un point de référence pour l’ensemble des services et des directions du cégep¹²⁹. Nous avons aussi remarqué qu’un local dédié aux Premiers Peuples¹³⁰ — auquel est rattaché le bureau d’une personne-ressource disponible pour eux — peut être un bon point de départ. Comme nous l’avons vu plus haut (voir le chapitre 8), ce lieu favorise l’échange et le dialogue avec les étudiants autochtones, ce qui fait de cet espace un moment décisif de réflexions et d’initiatives émergentes, à condition, bien entendu, que les membres de la communauté collégiale prennent le temps de s’y arrêter.

10.2.4. Créer un comité coordonnateur chapeauté par une direction

Pour coordonner l’ensemble des actions et bien diffuser l’information, un cégep participant a créé un comité d’*arrimage* qui regroupe des professeurs, des professionnels de différents services, des personnes-

¹²⁹ Par exemple, le Collège Ahuntsic a récemment créé un Service de l’équité, de la diversité et de l’inclusion (EDI) dans lequel on retrouve, entre autres, deux conseillers pédagogiques et un facilitateur autochtone à la vie étudiante (Collège Ahuntsic, 2020).

¹³⁰ Selon les répondants, un local doit être ouvert à tous, peu importe le statut ou le groupe auquel ils s’identifient.

ressources pour les étudiants autochtones et des membres de la direction. Selon des participants, un tel comité pourrait également inclure des étudiants et des membres d'organisations autochtones. Pour assurer le dynamisme et le suivi d'un plan de travail, des personnes-ressources et des intervenants ont souligné l'importance que ce comité soit pris en charge par un membre de la direction. En effet, bien que la personne-ressource soit une référence incontournable dans tout ce processus, l'intégration institutionnelle d'une démarche de sécurisation culturelle doit être guidée par une personne qui a le pouvoir et le rôle de mettre en place certaines mesures, de consulter plusieurs professionnels et, dans certains cas, de questionner certaines façons de faire. Ce travail de coordination devrait également se faire en concertation avec l'ensemble du réseau collégial et avec la participation de membres des Premiers Peuples. Cela impliquerait donc de créer des ponts et de collaborer avec des instances autochtones et allochtones, comme nous le verrons dans la prochaine section. Mais, avant d'en arriver là, voyons d'abord comment les cégeps pourraient mobiliser les membres de la communauté collégiale.

10.3. Mobiliser les acteurs : ou comment tisser un filet de sécurité

Selon Latendresse, « la mobilisation n'est pas une fin en soi. Elle est un outil multiplicateur au service de la communauté, autour d'une cause spécifique » (2004, p. 5). L'ensemble des participants s'entend pour dire que la sensibilisation et la formation des membres de la communauté collégiale sont essentielles pour entendre les besoins des étudiants autochtones et y répondre. Dans une démarche de sécurisation culturelle, ce processus devrait se réaliser en trois étapes : 1) développer une sensibilité culturelle; 2) développer une compétence culturelle (voir annexe 6); 3) offrir un service culturellement sécuritaire (Colomb, 2012). Dans cette partie, nous avons regroupé les points de vue et les suggestions des participants en fonction de ces étapes.

10.3.1. Sensibiliser les acteurs

Selon la majorité des participants, les employés et les étudiants des cégeps devraient être davantage sensibilisés aux réalités des étudiants des Premiers Peuples afin de mettre fin aux micro-agressions¹³¹ et de mieux accompagner ces derniers (étape 1). Après avoir suivi un atelier de formation donné par une personne-ressource, des professionnels ont ainsi constaté que cela les aidait à mieux soutenir les étudiants des Premiers Peuples, comme le souligne cette conseillère : « Moi, ça m'a aidée [...] Elle nous a dit comment [ils] fonctionnaient, de façon générale. » (I11) » Le fait d'exposer certaines réalités et des enjeux propres aux étudiants autochtones semble également avoir un effet mobilisateur, comme en témoigne cette professionnelle :

Je ne connaissais pas beaucoup la réalité des étudiants autochtones avant. [...] Là, je me suis dit : « Il faut faire quelque chose pour la mobilisation de ces étudiants-là. Il y a quelque chose qu'on n'a pas compris pour qu'ils ne restent pas [au cégep]. Ou qu'on trouve une façon pour qu'ils se sentent bien intégrés au cégep. (I8)

¹³¹ Voir la définition et des exemples de micro-agressions au chapitre 5.

10.3.2. Multiplier le nombre d'acteurs compétents

Si les participants s'entendent sur la nécessité de sensibiliser tous les acteurs du milieu, certains, plus particulièrement des professeurs et des intervenants, avaient toutefois de la difficulté à concevoir comment des centaines d'employés d'un cégep conventionnel pourraient développer de réelles compétences culturelles (étape 2). On souligne entre autres le manque d'intérêt de certains ainsi que l'engagement considérable qu'exige une telle démarche¹³². À cet effet, une intervenante qui travaille pour un établissement autochtone explique que « ça prend beaucoup de souplesse, beaucoup d'amour et beaucoup de patience pour changer quelque chose ou apprendre à s'adapter [aux étudiants autochtones] ». Dans ce contexte, les cégeps devraient ainsi composer avec un nombre limité de membres du personnel culturellement compétents.

D'un autre côté, des participants soutiennent qu'un tel projet ne peut pas reposer sur les épaules de quelques personnes motivées ou d'une personne-ressource seulement, car celles-ci risqueraient de s'épuiser ou d'abonner en cours de route. En outre, dans le cas où une des personnes « piliers » quitte l'établissement pour une quelconque raison, le cégep peut difficilement poursuivre le travail déjà entamé, ce qui ramène le projet au point de départ.

Développer les compétences du personnel allochtone

Pour mobiliser les acteurs et assurer un soutien au plus grand nombre d'étudiants possible, des membres d'organisations autochtones suggèrent de commencer par développer les compétences de ceux et celles qui sont intéressés et prêts à le faire :

J'aurais tendance à vous dire que parmi les professionnels qui sont dans vos cégeps, si vous êtes capables de former justement ces gens-là à développer leur [compréhension des] cultures autochtones, puis qu'après ça [elles deviennent] des personnes de référence, je pense que ça peut être gagnant. (C18W)

À cet effet, nous avons remarqué que les professionnels considérés comme culturellement compétents sont régulièrement sollicités par leurs collègues pour faire valider des pratiques, proposer des idées d'activités ou guider certaines interventions. Ces échanges favorisent le développement de pratiques culturellement plus adaptées, tout en contribuant à la sensibilisation et à la formation du personnel des cégeps. Selon cette même participante, les personnes qui développent leurs compétences culturelles contribuent ainsi à faire augmenter le nombre d'acteurs compétents : « Faire des agents multiplicateurs. Plus on en parle, plus les gens sont sensibilisés, plus il y a quelque chose qui se passe. » (C18W) Bref, les acteurs engagés créent une sorte d'effet boule de neige, contribuant ainsi à faire augmenter le nombre de personnes culturellement compétentes. Outre le soutien qu'ils apportent à leurs collègues, ces agents peuvent également devenir des accompagnateurs privilégiés pour les étudiants

¹³² Le Cégep de Baie-Comeau offre un guide d'intervention institutionnel ainsi qu'une formation sur les réalités des étudiants autochtones à tous les nouveaux professeurs pour s'assurer qu'ils aient une formation de base et que leurs pratiques soient cohérentes et adaptées aux besoins de ces apprenants (Cégep de Baie-Comeau, 2016a).

autochtones. Sans avoir toutes les responsabilités d'une personne-ressource, ils peuvent facilement jouer un rôle de tuteur pour orienter et guider l'étudiant tout au long de son parcours scolaire.

Dans le même ordre d'idées, des participants considèrent que le jumelage entre étudiants autochtones et allochtones pourrait soutenir les étudiants autochtones et sensibiliser les étudiants allochtones :

Le parrainage, je pense que c'est une très bonne idée! Jumeler des étudiants qui ont les mêmes [champs d'intérêt], je pense qu'il y a quelque chose à développer. Je pense qu'il y a un bon nombre d'étudiants aussi qui seraient intéressés à contribuer, à apprendre aussi! C'est un échange là! Le parrainage, ça ne va pas juste dans un sens... Tu sais, l'autre étudiant va apprendre de l'étudiant autochtone aussi. (P18-P20)

Des participants insistent toutefois sur le fait que les pairs aidants doivent recevoir une formation avant d'être jumelés avec des étudiants issus des Premiers Peuples : « Ces étudiants-là, il faut qu'ils soient encadrés, qu'ils aient des formations, mettons, sur la culture autochtone, sur les relations interpersonnelles, puis qu'après ça, tu établis un contact. Quelque chose qui, en étant crédité, peut s'échelonner sur toute une session. »¹³³

Soutenir l'embauche de personnel autochtone

Selon les participants des Premiers Peuples, la multiplication des agents compétents sera d'autant plus facilitée par l'embauche et la présence de personnel autochtone au sein de différents services et du corps professoral. En plus de conseiller leurs collègues, ces personnes constitueraient des modèles inspirants pour les membres du personnel, mais aussi pour les étudiants des Premiers Peuples.

Les participants membres des Premiers Peuples mentionnent que la présence de personnel autochtone constitue une source de motivation et sécurise les apprenants. Par exemple :

Peut-être que, des fois, les étudiants sont plus attirés par [une personne autochtone]. Mettons qu'ils vivent des problèmes personnels, peut-être qu'avec une ressource autochtone, ils seraient plus à l'aise de parler. C'est fluide, c'est facile parce que c'est dans leur langue. C'est plus facile de se confier quand tu n'as pas besoin de chercher tes mots. C'est le lien de confiance aussi. (C11 – C61)

Pour les étudiants des Premiers Peuples, cette personne peut également leur donner de l'espoir en leur montrant que c'est possible d'atteindre ses objectifs et de réaliser ses rêves. Or, étant donné que la plupart des postes au collège exigent un diplôme universitaire, peu de membres des Premiers Peuples arrivent à se qualifier en raison du faible taux de scolarisation universitaire (voir chapitre 1). Des participants ont aussi rapporté que la précarité des postes souvent offerts fait également en sorte que les Autochtones diplômés ne vont pas nécessairement prioriser les emplois offerts dans les cégeps. Dans ce contexte, certains proposent de revoir les exigences scolaires de certains postes de manière à favoriser l'embauche

¹³³ Par exemple, au Cégep de Trois-Rivières, les étudiants qui deviennent pairs aidants reçoivent une formation de quelques heures. Cette formation de même que le temps qu'ils accordent aux autres étudiants s'effectuent dans le cadre d'un cours à unités.

de personnes autochtones. Par exemple, une organisation autochtone suggère de faire valoir certaines compétences et des savoirs qui seraient bénéfiques pour ce poste sans nécessairement être reliées à un diplôme en particulier : compétences culturelles, linguistiques, connaissances des communautés et des organisations autochtones, etc.

Toutefois, en dépit des constats évoqués par quelques participants allochtones, quelques participants autochtones soulignent qu'il y a tout de même plusieurs professionnels, au sein des Premiers Peuples, qui répondent aux critères d'embauche et qui sont compétents pour effectuer les tâches demandées. Ce constat amène ainsi certains participants autochtones à se poser des questions : pourquoi les Premiers Peuples sont-ils aussi peu représentés dans les cégeps? Les établissements sont-ils vraiment prêts à leur faire une place?

10.3.3. Le maillage comme filet de sécurité... culturelle

La sensibilisation et le développement des compétences par la formation des acteurs en vue de la sécurisation culturelle des milieux d'études semblent fondamentaux. En plus de freiner les micro-agressions et les effets discriminants de certaines pratiques, la formation du personnel et des directions crée une sorte de filet de sécurité pour l'étudiant issu des Premiers Peuples (étape 3). Ce maillage, que tissent petit à petit les acteurs culturellement compétents autour d'un projet institutionnel, permettrait ainsi aux étudiants de se sentir davantage en sécurité. De plus, la multiplication des acteurs et la présence plus marquée de personnel autochtone, qui tiennent lieu aussi de modèles, permettront de resserrer ce maillage, favorisant ainsi le bien-être et l'aisance de l'étudiant dans son milieu d'études. Mais pour y arriver, il importe que l'ensemble des acteurs connaissent les ressources et les personnes culturellement compétentes auxquelles ils peuvent se référer : « Que les gens soient au courant qu'il existe une personne-ressource. » (I18) L'intervenante poursuit en soulignant l'importance d'une communication efficace entre acteurs des cégeps. Ainsi, plusieurs participants suggèrent que les cégeps améliorent la communication au sein des services institutionnels pour que les actions soient davantage concertées et cohérentes, ce qui nous ramène à la nécessité d'un engagement formel sur le plan institutionnel. Par exemple, une intervenante propose qu'un membre de la direction s'implique afin de permettre, grâce à son mandat élargi et sa vision globale, de coordonner ce plan d'action (I2).

10.4. Se mobiliser avec et pour les étudiants des Premiers Peuples

Dans une démarche de sécurisation culturelle, le bénéficiaire du service — dans ce cas, l'étudiant autochtone — doit être placé au cœur des préoccupations de toute action ou de toute stratégie entreprises (Baba, 2013). Il est l'élément central du processus, car c'est avant tout à lui de définir ce qui est un « service sécuritaire » (Baba, 2013). Dans les sections précédentes, nous avons vu que certaines pratiques peuvent avoir un effet négatif sur le parcours scolaire des étudiants autochtones. Bien que cela ne soit généralement pas intentionnel, force est de constater que la norme existante ainsi que les codes véhiculés au sein du milieu collégial sont souvent incohérents avec les valeurs et les façons de faire des Premiers Peuples. Pour mieux comprendre leurs besoins et cibler les pratiques favorables à leur bien-être et à leur réussite, il nous semble donc essentiel d'établir un dialogue avec eux et de les consulter tout au

long du processus. Des participants membres des Premiers Peuples ont également mentionné que les étudiants vont davantage participer et s'engager dans les projets s'ils sont impliqués dès le départ. En outre, ils mentionnent que le fait de les consulter et de les considérer comme les « experts » de leur bien-être constitue une forme de reconnaissance, de valorisation et d'autonomisation. L'établissement préalable d'un lien de confiance et des rencontres décontractées encouragent la participation et permettent de développer des services culturellement sécuritaires avec eux, en plus de renforcer leur estime et leur fierté.

Comme nous l'avons vu précédemment, les réalités des étudiants autochtones varient beaucoup en fonction de leur milieu d'origine, de leur entourage et de leurs expériences de vie. Les activités et les mesures sont donc appelées à varier d'un étudiant à l'autre et d'une année scolaire à l'autre. En ce sens, des membres d'organisations et de communautés autochtones suggèrent d'entretenir un dialogue constant et renouvelé chaque année. Certains proposent aussi de laisser de la place aux initiatives des étudiants tout en leur offrant le soutien et les ressources nécessaires à leurs réalisations. Étant donné que ce sont eux qui connaissent le mieux leurs besoins et les solutions pour y répondre, plusieurs participants membres de communautés ou d'organisations autochtones considèrent que l'idéation des projets devrait venir d'eux. Comme nous l'avons exposé plus haut, la présence d'un comité d'étudiants autochtones et d'une personne-ressource pour ces apprenants est très aidant en ce sens.

Néanmoins, il importe de rappeler que leur mission première au cégep est d'étudier. Nous avons remarqué que les étudiants des Premiers Peuples n'ont pas toujours le temps ni l'énergie pour s'impliquer dans un comité ou dans différents projets¹³⁴. À cet effet, quelques intervenants soulignent qu'il ne faut porter de jugement à leur égard ni leur en tenir rigueur : « Ce n'est pas parce qu'ils sont autochtones qu'ils doivent épouser la cause autochtone. » (I18) S'il est de la responsabilité du collège d'offrir des espaces et des occasions pour qu'ils puissent s'exprimer et réaliser les projets qui leur tiennent à cœur, il faut toutefois savoir respecter leur rythme, leurs priorités et leurs convictions.

Que retenir?

En somme, la mobilisation de l'ensemble des membres de la communauté collégiale est essentielle à une démarche de sécurisation culturelle, comme le soutiennent Ball (2008) et Baba (2013). Mais, pour arriver à mobiliser un grand nombre d'acteurs autour d'un tel projet, les collèges conventionnels devraient surmonter certains obstacles, dont la méconnaissance des réalités autochtones, le manque de services et de ressources pérennes, ainsi que l'absence d'engagement formel des établissements. Dans ce contexte, les propos des participants et les observations des milieux indiquent que les collèges devraient d'abord mettre en œuvre une stratégie institutionnelle grâce à un engagement formel et au déploiement d'actions concertées. Par la suite, il apparaît essentiel de sensibiliser l'ensemble des membres de la communauté collégiale, à savoir le personnel et les étudiants, afin d'éviter les micro-agressions et d'encourager la mobilisation de chacun autour d'un projet commun. Au cours de ce processus, il serait aussi important de

¹³⁴ À cet effet, des intervenants ont souligné que la mobilisation des étudiants, tant autochtones qu'allochtones, au cégep n'est pas facile à mettre en place en raison, entre autres, de leur emploi du temps chargé par le travail et différentes activités.

mettre de l'avant les acteurs culturellement compétents qui deviendront des agents multiplicateurs. Ceux-ci, soutenus par leur établissement, constituent dès lors le maillage d'un « filet de sécurité culturelle » qui s'étendra à l'ensemble des services éducatifs et deviendra de plus en plus efficace pour rendre l'étudiant confiant en ses capacités.

La mobilisation des acteurs doit également se faire par l'écoute et la pratique d'un dialogue nourrissant la confiance avec les étudiants des Premiers Peuples. Cela implique de leur offrir le soutien et les ressources nécessaires en faisant attention de ne rien imposer. Ils demeurent ainsi libres de s'engager¹³⁵. Les résultats laissent entendre que plus les solutions émaneront des membres des Premiers Peuples, plus les pratiques seront adaptées et profitables aux étudiants autochtones. Pour y arriver, les cégeps devraient faire preuve d'ouverture en reconnaissant l'expérience, les compétences culturelles et les savoirs de ces étudiants. Ce processus se résume ainsi : 1) plus d'engagements formels de la part du cégep envers les étudiants autochtones; 2) moins de formalités et d'embûches administratives dans l'offre de services et le développement de relations avec les étudiants autochtones (contextes plus décontractés). Enfin, une démarche de sécurisation culturelle implique de construire et d'apprendre avec les Premiers Peuples, en plus de collaborer avec des instances autochtones extérieures à l'établissement, comme nous le verrons dans la prochaine section.

¹³⁵ Suivant cette idée, on peut en déduire qu'un membre du personnel autochtone devrait également se sentir libre de s'engager ou non dans une action concertée sans se sentir obligé ou subir de la pression de ses pairs.

Piste 4 — Collaborer en réseau avec des instances autochtones et allochtones

CHAPITRE 11 : Bâtir des projets culturellement sécurisants et durables : vers une démarche de coconstruction

In this new narrative of reconciliation indigenization, the university on the one hand trumpets a new era of university collaboration with Indigenous peoples while also perpetuating the relations of power and domination of the past. (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 223)

Pour arriver à transformer de façon durable les établissements d'enseignement postsecondaire conventionnels et mieux soutenir les étudiants autochtones, il est fondamental de développer de bonnes relations avec les organisations et les communautés autochtones. Basé auparavant sur des rapports souvent paternalistes hérités d'un système colonial, l'appel à la réconciliation demande que soient prioritaires des relations construites sous l'égide du respect et de la collaboration. Comment développer des rapports plus équitables et favorables à une plus grande justice sociale? Que peuvent faire les cégeps pour appuyer les Premiers peuples dans leur revendication à l'autodétermination? Malgré certaines tentatives de collaboration et des projets en cours, il reste beaucoup de travail à accomplir. Cette section tente d'identifier les obstacles à une saine collaboration et de suggérer des pistes de solutions — notamment par une approche de coconstruction.

Les analyses des entrevues montrent bien que la collaboration est essentielle à une démarche de sécurisation culturelle. Comme le note un intervenant d'une organisation autochtone « [...] si on pouvait avoir une meilleure collaboration [...], le filet de sécurité serait beaucoup plus fort. On serait capables d'accompagner ces jeunes. » Selon nous, cela demande de travailler en concertation, de façon transparente et en impliquant plusieurs acteurs de divers milieux dans chacun des projets. Dans le milieu collégial, la collaboration se réalise sur trois plans : 1) entre établissements d'enseignement; 2) entre les cégeps et les organisations autochtones; 3) entre les cégeps et les communautés autochtones locales ou les plus représentées.

11.1. Travailler en concertation entre établissements d'enseignement conventionnel

Comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, les cégeps conventionnels se mobilisent de plus en plus pour favoriser la réussite et la persévérance des étudiants des Premiers Peuples. Cette mobilisation a mené à un travail en réseau, coordonné par la Fédération des cégeps, qui a entre autres permis d'amorcer des réflexions et de partager des pratiques inspirantes au sein du milieu collégial. Le présent projet de recherche, tel qu'il est pensé et construit (voir chapitre 3), ainsi qu'une demande commune renouvelée des collèges¹³⁶ de la ville de Québec au *Programme Accueil et intégration des étudiants autochtones au collégial* montrent bien la volonté émergente des établissements d'unir leurs forces. D'autres échanges

¹³⁶ En 2018, les cégeps Garneau, de Sainte-Foy et Limoilou ont fait une demande commune au programme du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour avoir une personne-ressource pour les étudiants des Premiers Peuples, organiser des activités avec eux et offrir des ateliers de sensibilisation aux membres du personnel ainsi qu'aux étudiants allochtones. En 2019, 2020 et 2021, cette demande a été renouvelée avec l'ajout du Collège St. Lawrence et d'une deuxième personne-ressource.

ont également lieu entre les différents ordres d'enseignement lors de nombreux événements, dont particulièrement les colloques sur la persévérance et la réussite scolaires organisés par le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC. D'ailleurs, du côté anglophone du réseau des cégeps, une initiative a vu le jour — *Intercollegiate Indigenization Initiatives Network* — qui vise à mettre en place des actions concertées de soutien des étudiants autochtones et de décolonisation des collèges.

Néanmoins, pour l'instant, les entreprises de collaboration reposent davantage sur des initiatives individuelles, et il reste beaucoup de travail à faire pour assurer une meilleure concertation entre les acteurs collégiaux des différents établissements. Déjà, à l'interne, comme dans la plupart des grands établissements, le partage d'information nous semble laborieux. Selon nos observations, les directions ne sont pas toujours au courant des éléments qui relèvent des étudiants et des communautés autochtones. L'approche par silo prédomine. Comment, dans ces circonstances, mettre en place des approches concertées avec les autres cégeps? Qui plus est, les cégeps sont plongés dans un système où ils sont mis en compétition, puisque leur financement dépend du nombre d'étudiants inscrits. L'idée de promouvoir une collaboration entre établissements d'éducation à la fois verticale (secondaire, cégeps et universités) et horizontale (entre les cégeps) paraît dès lors ambitieuse, mais demeure incontournable pour la réussite scolaire de l'étudiant.

Les étudiants autochtones, comme l'ensemble des étudiants, sont partie prenante d'un parcours scolaire qui les fait transiter du secondaire au collégial, à l'université. Toutefois, comme nous l'avons vu au chapitre 1, leur parcours plus « atypique », leur hypermobilité ainsi que le fait de devoir faire face aux préjugés et à la discrimination (Cohen et autres, 2018; RCAAQ, 2020a) les rendent plus vulnérables à ne pas atteindre leurs objectifs. À cela s'ajoute une offre de services culturellement inadéquats ainsi qu'un manque de soutien et de mobilisation institutionnelle (RCAAQ, 2020a, p. 13). À notre avis, il est judicieux d'envisager une démarche de sécurisation culturelle à tous les niveaux où les étudiants se sentent accompagnés lors de leur transition d'un établissement à un autre. Dans l'optique où le taux d'étudiants autochtones dans les universités demeure nettement inférieur à la population en général (voir chapitre 1), la création de ponts universités-cégeps est une voie prometteuse pour favoriser leur passage et leur réussite à cet ordre d'enseignement. En ce sens, l'embauche dans les collèges à l'étude et dans les universités d'une ressource responsable d'accompagner les étudiants autochtones (agents de liaison) peut servir à bâtir ces ponts.

En outre, nombre de participants ont exprimé que les pratiques de collaboration en réseau influencent positivement le soutien aux étudiants. Une participante autochtone définit la bonne collaboration ainsi : « C'est une collaboration qui ne se fait pas au détriment de l'étudiant. Il faut avoir le succès et la réussite — peu importe comment on les définit — en tête. Et le résultat à atteindre. » (O15A) Le partage de bonnes pratiques entre établissements d'enseignement, une certaine standardisation de la sécurisation des milieux et l'identification de personnes-ressources qui aident à la transition sont des façons d'assurer une permanence rassurante pour l'étudiant qui se sent appuyé. En adoptant une approche collaborative plutôt

que compétitive, un cégep pourrait ainsi être amené à accompagner un étudiant à poursuivre des études dans un autre établissement. Une participante autochtone explique :

Ça [une bonne collaboration] veut peut-être dire : un étudiant qui vit des difficultés, pourquoi ne pas lui conseiller d'essayer un autre programme ou un autre établissement, quand on parle des étudiants des Premières Nations? Ce n'est pas toujours évident, l'intégration en milieu urbain [...], l'intégration aussi dans [un gros établissement]. Des fois, ça ne fonctionne pas, un établissement où on se sent en minorité [...] Donc, quand on parle de réussite, ce n'est pas de garder un étudiant à tout prix. (O15A)

Le cégep joue également un important rôle de tremplin pour les étudiants qui veulent étudier à l'université. Or, nos observations sur le terrain et certaines études montrent que les étudiants des Premiers Peuples sont souvent victimes de faibles attentes de la part de conseillers d'orientation, de professeurs ou d'intervenants. Cela peut expliquer, en partie, pourquoi peu d'étudiants envisagent des études universitaires après le cégep. Comme nous l'avons vu (voir chapitre 4), il existe un écart plus marqué entre la population générale et les Autochtones en ce qui a trait au taux de diplomation universitaire. Il semble y avoir un plafond de verre difficile à franchir. Or, les besoins de main-d'œuvre dans les communautés et dans les villes sont pressants. Il manque d'enseignants, de travailleurs sociaux, de personnel médical, de gestionnaires autochtones, etc. La concertation avec les universités est donc capitale. Une intervenante innue déplore le manque de suivi lors de son passage à l'université : « C'est comme, oui, le cégep. "T'as fini, bravo!" Puis on te *pitche!* [rires]. [...] Ouais, c'est ça. On a fini avec toi au cégep... » (O4I) La préparation, voire l'accompagnement aux études universitaires, notamment par la création de ponts entre les établissements, pourrait faciliter ce passage. À cet effet, une étudiante membre d'une association universitaire raconte :

Je pense que ce serait important parce que, moi, quand j'ai fait la transition cégep-université, ç'a été un choc. Pis, dans ma famille, il n'y a personne à l'université. Si j'avais un problème, je savais pas comment ça fonctionnait. On ne m'a pas préparée, genre. Peut-être un pair aidant [...] quand tu vas te préparer, t'accueillir, au cas où... Pas nécessairement en te tenant par la main, [...] mais genre "on est là". (O4I)

La transition du secondaire au cégep est aussi importante et se fait de manière plus efficace si des liens sont présents. Comme nous l'avons vu plus haut, les étudiants des Premiers Peuples peinent souvent à trouver leur place au sein de gros établissements d'enseignement. Selon une intervenante autochtone d'un centre de formation des adultes, la création de partenariats pour la transition aiderait ces étudiants à se sentir plus en confiance en étant mieux accompagnés : « Pour qu'ils lâchent notre main, mais qu'ils attrapent la vôtre. » (O9W) Selon nos analyses, cela peut se faire en établissant un premier contact entre des écoles secondaires — ou de formation des adultes — et des cégeps afin de préparer les élèves à la transition, mais aussi en organisant des activités d'accueil, comme nous l'avons suggéré plus haut (voir chapitre 8).

11.2. Développer des partenariats entre les cégeps et les organisations autochtones

Pour en venir à la sécurisation culturelle, plusieurs participants au sein des collèges et des milieux autochtones considèrent que les cégeps devraient travailler davantage en collaboration avec des

organisations autochtones ayant un mandat lié à l'éducation, comme le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), le Conseil de la Nation Atikamek (CNA), l'Institut Tshakapesh, le Centre d'innovation des Premiers Peuples, les centres d'amitié autochtones (CAA)¹³⁷, etc. Ces organisations sont des modèles de partenariats. Elles travaillent par exemple avec les organismes communautaires, le service de police et les établissements d'enseignement de tous les ordres. Elles assurent également un continuum de services adaptés aux besoins des Autochtones vivant en milieu urbain et organisent des activités favorisant le ressourcement et la valorisation des cultures des Premiers Peuples. Ces organisations autochtones sont également des partenaires centraux en éducation. Selon le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), les collaborations avec les établissements peuvent prendre différentes formes :

Les centres d'amitié peuvent, par exemple, participer aux activités des établissements postsecondaires lors des semaines culturelles afin de parler des cultures autochtones et de sensibiliser les étudiants et le personnel aux réalités des Autochtones en milieu urbain. Ils peuvent aider les établissements postsecondaires dans l'organisation des journées de sensibilisation à l'histoire autochtone (touchant notamment la Loi sur les Indiens et les pensionnats). Les centres d'amitié autochtones peuvent transmettre du matériel promotionnel aux établissements scolaires afin qu'ils le mettent à disposition des étudiants et des employés. (RCAAQ, 2020 b, p. 30)

Nous avons aussi remarqué que ces ressources et ces activités peuvent contribuer à la motivation et à la persévérance scolaire des étudiants autochtones, comme nous l'avons évoqué plus haut (voir chapitre 8), en favorisant, entre autres, la rencontre avec des modèles de réussite et en renforçant la fierté identitaire. Le fait de se retrouver dans un milieu culturellement connu et d'échanger avec des gens auxquels ils s'identifient leur donne parfois la force et le courage de poursuivre leur projet d'études.

Par ailleurs, dans un contexte où ces organisations sont hautement sollicitées et les ressources, limitées, il est important d'entreprendre des démarches pouvant servir au plus grand nombre d'établissements d'enseignement, tout en limitant le nombre ou l'ampleur des projets. Comme ce sont souvent de petites organisations qui ont comme premier mandat d'aider leurs membres, il est difficile pour elles de répondre à l'ensemble des demandes, qui se font de plus en plus pressantes. Selon nous, l'arrimage au sein des établissements, et entre établissements, permet de mieux coordonner les projets et de mobiliser moins de ressources (RCAAQ, 2020 b, p. 31). Toutefois, le RCAAQ précise que ces partenariats ne doivent pas servir à déresponsabiliser les cégeps : « En l'absence de formation adéquate et continue dans le réseau public, les centres d'amitié doivent régulièrement répondre à des besoins qui relèvent de la responsabilité du réseau québécois. » (RCAAQ, 2018 b, p. 17) En ce qui concerne plus précisément les établissements d'enseignement supérieur, le RCAAQ mentionne que :

[...] il a été observé que certains établissements s'en remettent, après coup, à l'offre de services des centres [d'amitié autochtones], plutôt que d'aller de l'avant avec des

¹³⁷ Par exemple, une entente de collaboration a été signée entre le Conseil des Atikamekw de Manawan et le Centre d'amitié autochtone de Lanaudière. « C'est un des rares centres d'amitié qui [ont] développé un partenariat avec une communauté. Ça pourrait davantage créer de nouvelles approches si les autres communautés travaillaient en collaboration avec ces organismes », nous dit un membre du Conseil de Manawan.

modifications à même leur établissement. Considérant les centres d'amitié autochtones comme étant les mieux placés pour répondre aux besoins des Autochtones urbains, les établissements scolaires se désresponsabilisent par rapport aux étudiants autochtones. Une telle décision a, d'abord, comme conséquence que ces établissements scolaires demeurent des espaces qui ne sont pas culturellement sécurisants et pertinents pour les étudiants des Premiers Peuples et où les services ne sont pas appropriés. Par ailleurs, cela augmente les demandes faites aux centres d'amitié de répondre à des besoins qui devraient l'être par les établissements scolaires, relayant aux centres la responsabilité de la réussite scolaire des jeunes autochtones. (RCAAQ, 2020 b, p. 31)

Dans ce contexte, il apparaît alors essentiel que les instances administratives des cégeps s'arriment entre elles et consolident leurs activités de façon à limiter le nombre de demandes aux organisations autochtones. Ces partenariats devraient également être développés de manière à apporter une réelle transformation institutionnelle, c'est-à-dire à amener les cégeps à développer des pratiques et à mettre en place des services culturellement sécurisants pour les étudiants des Premiers Peuples au sein de leur propre établissement. Par ailleurs, pour être en accord avec les valeurs d'égalité, de partage et d'entraide, des participants nous ont mentionné l'importance, pour les cégeps conventionnels, de reconnaître le travail des organisations qui participent, souvent bénévolement, à la formation de leurs étudiants et même au perfectionnement de leur personnel¹³⁸. Ils soutiennent également que des ententes de collaboration devraient davantage être développées pour offrir des modèles et outiller les membres du personnel des cégeps conventionnels.

Plus loin encore, des participants des Premiers Peuples considèrent que les partenariats devraient reposer sur un principe de réciprocité. Suivant cette idée, les cégeps ne devraient pas se limiter à demander des services aux instances autochtones, mais devraient également réfléchir à ce qu'ils peuvent leur apporter. Par exemple, les outils de sensibilisation et le matériel pédagogique développés par les cégeps — et en collaboration avec des instances autochtones — doivent être diffusés et partagés à la fois dans le réseau de l'éducation, mais aussi aux instances autochtones intéressées (CEPN, RCAA, CNA etc.). Comme l'affirme le RCAAQ : « La création et le maintien de liens positifs, respectueux et durables entre les centres et les établissements scolaires sont essentiels pour la réussite et la persévérance des étudiants autochtones [aux études] postsecondaires. » (RCAAQ, 2020 b, p. 31)

11.3. Créer des ponts entre les cégeps et les communautés autochtones

À la lumière de nos résultats, peu de collèges entretiennent des liens assidus avec les communautés autochtones. Pourtant, plusieurs intervenants nous ont parlé de l'importance que cela pourrait avoir pour mieux préparer les étudiants à la transition, assurer un meilleur suivi et avoir en main l'information nécessaire pour les demandes de financement ou les services psychosociaux, par exemple (par exemple

¹³⁸ D'autres participants ont également souligné que les centres d'amitié autochtones (CAA) peuvent informer le personnel de certaines pratiques éducatives et même accompagner des étudiants autochtones dans la réalisation de travaux scolaires : entrevues, observations, participation à des ateliers, etc.

le principe de Jordan), et faciliter les démarches administratives pour les personnes-ressources ou les agents de liaison.

Les membres des communautés nous ont dit vouloir que les cégeps et les établissements secondaires viennent davantage rencontrer les gens dans les communautés, échanger avec les futurs étudiants et présenter les programmes¹³⁹. Un engagement qu'ils entrevoient sur le long terme. Ils proposent, par exemple, d'organiser des rencontres à l'école entre les jeunes du secondaire, ceux de la formation professionnelle qui se préparent à partir au cégep et des cégépiens de la communauté. Un intervenant souligne : « La préparation sert aussi à préparer les jeunes qui ont moins de [soutien] de [la part de] leurs parents dans ces démarches. » (C21)

Du côté des cégeps, ceux-ci disent manquer d'information concernant les besoins et le financement des étudiants autochtones pour bien servir ces étudiants. La collaboration avec les conseils de bande est importante pour échanger de l'information de part et d'autre (voir chapitre 6). Comme le mentionne une intervenante en communauté (O13A), « il faut créer des ponts entre les [établissements] et les communautés ». Ainsi, une meilleure concertation est souhaitée de part et d'autre.

L'importance de travailler en réseau, mais aussi en collaboration, demande du temps et des ressources, ce qui n'est pas donné à tous les établissements ou communautés. En ce sens, le directeur d'une école secondaire exprime qu'il souhaite travailler davantage en collaboration, mais que le temps et les ressources sont insuffisants : « On est submergés [...] On fait tout avec peu de moyens. » (C27A) Il souligne qu'il n'est pas en mesure d'effectuer des suivis réguliers avec l'agente de liaison de sa communauté. Même chose venant d'une conseillère à l'éducation d'une communauté : elle aimerait avoir plus de temps pour parler aux professeurs et aux intervenants. Ainsi, il faut prendre en considération que les communautés ont de la difficulté à entretenir des liens, puisque le temps et les moyens manquent.

11.3.1. L'Institution Kiuna et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM) : des établissements d'exception

Les établissements d'enseignement autochtones, dont l'Institution Kiuna et le CDFM, jouent un important rôle dans la formation, le suivi et le raccrochage des étudiants autochtones. Conçus par et pour les Autochtones, les services sont axés sur le soutien aux étudiants. La collaboration avec ces établissements est pertinente, car elle permet d'influencer la vision des acteurs (professeurs, aides pédagogiques, intervenants, directions, etc.) et d'offrir des modèles pédagogiques qui collent davantage avec la réalité des étudiants autochtones. Une expérience d'échange et de formation d'enseignants du Cégep de Sainte-Foy avec des étudiants du CDFM a permis aux professeurs de découvrir de nouvelles pratiques éducatives,

¹³⁹ Par exemple, une foire existe à Manawan et à Wemotaci, et un forum est organisé pour les communautés innues par l'Institut Tshakapesh. Toutefois, un membre d'une communauté souligne la propension des établissements de présenter, lors des salons de carrières, davantage les programmes techniques (métiers professionnels) : « Ce qu'il faudrait faire, c'est présenter toutes les possibilités, que ce soit sur les métiers professionnels et universitaires. Pour cela, les collègues doivent démontrer une ouverture réelle aux Autochtones. »

en plus de prendre conscience des effets positifs d'un milieu scolaire culturellement sécurisant. Un professeur témoigne :

[...] une journée entière avec de la formation sur les communautés autochtones, ce qui nous a aidés, dans le fond, à mieux adapter notre enseignement, [...] notre pédagogie et nos contenus de cours aux réalités autochtones. À rencontrer les étudiants. Les étudiants avaient préparé un repas. On a fait un cercle de parole. Et tous ces éléments culturels-là, on les a fait vivre tout au long de la formation : aller enseigner dehors. (P4)

Pour l'Institution Kiuna, les collaborations sont souhaitables, mais pas toujours réalisables par manque de ressources. Par exemple, un professeur qui a déjà fait un échange avec le collège Kiuna est d'avis que les collaborations sont de plus en plus difficiles : « Ils sont dans un tourbillon. Tout le monde veut faire des activités avec eux. » (p. 2) Par ailleurs, selon des répondants, beaucoup de demandes sont unilatérales et ne considèrent pas les besoins des étudiants autochtones, ce qui est à la base de leur mission. Bref, on souhaite recevoir de l'Institution Kiuna sans avoir quelque chose à offrir en retour, comme le soutient un intervenant œuvrant au sein d'un établissement autochtone : « Il existe une insensibilité culturelle. Les partenariats entre établissements sont compliqués. La compétition entre les collèges n'aide pas le parcours des étudiants. » Bref, l'établissement est victime d'anciens réflexes coloniaux qui fait que « Kiuna fait face à des attitudes condescendantes et [à] des préjugés » (O11). À cet égard les directions des cégeps doivent s'engager à sensibiliser le personnel et à revoir leurs pratiques au regard des principes de partage, d'égalité, d'humilité et, surtout, de réciprocité. Il n'en demeure pas moins que les ponts sont essentiels entre établissements conventionnels et autochtones pour offrir le plus de possibilités à l'étudiant afin qu'il s'accomplisse et réalise ses rêves.

11.3.2. Attention à la collaboration superficielle

Nos résultats nous portent à croire que l'application de la notion de collaboration se fait bien souvent de façon inadéquate et relève davantage d'une entreprise de consultation d'apparence. Comme le rappelle un intervenant d'un CAA :

Ils [des représentants d'un établissement d'enseignement] ont essayé d'impliquer les étudiants, de faire venir des gens des conseils de bande, mais même dans la façon [dont] la concertation était faite, c'était plus les allochtones qui prenaient tout le terrain, pis les Autochtones étaient là pour bien paraître, pis c'était ça, la sécurisation culturelle. (O12)

Ce genre de situation survient également dans les cégeps où les membres des communautés sont invités pour consultation sans réelle participation ou pouvoir décisionnel. Même si les cégeps commencent à s'engager dans un dialogue, les réflexes hiérarchiques semblent dominer à l'interne, comme le souligne Kuokkamen :

Today, instrumentalism continues in practices that construct indigenous people as cultural repositories or ethnographic curiosities, be it in research, in classrooms, or at public events. Instrumentalism ensures that they remain objects, not agents or subjects, of their own knowledge and epistemes. (2008, p. 73)

Comme le font remarquer des participants, les universités et certains établissements éducatifs instrumentalisent parfois les organisations autochtones « pour avoir l'air » (pour reprendre l'expression de certains participants) d'être dans une démarche de consultation et de collaboration. Des intervenants au sein d'instances autochtones ont utilisé le terme « *Indian token* », qu'on pourrait traduire par « Indien de service », pour illustrer cette dynamique basée sur des façons de faire coloniales et paternalistes qui instrumentalisent les Autochtones. Dans ces situations, des membres d'organisations autochtones consultés n'ont aucun pouvoir sur la prise de décision. À notre avis, non seulement cela [ne] leur semble nullement fructueux, mais cela enfreint le principe d'autodétermination des Premiers Peuples reconnu comme droit par l'ONU dans la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (2007).¹⁴⁰ Une motion d'appui aux grands principes de cette déclaration a été adoptée à l'unanimité par l'Assemblée nationale du Québec le 8 octobre 2019.

11.4. La notion de coconstruction : un guide pour une collaboration significative et durable

La notion de coconstruction est de plus en plus présente dans l'étude des sociétés minoritaires. Elle permet d'appliquer des principes de respect et de reconnaissance, et de redonner du pouvoir à des sociétés minorisées. Foudriat définit ce concept ainsi :

La co-construction [sic] se définit comme un processus volontaire et formalisé sur lequel deux ou plusieurs individus (ou acteurs) parviennent à s'accorder sur une définition de la réalité (une représentation, une décision, un projet, un diagnostic) ou une façon de faire (une solution à un problème). La visée, l'intention du processus de type co-constructiviste [sic], est de définir, d'élaborer, de construire un diagnostic, une analyse, un projet, un changement, une politique, une méthode, etc. L'accord traduit un compromis sur lequel ces acteurs s'entendent et se reconnaissent. » (2016, p. 23, cité par Communagir, 2017, p. 2)

À cet égard, la coconstruction semble être une notion qui, tout en permettant de rétablir l'équilibre des pouvoirs, sert de guide à l'établissement de nouveaux rapports. Celle-ci appelle à l'implication des membres des communautés tout au long du processus, comme l'ont indiqué les membres des nations consultées. Sans parler de coconstruction, Battiste affirme : « Nothing about us without us. » (cité dans Cote-Meek, 2017)

Voici quelques principes énoncés par nos participants et qui correspondent à l'approche de coconstruction :

11.4.1. Prendre le temps de bien faire les choses

En premier lieu, l'établissement d'une collaboration durable demande du temps pour créer des liens et connaître les communautés et leurs instances hors communautés. Sans le développement d'une relation

¹⁴⁰ Voir l'article 3 : « Les peuples autochtones ont le droit à l'autodétermination. En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et assurent librement leur développement économique, social et culturel. » Voir aussi l'article 4 : « Les peuples autochtones, dans l'exercice de leur droit à l'autodétermination, ont le droit d'être autonomes et de s'administrer eux-mêmes pour tout ce qui touche à leurs affaires intérieures et locales, ainsi que de disposer des moyens de financer leurs activités autonomes. » (Nations Unies, 2007, p. 8 et 9).

de confiance, une réelle collaboration est impossible. Plusieurs membres des Premiers Peuples mentionnent que les autochtones ont tendance à vouloir faire trop grand et trop rapidement, ce qui rend difficile l'établissement de relations durables et de projets réfléchis. Ceux-ci conseillent aux membres du personnel des cégeps de se donner du temps pour apprendre à se connaître, à créer des liens et à se faire confiance.

Prendre le temps signifie aussi avoir de plus petits projets ou des projets qui s'étalent sur plusieurs années :

Il y a plein de choses [à faire], des petites actions [...] Des fois, on veut faire de grosses grosses choses, mais, des fois, [ce sont] des petites actions qui vont avoir des répercussions. C'est de même. Des fois, on veut tellement faire de grosses choses. À la place, [on pourrait se] dire : « On va bien faire nos choses. On va moins en faire, mais on va choisir les moyens qui vont avoir le plus d'impact. » Après ça, wop! C'est pas en un an que ça se fait. Moi, je pense que si vous dites : « Ben, c'est sur trois ans. L'année un, on fait ça. L'année deux, on fait ça. L'année trois... » C'est de choisir les moyens qui vont avoir un impact majeur. Au lieu de faire... Des fois, on sait pas trop... C'est ça. C'est de commencer. (C18W)

Ainsi, travailler avec les intervenants autochtones sur le terrain pour mieux répondre aux réels besoins locaux demande de s'adapter au rythme ainsi qu'aux réalités et aux besoins de chacun.

11.4.2. Des projets co-idéiés qui reposent sur des principes d'égalité

Travailler en coconstruction implique que les instances autochtones soient consultées dès le départ et puissent participer à chacune des étapes du projet. Dans le milieu de l'éducation, nous avons constaté que les Premiers Peuples ne sont pas toujours consultés dès le début lors de l'idéation et qu'ils peinent souvent à trouver leur place et à avoir un réel pouvoir décisionnel dans le processus de mise en œuvre des projets. Dans certains cas, nous avons constaté que cela implique de leur part d'appuyer un projet déjà structuré, soit par maladresse ou par désir d'avoir l'approbation ou le « sceau autochtone¹⁴¹ », d'où l'expression « *indien tokenism* »¹⁴².

Des membres des Premiers Peuples déplorent que leurs connaissances et leurs compétences ne soient pas réellement reconnues et appréciées par les établissements d'enseignement dans l'élaboration de projets qui les concernent. Bref, ce qui ressort des entrevues, c'est le besoin de se sentir respectés dans la relation de collaboration et considérés à titre d'acteurs compétents qui peuvent contribuer positivement au développement d'un projet. Les valeurs d'ouverture, d'égalité et d'humilité sont donc essentielles à une collaboration fructueuse. Pour y arriver, ces répondants invitent les cégeps à faire preuve de souplesse dans leur gouvernance de projets ainsi que dans leur manière d'entrer en relation. Par exemple, des membres des Premiers Peuples ont mentionné qu'ils ne se sentaient pas à l'aise avec les rapports hiérarchiques présents au sein des établissements. En outre, ils soulignent que certaines attitudes ou des

¹⁴¹ Expression utilisée par des membres des Premiers Peuples que nous avons entendue.

¹⁴² Il importe aussi de préciser que les programmes de financement en éducation (projet éducatif, développement pédagogique, recherche, etc.) exigent de plus en plus que les projets soient développés en collaboration avec des membres des Premiers Peuples. Le manque d'expérience, mais aussi les délais souvent restreints auxquels font face les demandeurs font en sorte que les projets initiaux ne respectent pas toujours les principes de base rattachés à la notion de coconstruction.

comportements sont révélateurs d'une croyance selon laquelle les allochtones « savent ce qui est bon pour les Autochtones » ou d'une idée selon laquelle les allochtones peuvent « sauver » les Autochtones. Selon eux, cela nuit au développement de relations de confiance fondées sur des rapports égaux et justes où l'apport des membres des communautés est reconnu, comme le note Kuokkamen :

The dominant relies on and benefits from the “other” but denies that it is doing so; for example, it insists on hierarchies and denies the importance of the contributions and realities of the “other.” “The master’s view is set up as universal, and it is part of the mechanism that it never occurs to him that there might be other perspectives from which he is background. (2007, p. 70)

Les rapports entre Autochtones et allochtones demeurent teintés des anciens rapports de pouvoir coloniaux. Les membres des communautés sont ainsi vus comme des « invités » dans les établissements d'enseignement postsecondaire, comme le soutiennent Gaudry et Lorenz (2018, p. 223). Une démarche de sécurisation culturelle invite donc les cégeps à réfléchir à leurs modes d'organisation et de prise de décision. En somme, cela implique de repenser la gouvernance des établissements d'enseignement postsecondaire pour mieux reconnaître, inclure et, surtout, apprécier celle des Premiers Peuples.

Pour remédier à cette situation, qui tend à perpétuer des rapports de force entre une majorité dominante et une minorité, Lévesque et autres (2015) suggèrent de cibler les valeurs en jeu et de déterminer une structure de gouvernance dès le début du partenariat. D'une part, cela permet de favoriser les relations de confiance basées sur le respect. D'autre part, une telle procédure permet de s'assurer que tous les partenaires impliqués peuvent participer et s'appropriier le projet, mais aussi bénéficier des retombées de celui-ci.

En ce qui a trait aux valeurs centrales, celles établies par l'Alliance ODENA rejoignent en tout point les positions des participants avec qui nous avons discuté des enjeux de collaboration. Le tableau 5 suggère une liste de valeurs qui favorisent une bonne collaboration avec les Premiers Peuples lors de la mise en place de projets.

Tableau 5 : Valeurs favorables à la collaboration

Respect	Le respect est basé sur la reconnaissance à part entière des savoirs et des expertises de chaque personne, qu'il s'agisse de savoirs scientifiques, de savoirs autochtones, de savoirs spirituels ou de savoirs expérientiels.
Équité	L'équité se manifeste dans l'importance de prendre en compte et de valoriser l'apport respectif de chaque personne à la production collective en signant de concert, par exemple, les travaux entrepris, que ce soit sous la forme de documents de recherche, de recueils de textes, de conférences, voire d'articles scientifiques.
Partage	Le partage souligne l'importance de mettre en commun ses expériences et ses expertises et de multiplier les occasions de rencontre et d'échange en créant les conditions propices à la prise de parole de chacun et chacune, que ce soit en milieu universitaire ou en milieu autochtone.
Réciprocité	La réciprocité traduit l'appartenance à un projet collectif dont les bénéfices et les retombées sont d'ordre collectif, ont un impact autant en milieu universitaire qu'en milieu autochtone et prennent différentes formes écrites ou orales, contrairement à une appropriation individuelle uniquement.
Confiance	La confiance se vérifie dans l'adhésion à une infrastructure conjointe et dans la volonté de préserver la qualité des relations et des liens établis à travers les activités et les initiatives mises en œuvre.

Source : Lévesque et autres, 2015, p. 4.

En ce qui concerne les structures de gouvernance, certains organismes autochtones demandent que soit mis en place un mécanisme de parité autochtones-allochtones au sein des groupes de travail. Dans une situation où la parité n'est pas possible, des instances autochtones proposent d'établir des approches par consensus pour accorder plus de pouvoirs décisionnels aux membres des Premiers Peuples. Par exemple, dans le cas où un établissement — ou un sous-groupe du cégep (département, service, etc.) — développerait un partenariat avec un CAA, le membre actif du CAA se trouverait en minorité avec un très faible — voire aucun — pouvoir décisionnel. L'approche par consensus amènerait donc le groupe à réfléchir et à discuter des orientations du projet jusqu'à ce que la solution convienne au représentant des Premiers Peuples ainsi qu'à la majorité¹⁴³ des participants allochtones.

En résumé, pour établir des partenariats significatifs, égaux et durables, la collaboration devrait être amorcée par un exercice de réflexion autour des questions suivantes :

- Quels sont les objectifs à atteindre?
- Est-ce que les retombées du projet sont bénéfiques à tous les acteurs impliqués?
- Comment veut-on travailler ensemble?
- Est-ce que les valeurs, les compétences et les pratiques de gouvernances de tous les partenaires ont été prises en considération?

¹⁴³ Dans le milieu collégial, les décisions sont généralement prises de façon démocratique par majorité (50 % plus un). Pour éviter des discussions « interminables », les participants autochtones avec qui nous avons échangé reconnaissent que les cégeps doivent conserver leur mode de gouvernance. L'important, dans un tel contexte, est de ne pas aller de l'avant dans un projet si les membres des Premiers Peuples, en position minoritaire, n'appuient pas la démarche ou les idées proposées.

11.5. Vers un appui à l'autodétermination des Premiers Peuples

Les nations autochtones, à travers leurs instances et leurs organisations, sont les mieux placées pour cerner les besoins des étudiants autochtones. Elles connaissent également les besoins de leur milieu en matière d'éducation et de formation professionnelle pour que l'offre de services au sein des communautés se fasse avant tout par et pour leurs membres. Le développement de projets de collaboration doit donc miser sur elles pour répondre aux besoins réels des communautés et des étudiants. Elles doivent donc sentir qu'elles ont une place pour s'exprimer et s'engager au sein des cégeps, à la hauteur de leurs ressources. La reconnaissance de leur expertise et de leur droit à l'autodétermination passe donc par des engagements formels de la part des cégeps envers les communautés. Elles doivent sentir qu'elles sont écoutées et prises en considération, et qu'elles ont un pouvoir dans le processus de prise de décision. La collaboration, ce n'est pas de remettre aux organisations ou aux communautés l'action de décoloniser ou de valoriser les cultures au sein des établissements. Comme le fait remarquer le RCAAQ, il arrive quelques fois que les établissements se déresponsabilisent et négligent de faire les transformations internes nécessaires (2020, p. 31). Ainsi, les établissements d'enseignement postsecondaire doivent se sentir interpellés par un appel à la justice. Ils ont le pouvoir de changer les choses et, en tant qu'établissement d'enseignement, ils ont la responsabilité de participer à la transformation de la société. En ce sens, une entente permet de formaliser la collaboration et de reconnaître la gouvernance autochtone.

Conclusion

En somme, la présente étude démontre que la consultation d'apparence en cours de projet n'a plus sa place en éducation. Des signes d'un changement s'opèrent dans les cégeps. Graduellement, les établissements d'enseignement postsecondaire laissent une place plus importante aux organismes, aux communautés et aux étudiants autochtones dans le développement de milieux culturellement plus sécurisants. Cela permet de mieux soutenir les étudiants des Premiers Peuples, de sensibiliser le personnel et les étudiants allochtones à leurs réalités, mais également d'avoir un regard nouveau sur les réalités vécues. Il reste toutefois bien du chemin à parcourir avant d'arriver à une réelle relation basée sur l'équité et la réciprocité. Pour y arriver, nous soutenons que la collaboration doit s'accompagner d'un souhait sincère de mieux se connaître, de créer ensemble, d'explorer, de faire une place au dialogue, et même aux dissensions, pour en venir à un compromis acceptable. La notion de coconstruction permet d'orienter la réflexion et l'action en ce qui a trait à une collaboration plus profonde et porteuse de réelles transformations. Les bases de la collaboration doivent reposer sur des principes de respect, d'équité, de réciprocité, d'humilité et d'ouverture¹⁴⁴. Il faut travailler ensemble entre établissements autochtones et allochtones pour le bien-être des étudiants des Premiers Peuples, mais aussi, et surtout, pour appuyer l'autodétermination des Nations. Cela implique de s'entendre, dès le départ, sur les manières de fonctionner et d'apprécier l'altérité — particulièrement en ce qui a trait aux méthodes de gouvernance. Le succès de l'entreprise dépendra de notre capacité à inclure, dès le départ, les communautés et les organisations autochtones dans le long processus de rétablissement d'une justice sociale.

¹⁴⁴ Il faudra reconnaître l'apport des Premiers Peuples dans cette nouvelle relation de collaboration qui s'apparente beaucoup plus aux cultures autochtones. Les valeurs occidentales sont axées sur le statut social de l'individu et la compétition, tandis que les cultures autochtones placent davantage d'importance au consensus, à la coopération et à l'identité collective (Kuokkanen, 2008, p. 2). Il y a ici une affiliation naturelle avec la notion de coconstruction.

SECTION 4
Discussion des résultats

CHAPITRE 12 : Discussion des résultats et conclusion

It is time for the government to reject paternalism and embrace co-operation and collaboration with First Nations, Métis, and Inuit peoples who know what they want. It is time for resources to be carefully assessed for the educational outcomes of Aboriginal peoples based on fully integrating their own knowledge and heritage into a system that values and respects Indigenous ways of knowing and allows Aboriginal students to embrace and celebrate who they are instead of making them doubt themselves (Battiste, 2017, p. 137).

Un vent de changement souffle sur la société, et les établissements d'enseignement postsecondaire semblent prendre à cœur leur rôle dans ce désir de rendre leur milieu culturellement sécurisant et plus inclusif pour les Premiers Peuples. Néanmoins, les étudiants autochtones doivent toujours surmonter de nombreux défis pendant leurs parcours scolaires, souvent perçus par l'établissement et ses membres comme résultants d'incapacités ou de problèmes individuels. Or, les résultats de la recherche indiquent que ces difficultés relèvent davantage d'un racisme systémique toujours présent au sein de la société. Il s'exprime au collège par de nombreux biais inconscients, par des micro-agressions à l'égard des étudiants autochtones et par des pratiques qui ont des effets désavantageux et discriminants. En concordance avec les constats exposés dans le rapport de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (2019), force est de constater que le système éducatif, en tant que service public, pose encore de nombreux obstacles structurels à l'accès et à la réussite des étudiants des Premiers Peuples.

Malgré la bonne volonté des acteurs collégiaux et les nouvelles mesures de soutien aux étudiants autochtones mises en place par les cégeps, on ne saurait espérer de résultats concrets sans une remise en cause profonde du système scolaire et du rapport de force de la majorité occidentale. Pour remédier à cette situation qui a trop longtemps duré, l'objectif général de la recherche consistait à dégager des pistes de solutions visant l'inclusion des étudiants autochtones dans les collèges par la sécurisation culturelle des milieux d'études pour améliorer leur persévérance et leur réussite scolaires. Nous avons vu à quel point les cégeps peuvent être des milieux « insécurisants » pour les étudiants des Premiers Peuples, mais également combien ils peuvent contribuer à leur épanouissement en les soutenant davantage et en leur accordant des espaces d'expression et d'affirmation identitaires. Mais plus encore, la recherche démontre bien à quel point l'inclusion des Premiers Peuples peut être bénéfique et profitable à l'ensemble de la communauté collégiale sur les plans scolaire, professionnel et social.

12.1. La démarche de sécurisation culturelle adaptée au milieu collégial

À partir de la littérature sur l'éducation postsecondaire des Premiers Peuples et des données recueillies, nous avons proposé une définition de la sécurisation culturelle adaptée au milieu collégial qui ouvre sur quatre grandes pistes de solutions et permet aux établissements de passer à l'action. D'abord, il semble

essentiel d'entamer un processus de décolonisation (piste 1) et de valorisation des cultures autochtones (piste 2), comme le proposent plusieurs auteurs, dont Battiste (2013) et Kanu (2011). Ensuite, les collèges devraient se mobiliser (piste 3) en développant des stratégies institutionnelles, en formant les acteurs du milieu et en collaborant, enfin, avec différentes instances autochtones et allochtones (piste 4). Une démarche de sécurisation culturelle en contexte postsecondaire est donc un processus dynamique, constant et interactif, car il implique d'être construit en relation avec l'Autre (Colomb, 2012) en tenant compte des rapports de pouvoir et des injustices héritées du colonialisme. En ce sens, la mise en place de mesures de soutien pour les étudiants autochtones n'est pas suffisante. En concordance avec Ball (2008) et Baba (2013), une telle démarche devrait reposer sur des principes permettant d'enrayer le racisme systémique qui impliquent, inévitablement, de repenser la norme existante à travers un engagement institutionnel et un réseau d'action élargi. Ces principes s'appliquent à tous les champs d'activités proposés par Lachapelle (2019) : curriculaire, pédagogique, social et administratif. Ils concernent toute la communauté collégiale : professeurs, administrateurs, directeurs, intervenants, étudiants allochtones, aide pédagogique, etc.

12.1.1. Piste 1 — Décoloniser les établissements et leurs pratiques

Les propos recueillis dans cette étude montrent, à l'instar de Kuokkanem (2008), Battiste (2013), Pigeon (2016) et George (2019) que les pratiques éducatives au sein des cégeps s'inscrivent dans un système eurocentrique toujours empreint d'une certaine idéologie coloniale. La norme existante crée un effet « insécurisant » pour les étudiants, ce qui affecte leur estime et leur sentiment d'appartenance au cégep, en plus de faire obstacle à leur persévérance. Comme le souligne Bailey : « It is clear from the research data that subtle, modern racism is playing an active role in the daily lives of indigenous university students, impacting both their academic and personal success. » (2015, p. 1276) Les obstacles à la réussite qui ont été ciblés relèvent ainsi davantage d'un effet de système, de l'existence de racisme systémique — tel que démontré en milieu universitaire entre autres par Cote-Meek (2014), Bailey (2016), Clark et autres (2014) et Lefevre-Radelli (2019). Dans ce contexte, les compétences réelles des étudiants autochtones sont souvent dévaluées — notamment lors du processus d'admission dans les programmes contingentés —, et leurs efforts d'adaptation passent fréquemment inaperçus. Cette recherche fait donc ressortir les limites de la notion d'intégration en ce qui a trait à la réussite scolaire des étudiants des Premiers Peuples au collège. À l'instar de Lachapelle (2017), nous avons ainsi observé que « l'obligation » de se conformer à la norme de la majorité a un effet aliénant sur l'apprenant autochtone, en plus de nuire à sa réussite. Dans ce contexte, les approches théoriques antioppressives, antiracistes et inclusives permettent de prendre conscience des effets néfastes des pratiques existantes sur les étudiants autochtones et d'apporter un éclairage sur les modifications à apporter au système d'éducation afin de favoriser la motivation et la persévérance dans leur projet d'études (Lachapelle, 2017; Potvin 2017; Lefevre-Radelli, 2019). Ce cadre théorique permet également de poser le problème autrement; c'est-à-dire de chercher des pistes de solutions davantage sur le plan institutionnel qu'individuel. En outre, les résultats montrent que ce processus de transformation ne relève pas de la responsabilité des étudiants autochtones, mais bien de l'établissement qui les accueille. Concrètement, la recherche a ainsi démontré que la mise en place de mesures et de services adaptés aux besoins des étudiants autochtones favorise une plus grande justice éducative, comme l'a observé Joncas (2018), mais n'est pas suffisante. Pour atteindre une réelle

décolonisation des établissements, les résultats de la recherche montrent qu'il ne s'agit pas seulement de « faire », mais surtout « d'être ». Cela signifie qu'il est essentiel de réfléchir aux relations et aux manières d'interagir avec les membres des Premiers Peuples à la lumière de leurs valeurs et de leurs principes éducatifs. En d'autres mots, comme nous le disent Restoule et Chaw-win-is : « The answer lies in approaching Indigenous pedagogy with the respect, reverence and relationship it deserves while knowing that we are human. » (2017, p. 7)

En ce sens, il apparaît également essentiel de ne pas négliger le contexte de domination dans lequel s'inscrivent, encore aujourd'hui, les rapports entre Autochtones et allochtones. À cet effet, Georges affirme : « For me, decolonizing is about detaching from colonial attitudes, behaviours, and policies first, and then revitalizing and re-contextualizing the Indigenous earth-based ways our ancestors regenerated their cultural and linguistic identities. » (2019, p. 89) Cela implique que les cégeps s'engagent dans une réflexion concernant leurs politiques et leurs pratiques afin d'enrayer le racisme systémique et de combattre « *the force of colonial ignorance* » qui permet de maintenir des relations inéquitables entre Autochtones et Allochtones (Schaepli et autres, 2018, p. 475).

12.1.2. Piste 2 — Valoriser les cultures des Premiers Peuples et la contribution de leurs savoirs

La valorisation et la prise en compte des points de vue des Premiers Peuples constituent une piste essentielle à une transformation durable des établissements. Nos observations indiquent que la reconnaissance et la mise en valeur des cultures autochtones favorisent la réussite et la persévérance en donnant du sens au projet d'études et en contribuant à la fierté des apprenants autochtones. Ce constat rejoint les travaux réalisés dans les autres provinces canadiennes (Kanu, 2011; Battiste, 2013; Pidgeon, 2016; George, 2019) et quelques travaux au Québec (Dufour, 2015; Gauthier, 2015; RCAAQ, 2020b). Plus encore, nous avons remarqué qu'en assurant une plus grande présence et une visibilité accrue aux cultures autochtones dans l'ensemble des champs d'activités au collégiales, les cégeps peuvent assurer une certaine continuité culturelle aux apprenants des Premiers Peuples et la poursuite de leurs apprentissages sur leurs origines et leur vision du monde. Pour certains étudiants, le cégep a également été une occasion de redécouvrir et même de se réapproprier certaines pratiques qui ne leur avaient pas été transmises dans leur milieu d'origine.

Des chercheurs ont constaté qu'une identité culturelle forte avait un effet positif sur la réussite scolaire (Kirkness et Barnhardt, 2001; Pidgeon, 2008a; Joncas, 2013; Clark et autres, 2014; Bastien et Gallop, 2016). Nous avons également constaté que la valorisation des cultures autochtones contribue au bien-être et au sentiment d'appartenance au milieu d'études de l'apprenant autochtone — deux conditions essentielles à la réussite — ainsi qu'à l'engagement scolaire (Parents, 2018). Cette idée rejoint également la position de l'Institut Tshakapesh : « Nous sommes convaincus que si nos jeunes connaissent bien leur culture et développent un fort sentiment d'appartenance, ils seront plus à même de poursuivre leurs études à des [ordres] plus élevés dans le système scolaire québécois. » (Vollant et Cunningham, 2011, p. 35)

Par ailleurs, si cette recherche démontre clairement la pertinence d'accorder plus d'espace aux Premiers Peuples ainsi qu'une ouverture des membres de la communauté collégiale à cet effet, celle-ci nous révèle certaines limites en ce qui a trait à la reconnaissance des savoirs autochtones comme un apport à la société

et à la manière de les inclure dans les pratiques pédagogiques. Comme le soulignent Kanu (2011) et Battiste (2013), on constate que les curriculums des cégeps ne sont pas neutres. Les savoirs et les pratiques privilégiés dans les établissements découlent en majeure partie d'un modèle eurocentrique qui laisse peu de place aux savoirs et aux méthodes d'apprentissage propres aux Premiers Peuples; ce que Battiste qualifie d'impérialisme cognitif (2013). En plus de devoir s'ajuster et d'adapter certains apprentissages aux réalités et aux besoins des Premiers Peuples, cette situation fait en sorte que les étudiants autochtones ne se sentent pas toujours « à leur place » au cégep. Les propos tenus par une majorité de participants, tant allochtones qu'autochtones, montrent que l'intégration des savoirs autochtones dans les cégeps est une entreprise complexe, notamment en raison du contexte d'apprentissage, mais aussi de la méconnaissance et du malaise des professeurs. Également, au regard de pratiques et de démarches entreprises dans plusieurs collèges canadiens, on constate un certain retard dans les établissements scolaires du Québec. Force est donc de constater que les cégeps — au même titre que plusieurs établissements — reproduisent des inégalités et des rapports de pouvoir au sein de leur mode d'organisation et de pensée. Ainsi, précise Kanu, « this interpretation of the school curriculum is socially determined and, therefore, representative of power relation between different groups in society » (2011, p. 17). Or, pour Kanu (2011), il ne peut y avoir de réelle décolonisation sans l'intégration des savoirs dans les établissements d'enseignement.

Une question se pose alors : comment contrer cette hégémonie intellectuelle dans les cégeps? Cette recherche montre que les établissements devraient d'abord entamer un processus de décolonisation. La valorisation des cultures et l'intégration de savoirs pourront difficilement s'effectuer dans le respect des Premiers Peuples tant que les cégeps ne prendront pas d'abord conscience des inégalités et des effets discriminants du système dans lequel ils s'inscrivent. Ensuite, pour contrer les malaises et les craintes d'appropriation culturelle — évoqués par les participants, mais aussi observés par Kanu (2011, p. 221) — les cégeps doivent développer des liens de confiance avec les Premiers Peuples et leur laisser le plus de place possible au sein des différents champs d'activités. Cela peut aller du simple accompagnement d'un étudiant qui désire explorer les connaissances de ses ancêtres à l'embauche d'un conseiller pédagogique autochtone pour orienter les professeurs désireux d'adapter leur curriculum ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Enfin, les cégeps devraient reconnaître et apprécier la contribution que les Premiers Peuples peuvent apporter à la formation collégiale. Des participants, dont plus particulièrement des professeurs, ont constaté que l'intégration de contenu et de matériel pédagogique autochtones a un effet positif sur l'apprentissage de l'ensemble des étudiants, en plus de contribuer à élargir leurs horizons. Ce constat rejoint ainsi l'idée de Kanu, qui soutient que « as “living knowledge”, Indigenous knowledge offers real possibilities for decentring and reframing conventional thinking about curriculum, teaching, and learning » (2011, p. 223). Ainsi, en accord avec Prud'homme et autres (2011) et le CSÉ (2010), la valorisation de la diversité permet de reconsidérer de manière positive la norme existante afin de favoriser l'inclusion et la réussite non pas uniquement des étudiants autochtones, mais de l'ensemble des cégépiens. Ce constat rejoint d'ailleurs l'idée de Battiste, qui soutient que la décolonisation doit se faire au bénéfice de tous (2011, p. 22).

12.1.3. Piste 3 — Mobiliser la communauté collégiale

Lors de cette recherche, nous avons constaté que les efforts déployés dans les cégeps participants se concentrent surtout sur les mesures de soutien aux étudiants autochtones. Également, outre les personnes-ressources qui sont embauchées pour les accompagner dans leur parcours, peu d'acteurs sont mobilisés pour favoriser leur réussite. Comme nous l'avons mentionné plus haut, tout se passe comme s'il était de la responsabilité des étudiants autochtones de s'adapter et de s'intégrer au système en place. Le milieu collégial cherche ainsi davantage à répondre aux « problèmes » des étudiants autochtones qu'aux obstacles systémiques. Comme le souligne Kuokkanen, « rarely do they examine themselves or the structures, discourses, practices, and assumptions that operate in the academy » (2008, p. 2).

La question de la mobilisation des établissements a été peu abordée dans les études portant sur l'éducation postsecondaire. Les résultats de cette recherche montrent qu'un engagement institutionnel est central à une démarche de sécurisation culturelle en vue d'inclure et de favoriser la réussite des apprenants des Premiers Peuples. Dans une perspective d'inclusion des Premiers Peuples, un changement de paradigme s'impose donc pour atteindre une véritable décolonisation des pratiques en place. À l'instar de Pidgeon (2016, p. 83), nous avons constaté qu'un changement au sein des établissements doit s'articuler à partir d'une stratégie institutionnelle. Ceci permet de mobiliser l'ensemble des acteurs autour d'un projet commun, mais favorise également la concertation et la cohérence des actions entreprises.

La multiplication d'acteurs sensibles et compétents soutient également les étudiants autochtones au sein des établissements, comme le mentionne Battiste : « Aboriginal students need a critical mass of peers, allies, and supporters who will help them reach their own potential and create their own successes. » (2013, p. 100) Bien qu'il soit difficile de développer les compétences culturelles de l'ensemble des membres d'une communauté collégiale composée de plusieurs milliers de personnes, comme c'est le cas dans les cégeps participants, la présente étude montre, à l'instar de Battiste (2013), que le développement d'un réseau d'alliés peut constituer un bon point de départ. Celui-ci apparaît alors comme un filet de sécurité pour l'étudiant autochtone, un point de référence pour développer sa confiance et son appartenance au milieu. Mais plus encore, les cégeps doivent également offrir aux étudiants des Premiers Peuples des espaces d'expression et de participation aux processus de décisions et de mise en œuvre des projets qui les concernent. Cela, d'une part, afin que les actions répondent réellement à leurs besoins et, d'autre part, dans le but de valoriser leur présence et de favoriser leur autonomisation (*empowerment*). Ces deux aspects rejoignent d'ailleurs la vision de Pidgeon sur l'autochtonisation des établissements :

Indigenization of the academy has truly transformed higher education when Indigenous students leave the institution more empowered in who they are as Indigenous peoples and when non-Indigenous peoples have a better understanding of the complexities, richness, and diversity of Indigenous peoples, histories, cultures and lived experiences. (2016, p. 87)

Dans une perspective plus large, ce constat nous amène également à penser la mobilisation en tout respect des systèmes de gouvernance des Premiers Peuples. Il apparaît ainsi essentiel, dans une démarche de sécurisation culturelle, d'inclure les étudiants et les instances autochtones aux réflexions et au processus de décisions pour des enjeux entourant l'éducation au collégial.

12.1.4. Piste 4 — Collaborer avec des instances autochtones et allochtones

Selon l'APN, « les Premières Nations ont le droit et la responsabilité de consentir librement et de façon préalable, en toute connaissance de cause, à toutes les décisions liées à l'éducation qui ont une incidence sur leurs citoyens, indépendamment du lieu de résidence ou du type [d'établissement] » (2010, p. 17). Cette affirmation rejoint en tout point la quatrième piste de solutions qui se dégage de la présente recherche : la collaboration avec les membres des Premiers Peuples et des acteurs mobilisés dans le réseau. Selon Ball et Pence (2006), le développement de liens de confiance et l'engagement auprès de communautés autochtones sont essentiels à une démarche de sécurisation culturelle. En faisant référence à Kerr (1998), elles précisent ceci : « It [partnership] requires us to abandon conventional donor-recipient models and adopt an intention to work with our partners toward a goal of mutual improvement. » (2006, p. 17) À cet effet, Restoule et Chaw-win-is (2017) considèrent qu'un tel processus d'inclusion doit inévitablement passer par l'échange, le dialogue et l'élimination des rapports de pouvoir au sein du système éducatif.

Mais plus encore, comme nous l'avons vu dans la problématique, les Premiers Peuples réclament depuis plusieurs décennies l'autodétermination en matière d'éducation. L'Assemblée des Premières Nations a d'ailleurs réaffirmé, en 2010, dans un document intitulé *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*, leur vision de l'éducation qu'ils avaient exposée dans la maîtrise indienne de l'éducation indienne (MIÉI) en 1972 et qui concerne plus précisément les « [...] droits inhérents, les droits ancestraux et les droits issus de traités des Premières Nations en matière d'éducation » (APN, 2010, p. 5). Rappelons aussi que la pertinence et l'importance de l'autodétermination des Premiers Peuples ont également été reconnues par les Nations Unies en 2007. En ce sens, Battiste soutient que « the self-determination movement inherent in the Indigenous renaissance has displayed the depth and power of a small portion of our humanity, its noble commitment to empower the powerless and dispossessed to lead better lives and overthrow the chains of racism, assimilation, and Eurocentrism » (2013, p. 187-188).

En ce qui concerne la présente étude, nous avons constaté que la création de ponts, l'établissement d'un dialogue et la planification d'actions concertées avec des instances autochtones contribuent au bien-être et à la réussite des étudiants des Premiers Peuples, ainsi qu'à une plus grande prise en charge de l'éducation par et pour les Premiers Peuples. En parallèle, nous avons pu observer que les cégeps ne tiennent pas toujours compte, lors de leurs échanges avec des membres des Premiers Peuples, de leurs réels besoins ainsi que de leurs modes d'organisation. Les cégeps imposent des modes de fonctionnement qui siéent bien à la majorité, mais pas toujours aux Premiers Peuples, et qui manquent ainsi de flexibilité. Sans réellement s'en rendre compte, ils perpétuent une certaine forme de paternalisme envers les Premiers Peuples en décidant ce qui est bien pour eux et en manquant d'écoute et d'ouverture. Dans ce contexte, il apparaît indéniable que les cégeps doivent davantage collaborer avec les Premiers Peuples en développant des projets qui respectent les principes de la coconstruction, leurs valeurs et leurs systèmes de gouvernance. Cette forme de collaboration permettrait ainsi de développer des liens importants exempts de rapports de force, un ingrédient essentiel, selon Pidgeon (2016), à un processus de décolonisation.

Par ailleurs, l'étude de Mansour (2017) montre bien que l'implication et le soutien des membres de la communauté de l'étudiant, tout au long du parcours scolaire, contribuent à la persévérance des apprenants autochtones au primaire et au postsecondaire. Les travaux de Gauthier (2015) ont aussi mis en lumière la pertinence de créer des ponts entre un établissement scolaire et une communauté — dans ce cas, le Cégep de Baie-Comeau et la communauté de Pessamit —, dans une approche de coconstruction des projets, pour mieux soutenir les étudiants. Cela permet, d'une part, d'assurer un suivi avec le milieu d'origine de l'étudiant et, d'autre part, de développer des services et de poser des actions culturellement sécurisantes¹⁴⁵. Dans la présente étude, nous avons également constaté que les liens que les cégeps développent avec les communautés permettent aux étudiants de se sentir appuyés par leur milieu d'origine et de rester en contact avec des personnes importantes ou des modèles de réussite, ce qui contribue à leur persévérance.

Les cégeps implantés dans les villes de Québec et de Trois-Rivières desservent des communautés souvent installées dans des régions éloignées. Cette situation exige des cégeps de repenser la collaboration avec les Premiers Peuples. Ils ont entre autres à établir des contacts avec plusieurs communautés, ce qui représente un investissement important de temps et d'énergie. De surcroît, les établissements doivent prendre en considération les besoins qui varient parfois d'une communauté à l'autre en fonction de leur position géographique et de leurs réalités socioéconomiques. Ils ont aussi à se déplacer pour aller rencontrer les intervenants et les étudiants du secondaire. Comme le fait ressortir l'étude de Restoule et autres :

The transition issues begin much earlier than the point of access. Establishing relationships with Aboriginal students in high school or earlier is clearly important as is developing these relationships in the context of communication on the part of the institution, not just the individual. » (2013, p. 8)

Les cégeps sont aussi amenés à développer des liens avec les CAA situés à proximité de leurs établissements afin de bonifier leur offre de services aux étudiants des Premiers Peuples¹⁴⁶. À l'instar de la recherche menée par le RCAAQ (2020a, p. 27), la présente étude soutient que les contacts et les activités organisées avec les CAA des villes de Québec et de Trois-Rivières permettent d'assurer un continuum de services pour les Autochtones en milieu urbain. En outre, ces contacts contribuent au bien-être et à la motivation des étudiants des Premiers Peuples — particulièrement pour ceux et celles qui sont en situation de migration pour études, en plus de faciliter les transitions scolaires. Ainsi, comme le souligne le RCAAQ :

Une collaboration étroite entre les écoles et le centre d'amitié autochtone de chaque région permet l'échange d'informations et le dialogue afin d'être davantage en mesure de répondre

¹⁴⁵ Parmi les initiatives mises de l'avant par le Cégep de Baie-Comeau, en collaboration avec la communauté innue de Pessamit et le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, on trouve deux outils centraux : 1) Le *Guide d'intervention institutionnel* à l'intention des membres du personnel des cégeps (Cégep de Baie-Comeau, 2016a); 2) Le *Guide d'accueil de l'étudiant et de l'étudiante autochtone* destiné principalement aux Innus qui transitent vers le collège (Cégep de Baie-Comeau, 2016b).

¹⁴⁶ Ce type de collaboration est d'ailleurs encouragé par le RCAAQ qui rappelle que « les centres d'amitié autochtones et les établissements scolaires peuvent collaborer dans l'offre de certains services aux étudiants au postsecondaire » (2020b, p. 30).

adéquatement et de manière dynamique aux besoins et réalités propres aux jeunes autochtones, quel que soit le type de transition scolaire vécue. (2020 b, p. 31)

Par ailleurs, le travail de collaboration intercollégiale entamé dans le cadre de cette recherche, dans plusieurs établissements, montre que la concertation et la coordination entre les cégeps auraient le potentiel de permettre d'élargir la sécurisation culturelle. Jusqu'à présent, le travail en réseau a été peu abordé dans la littérature. Toutefois, les multiples événements organisés et les actions posées au cours des dernières années dans le milieu de l'éducation au Québec, et auxquels nous avons eu la chance de participer, démontrent l'intérêt suscité par le travail en réseau et sa pertinence. Outre les échanges intercollégiaux, la création de ponts entre les différents ordres d'enseignement — secondaire, secteur professionnel et universitaire — favorise la cohérence des actions et le partage des pratiques inspirantes. Plus encore, à l'instar du RCAAQ (2020b), un tel réseau d'action permet de mieux soutenir les étudiants autochtones lors des transitions scolaires, voire de leur ouvrir la possibilité de se projeter dans des projets d'études qu'ils n'auraient peut-être pas envisagés.

12.2. Repenser le « vivre-ensemble » au sein des cégeps

L'inclusion des étudiants des Premiers Peuples au sein des cégeps conventionnels amène inévitablement les collèges à repenser leur mode de « vivre-ensemble » et la place qu'ils accordent aux Premiers Peuples. Nous avons vu que le fait de penser l'accueil et l'accompagnement des étudiants autochtones dans une perspective d'intégration — plutôt que d'inclusion¹⁴⁷ — nuit à leur réussite scolaire, en plus de créer un profond sentiment d'insécurité. Mais, au-delà de ce phénomène, la présente étude relève les limites du modèle éducatif eurocentrique actuellement en place dans les cégeps et ses conséquences sur le parcours des étudiants autochtones, ainsi que sur l'ensemble des cégépiens. En effet, ce que Battiste nomme l'« impérialisme cognitif » dessert aussi les étudiants allochtones, qui sont privés d'autres représentations du monde et d'une histoire du Canada qui reflète les véritables enjeux des nations autochtones : « The education system has not yet ensured that non-Indigenous children develop an accurate understanding of the Indigenous peoples in Canada and their knowledge systems, much less who is their neighbour. » (2017, p. 32) On tronque ainsi l'histoire coloniale, ce qui empêche les étudiants allochtones de bien comprendre les enjeux actuels des Premiers Peuples et perpétue les préjugés envers eux. Cette situation nuit à la compréhension mutuelle et à l'établissement de liens entre Autochtones et allochtones. Pour favoriser un meilleur rapport à l'Autre, en plus de bénéficier d'une histoire complète et de la richesse des cultures et savoirs autochtones, il apparaît donc essentiel de revoir nos modes de fonctionnement de transmission des savoirs ainsi que le contenu des curriculums.

Dans une perspective plus large, la question de l'inclusion des étudiants autochtones doit également être posée au regard des démarches entreprises dans le cadre de la CVR (2015). Assurément, les propos des participants montrent que les cégeps peuvent contribuer à mettre en lumière la vérité, tout en

¹⁴⁷ Tel que présenté au chapitre 1, l'intégration renvoie davantage aux efforts que l'individu doit déployer pour adhérer à la norme et répondre aux exigences d'un milieu donné, alors que l'inclusion concerne plutôt les pratiques et les stratégies mises en place dans le milieu pour s'adapter aux réalités et aux besoins de chacun.

développant des relations favorables à la réconciliation avec les Premiers Peuples. Pour y arriver, Georges (2019) propose de commencer par reconnaître la nature politique des rapports Autochtones-allochtones : « Thus, the challenge of reconciliation is shifting the nature of Indigenous-Settler relations on every level from Indian Act attitudes, behaviours, and policies towards equal partners, within a nation-to-nation framework. » (2019, p. 76) En s'attardant davantage au politique, les cégeps seraient ainsi plus à même de cibler les situations litigieuses, mais également de créer des espaces et d'offrir des occasions pour qu'elles s'expriment. Dans cet esprit, Battiste (2013) propose de créer un « espace éthique »¹⁴⁸ de décolonisation :

It is not a merge or a clash, but a space that is new, electrifying, and even contentious, but ultimately has the potential for an interchange or dialogue of the assumptions, values, and interests each holds. [...] It is in this space that Indigenous and non-Indigenous peoples can begin to truthfully speak to the predicaments and issues that face them and the standards they speak for. It is an enabling space that needs to be a foundation for a first encounter between Indigenous and non-Indigenous peoples. (p. 105)

Cet espace éthique théorique rejoint à certains égards la notion de dissensus avancée par Rancière (1998). Selon ce philosophe, c'est en laissant le litige s'exprimer qu'il est réellement possible de faire place aux identités au sein d'un groupe donné. Ainsi, soutient-il, « [...] la communauté politique est faite de cela : non pas d'appartenances additionnées, non pas d'une grande appartenance qui les nie toutes, mais des conflits sur l'appartenance » (Rancière, 1998, p. 65). Suivant cette idée, les cégeps deviendraient dès lors le théâtre des identités qui se retrouvent, se découvrent et se réinventent.

Inversement, adhérer à une logique consensuelle impliquerait donc de nier les rapports de pouvoir entre les groupes, ce qui écarterait les établissements d'un processus de décolonisation — central à une démarche de sécurisation culturelle. Or, comme le souligne Battiste (2013), c'est précisément grâce à la création d'espaces d'expression du litige que les établissements scolaires pourront réellement entamer un processus de décolonisation, voire de réconciliation. Pour les cégeps, cela implique de faire preuve d'humilité et de reconnaître qu'au-delà du discours sur l'ouverture et l'inclusion, il existe des étudiants qui peinent quotidiennement à trouver leur place au sein de leurs établissements d'enseignement.

Plus loin encore, la création d'espaces « éthiques » nous amène, à travers le dialogue et l'échange, à reconsidérer certains standards pédagogiques et à réinventer la norme existante au sein du système. De cette manière, nous dit Battiste, les établissements peuvent valoriser les cultures autochtones, renforcer la fierté identitaire et, inévitablement, redonner aux membres des Premiers Peuples un plus grand contrôle sur leur vie (2013, p. 197) : « Their struggle represent a regeneration of the dignity and cultural integrity of Indigenous peoples, where success has been found in affirming and activating the holistic systems of Indigenous knowledge, engaging Elders, communities, and committed individuals. » (2013,

¹⁴⁸ La notion d'espace éthique a d'abord été théorisée par Poole (1972), puis appliquée par Hermine (2007), selon Battiste (2013 p. 105). Selon Hermine, « [...] professeur à la First Nations University, en Saskatchewan, "l'espace éthique est formé lorsque deux sociétés, avec des visions du monde différentes, sont d'accord pour collaborer. C'est la réflexion au sujet de la diversité des sociétés et de l'espace entre elles qui contribue au développement d'un espace de dialogue entre les communautés" (idem, p. 193, traduction libre) » (Joncas et Larivière, 2017, p. 75).

p. 94) À travers ce processus, les collègues peuvent ainsi devenir de fabuleux acteurs de changement, de guérison et de réappropriation culturelle.

L'idée de développer un espace éthique illustre bien comment une démarche de sécurisation représente davantage une posture à adopter qu'une liste de choses à cocher, comme le souligne Pidgeon (2016). Bref, cela revient à dire que pour favoriser l'inclusion des étudiants des Premiers Peuples et favoriser leur réussite, il est d'abord important que les cégeps apprennent à « être » avec l'Autre, puis à « faire » ensemble!

12.3 Les limites de la recherche

En dépit de la rigueur et des nombreuses précautions prises pour rendre compte le mieux possible des réalités vécues par les étudiants autochtones dans des cégeps, la présente recherche comporte certaines limites.

D'abord, en ce qui concerne la participation des étudiants autochtones, notre échantillon comporte peu de garçons (6 étudiants pour 27 filles). Bien que ceux-ci soient en minorité dans les cégeps (voir chapitre 4), nous avons remarqué qu'ils ont moins tendance à participer ou à s'impliquer dans les projets qui concernent les Premiers Peuples au cégep. Également, notre échantillon présente peu d'étudiants wendats (3 sur 33 étudiants participants), alors qu'ils constituent la nation la plus représentée dans les cégeps de Québec. Tout comme les garçons, ceux-ci semblent moins attirés par les activités organisées pour les Premiers Peuples dans leur milieu d'études. Est-ce parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin? Est-ce qu'ils se sentent moins concernés par les services? Cet aspect mériterait d'être exploré davantage. Par contre, il importe de rappeler ici, comme l'on fait remarquer des professeurs et des intervenants, que les étudiants wendats ont tendance à demeurer discrets quant à leur origine pour éviter les micro-agressions (voir chapitre 5), ce qui illustre une certaine insécurité culturelle.

Ensuite, notre démarche méthodologique nous a amenées à consulter les étudiants et les personnes qui ont des contacts directs avec eux pendant leur projet d'études : des professeurs, des intervenants ainsi que des membres d'organisation et de communautés autochtones. Or, la présente recherche montre qu'une démarche de sécurisation culturelle relève essentiellement d'une responsabilité institutionnelle — plutôt qu'individuelle — visant une transformation profonde du système éducatif. Dans cette perspective, nous croyons qu'il serait intéressant de considérer les points de vue d'acteurs plus impliqués sur le plan des stratégies et du développement institutionnels, par exemple les membres de la direction des cégeps, mais également des employés du MEES. Comme le souligne Georges (2019), la dimension politique de l'éducation des Premiers Peuples doit être au cœur des préoccupations. Ces acteurs peuvent éclairer les cégeps sur d'autres enjeux à considérer et sur les possibilités méconnues, ou encore inexplorées, qui amèneraient les établissements et le réseau des cégeps à enrayer le racisme systémique et à pousser plus loin la démarche de sécurisation culturelle. À titre d'exemple, on peut penser à toute la mobilisation qui a été faite dans tous les établissements d'enseignement postsecondaire à la suite de la demande du gouvernement du Québec de se doter d'une politique sur les violences à caractère sexuel. En plus d'amener les cégeps à développer une stratégie institutionnelle à cet effet, les démarches entreprises ont

permis de sensibiliser l'ensemble des membres de la communauté collégiale aux effets néfastes de ces violences, de modifier certaines attitudes et d'améliorer les pratiques.

La présente étude se concentre essentiellement sur la situation des étudiants au collégial. Une telle visée ne permet pas de jeter un regard global sur l'ensemble du parcours scolaire de l'apprenant autochtone. Tel que mentionné au chapitre 11, des collaborations avec des acteurs autochtones et allochtones, ainsi que la mise en place de pratiques favorables à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones devraient se faire en tenant compte de l'ensemble des ordres d'enseignement. Cet aspect mériterait, selon nous, d'être davantage exploré dans les prochains travaux de recherche¹⁴⁹.

Bien que les collaborations établies avec des membres des Premiers Peuples et des instances autochtones — dont particulièrement le réseau des centres d'amitié autochtones — aient permis tout au long du projet d'alimenter les réflexions et de recevoir des rétroactions sur le travail en cours, nous croyons que cette recherche aurait bénéficié de l'inclusion d'un chercheur autochtone, et ce, dès l'idéation du projet. Cela aurait permis d'avoir une vision plus élargie et d'approfondir davantage les enjeux et les pistes de solutions liés à une démarche de sécurisation culturelle. Les exigences du PAREA¹⁵⁰ et la faible représentation des Premiers Peuples au sein du personnel des cégeps participants n'ont pas permis d'avoir, au sein de l'équipe, un membre des Premiers Peuples.

Conclusion

This transformation will take time and it is time.
(Pidgeon, 2016, p. 81)

Les établissements d'enseignement postsecondaire sont au commencement d'un long chemin pour enrayer le racisme. Pour ce faire, ils doivent d'abord prendre conscience du problème et le reconnaître. Comme le soulignait la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec (2019), la discrimination systémique et le racisme sont présents au sein des établissements publics qui desservent les Autochtones¹⁵¹. Les mesures de soutien aux étudiants autochtones, bien qu'importantes, ne sont pas suffisantes. Bienveillantes, elles visent à résoudre les problèmes de l'étudiant autochtone, mais manquent leur cible en ne s'attaquant pas au milieu d'études « insécurisant » dans lequel l'apprenant est plongé. Cette personnalisation des problèmes rencontrés par les étudiants autochtones dans leur parcours collégial empêche une réelle introspection des établissements pour résoudre le racisme systémique ambiant qui déteint sur le système d'éducation et nuit à la réussite des étudiants autochtones. C'est un problème global de société qui se reflète à la fois dans les attitudes du personnel et des étudiants, ainsi que dans les pratiques et les politiques des

¹⁴⁹ À ce sujet, voir les commentaires et les réflexions de monsieur Francis Ishpatau, de l'Institut Tshakapesh (annexe 9).

¹⁵⁰ Le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA) exige que les chercheurs et les cochercheurs soient déjà employés par un cégep pour se voir financer leur salaire.

¹⁵¹ Bien que la commission Viens n'ait pas étudié directement les collèges, il serait difficile de nier que les cégeps font exception, surtout en considérant l'ensemble de la littérature canadienne sur les établissements d'enseignement postsecondaire, de même que nos propres observations. De surcroît, certaines recommandations ont été exprimées concernant l'ensemble des services en éducation au Québec.

établissements; c'est pourquoi les directions collégiales, voire la Fédération des cégeps et le gouvernement provincial, devraient s'engager à transformer les établissements, car, comme le dit Battiste, les changements systémiques profonds ne peuvent survenir sans des efforts concertés (2013, p. 137).

Néanmoins, cela n'empêche pas les cégeps d'être également des lieux potentiels d'enrichissement et d'épanouissement pour les étudiants autochtones, comme l'affirme l'auteur autochtone Heath : « Clearly, if the academy were nothing more than an ideological death camp, most of us wouldn't be here. But the academy at its best is a place of intellectual engagement, where the world of ideas can meet action and become lived reality. » (2004, p. 101 et 102) Par conséquent, les cégeps peuvent être des lieux d'accomplissement pour les étudiants des Premiers Peuples qui veulent apprendre, découvrir et obtenir un diplôme pour accéder à leurs rêves. Pour les communautés, l'éducation est un outil pour mieux assurer leur gouvernance et leur épanouissement. Comme nous l'avons soutenu, les cégeps peuvent également être des lieux d'affirmation identitaire pour l'étudiant. Mais, pour y arriver, il apparaît primordial, selon nous, de construire et de consolider des espaces de sécurisation culturelle en décolonisant les établissements, en prenant acte de nos actions et de notre ignorance, et en agissant en conséquence.

Par ailleurs, le rôle même des collèges demande à ce que s'amorce une vaste opération d'éducation des étudiants, car leur mission va bien au-delà de l'acquisition de compétences scolaires. Comme le fait remarquer Karsenti, « l'esprit des cégeps n'est pas uniquement de former des travailleurs productifs à court terme, mais plutôt de participer, aussi, à l'éducation de citoyens autonomes et instruits, capables d'esprit critique » (2015, p. 27). Les cégeps sont ainsi responsables de former des citoyens conscientisés à l'histoire coloniale et aux inégalités, mais aussi d'amener l'ensemble des professionnels de demain à offrir des services exempts de discrimination. En concordance avec l'idée originale d'Irihapeti Ramsden, l'éducation représente le point de départ d'une véritable démarche de sécurisation culturelle au sein de l'ensemble des services publics : « It [sécurisation culturelle] investigates setting up systems which enable the less powerful to genuinely monitor the attitudes and services of the powerful to comment with safety, and ultimately, to create useful and positive change. » (Ramsden, 2002, p. 121)

En somme, les établissements d'enseignement postsecondaire peuvent être de fabuleux vecteurs de changements sociaux. En formant le personnel, en valorisant les cultures autochtones et la contribution de leurs savoirs, en mobilisant les milieux ainsi qu'en collaborant de façon respectueuse, les cégeps ont le pouvoir de transformer la société. Ils peuvent constituer des modèles de relations avec les communautés et les instances autochtones pour tous ces professionnels en devenir qui deviendront, à leur tour, des alliés au sein de différents services publics. Bien que les cégeps soient le reflet d'une société où réside toujours du racisme systémique, un problème qu'ils ne peuvent plus ignorer, ils sont aussi une clé centrale à sa résolution. Leur mission d'éducation et de formation de citoyens engagés leur donne un grand pouvoir d'action qui les met au cœur même d'une transformation sociale qui se fait pressante et où ils doivent se placer en alliés des Premiers Peuples. Ainsi, au-delà du bien-être et de la réussite des étudiants des Premiers Peuples, l'amorce d'une démarche de sécurisation culturelle, au sein des cégeps, représente un véritable engagement en faveur des droits de l'homme et de la justice sociale.

RÉFÉRENCES

- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (2012). *Éducation et les Premières Nations. Écoles primaires et secondaires sur les réserves indiennes au Québec*. Récupéré de : https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-AI/STAGING/texte-text/mprm_edu_quebec_1353694640603_eng.pdf
- Akena, F. (2012). Critical Analysis of the Production of Western Knowledge and Its Implications for Indigenous Knowledge and Decolonization. *Journal of Black Studies*, 43(6), 599-619. Récupéré le 5 juin 2020 de : www.jstor.org/stable/23414661
- Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.-R. et Parayre, S. (2007). *Lexique de sociologie* (2^e éd.). Paris : Dalloz.
- Archibald, L., Brandt Castellano, M. et Gagné, M. pour la Fondation autochtone de guérison (2008). *From Truth to Reconciliation: Transforming the Legacy of Residential School*. Ottawa : Dollco Printing.
- Arriagada, P., Bougie, E. et Kelly-Scott, K. (2013). *Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuit et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*. Statistique Canada. Récupéré de : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-653-x/89-653-x2013001-fra.htm>
- Arriola, J.-T. et Hannis, P. (2016). L'intégration des services psychosociaux au soutien pédagogique comme outil de persévérance scolaire chez les Premières Nations : la pratique de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 66-69.
- Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. Qu'en pensent les principaux intéressés?. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14(1). Récupéré le 1^{er} novembre 2017 de : <http://ethiquepublique.revues.org/959>
- Assemblée des Premières Nations (2010). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*. Récupéré de : https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/fncfne-fr.pdf
- Assemblée des Premières Nations (2017, novembre). *Mise en œuvre de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Dans *Assemblée des Premières Nations*. Récupéré le 26 septembre 2018 de : <http://www.afn.ca/fr/accueil/>
- Assemblée des Premières Nations (2018). *Éducation postsecondaire des Premières Nations*. Dans *Assemblée des Premières Nations*. Récupéré de : https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2018/07/PSE_Fact_Sheet_FRE.pdf
- Association des services aux étudiants des universités et collèges du Canada (ASEUCC) (2018). *Indigenization and Decolonization in Canadian Student Affairs*. Communiqué. ASEUCC.
- Audy, N. et Lemay, J. (2009). *Trousse d'information pour les enseignants d'apprenants atikamekw*. Service éducatifs, linguistiques et culturels, Conseil de la Nation Atikamekw, La Tuque.

- Australian Human Rights Commission (2011). *Australian Human Right Commission: Annual Report 2011-2012*. Récupéré de :
https://humanrights.gov.au/sites/default/files/content/pdf/about/publications/annual_reports/2011_2012/AHRC_AnnualReport11-12_Final.pdf
- Australian Human Rights Commission (2011), *Social Justice Report 2011*, 205 p. Récupéré de :
<https://humanrights.gov.au/our-work/aboriginal-and-torres-strait-islander-social-justice/publications/social-justice-report>
- Baba, L. (2013). *Sécurité culturelle en santé publique chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis : état des lieux sur la compétence et la sécurité culturelles en éducation, en formation et dans les services de santé*. Prince George : Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.
- Bacon, M. (2013, hiver). L'expérience Nikanite. *Carnet 28*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 20.
- Bacon-Vachon, M. (13 octobre 2017). Unir les forces pour la réussite scolaire. *Radio-Canada*. Récupéré le 14 octobre 2017 de : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1061289/unir-les-forces-pour-la-reussite-scolaire>
- Bailey, K. A. (2016). Racism Within the Canadian University : Indegenous Students' Experiences. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1261-1279.
- Ball, J. (2008). *Cultural Safety in Practice with Children, Families and Communities*. Early Childhood Development Intercultural Partnership- Poster. Récupéré le 6 novembre 2018 de :
<http://www.ecdip.org/docs/pdf/Cultural%20Safety%20Poster.pdf>
- Ball, J. (2012). *Cultural Safety in Practice with Children, Families and Communities*. Dans University of Victoria. *Early Childhood Development Intercultural Partnership*. Récupéré le 6 novembre 2018 de :
<http://www.ecdip.org/culturalsafety/>
- Ball, J. et Pence, A.R. (2006). *Supporting Indigenous Children's Development*. Vancouver : UBC Press.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 113-148.
- Basile, S. (2012). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*. Montréal : Femmes autochtones du Québec. Récupéré le 1^{er} novembre 2018 de : http://www.faq-qnw.org/wp-content/uploads/2016/11/FAQ-2012-Lignes_directrices_recherche.pdf.
- Basile, S., Gray, J., Gros-Louis Mchugh, N., Kaine, E., Montambault, P., Patterson, E. et Sioui, D. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL).
- Bastien, L. (2008). L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations. Dans F. Laugrand (dir.), *Les cahiers du CIÉRA : défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, 5-12. Québec : CIÉRA.

- Bastien, N. et J. Gallop, C. (2016). Supporting Success : Aboriginal Students in Higher Education, *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 206-224.
- Battiste, M. (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver : UBC Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Vancouver : Purish Publishing.
- Battiste, M. (2017). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Vancouver : Purish Publishing.
- Beauchemin, W.-J, Blémur, D. et Lattier, C. (2013). *Racisme et discrimination envers les Autochtones du Québec : mémoires et recommandations*. Montréal : Exeko.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e édition augmentée). Paris : Édition La Découverte, collection Guides Grands Repères.
- Begevin, C., Dragon, J. F., Martineau, S. et Presseau, A. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires* (tome 1).
- Bell, N. et Brant, T. (2015). *Culturally Relevant Aboriginal Education*. Toronto : Pearson Teacher Education Series.
- Bellemare, D. et Morasse C. (2016, octobre). Acteur de sa propre culture : la contribution de la Boîte Rouge vif dans la construction et la transmission des cultures autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 10-13.
- Bernard, M.-C. (2013, hiver). L'expérience Nikanite. *Carnet 28*, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec.
- Bérubé, J.-A. et Cornellier F. (2016, octobre). Le soutien à l'enseignement collégial et universitaire : partage des réalités des étudiants autochtones et des pratiques pédagogiques gagnantes. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 96-99.
- Bharadwaj, L. (2014). A Framework for Building Research Partnerships with First Nations Communities. *Environmental Health Insights*, 8, 15-25.
- Blanchet Garneau, A. et Pepin, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 22-35.
- Blanchet, P.-A. (2016, octobre). La valorisation identitaire par les cercles littéraires chez les étudiants autochtones du cégep de Chicoutimi (reportage). *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 32-37.
- Bois, G. (2019, 31 octobre). Droits des Autochtones : les craintes du Québec. *Radio-Canada*. Récupéré de : <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1369931/declaration-nations-unies-autochtones-quebec-colombie-britannique>

- Bouchard, M., Malette, S., Marcotte, G. et Pulla, S. (4 mai 2020). Une vision nuancée et plus large de la diversité métisse s'impose. *Affaires universitaires*. Récupéré de : <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/une-vision-nuancee-et-plus-large-de-la-diversite-metisse-simpose/?utm>
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science : pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Versailles, France : Éditions Quæ.
- Bourque J., Kurtness J., Larose F. et Terrisse B. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151–180.
- Bousquet, M.-P. (2012). De la pensée holistique à l'*Indian Time* : dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens. *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 204-226.
- Bousquet, M.-P. (2016). La constitution de la mémoire des pensionnats indiens au Québec : drame collectif autochtone ou histoire commune?. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 165-176.
- Boutet-Lanouette, M. et Jobin-Lawler, A. (2017). *Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons?*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy. Récupéré de : <http://recherches.cndf.qc.ca/wp-content/uploads/2016/09/rapport-final-le-football-collegial-un-outil-de-perserverance-et-de-reussite-scolaires-pour-les-garcons.pdf>
- Canada, Chambre des communes (2018). *Projet de loi C-262 : Loi visant à assurer l'harmonie des lois fédérales avec la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Dans Chambre des communes du Canada. Ottawa : Chambre des communes.
- Canada, Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès : rapport final*. Récupéré de : https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- Canada, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2008). *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec*. Récupéré le 16 mars 2017 de : <http://www.cssspnql.com/champs-intervention/secteur-recherche/enquetes-populationnelles/enquete-regionale-sante>
- Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : appels à l'action*. Récupéré le 23 octobre 2018 de : http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf
- Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Appel à l'action*. Récupéré le 26 septembre 2018 de : http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf
- Canada, Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Récupéré le 23 octobre 2018 de : www.trc.ca

- Canada, Commission royale sur les peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Récupéré de : <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-01.pdf>
- Canada, Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Dans *Évaluation de la réussite*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage. Récupéré de : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Canada, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Dans Secrétariat interagences en éthique de la recherche. Ottawa : EPCT2.
- Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (juillet 2018). L'éducation autochtone, thème majeur de la réunion du CMEC à Vancouver. *The Globe and Mail Cision*. Vancouver. Récupéré le 24 octobre 2018 de : <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/leducation-autochtone-theme-majeur-de-la-reunion-du-cmec-a-vancouver-687523741.html>
- Canada, gouvernement du Canada (2020). *Principe de Jordan*. Récupéré le 31 janvier 2019 de : <https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/services/principe-jordan.html>
- Canada, ministère de la Justice du Canada (diffuseur) (9 juin 2017). *Reconciliation: the Blanket Exercise / Réconciliation : l'exercice de couvertures* (vidéo). Canada : ministère de la Justice du Canada. Récupéré le 25 octobre 2018 de : <https://www.youtube.com/watch?v=NX4hPZ6x83Q>
- Canada, ministère des Affaires autochtones et du Grand Nord (2016). *Autochtones en milieu urbain*. Récupéré le 16 mars 2017 de : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014265/1369225120949>
- Canada, Secrétariat aux affaires autochtones (2015). *Statistiques des populations autochtones du Québec 2015*. Récupéré le 16 mars 2017 de : <http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm>
- Canonne, J. (2018, 20 février). Le concept de « micro-agression » est-il universel?. *Le cercle psy*, Récupéré le 25 octobre 2018 de : https://le-cercle-psy.scienceshumaines.com/le-concept-de-micro-agression-est-il-universel_sh_39425
- Cardinal, H. (1969). *The Unjust Society : the Tragedy of Canada's Indians*. Vancouver : Douglas and McIntyre.
- CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur) (2019). *Portrait des Québécoises aux études supérieures*. Récupéré le 25 août 2020 de : <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/identite-sexuelle-de-etudiant/portrait-des-quebecoises-en-enseignement-superieur-publication/>
- Cégep de Baie-Comeau (2016a). *Guide d'intervention institutionnelle : pour favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau*. Consulté le 30 mai 2017 de : <https://reussiteautochtone.files.wordpress.com/2016/04/guide-dintervention-institutionnelle-du-cc3a9gep-de-baie-comeau.pdf>

- Cégep de Baie-Comeau (2016b). *Guide d'accueil des élèves autochtones*. Récupéré le 30 mai 2017 de : <https://etudiantsinnus.wordpress.com/2016/02/12/pourquoi-un-guide-daccueil-aux-eleves-autochtones/>
- Cégep de Baie-Comeau et Université du Québec à Chicoutimi (2015, février). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions*. Dans Gauthier, R. (dir.). *Chantiers 3*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cégep de Trois-Rivières (2016). *Sondage sur les clientèles autochtones*. Direction des affaires étudiantes du Cégep de Trois-Rivières. Document PowerPoint, Trois-Rivières.
- Cégep Garneau (2012, 23 février). *Les étudiants autochtones : quelles intégrations?* Table ronde effectuée dans le cadre du Mois de l'histoire des Noirs, Québec.
- Cégep Garneau (2018). *Guide d'accueil pour les étudiants hors région*. Récupéré de <https://www.cegepgarneau.ca/medias/docs/guide-etudiants-hors-region.pdf>
- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (2008). *Les cercles de la santé : le parage de nos cadeaux*.
- Centre interuniversitaire d'études et de recherche autochtone (2016). *Collection Yawenda*. Récupéré le 7 avril 2020 de : <https://www.ciera.ulaval.ca/collections-et-revues/collection-yawenda>
- Centre Opoho (2016). *Nos services*. Récupéré de : <http://www.centreopoho.ca/nos-services>
- Clark, D. A., Kleiman, S., Spanierman, L.B. et Paige, I. (2014). "Do You Live in a Teepee?" Aboriginal Students' Experiences with Racial Microaggressions in Canada. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), 112-125.
- Coleman, D. (2012). Different Knowings and the Indigenous Humanities. *English Studies in Canada*, 38(1), 141-159.
- Collège Ahuntsic (2020). *Le collège Ahuntsic engagé dans la création d'une société plurielle, empathique et inclusive*. Récupéré le 19 juin 2020 de : https://www.collegeahuntsic.qc.ca/notre-college/nouvelles/le-college-ahuntsic-engage-dans-la-creation-dune-societe-plurielle-empathique-et-inclusive?utm_source=Publicate
- Collèges et Instituts Canada (2020). *Protocole sur l'éducation des Autochtones pour les collèges et instituts*. Récupéré de : <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/les-enjeux/apprenants-autochtones/modes-dapproche-et-pratiques-exemplaires-pour-appliquer-les-principes-directeurs/>
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure : entre compréhension et réussite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Colombie-Britannique (2015). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant*. Dans : ministère de l'Éducation. Victoria : Imprimeur de la Reine.
- Comité institutionnel sur la situation des étudiants autochtones à l'Université Laval (2009). *Vers un partenariat avec les communautés autochtones pour favoriser l'accès, le soutien et la réussite des étudiants autochtones à l'Université Laval*. Québec : Université Laval.

- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2017). *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec : mobilité et bien-être communautaire*. Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. Récupéré de : https://www.cssspnql.com/docs/default-source/ers-phase-3/mobilite_be_communaute_ers_phase-3_fra.pdf?sfvrsn=2
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2019). *Mémoire à l'Office de consultation publique de Montréal dans le cadre de la consultation publique sur le racisme et la discrimination systémiques*. Récupéré le 12 juin 2020 de : http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/memoire_OCPM_racisme-systemique.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2020). *L'obligation d'accommodement raisonnable*. Récupéré le 20 mars 2020 de : <http://www.cdpcj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/responsabilites-employeurs/Pages/accommodement.aspx>
- Conseil canadien des déterminants sociaux (2013). *Les racines de la résilience : aplanir les inégalités dans les communautés autochtones*. Ottawa.
- Conseil de la Nation Atikamekw (2020). *La langue atikamekw*. Récupéré de : <https://www.atikamekwsiipi.com/fr/services/services-educatifs-linguistiques-et-culturels/la-langue-atikamekw>
- Conseil des Abénakis de Wôlinak (2020). *Projet W, le défilé : une cinquième édition attendue*. Récupéré le 27 mars 2020 de : <https://cawolinak.com/projet-w-defile-cinquieme-edition-attendue/>
- Conseil des Innus de Pessamit (2018). *Langue innue*. Récupéré de : <https://pessamit.org/culture-innue-2/>
- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (2008). *Études des approches actuelles d'auto-identification des Autochtones*.
- Conseil en éducation des Premières Nations (auteur) (2015). *Vidéo promotionnelle* (vidéo). Canada : CEPN, Conseil en éducation des Premières Nations. Récupéré le 20 décembre 2016 : <http://www.cepn-fnec.com/index.aspx>
- Conseil en éducation des Premières Nations (2017). *Entente pour favoriser la réussite des élèves des Premières Nations*. Récupéré le 19 juin 2020 de : <https://cepn-fnec.com/wp-content/uploads/Entente-tripartite.pdf>
- Conseil en éducation des Premières Nations (2017). *Rapport d'analyse. Sondage sur les services offerts aux étudiants des Premières Nations dans les établissements scolaires postsecondaires*. Québec : CEPN.
- Conseil en éducation des Premières Nations (2017). *Sondage sur les services offerts aux étudiants des Premières Nations dans les établissements scolaires postsecondaires*. Québec : CEPN.
- Conseil en éducation des Premières Nations (2019). *Qui sommes-nous?*. Récupéré le 12 décembre 2019 : <https://cepn-fnec.com/a-propos/qui-sommes-nous/>

- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Récupéré de : <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>
- Côté, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiants autochtones*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada. Récupéré de : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20738>
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized Classrooms: Racism, Trauma and Resistance in Post-Secondary Education*. Halifax et Winnipeg : Fernwood Publishing.
- Cote-Meek, S. (2017). *Supporting the TRC's Calls to Action, University Affairs*. Récupéré de : <https://www.universityaffairs.ca/opinion/from-the-admin-chair/supporting-trcs-calls-action/>
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. Dans F. Laugrand (dir.), *Les cahiers du CIÉRA : défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, 39-53. Québec : CIÉRA
- De Leew S., Loppie S. et C. Reading, (2014). *Déterminants sociaux de la santé : l'effet du racisme sur les Autochtones et ses conséquences*. Prince George : Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.
- Demers, P. et Simard, J. (2015). Présentation de quelques techniques propres à l'enseignement traditionnel autochtone et exemple concret d'application de celles-ci dans l'enseignement du français écrit à une clientèle autochtone adulte selon une perspective langue seconde. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 75-78. Récupéré de : <https://edug.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35815/revue-perseverance-reussite-scolaires-premiers-peuples-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dion Stout, M. et Kipling, G. pour la Fondation autochtone de guérison (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*. Ottawa : Anishinabe Printing.
- Dubuc, É. (2010). *Passages migratoires : valoriser et transmettre les cultures autochtones*. Chicoutimi : Presses de l'Université Laval.
- Ducharme, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et intervention)*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Dufour, E. (2013). Les racines éducationnelles de l'indifférence. *Recherches amérindiennes au Québec*, 43(2-3) 99-104.
- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Dufour, E. (2017). Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 7(4), 5-33.

- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Revue de pédagogie collégiale*, 32(3), 14-21. Récupéré de : <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/dufour-vol.32-3.pdf>
- Educational Policy Institute (2008), Études des approches actuelles d'auto-identification des Autochtones, Rapport final, Récupéré de : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/123/epi-report.fr.pdf>
- Ellis Béchar, D. et Kanapé Fontaine, N. (2016). *Kuei, je te salue : conversation sur le racisme*. Montréal : Écosociété.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place. Un rapport complémentaire*. Képek-Québec. Québec, ENFADDA.
- Ermine, W. (2007). The Ethical Space of Engagement. *Indigenous Law Journal*, 6(1), 193-203.
- Essed, P. (2002). *Understanding Everyday Racism: an Interdisciplinary Theory*. London : SAGE Publications.
- Fallon, G. et Paquette, J. (2010). *First Nations education policy in Canada: progress or gridlock?*. Toronto : University of Toronto Press.
- Flemmer, N., Dekker, L. et Doutrich, D. (2014). Empathetic Partnership: an Interdisciplinary Framework for Primary Care Practice. *The Journal for Nurse Practitioners*, 10(8), 545-551.
- Fleras, A. (2016). Theorizing Micro-Aggressions as Racism 3.0: Shifting the Discourse. *Canadian Ethnic Studies*, 48(2), 1-19.
- Foudriat, M. (2016). *La co-construction : une alternative managériale*, Rennes : Presses de l'EHESP, coll. Politiques et interventions sociales.
- Franklin, J. D., Smith, W. A. et Hung, M. (2014). Racial Battle Fatigue for Latina/o Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 13(4), 303-322.
- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Récupéré de : https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf
- Gaudry, A. (2016). *Paved with Good Intentions: Simply Requiring Indigenous Content is Not Enough*. Récupéré de : <http://activehistory.ca/2016/01/paved-with-good-intentions-simply-requiring-indigenous-content-is-not-enough/>
- Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as Inclusion, Reconciliation and Decolonization: Navigating the Different Visions for Indigenizing the Canadian Academy, *AlterNative*, 4(3), 218-227.
- Gauthier, R. et Blackburn, M. (2014, été). Favoriser l'accès aux études supérieures pour les étudiants des premières nations. *Pédagogie collégiale*, 27, 29-34. Récupéré de : https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/GauthierBlackburn-Vol_27-4.pdf

- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- George, C.T. (2019). Decolonize, then Indigenize: Critical Insights on Decolonizing Education and Indigenous Resurgence in Canada. *Antistasis*, 9(1), 73-95.
- Girard, C. et Leblanc, P. (2008). *Dynamique de mobilité et construction identitaire : le cas de jeunes autochtones au Québec*. Dans M. Gauthier et P. Leblanc (dir.), *Jeunes et dynamiques territoriales*. Montréal : IQRC.
- Goulet, J.-G. (2004). Une question éthique venue de l'autre monde : au-delà du Grand Partage entre nous et les autres. *Anthropologie et sociétés*, 28(1), 109-126.
- Gouvernement du Canada (1969). *La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969*. Récupéré de : https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/cp1969_1100100010190_fra.pdf
- Goyette, M. et Grenier, S. (2009). *Enjeux relatifs au passage à la vie adulte de jeunes autochtones : vers une meilleure compréhension de la particularité du contexte de communautés algonquines de l'Abitibi-Témiscamingue*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : École nationale d'administration publique.
- Guay, C. (2015). La légitimité des discours narratifs autochtones dans le développement des connaissances en travail social. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 15-23.
- Guéricolas, P. (novembre 2011). Odanak : le collège des Premières Nations. *L'actualité*. Récupéré le 5 décembre 2018 de : <https://lactualite.com/societe/2011/11/22/odanak-le-college-des-premieres-nations/>
- Guilbault, J.-P. (11 décembre 2017). Les Autochtones plus scolarisés, mais touchés par le chômage. *Radio-Canada*. Récupéré le 30 novembre 2018 de : <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1070711/autochtones-scolarisation-chomage-diplome>
- Haviland, W. A., Roy, L. et Trudeau, N. (2018). *Peuples et cultures* (2^e éd.). Montréal : Modulo.
- Heath Justice, D. (2004). Seeing (and Reading) Red Indian Outlaws in the Ivory Tower. Dans : Mihesuah, D. A. et Wilson, A. C., *Indigenizing the Academy : Transforming Scholarship and Empowering Communities*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Hill, S. M. (2006). *Pratiques exemplaires de recrutement des étudiants autochtones matures en médecine*. Université de Victoria : Organisation nationale de la santé autochtone en collaboration avec l'Association des médecins indigènes du Canada et l'Association des facultés de médecine.
- Hill-MacDonald, G. L. A. et Thompson, K. (2018). *Examen de l'enseignement postsecondaire des Premières Nations*. Assemblée des Premières Nations. Récupéré le 25 octobre 2018 de : https://www.afn.ca/wpcontent/uploads/2018/07/PSE_Interim_Report_FR.pdf
- Huffman, T. E. (2018). *Tribal Strengths and Native Education: Voices from the Reservation Classroom*. Boston : University of Massachusetts Press.

- Indian Chiefs of Alberta (1970). *Citizen Plus*. Récupéré de : <http://caid.ca/RedPaper1970.pdf>
- Institut Tshakapesh (2020a). *40 ans*. Récupéré de : https://www.tshakapesh.ca/fr/40-ans_193/
- Institut Tshakapesh (2020 b). *Institut Tshakapesh*. Récupéré le 12 juin 2020 de : https://www.tshakapesh.ca/fr/institut-tshakapesh_14/
- Institution Kiuna (2020). *Mission*. Récupéré de : <https://kiuna-college.com/fra/la-mission-de-kiuna/>
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 6(1), 147-158.
- Janin, A. (2011). Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec. *Cahiers DIALOG : parlons de l'éducation des Autochtones au Québec*. Montréal : Dialog. Récupéré de : <https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2011-02.pdf>
- Jérôme, L. (2008). L'anthropologie à l'épreuve de la décolonisation de la recherche dans les études autochtones. *Anthropologie et sociétés*, 32(3), 179-196.
- Jérôme, L., Biroté, C. et Cocoo, J. (2018). Images de la mort et ritualisation du deuil sur les réseaux sociaux numériques : des usages de Facebook en contexte autochtone. *Frontières*, 29(2). Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/fr/2018-v29-n2-fr03541/1044165ar/>
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada.
- Joncas, J.-A. (2018). *La justice aux études supérieures : incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire des femmes autochtones universitaires*. Thèse de doctorat, Université Laval, Canada.
- Joncas, J.-A. et Larivière, T. (2017). Miichiwaahp ou la construction d'espaces de recherche plus ouverts à l'université. *Les cahiers du CIÉRA*, 15 (20 décembre 2017), 64-87.
- Joncas, J.-A. et Lavoie, C. (2015). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*, 34 (1), 97-121.
- Joncas, J.-A. et Pilote, A. (2019). L'incidence du milieu d'études sur les possibilités de choix de femmes autochtones : typologie de parcours universitaires. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 49 (3), 57-68.
- Joseph, B. (2020, 24 mai). *What is an Indigenous Medicine Wheel?* Dans Indigenous Corporate Training. Récupéré le 7 juillet 2020 de : <https://www.ictinc.ca/blog/what-is-an-indigenous-medicine-wheel>
- Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal Perspectives Into the School Curriculum: Purposes, Possibilities and Challenges*. Toronto : University of Toronto Press.

- Karsenti, T. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Kent, E. (2018, avril). *Examen juridique de l'éducation postsecondaire des Premières Nations*. Ottawa : Assemblée des Premières Nations.
- Kirkness, V. J. et Barnhardt, R. (2001). *First Nations and Higher Education: the Four R's – Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility*. Récupéré de : <https://www.afn.ca/uploads/files/education2/the4rs.pdf>
- Korteweg, L. et Fiddler, T. (2018). *Unlearnig Colonial Identities While Engaging in Relationality: Settler Teachers' Education-as-Reconciliation*. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2).
- Kuokkanen, R. (2008). *Reshaping the University: Responsibility, Indigenous Epistemes, and the Logic of the Gift*, Vancouver : UBC Press.
- Lacasse, J.-P. (2008). Une autre façon de penser l'enseignement du droit : un cours sur les traditions juridiques innues. Dans F. Laugrand (dir.), *Les cahiers du CIÉRA : défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, 53-60. Québec : CIÉRA.
- Lachapelle, M. (2017). *La négociation d'un parcours d'intégration : expérience postsecondaire d'Inuit du Nunavut*. Thèse de doctorat, Université Laval, Canada. Récupéré de : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27650?locale=fr>
- Lachapelle, M. (2019). La décolonisation : un projet d'éducation sociétal et d'enrichissement mutuel. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 31-35.
- Laflame, S. et Lafontant, J. (dir.). (2008). *Initiation thématique à la sociologie*. Sudbury : Éditions Prise de parole.
- Landry, J.-M. (2006). La violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*, 13(1), 87-88.
- Larose, S. et Roy, R. (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Latendresse, J. (2004). *La mobilisation : le moteur de l'action*, Centre 1,2,3 Go!. Récupéré le 31 mars 2020 de : <https://www.rqvvs.qc.ca/documents/file/mobilisation-moteur-d-action.pdf>
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Nantes, Canada et France. Récupéré de : <https://archipel.uqam.ca/11500/>
- Lefevre-Radelli, L. et Awashish T, R. (2017, 12 octobre). *Expériences, pratiques et politiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université*. Conférence présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3^e édition, Québec.

- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017a). Logique d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion? Enquête sur l'expérience des étudiants autochtones à l'UQAM. *Cahiers du CIÉRA*, 15(15), 11-34. Récupéré de https://www.ciera.ulaval.ca/sites/ciera.ulaval.ca/files/3_-_lefevre-radelli_jerome.pdf
- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017 b). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Montréal : Cercles des Premières Nations et Services aux collectivités de l'UQAM.
- Lepage, P. (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. 3^e édition, Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Lévesque, C. (2012). *La coproduction des connaissances en sciences sociales*. Dans L'état de la recherche au Québec-Acfas, 290-296. Montréal : Les éditions du Boréal.
- Lévesque, C. (2014). Cinq défis pour bâtir le rapprochement entre la recherche et la société. *Magazine Découvrir*, Acfas. Récupéré le 1^{er} novembre 2017 de : <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2014/10/cinq-defis-batir-rapprochement-entre-recherche-societe>
- Lévesque, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle pour améliorer la qualité de vie et les conditions de santé de la population autochtone. *Droits et Libertés*, 34(2),16-19. Récupéré le 23 octobre 2017 de : http://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/droits_libertes_automne_2015_autochtones.pdf
- Lévesque, C. (2017). *La sécurisation culturelle : moteur de changement social. Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie*. Conférence, Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val d'Or.
- Lévesque, C. (2017). *La sécurité culturelle : moteur de changement social*. Présentation PowerPoint, Commission Écoute, Réconciliation, Progrès, Val-d'Or.
- Lévesque, C., Polèse, G., Labrana, R., Turcotte, A.-M., Chiasson, S. et De Juriew, D. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Québec : Cahiers DIALOG. Récupéré de : <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810>
- Lévesque, C., Radu, I. et Sokoloff, M. (2014). *Le concept de sécurisation culturelle : origine et portée*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique. Récupéré le 9 novembre 2018 de : http://agirtot.org/media/488677/inrs_art_securisation-culturelle_abi-pro_2014.pdf
- Lévesque, C., Cloutier, É., Sirois, T., Radu, I., Labrana, R. (2015). *Récit d'une relation fructueuse entre des leaders autochtones, des intervenants et des chercheurs engagés dans une démarche de coproduction des connaissances : la création, la mise en œuvre et les réalisations de l'Alliance de recherche ODENA*. Dans Boîte à outils des principes de la recherche en contextes autochtones : éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration et culture. Commission de la santé et des services sociaux du Québec et du Labrador, Centre de recherche en droit public, Université du Québec en Abitibi- Témiscamingue; Réseau DIALOG. Récupéré de : <http://espace.inrs.ca/id/eprint/6136/1/Levesque-2015-recit.pdf>

- Loiselle, M. et Legault, L. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Malatest, R-A. et Associates Ltd. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Manitoba, Éducation et Formation (2017). *Créer des écoles sans racisme à l'aide de conversations critiques et courageuses sur la race*. Dans Direction générale de l'inclusion des Autochtones. Winnipeg : ministère de l'Éducation et de la Formation.
- Mansour, A. (2017). *La persévérance scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire chez les étudiants autochtones : des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit?*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada.
- Martin, J. (2015). *Racial Battle Fatigue: Insights from the Front Lines of Social Justice Advocacy*. Santa Barbara : Praeger.
- Melançon, J. (2018). *Réconcilier, autochtoniser et décoloniser : comprendre les perspectives et tisser des relations*. Regina : Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire.
- Mihesuah, D. A. et Wilson, A. C. (2014). *Indigenizing the Academy: Transforming Scholarship and Empowering Communities*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Milloy, J. (2008). *Indian Act Colonialism: A Century of Dishonour, 1869-1969*. National Centre for First Nation Governance. National Centre for First Nation Governance. Récupéré de : http://www.fngovernance.org/ncfng_research/milloy.pdf
- Missinak (2020). *Maison communautaire missinak*. Récupéré de : <https://www.missinak.org/>
- Mocke-Pickering, T. et Partridge, C. (2014). Aboriginal Social Work: Incorporating Aboriginal Worldviews in Social Work Field Practice. *Reflète : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 20, 150-167.
- Mollen, Y. (2006). Transmettre un héritage : la langue innue. *Éditions Cap-aux-Diamants*, (85), 21-25.
- Morin, M. (1994). *L'usurpation de la souveraineté autochtone*. Montréal : Les éditions du Boréal.
- Nations Unies (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Dans : Département des affaires économiques et sociales, division des politiques sociales et du développement social. Récupéré le 3 octobre 2018 de : <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-fr/drip.html>
- Nilson, R. (2016). *Investissement porteur d'espoir pour les peuples autochtones*. Universités Canada. Récupéré le 3 octobre 2018 de : <https://www.univcan.ca/fr/salle-de-presse/communiqués-de-presse/investissement-porteur-despoir-pour-les-peuples-autochtones/>
- Niosi, L. (7 février 2020). Remise en doute des origines d'une militante autochtone; des chefs dénoncent. *Radio-Canada*. Récupéré de : <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1509375/autochtone-identite-usurpation-lorange>

- Oldford, S. et Ungerleider, C. (2010). *Auto-identification et données sur les étudiants autochtones dans le système postsecondaire en Ontario : défis et possibilités*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Organisation nationale de la santé autochtone (2008). *Compétence et sécurité culturelles : guide à l'usage des administrateurs, fournisseurs et éducateurs en santé*.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Papps, E. et Ramsden, I. (1996). Cultural Safety in Nursing: the New Zealand Experience. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 491-497.
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session au collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'interventions. *Pédagogie collégiale*, 14(1), 18-23.
- Paradis, S. (10 avril 2019). Un lexique français-innu au cégep de Baie-Comeau. *Journal Haute-Côte-Nord*. Récupéré le 14 février 2020 de : <https://www.journalhcn.com/2019/04/10/un-lexique-francais-innu-au-cegep-de-baie-comeau/>
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8.
- Pereira, I. (2017, 2 août). *De la différence entre les pédagogies libertaires et la pédagogie anti-oppression*. Dans IRESMO (dir.), Institut de recherche, d'études et de formation sur le syndicalisme et les mouvements sociaux. Récupéré le 25 octobre 2018 de : <https://iresmo.jimdo.com/2017/08/21/de-la-diff%C3%A9rence-entre-les-p%C3%A9dagogies-libertaires-et-la-p%C3%A9dagogie-anti-oppression/>
- Picard, P. (2017). *Comprendre la différence culturelle pour mieux enseigner et mieux intervenir*. Conférence, Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3^e édition, Québec.
- Pidgeon, M. (2008a). Pushing against the margins: Indigenous theorizing of "success" and retention in higher education. *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 10(3), 339-360.
- Pidgeon, M. (2008b). *It takes more than good intentions: Institutional accountability and responsibility to Indigenous higher education*. Thèse de doctorat, University of British Columbia, Canada.
- Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Social Inclusion*, 4(1), 77-91.
- Place, J. (2012). *La santé des Autochtones vivant en milieu urbain*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. Prince George : Université du Nord de la Colombie Britannique.
- Posca, J. (2018). *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec*. Montréal : Institut de recherche et d'information socioéconomiques.

- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97-121.
- Pourpart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H. et Lapierre, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 6-22.
- Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2017). *Objectif persévérance et réussite* (bulletin n° 16). Québec. Récupéré de : https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Bulletin-16_final_23avril.pdf
- Québec, Institut de la statistique du Québec (2019). *Panorama des régions du Québec*. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré le 12 mars 2020 de : https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01629FR_pano_regions2019A00F01.pdf
- Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Toute l'information de A à Z : épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature*, Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Guide_AZ_VF.pdf
- Québec, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*. Québec : gouvernement du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2017). *Éducation autochtone : les deux rives du fleuve*. Dans Commission de l'Éducation en langue anglaise. Québec : gouvernement du Québec.
- Radio-Canada (diffuseur) (2018). *Concilier la science et les savoir autochtones*. Canada. Récupéré le 25 novembre 2018 de : <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/les-annees-lumiere/segments/entrevue/96439/bar-science-savoir-autochtone-val-d-or-territoire-environnement-medecine-traditionnelle>
- Ramsden, I.M., (2002). *Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Te Waipounamu*. Thèse de doctorat. University of Wellington, Australie.
- Rancière, J. (1998). *Citoyenneté, culture et politique*. Dans M. Elbaz et D. Helly (dir.), *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*, 55-68. Québec : L'Harmattan et Presses de l'Université Laval.
- Ratel, J.-L. (2012). *Comment les universités peuvent-elles contribuer au mieux-être des Autochtones? Quelques cas d'étudiants et de diplômés universitaires autochtones au Québec*. Dans D. Newhouse, K, Fitz Maurice, T. McGuire-Adams et Jetté, D. (dir.), *Well-Being in the Urban Aboriginal Community*, 201-224. Toronto : Thompson Educational Publishing.

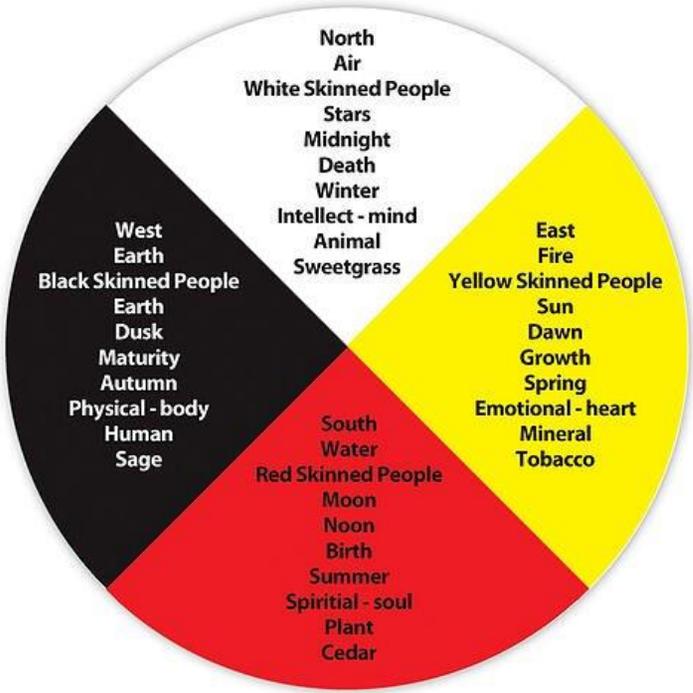
- Ratel, J-L. (2011). *Les études universitaires chez les étudiants provenant de communautés autochtones en milieu urbain : au cœur du développement des communautés et des Autochtones*. Conférence à Toronto.
- Red River College (2020). *Student Self-Identification- Frequently Asked Questions*. Récupéré de : <https://www.rrc.ca/diversity/self-identification/students-faq/>
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2018a). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics : portrait de la situation au Québec*. Wendake : Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. Récupéré de : https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2019/08/RCAAQ_Portrait_Provincial_FR.pdf
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2018 b). *Mémoire présenté à la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès*. Wendake : Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. Récupéré de : https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2018/12/M%C3%A9moire-CERP_RCAAQ_Novembre-2018.pdf
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020a). *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain*. Wendake : Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. Récupéré de : http://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2020/05/Transitions-scolaires-harmonieuses_FR.pdf
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020 b). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. Wendake : Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. Récupéré de : http://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ_2020_Favoriser-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-r%C3%A9ussite-educative-des-%C3%A9tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf
- Restoule, J.-P et Chaw-win-is, (2017). *Les anciennes façons nous montrent la voie à suivre : comment la pédagogie autochtone peut profiter à tous*. Commission canadienne pour l'UNESCO. Ottawa : UNESCO.
- Restoule, J.-P., Mashford-Pringle, A., Chacaby, M., Smillie, C. et Brunette, C. (2013). Supporting Successful Transitions to Postsecondary Education for Indigenous Students: Lessons from an Institutional Ethnography in Ontario, Canada. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(4), 1-10.
- Richard, E. (2017). *La mobilité pour études collégiales : enquête provinciale*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, É. et Mareschal, J. (2013a) *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, E. et Mareschal, J. (2013 b). Migration pour études chez les cégépiens québécois : défis d'adaptation, désir d'autonomie et attachement parental. *Enfance, familles et générations*, (19), 85-107.
- Richards, J. (2011). L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative. *Cahiers sur l'éducation*, (328). Toronto : Institut C. D. Howe.

- Robert-Careau, F. (2019). *La socialisation scolaire des jeunes autochtones au Québec. L'exemple du cégep de Joliette*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada. Récupéré de : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/33745/1/34820.pdf>
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques. Dans F. Laugrand (dir.), *Les cahiers du CIÉRA : défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuits*, 13-38. Québec : CIÉRA.
- Sabourin, P. (2003). *L'analyse de contenu*. Dans Gauthier, B. (dir.), *De la problématique à la collecte des données*, 357-386. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sarrasin, R. (1998). L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopédagogique. *Revue canadienne en linguistique appliquée*, 1(1-2), 107-125.
- Sarrasin, R. (2019). La complémentarité de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues en milieu autochtone. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 34-37.
- Savoie-Zajc, L. (2003). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans Gauthier, B. (dir.), *De la problématique à la collecte des données*, 293-316. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schaepli, L. M., Godlewska, A. M. C. et Rose, J. (2018). Coming to Know Indigeneity : Epistemologies of Ignorance in the 2003-2015 Ontario Canadian and World Studies Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 48(4), 475-498.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration*. Paris : Gallimard.
- Secrétariat aux affaires autochtones (2011). *Amérindiens et Inuits : portrait des nations autochtones du Québec* (2^e éd.). Gouvernement du Québec.
- Secrétariat aux affaires autochtones (2015). *Statistiques des populations autochtones du Québec 2015*. Récupéré de : <https://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm>
- Secrétariat aux affaires autochtones (2017). *Faires plus, faire mieux. Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits. 2017-2022*. Québec : gouvernement du Québec.
- Simard, J-G., Morin, I., Perron, M., Gaudreault, M. et Veillette, S. (2016). *L'approche territoriale au service de l'action locale et régionale en matière de persévérance et de réussite scolaires au Québec*. Dans Némery, J.-C., et Thuriot, F. (dir.), *Les instruments de l'action publique et les dispositifs territoriaux*, 145-160. Paris : L'Harmattan.
- Smith, S. et Thomassie, O. (2017). La résilience autochtone : des jeunes se lèvent contre la discrimination. *Droits et Libertés*, 35(2). Récupéré le 4 octobre 2018 de : <http://liguedesdroits.ca/?p=4106>
- Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. London : Harvard University Press.

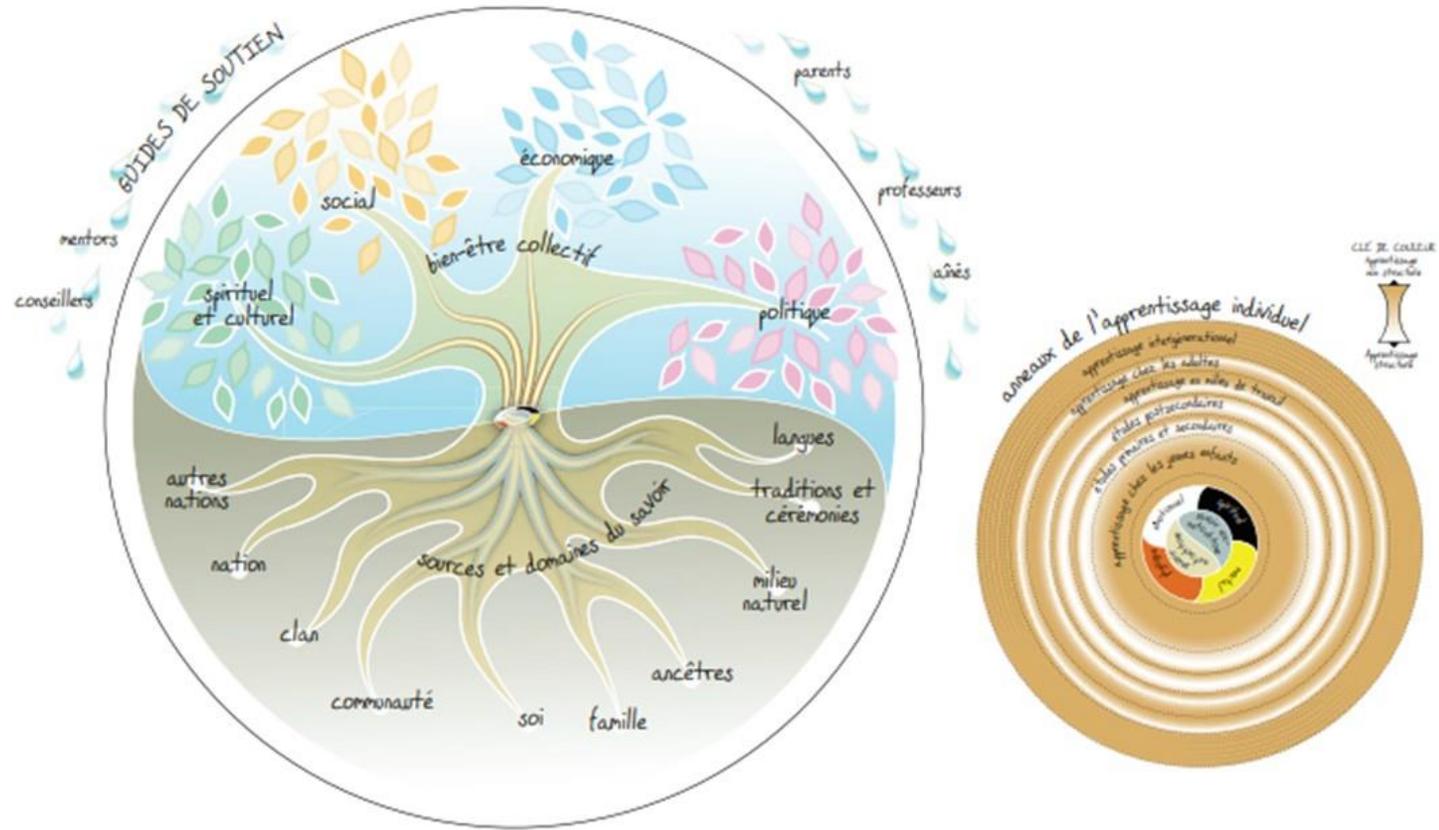
- Statistique Canada (2011a). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Données pour Québec*. Récupéré le 11 décembre 2018 de : http://www.statcan.gc.ca/pub/89-656-x/89-656-x2016006-fra.htm#tbl03n_1-ref1
- Statistique Canada (2011b). *Les peuples autochtones. Feuille d'information du Québec*. Récupéré le 9 janvier 2018 de : http://www.statcan.gc.ca/pub/89-656-x/89-656-x2016006-fra.htm#tbl03n_1-ref1.
- Statistique Canada (2013). *Les peuples autochtones du Canada : Premières Nations, Métis et Inuits. Enquête nationale auprès des ménages 2011.2013*. Récupéré le 22 décembre 2017 de : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2016a). *Identité autochtone (9), plus haut certificat, diplôme ou grade, Recensement de 2016*, n° 98-400-X2016264 au catalogue. Récupéré de : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=01&GK=1&GRP=1&PID=110666&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=123&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>
- Statistique Canada (2016b). *Recensement de la population de 2016*. Récupéré le 11 décembre 2018 : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/abo-aut/Tableau.cfm?Lang=Fra&T=101&S=99&O=A#>
- Statistique Canada (2016c). *Portrait de la scolarité du Canada, Recensement de la population de 2016*. Récupéré le 11 décembre 2018 de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-627-m/11-627-m2017036-fra.htm>
- Statistique Canada (2018). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016, Québec* (tableau, produit n° 98-510-X2016001). Ottawa : Canada. Récupéré le 26 septembre 2018 de : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/abpopprof/index.cfm?Lang=F>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. et Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Sue, D. W. (2003). *What is Overcoming Our Racism: the Journey to Liberation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Tanaka, M. (2016). *Learning and Teaching Together: Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. Vancouver : UCB Press.
- Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*. Paris : Édition du Cerf.
- Thériault, J.Y. (2012). Le difficile chemin de l'autonomie. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (1), 37–50.
- Tremblay, G., Bonelli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Québec : CRI-VIFF.

- Trimble, J. E. (2010). The Virtues of Cultural Resonance, Competence, and Relational Collaboration with Native American Indian Communities: A Synthesis of the Counseling and Psychotherapy Literature. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 243-256.
- Turcotte, G., (2016). *Le dialogue dans l'action : les universités et les collèges catholiques du Canada sur la voie de la réconciliation*. Calgary : Saint Mary's University.
- UNESCO (2017). *Politique de l'UNESCO sur l'engagement auprès des peuples autochtones*. France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Récupéré le 3 octobre 2018 de : <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education/peuples-autochtones>
- University of Regina (2020). *Strategic Plan*. Récupéré de : <https://www.uregina.ca/strategic-plan/priorities/indigenization.html#:~:text=The%20Aboriginal%20Advisory%20Circle%20to,the%20et%20stewardship%20of%20a>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) (2019). *Plan d'action : l'UQAT et les peuples autochtones. 2019-2024*. Récupéré le 19 juin 2019 de : <https://www.uqat.ca/telechargements/2019/plan-action-autochtone-2019-2024.pdf>
- Verbos, A. K., Kennedy, D. M., et Gladstone, J. S. (2011). "Coyote Was Walking...": Management Education in Indian Time. *Journal of Management Education*, 35(1), 51-65. Récupéré de : <https://doi.org/10.1177/1052562910384368>
- Vil, F. (auteur) (2020). *Briser le code* (film). Canada : Télé-Québec. Récupéré le 29 janvier 2020 de : <https://briserlecode.telequebec.tv/>
- Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Vollant, D. et Cunningham, J. (2011). L'Institut Tshakapesh et sa mission éducative. *DIALOG : parlons de l'éducation des Autochtones au Québec*, 2, 32-37.
- Vollant, S. (2017, 12 octobre). *Persévérer pour réaliser ses rêves*. Conférence présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3^e édition, Québec.
- Wapikoni Mobile (2020). *Le chemin rouge* (vidéo). Canada : Wapikoni Mobile. Récupéré le 24 mars 2020 de : <http://www.wapikoni.ca/films/le-chemin-rouge>.
- Weaver, H. N. (2001). Indigenous identity: What is it, and Who Really has it? *American Indian Quarterly*, 25(2), 240-255.
- Yearwood, E. L. (2013). Microaggression. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 26(1), 98-99.

Annexe 1 : Roue de la médecine et dimensions de l'être humain

Les composantes de la roue de la médecine	Exemples d'aspects propres à chaque dimension de l'être humain										
 <p>Source : Joseph, 2020.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="974 448 1178 561">Dimensions</th> <th data-bbox="1178 448 1829 561">Aspects</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="974 561 1178 724">Physique</td> <td data-bbox="1178 561 1829 724">Santé – Nutrition – Exercice - Problèmes d’abus – Dentiste – Cigarette – Optométriste – Contraception – Dépendance</td> </tr> <tr> <td data-bbox="974 724 1178 886">Mentale</td> <td data-bbox="1178 724 1829 886">Éducation – Emploi – Lecture – Savoir – Passe-temps – Se connaître – Prise de conscience de ses limites – Acceptation de ses habiletés</td> </tr> <tr> <td data-bbox="974 886 1178 1049">Émotionnelle</td> <td data-bbox="1178 886 1829 1049">Thérapie – Pleurer – Parler – Tenue d’un journal – Atelier – Rire – Humour – Colère – Tristesse – Expression/Suppression – Lâcher-prise</td> </tr> <tr> <td data-bbox="974 1049 1178 1243">Spirituelle</td> <td data-bbox="1178 1049 1829 1243">Culture – Cérémonie – Cercle de guérison – Aîné – Prières – Méditation – Yoga – Religion – Lecture – Réalisation de votre caractère sacré – Tente de sudation – Purification – Église</td> </tr> </tbody> </table> <p>Source : Centre des femmes autochtones, fourni par le centre M.A.M.U.K. (2018).</p>	Dimensions	Aspects	Physique	Santé – Nutrition – Exercice - Problèmes d’abus – Dentiste – Cigarette – Optométriste – Contraception – Dépendance	Mentale	Éducation – Emploi – Lecture – Savoir – Passe-temps – Se connaître – Prise de conscience de ses limites – Acceptation de ses habiletés	Émotionnelle	Thérapie – Pleurer – Parler – Tenue d’un journal – Atelier – Rire – Humour – Colère – Tristesse – Expression/Suppression – Lâcher-prise	Spirituelle	Culture – Cérémonie – Cercle de guérison – Aîné – Prières – Méditation – Yoga – Religion – Lecture – Réalisation de votre caractère sacré – Tente de sudation – Purification – Église
Dimensions	Aspects										
Physique	Santé – Nutrition – Exercice - Problèmes d’abus – Dentiste – Cigarette – Optométriste – Contraception – Dépendance										
Mentale	Éducation – Emploi – Lecture – Savoir – Passe-temps – Se connaître – Prise de conscience de ses limites – Acceptation de ses habiletés										
Émotionnelle	Thérapie – Pleurer – Parler – Tenue d’un journal – Atelier – Rire – Humour – Colère – Tristesse – Expression/Suppression – Lâcher-prise										
Spirituelle	Culture – Cérémonie – Cercle de guérison – Aîné – Prières – Méditation – Yoga – Religion – Lecture – Réalisation de votre caractère sacré – Tente de sudation – Purification – Église										

Annexe 2 : Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations



Source : Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009, p. 12.

Annexe 3 : Modèles d'enseignement traditionnel autochtone et occidental

Le tableau ci-dessous présente quelques techniques propres à l'enseignement traditionnel autochtone, par comparaison avec le modèle d'enseignement occidental, dans un contexte d'apprentissage des langues secondes.

Modèle d'enseignement traditionnel autochtone	Modèle d'enseignement occidental des langues secondes
La langue orale est mise à l'avant.	La langue écrite est mise à l'avant.
La distance transactionnelle, le rapport qui existe entre l'enseignant et les apprenants et aussi entre les apprenants entre eux, doit favoriser la communication pour que l'apprentissage ait lieu. Il n'est pas possible, dans un tel contexte, d'utiliser une approche magistrale dans laquelle le professeur prend toute la place.	Le professeur est plus important que les étudiants et l'enseignement est souvent magistral.
L'apprentissage est toujours pratique.	L'apprentissage théorique, particulièrement celui de la grammaire, est valorisé.
Le travail se fait en groupe et de manière collaborative.	Le travail se fait individuellement et de manière compétitive.
L'apprentissage est holistique.	L'apprentissage est fragmenté.
Toutes les dimensions de l'apprenant (qui est d'abord et avant tout une personne) sont prises en compte : la dimension physique, la dimension émotive, la dimension intellectuelle et la dimension spirituelle (celle du monde intérieur, du rêve, de l'imaginaire, des états modifiés de conscience).	Seuls certains aspects de l'apprenant, comme la mémoire, sont valorisés.
L'évaluation se fait de manière concrète, spontanée et continue.	L'évaluation se fait de manière formelle et à des périodes définies.

Source : Demers et Pelletier (2014), tiré de Demers et Simard, 2015, p. 76.

Annexe 4 : Facteurs d'influence sur la persévérance et la réussite scolaires chez les collégiens autochtones issus de communautés

OFFRE DE FORMATION POSTSECONDAIRE	<p>→ La majorité des communautés autochtones sont éloignées des centres de formation postsecondaire. Les étudiants doivent donc quitter la communauté pour s'installer en ville, ce qui entraîne de nombreux défis potentiels : éloignement de la famille et de la communauté, perte de repères et chocs culturels, effritement du réseau social et communautaire, discrimination et racisme, isolement, manque de soutien, difficultés financières, etc.</p>
PROFILS SCOLAIRES	<p>→ Plusieurs étudiants effectuent un retour aux études après un arrêt prolongé ou bien un passage par l'éducation aux adultes (scolarité secondaire étalée sur un plus long nombre d'années). La préparation scolaire s'avère parfois inadéquate (financement insuffisant des écoles et de la formation individuelle des élèves des communautés par rapport aux élèves hors communauté). Certains étudiants doivent aussi conjuguer leur rôle d'étudiant avec celui de parent.</p>
INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE	<p>→ L'intégration des étudiants autochtones dans un établissement collégial semble souvent superficielle : faible utilisation des services de soutien, des lieux communs et des activités parascolaires mises à la disposition de la population générale. Plusieurs sont réticents à solliciter de l'aide ou à avoir recours aux services de soutien non culturellement adaptés (méfiance résultant d'expériences antérieures de discrimination, manque de confiance, etc.).</p>
LANGUES D'INSTRUCTION	<p>→ Le français ou l'anglais constitue une deuxième langue, voire une troisième langue pour certains étudiants. On relève alors des difficultés de lecture et d'écriture, d'abstraction et de conceptualisation. Il est impossible pour les étudiants d'être évalués dans leur langue autochtone à l'intérieur du système actuel (par exemple, pour l'épreuve uniforme de langue).</p>
MÉTIER D'ÉTUDIANT ET PÉDAGOGIE	<p>→ Certains vivent des difficultés d'adaptation au métier d'étudiant – gestion du temps, prise de note, portail institutionnel, outils informatiques, travail en équipe, planification, etc. –, en plus de faire face à une connaissance sommaire du système, des codes et des exigences postsecondaires. Les approches pédagogiques, les méthodes d'évaluation, les mentalités ainsi que la vision de l'éducation collégiale sont souvent très différentes de celles rencontrées dans les communautés.</p>
PERCEPTION DE L'ÉCOLE	<p>→ L'éducation hors de la communauté est encore perçue par plusieurs comme un instrument d'assimilation (héritage intergénérationnel des pensionnats). Les modèles de réussite scolaire se font souvent rares et les études postsecondaires sont parfois peu valorisées.</p>
CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES	<p>→ La présence de nombreux problèmes sociaux dans certaines communautés, souvent associés aux violences assimilatrices (sédentarisation forcée, mise en réserve, pensionnats autochtones, massacre des chiens de traîneau, etc.), peuvent entraîner différents problèmes : déracinement culturel et identitaire, perte de repères, désœuvrement, pauvreté, services sanitaires insuffisants, problèmes de dépendance, dépression, violence conjugale et familiale, suicides, logements surpeuplés, problèmes de santé, malnutrition, etc.</p>

Source : Dufour, 2019, p. 15.

Annexe 5 : Description des champs d'activités collégiales

Le tableau ci-dessous dresse un portrait d'ensemble des services et des pratiques selon chacun des champs déterminés dans le cadre de cette recherche. Il est à noter que cette catégorisation peut varier d'un cégep à l'autre, selon l'organisation qui leur est propre.

Champs d'activités des cégeps	Activités et services offerts au cégep
1. Administratif	Comprend surtout l'admission et le cheminement scolaire. <ul style="list-style-type: none"> - Gouvernance (processus de prise de décision et politiques institutionnelles) - Demande d'admission - Orientation et information scolaires - Cheminement scolaire (dont API) - Aide à la réussite - Services adaptés - Bourses et aide financière - Logement (résidences et recherche)
2. Social	Comprend les activités parascolaires, la vie étudiante et les services psychosociaux. <ul style="list-style-type: none"> - Services psychosociaux - Activités sociales et de réseautage - Comités étudiants - Activités parascolaires : artistiques, sportives, scientifiques, etc. -
3. Pédagogique	Comprend l'encadrement, les activités d'apprentissage et leur planification, ainsi que les relations entre les professeurs et les étudiants. <ul style="list-style-type: none"> - Méthodes d'enseignement et d'apprentissage - Activités d'apprentissage en classe et en dehors de la classe - Dynamique de classe - Relation professeurs-étudiants - Encadrement et supervision - Gestion des travaux d'équipe
4. Curriculaire	Comprend tout ce qui concerne le contenu des cours, la matière enseignée et les compétences à développer. <ul style="list-style-type: none"> - Contenus des cours - Contenus des lectures et autres outils d'apprentissage (médias d'information ou personne-ressource). - Savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être). - Compétences

Annexe 6 : Continuum de la compétence culturelle

Destruction culturelle (<i>Destructiveness</i>)	Incapacité culturelle (<i>Incapacity</i>)	Neutralité culturelle (<i>Blindness</i>)	Précompétence culturelle (<i>Pre-competence</i>)	Compétence culturelle (<i>Competence</i>)	Expertise culturelle (<i>Proficiency</i>)
 <i>Vers une compétence culturelle</i>					
Modèle caractérisé par des attitudes, des politiques et des pratiques qui détruisent la culture et qui, par extension, détruisent les personnes au sein de la culture.	Modèle caractérisé par un manque de capacité à aider les étudiants minoritaires ou les communautés en raison de préjugés et d'attitudes paternalistes de la part des représentants de la culture majoritaire.	Modèle caractérisé par la croyance que l'approche d'aide utilisée habituellement par la culture dominante peut s'appliquer universellement à tous les groupes nonobstant la race ou la culture. Ces services ignorent les forces culturelles et encouragent l'assimilation.	Modèle caractérisé par la volonté d'offrir des services de qualité et de s'engager envers la diversité qui se réalise grâce à l'embauche de personnel appartenant à des minorités, à la mise en place de programmes de formation et de recrutement, mais qui manque d'information pour maximiser ces capacités. Ce niveau de compétence peut mener à des quotas qui relèvent davantage de l'apparence que d'un réel désir de changer les choses.	Modèle caractérisé par l'acceptation, le respect, l'autoévaluation de la différence et la vigilance concernant la dynamique de la différence, l'accroissement des connaissances et des ressources et l'adaptation des services pour mieux répondre aux besoins des diverses populations.	Modèle caractérisé par une estime profonde de la culture qui promeut l'autodétermination. Actions menant à augmenter les connaissances sur les pratiques de compétence culturelle par la réalisation de recherches, la modification des approches d'aide et l'amélioration des relations avec les cultures.

Source : Traduction libre de la Australian Human Rights Commission (2011, p. 151).

Annexe 7 : Outils de collecte de données

MESSAGE D'INVITATION ET SONDAGE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES – APPEL PAR OMNIVOX

Titre : Reconnaître et valoriser les étudiants autochtones au cégep X

Kuei! Kuei!

Vous appartenez à une nation autochtone? Le cégep s'intéresse à vous! On désire mieux connaître votre situation et mettre en valeur les cultures des Premiers Peuples.

Deux projets sont en cours :

- 1) Une personne-ressource a été engagée pour vous appuyer dans votre cheminement scolaire.
- 2) Un projet de recherche est mené par trois professeures pour dégager des pistes de solutions afin de favoriser votre réussite et de mieux faire connaître votre culture.

Pour y arriver, nous avons d'abord besoin que vous vous identifiiez en répondant à un cours sondage (moins d'une minute). Cela pourra aussi vous permettre d'être informé des activités organisées pour vous au cégep et des services, ou encore des mesures de soutien auxquelles vous pourriez avoir droit.

Bien entendu, votre participation est volontaire et vos réponses demeureront confidentielles.

Voici le lien vers le sondage :

- *Lien vers le sondage de SurveyMonkey*

Merci!

Jacinthe Poulin, conseillère à la vie étudiante pour les étudiants autochtones, Cégeps Garneau, Limoilou et de Sainte-Foy.

Julie Mareschal, chercheuse et professeure en anthropologie, Cégep Garneau

Geneviève Marchand, chercheuse et professeure en sociologie, Cégep Garneau

Anne-Andrée Denault, chercheuse et professeure en sociologie, Cégep de Trois-Rivières

Sondage — Version mise en ligne avec SurveyMonkey

1. À quelle nation vous identifiez-vous?
 - Liste des 11 nations
 - Métis
 - Autre
2. Je suis déménagé à Québec afin de poursuivre des études collégiales.
 - Oui
 - Non
3. Je désire être informé des activités et des mesures d'aide à la réussite pour les étudiants autochtones. Si oui, inscrivez votre nom ici.
4. Je désire participer à une rencontre, en compagnie d'une chercheuse et d'autres étudiants autochtones, pour discuter de pistes de solutions qui pourraient favoriser ma réussite et mieux faire connaître ma culture. **Le dîner vous sera offert gratuitement!*
 - Oui
 - non

Groupe de discussion Étudiants des Premiers Peuples

MATÉRIEL ET RESSOURCES NÉCESSAIRES

- Local convivial (idéalement autour d'une table ronde) situé dans un endroit tranquille
- Lunchs pour chaque participant et chercheurs
- Formulaires de consentement en deux exemplaires
- Questionnaires (aspects sociodémographiques)
- Cartons et crayons pour inscrire le prénom des participants

ARRIVÉE DES PARTICIPANTS

- Un lunch est offert aux participants dès leur arrivée et ceux-ci peuvent discuter de manière informelle entre eux et avec les chercheuses.
- On prend le temps d'établir un contact.
- Les participants sont invités à inscrire leur nom sur un carton devant eux.

EXPLICATION DU DÉROULEMENT (5 minutes)

- Salutations et présentation de la recherche.

Kwé! Bonjour! [Présentation des chercheuses]. Nous tenons à vous remercier de prendre le temps de venir nous rencontrer aujourd'hui. Nous réalisons une recherche qui porte sur les réalités des étudiants des Premiers Peuples au collège. Cette étude, subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, a pour objectif de dégager des pistes de solutions visant à soutenir les étudiants autochtones dans leurs études collégiales dans le respect de leur bagage culturel.

Pour cela, nous avons donc besoin de mieux vous connaître. La rencontre d'aujourd'hui est une première de deux rencontres. Elle porte sur votre réalité en tant qu'étudiant autochtone au collège. La deuxième rencontre portera, quant à elle, sur les pistes de solutions qui pourraient vous soutenir dans vos études collégiales tout en reconnaissant vos particularités culturelles.

- Présentation des règles d'éthique et signature du formulaire de consentement.

En ce qui concerne les règles d'éthiques, nous tenons à vous dire que le questionnaire et la discussion d'aujourd'hui demeureront entièrement confidentiels. Dans la publication de nos résultats de recherche, il sera impossible de lier un témoignage, un commentaire ou une information personnelle à un(e) participant(e) en particulier. En tant que chercheuses, nous nous engageons également à ne divulguer aucune information nominale ni aucun renseignement qui permette d'identifier un(e) participant(e). De même, nous vous assurons qu'aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit. Vous êtes libres de refuser de répondre à nos questions et de vous désister du processus en tout temps. Enfin, nous vous demandons de prendre le temps lire et de signer notre formulaire de consentement qui se trouve devant vous. À la lecture du document, n'hésitez pas à nous poser des questions si ce n'est pas clair.

- Information sur le fonctionnement de la rencontre.

La discussion d'aujourd'hui est d'une durée approximative d'une heure. Nous aimerions que vous nous racontiez votre expérience aux études collégiales. Vous pouvez aborder différentes dimensions (émotive, physique, mentale ou spirituelle) de votre vécu et nous parler des différents guides qui vous ont conduits et vous soutiennent aujourd'hui dans vos études. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Vous êtes les personnes les mieux placées pour nous faire part de ce qui est important pour vous.

Mais, avant de commencer, permettez-nous de vous raconter brièvement ce qui nous amène à vous aujourd'hui. [Les chercheuses racontent, dans une perspective holistique, ce qui les a amenées à faire ce projet et font part aux étudiants de leur état d'esprit.]

Maintenant, nous vous proposons de vous présenter individuellement en faisant un tour de table. Par la suite, vous pourrez prendre la parole à tour de rôle en levant la main. Pendant ou à la fin de la discussion, vous pouvez également noter des commentaires qui seraient utiles au projet de recherche, mais que vous ne jugez pas pertinent ou approprié de dire devant les autres participants.

Section I : Introduction

1. Présentation libre (exemples : lieu d'origine, famille, passion, programme d'études...)
2. Qu'est-ce qui vous a motivé à entreprendre des études collégiales? (rêve, modèle, inspiration...)
 - a. Pourquoi avez-vous choisi le cégep X
3. Pour ceux et celles qui viennent d'une autre région :
 - a. Est-ce que des membres de votre famille ou des amis vous ont suivi pour vos études collégiales?
 - b. Est-ce que des membres de votre famille ou des amis habitaient déjà à Québec ou à Trois-Rivières à votre arrivée?
 - c. Qu'est-ce qui te manque de ta communauté pendant tes études à Québec ou Trois-Rivières?
 - d. Qu'est-ce que tu aimes à Québec ou à Trois-Rivières que tu ne trouves pas dans ta communauté?

Section II : Expérience au collège

- 1) **Accessibilité, mesures de soutien et persévérance**
 - a) Qu'est-ce qui a favorisé votre accès aux études collégiales? Aviez-vous des réticences ou des craintes?
 - i. Avez-vous rencontré des difficultés?
 - ii. Qu'est-ce qui aurait pu faciliter davantage votre accès?
 - b) Connaissez-vous des mesures spécifiques auxquelles vous avez droit dans le cadre de vos études collégiales en tant qu'étudiants autochtones? Si oui, quelles sont-elles? (langue, financement, accompagnement, etc.)
 - i. Vous a-t-on déjà informé de ces mesures? Si oui, comment?
 - ii. Y avez-vous recours? Pourquoi?
 - c) Qu'est-ce qui facilite votre parcours scolaire ou vous encourage à ne pas lâcher?
 - i. Quelles sont les difficultés rencontrées?
 - ii. Qu'est-ce qui pourrait faciliter votre parcours scolaire et vous aider à ne pas lâcher? (question transitoire pour la deuxième rencontre)

Section III : Pistes de solutions et valorisation des cultures — DEUXIÈME RENCONTRE

- 2) **Relations et communication (réponses à main levée)**
 - a) Comment se passent vos échanges et vos relations avec vos professeurs et les intervenants du cégep?
 - b) Quels conseils donneriez-vous à un professeur ou à un intervenant qui entre en contact avec un étudiant autochtone dans le cadre de ses fonctions?
 - i. Quelles sont les façons de faire à privilégier, qui vous plaisent et qui vous mettent en confiance?
 - ii. Quelles sont les façons de faire à éviter ou qui vous rendent mal à l'aise?
- 3) **Reconnaissance et valorisation des Premiers Peuples**
 - a) Selon vous, le cégep devrait-il identifier les étudiants autochtones? Pourquoi? Si oui, comment?
 - i. Dans votre demande d'admission, vous êtes-vous identifié comme étudiant autochtone? (SRAM/SRAQ)
 - b) Au cégep, aimeriez-vous qu'on fasse davantage connaître les Premiers Peuples? Pourquoi? Si oui, comment?
 - c) Y a-t-il des savoirs ou des méthodes d'apprentissage autochtones qui pourraient être intégrés au milieu collégial?

Conclusion

1. Quels conseils donneriez-vous à un étudiant d'une Première Nation qui arrive au cégep X?
2. Quels sont vos plans à la fin de vos études collégiales? Avez-vous un rêve?

3. Comment avez-vous trouvé votre expérience?
4. Aimeriez-vous nous faire part d'autre chose? Vous pouvez également inscrire des commentaires dans la section prévue à cet effet dans votre questionnaire.

Nous vous remercions, encore une fois, d'avoir pris le temps de nous rencontrer. Vos récits et vos réflexions sont essentiels à la compréhension du phénomène. Nous espérons sincèrement que ce projet pourra aider les collègues à mieux comprendre les besoins des étudiants des Premiers Peuples et à mieux y répondre. Si vous avez envie de parler avec nous, n'hésitez pas à venir nous voir!

De plus, si vous désirez être informés des conclusions du projet, inscrivez votre adresse courriel en bas de votre signature dans le formulaire de consentement.

Protocole de groupe de discussion — Professeurs et intervenants

MATÉRIEL ET RESSOURCES NÉCESSAIRES

- Local convivial (idéalement autour d'une table ronde) situé dans un endroit tranquille
- Formulaires de consentement
- Cartons et crayons pour inscrire le nom des participants

ARRIVÉE DES PARTICIPANTS ET EXPLICATION DU DÉROULEMENT

- Salutations et présentation de la recherche.

Bonjour! Nous sommes [présentation des chercheuses]. Nous tenons à vous remercier de prendre le temps de venir nous rencontrer aujourd'hui. Nous réalisons une recherche qui porte sur les réalités des étudiants des Premiers Peuples au collège. Cette étude, subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, a pour objectif de dégager des pistes de solutions visant à soutenir les étudiants autochtones dans leurs études collégiales dans le respect de leur bagage culturel.

- Présentation des règles d'éthique et signature du formulaire de consentement.

En ce qui concerne les règles d'éthiques, nous tenons à vous dire que la discussion d'aujourd'hui demeurera entièrement confidentielle. Dans la publication de nos résultats de recherche, il sera impossible de lier un témoignage, un commentaire ou une information personnelle à un(e) participant(e) en particulier. En tant que chercheuses, nous nous engageons également à ne divulguer aucune information nominale ni aucun renseignement qui permettent d'identifier un(e) participant(e). De même, nous vous assurons qu'aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit. Vous êtes libres de refuser de répondre à nos questions et de vous désister du processus en tout temps. Enfin, nous vous demandons de lire et de signer notre formulaire de consentement qui se trouve devant vous.

- Information sur le fonctionnement de la rencontre.

La discussion d'aujourd'hui, d'une durée approximative d'une heure trente minutes à deux heures, porte sur votre expérience et vos observations en tant que professeur ou intervenant ayant des fonctions et des responsabilités à l'égard des étudiants des Premiers Peuples au sein de votre établissement. Nous commencerons par faire un tour de table pour mieux connaître vos fonctions et votre rôle auprès des étudiants des Premiers Peuples. Par la suite, vous pourrez intervenir, en levant la main, sur trois principaux thèmes : 1) l'accessibilité, les mesures de soutien et la persévérance des étudiants autochtones; 2) les relations et les communications avec les étudiants; 3) la reconnaissance et la valorisation des Premiers Peuples. Afin de noter les droits de parole (animatrice) et de pouvoir facilement réagir aux propos des autres participants, nous vous invitons à inscrire votre prénom sur le carton qui se trouve devant vous.

Section I : Introduction

1. Quel est votre titre et quelles sont vos fonctions au cégep?
2. Quel lien avez-vous avec les étudiants des Premiers Peuples dans votre cégep?
3. Que savez-vous sur les étudiants autochtones? Avez-vous observé des différences entre les étudiants autochtones et non autochtones?

Section II : Accessibilité, mesures de soutien et persévérance

1. Selon vos observations, qu'est-ce qui motive les étudiants autochtones à entreprendre des études collégiales?
 - a. Vous ont-ils fait part de ce qui a favorisé leur accès?
 - b. Vous ont-ils parlé des difficultés qu'ils ont eues pour accéder aux études collégiales?
2. Connaissez-vous des mesures spécifiques auxquelles les étudiants autochtones ont droit dans le cadre de leurs études collégiales? Si oui, quelles sont-elles? (langue, financement, accompagnement, etc.)
 - a. Comment en avez-vous entendu parler?
 - b. Les étudiants autochtones connaissent-ils ces mesures? Y ont-ils recours?
3. Dans le cadre de vos fonctions, quels sont les besoins des étudiants autochtones auxquels vous devez répondre?
 - a. Comment et dans quel contexte les étudiants autochtones ont-ils recours à vos services?
 - b. Vos services répondent-ils bien aux besoins des étudiants autochtones? Sont-ils adaptés?

4. D'après votre expérience, qu'est-ce qui pourrait faciliter le parcours scolaire des étudiants autochtones et les encourager à persévérer?

Section III : Pistes de solutions et valorisation des cultures

1. Relations et communication (réponses à main levée)

- a. Comment se passent vos échanges et vos relations avec les étudiants autochtones du cégep?
 - i. Vous sentez-vous à l'aise d'intervenir auprès d'eux?
 - ii. Quelles sont les façons de faire qui semblent leur plaire ou les mettre à l'aise?
 - iii. Avez-vous ciblé des façons de faire qui les rendent mal à l'aise?

2. Reconnaissance et valorisation des Premiers Peuples

Contexte : Au Québec, l'identification se fait par les plateformes d'inscription du SRAM et du SRAQ. L'étudiant est invité à cocher la case « Autochtone » pour s'identifier. Sur le plan des collèges, l'identification est variée et quelques fois même, absente. Dans plusieurs collèges, entre autres en Ontario, des politiques d'identification ont été mises en place. Les étudiants sont invités à s'auto-identifier en vue d'avoir accès à de l'information concernant des services ou des bourses. De plus, ils s'identifient en tant que membres des Premiers Peuples, des Métis ou des Innus. Cette auto-identification est aussi faite dans un esprit de fierté des origines.

- a. Selon vous, le cégep devrait-il identifier les étudiants autochtones? Pourquoi? Si oui, comment? (Identification à une nation? Quoi faire et ne pas faire avec ces renseignements?)
- b. Au cégep, devrions-nous davantage faire connaître les Premiers Peuples? Pourquoi? Si oui, comment?
- c. Connaissez-vous des savoirs, des méthodes d'apprentissage ou d'intervention autochtones? Si oui, pourraient-ils être intégrés au milieu collégial?

Conclusion

1. Aimerez-vous nous faire part d'autre chose?

Nous vous remercions, encore une fois, d'avoir pris le temps de nous rencontrer. Vos récits et vos réflexions sont essentiels à la compréhension du phénomène. Nous espérons sincèrement que ce projet pourra aider les collègues à mieux comprendre les besoins des étudiants des Premiers Peuples et à mieux y répondre. Si vous avez envie de parler avec nous, n'hésitez pas à venir nous voir!

Enfin, si vous désirez être informé des conclusions du projet, inscrivez votre adresse courriel en bas de votre signature dans le formulaire de consentement.

Schéma d'entrevues — Organismes et membres de communautés des Premiers Peuples

Introduction et déroulement de la rencontre

- Salutations et présentation de la recherche.

Kuei! Bonjour! Nous tenons à vous remercier de prendre le temps de venir nous rencontrer aujourd'hui. Nous réalisons une recherche qui porte sur les réalités des étudiants des Premiers Peuples au collégial. Cette étude, subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, a pour objectif de dégager des pistes de solutions visant à soutenir les étudiants autochtones dans leurs études collégiales dans le respect de leur bagage culturel.

- Présentation des règles d'éthique et signature du formulaire de consentement.

En ce qui concerne les règles d'éthiques, nous tenons à vous dire que l'entrevue d'aujourd'hui demeure entièrement anonyme et confidentielle. Dans la publication de nos résultats de recherche, il sera impossible de lier un témoignage, un commentaire ou une information personnelle à un(e) participant(e) en particulier. En tant que chercheuses, nous nous engageons également à ne divulguer aucune information nominale ni aucun renseignement qui permettent d'identifier un(e) participant(e). De même, nous vous assurons qu'aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit. Vous êtes libres de refuser de répondre à nos questions et de vous désister du processus en tout temps. Enfin, nous vous demandons de lire et de signer le formulaire de consentement.

- Information sur le fonctionnement de la rencontre.

La discussion d'aujourd'hui est d'une durée approximative d'une heure. Nous aimerions que vous nous parliez de vos observations et de vos expériences avec les étudiants autochtones au collège. Vous pouvez aborder différentes dimensions (émotive, physique, mentale ou spirituelle) de leur expérience ainsi que des différents guides qui les soutiennent dans leurs études.

Mais, avant de commencer, permettez-nous de vous raconter brièvement ce qui nous amène à vous aujourd'hui. [Les chercheuses racontent, dans une perspective holistique, ce qui les a amenées à faire ce projet et font part aux participants ou aux participantes de leur état d'esprit.]

DISCUSSION

Section I : Questions générales

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement?
 - a. En quoi consiste votre occupation ou votre travail?
 - b. Quel lien avez-vous avec les étudiants au collège ou le système collégial en général?
 - c. Quelle est votre communauté ou ville d'origine?
 - d. À quelle(s) nation (s) vous identifiez-vous?

Section II : Accessibilité, mesures de soutien et persévérance

2. Selon vos observations, qu'est-ce qui motive les étudiants autochtones à entreprendre des études collégiales?
 - a. Vous ont-ils fait part de ce qui a favorisé leur accès aux études collégiales?
 - b. Vous ont-ils parlé des difficultés qu'ils ont eues pour accéder aux études collégiales?
 - c. Avez-vous remarqué certaines craintes ou réticences en lien avec les études collégiales?
 - d. Est-ce que votre organisme ou votre communauté offre un soutien aux étudiants autochtones pour accéder aux études collégiales?
 - e. Selon vous, qu'est-ce qui favoriserait davantage l'accès des Autochtones aux études collégiales?
3. Connaissez-vous des mesures spécifiques auxquelles les étudiants autochtones ont droit dans le cadre de leurs études collégiales? Si oui, quelles sont-elles? (langue, financement, accompagnement, etc.)
 - a. Les étudiants autochtones connaissent-ils ces mesures? Y ont-ils recours?
 - b. Vous arrivent-ils d'en parler avec eux?

4. Au sein de votre organisme ou de votre communauté, quels sont les besoins des étudiants autochtones auxquels vous tentez de répondre?
 - a. Comment et dans quel contexte les étudiants autochtones ont-ils recours à vous?
 - b. Est-ce que vous offrez du soutien aux étudiants?
5. D'après votre expérience et vos observations, qu'est-ce qui facilite le parcours scolaire des étudiants autochtones et les encourage à ne pas lâcher?
 - a. Quelles sont les difficultés rencontrées?
 - b. Qu'est-ce qui pourrait faciliter davantage leur parcours scolaire et les aider à ne pas lâcher?

Section III : Pistes de solutions et valorisation des cultures

Relations et communication

6. Des étudiants vous ont-ils déjà parlé de leurs échanges avec des professeurs ou des intervenants de leur cégep? Si oui, comment se passent ces échanges?
7. Quels conseils donneriez-vous à un professeur ou à un intervenant qui entre en contact avec un étudiant autochtone dans le cadre de ses fonctions?
 - a. Quelles sont les façons de faire à privilégier, qui plaisent aux étudiants et qui les mettent en confiance?
 - b. Quelles sont les façons de faire à éviter ou qui les rendent mal à l'aise?

Reconnaissance et valorisation des Premiers Peuples

8. Selon vous, les cégeps devraient-ils identifier les étudiants autochtones? Pourquoi? Si oui, comment?
9. Les cégeps devraient-ils davantage faire connaître les Premiers Peuples? Pourquoi? Si oui, comment?
10. Y a-t-il des savoirs ou des méthodes d'apprentissage autochtones qui pourraient être intégrés au milieu collégial?

Conclusion

11. Comment avez-vous trouvé votre expérience?
12. Aimerez-vous nous faire part d'autre chose?

Nous vous remercions, encore une fois, d'avoir pris le temps de nous rencontrer. Vos récits et vos réflexions sont essentiels à la compréhension du phénomène. Nous espérons sincèrement que ce projet pourra aider les collègues à mieux comprendre les besoins des étudiants des Premiers Peuples et à mieux y répondre. Si vous avez envie de parler avec nous, n'hésitez pas à venir nous voir !

Enfin, si vous désirez être informés des conclusions du projet, inscrivez votre adresse courriel en bas de votre signature dans le formulaire de consentement.

Journal de bord — Collaborateurs au projet de recherche PAREA

Le journal de bord est l'une des trois techniques qui seront utilisées dans le cadre de notre recherche. Étant donné les fonctions et les responsabilités que vous avez à l'égard des étudiants autochtones au sein de votre établissement, nous souhaitons que vous preniez note d'information ou de situations particulières dont vous êtes témoins. L'objectif du journal de bord est de recueillir de l'information pertinente en lien avec les objectifs de la recherche (voir ci-dessous). Ces situations ou éléments d'information peuvent venir de réunions avec des collègues, de rencontres avec des étudiants ou des membres de la direction, ou de votre participation à des activités sociales.

Si, dans le cadre de votre travail, il vous vient simplement une réflexion pertinente en lien avec les objectifs de la recherche, vous pouvez également la noter dans une fiche. De même, n'hésitez pas à communiquer avec nous en tout temps pour nous faire part de vos observations ou de vos réflexions. Votre regard et votre réflexion, en tant que professionnels, peuvent grandement contribuer à la compréhension des étudiants autochtones et, espérons-le, à leur bien-être!

Enfin, nous assurerons votre anonymat et celui des individus cités dans les divers documents de la recherche, ainsi que la confidentialité de l'information recueillie. En effet, seules les chercheuses auront accès à ces notes.

Chercheuses

Julie Mareschal : Cégep Garneau, jmareschal@cepepgarneau.ca, 418 688-8310, poste 3868

Anne-Andrée Denault : Cégep de Trois-Rivières, anne.andree.denault@cegeptr.qc.ca, 819 376-1721, poste 2747

Exemple de fiche du journal de bord

Thème touché ou lien avec les objectifs de la recherche : *voir les objectifs ci-dessus*

Nom du collaborateur : *exemples : Julie Chamberland ou Nancy Tousignant*

Date ou période :

Lieux : *ville, cégep ou lieu précis dans le cégep*

Événement : *brève description de l'activité, de la discussion ou de l'échange, ainsi que du contexte dans lequel cela s'est produit*

Titre ou fonction des personnes concernées : *intervenants, professeurs, étudiants, etc.*

Origine des personnes ou particularités identitaires pertinentes : *Autochtones, Québécois allochtones, etc.*

Élément d'observation/informations recueillies :

Réflexions : *au besoin*

Annexe 8 : Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

ÉTUDIANTS DU CÉGEP GARNEAU

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire attentivement l'information suivante. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne responsable du projet afin de vous assurer d'une compréhension claire de votre participation à cette recherche.

Titre du projet de recherche :

Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. Cette recherche a pour objectif général de dégager des pistes de solutions visant à soutenir et à contribuer à la sécurisation culturelle des étudiants autochtones dans leurs études collégiales pour améliorer leur persévérance et leur réussite. Cet objectif se décline en cinq objectifs spécifiques : 1) analyser les méthodes d'identification des étudiants autochtones dans des établissements collégiaux des villes de Québec et Trois-Rivières; 2) dresser le profil sociodémographique des étudiants autochtones inscrits dans les cégeps publics francophones des villes de Québec et de Trois-Rivières en tenant compte de leurs particularités linguistiques, culturelles et géographiques; 3) documenter le milieu d'études des étudiants, en particulier les services mis à leur disposition dans les établissements collégiaux et à proximité de ceux-ci, dans les villes de Québec et de Trois-Rivières; 4) identifier les besoins des étudiants autochtones au collège; 5) documenter les stratégies de mises en valeur des cultures autochtones pour les cégeps de Québec et de Trois-Rivières. Ce projet est financé par le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA).
2. L'étude prend la forme d'un groupe de discussion d'une durée approximative de 90 minutes enregistré sur magnétophone.
3. Chaque participante ou participant peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni subir de préjudices.
4. La participation à cette recherche fournira aux participantes et participants une occasion de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de réussite et de persévérance chez les étudiants autochtones.
5. La confidentialité la plus complète est assurée aux participantes et participants. Pour ce faire, les mesures suivantes sont prévues :
 - a. Les chercheuses s'engagent à ne divulguer aucune information nominale ni renseignement qui permettraient d'identifier une participante ou un participant.
 - b. En aucun cas les résultats individuels des participantes et participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
 - c. Un code ou un pseudonyme remplaçant le nom des participantes et participants sera utilisé sur les divers documents de la recherche; seules les chercheuses auront accès à la liste des noms et des codes, ou des pseudonymes.
 - d. Les enregistrements audio seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur des chercheuses, et l'accès à ces documents sera restreint. Un code d'accès sera obligatoire pour ouvrir les documents.
6. Un résumé des résultats de la recherche sera envoyé aux participantes et participants qui en manifesteront le désir.

7. Toute question concernant le projet pourra être adressée aux responsables de la recherche dont les coordonnées apparaissent au bas de cette page.
8. Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de chacun des cégeps participants. Toute plainte ou critique pourra être adressée au comité d'éthique à la recherche des cégeps.

Marie-Chantal Dumas
Comité d'éthique de la recherche
du Cégep Garneau
1660, boulevard de l'Entente
Québec (Québec) G1S 4S3
418 688-8310, poste 2202
cer@cegepgarneau.ca

Jan Michel
Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Trois-
Rivières
3175, boulevard Laviolette, Pavillon des Humanités
Trois-Rivières (Québec) G8Z 1E9
819 376-1721, poste 2769
jan.michel@cegeptr.qc.ca

9. Si vous vous sentez incommodé à la suite de l'entrevue, ou si désirez en discuter avec un professionnel, vous pouvez vous présenter au service psychosocial du Cégep Garneau, local A-2179, ou communiquer par téléphone au 418 688-8310, poste 2587.

Je, soussigné ou soussignée _____, consens librement à participer à la recherche intitulée *Favoriser la réussite et la persévérance des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques entourant des cégeps de Québec et de Trois-Rivières*.

Répondant (e) : _____ Date : _____

Chercheuse : _____ Date : _____

Responsables de recherche :

Julie Mareschal
Cégep Garneau
Bureau A-1017
418 688-8310, poste 3868

Geneviève Marchand
Cégep Garneau
Bureau A-1028
418 688-8310, poste 3234

Anne-Andrée Denault
Cégep de Trois-Rivières
Bureau HF-3040
819 376-1721, poste 2747

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT — GROUPES DE DISCUSSION

PROFESSEURS ET INTERVENANTS

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire attentivement l'information suivante. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne responsable du projet afin de vous assurer d'une compréhension claire de votre participation à cette recherche.

Titre du projet de recherche :

Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. Cette recherche a pour objectif général de dégager des pistes de solutions visant à soutenir et à contribuer à la sécurisation culturelle des étudiants autochtones dans leurs études collégiales pour améliorer leur persévérance et leur réussite. Cet objectif se décline en cinq objectifs spécifiques : 1) analyser les méthodes d'identification des étudiants autochtones dans des établissements collégiaux des villes de Québec et Trois-Rivières; 2) dresser le profil sociodémographique des étudiants autochtones inscrits dans les cégeps publics francophones des villes de Québec et de Trois-Rivières en tenant compte de leurs particularités linguistiques, culturelles et géographiques; 3) documenter le milieu d'études des étudiants, en particulier les services mis à leur disposition dans les établissements collégiaux et à proximité de ceux-ci, dans les villes de Québec et de Trois-Rivières; 4) identifier les besoins des étudiants autochtones au collège; 5) documenter les stratégies de mises en valeur des cultures autochtones pour les cégeps de Québec et de Trois-Rivières. Ce projet est financé par le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA).
2. L'étude prend la forme d'un groupe de discussion d'une durée approximative de 60 minutes enregistré sur magnétophone.
3. Chaque participante ou participant peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni subir de préjudices.
4. La participation à cette recherche fournira aux participantes et participants une occasion de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de réussite et de persévérance chez les étudiants autochtones.
5. La confidentialité la plus complète est assurée aux participantes et participants. Pour ce faire, les mesures suivantes sont prévues :
 - a. Les chercheuses s'engagent à ne divulguer aucune information nominale ni renseignement qui permettraient d'identifier une participante ou un participant.
 - b. En aucun cas les résultats individuels des participantes et participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
 - c. Un code ou un pseudonyme remplaçant le nom des participantes et participants sera utilisé sur les divers documents de la recherche; seules les chercheuses auront accès à la liste des noms et des codes, ou des pseudonymes.
 - d. Les enregistrements audio seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur des chercheuses, et l'accès à ces documents sera restreint. Un code d'accès sera obligatoire pour ouvrir les documents.
6. Un résumé des résultats de la recherche sera envoyé aux participantes et participants qui en manifesteront le désir.
7. Toute question concernant le projet pourra être adressée aux responsables de la recherche dont les coordonnées apparaissent au verso de cette page.

8. Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de chacun des cégeps participants. Toute plainte ou critique pourra être adressée au comité d'éthique à la recherche des cégeps.

Marie-Chantal Dumas
Comité d'éthique de la recherche
du Cégep Garneau
1660, boulevard de l'Entente
Québec (Québec) G1S 4S3
418 688-8310, poste 2202
cer@cegepgarneau.ca

Jan Michel,
Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Trois-
Rivières
3175, boulevard Laviolette, Pavillon des Humanités
Trois-Rivières (Québec) G8Z 1E9
819 376-1721, poste 2769
jan.michel@cegeptr.qc.ca

Je, soussigné ou soussignée _____, consens librement à participer à la recherche intitulée *Favoriser la réussite et la persévérance des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques entourant des cégeps de Québec et de Trois-Rivières*.

Répondant (e) : _____ Date : _____

Chercheuse : _____ Date : _____

Responsables de recherche :

Julie Mareschal
Cégep Garneau
Bureau A-1017
418 688-8310, poste 3868

Geneviève Marchand
Cégep Garneau
Bureau A-1028
418 688-8310, poste 3234

Anne-Andrée Denault
Cégep de Trois-Rivières
Bureau HF-3040
819 376-1721, poste 2747

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT — ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

MEMBRES DES COMMUNAUTÉS

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire attentivement l'information suivante. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne responsable du projet afin de vous assurer d'une compréhension claire de votre participation à cette recherche.

Titre du projet de recherche :

Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

9. Cette recherche a pour objectif général de dégager des pistes de solutions visant à soutenir et à contribuer à la sécurisation culturelle des étudiants autochtones dans leurs études collégiales pour améliorer leur persévérance et leur réussite. Cet objectif se décline en cinq objectifs spécifiques : 1) analyser les méthodes d'identification des étudiants autochtones dans des établissements collégiaux des villes de Québec et de Trois-Rivières; 2) dresser le profil sociodémographique des étudiants autochtones inscrits dans les cégeps publics francophones des villes de Québec et de Trois-Rivières en tenant compte de leurs particularités linguistiques, culturelles et géographiques; 3) documenter le milieu d'études des étudiants, en particulier les services mis à leur disposition dans les établissements collégiaux et à proximité de ceux-ci, dans les villes de Québec et de Trois-Rivières; 4) identifier les besoins des étudiants autochtones au collège; 5) documenter les stratégies de mises en valeur des cultures autochtones pour les cégeps de Québec et de Trois-Rivières. Ce projet est financé par le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA).
10. L'étude prend la forme d'une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 60 minutes enregistrée sur magnétophone.
11. Chaque participante ou participant peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni subir de préjudices.
12. La participation à cette recherche fournira aux participantes et participants une occasion de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de réussite et de persévérance chez les étudiants autochtones.
13. La confidentialité la plus complète est assurée aux participantes et participants. Pour ce faire, les mesures suivantes sont prévues :
 - a. Les chercheuses s'engagent à ne divulguer aucune information nominale ni renseignement qui permettraient d'identifier une participante ou un participant.
 - b. En aucun cas les résultats individuels des participantes et participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
 - c. Un code ou un pseudonyme remplaçant le nom des participantes et participants sera utilisé sur les divers documents de la recherche; seules les chercheuses auront accès à la liste des noms et des codes, ou des pseudonymes.
 - d. Les enregistrements audio seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur des chercheuses, et l'accès à ces documents sera restreint. Un code d'accès sera obligatoire pour ouvrir les documents.
14. Un résumé des résultats de la recherche sera envoyé aux participantes et participants qui en manifesteront le désir.
15. Toute question concernant le projet pourra être adressée aux responsables de la recherche dont les coordonnées apparaissent au verso de cette page.

16. Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de chacun des cégeps participants. Toute plainte ou critique pourra être adressée au comité d'éthique à la recherche des cégeps.

Marie-Chantal Dumas
Comité d'éthique de la recherche
du Cégep Garneau
1660, boulevard de l'Entente
Québec (Québec) G1S 4S3
418 688-8310, poste 2202
cer@cegepgarneau.ca

Jan Michel,
Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Trois-
Rivières
3175, boulevard Laviolette, Pavillon des Humanités
Trois-Rivières (Québec) G8Z 1E9
819 376-1721, poste 2769
jan.michel@cegeptr.qc.ca

Je, soussigné ou soussignée _____, consens librement à participer à la recherche intitulée *Favoriser la réussite et la persévérance des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques entourant des cégeps de Québec et de Trois-Rivières*.

Répondant (e) : _____ Date : _____

Chercheuse : _____ Date : _____

Responsables de recherche :

Julie Mareschal
Cégep Garneau
Bureau A-1017
418 688-8310, poste 3868

Geneviève Marchand
Cégep Garneau
Bureau A-1028
418 688-8310, poste 3234

Anne-Andrée Denault
Cégep de Trois-Rivières
Bureau HF-3040
819 376-1721, poste 2747

Annexe 9 : Commentaires et réflexions autour du rapport de recherche

Par Francis Ishpatau, Institut Tshakapesh, 8 septembre 2020

« La rigidité des normes établies au collégial et les micro-agressions [sic] créent une insécurité culturelle. » (Résumé XI)

Ces jours-ci, les étudiants autochtones quittent les communautés en grand nombre pour reprendre le chemin vers le cégep. Cette étude nous ramène à la réalité que vivent ces étudiants autochtones. Ils reprennent leurs études avec confiance et de bonne foi. Bien sûr, ils souhaitent persévérer et réussir leur parcours scolaire. Les questions que nous nous posons sont les suivantes : est-ce qu'ils reçoivent les biens et les services qu'ils sont en droit de recevoir? Est-ce qu'ils sont bien accueillis ?

Cet été, le racisme systémique et la discrimination envers les minorités dont nous faisons partie ont été au premier plan à la télévision, sur les réseaux sociaux ainsi que dans les journaux. Il est impératif de mettre fin au racisme et à la discrimination.

L'histoire des Innus démontre que nous avons été et sommes toujours une nation pacifique. Lorsque les colons sont arrivés au Canada, les Premiers Peuples les ont accueillis à bras ouverts, les ont aidés à s'installer pour le premier hiver. Bien souvent, à cause de leur inexpérience de la vie dans un monde hostile aux hivers rudes, ils ont connu des conditions de vie difficiles. Ils ont été nourris, soignés et guidés lors de leurs premières années en tant que nouveaux habitants sur notre territoire. Cette période historique devrait être reconnue et enseignée dans vos établissements.

La suite de l'histoire nous révèle qu'il y a eu la colonisation et la prise en charge de nos communautés par les gouvernements. Le paternalisme manifesté par ces nouveaux arrivants nous a causé beaucoup de torts.

Nous avons perdu notre droit de vivre sur notre territoire, et la scolarisation nous a été imposée. Nous avons perdu notre spiritualité, remplacée par la religion catholique. Les sévices physiques et sexuels que nous avons subis lors des séjours au pensionnat ont brisé bien des vies. Cela a eu pour conséquences l'affaiblissement de notre organisation sociale qui nous a beaucoup marqués. Le chaînon de la transmission intergénérationnelle des connaissances et du savoir de nos ancêtres a été brisé et reste encore de nos jours irréparable.

Retrouver tout notre patrimoine revient à mettre en place un énorme chantier, et ce, pour plusieurs années afin de nous connecter à nos valeurs, à notre vision du monde et à notre bien-être.

Selon nous, la première démarche que devraient faire les décideurs consisterait à reconnaître notre droit à l'éducation, notre droit de vivre selon nos coutumes et notre vision du monde. Il résiderait ensuite à accompagner les étudiants autochtones, à être à l'écoute de leurs besoins et à les comprendre.

Cette recherche est orientée sur l'enseignement collégial, ce qui est déjà louable comme initiative. Cependant, il ne faudrait pas oublier que tout le système scolaire québécois est empreint de colonialisme et de condescendance envers nous. Depuis le préscolaire jusqu'à l'université, l'étudiant autochtone vit une assimilation sournoise incluse dans le curriculum. De plus, le curriculum caché a été instauré par les autorités en place pour la clientèle qui connaît le code afin de maintenir une élite au sein de la société. De ce fait, nous sommes désavantagés en partant parce nous ne maîtrisons pas ce code.

Dans le curriculum, il n'y a pas de place pour la transmission des savoirs autochtones, car celle-ci n'est pas reconnue. À preuve, depuis plusieurs décennies, les divers intervenants autochtones dans le domaine de l'éducation ont fait plusieurs interventions auprès des gouvernements tant fédéral que québécois pour modifier le cursus afin de permettre l'enseignement de la langue innue. La maîtrise de la langue innue aide à la compréhension du monde et à la formation de la pensée chez les Innus. Ainsi, l'Innu peut aisément se modeler la vision du monde telle que ses ancêtres l'ont enseignée depuis des siècles.

Pour que l'enfant innu puisse connaître sa langue, son histoire et ses valeurs, il faut nécessairement l'apprendre à l'école. C'est en s'appropriant sa langue et sa culture qu'il vivra pleinement sa vie en tant qu'Autochtone. C'est de cette façon qu'il ressentira la richesse et la force de sa culture et de sa langue, car l'un et l'autre sont fortement imbriqués. Les matières d'enseignement du curriculum devraient refléter la culture des étudiants autochtones.

Notons au passage que les étudiants autochtones inscrits dans vos écoles connaissent votre culture, votre littérature et vos auteurs, et qu'ils parlent votre langue. Nous n'avons pas le choix si nous souhaitons nous intégrer au monde contemporain. Personne dans la communauté innue n'oserait mettre en péril leur avenir ou leurs rêves de réussir en s'interposant à leur intégration. Toute personne cherche à améliorer son sort et sa condition de vie, à avoir un travail et à vivre décemment.

Pour en revenir au racisme systémique et à la discrimination envers nous, il y a une mesure et une action à mettre en place dès le jeune âge des enfants québécois, c'est de leur enseigner à avoir une ouverture face aux autres ethnies. Le racisme provient de la méconnaissance de l'Autre, des préjugés et du jugement qui s'en nourrissent. Une mobilisation devrait être entreprise afin de sensibiliser le peuple québécois pour comprendre qui nous sommes. En effet, notre patrimoine possède une richesse et une solidité qui ne nous ont jamais fait défaut au fil des années.

Vous nous partagez votre patrimoine, et nous aussi souhaitons le faire avec vous, car nous pourrions apporter beaucoup s'il y avait une ouverture à participer à la vie économique de la société québécoise.

Les étudiants autochtones

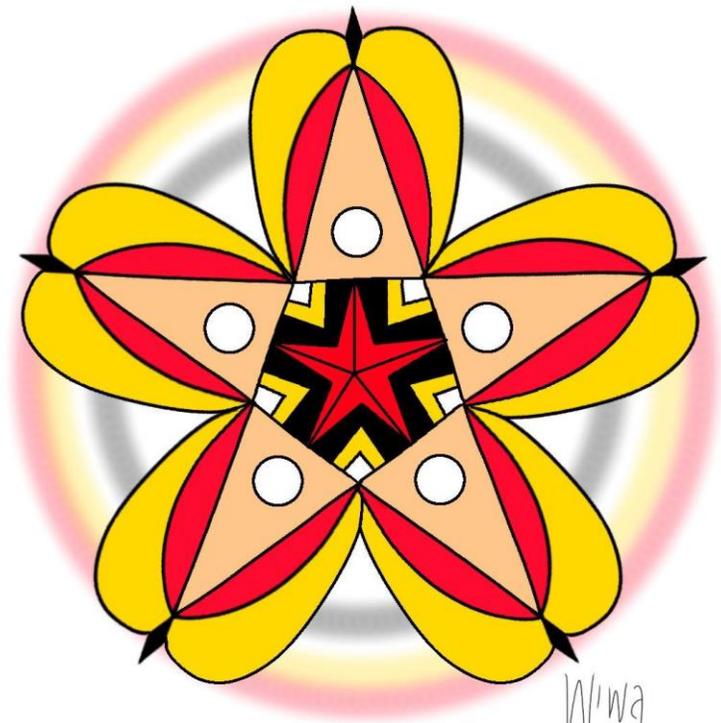
Ils sont atypiques, et la majorité provient des communautés autochtones. Leur cheminement scolaire est aussi différent de celui des milieux québécois. Lorsqu'ils arrivent au collège, certains ont connu des échecs, du décrochage, ou encore ont une famille à entretenir. Certains reprennent

leurs études après quelques années de décrochage. Ils sont fragiles et ont besoin de soutien. L'étude le mentionne d'ailleurs. Oui, il leur faut des accommodements, mais ils ne veulent pas de passe-droits ou de privilèges. Cela est très important à prendre en considération, parce que nous ne voulons pas d'un enseignement à rabais ou dilué. Cette expérience, nous l'avons déjà vécue. N'oublions pas qu'une fois leurs études terminées, ceux-ci reviennent dans nos communautés, et l'employeur, qui est en grande partie le conseil de bande, se retrouve avec des personnes qui ne maîtrisent pas toujours les connaissances qu'ils ont été en mesure d'acquérir.

De plus, lors de la lecture de cette étude, nous ne sommes pas en mesure de déceler si les étudiants autochtones qui réussissent bien leur cursus se sont exprimés. Il est primordial d'avoir cette image, puisque cela confirme que les étudiants autochtones peuvent performer et réussir leurs études. C'est un incitatif pour les étudiants autochtones à persévérer et à réussir leur parcours au collège.

Les micro-agressions et l'étudiant autochtone

Tel que mentionné plus haut, les étudiants autochtones ont à faire face à de nombreux obstacles lors de leur arrivée au cégep. Ils ont quitté leur famille, leur soutien, leur communauté, et doivent s'intégrer à la vie urbaine. Ils doivent s'intégrer dans un système scolaire qui ne reconnaît pas leur bagage intellectuel ni leur savoir ancestral. Il leur faut se réinventer. Pourtant, leurs savoirs ancestraux sont très riches et peuvent apporter beaucoup à la société. Si, en plus, ils doivent subir des remarques, des pointes concernant leur façon d'être, leur culture, c'est très dommageable pour eux. Il y a des étudiants qui sont plus vulnérables que d'autres et qui ne peuvent pas tolérer ces micro-agressions. Au lieu de réagir ou de se défendre, certains préfèrent abandonner leurs études et quitter le cégep. Ces micro-agressions dirigées contre eux sont parfois inconscientes ou subtiles, mais une éducation est nécessaire pour que celles-ci cessent. Le racisme et la discrimination n'ont pas leur place au sein d'une société soi-disant saine, démocratique et juste.



Wawa
2020