

Université de Montréal

*La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire:
Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna
et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*

par

Emanuelle Dufour

Département d'anthropologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.)
en anthropologie

Août 2015

© Emanuelle Dufour, 2015

RÉSUMÉ

L'adaptation culturelle de programmes et de services postsecondaires peut-elle contribuer à la construction identitaire des étudiants de Premières Nations? L'enracinement identitaire peut-il à son tour favoriser la persévérance et la réussite scolaires? À travers les concepts de sécurité culturelle et d'enracinement identitaire, je démontrerai que la consécration d'espaces physiques et idéologiques à l'intérieur du système scolaire postsecondaire contribue à la rétention et à la réussite de persévérants de Premières Nations. Pour ce faire, je m'appuierai sur les conclusions d'une enquête, menée entre 2013 et 2015 auprès d'une centaine d'étudiants autochtones adultes et d'une quinzaine de professionnels du milieu. Cette recherche a été rendue possible grâce à la collaboration de différentes instances éducatives, incluant notamment le volet Jeunes autochtones du Projet SEUR de l'Université de Montréal, l'Institution Kiuna, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), l'Aboriginal Resource Center du Collège John-Abbott, la First Peoples' House et le Indigenous Student Alliance (ISA) de l'Université McGill, l'Aboriginal Student Resource Center de l'Université Concordia et le Centre de développement de la formation et de la main-d'oeuvre (CDFM) huron-wendat.

À l'intérieur de ce mémoire, deux formules issues du système d'éducation québécois seront successivement analysées: 1.l'adaptation culturelle de services au sein de l'institution postsecondaire allochtone et 2. l'adaptation de programmes et de services à l'intérieur d'une institution affiliée par et pour les Premières Nations. Cette deuxième initiative sera examinée à travers une étude de cas de l'Institut collégial Kiuna et de son programme novateur de Sciences humaines - profil Premières Nations (300.b0) à la lumière des expériences du Collège Manitou de La Macaza (1973-1976) et des *Tribal Colleges and Universities américains (TCU)*.

Mots clés: Identité culturelle, Premières Nations du Québec, Éducation postsecondaire, Sécurité culturelle, Institution Kiuna

ABSTRACT

Can cultural adaptation of postsecondary programs and services contribute to the cultural empowerment of First Nations students? Can cultural identity act as an academic anchor for aboriginal students within the postsecondary system? Through cultural security and identity rooting concepts, I will demonstrate that the consecration of physical and ideological spaces within the postsecondary education system can contribute to the retention and success of First Nations students. This study draws on the findings of a field study conducted between 2013 and 2015 to which have participated more than 100 Aboriginal students and 15 professionals of various educational bodies, including Projet SEUR's volet Jeunes autochtones (Université de Montréal), Kiuna Institution, the First Nations Education Council (FNEC), the Aboriginal Resource Center (John Abbott College), the First Peoples' House and the Indigenous Student Alliance (McGill University), the Aboriginal Student Resource Center (Concordia University) and the Wendake's Centre de développement de la formation et de la main-d'oeuvre (CDFM) huron-wendat.

Two distinct formulas will be therefore analyzed: 1. cultural adaptation of academic services within the post-secondary institution and 2. cultural adaption of academic programs and services within First Nations' postsecondary institution. This second strategy will be examined through a case study of the collegial Kiuna Institute, conducted among the French cohort of the First Nations Social Program. Results will be presented under the light of those collected in regard to La Macaza's Manitou College (1973-1976) and *American Tribal Colleges and Universities (TCU)*.

Keywords: Cultural Identity, First Nations of Quebec, Postsecondary Education, Cultural Security, Kiuna College

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
Liste des tableaux, graphiques et figures.....	vii
Liste des sigles	viii
REMERCIEMENTS.....	xi
1. INTRODUCTION	1
1.1. Posture et question générale de recherche	1
1.2. Brève revue de littérature.....	2
2. POSITIONNEMENT THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	9
2.1. Objectifs de recherche.....	12
3. MÉTHODOLOGIE	14
3.1. Terrain d'observation-participation	14
3.1.1. Recherche exploratoire sur les services aux étudiants autochtones	14
3.1.2. Volet Jeunes autochtones du Projet SEUR de l'Université de Montréal	15
3.1.3. Séjour de familiarisation aux études universitaires	16
3.2. Principales méthodes de collecte de données	17
3.2.1. Recherche historique et archivistique	17
3.2.2. Questionnaires écrits	18
3.2.3. Entrevues et cercles de partage	19
3.3. Nature et analyse des données	22
3.4. Plan d'analyse	23
PREMIÈRE PARTIE.....	25
4. CADRE THÉORICO-CONCEPTUEL	25
4.1. L'anthropologie de l'éducation.....	25
4.2. Identité culturelle et Premières Nations	26
4.2.1. Positionnement conceptuel: l'identité culturelle	26
4.2.2. La sédentarisation forcée comme premier point de rupture	27

4.2.3. <i>Assimilation, acculturation et reconstruction identitaire</i>	31
4.2.4. <i>Négociation identitaire des nouvelles générations</i>	32
4.2.5. <i>Ethnocentrisme scolaire et enracinement culturel</i>	35
4.2.6. <i>Sécurité culturelle</i>	39
4.3. <i>L'exemple des Tribal Colleges and Universities (TCU) américains</i>	41
5. DE L'INDIAN AND NORTHERN EDUCATION PROGRAM (INEP) DE RÉGINA AU COLLÈGE MANITOU DE LA MACAZA	43
5.1. <i>Création du Indian and Northern Education Program (INEP)</i>	43
5.2. <i>Vers la Maîtrise indienne de l'éducation indienne</i>	45
5.3. <i>La genèse : le Collège Manitou</i>	47
5.3.1. <i>Création du programme Amér-indisiation</i>	47
5.3.2. <i>Un village indien à La Macaza; émergence d'une nouvelle identification collective</i>	52
5.3.3. <i>Éveil politique et leadership</i>	54
5.3.4. <i>La fin d'un cycle</i>	55
DEUXIÈME PARTIE	58
6. PORTRAIT SYNTHÈSE DES PERSÉVÉRANTS PRÉUNIVERSITAIRES DE PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC	58
6.1. <i>Intérêts scolaires et professionnels</i>	58
6.1.1. <i>Un regard tourné vers l'avenir</i>	58
6.1.2. <i>La persévérance scolaire: un projet familial</i>	58
6.1.3. <i>Un large éventail d'aspirations professionnelles</i>	59
6.1.4. <i>Un intérêt significatif pour les études supérieures</i>	63
6.1.5. <i>Les obstacles anticipés et la peur de ne pas réussir</i>	64
6.2. <i>Aspirations scolaires et identités autochtones</i>	68
6.2.1. <i>Ancrage culturel au sein du projet de scolarité</i>	68
6.2.2. <i>« ...la spiritualité, la chasse, la pêche pis toute la culture d'avant... »</i>	71
Conclusion au chapitre	73
7. SERVICES D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION POUR ÉTUDIANTS AUTOCHTONES À L'INTÉRIEUR DES INSTITUTIONS POSTSECONDAIRES	75
7.1. <i>Mise en contexte: état de situation au Canada et au Québec</i>	75
7.2. <i>L'attachement institutionnel: «A Home Away from Home »</i>	78
7.2.1 <i>La sécurité culturelle au sein des espaces de réseautage et d'identification</i>	78

7.3. Besoin de reconnaissance et établissement d'un lien de confiance personnalisé	84
7.3.1. <i>Visibilité, promotion culturelle et leadership socioculturel</i>	87
7.3.2. <i>Associations étudiantes, groupes d'intérêts autochtones et recrutement</i>	89
7.4. Les services de soutien culturellement adaptés.....	92
7.4.1. <i>Soutien scolaire et politiques d'admission</i>	92
7.4.2. <i>Soutien psychoculturel et présence d'Aînés</i>	97
7.4.3. <i>Soutien financier et financement adéquat</i>	99
7.5. Les services aux étudiants autochtones: l'offre et la demande	102
Conclusion au chapitre.....	104
8. L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE PAR ET POUR LES PREMIÈRES NATIONS :	106
LE CAS DE L'INSTITUTION KIUNA	106
8.1. « Une école faite pour nous autres »: défis conceptuels et solutions innovantes.....	109
8.1.1. <i>Mise en contexte : la petite histoire de Kiuna</i>	109
8.1.2. <i>La continuité culturelle au sein de la formation postsecondaire</i>	110
8.1.3. <i>Amérindisation 2.0 : unité et diversité</i>	115
8.2. L'identité culturelle autochtone au cœur des apprentissages.....	118
8.2.1. « <i>Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es...</i> »	121
8.3. Kiuna : la communauté recréée.....	122
8.3.1. <i>Attachement sécuritaire et relations de proximité</i>	122
8.3.2. « <i>Notre</i> » <i>identification communautaire</i>	128
8.3.3. <i>Altérité et solidarité</i>	131
8.4. Impacts scolaires et socioculturels.....	133
8.4.1. <i>La réussite scolaire et les « petites victoires »</i>	133
8.4.2. « <i>L'éveil</i> » <i>des nouvelles générations</i>	138
8.4.3. <i>L'après-Kiuna ou l'intégration postcollégiale</i>	141
Conclusion au chapitre : l'analogie de la sauge.....	144
9. CONCLUSION.....	150
9.1. Bilan théorique et ethnographique	150
9.2. Limites et biais méthodologiques	155
9.3. Pistes futures et recommandations.....	156
POSTFACE	160

BIBLIOGRAPHIE.....	161
ANNEXE I : Tableau synthèse des facteurs créant des obstacles à laréussite des étudiants autochtones proposé par Loiselle (2010).....	xii
ANNEXE II :Extraits du Rapport d’activités du volet Jeunes autochtones duProjet SEUR de l’Université de Montréal.....	xiii
ANNEXE III :Horaire de la Semaine de familiarisation aux études universitaires 2014 du Projet SEUR, Volet Jeunes autochtones, Université de Montréal.....	xvii
ANNEXE IV: Questionnaire écrit du volet Jeunes autochtones.....	xix
ANNEXE V :Origine des participants au questionnaire écrit.....	xxiii
ANNEXE VI : Grilles de participants aux entrevues	xxiv
ANNEXE VII : Faits saillants au sondage de l'AUCC 2012	xxix
ANNEXE VIII: Description de cours, Programme Sciences humaines - Premières Nations.....	xxx

LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES

Graphiques:

GRAPHIQUE I: Intérêts professionnels	61
GRAPHIQUE II: Intérêt pour le cégep	63
GRAPHIQUE III: Intérêt pour l'université	63
GRAPHIQUE IV: Obstacles anticipés	65
GRAPHIQUE V: Moyens envisagés	103

Tableau:

TABLEAU I: Récapitulatif des obstacles à la diplomation postsecondaire	65
---	----

Figures:

FIGURE 1: Thèmes de développement du programme Sciences humaines - Premières Nations	108
FIGURE 2: Projet pédagogique et analogie de la sauge	147

LISTE DES SIGLES

AADNC: Affaires autochtones et Développement du Nord Canada [ministère des]
ACFAS: Association francophone pour le savoir
AEC: Attestation d'études collégiales
APN: Assemblée des Premières Nations
APTN: Aboriginal Peoples Television Network
APNQL: Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
ARC: Aboriginal Resource Center
AUCC: Association des universités et des collèges du Canada
ASRC: Aboriginal Student Resource Center
CDCAM: Centre de développement communautaire autochtone à Montréal
CDFM: Centre de développement de la formation et de la main-d'oeuvre huron-wendat
CÉGEP: Centre d'enseignement général et professionnel
CÉRIUM: Centre d'études et de recherches internationales de l'Université de Montréal
CEPN: Conseil en éducation des Premières Nations
CNA: Conseil de la Nation Atikamekw
CPNN: Centre des Premières Nations Nikanite
CPNUQAM: Cercle des Premières Nations de l'Université du Québec à Montréal
CRIC: Carrefour de ressources en interculturel du Centre-sud
CRPA: Commission royale sur les peuples autochtones
CRSH: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
DAI: Direction des affaires indiennes
DEC: Diplôme d'études collégiales
DES: Diplôme d'études secondaires
DEP: Diplôme d'études professionnelles
FIC: Fraternité des Indiens du Canada
FPH: First Peoples' House
FRQSC: Fonds de recherche du Québec- Société et culture

GISA: Groupe d'intérêt en santé autochtone
INEP: Indian and Northern Education Program
ISA: Indigenous Student Alliance
KSS: Kahnawake Survival School
MAI: Ministère des Affaires indiennes
MAINC: Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien
MEESR: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS: Ministère de l'Éducation et des Sports
MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec
MESRS: Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science
MESRST: Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
MIEI: Maîtrise indienne de l'éducation indienne
NNASI: Native North American Studies Institute
OMI: Oblats de Marie-Immaculée
ONU: Organisation des Nations unies
ONSA: Organisation nationale de la santé autochtone
PAENP: Programme d'aide aux étudiants du niveau postsecondaire
SCAQ: Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec
SOCAM: Société de communication Atikamekw-Montagnais
SEUR: Sensibilisation aux études et à la recherche
TCU: Tribal College and University
UdeM: Université de Montréal
ULaval: Université Laval
UNSI: Union of Nova Scotia Indians
UQAC: Université du Québec à Chicoutimi
UQAM: Université du Québec à Montréal
UQAT: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQTR: Université du Québec à Trois-Rivières

*Ce mémoire est dédié aux étudiants autochtones
d'hier à demain.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué, directement ou indirectement, à ce mémoire. Je remercie tout particulièrement les étudiants, diplômés et professionnels qui ont bien voulu participer à ma cueillette de données en répondant aux sondages ou en se prêtant aux entrevues. La confiance et l'ouverture témoignées m'ont profondément touchée. J'ai été notamment impressionnée par la force de caractère, le sens de l'humour, la maturité et l'esprit d'analyse des étudiants autochtones ayant participé aux entrevues. Merci d'avoir rendu mon terrain d'enquête si agréable! Je tiens également à remercier les principales instances éducationnelles qui ont collaboré à la recherche : le Projet SEUR de l'Université de Montréal (et les collègues du volet Jeunes autochtones) et l'Institution Kiuna, mais également l'Aboriginal Resource Center du Collège John-Abbott, la First Peoples' House et le Indigenous Student Alliance de l'Université McGill, l'Aboriginal Student Resource Center de l'Université Concordia et le Centre de développement de la formation et de la main-d'oeuvre huron-wendat de Wendake. Un merci tout particulier à Diane Labelle, Pierre Lainé, Prudence Hannis, Lise Bastien, Jacques Kurtness, Rémi Cadieux, Pierre Martineau, Sébastien Brodeur-Girard, Michael O'Connor, Diane Cantin, Fanny Mélodie Bordage, aux membres du Cercle Ok8api ainsi que du Cercle de l'éducation et de l'emploi du RÉSEAU et, bien sûr, à ma collègue Léa Lefevre-Radelli avec qui j'ai eu le plaisir de collaborer, de réfléchir et de rigoler.

Je remercie le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), le Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC), le département d'anthropologie et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal dont les soutiens financiers respectifs m'ont permis d'approfondir, d'enrichir et de diversifier mes occasions de recherche et de formation. Les mots viennent à manquer pour exprimer ma profonde reconnaissance à l'égard de ma directrice de recherche, Marie-Pierre Bousquet, dont les encouragements, la rigueur, la disponibilité, la confiance et la patience ont contribué à rendre cette aventure constructive, enrichissante et gratifiante. Je remercie également les membres de mon jury ainsi que mon codirecteur de recherche, Bob White. Merci à ma famille, notamment à mes grands-parents pour leurs encouragements, mais d'abord et avant tout, à Martin et à notre chère Lou Maïka qui est à la fois la racine et la sommité fleurie de notre vie.

1. INTRODUCTION

1.1. Posture et question générale de recherche

Dans le cadre de mon emploi d'organisatrice communautaire au Carrefour de ressources en interculturel du Centre-Sud (CRIC), je fus invitée, en 2010, à participer au « II Encuentro Iberoamericano sobre Juventud, Interculturalidad y Etnias » à Cartagena de las Indias, en Colombie. Le colloque visait à favoriser le réseautage et la diffusion de projets novateurs développés par ou pour l'empowerment de jeunes issus des cultures autochtones et afro-américaines de l'Amérique latine. J'avais convenu avec le Dr Stanley Vollant¹ que je profiterais de ma présentation pour y introduire les grandes lignes du projet Innu Meshkenu qui en était alors à ses premiers pas, dans le but d'explorer les possibilités de partenariats panaméricains. À travers les cinq jours de panels et de convivialité, j'eus l'opportunité de faire la rencontre de nombreux jeunes représentants de regroupements, initiatives et associations étudiantes visant l'intégration, la réussite scolaire, mais également la reconnaissance des cultures autochtones à l'intérieur d'institutions postsecondaires d'Amérique latine. Je fus fascinée par le nombre d'initiatives et d'aménagements culturels qui nous étaient présentés ainsi que par l'aisance relative qu'avaient les étudiants autochtones rencontrés à conjuguer leur identité culturelle avec leur statut d'étudiant postsecondaire.

Je parlais alors du postulat, hérité de ma brève expérience en coopération internationale, que l'éducation de type « occidentale » constituait une arme à deux tranchants. N'étant à l'époque pas plus informée que le reste de la population sur le régime des pensionnats autochtones du Canada, j'avais néanmoins été choquée par le caractère ethnocentrique et paternaliste de plusieurs établissements scolaires de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud-est. D'autre part, mon expérience parmi les Maoris de Nouvelle-Zélande m'avait aussi appris que de

¹ Stanley Vollant est un chirurgien innu, natif de Pessamit et diplômé de l'Université de Montréal. Il est le premier chirurgien autochtone du Québec. Son projet Innu Meshkenu, parrainé par le CPNN de l'UQAC, s'articule autour d'une marche d'environ 6000 km échelonnée sur 5 années pour aller à la rencontre des communautés de Premières Nations du Québec et du Labrador, mais aussi de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. Il vise notamment à promouvoir la persévérance scolaire, les saines habitudes de vie et l'identité culturelle autochtone (<http://www.innu-meshkenu.com/> (consulté en juillet 2015)).

« savoir manier l'arme du blanc » pouvait aussi s'avérer payant en matière de reconnaissance politique, juridique et territoriale au sein de territoires colonisés. Pourtant, en aucune de ces occasions, je n'avais été en mesure de répondre efficacement aux questions de mes collègues ou amis maoris, mapuches, mayas ou autres sur l'éducation des Autochtones du Canada ou du Québec, si ce n'était à travers des bribes de statistiques alarmantes. De retour au pays, j'ai donc eu envie d'en apprendre davantage sur la réalité des étudiants autochtones et les mécanismes mis en place à l'intérieur du système d'éducation postsecondaire québécois pour tenter de favoriser l'accès, l'intégration et la réussite de ces populations. Considérant que les deux groupes autochtones officiellement reconnus au Québec (soit les Premières Nations et les Inuit) présentent des réalités historiques, socioculturelles et politiques distinctes, j'ai dû faire le choix méthodologique de centrer ma recherche sur les étudiants amérindiens, qui constituent déjà en eux-mêmes une catégorie hétéroclite. Les témoignages de quelques étudiants et diplômés inuit ont toutefois été mis à contribution pour ce qui a trait aux services aux étudiants autochtones des institutions postsecondaires puisqu'ils sont appelés à surmonter, comme nous le verrons, des défis comparables au cours de leur scolarité postsecondaire. Les deux groupes partagent également une même offre de services d'accueil et de soutien au sein du système postsecondaire québécois.

Le présent mémoire de recherche débutera par une courte revue de littérature qui servira notamment à introduire la problématique, l'hypothèse centrale ainsi que les méthodes de recherche utilisées. Je procèderai alors à la présentation du cadre théorique et du cadre historique, pour ensuite passer à l'analyse des résultats de recherche.

1.2. Brève revue de littérature

En vertu de la *Loi sur les Indiens* de 1876 et de son amendement de 1920, le premier pensionnat indien du Québec, St. Philip (Fort George), est instauré en 1934, soit plus d'un siècle après son homologue ontarien, le *Mohawk Indian Residential School* de Brantford. Par la suite, cinq autres ont été créés à l'intention d'enfants cris, innus, algonquins et atikamekw

généralement âgés de 7 à 16 ans, pour un total de six pensionnats québécois². La stratégie assimilatrice et paternaliste, initiée par le gouvernement fédéral et majoritairement administrée au Québec par la congrégation des missionnaires Oblats de Marie-Immaculée, visait alors à éloigner les nouvelles générations de l'influence culturellement et socialement « néfaste » de leur environnement familial afin de leur offrir une resocialisation civilisée dans les valeurs eurocanadiennes et chrétiennes. De 1933 jusqu'au début des années 1950, les diplômés des pensionnats souhaitant être admis au niveau universitaire étaient tenus de signer un certificat d'émancipation émis par le gouvernement fédéral et faisant foi d'un renoncement à leur statut d'Indien. Ce n'est qu'avec le projet de loi C-31 de 1985 que ces étudiants et leurs descendants ont pu récupérer leur identité légale. Bien que la laïcisation de l'éducation autochtone soit officiellement entrée en vigueur en 1969, le dernier pensionnat indien du Québec ne ferma ses portes qu'en 1980. Il faudra attendre l'année 1996 pour que se termine définitivement le régime des pensionnats indiens au Canada.

Depuis quelques années, et parallèlement au début des travaux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, sont documentées les conséquences désastreuses des pensionnats indiens, non seulement pour les générations directement concernées qui devinrent héritières de nombreux traumatismes physiques, socioculturels, affectifs, identitaires et psychologiques, mais également pour les générations précédentes et subséquentes (Bousquet 2006; Teoran 2006; Sbarrato 2005; Lepage 2002; Bourdaleix-Manin et Loiselle 2011; Goulet 2006). La déchirure identitaire et culturelle trouva même écho en dehors des murs des pensionnats, alors que bon nombre de pensionnaires furent reçus en traîtres acculturés une fois de retour dans leurs communautés respectives (Bourdaleix-Manin et Loiselle 2011). Il faudra par ailleurs attendre l'année 2008 pour qu'un premier ministre canadien se décide à formuler des excuses officielles, reconnaissant théoriquement que la stratégie d'intégration par assimilation à la culture dominante était erronée et néfaste (Harper 2008). En 2015, la Commission de vérité et réconciliation dépose son rapport final à l'issue de six années de travaux et d'audiences publiques. En plus de conclure que le régime des pensionnats s'est inscrit dans une tentative de génocide culturel, elle présente 94 recommandations, adressées à plusieurs instances

² Ce décompte exclut les écoles résidentielles inuit du Nunavik.

gouvernementales, institutionnelles, cléricales et sociales en vue d'une éventuelle réconciliation des peuples en présence (CVR 2012).

Auparavant, c'est dans un climat politique tumultueux et en réponse au « Livre blanc sur la politique indienne » du gouvernement fédéral (1969), qui proposait notamment d'éliminer le statut d'Indien de la constitution canadienne, qu'est publiée « La Maîtrise indienne de l'éducation indienne » par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC 1972). L'accord de principe s'articulait comme une volonté de promotion identitaire, d'émancipation et d'autodétermination par la réappropriation des instances éducatives amérindiennes (*ibid.*). Quelques années plus tard fut créé le Collège Manitou à La Macaza. Celui-ci constituait la première structure éducative postsecondaire mise sur pied par et pour les Premières Nations au Québec. Malgré sa fermeture hâtive, il aura contribué, tel que nous le verrons, à l'essor d'une nouvelle élite politique autochtone à l'origine d'importants mouvements de revitalisation identitaire et culturelle, ainsi que de réappropriation politique des instances autochtones (Janin 2011). Deux années plus tard, soit en 1978, a été créée la première école de bande par les parents de la communauté de Kahnawake, la « Kahnawake Survival School » (KSS) dans un mouvement de protestation contre la Loi 101 (McComber 2014). Depuis lors, la KSS enseigne son propre curriculum, notamment pour les cours d'histoire (Charest 1992) et de langue vernaculaire. Jusqu'en 2004, plus de 39 écoles de bande et 24 écoles dans les territoires conventionnés ont remplacé les 29 écoles du gouvernement fédéral (MEQ 2004). Entre temps et suite à la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975), ont été créées les Commissions scolaires criées et Kativik qui, depuis 1990, élaborent leurs propres programmes d'enseignement de l'histoire et curricula adaptés.

En 1977 a été lancé le Programme d'aide à l'éducation postsecondaire (PAEP)³ dans le but de subventionner les étudiants autochtones admissibles et désireux d'intégrer les études supérieures. Cette initiative eut l'effet de favoriser le nombre d'inscriptions d'étudiants autochtones dans les universités du Canada (Mayes 2007: 4). Quelques années plus tard, dans

³ Malgré les faibles taux de diplomation secondaire dans les communautés, il n'existe jusqu'à ce jour aucun programme spécifique destiné à financer le parcours des étudiants autochtones inscrits dans les écoles d'éducation aux adultes.

les années 1980, le Conseil de bande de Kahnawake aurait également conclu une entente informelle de collaboration (Deere 1984 dans Larose 1986:184) avec l'Université McGill prévoyant: 1. l'examen individuel des candidats et en arriver à une reconnaissance des niveaux de scolarité octroyés par la bande et 2. l'adaptation de cursus scolaires selon les besoins professionnels de la communauté (*ibid.*). En 1988, la FIC, devenue entre-temps l'APN, publiait le document «Tradition and Education: Towards a Vision of Our Education. A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education». À travers ce manifeste sont notamment revendiquées l'inclusion des langues et cultures autochtones au sein de l'éducation supérieure, la réforme du matériel didactique en matière de reconnaissance culturelle ainsi que la création d'institutions postsecondaires par et pour les Premières Nations. En outre, on demande également que soient explicitement détaillés les «droits existants» (ancestraux ou issus des traités) garantis par l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* de 1982 (Canada 2015) afin d'officialiser les droits inhérents à l'autodétermination et de prise en charge de l'éducation autochtone.

Plus d'une vingtaine d'années plus tard, le rapport Erasmus-Dussault de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA 1996a) relève que certaines améliorations notables ont été apportées dans le domaine de l'éducation autochtone. Parmi celles-ci, il souligne l'abandon progressif des pensionnats autochtones ainsi que l'augmentation du nombre d'écoles administrées par les autochtones, du nombre d'enseignants autochtones et de la place accordée à l'enseignement des langues vernaculaires, notamment dans les écoles primaires (CRPA 1996b). Il déplore par ailleurs que les autorités fédérales n'aient pas permis une véritable prise en charge de l'éducation par les instances autochtones. Les auteurs du rapport formulèrent également des recommandations visant une refonte en profondeur des institutions postsecondaires. Cette recommandation n'a en soi rien de nouveau. Déjà en 1975, l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC) soutenait que l'éducation supérieure était vouée à l'échec pour les étudiants autochtones étant donné l'importance du choc culturel à leur arrivée dans les universités « du Sud » et qu'on ne pouvait espérer aucune amélioration quant aux taux de diplomation de ces populations si rien n'était mis en place pour favoriser leur intégration au sein des institutions (dans Marcil 1977 : 18). Le rapport Erasmus

Dussault souligne donc l'importance de l'adaptation du système postsecondaire aux besoins particuliers des populations autochtones :

Tous les gouvernements devraient collaborer pour augmenter le nombre de ces établissements [établissements postsecondaires qui adaptent leurs programmes en fonction des besoins particuliers de leurs étudiants autochtones], leur assurer un financement stable et leur ménager la place qui leur revient parmi les établissements postsecondaires. Le taux de décrochage chez les étudiants autochtones qui fréquentent les collèges et les universités de la société dominante est très élevé. Si l'on veut lutter contre ce problème, il faudra aplanir les obstacles, entre autres en leur fournissant un appui pour qu'ils puissent être acceptés dans les collèges et les universités et en leur accordant une aide spéciale pour qu'ils poursuivent leurs études. On pourrait s'inspirer sur ce point de ce que font déjà un certain nombre de provinces et d'établissements (CRPA1996a; §vers un ressourcement)⁴.

On recommande aux établissements postsecondaires de veiller à assurer un meilleur accueil pour les étudiants autochtones. Pour ce faire, les auteurs proposent de mettre en place des programmes de recrutement et des politiques d'admission spécifiques pour les étudiants autochtones (*ibid.*). Ils suggèrent également de créer des espaces de rassemblement pour ceux-ci, de favoriser la création d'associations d'étudiants autochtones et d'assurer une offre de services de soutien spécifiquement adaptés à leurs besoins au sein des institutions d'éducation supérieure (CRPA 1996b : 3.5.24). De quelles façons les institutions postsecondaires du Québec ont-elles répondu à ces recommandations?

Encore à ce jour, les taux de diplomation scolaire des élèves autochtones s'avèrent beaucoup plus bas que ceux de leurs homologues allochtones. Ainsi, en 2006, seuls 41% des Autochtones du Canada de 25 à 64 ans détenaient un diplôme d'études secondaires et 8%⁵ disposaient d'un grade universitaire (par rapport à 23% de la population allochtone) (Canada

⁴<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014597/1100100014637> (consulté en juin 2013).

⁵ Les statistiques dévoilées par Statistiques Canada suite à l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011 recensent plutôt un taux de diplomation universitaire de 9,8% pour les populations autochtones et 12,3% pour leurs homologues de Premières Nations (Canada 2013). Les statistiques officielles quant à la scolarisation des étudiants autochtones doivent être à mon avis abordées avec prudence compte tenu de plusieurs facteurs culturels et structurels tels que la mobilité interne des étudiants et l'imprécision des méthodes de suivi administratif de ceux-ci. Cette précaution s'applique particulièrement à l'Enquête nationale auprès des ménages de 2012 (ENM) qui a remplacé le recensement des années précédentes, étant donné les nouvelles modalités méthodologiques qui s'appuient sur une participation volontaire et optionnelle. De ce fait, à l'intérieur de la présente étude, je prioriserai, dans la mesure du possible, l'emploi des statistiques de 2006, tout en étant consciente qu'au cours des 9 années qui se sont écoulées depuis leur parution, certaines variations ont eu le loisir de se produire.

2008). Bien qu'on observe, depuis la publication du Rapport Erasmus-Dussault, une amélioration des taux de diplomation universitaire chez les peuples autochtones, on décèle surtout un accroissement de l'écart entre ceux-ci et ceux de la population allochtone (AADNC 2011). De ce fait, les taux respectifs de 8% et de 23% présentés plus tôt correspondent à des augmentations respectives de trois et six points entre 1996 et 2006 (*ibid.* 2006). Ce constat semble indiquer que non seulement perdurent, mais s'accroissent d'importantes inégalités au niveau de l'accès aux études postsecondaires et plus particulièrement au niveau universitaire entre Autochtones et Allochtones.

Au Québec, la situation des étudiants de Premières Nations semble particulièrement critique. Ainsi, en 2006, seulement 5,6% des étudiants de Premières Nations, contre 16,6% de la population allochtone, étaient détenteurs de diplômes universitaires (Québec 2009). Depuis quelques années, on assiste à la création de centres de services et organes locaux dans les institutions postsecondaires visant à favoriser la diplomation et la rétention des étudiants autochtones à l'intérieur du système postsecondaire. Pour ce faire, on mise entre autres sur l'aménagement de lieux de rassemblement ainsi que l'organisation d'activités traditionnelles (ex. pow-wow, cercles de paroles, activités de perlage, etc.) et de services adaptés (accompagnement psychosocial, tutorat par les pairs, programmes de bourses, etc.) (AUCC 2013b). Parmi les précurseurs de cette mouvance institutionnelle au Québec, citons l'Université McGill (par la création du NNASI⁶ en 1971 et de la First Peoples' House en 1997), l'UQAT (offre de services depuis les années 1990 et Services Premiers peuples depuis 2004), le Collège John-Abbott (Aboriginal Resource Center depuis 1990), l'UQAC (Centre d'études amérindiennes en 1991 devenu le Centre des Premières Nations Nikanite en 2009), l'Université Concordia (Native Student Center en 1992, qui deviendra l'Aboriginal Student Resource Center en 2012) et le Cégep d'Alma (Centre autochtone depuis 1997). En 2009, l'UQAT inaugure le Pavillon Premiers Peuples à la suite du feu vert accordé à Édith Cloutier⁷

⁶ Le Native North American Studies Institute a été créé en 1971 par des étudiants autochtones du McGill Intertribal Council, en collaboration avec la faculté de McGill et d'autres institutions postsecondaires montréalaises. Son comité d'administration comprenait quatre professeurs, quatre étudiants, trois représentants de l'Association des Indiens du Québec et un représentant de l'Association inuit du Québec. Elle était financée par une bourse de la Foundation Grant et dirigée par William Craig (Stonechild 2008).

⁷ Édith Cloutier est d'origine algonquine et québécoise et est notamment détentrice d'un baccalauréat en sciences comptables de l'UQAT. Elle est l'actuelle codirectrice de l'Alliance ODENA et directrice du Regroupement des

à l'occasion du Forum socioéconomique des Premières Nations de Mashteuiatsh en 2006 (Pelletier 2009). Au cours des prochaines années, un pavillon homologue à vocation administrative devrait être inauguré à l'UQAC.

Parallèlement à ceci, et toujours en lien avec le plan d'action formulé à l'occasion du Forum socioéconomique de Mashteuiatsh, est créée en 2010 l'Institution Kiuna dans la communauté d'Odanak, à l'initiative des communautés et du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN)⁸. À l'issue d'une entente tripartite avec le MELS ainsi que le Collège Dawson et le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, l'Institution Kiuna présente son nouveau programme Sciences humaines - Premières Nations. Il propose l'étude des cultures, de l'histoire et des traditions des Premières Nations tout en abordant des thèmes contemporains (droits et titres territoriaux, développement économique, autonomie gouvernementale, littérature autochtone, etc.) (Kiuna 2011)⁹. Ce cheminement, articulé autour de composantes identitaires, communautaires et sociétales, mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales reconnu par le MELS (*ibid.*).

Jusqu'à ce jour, on distingue donc au Québec deux types d'interventions adaptées aux réalités culturelles des étudiants de Premières Nations qui visent à les soutenir dans leur réussite postsecondaire, soit : 1. la création de programmes et d'offres de services culturellement adaptés aux réalités des étudiants autochtones à l'intérieur de l'institution postsecondaire et 2. la création d'établissements postsecondaires affiliés par et pour les Premières Nations du Québec.

centres d'amitié autochtones du Québec. Elle siègea au Forum socioéconomique de Mashteuiatsh en tant que nouvelle présidente du Conseil d'administration de l'UQAC.

⁸ Le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) est un organisme de soutien et de représentation qui implémente depuis 1985 les programmes scolaires de 22 communautés issues de 8 Premières Nations du Québec (Abénaquis, Anicinabek, Atikamekw, Innus, Malécites, Mi'kmaq, Mohawks et Hurons-Wendats). Ses mandats visent notamment «à favoriser la concertation; encourager les communautés membres à prendre en charge les services éducatifs qu'elles offrent à leur clientèle étudiante (compétence); assurer la défense et l'avancement de leurs intérêts; aider les communautés membres dans les revendications auprès des instances concernées» (Kiuna 2011, <http://www.kiuna-college.com/apropos.aspx> (consulté en mars 2015)). Lise Bastien en assure la direction générale depuis sa création.

⁹*Ibid.*

2. POSITIONNEMENT THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Les étudiants autochtones, et plus particulièrement ceux ayant grandi en communautés, sont appelés à composer avec des obstacles socioculturels et économiques hérités des mesures assimilatrices de l'histoire (Miller 1996; Milloy 1999; Archibald 2006; Loisel 2007). Or, plusieurs auteurs ont contribué à mettre en lumière l'importance de l'éducation dans la réduction de la pauvreté (Richards 2011). À travers la publication d'un commentaire quantitatif sur l'éducation autochtone au Québec, Richards (*ibid.*) démontre entre autres que non seulement le degré d'études influe positivement sur l'insertion professionnelle des sujets (autochtones et non autochtones), mais également que les diplômés universitaires autochtones affichent un meilleur taux de placement professionnel que leurs homologues non autochtones (*ibid.* : 5). Ainsi, de nombreux chercheurs québécois et canadiens se sont intéressés au phénomène de persévérance et de décrochage scolaires autochtones (Canabal 1995; Larose et al. 2001; Bazylak 2002; Bourque 2004; Gauthier 2005; Bourque et Larose 2006; De Canck, 2008). Plusieurs auteurs se sont particulièrement penchés sur l'expérience scolaire et les besoins spécifiques d'étudiants autochtones à l'intérieur d'institutions universitaires québécoises (Cazin 2005; Rodon 2007; Loisel 2010; Joncas 2013). Ils ont ainsi identifié des facteurs d'ordres socioéconomique, historique, scolaire, psychosocial, financier et culturel agissant comme des obstacles à la réussite postsecondaire des populations autochtones, tels que la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, le racisme et les préjugés, l'éloignement géographique, les responsabilités familiales, le manque de modèles ou de personnes ressources autochtones dans le milieu scolaire, la préparation scolaire inadéquate des étudiants, les problèmes de consommation et surtout, les conflits de valeurs culturelles avec les instances éducatives (CRPA 1996; Malatest 2002; Bourque 2004; ACC 2005; Rodon 2008; Loisel 2010). Ainsi, la motivation scolaire des étudiants autochtones, identifiée par Loisel (2010) comme un facteur déterminant à la persévérance scolaire, se trouve doublement mise à l'épreuve, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école. Mandatée par la Conférence régionale des élus, Cazin (2005) s'est penchée sur les obstacles scolaires et sur les besoins spécifiques des étudiants autochtones anglophones inscrits au Centre d'études supérieures Lucien Cléche de Val-d'Or de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). En plus des difficultés individuelles d'insertion au nouveau milieu, l'auteure souligne

que différentes entraves personnelles, organisationnelles et scolaires sont venues à bout de la persévérance du tiers des étudiants dès les premières semaines du programme. Quelques années plus tard, Rodon (2007) a pour sa part documenté les obstacles et les besoins des étudiants autochtones inscrits à l'Université Laval (ULaval). Parmi les recommandations formulées, il souligne l'importance de développer des services de soutien adapté en vue d'améliorer l'accueil des étudiants autochtones et la reconnaissance des défis particuliers de ceux-ci.

La littérature fait également état d'une série de facteurs favorisant la résilience scolaire, dont le soutien familial et communautaire, les programmes de soutien scolaire ou les programmes culturellement adaptés, la présence d'enseignants autochtones, l'offre d'engagement dans des activités culturelles, le soutien social et l'enracinement culturel (Bourque 2004; Gauthier 2005; Loiselle 2010; Joncas 2013). Souhaitant insister sur les aspects positifs de l'expérience des étudiants autochtones de l'UQAT, l'étude de Loiselle (2010) s'est intéressée aux déterminants de persévérance et de réussite. À l'intérieur de sa revue de littérature, l'auteure propose notamment un tableau synthèse des facteurs recensés et catégorisés en tant qu'obstacles à la persévérance scolaire (voir Annexe I). À l'issue de sa recherche, l'auteure élabore un modèle dit « holosystémique » qui constitue en quelque sorte une fusion du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979 dans Loiselle 2010) et du modèle holistique de la roue de médecine dans le but d'illustrer l'interdépendance des dimensions physique, spirituelle, émotionnelle/relationnelle et mentale pouvant influencer sur la réussite des étudiants de Premières Nations (*ibid.*). Loiselle propose également l'interaction de quatre nouvelles catégories de facteurs œuvrant au sein de la réussite et de la persévérance scolaire autochtone : 1. les facteurs dits déterminants (agissant sur la détermination personnelle), 2. les facteurs motivants/influents (ex. le désir de contribuer au mieux-être de la communauté et de servir de modèle pour les générations futures, l'autonomie financière, le logement, la proximité géographique, etc.), 3. les facteurs de soutien (de la famille et des amis) et 4. les facteurs facilitants (facteurs relevant directement de l'université) (*ibid.*). Parmi cette dernière catégorie de facteurs, on retrouve 1. la présence d'étudiants autochtones sur le campus, 2. l'accès à la diplomation progressive (ex.: à travers le cumul de certificats), 3. la création de programmes spécialement conçus pour des cohortes autochtones et 4. l'accès à un lieu de rassemblement et de réseautage tel qu'un Salon des Premières Nations (*ibid.*). L'ouverture, la sensibilité

culturelle et la disponibilité du personnel enseignant ont également été identifiées comme des facteurs pouvant encourager la persévérance et la réussite scolaires (*ibid.*). Ce modèle pourrait constituer une sorte de transposition culturelle du modèle systémique de Tinto (1997) concernant la persévérance scolaire au postsecondaire qui recense, pour sa part, quatre conditions ayant été identifiées dans la littérature comme pouvant favoriser la persévérance scolaire de la population étudiante en général: 1. avoir accès à l'information nécessaire en regard des attentes institutionnelles et scolaires dans le but de valider le projet d'études; 2. pouvoir recourir à un soutien académique, social et financier; 3. bénéficier d'une certaine rétroaction en regard de l'évaluation formative; 4. se sentir engagé académiquement et socialement au sein du projet d'études (avec ses professeurs, pairs et apprentissages) (Tinto 2012 dans Allal et Ménard 2014: 54). Si la nature des facteurs, voire la catégorisation de ces composantes, varie d'un modèle à l'autre, on remarque qu'ils inscrivent des ensembles de facteurs individuels, scolaires et sociaux agissant en interaction. C'est d'ailleurs dans cette perspective systémique que sera conduite l'analyse subséquente. Elle visera également à interpréter le sens que donnent les étudiants de Premières Nations à ces facteurs de réussite à l'intérieur de leur propre univers socioculturel.

En outre, la présente recherche tente de renverser la question de la résilience scolaire pour aborder le phénomène du point de vue de la sécurité et de l'enracinement culturels, deux concepts qui seront examinés à l'intérieur du cadre théorique subséquent. Comme nous le verrons, les conclusions de plusieurs auteurs indiquent que la pertinence et l'identité culturelles contribuent de façon significative à la persévérance scolaire des étudiants autochtones. Cette équation semble avoir rarement fait l'objet d'une problématique centrale de recherche auprès des étudiants de Premières Nations du Québec. Plusieurs auteurs ont reconnu l'importance de la variable culturelle dans les facteurs de persévérance des étudiants, mais celle-ci s'est davantage inscrite dans un tableau plus vaste, ancré dans le vécu et les besoins rencontrés par des étudiants intégrés dans des contextes universitaires particuliers. Considérant que l'enracinement identitaire permet une meilleure adaptabilité aux défis et chocs culturels (Huffman 2001; Siegel 2013), il me semble pertinent d'évaluer l'efficacité des stratégies mises en place à l'intérieur du système postsecondaire québécois pour faciliter la sécurité culturelle des étudiants de Premières Nations. À ce sujet, Lise Bastien, directrice générale du CEPN et

de l'Institution Kiuna, souligne que l'éducation des Premières Nations doit répondre à un double mandat:

L'éducation des Premières nations fait face à un double défi : d'une part, elle doit former des citoyens des Premières nations aptes à vivre dans le monde occidental du 21^e siècle, avec tout ce que cela implique en termes de compétences personnelles, sociales et professionnelles. D'autre part, elle doit former des membres des Premières nations, c'est-à-dire transmettre aux générations futures la culture, l'histoire, la langue, les valeurs, la vision du monde, les rendre fiers de leurs racines et renforcer leur identité, ce qui, au fond, est la mission première de tout système éducatif (Bastien 2008 :6).

L'éducation postsecondaire peut-elle contribuer à la revitalisation identitaire et culturelle des étudiants amérindiens du Québec? Les programmes ou les services aménagés pour les étudiants des Premières Nations, qui héritent souvent de l'étiquette de « ghettos », peuvent-ils effectivement permettre une intégration réussie à l'extérieur de leurs enceintes? Dans ce mémoire, je démontrerai que l'aménagement d'espaces physiques et idéologiques à l'intérieur du système scolaire contribue à la sécurité culturelle, à l'enracinement identitaire et institutionnel et donc, à la persévérance scolaire de Premières Nations du Québec. Pour approfondir ces questions, je m'appuierai sur l'analyse croisée des témoignages d'étudiants autochtones adultes et de différents professionnels opérant à l'intérieur de structures culturellement adaptées à leurs besoins au sein du réseau postsecondaire québécois.

2.1. Objectifs de recherche

La recherche vise trois objectifs principaux : 1. déterminer les stratégies mises en place pour favoriser l'ancrage institutionnel et la persévérance scolaire des étudiants autochtones au Québec à travers les concepts de sécurité culturelle et d'attachement; 2. analyser les impacts de l'aménagement de services d'accueil et de soutien dans des espaces physiques consacrés aux étudiants autochtones à l'intérieur d'institutions postsecondaires provinciales; 3. analyser les effets de l'adaptation culturelle de programmes et de services à l'intérieur d'institutions scolaires par et pour les Premières Nations. Ces différentes avenues permettront de comparer les stratégies institutionnelles pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des étudiants de Premières Nations du niveau postsecondaire. En ce sens, la présente étude répond aux recommandations de plusieurs auteurs qui déplorent le manque d'études qualitatives ou

compréhensives articulées autour de la persévérance et la réussite scolaires autochtones (Gauthier 2005; Loiselle 2010; Joncas 2013). Le projet proposé participera donc à l'avancement des connaissances dans une perspective appliquée aux besoins rencontrés sur le terrain. Il souhaite également contribuer à documenter le rôle et les composantes culturelles de l'éducation dans les processus d'autonomisation socioéconomique et de décolonisation des nations autochtones.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Terrain d'observation-participation

3.1.1. Recherche exploratoire sur les services aux étudiants autochtones

Au printemps 2013, un comité conjoint présidé par le Dr Stanley Vollant, alors coordonnateur du volet autochtone de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal¹⁰, accueillait pour la première fois l'activité Shaputuan : Semaine de rencontres autochtones¹¹ de l'Institut Tshakapesh dans l'enceinte de l'institution. Au cours de la semaine d'activités, j'ai eu l'occasion d'assister à une rencontre réunissant des représentants des quatre universités de Montréal autour des services visant à faciliter l'intégration des étudiants autochtones. Dès lors, un premier constat s'est imposé : les deux universités francophones accusaient un important retard par rapport à leurs homologues anglophones, lesquelles offraient toutes deux un large éventail de services de soutien à l'intention des étudiants autochtones à travers les organes respectifs de la First Peoples' House (McGill) et de l'Aboriginal Student Resource Center (Concordia). L'Université du Québec à Montréal (UQAM), à défaut d'organe de services adaptés, était alors représentée par le coordonnateur de l'Association étudiante autochtone le Cercle des Premières Nations (CPNUQAM). L'Université de Montréal brillait pour sa part par l'absence de toute initiative spécialisée¹², si ce n'est des mesures spécifiques prévues par le Programme des facultés de médecine du Québec pour les Premières Nations et les Inuit¹³ et l'expression des meilleures intentions exprimées par les représentants institutionnels. À l'issue de la rencontre, je fis la connaissance de Léa Lefevre-Radelli, une doctorante française inscrite en cotutelle au département de sciences des religions de l'UQAM et au département de sciences de l'éducation

¹⁰ La coordination des Mini-écoles de la santé ainsi que les autres dossiers associés de la faculté seront par la suite confiés au Dr Éric Drouin.

¹¹ Le programme *Rencontre Québécois-Autochtones* « *Sous le shaputuan* » offre des sessions de sensibilisation à la culture innue dans les écoles des communautés membres et dans les écoles québécoises partout dans la province de Québec. Les activités se déroulent sous un shaputuan, campement traditionnel des Innus ([Tshakapesh.ca](http://www.tshakapesh.ca), s.d., http://www.tshakapesh.ca/fr/programme-de-sensibilisation-a-la-culture-innue_124/ (consulté en mars 2015)). L'organisation d'un shaputuan sur un site universitaire du 8 au 12 avril 2013 constitue une première qui sera répétée quelques jours plus tard à l'UQAT. Dans sa formule adaptée pour l'occasion, l'activité vise à sensibiliser la communauté universitaire aux cultures et réalités contemporaines des autochtones du Québec.

¹² Le groupe d'intérêt étudiant *Ok8api, Cercle autochtone de l'Université de Montréal* ne sera officiellement créé qu'en avril 2014 bien qu'une première rencontre ait été organisée à l'hiver 2014..

¹³ « Le programme vise à soutenir les candidats des Premières Nations et inuits dans leurs démarches auprès des facultés de médecine à l'aide d'une structure d'accompagnement facilitant leur admission et leur intégration tout au long de leur étude » (CSSSPNQL, s.d., <http://jedeviensmedecin.com> (consulté en juin 2015)). L'Université de Montréal y participe, tout comme l'Université Laval, l'Université McGill et l'Université de Sherbrooke.

de l'Université de Nantes, sous les directions de Laurent Jérôme et de Marie Salaün. J'appris alors qu'elle s'apprêtait à entamer une recherche sur les besoins des étudiants autochtones de l'UQAM en collaboration avec l'équipe du CEPNUQAM. Quelques mois plus tard, et avec l'accord de nos directrices et directeur respectifs, nous entamions ensemble une recherche exploratoire et collaborative autour de l'offre de services d'accueil et de soutien pour les étudiants autochtones à travers certaines institutions postsecondaires ciblées. Considérant la faible quantité d'étudiants autochtones (identifiés ou identifiables) sur le territoire montréalais ainsi que le nombre restreint de points de services postsecondaires géographiquement accessibles, il aurait été risqué de brûler le terrain de recherche par la conduite de deux démarches parallèles. De plus, il nous semblait contre-productif de doubler le travail alors que la mise en commun de nos efforts pouvait nous permettre une meilleure efficacité dans notre travail de débroussaillage. À l'intérieur de ce premier travail exploratoire, nous avons d'abord tenté de répertorier les différents services et aménagements institutionnels en nous appuyant sur les informations disponibles sur le web et les prises de contact avec leurs personnels.

3.1.2. Volet Jeunes autochtones du Projet SEUR de l'Université de Montréal

À l'automne 2013, je fus embauchée à titre de chargée de projet pour le volet Jeunes autochtones du Projet SEUR¹⁴ de l'Université de Montréal. Ce projet-pilote, financé par l'octroi d'une subvention ponctuelle de la Direction des affaires autochtones et du développement nordique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), visait à favoriser l'accès aux études universitaires pour les étudiants autochtones. Une entente de collaboration avec Louis Dumont, directeur de projet, me permit de conduire un terrain d'observation-participation de plus de 18 mois dans le milieu de l'éducation postsecondaire autochtone ainsi que de rencontrer de nombreux acteurs et étudiants des institutions partenaires. Parmi les prises de contact privilégiées, soulignons celles avec le personnel administratif et la direction de l'Institution Kiuna et du Centre de développement de la formation et de la main-d'oeuvre (CDFM) huron-

¹⁴ Le Projet SEUR (sensibilisation aux études, à l'Université et à la recherche) a été créé en 2001 dans le but d'encourager la persévérance scolaire chez les élèves du secondaire en leur permettant d'explorer différentes perspectives d'études et de carrières. Ce projet parrainé par l'Université de Montréal compte huit volets : 1. Conférences 2. Rencontres spécialisées 3. Jeunes, sciences et entreprises 4. Persévérance scolaire 5. Défi BiGENEius Sanofi Canada 6. Séjours d'immersion 7. Médecine 8. Jeunes autochtones (<http://seur.qc.ca/>, (consulté en mars 2015)).

wendat¹⁵ qui sont devenus les principaux partenaires dudit volet et qui ont accepté de collaborer à l'étude proposée. Ainsi, au cours de l'année scolaire 2013-2014, j'ai eu l'occasion d'assister à plusieurs activités à l'Institution Kiuna et d'accueillir les étudiants de la cohorte francophone sur le campus de l'Université de Montréal lors de la Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale de l'Organisation des Nations unies (ONU). Dans le cadre de mes fonctions, j'ai également participé à différents groupes de concertation et activités thématiques permettant d'implémenter ma compréhension des enjeux relatifs à la problématique de recherche (voir Annexe II : Extraits du rapport d'activités du volet Jeunes autochtones).

3.1.3. *Séjour de familiarisation aux études universitaires*

Les activités du volet Jeunes autochtones culminant autour de la tenue d'un premier séjour de familiarisation aux études universitaires à l'intention de participants autochtones âgés de 18 à 35 ans, un troisième échantillon de recherche a été créé avec l'accord de la direction du Projet SEUR et des participants. Ainsi, du 2 au 9 août 2014, une équipe de quatre accompagnateurs¹⁶ dont je faisais partie eut le plaisir de recevoir 14 jeunes anicinabek, innus, malécites et atikamekw venus de Pikogan, Mashteuiatsh, Ekuanitshit (Mingan), Uashat, Odanak, Montréal, Opitciwan et Senneterre sur le campus et les résidences de l'Université de Montréal (voir Annexe IV: Grilles de participants aux entrevues). Au cours de leur séjour, les jeunes ont été amenés à découvrir des domaines d'études, ainsi que des perspectives professionnelles en participant à des activités sur le campus et à l'extérieur de celui-ci (voir Annexe III : Horaire du séjour de familiarisation aux études universitaires 2014). Cette mobilité spatiale leur permit de se familiariser avec la ville de Montréal, ses ressources et ses infrastructures (transport, musées, organismes, services, loisirs, etc.).

¹⁵ Le CDFM de Wendake a été créé en 1995 par la nation huronne-wendate et offre une formation secondaire à l'intention d'étudiants autochtones adultes permettant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou de certains cours préalables à l'intégration d'une formation professionnelle ou collégiale (<http://www.cdfmwendake.com/2015> (consulté en juin 2015)). Si le centre est aussi ouvert aux étudiants non autochtones (Martineau 28-10-13), il a la particularité d'offrir des services et un milieu adaptés aux réalités des étudiants autochtones issus de différentes nations et communautés. Le CDFM «aspire à former des personnes autonomes, responsables, respectueuses, fières de leurs origines et capables d'exercer adéquatement leurs rôles sociaux» (CDFM 2015, <http://www.cdfmwendake.com/2015> (consulté en juin 2015)). La population du CDFM est majoritairement composée d'étudiants innus. On trouve également des étudiants wendats, atikamekw et quelques représentants des autres nations (Martineau, *ibid.*).

¹⁶ L'équipe était alors formée d'Anna Mapachee, Julien Vadeboncoeur, Léa Lefevre-Radelli et moi-même. Elle a également organisé l'essentiel de la programmation et de la logistique de la semaine avec le soutien du coordonnateur et du directeur général du Projet SEUR, respectivement Gabriel Dubé et Louis Dumont.

3.2. Principales méthodes de collecte de données

Le présent mémoire est donc le fruit d'une enquête de terrain étalée entre l'automne 2013 et l'été 2015, comprenant plusieurs outils de recherche distincts, bien que complémentaires. En plus du terrain d'observation-participation proprement dit, il s'appuie sur quatre principales méthodes de collecte de données: 1. une recherche archivistique et documentaire permettant une contextualisation historique de la problématique de recherche; 2. une collecte de données quantitatives récoltées par le biais de questionnaires écrits auxquels ont participé plus de 83 étudiants autochtones issus de trois échantillons principaux identifiés comme suit : CDFM, Kiuna et Projet SEUR; 3. une collecte de données qualitatives récoltées au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées et de groupe (cercles de partage).

3.2.1 Recherche historique et archivistique

Afin de permettre une meilleure mise en contexte historique et idéologique de l'éducation autochtone au Québec, j'ai conduit une recherche archivistique à travers les revues « Apostolat » et « Vie indienne » publiées par la congrégation des Oblats de Marie Immaculée entre 1950 et 1963¹⁷. La fin de cette période correspondant à la mise en place du premier programme d'éducation postsecondaire adapté aux réalités culturelles des Premières Nations (INEP), une analyse interprétative des articles et allocutions de son principal artisan, le père André Renaud, a également été effectuée. Les résultats exhaustifs de cette recherche feront d'ailleurs l'objet d'un chapitre publié dans un livre dirigé par Marie-Pierre Bousquet et Karl Hele sur les pensionnats autochtones du Québec (Dufour 2015 à paraître). Or, en vue de répondre à la question principale de recherche, un intérêt spécifique a été porté aux documents relatifs à la création des premiers programmes postsecondaires par et pour les Premières Nations au Canada, l'Indian and Northern Education Program (INEP) de l'Université de Saskatchewan puis le Collège Manitou. Pour détailler ma compréhension du lien qui unit ces deux entités à la création éventuelle de l'Institution Kiuna, deux entrevues téléphoniques ont été réalisées avec le père O.M.I. Rémi Cadieux, directeur du pensionnat d'Amos entre 1968 et 1972, qui a entre autres œuvré à la création du programme de formation des maîtres autochtones au Collège Manitou, en

¹⁷ En cours de recherche, plusieurs articles et photos d'archives numérisés ont été partagés avec les personnes concernées, leurs descendants ou les membres de la famille.

collaboration avec l'UQAC. Trois autres entrevues ont également été conduites: deux avec Lise Bastien, ancienne étudiante du Collège Manitou, devenue directrice générale du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) ainsi que de l'Institution Kiuna, et une avec Jacques Kurtness, qui a été le troisième directeur de Manitou. Les résultats de cette enquête seront présentés à l'intérieur de la première partie, plus précisément dans le cadre historique.

3.2.2. Questionnaires écrits

Au cours de l'année 2013-2014, et à la demande de la direction du Projet SEUR, j'ai préparé, en collaboration avec l'équipe du volet Jeunes autochtones, un questionnaire écrit dans le but de sonder les besoins et intérêts des aspirants aux études supérieures des institutions participantes. Cette initiative visait, d'une part, à mieux cibler les interventions à venir du volet Jeunes autochtones et, d'autre part, à créer un indicateur quantitatif dans le but d'enrichir mes recherches de terrain. Avec l'aide de l'équipe du volet Jeunes autochtones ainsi que celle du personnel des établissements, des copies du questionnaire furent distribuées dans les classes de cours du CDFM et de l'Institution Kiuna (voir Annexe IV : Questionnaire du Projet SEUR). La participation des étudiants du niveau secondaire du CDFM permit de diversifier les échantillons et d'aller sonder une population qui s'avère quantitativement plus représentative de la jeunesse autochtone des communautés. En effet, selon les données de 2008, plus de 61,4 % des étudiants des Premières Nations de 20 à 24 ans habitant en communautés ne disposeraient pas (ou pas encore) de certificat d'études secondaires (Richards 2011 : 11). Un troisième échantillon de recherche a été créé grâce à la collaboration des participants de la semaine de familiarisation aux études universitaires du volet Jeunes autochtones du Projet SEUR.

En somme, sur un total de 86 participants, 83 questionnaires complétés et répondant aux critères identifiés par la recherche¹⁸ ont été considérés. Parmi ceux-ci, on recense la participation de 27 étudiants du niveau collégial, 52 étudiants du secondaire aux adultes (majoritairement inscrits au 2e cycle du secondaire) et 4 jeunes participants ayant abandonné les études avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Les répondants sont âgés de 18 à 52 ans. Ils présentent un âge moyen de 21,6 ans et un âge médian de 19,8 ans. Ils appartiennent à sept Premières Nations (voir Annexe V : Participants au questionnaire écrit) et sont issus de plus de 17 communautés dans

¹⁸ Les critères de sélection seront explicités dans la section « nature des données ».

lesquelles ils ont majoritairement grandi. Seuls quatre d'entre eux ont identifié un centre urbain comme communauté d'attache. Ainsi, la somme des différents échantillons forme un groupe de référence non probabiliste et hétérogène, à l'image des grandes disparités qui existent entre les différentes populations d'étudiants amérindiens et autochtones.

Les données issues des questionnaires écrits ont été compilées selon leurs échantillons d'appartenance pour ensuite être rassemblées à l'intérieur de tableaux, puis de graphiques. Pour certaines questions portant spécifiquement sur les études supérieures et l'université, seules les réponses des participants ayant déclaré éprouver un intérêt pour les études postsecondaires ont été retenues. Ces données quantitatives ont principalement été utilisées dans leur état brut, voire dans un processus de triangulation des données avec les résultats d'analyse issus des entrevues et de la littérature préexistantes. Elles permettent d'envisager un échantillon plus large et de compléter les données qualitatives à l'étude. À l'intérieur des tableaux et graphiques ici présentés, les pourcentages ont été arrondis à l'unité près dans le but d'insister sur leur valeur relative, inhérente à plusieurs facteurs endogènes et exogènes (échantillons choisis, barrière linguistique, impersonnalité du médium, longueur de certaines questions, état d'esprit circonstanciel du répondant, caractère non probabiliste, etc.). Les résultats ne prétendent donc pas être représentatifs de l'ensemble des populations étudiantes de Premières Nations, mais constituent un aperçu référentiel des jeunes persévérants amérindiens adultes et francophones, engagés dans un projet éducatif au sein du système scolaire québécois.

3.2.3. Entrevues et cercles de partage

Les entrevues semi-dirigées, individuelles ou en petits groupes (cercles de partage), ont été réalisées entre l'automne 2013 et l'hiver 2015. Cette recherche qualitative pourrait être détaillée en quatre principales catégories d'entrevues:

A) Participants autochtones préuniversitaires issus des échantillons de recherche du Projet SEUR (n=12¹⁹) et du CDFM (n=5): Dans le cadre de la semaine d'activités du volet Jeunes

¹⁹ Comme deux des 14 participants du Projet SEUR étaient également des étudiants de l'Institution Kiuna, leurs réponses ont été comptabilisées à l'intérieur de l'échantillon Kiuna, ce qui réduit l'échantillon du projet SEUR à 12 participants.

autochtones, deux cercles de partage d'environ 45 minutes furent conduits avec les 14 participants divisés en demi-groupes. Les cinq entrevues individuelles avec les étudiants du CDFM inscrits au service de mentorat du volet Jeunes autochtones ont été organisées en collaboration avec mes collègues du projet SEUR et la direction du CDFM. Celles-ci ont été de durées variant entre 21 et 32 minutes, en fonction de la disponibilité et des réponses des étudiants. Deux de ces entrevues ont été réalisées à distance par l'entremise du logiciel Skype pour composer avec des facteurs géographiques et/ou d'absentéisme.

B) Étudiants et diplômés autochtones de l'Institution Kiuna (n=8) : Une entrevue de groupe a été organisée en collaboration avec la direction de Kiuna, et plus particulièrement avec le coordonnateur des affaires étudiantes et du recrutement, Pierre Lainé, dans les locaux de l'Institution. En dépit d'un certain conflit d'horaire²⁰, trois étudiants et deux diplômées ont participé à une entrevue de groupe (cercle de partage) d'environ deux heures. Un prix de présence symbolique (une carte cadeau iTunes) a été tiré à la fin de l'activité. Par la suite, deux autres étudiantes ont participé à une entrevue Skype d'environ 50 minutes à partir des ordinateurs de l'institut collégial. Un étudiant a aussi accepté de participer à l'entrevue en marge du séjour de familiarisation aux études universitaires. Au cours des cercles de partage de Kiuna et du Projet SEUR, des crayons de couleur et du papier ont été mis à la disposition des participants dans le but de faciliter la réflexion et l'expression. Cette mesure a été appréciée par les participants, et particulièrement par les étudiants de Kiuna, qui ont confirmé que le fait de se garder les mains occupées leur avait permis de maintenir une attention plus soutenue tout au long des témoignages.

C) Étudiants et diplômés autochtones postsecondaires (autres que Kiuna) (n=18) : Une entrevue de groupe a été organisée en collaboration avec le Indigenous Student Alliance (ISA) de l'Université McGill et Léa Lefevre-Radelli dans les locaux du First Peoples' House à l'issue d'une rencontre organisationnelle de l'association étudiante. Six étudiants ont participé à l'entrevue, dont quatre étudiants autochtones (n=4). L'entrevue a duré environ une heure. Six rencontres

²⁰ Le soir de l'entrevue coïncidait avec le «shower-party» organisé par un groupe d'étudiants de l'Institut. La simultanéité des deux activités a eu l'effet de limiter la participation quantitative des étudiants ayant manifesté leur intérêt à participer. Quelques uns de ceux-ci ont néanmoins pu être rejoints de manière individuelle dans les semaines qui suivirent.

individuelles d'une durée variant entre 11 et 41 minutes, ont également été réalisées, toujours en compagnie de Léa Lefevre-Radelli, grâce à la collaboration du coordonnateur du Aboriginal Resource Center du Cégep John-Abott. Quelques étudiants ou diplômés amérindiens issus de mon réseau personnel et professionnel ont également accepté de participer à des entrevues individuelles sur une base volontaire.

D) Professionnels et/ou ressources spécialisées œuvrant dans le domaine de l'éducation secondaire et postsecondaire autochtone (n=16) : Des entrevues individuelles de une à deux heures ont été organisées avec des personnes-ressources du milieu de l'éducation. Plusieurs professionnels ont été mobilisés à travers ma participation au Cercle de l'éducation et de l'employabilité du RÉSEAU pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone de Montréal. En raison de l'éloignement géographique, certaines entrevues ont dû être effectuées par téléphone, par Skype ou même par courriels. Quelques-unes de ces entrevues ont été réalisées en collaboration avec Léa Lefevre-Radelli.

L'ensemble des entrevues ont été enregistrées au moyen d'un magnétophone digital avec le consentement écrit ou oral des participants. Un suivi qualitatif a également été réalisé par le biais des réseaux sociaux (Facebook), avec l'accord de participants du Projet SEUR et de l'Institution Kiuna. Tous les informateurs ont été informés des modalités de l'étude. Suite à l'écoute des enregistrements, elles ont été retranscrites en partie ou en totalité sous forme de verbatim puis ont été codifiées selon un processus ouvert et inductif. Les verbatim de certaines entrevues de groupe (ex. Kiuna et ISA) et individuelles ont été transmis aux participants. D'autres enregistrements furent transférés en format digital à la demande des informateurs.

Ces différents échantillons sont enrichis par l'apport de quelques témoignages publics d'étudiants autochtones présentés à l'occasion du colloque « Persévérances et réussites scolaires des Premiers Peuples » organisé par le Centre Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et de l'atelier « Transmission des savoirs et production de la mémoire en milieu autochtone : enjeux et retombées pour la recherche et les institutions »²¹ de l'ACFAS.

²¹ Cet atelier a été dirigé par les professeurs Laurent Jérôme (UQAM) et Antonella Tassinari (Université fédérale de Santa Catarina, Brésil).

3.3. Nature et analyse des données

La somme des différents échantillons forme un groupe de référence hétérogène répondant à des critères définis : 1) s'identifier à l'une des Premières Nations du territoire canadien ou être autochtone; 2) étudier ou avoir étudié à l'intérieur du système secondaire ou postsecondaire québécois; 3) être capable de s'exprimer dans la langue anglaise ou française; 4) être âgé d'au moins 18 ans. Parmi les différents échantillons de participants, on retrouve des étudiants issus des 10 Premières Nations du Québec, en plus de quelques informateurs inuit ou appartenant à d'autres nations du territoire canadien (Ojibwe et Sauteaux). Ils sont issus de plus de 26 communautés autochtones et quelques villes du Québec. On retrouve également des représentants des trois niveaux d'étude concernés, soit 52 du secondaire (éducation aux adultes), 33 du collégial, 13 universitaires et quatre étudiants décrocheurs ou en voie de rattracher. En somme, plus d'une centaine d'étudiants et diplômés autochtones ainsi que 16 spécialistes ont participé de près ou de loin à l'enquête pour laquelle une trentaine d'entrevues ont été réalisées (voir Annexe VI pour consulter les grilles de participants aux entrevues).

En cours de recherche, les données recueillies ont été classées en fonction de leur appartenance aux formules étudiées, soit : 1. l'adaptation de services aux étudiants autochtones à l'intérieur de l'institution postsecondaire; 2. l'adaptation de programmes et de services à l'intérieur d'un établissement postsecondaire par et pour les Premières Nations. S'en est alors suivie une analyse de contenu, répertoriant les principales idées exprimées. Une attention particulière a été portée aux citations-clés illustrant la manière dont les principaux acteurs (étudiants et travailleurs) donnent un sens aux réalités étudiées et l'énoncent dans un processus de subjectivation qui me semble essentiel à la compréhension. De ce fait, le travail d'analyse s'inspire également de la méthode interactionniste (Morrisette et al. 2011) puisqu'il s'appuie sur l'interprétation propre, ou sur l'univers de référents et de significations des principaux intéressés. Les données ont par la suite été confrontées au cadre théorico-conceptuel dont les composantes sont articulées autour de l'identité et de la sécurité culturelles autochtones en contexte de scolarisation. Les résultats d'analyse ont été présentés selon les principes organisationnels choisis à l'intérieur de chacun des chapitres de manière à illustrer les fondements théoriques et pédagogiques des deux approches étudiées.

Dans un souci d'exactitude et de réciprocité, plusieurs extraits ciblés (notamment au niveau des citations directes extraites d'entrevues) ont été envoyés aux informateurs pour approbation. Le huitième chapitre - articulé autour d'une analyse de cas de l'Institution Kiuna - a été envoyé à son équipe de direction et a reçu un accueil favorable de l'ensemble de ses trois relecteurs. Il a également été envoyé à l'une des principales informatrices du chapitre, aujourd'hui diplômée de l'Institution, qui avait manifesté un vif intérêt pour la chose. La section portant sur l'histoire du Collège Manitou a été successivement révisée par Lise Bastien et Jacques Kurtness qui y ont respectivement étudié et travaillé. Ce processus collaboratif semble s'être avéré enrichissant pour toutes les parties impliquées, tant dans son processus que dans sa finalité. Il permet notamment d'apporter des précisions, de vérifier certains faits, de valider mon analyse auprès des principaux acteurs et, en retour, de les faire profiter des résultats de recherche.

3.4. Plan d'analyse

Ce mémoire de recherche est réparti en neuf chapitres, divisés en deux parties. Faisant suite à l'introduction ainsi qu'aux chapitres de problématisation et de méthode, la première partie permettra de contextualiser l'analyse des données subséquente dans son cadre théorico-conceptuel et historique. Elle veillera à retracer les bases historiques et idéologiques de l'éducation autochtone au Québec et au Canada à partir du régime des pensionnats autochtones jusqu'à la création de programmes postsecondaires adaptés à la réalité des Premières Nations. Elle établira également des liens théoriques entre différents concepts à l'étude, tels que l'identité et la sécurité culturelles, ainsi que les variantes sémantiques autour de la notion d'attachement. Le cadre théorico-conceptuel débutera par une introduction à la sous-discipline de l'anthropologie de l'éducation dans laquelle s'insère en quelque sorte la présente étude.

La deuxième partie de ce mémoire veillera à présenter l'analyse des résultats de l'enquête terrain. Elle sera introduite par le sixième chapitre qui présentera un portrait indicateur des populations étudiantes adultes des Premières Nations actuellement inscrites aux niveaux secondaire et collégial. Les deux derniers chapitres de ce mémoire s'intéresseront à la réponse des étudiants des milieux postsecondaires engagés dans l'une ou l'autre des formules à l'étude. Dans le septième chapitre, j'examinerai les impacts de l'aménagement de services institutionnels

culturellement adaptés aux populations étudiantes autochtones à l'intérieur des établissements postsecondaires dits allochtones. L'analyse des données recueillies sera présentée à travers une adaptation du modèle de l'attachement sécuritaire simplifié par Siegel (2013). Finalement, le huitième chapitre présentera une analyse plus approfondie des impacts de l'aménagement de programmes et de services culturellement adaptés à l'intérieur d'un institut collégial affilié, conçu par et pour les Premières Nations. Pour ce faire, je procéderai à une étude de cas menée auprès de persévérants francophones de l'Institution collégiale Kiuna d'Odanak. À l'intérieur de ce dernier chapitre d'analyse, les thèmes de développement du programme Sciences humaines - Premières Nations, soit l'identité, la communauté et la société, serviront de principe organisationnel à la présentation des résultats. Je conclurai par un bref bilan théorique et ethnographique des résultats, une présentation des limites et biais méthodologiques qui y sont associés, pour terminer par des propositions d'avenues de recherches et quelques recommandations générales issues de mon travail d'analyse.

PREMIÈRE PARTIE

4. CADRE THÉORICO-CONCEPTUEL

4.1. L'anthropologie de l'éducation

L'anthropologie de l'éducation est issue d'un courant de l'anthropologie culturelle américaine qui s'intéresse plus particulièrement au processus de transmission de la culture et des apprentissages (Anderson-Levitt 2006). Depuis 1970, l'anthropologie de l'éducation dispose de sa propre revue, l'*Anthropology and Education Quarterly* (*ibid.*). Malgré ceci, Spindler, en tant que pionnier et précurseur de la sous-discipline, exprimait en 1973 (14-16) un certain scepticisme quant à l'avenir de celle-ci, posant un regard critique sur le manque de dynamisme, d'outils innovants et de projets d'envergure caractérisant les seize années précédant la publication de son billet. En dépit de ses défis particuliers, l'anthropologie de l'éducation a néanmoins réussi à se développer, particulièrement en Europe et en Amérique du Nord, à travers différentes articulations telles que l'anthropologie pédagogique, l'ethnographie de l'éducation et l'anthropologie de l'école (Anderson-Levitt 2006). Pour leur part, Dolgin et Comitas faisaient état, dès 1978, de nombreux adeptes de l'anthropologie de l'éducation dont l'intérêt manifeste s'exprimait à travers les champs de spécialisation des professeurs, les communications des associations professionnelles d'anthropologie et les abonnements au *Council on Anthropology and Education* (1978:167).

Selon Jacquin (2006), le corpus de la revue *Anthropology and Education Quarterly* de la décennie 1996-2006 s'articule principalement autour des concepts d'identité, de culture et de langue. L'expérience des groupes minoritaires au sein du système éducationnel constitue l'une des principales préoccupations de l'anthropologie de l'éducation. Elle se penche notamment sur les fonctions sociales de la scolarité institutionnelle et sur les mécanismes de transmission culturelle à travers ses principaux mandats, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation. Les chercheurs de la sous-discipline tentent d'élucider les dynamiques et rapports qu'entretient l'école, en tant que microculture, avec son environnement (*ibid.*). La majorité des recherches qui y est rattachée semble s'être, jusqu'à présent, surtout intéressée aux minorités linguistiques et ethniques au sein de l'école primaire (Anderson-Levitt 2006) et au décalage culturel entre

l'institution et ses populations minoritaires. Dans les provinces anglophones du Canada comme aux États-Unis, on note un intérêt particulier de la sous-discipline pour la scolarisation des peuples autochtones (*ibid.*: 14). Au Québec, elle serait surtout axée sur la sociolinguistique, les populations minoritaires et l'identité culturelle (*ibid.*: 15). À la lumière de cette brève introduction, il me semble que l'anthropologie de l'éducation présente des approches théoriques pertinentes à l'étude de la sécurité et de l'enracinement culturels des étudiants autochtones du niveau postsecondaire. Mais qu'entendons-nous exactement par identité culturelle et dans quelles mesures s'inscrit-elle comme un concept incontournable à la question de l'éducation autochtone?

4.2. Identité culturelle et Premières Nations

4.2.1. Positionnement conceptuel: l'identité culturelle

L'identité, en tant que concept théorique, a été construite et déconstruite, scrutée, analysée et débattue sous une multiplicité d'angles, de postures et d'approches théoriques par un grand nombre d'auteurs de la recherche qualitative (Erickson 1972; Lévi-Strauss 1977; Tap 1979; Bourdieu 1980; Ricoeur 1990; Taylor 1992; Brubaker 2001). Elle est ainsi devenue, dans sa grande complexité, un concept presque incontournable à l'articulation des sciences humaines. Dans ce mémoire, nous nous contenterons de postuler que l'identité est un processus dialogique (Taylor 1994), c'est-à-dire qu'elle se construit et déconstruit par association, mais surtout par différenciation face à l'altérité et qu'elle est à la fois multidimensionnelle, simultanée, dynamique, contextuelle, multiple et partagée (Erickson 1972; Tap 1979; Taylor 1994; Hall 1996; Dorais 2004). Ainsi, et comme semble l'indiquer la définition de Tap, l'identité constitue une entité complexe qui ne saurait être circonscrite dans sa globalité: « un système de sentiments et de représentations de soi, c'est-à-dire [...] l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître » (Tap 1979: 8). Toujours selon Tap, l'identité serait notamment la résultante de deux mouvements dialectiques, soit 1. l'*identification*, qui guide l'individu dans son désir de conformité et d'appartenance et 2. l'*identisation*, lequel correspondrait pour sa part à un processus d'individualisation (1980). Reconnaisant d'emblée que le concept d'identité est à la fois victime de son usage fourretout et donc, de son ambiguïté, Brubaker (2001) tente en quelque sorte de le désencombrer en proposant d'autres termes moins

connotés pouvant agir en complémentarité tels que : *identification, catégorisation* et *autocompréhension* pour sa dimension individuelle ainsi que *communalité et groupalité* pour sa dimension collective. À l'intérieur du présent mémoire, j'intégrerai donc au champ lexical relatif à l'identité et à l'identification le concept de groupalité, défini comme un sentiment d'appartenance et de solidarité qui émerge au sein d'un groupe particulier (*ibid.*: 79).

L'identité culturelle réfère pour sa part à une identification collective humaine et universelle. Selon Dorais (2004), elle constitue l'un des outils conceptuels les plus étudiés en sciences sociales afin de tenter de démystifier les réalités historiques et contemporaines. L'auteur en propose donc la définition suivante:

De façon très simple - et peut-être même simpliste - l'identité culturelle peut être définie comme le processus grâce auquel un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action prend conscience du fait que d'autres individus et d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne (2004:5).

Tout comme l'identité individuelle, l'identité culturelle repose sur un processus interactionnel et subjectif qui se manifeste à travers deux facettes ontologiques et complémentaires, soit la similarité et l'altérité (*ibid.*). Parallèlement à ceci, Weber propose la notion complémentaire de *Zusammengehörigkeitsgefühl* qui pourrait être traduite comme un sentiment d'appartenance partagé (Weber 1922 (1978)), voire un sentiment de solidarité. Cette composante pourra donc être transposée au concept d'identité culturelle dans le but d'enrichir sa compréhension.

4.2.2. La sédentarisation forcée comme premier point de rupture

À travers la littérature, le processus de sédentarisation est abordé par bon nombre d'auteurs comme un point de rupture identitaire pour les nations algonquiennes du Québec (Vincent 1991; Bousquet 2002; Simard 2003; Laugrand 2011). On assiste alors à un profond bouleversement du rapport au territoire et donc à l'unité symbolique d'identification collective (Bousquet 2002: 294). Ce démantèlement progressif constitue un « marqueur spatio-temporel » qui distingue un passé enraciné dans la forêt d'un présent socialement et temporellement déraciné (*ibid.*: 1-14) et souvent confiné à la réserve. Ainsi, la déchirure ne serait pas tant événementielle que culturelle et serait définie par un ensemble de modifications sociales (Vincent 1991 :128). En d'autres mots, elle constitue une conséquence directe d'une stratégie politique et assimilatrice visant

l'extinction des pratiques culturelles distinctes des Premières Nations. On vise alors à contrôler leurs déplacements, jugés rétrogrades et gênants pour le développement de l'État canadien sur le territoire colonisé. La création des pensionnats indiens s'inscrit notamment comme une stratégie pour accélérer le processus de sédentarisation forcé des Premières Nations au pays.

4.2.3. Les pensionnats indiens du Canada: de l'assimilationnisme à l'intégrationnisme d'après-guerre

Jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle, l'assimilation est envisagée tant par la société civile que par les groupes missionnaires comme une entreprise charitable prévoyant une certaine émancipation, voire une élévation culturelle et spirituelle, inspirée des théories du darwinisme social. Si une certaine évolution des paradigmes oblats semble s'opérer à partir des années 1950, passant progressivement du discours évolutionniste aux idéologies intégrationnistes (voir à titre d'exemple les articles de Laviolette 1955; Dumouchel 1956; Paiement 1957), ce changement reste pourtant ancré dans une perspective paternaliste et infantilisante: « La vraie angoisse du missionnaire lui vient des Indiens eux-mêmes et de leur avenir. Si l'Indien, dans son insouciance du lendemain, n'a pas de problèmes, le missionnaire, lui, se les pose à sa place. Et ces problèmes, ce sont les Indiens eux-mêmes » (Dumouchel 1956 : 14).

À travers un article publié dans le magazine oblat *Vie indienne*, le père O.M.I. Dumouchel atteste que face à cette situation, se dessinent déjà deux courants idéologiques parmi les groupes indiens: la résistance ou l'assimilation (1956 : 14). Les missionnaires oblats, « après avoir mûrement étudié le problème des Indiens » (*ibid.*), prennent parti de l'intégration de leurs pupilles à la civilisation blanche. On assiste alors à l'émergence d'une nouvelle philosophie d'action :

Tout en demeurant indien, l'Indien s'adaptera progressivement, grâce à une éducation adaptée au mode de vie des Blancs. Il sera ainsi en mesure d'apporter son concours au progrès du Canada et de l'Église canadienne (...) Nous ne pouvons pas travailler à la disparition de la race indienne : comme toutes les minorités, les Indiens ont droit à leur survivance ethnique. Pour ne pas devenir un problème, cependant, l'Indien doit accepter la civilisation et s'y adapter, tout en conservant ses valeurs traditionnelles. Un changement si délicat ne se fera que par une éducation appropriée (...) Il faudra, en même temps, préparer la population blanche à accepter l'Indien dans ses rangs. Si d'ici 50 ans, la population indienne ne s'est pas intégrée à la civilisation, on ne sait ce qu'elle sera devenue. C'est dire l'importance de nos écoles catholiques... Nous aiderons à remonter le niveau social de la masse et la

préparerons ainsi à une saine intégration. Et si quelques-uns préfèrent gagner leur vie parmi la population blanche, ils y seront acceptés d'emblée, car ils seront aussi compétents et aussi éduqués que n'importe quel citoyen (*ibid.* : 15-16).

En effet, depuis les débuts de la colonisation, l'éducation constitue un outil d'évangélisation, de francisation, de civilisation, inscrit dans une lutte de pouvoir contre les protestants et répondant à des projets politiques. Une fois l'évangélisation réussie est opérée une transformation idéologique du rôle de l'école. Ainsi, au cours des décennies de l'après-guerre, les Oblats conservent une attitude protectionniste et paternaliste envers leurs « pupilles » autochtones, mais présentent un discours plus ancré dans les modalités de ce bas monde. L'école devient théoriquement et progressivement un outil d'adaptation socioéconomique culturel visant une intégration à la société canadienne, voire un agent de protection contre les mauvaises influences et autres vices inhérents au mode de vie « blanc » (Dufour 2015 à paraître). Cette perspective serait, selon les idéologies intégrationnistes dominantes de l'époque, la seule voie envisageable pour le salut de l'Indien (*ibid.*)²². Pour l'historien John Leslie, le repositionnement politique du gouvernement canadien s'inscrit principalement en termes de temporalité (Leslie 1999 dans Stonechild 2006 : 24-2). De ce fait, l'intégrationnisme d'après-guerre ne serait qu'une version progressive de l'assimilation à l'intérieur de laquelle les Indiens seraient graduellement encouragés à inclure la société dominante à travers des processus consultatifs et sans l'imposition de forces coercitives (*ibid.*). Cette lecture semble également concorder avec un article publié par *Le Soleil*, repris à l'intérieur de la revue oblate *Vie indienne* :

Il ne s'agit pas d'éliminer le particularisme des Indiens. Leur implantation en terre canadienne remonte à beaucoup plus loin que celle des Canadiens d'expression française ou anglaise, commande au contraire une politique généreuse à leur égard. Mais d'abord, pour le plus grand intérêt des Indiens on devrait voir [...] à ce que les Indiens soient mieux en mesure de survivre dans les conditions présentes et futures de la vie canadienne. Tout en conservant leurs traditions les plus précieuses, nous devons les aider à trouver une nécessaire évolution (*Le Soleil* 1957:2).

En somme, l'idéologie centrale des pensionnats indiens se résume essentiellement au contrôle expérimental, ethnocentrique et paternaliste de variables contextuelles jugées propices au développement (spirituel, moral, social, culturel ou économique) de l'enfant indien ainsi qu'à

²² En 1960, soit trois ans plus tard, le gouvernement de Diefenbaker accordera le droit de vote aux Autochtones du Canada. Selon la rédaction de *Vie indienne*, cette avenue leur permettra de participer à la vie démocratique du Canada au même titre que tous les autres citoyens canadiens (Anonyme 1957 : 2).

son accomplissement en tant que [bon chrétien, citoyen, étudiant, travailleur, professionnel, Canadien, etc.] par l'imposition de mesures acculturatrices.

Près de vingt ans après la fermeture du dernier pensionnat autochtone du Canada, on ne peut que dénoncer les douloureuses conséquences de cette stratégie assimilatrice, puis acculturatrice, sur les identités individuelles et collectives des Premiers Peuples. Ces conséquences affectèrent non seulement la génération directement concernée, qui devint l'héritière de traumatismes physiques, affectifs, identitaires et psychologiques, mais également les générations précédentes et suivantes. En effet, les parents se virent dépossédés de la présence de leurs enfants ainsi que de leurs responsabilités d'éducateurs, alors que leurs enfants et petits-enfants eurent, et ont encore aujourd'hui, dans de nombreux cas, à composer avec le cercle de perpétuation des violences, abus et autres souffrances (Bourdaleix-Manin et Loïselle 2011 : 7). Parmi la liste des conséquences intergénérationnelles ou « séquelles des Survivants » dressée par Bourdaleix-Manin et Loïselle, outre les violences physiques, sexuelles et psychologiques, on retrouve :

...relations interpersonnelles difficiles; problèmes reliés au rôle parental comme la froideur émotionnelle, la rigidité, la négligence, les communications inadéquates et l'abandon; désunion et conflits entre les individus, les familles et la communauté; blocages en matière d'éducation-aversions pour les programmes qui ressemblent « trop à l'école », la peur d'échouer, sabotage de ses propres chances de réussir, problèmes d'apprentissage ayant une cause psychologique; famille dysfonctionnelle, comportements de codépendance reproduits dans le milieu de travail (2011 : 6-7).

L'expérience des pensionnats occasionna de lourdes conséquences, non seulement sur le bien-être et l'identité profonde des individus ainsi que de leurs descendants, mais également sur l'équilibre collectif et la transmission culturelle au sein des communautés concernées. À l'instar de plusieurs auteurs (Miller 1996; Milloy 1999; Jacobs et Williams 2008; MacDonald et Hudson 2012) et, tout récemment, de la juge en chef de la Cour suprême du Canada, Beverley McLachlin (dans IRC 2015)²³, l'auteur cri Neil McLeod (2001) aborde le système de pensionnats autochtones comme un outil de génocide culturel. En privant les enfants du lien avec leurs terres natales, langues, histoires, cultures et familles, les pensionnats auraient presque réussi à causer l'extinction définitive de l'identité Nêhiyawa (*ibid.*). Toujours selon l'auteur, il s'agirait de la diaspora idéologique la plus importante de l'histoire autochtone en matière de conséquences

²³<http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/National/2015/05/29/001-genocide-culturel-beverly-mclachlin-autochtones-premieres-nations.shtml> (consulté en juin 2015).

dévastatrices et intergénérationnelles: « Once put away in both an ideological and spatial sense, many children never came “home”: instead they spent their lives ensnared in alcoholism and other destructive behaviours » (2001: 28).

Afin d'illustrer l'ampleur du fossé intergénérationnel ainsi créé, Bousquet, qui a travaillé à Pikogan auprès d'anciens pensionnaires, précise entre autres que : « In the Algonquin conception of social time, the residential school generation forms a zero point between ‘before’ and ‘after’, against which changes, colonization, and the intrusion of Whites are evaluated » (2006 : 14). Elle souligne également que l'angoisse d'acculturation constitue une hantise persistante pour les ex-pensionnaires interrogés puisqu'ils appartiennent à la première génération qui n'a pas connu la vie semi-nomade en forêt (*ibid.*). Le régime des pensionnats provoqua non seulement une profonde déstructuration socioculturelle, mais pervertit également le rapport à l'instruction publique des communautés concernées, et ce, sur un plan intergénérationnel. Bien que des fervents de l'école indienne eussent recommandé, dès la deuxième moitié du siècle dernier, certaines adaptations culturelles au projet éducatif, les pensionnats indiens veillèrent d'abord et avant tout à opérer une certaine déculturation²⁴ par l'imposition d'un processus empirique d'acculturation contrôlée (Eaton 1952). Celui-ci prévoyait l'imposition d'un schéma intégrationniste, c'est-à-dire moulé selon les paradigmes socioculturel et économique de la culture eurocanadienne (Dufour 2015 à paraître).

4.2.3. Assimilation, acculturation et reconstruction identitaire

À la lueur de ces modulations, il me semble pertinent de tenter d'établir une certaine démarcation entre les concepts d'assimilation et d'acculturation tels qu'utilisés à l'intérieur de la présente analyse puisque ceux-ci s'inscrivent au cœur du projet postcolonial de l'éducation indienne. Le projet assimilationniste vise l'extermination du particularisme indien identifié comme une entrave au développement de l'État colonisateur. En ce sens, l'assimilation s'inscrit en conformité avec le projet d'émancipation et de civilisation du gouvernement canadien du XIXe siècle et des pensionnats indiens jusque dans la première moitié des années 1950 (Dufour 2015 à paraître). Le concept d'acculturation sera pour sa part utilisé en concordance avec la définition proposée par Redfield et al. (1936) :

²⁴ La déculturation prévoit la perte totale ou partielle d'une culture traditionnelle au profit de l'adoption des codes et pratiques culturelles d'une nouvelle culture.

Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups. (NOTE: Under this definition, acculturation is to be distinguished from culture-change, of which it is but one aspect, and assimilation, which is at times a phase of acculturation (149).

Tel que nous l'avons vu, il constitue le vecteur principal du projet intégrationniste qui caractérise les mesures éducationnelles et les orientations politiques de l'après-guerre. Bien que la culture puisse être appréhendée comme une entité complexe, dynamique et flexible, ancrée dans un processus permanent de structuration, déstructuration et restructuration (Bastide 2014 : 114-119), « l'acculturation forcée » peut provoquer une déstructuration si importante qu'elle peine à retrouver l'autonomie nécessaire pour en arriver à une restructuration efficace : « Dans ce cadre, il ne se produit pas de liaisons structurelles entre eux ; les personnes sont donc perdues et développent des pathologies mentales ou des pratiques délinquantes » (*ibid.*). Cette prémisse illustre bien la relation de causalité entre les assauts assimilateurs de l'histoire coloniale du Canada et la présence d'importants indices de défavorisation socioculturelle dans les communautés autochtones. Or, selon Bastide, la déstructuration culturelle correspondrait généralement à la première phase d'un processus de reconstruction (2014). Ainsi, les travaux de plusieurs auteurs suggèrent l'émergence de nouvelles stratégies de reconstruction culturelle, spirituelle et identitaire au sein des Premières Nations (Bousquet 2002; Sbarrato 2005; Hunter et al. 2006; Chaplier 2006; Mcleod 2001; Jérôme 2008; Girard 2010).

4.2.4. *Négociation identitaire des nouvelles générations*

Si la reconstruction identitaire des peuples autochtones du Québec (et du Canada) semble articulée autour d'un processus de reconnaissance, d'affirmation et d'autodétermination, il reste que celui-ci s'opère paradoxalement à l'intérieur d'une certaine marginalisation, voire une posture d'exclusion (Jaccoud 1995; Girard 2010). En lien avec ceci, plusieurs chercheurs, pour ne citer que Collin (1988), Girard (2010), Bousquet (2005), Jérôme (2005) et Lessard (2006), se sont intéressés au malaise identitaire vécu par les jeunes autochtones, souvent identifié par les sujets mêmes comme imputable au choc des cultures amérindiennes et eurocanadienne. Si le passage à la vie adulte implique souvent en soi une très grande vulnérabilité, que l'on retrouve également du côté des jeunes allochtones (Morhain 2008; Roussillon 2010), plusieurs s'entendent sur le fait

qu'il est doublement difficile de trouver les assises d'une identification collective lorsque sa culture d'appartenance est elle-même en quête de reconnaissance et marginalisée (Girard, 2010).

En lien avec ceci, le modèle théorique de Chandler et al. (2010) aborde le suicide chez les jeunes autochtones en tant que résultante de « l'effondrement de la continuité personnelle et culturelle ». Les jeunes autochtones seraient plus enclins à une identification dite narrative, c'est-à-dire définie par les tissus discursifs et conjonctifs, alors que les jeunes occidentaux présenteraient majoritairement un ancrage de type essentialiste, : « ...les premiers faisant ressortir la cohérence d'une *histoire* à l'intérieur de laquelle ils se situent (mode 'narrativiste'), les seconds arguant que, en dépit d'un développement qu'ils reconnaissent, ils sont restés *essentiellement* les mêmes (mode 'essentialiste') » (2010: 4). Les conclusions de l'équipe de recherche tendent à démontrer que les comportements autodestructeurs chez les autochtones seraient en partie imputables aux difficultés inhérentes au paradoxe identitaire de continuité dans le changement, voire de l'incapacité à établir des ancrages historiques et communautaires à l'intérieur de perspectives passées et futures (*ibid.*). L'équipe, qui a également analysé l'impact de six marqueurs de continuité culturelle sur la santé mentale des communautés, postule que les communautés présentant un plus haut niveau d'objectivation et de prise en charge présentent une incidence autodestructrice beaucoup moins élevée que les autres. On soulignera que l'éducation, plus particulièrement postsecondaire, s'avère un outil crucial dans ce processus d'autonomisation.

S'étant intéressé aux dynamiques de mobilité dans la construction identitaire de jeunes autochtones du Québec, Girard note qu'ils ont en effet à composer avec un effort de construction identitaire inscrite dans un climat d'ambivalence, d'affirmation et de tensions relatives à la modernité (2010 : 92). Ce processus se distingue de celui des générations précédentes puisqu'il cherche à reconstruire l'identité à partir d'un territoire beaucoup plus large que le territoire ancestral traditionnel, qui est généralement associé à la réserve, aux territoires de chasse et de trappe, ainsi qu'aux sites patrimoniaux » (*ibid.*: 93). À l'intérieur de la réalité des jeunes migrants autochtones, le concept d'*interculture*²⁵ trouve, à mon avis, tout son sens. Car bien que Collin et Bousquet dénoncent respectivement la « vulgate identitaire » (1988: 60), et « l'illusion

²⁵ Présenté comme « la somme des rapports qui régissent les contacts entre deux ou plusieurs groupes » (Girard 2010 : 77)

de biculturalisme » (2005: 14) qui stipuleraient que les autochtones seraient coincés entre deux cultures, d'aucuns s'entendront sur le fait que la communauté autochtone et la ville allochtone sont régies par des codes interactionnels, des repères et des réalités socioculturelles différents. Cet état de fait est d'autant plus marqué pour certaines communautés qui constituent des « monde[s] fermé[s] et spécifique[s] » (Bousquet 2005b). Ainsi, le parcours migratoire de la réserve natale à la grande ville, voire de la réserve à l'institution scolaire secondaire ou postsecondaire, provoque chez plusieurs un important stress adaptatif ainsi qu'une série de chocs culturels requérant une grande capacité d'adaptation culturelle (Huffman 2001; Cazin 2005; Gauthier et Blackburn 2014), voire un certain niveau d'acculturation (Larose et al. 2001). Si l'intégration à la nouvelle culture constitue un défi de taille, les contacts interculturels occasionnés n'impliquent néanmoins pas forcément une déstructuration de la culture initiale (Girard 2010 : 85):

Tout se passe comme si de manière consciente ou non, ils filtraient les informations reçues sous forme de fragments identitaires pour les placer en réserve en utilisant, au mieux de leurs connaissances, ce qu'ils estiment être les meilleurs éléments liés aux deux cultures. (*ibid.*: 78)

Dans son mémoire sur les jeunes cris de Mistissini, Lessard rappelle que contrairement à certains postulats anthropologiques, la jeunesse ne constitue pas un groupe homogène et monolithique (2007 : 127). De manière générale, mais dans une approche individuelle et personnalisée, les jeunes cris interrogés semblent nourrir des aspirations de continuité culturelle tout en profitant de l'ouverture géographique, culturelle et idéologique rendue possible par le travail des générations précédentes et le développement technologique (*ibid.*: 130-131). C'est aussi en ce sens que s'articule la « culture mécanique » de Collin :

Le fonctionnement d'ensemble demeure la préoccupation centrale, mais les pièces sont choisies une à une, et un rouage provenant de l'autre culture peut sans danger remplacer avantageusement celui de la culture d'origine s'il s'avère plus fonctionnel. Aussi, doit-on effectuer un tri et rejeter les valeurs traditionnelles désuètes (...) et emprunter, de la boîte à outils du « Blanc », ce qui peut être utile pour retrouver l'autonomie personnelle et, ultimement, l'autonomie collective (1988 : 73).

Dans un même ordre d'idées, Vincent note que si les jeunes conçoivent le présent et l'avenir sous l'éclairage de nouveaux repères culturels que l'on pourrait bien qualifier de progressistes, ils rejoignent leurs aînés dans leur volonté d'autonomisation, de récupération des territoires ancestraux et de transmission du patrimoine culturel (1991 : 14). Mais quel rôle peut jouer

l'éducation dans ce processus? Le contexte éducationnel actuel leur permet-il de développer les outils nécessaires à cet ancrage identitaire, culturel et épistémologique?

4.2.5. Ethnocentrisme scolaire et enracinement culturel

L'histoire de l'éducation autochtone au Québec et au Canada est enracinée dans un projet assimilationniste, accultérateur et intégrationniste. L'école, en tant qu'institution éducative, résulte de l'exportation d'un modèle européen au cœur du territoire d'outre-mer colonisé²⁶ et est devenue, tel que nous l'avons vu, un instrument au service de l'intégration socioéconomique et culturelle de ses populations. Le processus d'acculturation attendu (ou imposé) à l'intérieur du système d'éducation repose donc essentiellement sur les compétences adaptatives des élèves autochtones. Ceux-ci se voient contraints à intégrer des valeurs, des langues, des perspectives et des concepts étrangers, inscrits dans une relation de pouvoir institutionnel. Encore aujourd'hui, les programmes pédagogiques imposés à l'ensemble des écoles provinciales, incluant près de la moitié des écoles situées dans les communautés amérindiennes²⁷, tendent à exclure les perspectives et contributions épistémologiques, culturelles et historiques des Premières Nations (Larose et Bourque 2006; Bastien 2008; Dufour 2013; Bories-Salawa 2014).

Ce phénomène n'a rien de nouveau au Québec. À l'intérieur de «Mythes et réalités sur les peuples autochtones», Lepage (2002) souligne, entre autres, la triste contribution du manuel d'histoire des pères Farley et Lamarche pour ses enseignements ethnocentriques et méprisants à l'égard des peuples autochtones. « L'histoire du Canada » constitue, dès 1944 et jusqu'au début des années 1960, le texte de référence du programme d'enseignement secondaire au Québec. En

²⁶ Tel que le souligne Kurtness, ce n'est pas le processus éducationnel en soi qui constitue une exportation transculturelle, mais « le niveau formel et le contenu du processus introduit par une société dominante » (2007:7). Ce qui fut traditionnellement un processus d'instruction informelle et d'apprentissage par observation dans des lieux concrets est remplacé par une instruction plus formelle et institutionnalisée exigeant des formes verbales et nouvelles d'apprentissages de matériel plus abstrait (Scribner et Cole 1973 dans *ibid.* : 7).

²⁷ Les communautés autochtones du Canada peuvent théoriquement voir à l'adaptation culturelle des programmes scolaires au sein de leurs écoles, notamment en vertu du droit à l'autodétermination prévu par les droits ancestraux et l'article 14 de la Déclaration sur les droits des peuples autochtones de l'ONU. Or, sans l'octroi de ressources budgétaires adéquates, les écoles ne sont généralement pas en mesure de jouir de ce droit (Davis 2014). Dans la très grande majorité des cas et à l'exception notable de certaines écoles telles que la Survival School de Kahnawake, les écoles de bande se voient dans l'obligation de répondre aux exigences et conditions gouvernementales si elles veulent être financées. Cette relation de pouvoir est traduite en ces termes par les AADNC : « faute de capacités et de ressources appropriées, de nombreuses collectivités ne sont pas en mesure de maximiser l'incidence que la prise en charge de leur éducation par les Premières nations peut avoir dans un domaine aussi fondamental que l'éducation des enfants » (2010 : 13).

1957, le R.P. André Renaud, O.M.I., directeur des études à la Commission oblate des Affaires indiennes et esquimaudes, publie un article dans la Revue de l'Université d'Ottawa appelant entre autres à la révision des manuels d'histoire en ce qui concerne la présentation des « Indiens », afin d'en arriver à un « changement radical d'idées et de sentiments à l'égard des Canadiens de descendance indienne» (1957 : 2).

En 1979, Vincent et Arcand, qui ont étudié 177 manuels scolaires utilisés au cours des années 1970, en arrivent à la conclusion que l'aberration ne serait pas tellement le produit d'un simple manque quantitatif, mais d'une représentation coloniale, réductrice, stéréotypée, utilitaire et remplie de préjugés à teneur évolutionniste (1979 : 381). Ainsi, l'histoire telle qu'enseignée à l'époque, commençait avec l'arrivée de Cartier, faisant fi de la présence autochtone en Amérique précolombienne, et a eu tôt fait de feindre sa disparition suite aux guerres coloniales (*ibid.*: 260-263). Du même coup, l'assimilation ou la « disparition » des autochtones y était présentée comme une étape inévitable, et même la seule solution envisageable au bon développement « du monde blanc » (*ibid.*: 259-260). En outre, les « Indiens » n'étaient considérés à l'époque qu'en tant que « ternes figurants de l'histoire» (*ibid.*: 70), jouant un rôle parfois utilitaire, parfois antagoniste à l'établissement d'êtres civilisés sur le territoire du Nouveau Monde au cours d'une période révolue. Près d'une décennie plus tard, Christian Laville (1991) et Jocelyn Létourneau (1996) dressèrent de nouveaux états de la situation pour arriver à des conclusions sensiblement comparables. Les manuels scolaires présentaient toujours une posture ethnocentrique dans leur représentation de l'histoire du territoire: « Même dans leur dernière mouture les manuels restent fortement marqués par cet ethnocentrisme qu'avaient observé Sylvie Vincent et Bernard Arcand. Les Blancs qui font les manuels font l'histoire et ramènent tout à eux. Même s'ils prétendent à l'occasion faire l'histoire de tous » (Laville 1991 dans Trudel 2000 : 531). Conséquemment, le rapport Lacoursière rapporte qu'au cours de la même période, l'histoire enseignée en milieu scolaire était perçue par certaines communautés autochtones du Québec comme étrangère à leur réalité (1996).

À la lumière de ces analyses, on peut donc postuler que l'*ethnocentrisme scolaire* (De Canck 2008), loin de s'être limité à l'époque révolue des pensionnats indiens, a réussi à se frayer un chemin jusqu'au programme pédagogique d'aujourd'hui, et ce, malgré les différentes approches

pédagogiques développées au cours des dernières années : interculturelle, multiculturelle, critique, anti-oppressive, postcoloniale, antiraciste, etc. En plus de représenter un obstacle important à la persévérance scolaire et à la construction identitaire des étudiants autochtones, ce manque de reconnaissance contribue à alimenter l'ignorance, les stéréotypes et la discrimination à l'endroit de ceux-ci (FIC 1972; Canada 1996b; Larose 2006; De Canck 2008; Bastien : 2008; Bourque 2004).

Plusieurs chercheurs et pédagogues autochtones du Canada, dont Tierney (1992), Battiste (2000), LaFrance (2000) et Bear Nicholas (2001), dénoncent les prétentions universalistes, impérialistes et néocoloniales du système d'éducation occidentale. Pour la chercheuse mik'maq Marie Battiste (2004), l'impérialisme cognitif laisserait présager une supériorité des savoirs occidentaux et évaluerait le succès en termes d'acculturation aux cultures dominantes. Cette deuxième affirmation s'inscrit en concordance avec le projet de l'éducation indienne telle que défini par le directeur des études pour les pensionnats indiens de l'après-guerre (Renaud 1958; Dufour 2015 à paraître). Décontextualisées, ces critiques semblent également concorder avec celles formulées par les sociologues français Bourdieu et Passeron pour qui : « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (1970:19). Selon ces derniers, le processus éducatif scolaire relèverait inévitablement de l'imposition d'un *habitus*²⁸ servant à perpétuer et reproduire l'idéologie sociale et culturelle de la classe dominante (*ibid.* : 52). Pour Battiste, la décolonisation de l'éducation passerait notamment par une révision en profondeur des législations, politiques et structures ethnocentriques dans l'intérêt de tous les étudiants, autochtones ou allochtones (*ibid.*). Elle insiste également sur l'importance d'engager ces transformations pratiques et théoriques dans une approche réflexive basée sur la reconnaissance et la conscientisation pour en arriver à guérir le passé comme le présent (*ibid.*)

Parmi les modèles s'intéressant à la prévalence du décrochage scolaire chez les étudiants autochtones, plusieurs identifient les variables assimilatrices du système d'éducation comme des

²⁸ « [...] l'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e.g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence ». (Bourdieu, 1972 : 282.)

entraves idéologiques et identitaires à la réussite scolaire (CRPA 1996; Battiste 2000; Larose 2001). Suite à des enquêtes de terrain en milieux innus, Larose et al. (2001) en viennent même à établir un lien entre l'indice d'acculturation et la résilience scolaire. Dans un même ordre d'idées, le Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec (SCAQ) observe que la réussite scolaire est perçue comme un signe d'assimilation dans certaines communautés amérindiennes (2007). Qu'en est-il aujourd'hui? La réforme du système scolaire québécois qui s'est déployée entre 2001 et 2006 a-t-elle donné suite aux nombreuses recommandations concernant la révision de la place des peuples autochtones à l'intérieur des cours d'histoire du Québec? Les professeurs et pédagogues d'aujourd'hui sont-ils suffisamment outillés pour apporter un éclairage nouveau et susciter chez leurs élèves un certain intérêt pour ceux-ci? Les étudiants de Premières Nations se sentent-ils suffisamment représentés à travers le programme d'éducation provincial?

Plusieurs auteurs se sont aussi penchés sur le rôle de l'enracinement culturel dans la scolarité des étudiants autochtones. Les recherches de Huffman s'appuient sur la prémisse qu'aucun facteur n'a été aussi souvent cité dans la littérature entourant les difficultés scolaires des autochtones d'Amérique que le conflit culturel engendré par la scolarité (2001: 2). Pour expliquer la disparité individuelle qui caractérise le succès scolaire des étudiants autochtones au niveau collégial, Huffman propose un modèle articulé autour des « cultural masks » (masques culturels) ou figures adaptatives caractérisant la capacité de résilience scolaire d'étudiants autochtones au niveau postsecondaire (*ibid.*): 1. les « transculturels », 2. les « aliénés », 3. les « marginalisés » et 4. les « assimilés » (traduction libre, 2010). Toujours selon Huffman, l'enracinement à la culture traditionnelle permettrait aux étudiants dits transculturels de résister efficacement à l'adversité suscitée par le parcours postsecondaire et leur permettrait d'atteindre des niveaux de réussite intégrée (*ibid.*). Si l'imposition d'étiquettes (ou de masques culturels) me semble un processus quelque peu réducteur et rigide, les résultats de Huffman sont néanmoins révélateurs. Ils permettent d'envisager les identités culturelles autochtones en tant que facteurs de protection, voire d'ancrage identitaire, favorisant la résilience scolaire des étudiants dans un rapport presque équivalent à l'assimilation ou à l'acculturation forcée. Une éducation culturellement signifiante contribuerait entre autres à promouvoir le sentiment d'appartenance communautaire et familial, la valorisation d'une identité individuelle et collective, le degré d'aisance face à l'altérité et la

motivation scolaire (Hookimaw-Witt 1998; Cole et al. 2010; Brabant et al. 2015). Ainsi, plusieurs auteurs insistent sur la responsabilité des instances scolaires et postsecondaires dans la rétention et le succès des étudiants autochtones (FIC 1972; Tierney 1992; Hampton 1995; CRPA 1996; Kirkness et Bernhardt 2001; Battiste 2002; Stonechild 2006). Pour Tierney (1992), l'atteinte de ces objectifs passe par une refonte des structures organisationnelles des établissements postsecondaires :

...rather than think about student participation from a social integrationist perspective, an alternative model is to conceive of universities as multicultural entities where difference is highlighted and celebrated. Accordingly, if we want our colleges and universities to be multicultural we need theoretical models different from those of the social integrationists, which in turn will call for different assumptions about reality and what must be done to engage college students (1992: 164).

L'évocation de cette responsabilité permet d'introduire le concept de sécurité culturelle, qui permet à l'étudiant autochtone d'évoluer dans un contexte scolaire adapté à sa réalité et de s'épanouir dans un environnement qui reconnaît la valeur de ses origines.

4.2.6. Sécurité culturelle

Le concept de sécurité culturelle a été développé vers la fin des années 1980 par Irihapeti Ramsden, infirmière et éducatrice maorie de Nouvelle-Zélande, en réponse à la marginalisation et à la discrimination vécues par leurs peuples autochtones au sein des systèmes de santé allochtones (Blanchet Garneau et Pépin; 2012). Dans le but de favoriser l'accès au système de santé et l'efficacité de ces services dans une approche fondée sur les spécificités culturelles des Premiers peuples, le concept est progressivement adopté au Canada par certains organismes de santé, dont l'Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA) (dans NNAPF 2012). Si d'aucuns dénoncent l'ambiguïté et le caractère interprétatif du concept (dans *ibid.*), nous nous entendrons ici pour le définir en tant que potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées. Le concept s'inscrit en quelque sorte comme une réponse alternative à l'ethnocentrisme institutionnel et aux rapports inégaux qui caractérisent les systèmes étatiques, comme la santé et l'éducation, en contexte néocolonial (*ibid.*). De ce fait, le concept est également transposé au domaine de l'éducation en vue de répondre aux besoins et caractéristiques particuliers des étudiants issus de cultures minoritaires.

La mise en place d'une certaine sécurité culturelle au sein des institutions postsecondaires requiert non seulement la création et l'application de mesures administratives, organisationnelles, curriculaires et pédagogiques dites culturellement sensibles dans le cadre d'une action concertée, mais doit aussi se pencher sur le vécu et la réponse des étudiants dans le but d'en évaluer l'efficacité (Warren 2003; Colomb 2012). Selon Colomb (2012), l'application de ce concept aurait non seulement des répercussions directes sur les taux d'inscription, de rétention et de réussite des étudiants de Premières Nations, mais elle favoriserait également leur niveau d'implication et de participation dans les cours en contexte d'apprentissage. Toujours selon celui-ci, l'adoption systématique du concept de sécurité culturelle en tant que ligne directrice dans le cadre de la scolarité postsecondaire pourrait également avoir un effet intergénérationnel sur la persévérance scolaire et la diplomation (*ibid.*).

Le modèle de l'attachement sécuritaire du neuropsychiatre Daniel J. Siegel (2001; 2013) s'avère également un outil conceptuel intéressant pour l'étude de la sécurité culturelle en contexte postsecondaire. Pour celui-ci, le processus d'attachement, auquel je grefferai la notion d'enracinement, constitue un élément clé dans le développement de l'être humain. Il peut être schématisé, voire vulgarisé, par la théorie des 4s: « We need to be Seen, Safe and Soothed in order to feel Secure²⁹ » (*ibid.*). Si le modèle de Siegel a d'abord été élaboré en tant que postulat développemental individuel et interpersonnel (notamment en ce qui a trait à la variable parentale), nous verrons en cours d'analyse que la théorie de l'attachement de Bowlby (1958; 1969) dont il s'inspire a également été utilisée pour expliquer les schémas développementaux des adolescents et des adultes. On reconnaîtra d'emblée que l'attachement, voire l'enracinement identitaire ou l'ancrage institutionnel, est intimement lié au potentiel de persévérance et de résilience scolaires. Pour Siegel, l'attachement sécuritaire permettrait de s'engager dans des relations sociales et agirait à titre de rampe de lancement pour se projeter dans le monde extérieur et faire face à l'altérité: « When we have a secure attachment model, we have the security to venture out into all that lies ahead in the world beyond our home. And when we are

²⁹Selon l'auteur, la première condition (being seen) correspond à la reconnaissance et la réponse aux besoins de l'individu. La deuxième (being safe) fait référence à la protection et au sentiment de sécurité, alors que la troisième (being soothed) fait référence au renforcement positif et à la sollicitude dans le but d'apaiser la détresse ou les sentiments négatifs (Siegel 2013).

tired, or distressed, or just need to touch base, we return to the safe harbor of our attachment home, our relationships with our attachment figures » (2013). De ce fait, l'attachement sécuritaire (qu'il soit interpersonnel ou culturel) prodiguerait au sujet une capacité de résilience face à l'adversité alors que certains symptômes tels que les difficultés de concentration, la rigidité émotionnelle, l'hypersensibilité au stress et la difficulté à entrer en relation pourraient être symptomatiques de troubles de l'attachement ou de l'insécurité (2001: 77).

4.3. L'exemple des *Tribal Colleges and Universities (TCU)* américains

C'est précisément dans le but d'offrir aux étudiants un contexte de formation culturellement sécurisant qu'a émergé, au cours des années 1970 aux États-Unis, le mouvement des *Tribal Colleges (TCU)*. Les *TCU* sont des institutions collégiales développées dans le but de favoriser l'accès et la réussite des étudiants autochtones aux études supérieures. Ils sont administrés par des conseils principalement formés de directeurs autochtones et sont habituellement situés dans les réserves (Stein 1992). Les *TCU* présentent une certaine adaptation de programmes alliant histoires, cultures et traditions autochtones aux exigences de la formation postsecondaire (Brown 2003: 26). Sur le plan conceptuel, les *Tribal Colleges and Universities* s'inscrivent dans la quatrième catégorie des modèles des universités autochtones présentés par Hampton³⁰: 1. le modèle assimilationniste, 2. le modèle départemental, 3. le modèle fédéré ou affilié et 4. le modèle autonome (2000 : 218-219). Présentant les avantages de favoriser la prise en charge et l'autonomisation des étudiants et des communautés, l'auteur souligne que le modèle autonomiste a tendance à souffrir d'un sous-financement ainsi qu'un manque de reconnaissance dans le milieu universitaire (*ibid.*). Bien que le gouvernement américain est tenu de financer les *TCU* par les obligations de différents traités et jugements des tribunaux, les fonds alloués s'avèrent généralement insuffisants puisqu'ils ne prennent pas en compte différents facteurs comme le nombre d'étudiants allochtones inscrits (US 2005:2). Malgré ce défi majeur, la création des *TCU* réussit à favoriser la participation, la rétention et la graduation des étudiants autochtones au sein du système postsecondaire américain grâce à leurs programmes scolaires qui s'avèrent

³⁰ Eber Hampton est un professeur et auteur chickasaw d'Oklahoma qui a étudié en psychologie de l'University of California (BA), avant d'obtenir un doctorat à la Harvard Graduate School of Education (1988). En 1991, il devient le président de la First Nations University of Canada qui porte alors le nom de Saskatchewan Indian Federated College (Indspire 2015, <http://indspire.ca/laureat/eber-hampton/>, (consulté en avril 2015)).

culturellement adaptés aux besoins de leurs populations ciblées (Boyer 1997; Pavel 1999; Brown 2003; Martin 2005). Ils agissent également à titre d'agents de recrutement et de transition pour faciliter l'intégration aux études supérieures allochtones (*ibid.*).

Research, site visits, accreditation reports, and government audits all confirm their effectiveness. Tribal colleges have proven their ability to enroll students who were not served by higher education, to graduate students who have dropped out from other institutions, and to sponsor successful community development programs (Boyer 1997 : 2).

En 2005, on dénombrait 35 *TCU* répartis dans 13 états américains. Les analyses de plusieurs auteurs (Boyer 1997; Pavel 1999; Brown 2003; US 2005; Martin 2005) ont démontré qu'ils répondent à un large éventail de besoins socioculturels des populations autochtones. Selon le rapport sénatorial déposé par le Committee on Indian Affairs américain :

Tribal colleges and universities provide more than just higher education, they also provide high school completion courses, basic remediation courses, job training, college preparatory courses and adult education programs. They also serve other community needs, such as language and cultural preservation (US 2005).

Qu'en est-il au Canada et au Québec? Le mouvement de revendications autonomistes associées à la prise en charge de l'éducation des années 1970, à l'intérieur duquel ont pris naissance les *TCU* américains, a-t-il aussi permis de développer des structures éducationnelles adaptées aux besoins spécifiques des étudiants autochtones des niveaux postsecondaires de l'autre côté de la frontière? Dans quel cadre historique peut-on positionner l'émergence de ces initiatives?

5. DE L'INDIAN AND NORTHERN EDUCATION PROGRAM (INEP) DE RÉGINA AU COLLÈGE MANITOU DE LA MACAZA

5.1. Création du Indian and Northern Education Program (INEP)

Dans le Canada du milieu des années 1960, on dénombrait environ 200 étudiants de Premières Nations dans les institutions d'éducation supérieure (Holmes 2005 : 7). En dépit de l'ouverture tardive des pensionnats indiens sur son territoire, le Québec se classait en tête de liste des provinces canadiennes avec 35 étudiants d'origine autochtone au sein de ses universités (Anonyme 1963b: 7). Cet état de fait fut interprété par les auteurs oblats comme le résultat de « l'effort sérieux fait depuis 10 ans » en matière d'intégration scolaire et socioprofessionnelle (*ibid.*).

L'année 1969 marqua la fin du partenariat entre le gouvernement fédéral et les Églises en matière d'éducation indienne. Au cours de la même année, le père O.M.I. André Renaud qui, depuis 1963, avait troqué son titre de directeur des études oblats pour celui de directeur fondateur de l'INEP, fit une présentation intitulée « An Experiment in Curriculum Change » (1969) à l'occasion de la ISE Conference on Canadian Studies à Toronto, autour du processus ayant mené à la création dudit programme. À la lumière de celui-ci, on constate un certain repositionnement stratégique en matière de scolarisation, de pertinence culturelle et d'adaptation de programmes scolaires.

Partant du postulat que les efforts pour améliorer la persévérance scolaire des étudiants autochtones et stabiliser le roulement des professeurs dans les communautés éloignées s'étaient avérés depuis plus de quinze ans infructueux, l'Université de Saskatchewan fut appelée à mettre en place, dès 1961, un programme d'été expérimental à l'intention des professeurs. Pour Renaud, l'amélioration de ce contexte ne pouvait s'amorcer sans opérer un important changement d'attitude de la part des enseignants allochtones par rapport à leurs élèves autochtones. Pour ce faire, il lui semblait indispensable que ceux-ci reconnaissent que les modes de vie autochtones, bien que « less effective from a socio-economic point of view than of the past or that of the majority of Canadian » (Renaud 1969 : 41), présentaient une valeur et une validité culturelles

égales à celles qui caractérisaient la société dominante. La scolarisation ne devait désormais plus s'inscrire dans un processus de déculturation préalable, mais au contraire voir à opérer un renforcement identitaire (*ibid.*). Le directeur de l'INEP aspirait alors à assouplir le caractère assimilationniste de l'école grâce à la transformation profonde de ses acteurs. Blair Stonechild³¹ rapporte que le cours initié par Renaud à l'intention des professeurs indiens visait à les aider à inculquer à leurs élèves un sentiment de fierté identitaire (2006). L'auteur souligne également que Renaud aurait aidé la Fédération des Indiens de Saskatchewan à créer, au sein de l'Université, l'Indian Cultural College³², qui constitue en quelque sorte la première instance éducative des Premières Nations au pays.

Contrairement au projet intégrationniste présenté plus tôt, il n'était plus tellement question de transformer l'étudiant indien dans le but qu'il s'adapte à l'institution, mais plutôt de tenter de changer les manières de faire et les paradigmes institutionnels. Renaud postulait alors que le problème de persévérance scolaire en milieu autochtone pourrait résulter de l'ethnocentrisme institutionnel et du manque d'adaptation culturelle de l'école et de ses principaux constituants. Cette prémisse rejoint d'ailleurs celle de Tierney, qui écrira plus d'une vingtaine d'années plus tard: « Rather that objectify Native Americans as the problem, one might point out that instructional racism and the mindset of the powerful is the 'real problem' » (1992: 165). Selon Kupsch et Caillol (1973), l'INEP aurait été élaboré de manière à servir de facilitateur auprès des éducateurs et des communautés pour atteindre des objectifs inhérents aux postulats suivants:

1. People in geographical and/or cultural isolation for centuries have a right to learn the achievements and new techniques discovered and developed by mankind elsewhere.
2. They have a right to integrate these new learnings into their own cultural continuum so as to enrich it (rather than destroy it) as well as to apply them in order to be able to persist as a different group.
3. They have a right to assume or maintain leadership in the overall planning of the schooling program for their children (whereby these learnings take place) and to participate actively in its implementation, as teachers, teachers' associates, guest instructors, and consultants.
4. They have a right of access to power, financial and political, in order to control the

³¹ Blair Stonechild est un professeur saulteaux (Muscowpetung First Nation) à la First Nation University of Canada. Parmi ses réalisations professionnelles, il a été directeur adjoint au Collège Manitou et est l'auteur de « The New Buffalo: The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education » (2006).

³² Le *Saskatchewan Indian Cultural College*, devenu le Saskatchewan Indian Cultural Centre, a été créé en 1972 à Saskatoon dans le cadre du Cultural Education Centres Program du gouvernement fédéral. Ses objectifs principaux sont de soutenir l'éducation et de promouvoir les identités autochtones en concertation avec des Aînés. Il participe à développer la capacité des communautés en matière de ressources linguistiques, éducatives, touristiques, pédagogiques et autres (Nestor s.d).

direction and implementation of the schooling program, regardless of their current economic and educational standards. 5. They have a right to teachers who understand the above assumptions and are willing to work hand-in-hand with them as new members of the local community. 6. In brief, they have the right to develop an educational program which will make them and their children: proud of their own ancestry, technologically and economically more competent in their own environment and region; politically effective at all levels of public administration that affect their destiny and socio-economically capable of relocating elsewhere in the country if they wish to do so. (193-194).

Dans un même ordre d'idées, Cecil King, diplômé odawa aux cycles supérieurs en éducation, devenu auteur et à son tour directeur du Indian Teacher Education Program (ITEP), raconte en ces mots l'importance qu'aurait eu l'INEP dans le domaine de l'éducation autochtone:

What he [Father Andre Renaud] talked about was revolutionary thinking in Indian education. He believed that teachers needed to provide “education from within.” This meant starting with the child’s previous knowledge, the knowledge he/she had learned from his/her Mother, Father Grandmother, Grandfather and community and build on that. Teachers were excited by the ideas and teachers like me, Indians ourselves, were especially excited because all of our education we had been told that we had to “leave our Indianness at the door,” put aside the teachings of our ancestors, leave our communities and not to speak our language because it would hold us back in learning the things that we needed to survive in the “modern” world (King in Usask, n.d.)³³.

Ce témoignage s'inscrit dans un portrait intergénérationnel dressé par les diplômés de l'INEP qui reconnaît que l'application de ces nouveaux concepts culturels eut une influence marquée sur la carrière de plusieurs centaines de professeurs, lesquels eurent à leur tour un impact direct sur des milliers d'élèves autochtones (*ibid.*). Les mesures novatrices mises en place à l'Université de Saskatchewan, par l'entremise du père André Renaud et des instances O.M.I, servirent d'inspiration à d'autres institutions postsecondaires³⁴ à travers le Canada.

5.2. Vers la Maîtrise indienne de l'éducation indienne

En 1967, fut publié le rapport Hawthorn-Tremblay en réponse à une demande d'enquête du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration sur les Indiens du Canada. Dans son deuxième volume « Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif », la scolarisation des

³³<http://www.usask.ca/education/alumnianddonors/alumni/alumni-in-the-news.php>, (consulté en novembre 2014).

³⁴ Renaud recense entre autres la création du Canadian Association for Indian and Eskimo Education, qui réunit à l'époque des administrateurs, des superviseurs et des professeurs, la mise sur pied de formations interculturelles à l'Université d'Alberta de Calgary, l'émergence de nouveaux intérêts de recherches affiliées à l'Université de Calgary, l'instauration d'une nouvelle session d'orientation à l'Université du Manitoba, etc. (Renaud 1979).

élèves autochtones, dans ses visées assimilatrices, est décrite comme une expérience bouleversante sur le plan identitaire (Hawthorn et Tremblay 1967). Pour remédier à ce problème, les auteurs formulent soixante recommandations, comprenant entre autres la création de comités d'éducation de parents autochtones travaillant en collaboration avec les écoles et une révision du matériel pédagogique utilisé à l'échelle du Canada (*ibid.* : chap.1). Parmi les legs de ce rapport, soulignons l'émergence de la notion de *Citizens Plus* qui rétablit le concept d'égalité en critiquant l'égalitarisme d'après-guerre et en reconnaissant des droits spécifiques aux citoyens autochtones (*ibid.*, vol.1 : 253)³⁵. En 1970, ce concept a été récupéré par le réquisitoire « Citizens Plus » de l'Indian Association of Alberta, ou le Livre rouge, dont l'appellation constitue une analogie au rejet en bloc des propositions du Livre blanc³⁶ du gouvernement Trudeau. Le Livre rouge revendique notamment une révision de la Loi sur les Indiens ainsi qu'une « adéquation entre les programmes scolaires et les valeurs autochtones » (Hot 2010 : 17).

C'est donc dans un climat politique qui eut pour effet de soulever la mobilisation autochtone qu'est publiée, en 1972, La Maîtrise indienne de l'éducation indienne (MIEI) par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC), devenue l'Assemblée des Premières Nations (APN), dans le but de se réapproprier la direction administrative de l'éducation des enfants indiens :

Il est temps d'apporter un changement radical à l'éducation dispensée aux Indiens. Nous visons un système d'éducation qui correspond à la philosophie et aux besoins des Indiens. Nous voulons que l'éducation contribue au sens de l'identification et de la confiance en soi chez nos enfants (FIC 1972 : 3).

Tel que le remarque Hot : « Cette déclaration de principes contient plusieurs idées déjà présentes dans le rapport Hawthorn-Tremblay et le Livre rouge, mais contrairement à ces documents, c'est plutôt sous forme de politiques que sont énoncées les idées, dans une perspective d'action » (2010 : 17). Elle définit les grandes lignes de « la doctrine, les objectifs, les principes et

³⁵ Le coauteur du rapport, Marc-Adéland Tremblay, docteur en anthropologie culturelle et sociale, devint professeur au département de sociologie de l'Université Laval en 1956, soit suite à un terrain de recherche, qu'il identifie lui-même comme rite de passage, dans une communauté de Fruitland au Nouveau-Mexique où il s'intéresse aux processus d'acculturation (Trudel 1995). Dans le cadre du Rapport Hawthorn-Tremblay, il est l'auteur des chapitres « Les structures administratives et éducationnelles des écoles indiennes » (chap.3) et « Une philosophie pour l'éducation indienne » (chap.5).

³⁶ Publié en 1969 par son ministre des Affaires indiennes, Jean Chrétien, le *Livre blanc sur la politique indienne* (Canada 1969) visait à abolir le titre indien, la *Loi sur les Indiens* et les droits acquis dans une perspective soi-disant égalitariste pour faire des Autochtones des citoyens comme les autres Canadiens. De l'avis des leaders autochtones de l'époque, celui-ci représentait « un programme à peine voilé d'extermination par le biais de l'émancipation » (Cardinal 1970 dans Goulet, 2008 : 86).

l'orientation qui devront régir tous les programmes scolaires indiens » (FIC 1972 : iii) et qui sont enracinés dans les valeurs culturelles et la fierté identitaire:

Les valeurs que nous voulons transmettre à nos enfants, les valeurs qui font de notre peuple une grande race ne sont pas écrites dans les livres. On les trouve dans notre histoire, dans nos légendes et dans notre culture. Nous croyons que si un enfant indien est pleinement conscient des principales valeurs indiennes, il pourra à bon droit être fier de notre race et de lui-même en tant qu'Indien [...] (*ibid.*:2)

Le document propose des mesures adaptatives relativement à quatre domaines essentiels : 1. la responsabilité juridique et administrative, 2. les programmes pédagogiques, 3. les enseignants, ainsi que 4. les services et installations (*ibid.* : 4). Pour ce faire, un effort devait être effectué pour former des enseignants autochtones dont la présence, comme stipulé à l'intérieur du rapport Hawthorn-Tremblay (1967, vol. 2: 4), a un impact bénéfique sur le cheminement des enfants autochtones. Il en va de même pour ce qui est de la formation interculturelle des acteurs scolaires allochtones. Finalement, les services et installations doivent être adaptés aux besoins spécifiques de la population locale (*ibid.* : 33). En matière d'éducation postsecondaire, la FIC souhaitait favoriser l'accès des étudiants indiens pour combler les besoins professionnels (avocats, médecins et enseignants) des communautés (FIC 1972 : 14). Elle revendiquait donc un soutien financier adéquat, un plan de recrutement ciblé et des politiques d'admission adaptées aux réalités des Premières Nations :

Vu le grand besoin de professionnels dans les agglomérations indiennes, il faut encourager et aider par tous les moyens possibles les Indiens désireux de poursuivre des études supérieures [...] Compte tenu de tous les désavantages subis par les Indiens dans le domaine de l'éducation, les conditions rigides actuelles d'admission aux universités et aux collèges devraient être adaptées [...] (*ibid.*)

En outre, la MIEI s'articule comme une volonté de promotion identitaire et d'autonomisation facilitée par la réappropriation des instances éducatives : « En effet, on passe d'une perception de l'éducation comme moyen d'assimilation au reste de la population à une vision dans laquelle l'éducation est l'outil primordial dans la revitalisation de la culture indienne » (Hot 2010 : 19).

5.3. La genèse : le Collège Manitou

5.3.1. Création du programme Amér-indisation

Dans la mouvance politique soulevée par la parution du Livre blanc (Canada 1969) et la réponse autonomiste du Livre rouge (ICA 1970), plusieurs instances dont la Fraternité des Indiens du Canada à travers MIEI (1972), le Conseil Mohawk de Kahnawake, l'Association des Indiens du

Québec, -laquelle comptait parmi ses vice-présidents Aurélien Gill³⁷-, et l'Association universitaire autochtone de l'Université McGill - représentée par Gail Valaskakis³⁸- réclamèrent la création d'un programme éducatif culturellement adapté aux réalités des nations autochtones.

Pour leur part, les Cris de la Baie-James sollicitèrent l'Université McGill pour la création d'un programme de formation des maîtres assistants (Larose 1986: 183). De ce fait, est d'abord créé l'Institut nord-américain des études amérindiennes (ou le Native North American Studies Institute (NNASI)) à Montréal en 1971. Celui-ci a été élaboré en vue d'offrir aux jeunes autochtones une éducation culturelle capable de favoriser l'émergence d'une fierté identitaire à l'intérieur des communautés, tout comme en contexte urbain (Janin 2011):

...the proposed N.N.A.S.I. will enable native North American students and other native people in Eastern Canada and the Eastern Arctic to study their own languages, their history, and, cultures while obtaining knowledge and modern technical skills needed to gain 'control of their economic, social, and political destiny [...] The Institute will have a real and very positive effect on native communities by providing for better conditions under which their youth can achieve university education, by providing a vital resource for individuals, bands, and native associations and finally by providing programmes which will promote cultural continuity and growth. (McGill University Intertribal Council of Native Students 1970 dans Kilfoil 1979: 22)

Des programmes de certificats de formation des maîtres autochtones et de création de matériel pédagogique adapté furent alors offerts dans les locaux du Collège Dawson et de l'Université McGill (Janin 2011). Un service d'intégration à la vie urbaine fut également créé à l'intention des étudiants venus des communautés autochtones éloignées. Dès l'année suivante, l'Institut a souhaité agrandir les locaux et se délocaliser des grands centres urbains pour aplanir certains obstacles adaptatifs. Misant sur des arguments nationalistes et sociopolitiques, l'UQAC, qui aurait tenté depuis 1971 de se voir octroyer « l'exclusivité des programmes universitaires destinés aux autochtones », réussit finalement à obtenir le transfert du programme de formation des maîtres assistants mis sur pied par McGill (Bourque 1979 dans Larose 1986: 182).

³⁷ Aurélien Gill (1933-2015) fut un homme politique innu, originaire de la communauté de Mashteuiatsh dont il a été le chef. Diplômé en pédagogie de l'Université Laval, il a notamment occupé les fonctions de professeur, président fondateur du Conseil atikamekw-montagnais, directeur du Département des affaires indiennes pour le Québec et sénateur libéral.

³⁸ Gail Valaskakis (1939-2007) fut une docteure chippewa qui a été directrice de la recherche pour le Aboriginal Healing Foundation, professeure émérite, directrice du programme de deuxième cycle en Études médiatiques et directrice de la faculté des Arts et sciences à l'Université Concordia. Elle a également fait partie des membres fondateurs du Collège Manitou.

Au cours de la même époque, l'Association des Indiens du Québec obtint les droits d'occupation de la base militaire désaffectée de La Macaza³⁹ par le concours du ministère des Affaires indiennes. Bien que les installations aient été laissées à l'abandon depuis plusieurs années au moment de la transaction, celles-ci étaient néanmoins estimées à 60 millions de dollars (Kilfoil 1969). Selon Stonechild (2006), le général à la retraite Jean Allard aurait joué un rôle déterminant dans les laborieuses négociations ayant mené à la cession de la base Bomarc Missile au MAINC en vue de la création d'un collège amérindien. Le NNASI et son directeur William Craig, lequel deviendrait par la suite le premier directeur de Manitou, conduisit alors une étude de faisabilité qui mena à la conclusion que le site s'avérait idéal pour la création d'un centre culturel et éducationnel inspiré du modèle du Navajo Community College⁴⁰ d'Arizona instauré en 1968 (*ibid.*). Ces démarches furent appuyées par le père André Renaud, O.M.I., lequel avait lui-même participé, près de 10 ans auparavant⁴¹, à un stage d'observation au College of Education de l'Université de l'Arizona à Phoenix pour « y étudier les méthodes d'enseignement, de pédagogie et de recherche en anthropologie appliquée à l'éducation des Indiens du Sud-Ouest américain » (Anonyme 1963b: 7) :

Ainsi, du côté du gouvernement fédéral, le M.A.I.N.C. (ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien) élabore un projet de prise en charge et d'amérindianisation des écoles dont la version préliminaire d'un plan quinquennal apparaît dès 1972. Ce projet cible particulièrement trois aspects de l'éducation: la formation de maîtres autochtones, la valorisation et l'enseignement des langues autochtones, et le développement de matériel pédagogique et de contenu de programmes autochtones. C'est en se basant sur ces perspectives que l'Université du Québec à Chicoutimi développe un projet spécifique de formation des maîtres, associé à la démarche du Collège Manitou, après que Renaud (1972) eut recommandé au M.A.I.N.C. d'y localiser une bonne partie de la formation des maîtres autochtones (Gauthier et al. 2010).

Toujours sur les recommandations de Renaud, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), qui souhaitait créer un programme homologue à l'INEP à l'intention des Premières Nations francophones du Québec, aurait mandaté le père Rémi Cadieux⁴², O.M.I., pour l'élaboration d'un

³⁹ La Macaza est située dans les Hautes-Laurentides à environ 190 km au nord-ouest de Montréal.

⁴⁰ Il faut souligner que le Collège Navajo, devenu le Diné College, constitue un pionnier de la mouvance des *TCU* américains.

⁴¹ Soit 8 années après le passage de l'anthropologue Marc-Adélarde Tremblay, coauteur du Rapport Hawthorn-Tremblay, dans la même aire culturelle.

⁴² Le père Rémi Cadieux O.M.I. a été directeur du pensionnat d'Amos entre 1968 et 1972 et éditeur en chef de *Vie indienne* en 1965, en remplacement du père Leguerrier. Entre 1972 et 1973, il fut envoyé à l'Université de

programme de formation des maîtres autochtones : le projet Amér-indisation (Cadieux 16-12-14). Pour ce faire, Cadieux a travaillé en collaboration avec la directrice du module en éducation de l'UQAC, soeur Jeannine Lapierre de la congrégation Notre-Dame-du-Bon-Conseil (*ibid.*). Le programme de formation des maîtres autochtones visait à élaborer une formation adaptée aux réalités et cultures des Premières Nations du territoire ainsi qu'à fournir des outils multidisciplinaires à ses étudiants (*ibid.*). Il était ainsi question de permettre « une éducation plus humaine et plus efficace grâce à une adaptation adéquate aux langues et aux cultures et faire de l'école un gardien de la survie ethnique »⁴³ (Manitou Community College 1973: 2 dans Kilfoil 1979: 24, traduction libre). L'objectif principal était donc de former des enseignants autochtones des niveaux préscolaire et primaire ainsi que des « technolinguistes » destinés, dans un premier temps, aux écoles fédérales, puis aux écoles de bande (Larose 1986: 183). Le programme reçut l'approbation du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), du Sénat, du ministère des Affaires indiennes du Canada et du Nord canadien (MAINC) et de l'Association des Indiens du Québec (Cadieux, 16-12-14).

Entre 1972 et 1973, la base militaire de La Macaza devint le Collège Manitou, première institution d'enseignement postsecondaire du Québec conçue spécialement pour la jeunesse autochtone. Le programme de formation des maîtres, initié en juillet 1973 sous la forme d'une école d'été de 6 semaines, eut pour effet transversal de faire connaître la nouvelle institution à l'intérieur des communautés. Il permit également de préparer le terrain pour l'accueil de la nouvelle cohorte anglophone du programme de sciences sociales accrédité par le Collège Dawson qui fut inauguré en septembre 1973⁴⁴.

Saskatchewan pour enseigner à l'intérieur de l'INEP aux côtés du père Renaud. Grâce aux observations et expériences recueillies, il mit sur pied le Programme de formation des maîtres autochtones en collaboration avec l'UQAT, qui ouvrira le Collège Manitou l'année suivante. Le père Cadieux se rappelle que lors de la crise du pétrole des années 1970, il accompagna Renaud, qui était de passage à Chicoutimi, en voiture jusqu'en Saskatchewan. Cette longue traversée de 3 jours fit office de réunion de travail au cours de laquelle ils échangèrent sur les modalités, objectifs et principes d'un programme de formation des maîtres autochtones (Cadieux 05-01-15).

⁴³ Le certificat présentait les cours suivants : Enseignement en langues amérindiennes ; l'Amérindien et son environnement naturel; Expression et communication; Innovations pédagogiques et l'Amérindien; Préparation et organisation du matériel didactique; Enseignement amérindien et autres systèmes d'éducation; Processus d'apprentissage amérindien; Linguistique amérindienne ainsi que Pratique d'enseignement (Kilfoil 1979: 25; traduction libre).

⁴⁴ Le programme d'études collégiales comprenait les cours de tronc commun suivants : anglais, humanités et éducation physique, en plus de ceux à option (administration, anthropologie, sociologie, économie, français, histoire, mathématiques, langues amérindiennes, philosophie et psychologie) (Kilfoil 1979, traduction libre).

Dans les mois qui suivirent son ouverture, le Collège Manitou fit face à des dissensions internes autour de sa gestion administrative et financière (Cadieux 05-01-15). Une certaine divergence semble planer sur ce qui suivit. Alors que le père Cadieux raconte que la Fraternité des Indiens le chargea d'aller chercher la démission de son directeur, William Craig (*ibid.* 16-12-14.), Stonechild (2006) évoque pour sa part des raisons médicales afin d'expliquer ce changement de direction. Le départ précipité de Craig eut l'effet de soulever de vives protestations des étudiants de l'époque, qui lui étaient attachés (Cadieux 05-01-15). George W. Miller, membre de la nation mohawk de Brantford en Ontario, hérita alors de la direction générale du collège. Dès son entrée en fonction, on lui confia deux importants mandats: atteindre la stabilité financière et établir la crédibilité scolaire du collège (Stonechild 2006). À la fin de la première année, environ 175 étudiants, majoritairement amérindiens, mais aussi inuit, fréquentaient le Collège Manitou (*ibid.*). L'année suivante, on observait un taux de décrochage de 26%, comparativement au 90% d'abandon chez les 164 étudiants autochtones inscrits dans les universités francophones du Québec (*ibid.*). En référence à ces taux de rétention encourageants, l'Union of Nova Scotia Indians (UNSI) déclarait en 1974 : « They [les étudiants] said the college enabled them to enjoy education, develop their identity and self-confidence. As a result, few dropped-out » (dans *ibid.*). Il faut également souligner que les installations du campus, dont il sera question un peu plus tard, offraient l'avantage d'aplanir les obstacles inhérents à l'éloignement géographique, ce qui facilita la persévérance scolaire des étudiants inscrits.

À l'issue de ses deux premières années en tant que directeur, Miller réussit à réduire provisoirement les dettes de l'institution au tiers de celles accusées lors de son arrivée en poste (Kilfoil 1979: 24). Au cours de la même année, soit en 1974, l'artiste mexicain Domingo Cisneros développa des cours de communication, de théâtre et de beaux-arts, ainsi qu'un département dédié aux arts autochtones et aux communications (Janin 2011 :14). Ces nouveaux cours furent ajoutés au programme de sciences humaines, en plus des cours de biologie, musique, photographie, poterie et religion. Selon Kilfoil, le Collège Manitou aurait aussi reçu, au cours de la même année, le mandat de développer des cours sur les cultures autochtones à l'intention de tous les cégeps provinciaux (1979 : 27).

En 1976 a enfin été créé le programme préuniversitaire francophone, accrédité par le Cégep Ahuntsic, sur le canevas de son homologue anglophone. Il fut dès lors formellement reconnu par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Au cours de cette période, la jeune Lise Bastien, qui avait alors abandonné la poursuite de son cheminement secondaire, partit en reconnaissance à La Macaza accompagnée de quelques amis (Lise Bastien 18-08-14). Le petit groupe de Wendake fit une partie du trajet en autobus, puis compléta le voyage « sur le pouce », attiré par l'occasion d'aller à la rencontre de nouveaux groupes de jeunes « Indiens » originaires de différentes nations et communautés (*ibid.*). Séduite par l'ambiance communautaire, comme par la perspective d'y recevoir une éducation adaptée à sa réalité, la future directrice du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) décida de s'y inscrire (*ibid.*).

5.3.2. Un village indien à La Macaza; émergence d'une nouvelle identification collective

La base du Bomarc Missile, devenue le Collège Manitou, présentait une superficie de 185 hectares, avec 173 édifices. Elle comprenait entre autres des bureaux administratifs, des centres communautaires, une école, un gymnase, un terrain de golf et un magasin (Stonechild 2006). Les installations permettaient ainsi d'accueillir les familles des étudiants dans ses quelque 114 maisons préfabriquées initialement construites pour les familles des militaires. Les résidents pouvaient aussi bénéficier d'une école primaire, d'un service de garde, d'un théâtre et d'un Wampum Lodge (1969). Le campus disposait en outre de salles de cours, d'une bibliothèque, d'une imprimerie, de studios d'enregistrement, d'ateliers artistiques, d'une chambre noire, d'un centre sportif avec piscine, de terrains de sports, d'un service de restauration, d'un bureau de poste et de services d'urgence (Janin 2011):

On vivait comme sur une communauté. On avait recréé l'esprit communautaire : tout le monde ensemble qui se parlent, qui se voient... C'était une base militaire et donc, c'était un village en soi. Un village complètement autonome avec toutes les infrastructures qui recrée la communauté [...] Il y avait aussi les arts, les activités parascolaires, tout ça autour! (Bastien, 18-08-14)

Selon le père Cadieux, c'était précisément dans cet esprit de réseautage que s'inscrivait l'un des principaux objectifs de Manitou (Cadieux 16-12-14). L'Association des Indiens du Québec souhaitait alors permettre à la jeunesse des Premières Nations de se rencontrer et de se connaître (*ibid.*). Regroupés en associations, les leaders autochtones ont depuis longtemps compris que seul un front commun pouvait leur permettre de faire valoir leurs droits de manière efficace contre la machine gouvernementale. De ce fait, l'identification autochtone représentait, et

représente toujours, une force politique et économique qui contribue à accroître les pouvoirs individuels de chaque nation (Wax 1973). Or, s'il est difficile d'en arriver à un consensus à l'intérieur d'un petit groupe d'individus appartenant à une même communauté (qu'elle soit autochtone ou allochtone), il va sans dire que la collaboration entre les acteurs de différentes nations nécessitait d'abord qu'ils apprennent à se connaître et à se reconnaître. Alors que les Premières Nations se trouvaient éparpillées sur un immense territoire sans moyens de communication efficace, le Collège Manitou représentait une occasion idéale pour créer de nouveaux liens et une identification commune.

Le documentaire *L'Éveil du pouvoir* de René Sioui Labelle (2009) s'avère riche en archives visuelles et en témoignages permettant de retracer le phénomène Manitou et l'impact décisif qu'il a eu sur l'identité culturelle de certains de ses étudiants. Son coproducteur, et ex-directeur général de la Société de communication Atikamekw-Montagnais (SOCAM), Bernard Hervieux, y explique notamment que les rencontres et les échanges occasionnés par le Collège Manitou ont effectivement participé à l'essor d'une nouvelle entité amérindienne: « Je me suis retrouvé au Collège Manitou, y'avait rien que des Indiens-là [...] C'est là qu'on nous a amérindianisés [...] Nous commençons à prendre conscience de qui nous étions... » (Hervieux dans Sioui Labelle 2009). Il insiste sur le fait que jusqu'alors, son parcours scolaire « dans le monde des blancs » ne lui avait jamais permis un tel essor identitaire (*ibid.*)

Dans son mémoire de maîtrise, Kilfoil, qui a pour sa part conduit un terrain de recherche sur le campus de Manitou en 1976, souligne que l'identité *tribale* constituait alors l'identification première des étudiants interrogés. Il note néanmoins que les interactions communautaires, le collectivisme et le positionnement par rapport à la société allochtone au sein de Manitou ont contribué à l'émergence d'une nouvelle identité panindienne et rassembleuse (1979 : 46). Celle-ci était légitimée et validée par la *groupalité* (Brubacker 2001) régnant sur le campus. Il est par ailleurs à souligner que cette nouvelle identification ne fut pas adoptée par tous les étudiants de Manitou. En effet, Kilfoil cite notamment un étudiant mik'maq pour qui:

Indian is just a label. I've got to be myself... being Indian is a collection, an idea... Distinctions came out of Manitou which just didn't fit. There's no such thing as Indian --bloodlines of native ancestry doesn't fit-- language doesn't fit. There is a concept of Micmac for me but not Indian (dans Kilfoil 1979: 45).

Ce témoignage laisse pressentir qu'à travers l'expérience de Manitou, les étudiants furent appelés à réfléchir et à se positionner sur les enjeux identitaires à travers un processus d'identification et d'identisation (Dorais 2004).

5.3.3. Éveil politique et leadership

Si, du souvenir de Bastien, le programme scolaire n'avait pas nécessairement fait l'objet d'une révision en profondeur de ses compétences, le cadre professoral, composé d'une douzaine d'enseignants autochtones (sur un total de 23), était encouragé à enrichir ses contenus culturels (Bastien 18-08-14; Stonechild 2006). Ghislain Picard, actuel Chef régional de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL), souligne pour sa part que les étudiants y étaient eux-mêmes invités à proposer l'étude de notions qu'ils jugeaient utiles à leur propre développement, voire à l'actualisation des cultures autochtones : « On nous invitait en quelque sorte à développer ce que pouvait être notre propre vision de la philosophie autochtone, de la philosophie indienne... » (dans Sioui Labelle 2009). La présence de l'imprimerie de la base militaire favorisa la production de matériel pédagogique et didactique culturellement adapté. La concertation ainsi occasionnée permit donc à une génération de se rencontrer, de se découvrir et d'échanger sur des problématiques communes, en plus d'envisager des amorces de solutions à travers l'acquisition de connaissances jugées pertinentes sur le plan individuel et collectif:

Toute la différence était là : on parlait de nous, de notre quotidien. Toutes les études de cas, c'étaient des cas de nos communautés. La littérature, les manuels : tout était axé sur les Premières Nations, sur les Autochtones [...] Nous avons enfin l'occasion d'échanger sur des enjeux [...] ça a été super intéressant : les enjeux communs et les enjeux différents (Bastien 18-08-14).

What made these subjects different from those offered in "White" CEGEPs is not only the fact that they were taught largely by native people, in a personal and informal environment, but also that course content was geared toward native cultures and the environment of the reservation [...] Thus, the relevance of the curriculum, the flexibility of the admission requirements, the basic upgrading courses offered, the relaxed and personal atmosphere of a small educational system and the predominance of native teachers and administrators contributed to making Manitou a unique learning environment (Kilfoil 1979: 26).

C'est d'ailleurs en termes d'éveil que certains auteurs (Janin 2011) et leaders autochtones ayant étudié à Manitou décrivent leur expérience :

Le collège de La Macaza s'inscrivait directement dans notre intention d'offrir des cours en leadership pour éventuellement convaincre nos communautés qu'il fallait se prendre en main (Aurélien Gill dans Sioui Labelle 2009).

La Macaza c'était le centre névralgique de tout ce qui se passait au niveau politique. Il y a plein d'informations qui nous étaient envoyées et qui ont réveillé ma conscience à moi (Ghislain Picard dans *ibid.*).

Le collège Manitou a été marquant pour la plupart des étudiants. Ça a certainement été l'éveil pour moi (Lise Bastien dans *ibid.*).

Si le régime des pensionnats indiens peut avoir indirectement contribué à l'essor d'une nouvelle élite intellectuelle et politique au sein Premières Nations (Miller 1996; Bousquet 2006; Ottawa 2010), il semble indéniable que l'éducation visant le renforcement identitaire plutôt que l'acculturation forcée aura pour sa part permis d'assainir, d'ancrer et de peaufiner ce processus.

5.3.4. *La fin d'un cycle*

Suite à l'adoption de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, les nations crie et inuit se retirèrent du projet Manitou, alors que plusieurs autres commençaient à se montrer hésitantes. Au mois de juillet 1976, Jacques Kurtness⁴⁵ devint le nouveau directeur du collège. Ce virage pourrait être interprété comme une ultime tentative d'assainir les relations qui se détérioraient progressivement entre les étudiants du collège et l'administration. Ces tensions, parallèlement à certains incidents disciplinaires et comportements dits subversifs, venaient alimenter la mauvaise presse dont le collège faisait l'objet au cours des dernières années à travers le Québec et les Maritimes (Kilfoil 1979). En décembre 1976, à la suite de longs mois d'ambivalences et de rumeurs persistantes, le gouvernement annonçait la fin du financement du projet prévu pour le 31 mai. Alors que l'année en cours se caractérisait par une augmentation de la population étudiante de l'ordre de 20%⁴⁶, de vifs mouvements de protestations éclatèrent sur le campus en réponse à cette annonce. Un groupe d'étudiants et de professeurs publièrent un manifeste intitulé « Hear Our Words » pour tenter de renverser cette décision. En marge des arguments d'ordres financier et administratif qui furent alors évoqués pour expliquer la fermeture

⁴⁵ Jacques Kurtness est originaire de la communauté innue de Mashteuiatsh (alors Pointe-Bleue). Il détient un doctorat en psychologie de l'Université Laval. Parmi ses nombreuses réalisations professionnelles, il a été professeur-chercheur à l'UQAC, négociateur en chef pour le Conseil Attikamek-Montagnais (CAM) et le Conseil tribal Mamuitun, ainsi que directeur régional des négociations et de la mise en œuvre des ententes pour le Québec au MAINC.

⁴⁶ Estimée à 150 étudiants, ce qui constitue une augmentation de 30 étudiants (Kilfoil 1979: 29). Cette augmentation peut être entre autres attribuable à la création du programme collégial francophone.

hâtive du collège de La Macaza, des voix dissidentes postulent pour leur part que ledit éveil politique et le foisonnement d'un nouveau militantisme autochtone auraient inquiété les autorités en pouvoir⁴⁷ (Cisneros 2006; GrosLouis dans Sioui Labelle 2009; Stonechild 2006; Gauthier et al. 2010; Bastien 18-08-14). Il est néanmoins manifeste que la déresponsabilisation précoce du ministère des Affaires indiennes, lequel a transféré la responsabilité financière aux conseils de bande à travers leurs allocations dédiées à l'éducation et à la culture, aura eu l'effet de fragiliser le projet dont les installations et infrastructures occasionnaient d'importants frais d'opération et de maintenance.

À la fin de décembre 1976, alors que la plupart des étudiants étaient déjà partis pour les vacances de Noël, le conseil d'administration du collège⁴⁸ décida de mettre un terme définitif au projet Manitou à la suite d'une motion votée par l'Association des Indiens du Québec :

Chief Andrew Delisle, speaking on behalf of the Indians of Quebec Advocation, stated : The chiefs expressed their concern that the cultural education money stay at the Band level to be spent on local initiatives. A resolution was passed that the activities at the present site of the College be temporarily suspended; the students be reoriented towards other institutions for January 1977 [...] The motion was carried with five in favour and three abstentions (Stonechild 2006).

Comme en témoignera Cisneros, la fermeture subite du Collège Manitou eut un effet dévastateur pour les étudiants, tout comme pour les enseignants impliqués dans la lutte pour sa survie:

J'ai continué à La Macaza mon labeur de loup de corbeau, ramassant les cadavres de la forêt, les mangeant, tannant leurs peaux, momifiant, nettoyant les ossements, ramassant des écorces et des racines, faisant des expériences avec des branches et des mousses, des cornes et des sabots. Mais j'étais fâché. Les nouvelles oeuvres que je faisais étaient très différentes de celles de la période du Collège Manitou. La mort de ce dernier m'avait laissé une cicatrice (2006).

En somme, plus d'une quarantaine d'étudiants auront obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC) et plus de 25 étudiants auront obtenu leur diplôme d'enseignement Amér-indianisation au Collège Manitou entre 1973 et 1976 (Kilfoil 1979: 29)⁴⁹. Selon le père René Cadieux, O.M.I., l'Institut aurait été victime de son époque, ouvrant 10 ans avant son temps (05-01-15). Pour Gail

⁴⁷ À cette époque, la montée du militantisme autochtone, associée à celle du mouvement *Red Power*, fit craindre à la GRC une menace terroriste autochtone, notamment avec la venue imminente des Jeux olympiques à Montréal (Kurtness 24-11-15).

⁴⁸ Constitué depuis 1975 de 13 codirecteurs représentant des conseils tribaux (Kilfoil 1979).

⁴⁹ Dans son mémoire, Kilfoil explique que ces chiffres sont issus des statistiques de mai 1976, mais qu'ils ne prennent pas en compte la diplomation de décembre 1976 (*ibid.*).

Valaskakis, le principal problème dont aurait souffert l'institution aurait été celui du manque de vision des décideurs, qui n'ont pas été en mesure d'évaluer les bénéfices à long terme qu'aurait pu avoir le Collège Manitou sur les populations autochtones (dans Stonechild 2006). Jacques Kurtness dénonce notamment le caractère opportuniste du gouvernement fédéral de l'époque dans sa gestion du dossier de La Macaza:

Les Autochtones ont financé le fonctionnement et l'entretien de la base militaire de La Macaza le temps de trouver une autre vocation, à savoir un pénitencier à sécurité intermédiaire. Cette dernière vocation est perçue comme étant plus appropriée pour l'utilisation de la base [...], plus payante, plus acceptable [ou] moins dérangeante pour la population du coin et son député [de l'époque] (24-11-15).

Près de vingt ans plus tard, le rapport Erasmus-Dussault souligne que malgré les douloureuses expériences qu'ils ont accumulées à travers les différentes mesures éducatives dont ils ont fait l'objet, les peuples autochtones continuent néanmoins à considérer l'éducation comme un espoir important pour l'avenir des communautés (CRPA 1996b : §6). Alors que quarante années se sont écoulées depuis la fermeture du Collège Manitou, qu'est-il devenu des nouvelles générations d'étudiants adultes de Premières Nations? Formuleraient-elles des projets d'avenir? Ces projections incluent-elles des perspectives professionnelles nécessitant la poursuite de scolarités postsecondaires? Les jeunes autochtones sont-ils intéressés par les études supérieures? D'entrée de jeu, il me semble important de sonder les aspirations scolaires et professionnelles de ceux-ci dans le but d'évaluer la pertinence de l'adaptation culturelle des services et curricula postsecondaires. Le cinquième chapitre, présenté en introduction à la deuxième partie de ce mémoire, s'intéressera principalement à certains résultats du questionnaire écrit, lesquels seront bonifiés par les témoignages récoltés lors des entrevues. L'analyse partielle de ces données permettra de brosser un aperçu relatif de leurs aspirations scolaires et de leur enracinement culturel.

DEUXIÈME PARTIE

6. PORTRAIT SYNTHÈSE DES PERSÉVÉRANTS PRÉUNIVERSITAIRES DE PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC

6.1. Intérêts scolaires et professionnels

6.1.1. *Un regard tourné vers l'avenir*

Les résultats au questionnaire écrit semblent indiquer que, contrairement à ce qui est souvent entendu dans certains milieux, la grande majorité des jeunes répondants (75%) réfléchissent souvent à leur avenir. De ce fait, ils sont à même de formuler des aspirations modulées par leurs expériences personnelles à l'intérieur de contextes sociohistoriques qui leur sont propres (Lessard 2007). Tout comme l'ont démontré des études préexistantes (Cazin 2005; Loiselle 2010), une grande proportion des étudiants semblent être motivés par l'espoir de pouvoir contribuer au mieux-être de leurs communautés (46%) et de pouvoir accéder à une meilleure situation professionnelle et socioéconomique (43%). Cette observation est aussi confirmée par les travailleurs du milieu postsecondaire autochtone interrogés au cours de l'enquête. Il est toutefois à noter que ces résultats sont probablement influencés par le fait que les informateurs ont majoritairement été mobilisés à travers des institutions scolaires ou autres projets pédagogiques dans lesquels ils sont investis pour préparer leur avenir. Malgré les difficultés inhérentes à leurs parcours scolaires respectifs, l'éducation est associée à une étape préparatoire à l'avenir (70%) et constitue, pour une large majorité (88%), une étape nécessaire à la réalisation de leur plan de vie. L'attrait de la carrière et d'une meilleure situation financière constitue un facteur pouvant soutenir la motivation de près de la moitié des étudiants de Premières Nations adultes ayant répondu au questionnaire (43%).

6.1.2. *La persévérance scolaire : un projet familial*

L'intégration du projet postsecondaire dans une vision positive de l'éducation semble être partagée, voire partiellement héritée des parents et de la famille des répondants dont le soutien moral constitue un déterminant considérable à la poursuite de leur scolarité (Vatz Laaroussi et al. 2005; Loiselle 2010):

Ils m'ont toujours, comment je pourrais dire? « coachés » pour y aller [...] Ils trouvaient ça important que je me rende toujours plus loin faque ils m'encourageaient tout le temps [...] Ça me valorisait aussi. Tsé des fois t'en as besoin quand tu veux lâcher pis tout ça. Tu lâches un petit coup de fil pis : « Maman? [rires] Encourage-moi!!! » [rires] (Jimmy B., Odanak, 16-04-14)

Ma grand-mère m'a toujours encouragée... sinon, ça fait longtemps que j'aurais lâché à cause de mon âge! (Lysiane, Montréal, 09-8-14)

En concordance avec les résultats de Loiselle (2010), une confortable majorité de persévérants affirment avoir de la parenté qui étudie ou a étudié à l'université. Dans des proportions comparables, soit un peu plus d'un quart, il s'agirait de parents, d'oncles, de tantes ou de cousins. En revanche, les participants ayant répondu n'avoir aucun membre de la famille ayant fréquenté l'université semblent avoir eux aussi majoritairement bénéficié du soutien parental à travers leur parcours scolaire:

Mes parents m'encouragent beaucoup... ils veulent que j'aille loin. Je suis le seul de ma famille qui suit des études collégiales. [...] Ils sont comme fiers de moi! (Terry, Odanak, 16-04-14)

Le soutien de la famille et de la communauté est d'ailleurs identifié par près de la moitié des répondants (45%) comme une aide potentielle à la réussite au niveau universitaire. Plusieurs étudiants évoquent également le désir de mettre un frein aux cycles de pauvreté et de violence pour le bien-être de leurs enfants ou des générations futures. Ils souhaitent donc devenir des modèles de réussite pour l'avenir de leur famille et communauté.

6.1.3. Un large éventail d'aspirations professionnelles

La capacité des persévérants de se projeter dans l'avenir s'exprime notamment à travers leurs réponses concernant leurs choix de carrière. En effet, ceux-ci seraient déjà fixés, ou sur le point de l'être pour une importante majorité d'entre eux. Il va sans dire qu'il s'agit ici de simples projections et que plusieurs apporteront nécessairement des modifications à leur plan professionnel au cours des prochaines années. Or, les objectifs à moyen terme et les aspirations professionnelles semblent constituer un incitatif non négligeable à la persévérance scolaire des populations étudiants (Potvin et al. 2007). C'est sur cette prémisse que reposent d'ailleurs plusieurs projets visant la persévérance scolaire autochtone, tels que le Projet Innu Meshkenu de l'UQAC, les Mini-écoles de la santé organisées par le GISA de la faculté de Médecine de l'UdeM et les séjours de familiarisation du volet Jeunes autochtones du Projet SEUR. Chacun à

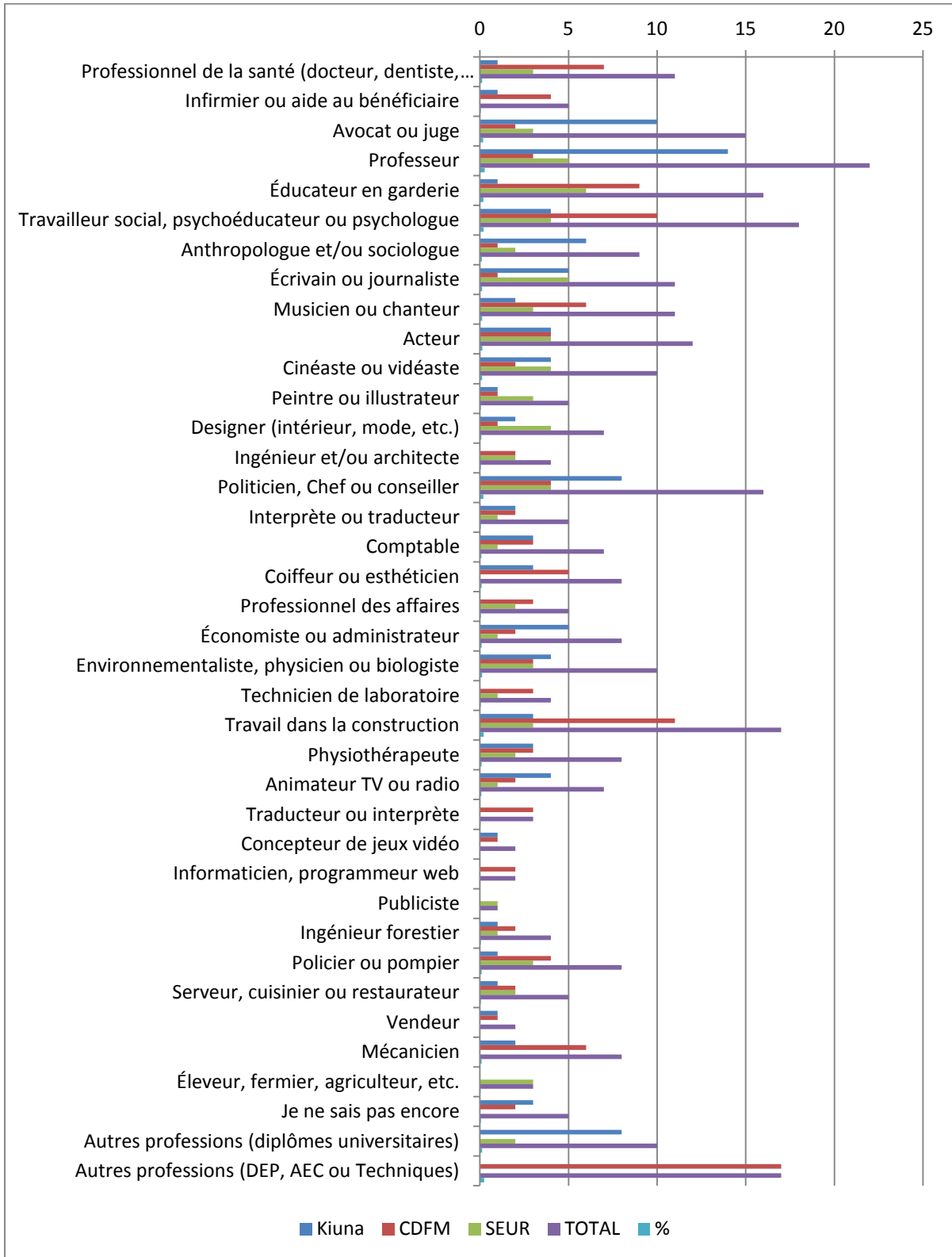
leur façon, ils visent à ancrer la persévérance scolaire dans un projet scolaire ou professionnel motivant. Conseiller pédagogique au CDFM, Pierre Martineau⁵⁰ explique néanmoins que les objectifs à court terme constituent également une avenue à privilégier puisqu'elle permet de valoriser les petites victoires:

Il y a une danse qui existe dans le monde amérindien; la Danse des petits pas... ben c'est un peu ça. Le rythme n'est pas le même. On y va petit pas par petit pas. Toute la souffrance qui a été amenée par les pensionnats amérindiens... il commence à se faire une guérison de tout ça, tranquillement. Faqu'il faut le voir ainsi; les petits pas. Moi je pense que d'ici deux ou trois générations, il y aura un beau travail de fait et que ce sera très différent. Parce qu'il y a un travail de guérison qui est déjà commencé. Ce sont des petits pas là-dedans aussi; se prendre en main, savoir qui on est, avancer dans notre vie, se faire confiance; c'est ça le monde autochtone. Faut pas être pressé, faut y aller comme ça pis on voit des résultats petit à petit [...] faut garder espoir (Wendake 28-10-13).

Sans toujours connaître les prérequis ni la nature exacte de chacune des professions proposées, les étudiants présentent néanmoins un large éventail d'intérêts professionnels (voir Graphique I, p.61). Le métier de professeur, qui s'avère la profession la plus « populaire » de la liste proposée (certainement l'une des plus connues et la mieux desservie en termes d'adaptation de programmes postsecondaires), récolte 22 points (ou marques d'intérêt), ce qui correspond à un peu plus du quart des 83 répondants (27%). Dans des proportions comparables, on identifie cinq autres principaux intérêts professionnels : travailleur social, psychoéducateur ou psychologue (22%), travailleur de la construction (20%), politicien (19%), éducateur en garderie (19%) et avocat ou juge (18%).

⁵⁰ Pierre Martineau est originaire de la communauté wendate de Wendake. Sa mère ayant perdu son statut d'Indien suite à un mariage avec un homme non autochtone, il n'obtiendra son statut légal qu'en 1985 avec l'adoption du projet de loi C-31. Il a alors 23 ans. En référence à sa jeunesse passée entre Wendake et Loretteville, Martineau évoque le sentiment paradoxal «de se sentir indien, mais de ne pas être reconnu comme tel». Il est diplômé en orientation scolaire de l'Université Laval.

Intérêts professionnels (n=83)



Graphique I

On remarque que les métiers en lien avec la relation d'aide (sciences sociales et humaines) et l'éducation sont ciblés par une forte proportion de persévérants adultes autochtones. Cet aspect pourrait s'expliquer par l'exposition des jeunes issus des communautés à ce type de professionnels, mais aussi par une certaine volonté de soulager les blessures intergénérationnelles causées par les mesures assimilatrices de la colonisation. Plusieurs participants ont exprimé le désir de voir ces postes comblés par du personnel issu de leur communauté pour assurer une certaine prise en charge et une adaptation culturelle des services. Pourtant, la majorité des répondants interrogés soulignent que leurs choix professionnels se feront d'abord et avant tout en fonction de leurs intérêts propres, qu'ils seront par ailleurs heureux de mettre à contribution au profit du mieux-être de leurs communautés respectives :

Ben moi, je vais faire qu'est-ce que j'aime, mais... j'aime ça aider ma communauté faque... mais je vais prioriser mes affaires avant. Si j'aime ça faire ça, je vais faire ça pis si les connaissances que j'acquiers peuvent aider ma communauté, c'est sûr que je vais y aller... (Megan, Montréal, 09-08-14)

Premièrement, je vais penser à moi... Qu'est-ce que je vais aimer. Je ne penserai pas juste à l'argent. Je ne ferai pas un travail juste pour l'argent. (Lysane, *ibid.*)

Ben c'est plus selon... selon mes... (*hésitations*)... mes talents, si je pourrais dire (*petit rire*). Pis c'est un truc [l'art] que j'aime vraiment faire pis ce que je veux dans ça, c'est de créer une bonne image d'un autochtone pour que la société puisse nous comprendre... Donc c'est plus pour aider les autochtones entiers... pour effacer les stéréotypes, la discrimination [à travers l'art]. (Terry, *ibid.*)

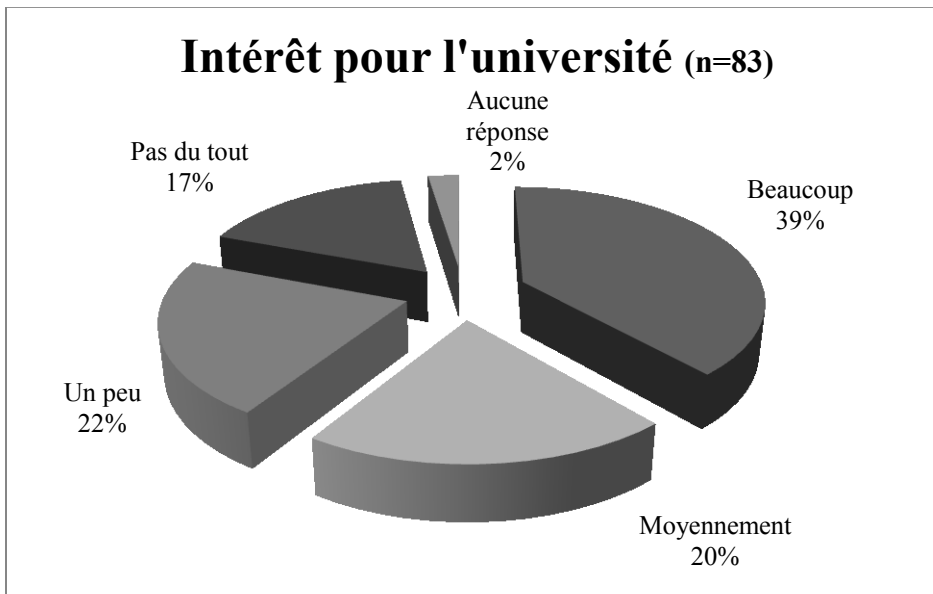
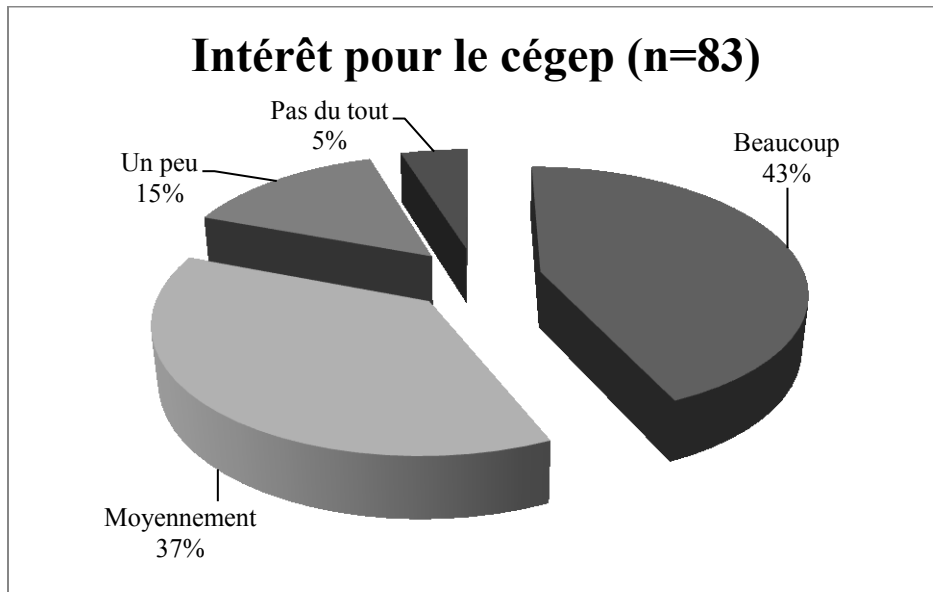
Pour d'autres étudiants, il s'agit en premier lieu d'un exutoire personnel:

C'est pas parce que je m'en fous, mais c'est pas à moi à faire tout seul le boulot pour essayer de sauver notre culture... c'est à eux autres mêmes à changer pour sauver la culture; enlever la drogue pis tout ça... (Wendake, 28-10-13)

En lien avec ceci, certains informateurs s'orientant davantage vers un diplôme professionnel ou technique ont évoqué l'urgence d'améliorer leur employabilité pour se sortir de la précarité économique et pouvoir éventuellement avoir une maison (à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté) « où ils se sentiraient enfin chez [eux] ». Cette aspiration renvoie potentiellement au surpeuplement des logements caractérisant plusieurs communautés autochtones, mais également à la figure de la maison identitaire de McLeod (2001) introduite à l'intérieur du cadre théorique, à la différence qu'elle semble inspirée par un besoin d'identification (Dorais 2004) plutôt que par une identification communautaire ou culturelle.

6.1.4. Un intérêt significatif pour les études supérieures

Plus de la moitié des intérêts professionnels exprimés par les étudiants sondés nécessitent l'obtention d'un grade universitaire, ou du moins collégial. Toujours selon les réponses aux questionnaires écrits, la majorité des étudiants adultes des niveaux secondaire et collégial serait intéressée par les études postsecondaires, dans des proportions de 95% pour les études collégiales (voir Graphique II) et 81% pour les études universitaires (voir Graphique III).



Graphiques II et III

Si on exclut les deux abstentions, environ 71% des participants se disent assez intéressés (moyennement ou beaucoup) par les études postsecondaires (collégiales ou universitaires). Ces résultats rejoignent ceux obtenus par le *Survey of First Nations Peoples Living On-Reserve* (Ekos R.A.I. 2005) qui estimait, il y a plus de 10 ans, que 70% de la jeunesse des communautés des Premières Nations aspirait à la diplomation postsecondaire. Pourtant, les statistiques officielles présentées par Richards (2011 : 7) semblent indiquer qu'une modeste proportion de la population autochtone de 25 à 34 ans du Québec obtiendra ne serait-ce que son diplôme collégial (soit environ 19%). Cet écart est encore plus significatif pour ce qui est de l'intérêt porté pour les études universitaires. Au moment du sondage, 59% des informateurs adultes de Premières Nations ont répondu éprouver un intérêt significatif pour les études universitaires (plus de 39% ont répondu « beaucoup » et 20%, « moyennement ») contre un simple 17% de non-intérêt (pas du tout) et un 2% d'abstention. Dans les faits, en 2006, seuls 13,4% de la population des Premières Nations du Québec de 25 à 34 ans disposait d'un diplôme universitaire (*ibid.*). Bien que ces chiffres ne puissent pas prétendre être représentatifs des populations adultes des Premières Nations (ni même des 18-35 ans), ils peuvent attester d'un intérêt manifeste pour les études supérieures d'une certaine proportion d'entre eux.

6.1.5. Les obstacles anticipés et la peur de ne pas réussir

Si ce n'est pas par manque d'intérêt que les étudiants de Premières Nations abandonnent leur scolarité avant l'obtention du diplôme convoité, comment expliquer cet écart? Les facteurs identifiés à l'intérieur des récits scolaires issus des cercles de partage et entrevues individuelles correspondent aux obstacles à la persévérance scolaire recensés à l'occasion du cadre théorique: dépression, suicide, consommation excessive, mauvaise préparation scolaire, éloignement géographique, insuffisance financière, sentiment d'aliénation, discrimination, perte de motivation, etc. (voir Tableau I, p.65)⁵¹.

⁵¹ Au mois de mars 2014, le Centre Nikanite de l'UQAC organisa la première édition du colloque *Persévérance et réussite scolaires chez les Premiers Peuples* auquel j'assistai notamment en compagnie de Fanny Mélodie Bordage, alors rattachée à la Direction de la planification du MESRS. À l'issue des 3 jours de rencontre, celle-ci me fit parvenir, comme convenu, un document de travail synthétisant les contenus présentés par les intervenants et chercheurs panélistes autour des obstacles à la diplomation postsecondaire autochtone. La version ici présentée a été légèrement modifiée avec l'accord de l'auteure principale.

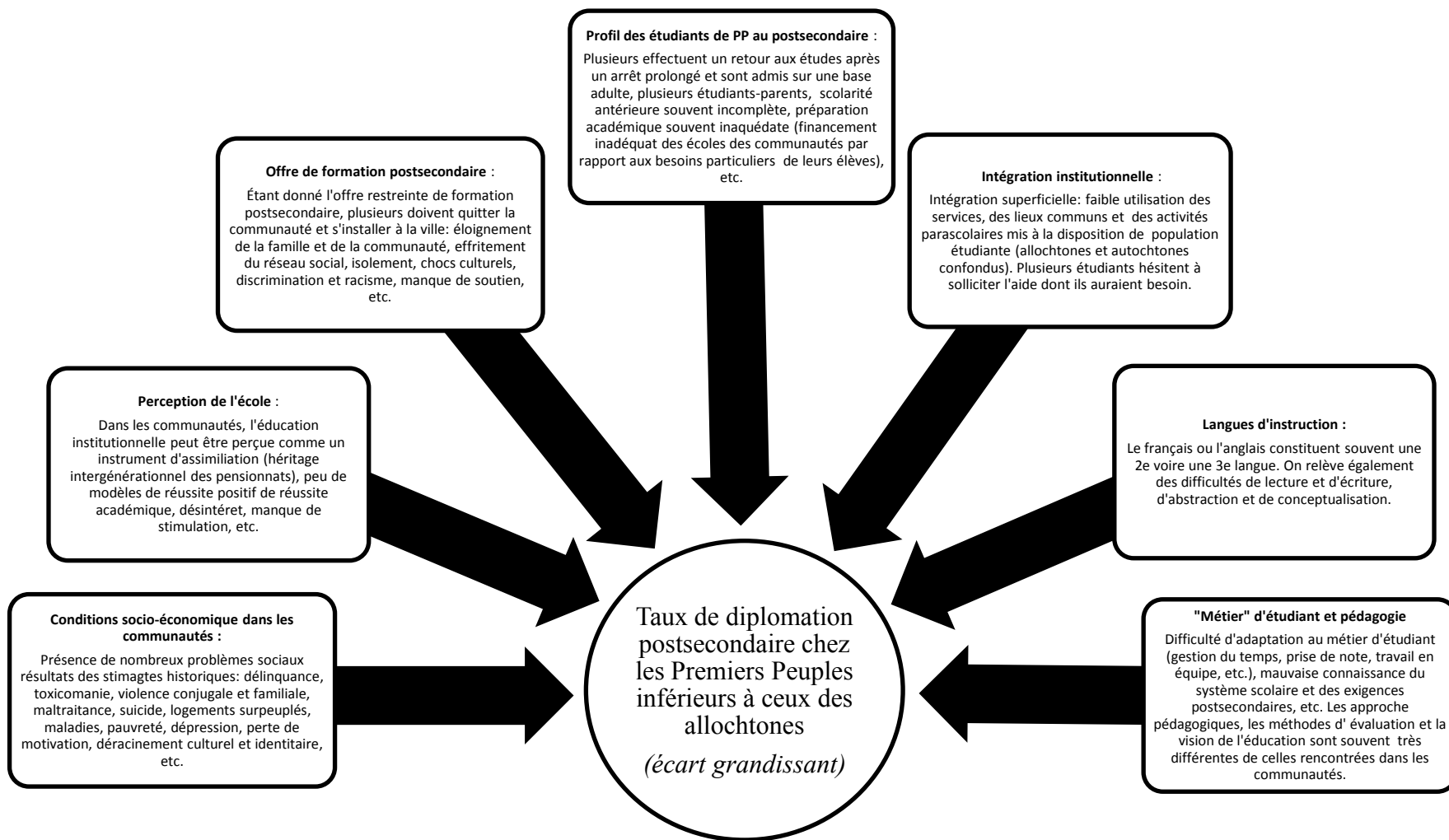
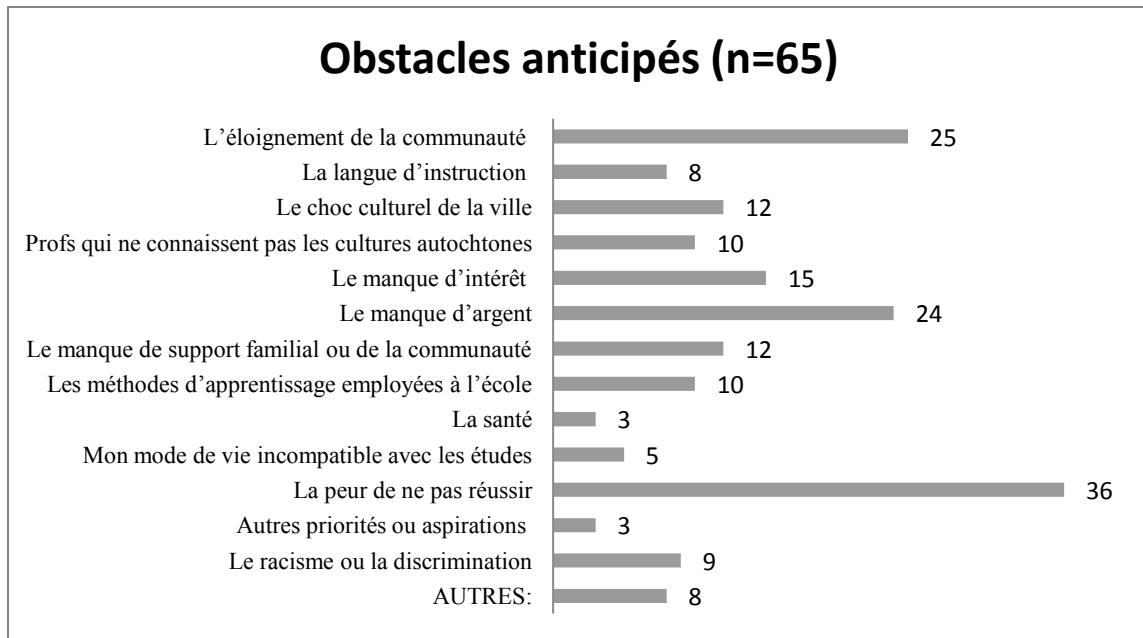


Tableau I

Or, les réponses fournies par les répondants au questionnaire écrit indiquent que la peur de ne pas réussir, identifiée par plus de la moitié (55%) des participants présentant un certain intérêt pour les études postsecondaires, constitue le principal obstacle envisagé en regard de leur réussite universitaire (voir Graphique IV):



Graphique IV

L'analyse des réponses en fonction de leurs échantillons d'appartenance, de leur intérêt relatif en regard des études supérieures et des moyens envisagés pour surmonter cet obstacle, ouvre sur trois principaux constats : 1. la majorité des étudiants qui n'ont pas identifié la peur de ne pas réussir et qui semblent présenter une certaine confiance en leurs chances de succès (« Aucun, j'ai confiance! ») s'orientent vers une formation professionnelle de type DEP et n'envisagent pas une scolarité universitaire. Ce constat s'avère sans surprise, de nombreux participants ayant souligné que les études postsecondaires, et plus particulièrement les études universitaires, projettent une image d'inaccessibilité enracinée dans les stigmates historiques et accentuée par les obstacles structurels. 2. Les étudiants de Kiuna semblent présenter un niveau de confiance deux fois plus élevé que leurs homologues en regard de leur réussite scolaire et professionnelle (31% ont identifié la peur de ne pas réussir, ce qui représente 24% de moins que la moyenne globale). Cette analyse, qui ne saurait trouver ses assises sur une base purement

quantitative, semble néanmoins renforcée par les témoignages qui seront présentés à l'intérieur du huitième chapitre. Si on isole les réponses fournies par les 25 étudiants de Kiuna, on constate que la proportion d'étudiants autochtones identifiant le manque de confiance en soi (ou la peur de ne pas réussir) comme un obstacle potentiel à la persévérance scolaire atteint une majorité de 68%. 3. Une importante proportion des aspirants aux études supérieures est en mesure d'identifier des obstacles concrets à leur réussite ainsi que des mesures de renforcement, de suivi et d'accompagnement pouvant répondre à leurs besoins individuels et collectifs (voir Graphique V, p.103).

La motivation personnelle constitue le facteur identifié par le plus grand nombre de répondants (70%) comme une aide potentielle à la réussite universitaire (*ibid.*). Rappelons que la motivation personnelle a été identifiée à titre de facteur « déterminant » à la persévérance scolaire à l'intérieur de l'analyse de Loïselle (2010). Les entrevues auprès des participants de la présente enquête ont permis de confirmer que la motivation personnelle ne se réduit pas uniquement aux faits scolaires, mais découle de l'interaction synergique entre différents facteurs intra et extrascolaires, tel que le propose le Tableau 1 (p.65).

Les besoins exprimés par les étudiants interrogés ne sont pas homogènes et certains étudiants autochtones complèteront leur scolarité postsecondaire sans ressentir la nécessité d'avoir recours à des services culturellement adaptés. À l'intérieur de la revue de littérature, il a été démontré qu'un grand nombre de déterminants viennent influencer de manière substantielle sur l'intégration au niveau postsecondaire ainsi que sur les besoins inhérents à ce processus. Parmi ceux-ci, notons le fait d'avoir grandi en communauté ou en ville, la présence ou non de métissage culturel dans la sphère parentale, la langue maternelle, le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation, l'âge et le vécu scolaire, la situation familiale (ex. étudiant parent, famille monoparentale, etc.), la proximité de la communauté d'origine et ses particularités socioéconomiques, culturelles et éducatives, le degré et la nature du réseautage préexistant, les compétences adaptatives, le degré d'acculturation préalable (Larose et al. 2001), le fait d'avoir été scolarisé dans une école provinciale ou dans la communauté, la motivation préalable, etc. De ce fait, on ne saurait

circonscrire de manière représentative les besoins des étudiants autochtones à l'intérieur d'un seul et même profil. Malgré tout, certaines tendances se dessineront à travers le témoignage des participants à l'étude.

6.2. Aspirations scolaires et identités autochtones

6.2.1. Ancrage culturel au sein du projet de scolarité

La grande majorité des informateurs aspirent à pouvoir évoluer dans un contexte scolaire qui reconnaît leurs besoins spécifiques. Dans son mémoire de maîtrise, Joncas souligne qu'une proportion importante de persévérants autochtones de l'UQAC ayant participé à son étude affirment qu'ils auraient aimé : 1. fréquenter une institution postsecondaire créée par et pour les peuples autochtones et 2. bénéficier de plus d'occasions et d'espaces de réseautage avec les autres étudiants autochtones au sein de l'institution universitaire (2013 : 153). Les participants de la présente enquête aspirent eux aussi à une scolarité qui prenne davantage en compte leur rôle et les apports des peuples autochtones d'hier à aujourd'hui et à laquelle ils peuvent s'identifier. Un important travail est d'ailleurs amorcé en ce sens dans plusieurs institutions primaires et secondaires des Premières Nations du Québec, à travers les écoles de bande et avec le concours d'organismes régionaux tels que le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et l'Institut Tshakapesh.

Les étudiants issus de différentes nations et communautés évoquent par ailleurs des souvenirs très différents en la matière. Par exemple, alors que certaines participantes anicinabek de Pikogan se désolent de ne pas avoir suffisamment bénéficié d'initiatives visant le renforcement culturel au cours de leur scolarisation (si ce n'est à l'occasion d'évènements ponctuels), des étudiantes innues de Uashat disent pour leur part s'être senties immergées dans la culture sur une base quotidienne, évoquant entre autres des cours d'artisanat et des visites dans le bois, en plus de cours hebdomadaires de langue innue. Bien que les communautés d'appartenance des deux groupes d'informatrices soient toutes deux situées à proximité d'importants centres urbains, on constate un grand décalage au niveau de la perception des principales intéressées. Cette différence peut s'expliquer par la présence ou l'absence d'une école secondaire au sein des communautés.

Il est également à souligner que, dans un cas comme dans l'autre, de nombreux étudiants sont envoyés à l'extérieur des communautés autochtones pour fréquenter des écoles secondaires provinciales. Cette initiative est habituellement celle des parents qui souhaitent pouvoir « offrir la meilleure éducation possible à leurs enfants »⁵². Il est aussi question de les éloigner de ce qui est identifié par les étudiants eux-mêmes comme « les mauvaises influences de la communauté », et ainsi faciliter le « niveau de concentration » des principaux intéressés.

Si la réforme québécoise de l'enseignement du secondaire a permis de bonifier quantitativement la représentation des réalités autochtones au sein des programmes d'enseignement de l'histoire au niveau secondaire (Arsenault 2011), il faut rappeler que ces apports constituent de minces occasions d'identification au cours de la scolarité des élèves autochtones. Sébastien Brodeur-Girard, coauteur du manuel d'histoire et d'éducation à la citoyenneté « Le Québec, une histoire à construire » (2008), souligne que l'apport réel de cet enseignement dépend notamment de l'interaction de quatre facteurs : 1. le programme éducatif en lui-même, 2. les outils pédagogiques utilisés, 3. l'adaptation de contenu opérée par le professeur, et 4. la capacité de rétention de l'élève (Brodeur-Girard 13-03-15). D'entrée de jeu, si le programme actuel propose une multiplicité de thèmes à aborder (qui inclut « l'autochtonisme » parmi les mouvements de pensée tels que le nationalisme, le féminisme et autres) à l'intérieur d'un programme déjà très chargé, il est peu probable que chacun de ces thèmes fasse l'objet de plus d'un ou de deux cours à l'intérieur de l'année scolaire. Selon l'historienne Helga Bories-Sawala, qui a analysé quatre manuels scolaires actuellement en utilisation au Québec, le problème ne se situerait plus tellement dans le contenu qualitatif de ce qui est enseigné, mais dans ce large pan de l'histoire qui ne l'est toujours pas : « Les Autochtones disparaissent de l'histoire aux 18e et 19e siècles et reviennent comme par hasard au milieu du 20e siècle avec le réveil autochtone [...] on se demande ce qu'ils sont devenus » (Bories-Sawala dans Altéresco 2015)⁵³.

⁵² La question de la qualité de l'enseignement dans les écoles de bande sera examinée au cours du chapitre suivant.

⁵³ http://ici.radio-canada.ca/emissions/le_15_18/2014-2015/chronique.asp?idChronique=376028 (consulté en août 2015).

L'éducation au Québec par rapport aux autochtones, c'est vraiment le minimum des minimums des minimums... Au secondaire, j'ai eu un cours comme une période sur les autochtones pis par rapport aux Inuit, on a juste mentionné : ils vivaient dans les igloos (*rives*). C'est vraiment tout. Pis il y a beaucoup de personnes qui me posent des questions que je trouve un peu ignorantes. C'est plate que je doive leur dire qu'on n'habite plus dans les igloos... on a des téléphones, on a des télévisions dans le Grand Nord aussi!!! (Zoé, Montréal, 11-03-15)

Ce dernier témoignage fait notamment écho à celui de Judith Mestokosho⁵⁴ publié près de cinquante ans plus tôt à l'intérieur du magazine *Vie indienne*:

...je me demande combien il y a d'hommes blancs qui devinent quel grand sacrifice c'est pour nous, que d'être obligés d'étudier ce qui est appelé une Histoire du Canada? Je comprends maintenant comment il se fait que les jeunes Canadiens nous posent des questions baroques et stupides : ils nous pensent des êtres étranges, comme ils ont appris dans ce livre! Je termine en souhaitant que, bientôt, on puisse étudier une vraie histoire du Canada, qui présente les Indiens authentiquement, avec quelques vraies qualités (1969: 8).

En l'absence relative d'enseignants autochtones au sein du réseau, l'enrichissement de ce contenu ne repose que sur les connaissances personnelles ou les aptitudes à la recherche des professeurs. Si certains présentent un intérêt ou des compétences spécifiques, de manière générale, Brodeur-Girard conclut que ni les professeurs ni même les auteurs des manuels scolaires ne sont suffisamment outillés pour couvrir adéquatement la complexité des perspectives culturelles des Premières Nations (13-03-15). L'enseignement actuel se limite donc souvent à des considérations culturalistes, ethnolinguistiques et techniques qui ne pourraient favoriser l'enracinement identitaire des étudiants autochtones (Dufour 2013). De ce fait, il n'est pas rare d'entendre les étudiants autochtones du niveau secondaire dénoncer, avec leurs mots, le caractère ethnocentrique de leur enseignement : « L'histoire qu'on apprend en ce moment, ils parlent juste des Européens qui arrivent et comment ils ont développé le Canada. Ils ne disent pas que c'est nous autres qui a contribué à ça! » (Megan, Montréal, 09-08-14). Ces observations s'inscrivent en concordance avec les conclusions de Lise Bastien au sujet de l'invisibilité relative des peuples autochtones au sein du système d'éducation:

Alors que les jeunes Canadiens parcourent le monde dans tous les sens dans le cadre de la mondialisation, ils seraient bien en peine de nommer deux

⁵⁴ Judith Mestokosho, une Innue de Natashquan scolarisée à Sept-Îles, a également étudié à l'Université du Québec à Chicoutimi. Au moment de la publication de l'article dans le magazine *Vie indienne*, elle était âgée d'environ 20 ans. Elle travaille depuis plusieurs années pour l'Institut Tshakapesh.

communautés des Premières nations vivant près de chez eux, encore moins de les situer sur une carte ou désireux de les visiter [...] La contribution des Premières nations à l'histoire de ce pays est complètement occultée, comme si l'histoire du Canada se limitait uniquement à cinq siècles de colonisation [...] Cette indifférence a des conséquences dramatiques sur l'éducation des Premières Nations. (Bastien 2008 : 8-9)

D'autre part, la conception même de la culture et de la place que devrait occuper la culture dans l'éducation constitue des questions complexes qui sont modulées par un très grand éventail de déterminants : qu'entend-on au juste par « culture autochtone » au sein du programme scolaire? Se limite-t-elle exclusivement aux cultures traditionnelles et à l'étude de son folklore?

6.2.2. « ...la spiritualité, la chasse, la pêche pis toute la culture d'avant... »

Au cours des entrevues et du travail de terrain, la question de l'identité culturelle s'est révélée être, pour plusieurs jeunes adultes de Premières Nations francophones du niveau secondaire, comme un idéal nébuleux, lointain et inaccessible. Lorsqu'interrogés sur les cultures autochtones, ils hésitent à répondre. Quand les plus téméraires osent enfin une réponse, elle fait souvent référence aux modes de subsistance en forêt, cristallisés dans le passé des Aînés. Leur conception de la culture se trouve alors articulée autour d'un idéal exogène à leur propre quotidien : « ...la spiritualité, la chasse, la pêche... pis toute la culture d'avant... ». Cette observation rejoint celles de Collin (1988) puis de Bousquet (2005), qui relatent que les jeunes informateurs autochtones situaient déjà, il y a respectivement plus de 25 ans et 10 ans, leurs cultures dans un passé intangible, ancré dans le bois de leurs ancêtres. Si les ruptures de transmissions intergénérationnelles de pratiques et de savoirs traditionnels occasionnées par l'histoire coloniale semblent expliquer en partie ce phénomène, on peut également postuler que l'éducation qui leur est depuis prodiguée ne semble pas non plus favoriser les processus d'appropriation et d'actualisation des cultures. Pour certains diplômés interrogés, la reconstruction identitaire s'est plutôt opérée à travers un processus de recherches individuelles et extrascolaires:

Parce que... « être autochtone » ou même « être né sur une réserve » ... Si je n'avais pas lu beaucoup là-dessus, si je ne m'étais pas informé sur bien des affaires, je n'aurais pas grand-chose à te raconter, je pense. Je me suis intéressé beaucoup à ma propre histoire, à ce qu'on n'apprend pas dans les livres d'école d'histoire. On apprend l'histoire du Canada ou l'histoire du

Québec, mais l'histoire des Wendats, on n'apprend pas ça à l'école. Il a fallu que je lise beaucoup sur ma propre histoire pour savoir qui j'étais pour me redonner une fierté, pour savoir qui j'étais. Parce que souvent les Premières Nations, on a une estime bien basse de nous autres avec tout le contexte historique qu'on a vécu. Faque moi, j'ai eu besoin, comme plusieurs, je pense, de remonter mon estime, de me donner une identité positive en tant que Wendat [...] Je me suis rendu compte que contrairement à ce que je pensais, qu'on était une petite nation faible et décimée; on était une belle grande nation qui avait toujours été fière et qui s'était toujours tenue debout [...] On ne s'est pas juste fait mettre en tutelle pis écraser, on a eu une part active dans la construction de ce pays!⁵⁵ (Pierre M., Wendake, 28-10-2013).

Parallèlement à ceci, plusieurs jeunes informateurs expliquent que leur autochtonie s'exprime davantage au niveau d'un ressenti intrinsèque, voire d'une appartenance insaisissable, qu'à travers une articulation théorique ou conceptuelle prédéfinie. Ainsi, la question de l'identité culturelle, tout comme sa nomenclature et le positionnement par rapport à celle-ci, occasionne un inconfort, voire une confusion pour certains:

- [...] Est-ce que tu t'identifies au terme *Autochtone* ou toi tu te dis *Innu*?
- Ben j'suis *innu*, mais je suis *autochtone* aussi.
- Ok. Et est-ce que tu es *indien* aussi?
- *Indien*? Moi je suis plutôt *amérindien*.
- Ok [...] parce que ça dépend des gens, il y en a qui disent; appelez-moi comme vous voulez avec vos mots de blanc, moi je suis *indienne*...
- Ben, je suis né *autochtone* faque je suis un *Indien*.
- Faque t'es *indien*? Ça te dérange-tu de te faire appeler *Indien*?
- Non. Pourquoi ça me dérangerait?
- Ben il y a du monde que ça les insulte le mot *Indien*, parce que tsé, c'est une erreur... c'est quand Christophe Colomb est arrivé pis il pensait qu'il était en Inde alors il a dit : tiens, des Indiens... faque c'est comme si on perpétue une erreur qui a été faite il y a près de 500 ans... Ils trouvent ça irrespectueux.
- Ouain, c'est vrai, c'est irrespectueux. On n'est pas dans les Indes...
- Faque tu n'es pas sûr encore de comment tu veux qu'on t'appelle?
- J'aime mieux qu'on appelle *Amérindien*.
- Plus *Amérindien* qu'*Autochtone*?
- Ben *Autochtone*, ça ne me dérange pas, mais *Indien* là... le mot *Indien* là... On n'est pas des Indiens, on ne vient pas de l'Inde! (Wendake, 28-10-13)

Dans un contexte néocolonial et en l'absence d'occasions réelles d'identification, voire de démystification historique et sémantique, il semble que les nouvelles générations sont souvent tenues à distance de leurs propres identités culturelles.

⁵⁵ Au moment de l'enquête, le CDFM, via l'auteur wendat Louis-Karl Picard-Siouï, en était à la création d'un cours crédité et reconnu par le MELS sur l'histoire des Premières Nations (Martineau, Wendake, 28-10-13). Louis-Karl Picard-Siouï détient un baccalauréat en histoire/études autochtones et une maîtrise en anthropologie de l'Université Laval.

À l'issue de la semaine de familiarisation aux études universitaires du Projet SEUR, il s'est avéré que les activités et visites ayant suscité le plus d'intérêt chez les participants de Premières Nations ont presque toutes été celles qui s'inscrivaient dans le cadre de la spécialisation culturelle de la programmation, à l'exception faite de la journée de visite des studios de télévision de Radio-Canada et des studios de l'Office national du film. La conférence magistrale de Clifford Moar⁵⁶ sur l'histoire coloniale et l'importance de l'éducation et de l'actualisation des cultures autochtones dans la lutte pour l'autodétermination s'est inscrite parmi les plus appréciées de la semaine:

Il a fallu réapprendre qui nous étions... les pensionnats ont brisé l'éducation que nous devons recevoir de nos parents [...] S'il y a un changement qui doit être fait, c'est vous autres qui devrez le faire [...] Pour atteindre l'autonomie gouvernementale, avons-nous assez de médecins, de professeurs, d'ingénieurs [etc.] Avons-nous assez [de monde] pour transmettre ceci? [*il pointe le cercle dessiné sur le tableau noir*]... Sinon, qu'est-ce qui va nous distinguer de nos voisins? (Moar 2014)

En cours d'évaluation, les participants ont dit avoir grandement apprécié le fait d'avoir été exposés à des contenus culturellement adaptés et d'avoir pu aborder des thèmes à l'intérieur desquels ils se sentaient interpellés. Bien qu'il s'agisse d'un échantillon trop restreint pour pouvoir tirer des conclusions généralisatrices, ces différents constats semblent traduire un intérêt manifeste pour les questions identitaires et culturelles chez plusieurs étudiants de Premières Nations. Cette observation rejoint d'ailleurs celles de Bories-Salawa qui, lors de son enquête préliminaire auprès d'étudiants de l'école Otapi de Manawan, rapporte un intérêt marqué pour les enseignements relatifs à leurs propres histoire et culture (2014: 22-23).

Conclusion au chapitre

Il a été démontré, à l'intérieur de ce court chapitre introductif, qu'il existe un intérêt réel pour les études supérieures chez certaines populations étudiantes adultes de Premières

⁵⁶ Clifford Moar est un innu de Mashteuiatsh diplômé en gestion, en communication et en marketing. Parmi ses nombreuses réalisations, il a été chef et responsable de la négociation pour le Conseil des Montagnais du Lac St-Jean. Il a effectué plusieurs mandats au Conseil de bande de Mashteuiatsh, d'abord à titre de conseiller, puis de chef.

Nations issues des niveaux secondaire et collégial, et qu'une proportion importante de celles-ci présentent des besoins particuliers en matière de sécurité culturelle, d'ancrage identitaire et de soutien scolaire.

Les prochains chapitres s'intéresseront donc à deux formules existantes au sein du système d'éducation postsecondaire québécois visant à favoriser la création de contextes propices à la sécurité culturelle ainsi qu'à l'ancrage institutionnel de ces populations étudiantes. À l'occasion du septième chapitre, nous examinerons la création d'offres de services culturellement adaptés à l'intérieur d'espaces physiques et idéologiques consacrés aux étudiants autochtones des institutions postsecondaires provinciales. Cette réflexion sera approfondie, au cours du huitième chapitre, par une analyse de cas portant sur l'Institution Kiuna qui, en plus d'offrir un environnement culturellement sécuritaire, vise à favoriser l'enracinement identitaire et scolaire de ses étudiants à travers une adaptation du programme postsecondaire provincial.

7. SERVICES D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION POUR ÉTUDIANTS AUTOCHTONES À L'INTÉRIEUR DES INSTITUTIONS POSTSECONDAIRES

7.1. Mise en contexte: État de situation au Canada et au Québec

Dans la culture informelle de l'établissement, il n'y a guère de possibilité d'affirmer son identité autochtone, et l'environnement qu'y trouvent les autochtones reproduit parfois les éléments négatifs qui les avaient déjà incités à abandonner leurs études. Dans ce type d'établissement, il n'existe pas toujours de système de soutien aux autochtones: réseaux de camarades, activités familiales, conseils financiers, personnels et scolaires, service de garde d'enfants. Le peu d'empressement à offrir des programmes de soutien adaptés aux autochtones empêche souvent ceux-ci de terminer les études auxquelles ils se sont inscrits. L'absence de contrôle par les autochtones qui apparaît clairement dans l'éducation des enfants et des jeunes touche aussi l'éducation des adultes autochtones [...] Les chefs autochtones qui ont signé des traités dans le passé voulaient un système d'éducation qui fournirait à leurs enfants les connaissances et les compétences qui leur permettraient de participer à part entière à l'économie canadienne naissante. Aujourd'hui, nous en sommes encore bien loin. L'égalité des chances ou des résultats n'existe pas encore dans l'éducation postsecondaire à laquelle les autochtones peuvent actuellement avoir accès (CRPA 1996 : 3.5.18).

Depuis la publication du rapport Erasmus-Dussault en 1996, plusieurs organes de services culturellement adaptés ont été créés à l'intention des étudiants autochtones des institutions postsecondaires canadiennes, mais aussi québécoises. À cet égard, l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC) publie les résultats d'un sondage national réalisé en 2012 auquel ont participé plus de 80% des universités canadiennes (AUCC 2013b: 3 - voir Annexe VII pour plus de détails sur le sondage réalisé). Les résultats révisés de 2015 sont diffusés en ligne au moyen d'un moteur de recherche permettant de recenser les services spécifiques offerts par chacune d'entre elles (AUCC 2015)⁵⁷. À travers les faits saillants du sondage, on apprend que 71% des universités canadiennes offriraient un espace de rassemblement à l'intention de leurs étudiants autochtones alors que 76% d'entre elles organiseraient des activités sociales et culturelles dans leurs enceintes (tels que tentes de

⁵⁷<http://www.etudesuniversitaires.ca/programmes-et-services-pour-etudiants-autochtones/> (consulté en juillet 2015).

sudation, pow-wow, etc.). Si ces ratios semblent impressionnants, il est important de rester prudent face à ceux-ci et au moteur de recherche publié sur le site web de l'association. En effet, après vérification, il semblerait que l'offre de services de certaines universités soit présentée de manière générale, c'est-à-dire sans tenir compte de la spécificité culturelle des étudiants autochtones, mais en fonction des services offerts à l'ensemble de ses étudiants⁵⁸.

Au Québec, la proportion d'établissements postsecondaires offrant de tels services s'avère plus modeste. En 2010, l'Association des collèges communautaires du Canada dénombrait 10 cégeps (soit environ 20% d'entre eux) offrant un certain programme d'accompagnement ou de soutien aux étudiants autochtones (ACCC 2010). Parmi ceux-ci, figure le Cégep Marie-Victorin qui offre des services spécialisés pour les étudiants inuit par le biais de la Commission scolaire Kativik, ainsi qu'un certain nombre de formations dans les communautés (menant à des reconnaissances émises par l'établissement), sans pour autant présenter de services d'accueil aux populations des Premières Nations sur son campus. Cette fois encore, les données quantitatives présentées doivent être relativisées puisque la nature, le détail et l'étendue de ces services ne sont pas discriminés. Pour leur part, l'Aboriginal Resource Center du College John-Abbott, le Centre autochtone du Cégep d'Alma, les Services aux Premières Nations du Cégep Abitibi-Témiscaminque et le Comité d'accueil et d'intégration des étudiants innus du Cégep de Baie-Comeau constituent quelques-uns des principaux organes offrant un service d'accueil, de soutien à la réussite et de réseautage. Parmi leurs homologues universitaires, citons les nombreuses initiatives et le large éventail de services développés par le Service Premiers Peuples de l'UQAT, la First Peoples' House de l'Université McGill, l'Aboriginal Student Resource Center de l'Université Concordia et le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC⁵⁹. Ces centres relevant majoritairement des Services à la vie

⁵⁸ Par exemple, si l'on pourrait être tenté de comprendre que le « service de mentorat par les pairs » offert par l'Université de Montréal est dispensé par d'autres étudiants autochtones, un état de fait nous apprend qu'il s'agit plutôt de mentorat par et pour tous les étudiants de l'université. Il en est de même pour l'offre de bourses d'excellence ou d'activités sociales et culturelles (<http://www.etudesuniversitaires.ca/programmes-et-services-pour-etudiants-autochtones/>, (consulté en juillet 2015)). Il est à penser que cette confusion a probablement été induite par le type de réponses fournies au sondage en raison d'un certain manque de familiarité avec les enjeux relatifs à la sécurité culturelle des étudiants autochtones.

⁵⁹ Le Centre Nikanite ne constitue pas un milieu de vie proprement dit, mais présente une offre de formations universitaires, une programmation d'activités (ciné-nikanite, colloques, camps carrière-santé, Innu Meshkenu, etc.) et des services de soutien culturellement adaptés aux étudiants autochtones.

étudiante de leurs établissements respectifs, leurs financements reposent généralement sur des montages financiers alliant contributions étudiantes (prélevées à même les factures) et, ou subventions gouvernementales⁶⁰. Certains centres bénéficient, ou ont bénéficié par le passé, de donations privées sur une base ponctuelle.

Au cours du présent chapitre⁶¹, j'analyserai les mécanismes mis en place par certains établissements postsecondaires allochtones pour soutenir les étudiants autochtones dans leur intégration et leur réussite scolaires. Je m'intéresserai particulièrement à la consécration d'espaces physiques au sein de l'institution postsecondaire puisqu'ils favorisent, comme nous le verrons, la sécurité culturelle et l'ancrage institutionnel des étudiants, en plus de donner une visibilité aux cultures autochtones. Leur présence témoigne en outre d'une certaine reconnaissance institutionnelle de leurs histoires, réalités culturelles et défis particuliers.

Pour tenter d'illustrer les fondements épistémologiques de ces mécanismes, Diane Labelle⁶² propose, à l'occasion de la première édition du *Aboriginal Education Service Providers Strategic Session*, une adaptation du modèle de l'attachement sécuritaire (4S) de Siegel (2013). Selon Labelle (2015), l'attachement sécuritaire au projet postsecondaire des étudiants autochtones dépendrait notamment de la réponse à trois besoins schématisés par 3S : «...being seen, secured and supported»⁶³ (*ibid.*). Des études longitudinales ont démontré que l'attachement sécuritaire permet le développement de plusieurs compétences psychosociales et

⁶⁰ Au cours de l'année 2012-2013, les cégeps d'Alma, Baie-Comeau, Chicoutimi, Jonquière, Abitibi-Témiscamingue, Ste-Foy, St-Félicien, Marie-Victorin, John Abbott, Champlain Lennoxville, Héritage, Vanier, ainsi que les centres collégiaux de Kiuna et de Chibougamau recevaient tous un financement pour l'accueil et l'intégration des étudiants autochtones au collégial du ministère du MESRST, de l'ordre de 4 854\$ à 101 574\$. La même année, seules les universités Concordia, McGill et l'UQAT ont reçu une subvention pour ce type de service (de l'ordre de 30 000\$ à 373 700\$), alors que l'Université Laval et l'UQAC recevaient des fonds pour des programmes spéciaux. Un fonds était réservé pour favoriser l'accès des étudiants autochtones à l'intérieur des facultés de médecine du Québec (236 000\$) (MESRST 2013).

⁶¹ Bien que plusieurs universités québécoises (dont les quatre citées ci-haut), ainsi que certains établissements collégiaux comme les cégeps John-Abbott et Marie-Victorin offrent des programmes et cursus culturellement et géographiquement adaptés à l'intention de cohortes et d'étudiants autochtones, je limiterai mon analyse au cas de l'Institution Kiuna présenté à l'intérieur du huitième chapitre.

⁶² Diane Labelle est originaire de la communauté mohawk de Kahnawake où elle travaille en tant que directrice du Kahnawake Learning Center. Elle est notamment membre du Cercle de l'éducation et de l'employabilité du RÉSEAU pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone de Montréal.

⁶³ On remarque ici de légères modifications par rapport au modèle proposé par Siegel. À l'intérieur de la transposition de Labelle, le critère 1. *soothed* devient *supported* et 2. les critères *safe* et *secured* sont fusionnés à l'intérieur d'un seul et même « S ».

cognitives (Siegel 2001 : 177). Tel qu'évoqué un peu plus tôt, depuis la fin des années 1980, plusieurs auteurs ont démontré que la théorie de l'attachement ne s'applique pas uniquement au développement de l'enfant, mais est également transposable au développement psychosocial de l'adolescent et de l'adulte (Hazan and Shaver 1987; Brennan et al. 1998 dans Fraley 2010⁶⁴). Cette prémisse pourrait s'avérer particulièrement pertinente pour les populations étudiantes. En effet, selon Barkman (1997), les étudiants présenteraient une phase de développement comparable à une « adolescence tardive », caractérisée par un brassage identitaire et une « ébauche progressive de projets de vie et d'objectifs » (Ramu 2004: 14). Au cours de cette période, l'étudiant postsecondaire chercherait alors à trouver une *base de sécurité* (Bowlby 1980) à partir de laquelle il pourrait tisser les liens d'attachement nécessaires à sa projection temporelle et narrative (Chandler 2010). À la lumière des résultats de recherche exposés un peu plus tôt, on pourrait postuler que ce besoin d'attachement, voire d'ancrage, se trouve amplifié à l'intérieur du contexte de rupture culturelle et identitaire dans lequel évoluent les peuples autochtones. Nous analyserons donc les impacts socioculturels et scolaires de l'ancrage institutionnel en tant que vecteur de sécurité culturelle à travers la lunette du modèle proposé par Siegel (2013), transposé par Labelle (2015). Cette proposition sera à son tour adaptée⁶⁵ pour servir de principe organisationnel permettant d'examiner les différentes stratégies formulées par les institutions postsecondaires allochtones pour favoriser la sécurité culturelle et l'enracinement de leurs étudiants autochtones. Il va sans dire que les catégories utilisées sont intrinsèquement liées entre elles à l'intérieur d'un système interactionnel. Les données présentées seront bonifiées par l'analyse de témoignages d'étudiants usagers et aspirants aux études supérieures dans le but d'examiner leur pertinence et leur efficacité.

7.2. L'attachement institutionnel: « A Home Away from Home »

7.2.1 La sécurité culturelle au sein des espaces de réseautage et d'identification

Ainsi qu'il a été mentionné plus tôt, bon nombre d'étudiants autochtones doivent quitter leurs communautés, familles et amis (souvent même enfants) pour aller poursuivre leurs études à plusieurs centaines de kilomètres de chez eux, dans un environnement culturel étranger qui leur apparaît parfois hostile (Cajete 1994; Cazin 2005; Loiselle 2010). Certains informateurs

⁶⁴<https://internal.psychology.illinois.edu/~rcfraley/attachment.htm>, (consulté en juillet 2015).

⁶⁵ La traduction de ce modèle s'articulera autour des concepts de sécurité culturelle, de reconnaissance et de soutien culturellement adapté.

vont d'ailleurs jusqu'à utiliser la métaphore de la migration internationale pour illustrer le choc culturel et la perte de repères encourus par le passage de la communauté à la ville d'instruction (Jimmy, Odanak, 16-04-14). Une enquête de l'Observatoire Jeunes et sociétés (Côté et Al. 2014 dans Perron et Côté 2015 : 15) réalisée par voie de sondage auprès d'environ 6000 jeunes, incluant 168 participants des Premières Nations, laisserait présager que près de la moitié des jeunes autochtones auraient quitté leur communauté d'origine dès l'âge de 17 ans. Ce départ, partiellement attribuable au projet d'étude, se ferait en moyenne deux ans plus tôt que pour leurs homologues allochtones.

Bien que l'environnement socioéconomique et culturel des communautés autochtones soit souvent décrit à travers la littérature et les médias comme « pathogène », n'offrant aucune autre possibilité d'identification si ce n'est à un « monde légendaire et idéalisé » (Larose 1989 : 41), les étudiants autochtones ayant participé à la présente enquête ont exprimé un fort attachement à leurs communautés d'origine. Ce constat rejoint d'ailleurs l'analyse de Bousquet qui rapporte que même si les jeunes reconnaissent l'inertie et les problèmes sociaux de leurs communautés, il n'en reste pas moins qu'ils « s'y sentent chez eux et y sont attachés » (2005 : 13). Pour ces derniers, la réserve est associée à la famille, aux amis et à la communauté. Tel que nous l'avons vu, le soutien de la famille constitue un facteur de réussite considérable pour la grande majorité des persévérants interrogés. Pour bon nombre d'entre eux, le départ de la communauté engendre donc une perte de repères et de soutien socioculturel. À l'intérieur des réponses au questionnaire écrit, l'éloignement de la communauté est envisagé par plus du tiers des persévérants adultes des niveaux secondaire et collégial comme une entrave possible à leur réussite scolaire. Cette donnée est d'autant plus révélatrice que la majorité des participants se trouvaient déjà en contexte migratoire au moment de répondre au sondage. Si l'éloignement est anticipé comme un obstacle potentiel au sein d'un projet de scolarité impliquant l'intégration à une nouvelle communauté autochtone (Wendake pour le CDFM et Odanak pour Kiuna), on peut anticiper que les expériences en matière d'aliénation et d'isolement peuvent se faire d'autant plus ressentir en contexte urbain et minoritaire. Le poème de Terry, étudiant atikamekw qui a notamment fait l'expérience d'une migration vers Odanak le temps de sa scolarité à Kiuna avant son passage à l'UQAM, semble abonder en ce sens:

J'aurais aimé dormir dans une tente... Sentir le sapin... Écouter le vent froid d'automne... Les arbres dansants... Les éclats de feu dans le poêle... La pluie... J'aimerais me réchauffer sous une couverture faite avec des plumes d'outardes... J'aimerais retourner dans le bois... Avec mes grands-parents... Retrouver la paix... Me reconnecter à la nature... Je voudrais m'éloigner des bruits féroces que j'entends sans cesse ici... Des "bipp" (klaxon)... Des "fiuumm" (avion)... Des "blabla" (la foule)... Des bruits bizarres... Je voudrais juste rentrer... L'ennui est de passage ces temps-ci... (Terry, Montréal, 15-09-15)

Plusieurs étudiants exilés disent éprouver un sentiment d'insatisfaction permanente qui les maintient entre deux eaux. Loin de la réserve, ils éprouvent un sentiment d'aliénation familiale, communautaire et culturelle alors que de retour dans la communauté, ils se surprennent à éprouver de l'ennui et un certain regret par rapport au projet scolaire entamé puis interrompu. L'aménagement d'espaces de rassemblement spécialement destinés aux étudiants autochtones, dans lesquels on retrouve une concentration de services culturellement adaptés, constitue donc l'une des mesures les plus efficaces en matière de sécurité et d'ancrage au sein du projet scolaire:

...to answer the big question of the "why", I guess for us, Indigenous people on reserve, we are very community-oriented and we really do like being together with one another and when we get shipped to university, we are kind of isolated. The mission seminal of the First Peoples' House here is a home away from home. And that's exactly what this resource does, it creates a sense of community and it allows for student groups like us to exist (Sosé, Montreal, 17-01-14).

Plusieurs auteurs ont d'ailleurs souligné l'importance de la consécration de tels espaces permettant le réseautage des étudiants autochtones à l'intérieur de l'institution allochtone (CRPA 1996; Loïselle 2010; Joncas et Lavoie 2015). Dans son enquête menée auprès d'étudiants autochtones de l'UQAT, Loïselle identifie un besoin important de se retrouver dans un lieu culturellement propre dans le but de socialiser et de s'encourager mutuellement (2010). L'appropriation d'un lieu physique favorise l'intégration sociale au sein des institutions allochtones. Elle permet aux étudiants de se rassembler, de se sentir à l'aise, de vaincre l'isolement, d'atténuer les chocs culturels et le stress acculturateur inhérents tant au parcours migratoire de la communauté à la ville qu'à la transition des écoles des communautés vers les établissements postsecondaires :

Je viens de la communauté d'Obedjiwan pis j'ai passé mon enfance et mon adolescence là-bas. J'suis jamais sorti à l'extérieur pis j'étais comme enfermé dans ma communauté. J'savais pas c'quoi qui se passait à l'extérieur. Jusqu'au jour où

j'ai poursuivi mes études, après mon secondaire. J'm'étais inscrit au Cégep de Chicoutimi... Au début, j'avais comme eu de la misère à m'adapter [...] Pis j'étais tout le temps le seul autochtone dans le collège; j'avais des amis qui fréquentaient le collège, mais je ne les voyais pas souvent. On n'avait pas la même horaire. Dans les universités, y a beaucoup de monde pis... [en l'absence de] centres autochtones, il y a beaucoup d'autochtones qui se croisent sans savoir qu'ils sont les deux autochtones (Terry, Odanak, 16-04-14)

I think having a place like First Peoples' House is really helpful. Because... I don't know anyone here, it's very different. The atmosphere... I have never been to a university before. Having a place where I knew there would be my people. Even if we don't share opinions, they still will understand where it had come from. The first thing I did when I came to McGill was to look for a First Peoples' House... (Brandy Bird, Montréal, 17-01-14)

L'absence de ce type de lieu semble expliquer les résultats de Joncas, qui rapporte que les étudiants autochtones interrogés éprouvent un faible niveau d'intégration sociale et d'appartenance institutionnelle au sein de l'UQAC (2013: 156). Les persévérants racontent ainsi avoir puisé dans leurs propres réseaux pour surmonter les défis engendrés par le parcours universitaire (*ibid.*)⁶⁶. Les espaces consacrés permettent pour leur part de pallier l'absence de réseaux préalables en favorisant la rencontre et la création de nouveaux liens à l'intérieur de l'établissement postsecondaire. Les étudiants autochtones s'y retrouvent pour travailler, s'impliquer dans l'organisation d'activités, chercher du soutien, socialiser ou simplement profiter du silence qui, aux dires de plusieurs, se ferait rare au sein de la population allochtone. En d'autres termes, ils agiraient en qualité de refuge ressourçant dans lequel on peut être soi-même sans avoir à fournir d'efforts d'adaptation particuliers. Pour reprendre l'analogie du « safe harbour »⁶⁷ de Siegel (2013), ils permettent aux étudiants d'amarrer et d'effectuer un ancrage réussi au sein de l'institution postsecondaire. Paige Isaac, coordonnatrice de la First Peoples' House de McGill, se souvient du rôle décisif qu'a eu ladite FPH en matière d'identification lorsqu'elle s'est décidée à s'y aventurer en tant qu'étudiante mik'maq en troisième année de biologie:

I only came here at my third year. I knew about it and I still didn't come. I didn't know what it was... It was just a matter of taking that first step. But once I did, I

⁶⁶ Cette stratégie est facilitée par la situation géographique de l'UQAC, qui présente une proximité avec certaines communautés innues et atikamekw.

⁶⁷ Dans ma présentation du cadre théorique, j'ai évoqué une citation de l'auteur dans laquelle il compare le modèle de l'attachement sécuritaire à un port d'attache qui permet de s'aventurer à la découverte du monde, tout en sachant qu'il est possible d'y retourner en cas de besoin.

never left. I wish I had come sooner. The connection, the support, feeling like home, feeling that someone was taking care of me, that really helped. Even having that connection, being able to talk to someone who is also native [...] There is only certain communities who have a strong indigenous identity. For a lot of us, it's gonna be about finding ways to learn more and stay connected and figuring how to incorporate it into your life (Paige, Montréal, 08-11-13).

Lorsqu'interrogés sur l'espace d'identification qui permet aux étudiants issus de différentes nations et communautés de se sentir en territoire familier à l'intérieur de ces espaces, plusieurs répondants évoquent non seulement des codes interactionnels et culturels comparables, mais également un sentiment d'aliénation partagé encouru par le projet postsecondaire. C'est donc sur les bases d'une expérience commune qui engendre sa part de défis et difficultés que les usagers tentent de tisser leur propre filet de sécurité à l'intérieur de l'institution.

I think any student, whether they are from Mohawk nation, or Cree, or Inuit of whatever, as long as they have a space, that they know that is dedicated to them, then you're set! [rires] [...] It's really about space, comfort and community. [...] I feel like we do our best to get the message 'you are all welcome'. Everybody is welcome to come. I think if you want to bring it together, you just... you find your space. That's the key. [...] Even if it's a tiny space, a little room, it will work. It will help. It will get things moving. (Nadine Montour⁶⁸, Montréal, 3-12-14).

Les activités culturelles organisées au sein des espaces de rassemblement par les personnes ressources ou par les étudiants eux-mêmes permettent de découvrir ou de renouer avec des pratiques et/ou enseignements de leur patrimoine culturel auxquels ils n'avaient jusqu'alors jamais eu accès. À titre d'exemple, Nina Segalowitz, une chanteuse de gorge inuk élevée à Montréal par une famille d'accueil juive, raconte à l'occasion de la cérémonie d'ouverture du *Indigenous Awareness Week*⁶⁹ qu'elle aurait appris cette pratique culturelle au moyen d'une cassette vidéo prêtée par un étudiant du ASRC de Concordia (Segalowitz 2013). Dans un article publié dans *The Guardian* (2010), une amie et partenaire de jeu, Taqralik Partridge, qui a pour sa part grandi au Nunavik, révèle avoir elle aussi appris la technique en marge de sa scolarité universitaire:

⁶⁸ Nadine Montour est membre de la nation mohawk et originaire de Kahnawake. Elle détient un baccalauréat en travail social de l'Université de Carleton et entamera à l'automne 2015, une maîtrise en éducation à l'Université Concordia.

⁶⁹ L'*Indigenous Awareness Week* est organisée par la FPH en collaboration avec le ISA à McGill et vise notamment à faire découvrir les cultures et réalités des peuples autochtones du Canada. Plusieurs initiatives du même nom sont également organisées par différentes universités canadiennes telles que Queen's University, Western University, Wilfrid Laurier University, University of Manitoba, University of Toronto, University of British Columbia, etc.

I was lucky enough to have a friend who knew how to do it and I just thought I would give it a try. I wanted to learn throat singing to fulfill a childhood aspiration and Nina wanted to learn it because she was searching for different ways to connect with Inuit culture, from which she was completely cut off when growing up (*ibid.*)

Pour favoriser l'intégration et la participation au nouveau milieu de vie, la majorité de ces centres mettent à disposition de leurs usagers certaines commodités telles que: repas collectifs, collations ou banque alimentaire, ordinateurs et impressions gratuites⁷⁰, téléphones, divans, tables de travail, babillard de petites annonces, bibliothèque spécialisée, service d'orientation (aide au logement, à l'organisation, à la gestion du temps, etc.), etc.

I sort of became an unofficial resident of this place. I'm here every single day, no matter what. I don't know... I can't be anywhere else, because I feel stressed out in the rest of the university. Here I just sit down, and I am comfortable [...] here, it's just natural, it's a good studying environment. When people are laughing... Native people like to laugh... and there are these really big posters [*désignant les grandes affiches de leaders autochtones fixées au mur*]... it reminds me home, in a way (Christian, Montréal, 17-01-14).

Tout comme Christian, de nombreux informateurs font référence au rire et à l'importance de l'humour en tant qu'identifiant culturel. Dans un même ordre d'idées, plusieurs auteurs ont analysé la place centrale que revêt l'humour au sein de l'inscription culturelle des peuples Premières Nations, sans parler de toutes les interprétations qu'a occasionnées l'étude du «célèbre rire inuit» (Flaherty 1922; Raheja 2007; Therrien 1997). Dès les premiers contacts, la littérature fait état de l'importance du rire dans les relations sociales du quotidien des Premières Nations (Jérôme 2010). Bien que les différentes nations autochtones aient développé un humour qui leur est propre, on observe une certaine constance au niveau de l'usage de la raillerie et de l'autodérision dans plusieurs d'entre elles (RIIC 2012). Selon la psychiatre mohawk Clare Brant (1990), la taquinerie et la plaisanterie auraient historiquement agi en tant qu'outil de régulation sociale à une époque où la cohésion du groupe s'avérait indispensable à la survie des individus, au cœur d'un environnement parfois hostile. Cet avantage évolutif aurait également agi à titre d'exutoire psychologique face à l'imposition de certains traumatismes historiques et aurait été intégré aux codes éthiques et communicationnels des peuples autochtones (Jérôme 2010; Fagan 2001). De ce fait, certains

⁷⁰ Au cours de l'enquête, il s'est avéré que le service d'impressions gratuites constitue l'un des services matériels le plus souvent cité par les usagers.

auteurs (Deloria 1988; Jérôme 2010) identifient l'humour comme un moyen de résistance et d'évacuation notoire en milieux autochtones. On pourrait ainsi postuler que cette caractéristique a graduellement été intégrée à travers l'histoire coloniale des peuples autochtones comme un identifiant culturel aussi avantageux que profitable. Considérant le haut niveau de stress adaptatif et performatif relatif aux études supérieures, il semblerait que le rire constitue un outil de résilience individuelle et collective pour les étudiants autochtones des espaces consacrés.

7.3. Besoin de reconnaissance et établissement d'un lien de confiance personnalisé

« [Aboriginal People in the academy], they need a face and a place »
(Alfred 2013)

La reconnaissance au sein de l'institution postsecondaire correspond au besoin de sortir de la marginalisation et de l'anonymat pour être collectivement vus et entendus. Elle implique également que les besoins particuliers des étudiants autochtones soient pris en considération. Cette composante de l'ancrage institutionnel fait principalement interagir trois niveaux d'acteurs postsecondaires : 1. le ou les personnes ressources de l'espace consacré, 2. la direction⁷¹ de l'établissement ainsi que le personnel enseignant et non enseignant, et 3. la population étudiante allochtone.

Dans un premier temps, la présence de personne(s) ressource(s), idéalement autochtones ou disposant au moins d'une connaissance approfondie des enjeux, réalités et cultures autochtones, s'avère indispensable. Ainsi, pour Rodon, le projet d'accueil et de soutien aux étudiants autochtones de l'ULaval passe notamment par l'embauche d'un coordonnateur dans le but d'instaurer une politique d'admission spécifique, un service de tutorat adapté et une chaire de recherche spécialisée travaillant en étroite collaboration avec les communautés autochtones (2007: 35-36). En plus de faciliter l'intégration à la ville des étudiants

⁷¹ Le rôle de la direction peut généralement se résumer à reconnaître les enjeux particuliers de leur population étudiante autochtone, être à l'écoute des besoins exprimés par les étudiants et autres représentants autochtones, et déployer les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à l'élaboration de mesures favorisant sa sécurité culturelle.

nouvellement arrivés (trouver un logement, une garderie, un emploi, des services, etc.), cette personne ressource voit à démystifier les rouages de la culture institutionnelle, du processus d'admission et des impératifs scolaires. Elle aide les étudiants autochtones à trouver leurs propres repères au sein de leur scolarité postsecondaire et à se familiariser avec sa structure organisationnelle. Elle agit en quelque sorte comme un médiateur culturel entre l'étudiant et son nouvel environnement.

I think a good start would be to have a student advisor who can keep an eye on Indigenous students and if they have any struggles, that can act as a bridge between the students and the student services and connect them to what they need to. (Sosé, Montréal, 17-01-14)

Les participants expriment le besoin de pouvoir se référer à une figure familière qui comprend leurs contextes et dans laquelle ils peuvent placer leur confiance sans craindre d'être jugés ou d'être catégorisés comme inaptes aux études. En lien avec ceci, Nicole Audy, directrice intérimaire des Services éducatifs, linguistiques et culturels du Conseil de la Nation Atikamekw (CNA), situe les défis rencontrés par les étudiants atikamekw de l'UQTR à la jonction de plusieurs facteurs fragilisants inhérents à d'autres populations étudiantes telles que: 1. les étudiants issus de petits villages de régions devant s'adapter aux grands centres urbains, 2. les étudiants effectuant un retour à l'école après plusieurs années d'arrêt, 3. les étudiants parents devant composer avec des responsabilités familiales, 4. les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, 5. les étudiants étrangers, 6. les étudiants allophones, etc. (2015: 42). Les étudiants autochtones doivent également composer avec des concepts temporels, culturels et éducationnels différents, ce qui occasionne de nombreux chocs et une vulnérabilité accrue en matière de rétention scolaire (*ibid.*). C'est donc dans cette optique qu'au printemps 2005, l'UQTR a procédé à l'embauche d'une agente d'aide aux étudiants autochtones au moyen d'une subvention octroyée par le MAINC (*ibid.*: 41). Son rôle était d'accueillir les étudiants atikamekw, de les soutenir dans leurs défis scolaires et extrascolaires, de les motiver et de les guider vers les ressources universitaires et communautaires pouvant répondre à leurs besoins (*ibid.*). Audy souligne que les diplômés de Manawan et de Wemotaci du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPBEP) qui ont bénéficié de cet accompagnement ont tous confirmé le rôle crucial qu'il avait eu sur leur persévérance scolaire (*ibid.*: 42). En 2013, ce fut au tour du Cégep de Trois-Rivières de signer une entente de collaboration avec les services éducatifs de Wemotaci et de Manawan pour

soutenir l'intégration de leurs étudiants par l'embauche d'un agent de transition et l'organisation de dîners-causeries pour les étudiants autochtones (cegeptr 2013)⁷².

Le niveau appréciatif des étudiants autochtones issus des autres établissements postsecondaires présentant une ressource consacrée à leur accueil et leur soutien est également manifeste. À travers les entrevues réalisées, tout comme les discussions informelles, les bénéficiaires ont dépeint le ou les intervenants de ces espaces comme des alliés à leur réussite et à leur équilibre intra et extrascolaire: « Without the FPH I don't think I would be at McGill... I probably wouldn't be at McGill! 'cause there would be no student advisor telling me through all the complicated application process... » (Christian, Montréal, 17-01-14).

Considering they have a smaller group of students here, they can really help you and cater to you needs... and they see you more often, especially for someone like me that goes there every day... they know my situation, they know what's going on in my personal life as well as my study so... they can give me a lot better advices and be in contact with them as well [...] Not all of the students that are native go there, but the ones that do, come back often! (Tina, Montréal, 11-03-15)

Ces figures sécurisantes tâchent de les accueillir, de les écouter et de répondre à leurs besoins individuels dans un climat de confiance. Elles contribuent ainsi à la mobilisation et à l'ancrage des étudiants autochtones à l'intérieur de l'établissement postsecondaire. Bien que régis par des jeux d'échelles qui leur sont propres, ces relations personnalisées et leurs impacts positifs sur la persévérance scolaire des étudiants s'avèrent comparables à celles qui seront présentées au chapitre suivant et qui caractérisent les rapports entre le personnel et les étudiants de l'Institution Kiuna. Elles répondent à un besoin de proximité bien réel identifié par différents interlocuteurs au cours des sections précédentes.

Tout en reconnaissant que l'embauche d'une ressource d'origine autochtone pourrait s'avérer un atout, les participants aux entrevues semblent miser sur des critères de reconnaissance culturelle et de compatibilité interactionnelle plutôt que de se restreindre à des discriminants ethniques. L'expérience des étudiants autochtones de l'UQTR évoquée plus tôt, ainsi que mes

⁷²<http://www.cegeptr.qc.ca/nouvelle-ressource-pour-les-communautes-autochtones-a-trois-rivieres/> (consulté en juillet 2015).

propres observations de terrain, notamment au sein d'un centre de services présentant un coordonnateur allochtone fort apprécié des étudiants, confirme d'ailleurs cette donnée.

Tel que nous l'avons vu en première partie de mémoire, l'adaptation de la formation des enseignants appelés à travailler avec des populations étudiantes autochtones s'est avérée la préoccupation centrale de plusieurs acteurs ecclésiastiques depuis au moins la moitié du siècle dernier (Dufour 2015 à paraître). Pour faciliter le contact interculturel et le soutien pédagogique adapté, le Service Premiers Peuples (SPP) de l'UQAT, dont l'équipe présente des intervenants autochtones, mais aussi allochtones, offre des formations spécifiques pour le personnel de l'université appelé à composer avec les populations étudiantes de Premières Nations (Bérubé 2014). C'est aussi dans cette perspective que s'inscrit l'initiative du Cégep de Baie-Comeau et du Centre Nikanite, qui s'articule autour d'une recherche menant à la publication d'un Guide d'intervention institutionnelle pour la réussite des étudiants innus (Santerre 2014; Gauthier 2015). Au moment de l'enquête, certains organes de services tels que la FPH et l'ASRC présentaient pour leur part un personnel exclusivement autochtone. Ce décalage s'explique peut-être en partie par le fait que, bien que le SPP soit situé au cœur du Pavillon des Premiers Peuples de l'UQAT, et qu'il présente une offre de services spécialisée et développée en fonction des besoins particuliers étudiants autochtones, il ne s'avère pas exclusif à ceux-ci. En effet, contrairement à ce que le nom peut laisser envisager, le Service Premiers Peuples s'adresse aussi bien aux étudiants autochtones qu'au reste de la communauté étudiante de l'UQAT. De ce fait, il présente une formule exclusive au niveau de sa perméabilité puisque son « approche holistique [...] centrée sur la personne et ses besoins d'ordre physique, mental, spirituel et affectif » (Crépeau 2015)⁷³ se transmet au-delà des frontières ethnoculturelles, et est intégrée dans les pratiques formelles et institutionnelles dites allochtones.

7.3.1. Visibilité, promotion culturelle et leadership socioculturel

L'organisation d'activités culturelles ou traditionnelles récurrentes (ex. bannique, perlage, cercle de parole, etc.) ou d'envergure (pow-wow, conférenciers autochtones, projection de films, semaine de sensibilisation, etc.) constitue également de précieux outils en matière de

⁷³<http://www.uqat.ca/services/premierspeuples/>, (consulté en août 2015)

sécurité culturelle. Si la première catégorie d'activités permet, comme nous l'avons vu, de consolider le réseautage et de favoriser la création de liens de confiance au sein d'une ambiance culturellement familière facilitant l'intégration, la deuxième permet pour sa part de sensibiliser la population étudiante aux réalités culturelles des nations autochtones, pour ainsi favoriser le dialogue et l'ouverture interculturels. Le processus de promotion culturelle et de reconnaissance des enjeux socioculturels connaît ainsi un écho en dehors des murs des espaces consacrés, alors que plusieurs de ces groupes organisent des activités d'éducation, de rencontres et de sensibilisation culturelle à l'intention de l'ensemble de la population étudiante. Parmi celles-ci, citons notamment l'Annual Pow Wow et l'Indigenous Awareness Week à l'Université McGill, les activités de la Semaine de sensibilisation pour l'élimination de la discrimination raciale organisée par l'UQAT, le SPP et le Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, le Ciné-Nikanite du CPNN de l'UQAC, le nouveau First Voices Week du ASRC et du First Peoples Studies de Concordia, etc. Pour Karl Hele, directeur anicinabe dudit programme en études des peuples autochtones, il s'agit d'une façon d'augmenter la visibilité ainsi que d'accroître le sentiment d'inclusion au sein de l'institution: « This is a way of saying, 'We're here,'. It's about us speaking as part of Concordia » (dans Kapler 2015). Les activités de sensibilisation visent donc à lutter contre l'ignorance et les préjugés pouvant affecter le bien-être et l'aisance des populations autochtones en contextes allochtones, ainsi qu'à susciter le dialogue et le rapprochement des différentes nations en présence.

Plusieurs diplômés de Premières Nations ont aussi attesté de l'importance qu'a eue leur implication dans ces activités sur leur parcours extrascolaire. Leur niveau d'engagement communautaire aurait favorisé l'émergence d'une prise de conscience des enjeux collectifs et sociopolitiques touchant les nations autochtones. Il aurait ainsi favorisé leur désir d'implication et de subjectivisation. Bérénice Mollen Dupuis⁷⁴, une diplômée innue originaire de la

⁷⁴ Née d'une mère innue et d'un père québécois, Bérénice Mollen-Dupuis dispose d'un baccalauréat en enseignement de la musique de l'UQAM. De 2009 à 2012, elle a travaillé à Femmes autochtones du Québec (FAQ), après avoir notamment servi de guide au Centre d'histoire de Montréal et au Jardin des Premières Nations. Au moment de l'enquête, elle occupait le poste de chargée de projets pour le Centre de développement communautaire autochtone à Montréal (CDCAM). Sa soeur Mélissa Mollen-Dupuis a étudié en arts visuels à l'UQAM et en droit civil à l'Université d'Ottawa. Au moment de l'enquête, elle travaillait elle aussi au CDCAM en tant qu'animatrice communautaire. Mélissa est entre autres connue pour son engagement politique en tant que co-porte-parole du mouvement *Idle no more* aux côtés de Widia Larivière et pour son implication dans la

communauté d'Ekuanitshit (Mingan), aujourd'hui très active au sein la communauté autochtone de Montréal, se rappelle le rôle crucial qu'a eu le Centre autochtone du Cégep d'Alma à la fin des années 1990 en matière d'autonomisation pour sa soeur Mélissa et elle-même (15-02-15). En plus de leur permettre de rencontrer d'autres étudiants issus de différentes nations et ainsi de faciliter leur intégration à leur nouvel environnement scolaire, elles ont été encouragées à organiser des activités de sensibilisation (ex. les Mercredis autochtones ou la venue du Shaputuan) par les professeurs facilitateurs du Centre. Les diverses expériences de prise en charge et d'affirmation culturelle au cours de leur implication ont eu pour effet de favoriser l'essor d'un leadership socioculturel et politique. À l'occasion d'une collation des grades organisée par l'Aboriginal Resource Student Center de Concordia à l'intention des 24 diplômés mi'kmaq, mohawk, cris, inuit, anicinabek et métis de 2014, Bronson Cross, un étudiant mohawk en administration des affaires, a déclaré dans son discours de remerciement : « We are the leaders of tomorrow [...]We have to continue to pass the message along and together find what is our fire » (Bronson Cross dans Morin 2014)⁷⁵. Ces exemples rejoignent les résultats de Huffman concernant les étudiants dits transculturels, pour lesquels l'ancrage culturel favoriserait le niveau de résilience et la réussite à l'intérieur d'institutions postsecondaires allochtones : « ...[transcultured students] used their ethnic identity as a firm social-psychological anchor and derived strength and confidence and sense of security that emerged from their American Indian ethnicity » (2001: 9).

7.3.2. Associations étudiantes, groupes d'intérêts autochtones et recrutement

En l'absence de services institutionnels ou parallèlement à ceux-ci, des associations étudiantes ou groupes d'intérêts autochtones postsecondaires, tels que le Cercle des Premières Nations de l'Université du Québec à Montréal (CPNUQAM), l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval (AÉA), le Cercle Ok8api de l'Université de Montréal et le Indigenous Student Alliance de McGill (ISA) proposent des activités de sensibilisation culturelle. Ils constituent ainsi des occasions de réseautage estimables pour les étudiants autochtones:

Commission de vérité et réconciliation du Canada (responsable des médias sociaux). Depuis janvier 2015, elle assure la présidence du conseil d'administration du Wapikoni mobile.

⁷⁵<http://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2014/06/18/-we-are-the-leadersoftomorrow.html>, (consulté en juin 2015).

[Au Cégep de Jonquière] on avait le cercle de partage une fois par semaine, je pense, là je me sentais bien parce qu'on pouvait parler comment on se sentait, nous autochtones, dans un milieu qui ne l'était pas, comment on se sentait dans nos études pis comment ça avançait pis tout ça... (Jennifer, Odanak, 16-04-14).

Les associations étudiantes doivent néanmoins composer avec des financements qui ne sont en aucun cas comparables à ceux des organes de services institutionnels, ce qui limite leurs moyens d'action à des activités ponctuelles et rassemblements périodiques. Elles doivent habituellement financer leurs activités au moyen de demandes de subventions récurrentes encadrées par différents programmes de l'institution. Certaines associations telles que l'ISA de McGill organisent également des campagnes de collectes de fonds pour financer leurs activités. De ce fait, les associations étudiantes autochtones jouent davantage un rôle complémentaire à travers des mandats de sensibilisation et de positionnement politique, mais ne sauraient se substituer à l'offre de services et les possibilités de réseautage prodiguées par les organes de services institutionnels. Cette analyse rejoint les résultats de Rodon, qui rapporte que les étudiants autochtones de l'Université Laval ayant participé à son enquête exprimaient en 2007 un manque au niveau du soutien scolaire, matériel et psychologique, tout comme un apparent besoin de réseautage malgré l'existence de l'Association autochtone de l'institution (AÉA) (Rodon 2008).

Si certains espaces tels que la FPH ou l'ASRC sont d'ordinaire exclusivement réservés à leurs populations autochtones (sauf en certaines occasions), d'autres, tels que le local INNUAT'Z du Cégep de Baie-Comeau et le Salon Premiers peuples de l'UQAT sont ouverts aux étudiants allochtones. Les associations étudiantes autochtones correspondent habituellement à cette deuxième catégorie de regroupements inclusifs et peuvent même être constituées d'une majorité d'étudiants non autochtones sympathiques à la cause autochtone. L'exemple du groupe d'intérêt autochtone de UdeM, le Cercle Ok8api, illustre bien ce phénomène. Anna Mapachee, étudiante anicinabe originaire de Pikogan, raconte qu'elle aperçoit à son arrivée à l'UdeM en 2012, à titre d'étudiante au baccalauréat en éducation, un onglet « étudiant autochtone » sur la page officielle de l'institution. On y évoque la possibilité de recevoir une aide personnalisée et d'être mis en contact avec d'autres étudiants autochtones à travers le Carrefour SAÉ (Services aux étudiants). Cherchant à se créer un nouveau réseau, elle se présente à l'endroit indiqué. À son arrivée, on se montre perplexe: Anna serait la première

étudiante autochtone à s'être manifestée. On la met alors en contact avec une employée de l'Université intéressée par les questions autochtones. Ensemble, et avec l'aide de différents professeurs, elles tentent d'entrer en contact avec d'autres étudiants de Premières Nations par le biais d'envois de courriels pour la création d'un groupe d'intérêt autochtone. Or, seuls des étudiants allochtones répondront d'abord à l'appel (Anna, Montréal, 10-12-14). Ainsi, en l'absence d'un espace consacré à l'intérieur duquel les étudiants autochtones peuvent aller travailler et bénéficier de services culturellement adaptés, il peut s'avérer ardu de rejoindre les étudiants autochtones, voire de soutenir leur mobilisation, alors qu'ils doivent déjà apprendre à composer avec d'importants défis organisationnels et académiques.

Si plusieurs institutions, telles que l'Université McGill, l'Université Concordia, l'UQAM, l'ULaval, et nouvellement l'UdeM, prévoient une case d'auto-identification intégrée aux formulaires d'admission pour les étudiants autochtones, cette mesure reste bien souvent inefficace si elle ne s'accompagne pas d'avantages concrets. En situation minoritaire, plusieurs étudiants autochtones hésitent à proclamer leur identité culturelle en l'absence de justificatifs tangibles. Ce réflexe est souvent hérité d'expériences directes ou indirectes de stigmatisation vécues en cours de scolarité et ayant fragilisé leur capacité à prendre leur place en milieu allochtone. De ce fait, Rodon (2008: 27) estime que 60% des étudiants autochtones de l'ULaval ne se seraient pas identifiés dans les formulaires du registrariat de l'année scolaire 2006-2007. Ce constat tend à entrer en résonance avec les écrits de Lee Maracle : « L'une des conséquences de la colonisation est l'internalisation du besoin de rester invisible pour les colonisés. Les colonisateurs vous effacent, non pas simplement, mais avec honte et brutalité. À la fin, on en vient à vouloir conserver cette invisibilité » (1996 dans Paré 2013, traduction libre). Qui plus est, les dossiers étudiants étant constitués sur une base confidentielle, les services d'admission refusent habituellement de partager les coordonnées des étudiants autochtones avec les associations et groupes d'intérêts. En revanche, les centres de services institutionnels peuvent prendre contact directement avec les étudiants autochtones au moyen d'envois de courriels ou même d'appels téléphoniques dans le but de les informer des services qui leur sont offerts. Il va sans dire que la disponibilité de ce type de mesures adaptées constitue un incitatif à l'auto-identification. Pour plusieurs informateurs, l'intégration aux structures parascolaires aura nécessité une invitation personnalisée, voire un accompagnement

initial pour vaincre leur timidité et aller au-delà de leurs premières appréhensions. Cela s'avère particulièrement manifeste pour ce qui est de la participation aux activités culturelles et sportives offertes par l'institution à la population générale, telles que le volleyball, le hockey et le badminton. Aux dires de plusieurs participants, les activités sportives constituent par ailleurs une avenue intéressante pour la construction d'une estime de soi ainsi que pour l'intégration sociale. La possibilité de pratiquer des sports et des activités culturelles est d'ailleurs identifiée par la moitié des participants au questionnaire écrit (51%) comme un facteur pouvant faciliter leur scolarité universitaire (voir Graphique V, p.103).

7.4. Les services de soutien culturellement adaptés

La section suivante s'intéressera aux principales catégories de services de soutien offerts aux étudiants autochtones postsecondaires, soit les services scolaires, psychoculturels et financiers, qui constituent des volets incontournables à la résilience scolaire des étudiants autochtones.

7.4.1. Soutien scolaire et politiques d'admission

Nombreux sont les jeunes issus des communautés qui ne sont pas préparés adéquatement sur le plan scolaire pour terminer leur secondaire au niveau régulier, ni pour s'intégrer au sein des cursus postsecondaires (Hull 2000; Malatest 2002; Bastien 2008; Loisel 2010). Pour certains, le défi se situe particulièrement au niveau de l'adaptation linguistique et de la littéracie (Bérubé 2015 : 44). Les informateurs ont également évoqué des facteurs extrascolaires, soit des difficultés psychosociales, individuelles et familiales (suicide, mortalité, consommation, etc.) pour expliquer leur perte de motivation par rapport aux enseignements scolaires. Les conditions de vie, l'état de santé (notamment les otites et pertes auditives des enfants des communautés) et l'accès difficile aux soins appropriés constituent aussi des entraves notables à l'apprentissage (Sioui 2012). De plus, dans certaines institutions comme l'UQAT, une importante proportion des étudiants font leur entrée à l'université sur une base d'admission d'étudiants dits matures (Loisel 2010: 14), à la suite d'un arrêt prolongé des études. Parmi ceux-ci, on retrouve de nombreux étudiants parents. L'accès, voire le retour, aux études constituant en lui-même un défi de taille, ils doivent également rattraper le retard

accumulé au sein de leur scolarité, en plus d'apprendre à composer avec de nouvelles exigences postsecondaires et organisationnelles (Bérubé 2015: 45).

Le sous-financement des écoles des communautés constitue un obstacle considérable à la préparation scolaire des élèves et étudiants. Contrairement aux écoles allochtones, les écoles autochtones ne bénéficient d'aucune structure de soutien de types commissions scolaires ou ministère de l'Éducation⁷⁶ (Bastien 2008). De fait, seules les écoles proprement dites sont financées, selon une formule qui n'a été revue qu'une seule fois depuis 1988 (en 1996) par le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (*ibid.* ; Canada 2011). Cette insuffisance budgétaire se fait sentir au niveau de la qualité et de la disponibilité du matériel didactique, de l'embauche et de l'encadrement du personnel, ainsi qu'en matière de développement et d'évaluation des programmes (Sioui 2010). De plus, le financement par élèves fréquentant les écoles de bandes est de 1000\$ inférieur à celui des élèves du système provincial (Richards 2011). En réponse aux conclusions de l'Institut Fraser⁷⁷ selon lesquelles l'éducation autochtone serait suffisamment, voire surfinancée (Bains 2014), le CEPN (2014) rappelle entre autres que les budgets des écoles québécoises varient en fonction de facteurs socioéconomiques, des besoins spéciaux des élèves, des langues minoritaires, de l'éloignement et de la taille des écoles. Considérant que les contextes socioéconomiques et culturels de nombreuses communautés « correspondent aux définitions du risque d'inadaptation scolaire et sociale utilisées par le Conseil scolaire de l'île de Montréal ainsi que par la plupart des organismes gouvernementaux québécois » (Larose et al. 2001: 152), le financement serait d'autant plus inadéquat et constituerait un obstacle à la réussite scolaire des étudiants de Premières Nations (CEPN 2014).

Ayant enseigné les sciences à l'école secondaire de la communauté crie de Chisasibi, Jacky Vallée⁷⁸ postule que le roulement de personnel et le niveau de motivation de certains enseignants ne sont probablement pas non plus étrangers à ce phénomène (Vallée, Montréal

⁷⁶ À l'exception des nations conventionnées, qui disposent de leur propre commission scolaire: Commission scolaire crie et Commission scolaire Kativik.

⁷⁷ http://www.cepn-fnec.com/PDF/cepn/Communiquepresse_etudeFraser_fr.pdf (consulté en mai 2015).

⁷⁸ Au moment de l'enquête, Jacky Vallée était doctorant au département d'anthropologie de l'Université de Montréal et professeur d'anthropologie au Collège Vanier.

23-01-13). À son arrivée en poste, il est choqué d'apprendre que les enseignements de son prédécesseur allochtone, lui-même suppléant, se limitaient à faire retranscrire par les élèves les réponses écrites au tableau, sur des feuilles volantes. Vallée raconte que jamais les cahiers d'exercices destinés aux élèves n'avaient été sortis de leurs boîtes. Bien que cet exemple de laxisme, voire d'inadéquation didactique, ne soit pas caractéristique de l'ensemble du personnel enseignant en communautés, les témoignages d'un grand nombre d'étudiants interrogés laissent présager qu'il ne s'agit pas non plus d'anecdotes isolées :

Il y avait juste un seul groupe, secondaire 4 et 5 ensemble, faque nous autres on était comme laissés à nous-mêmes. On allait dans une autre classe pis le prof s'occupait des secondaires 4. Faque... j'ai poché mon dernier cours de maths, Mathématiques 514 et je n'ai pas eu mon diplôme (Lucie, Odanak, 14-04-14)

Quand j'étais en 4e année du primaire j'avais un professeur qui était raciste, elle me détestait... j'étais tellement tannée de ça que j'avais décidé de plus aller à l'école sans dire la raison à ma mère. Après l'année terminée, ils m'ont laissée aller à la 5e année... et ainsi de suite même si j'avais de la difficulté à avancer dans mes cours. Arrivée au secondaire, ils m'ont tout fait recommencer ma 4e année du primaire! (Shany, Montréal, 09-08-14)

We have shitty education up north. I didn't even know how to write an essay when I came here [au cégep] or like... never had presentation to do. And so, when we come here and there is a bunch of people ahead of us, we need to catch up (Alasie, Montréal, 11-03-16).

Se remémorant l'attitude et le niveau d'investissement de certains de leurs professeurs venus du Sud, plusieurs informateurs vont jusqu'à supposer que leur séjour professionnel en communauté éloignée était strictement motivé par des intérêts financiers. Des étudiants évoquent également la possibilité que certains enseignants allochtones n'aient pas été préparés adéquatement pour s'adapter aux réalités des communautés et apprendre à composer avec les nombreux chocs culturels inhérents à leurs nouveaux environnements :

But the teachers, doctors that come up north, it's hard for them too... it's hard for them to adapt to that different lifestyle [...] And also, it is more money for them because they are going up. They have everything provided for them and some of them just go for the money and you can tell [...] And we don't get homework because that's how the culture is. We don't really want to do it [...] It is very hard for the teachers to push kids to do it and nobody is really motivated to go to school because [...] they don't really teach us that much. You know what I mean? Because the teachers let the students take control of the class environment where the teacher is supposed to be the one that says : sit down, now we're gonna do our work. You're gonna learn today, kids! (Alasie, *ibid.*)

En d'autres mots, le manque d'enseignants autochtones (CRPA 1996) et de personnel qualifié, compétent et capable de s'adapter aux contextes socioéconomiques et culturels des communautés autochtones, constituerait un obstacle considérable à la préparation scolaire des jeunes autochtones en vue de leur intégration au niveau postsecondaire. Le portrait statistique du personnel enseignant des écoles de la Commission scolaire crie et Kativik semble corroborer ce constat. Celui-ci serait plus jeune, moins expérimenté et de scolarité reconnue moins élevée que celui des autres commissions scolaires au Québec (MELS 2013 : 13-14). Cette situation témoigne entre autres d'une difficulté de rétention du personnel enseignant au sein des écoles des communautés éloignées. Il faut par ailleurs souligner que depuis 1990, ces écarts sont en régression constante (*ibid.*). D'autre part, bien que le nombre d'enseignants autochtones du niveau secondaire ait augmenté depuis cette même année de référence, il reste proportionnellement constant considérant l'augmentation des besoins en effectifs (*ibid.*). Si ces constats peuvent présager une certaine amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles de certaines communautés, il reste tout de même que les étudiants actuels ont été majoritairement scolarisés dans un contexte et avec des effectifs qui n'ont pas permis de les préparer adéquatement à leur intégration postsecondaire.

En l'absence de services de soutien scolaires adaptés, plusieurs des étudiants autochtones qui réussissent à se faire admettre et qui osent l'expérience postsecondaire finissent par se décourager et décrochent du système (Malatest 2002 : 18). Laissés à eux-mêmes, ils sont insuffisamment outillés sur le plan scolaire pour rattraper l'écart et suivre le nouveau rythme imposé. Des informateurs racontent avoir ressenti une certaine réticence à l'idée d'aller solliciter de l'aide auprès des instances postsecondaires allochtones, par timidité ou par crainte de s'attirer un jugement dépréciatif de leurs capacités intellectuelles. Ce constat est notamment confirmé par les résultats d'une recherche collaborative initiée par le Cégep de Baie-Comeau et l'UQAC auprès d'étudiants innus (Santerre 2015: 22). Ce type d'expériences d'inadéquation vient affecter leur confiance en leurs propres capacités, et finit par les convaincre que l'université « n'est pas faite pour [eux] ».

Ainsi, pour tenter de soutenir les étudiants dans une perspective de sécurité culturelle, la majorité des espaces consacrés offre un soutien didactique adapté aux besoins et réalités des

étudiants autochtones. On y offre des services de tutorat, de mentorat, de révision linguistique des travaux et/ou d'ateliers de renforcement scolaire adaptés aux défis linguistiques, conceptuels et scolaires de leurs étudiants. Selon les mesures proposées, ce suivi peut être réalisé de façon individuelle ou collective par des personnes internes ou externes au centre, ou encore, par des pairs. Selon l'expérience de Julie-Anne Bérubé, conseillère au soutien et à l'apprentissage pour le SPP de l'UQAT, il peut s'avérer préférable de se montrer disponible aux demandes spontanées et particulières des étudiants plutôt que de tenter d'organiser un calendrier serré de rendez-vous et de formations (Bérubé 2014). Les deux formules sont tout de même offertes de façon ponctuelle ou périodique (*ibid.*). En plus des défis scolaires et linguistiques, Bérubé identifie une série de besoins en renforcement pour l'adoption d'attitudes et de méthodes de travail facilitant la réussite au sein de l'institution postsecondaire:

Pour certains en découlent des difficultés de compréhension de lecture, de synthèse, de transfert des connaissances, de compréhension de concepts abstraits ou de rédaction. Quant au métier d'étudiant, les défis qui s'y rapportent sont souvent relatifs au rythme des études, à la motivation et au sentiment de compétence de l'étudiant, à l'établissement d'une routine, aux méthodes d'étude, aux échéances et au manque de stratégies d'apprentissages efficaces et efficientes (2015 : 44).

Il s'agit donc de démystifier les attentes du système postsecondaire et de donner aux étudiants des outils supplémentaires pouvant leur permettre de répondre aux exigences de celui-ci. Pour ce faire, plusieurs moyens ont été développés par l'équipe du SPP. Par exemple, une semaine d'accueil et d'orientation est offerte à la rentrée dans le but de leur présenter les services offerts ainsi que de renforcer leurs compétences organisationnelles, et des ateliers de renforcement de compétences sont organisés selon les besoins rencontrés en cours de scolarité (*ibid.*: 45). Ces mesures figurent parmi les plus appréciées des bénéficiaires de services. Ils contribuent à la mobilisation des étudiants autochtones au sein des espaces consacrés, à la sécurité psychologique, à la mise à niveau des compétences essentielles et donc, à la réussite des étudiants autochtones.

L'offre de tutorat est identifiée par plus du tiers (près de 37%) des persévérants autochtones préuniversitaires ayant répondu au questionnaire écrit comme un facteur pouvant les aider dans leur réussite (voir Graphique V, p.103). Cet indicateur semble démontrer que les étudiants autochtones sont *a priori* conscients des carences partiellement héritées de leur

mauvaise préparation scolaire. Cet état de fait peut contribuer au manque de confiance en soi dont il a été question au chapitre 6, et entraver l'accès aux études postsecondaires d'un bon nombre de ceux-ci. En contrepartie, l'offre de services culturellement adaptés et individualisés contribue à sécuriser les aspirants aux études supérieures et à offrir une meilleure égalité des chances en vue de la réussite postsecondaire.

Considérant les nombreux obstacles auxquels sont confrontés les étudiants autochtones en cours de scolarité primaire, secondaire et collégiale, certains établissements postsecondaires présentent également des politiques d'admission spécifiques. Par exemple, le registraire de l'Université McGill traite les demandes d'admission de ses étudiants autochtones de façon personnalisée, par l'étude globale de leurs dossiers plutôt que de se restreindre à une simple évaluation de la cote R (Cook, Montréal, 14-03-14). Le Programme des facultés de médecine du Québec pour les Premières Nations et les Inuits, présenté en cours d'introduction, offre pour sa part un programme d'admission particulier (et de soutien subséquent) pour les aspirants étudiants. C'est d'ailleurs grâce à ce type de mesure préférentielle qu'a été formé le premier chirurgien autochtone du Québec à l'Université de Montréal, le docteur Stanley Vollant (présenté dans la section portant sur la question générale de recherche), qui a été admis dans les années 1980 grâce au pouvoir discrétionnaire du vice-doyen de l'époque (Dr Rivest), suite à un refus initial (Sauvé 2013 : 43).

7.4.2. Soutien psychoculturel et présence d'Aînés

Certains points de services font également profiter leurs étudiants de la présence d'Aînés autochtones sur une base ponctuelle ou périodique. Leurs résidences en milieu postsecondaire permettent non seulement de favoriser l'enracinement culturel et identitaire au sein de l'institution, mais également d'offrir un soutien psychosocial ancré dans une certaine sécurité culturelle. Les relations de collaboration avec les communautés, et plus particulièrement avec les Aînés, sont d'ailleurs identifiées comme ayant une incidence positive sur la motivation et la réussite scolaire des étudiants de l'UQAT interrogés par Loisel (2010). Selon l'auteure, une approbation du projet scolaire par les Aînés constituerait un incitatif positif à la persévérance.

S'il existe dans pratiquement toutes les institutions postsecondaires un service de soutien psychologique, la coordonnatrice du ASRC de Concordia, atteste que plusieurs étudiants autochtones semblent hésitants à avoir recours à ceux-ci (Montour, Montréal, 03-12-14). Nombreux sont ceux qui préfèrent se tourner vers des approches de type panindianiste pour tenter de retrouver un certain équilibre ou d'apaiser de petites attaques de stress adaptatifs. Les étudiants aux prises avec des troubles sérieux sont pour leur part guidés vers les instances psychosociales de l'institution (*ibid.*).

Morning Star⁷⁹ est l'Aînée en résidence du ASRC de l'Université Concordia. Elle assure une présence depuis près de 5 ans, à raison de 2 journées par semaines:

At times, students can feel overwhelmed by life, for personal or cultural reasons, or because of academic or financial problems. My work as elder allows me to get them back on the right path toward their goals and to give them information they need to get back on top of things (Star dans Buchanan 2011).

En plus des services de soutien offerts aux étudiants et de la participation à l'organisation d'activités, elle reçoit également la visite de membres du personnel pour des consultations individuelles (Star, Montréal, 03-13-11.). Morning Star est invitée dans le cadre de cours de différents programmes de psychologie, d'anthropologie, d'éthique et de religions pour parler de spiritualité et de techniques de guérison panindianistes. Elle rencontre également sur demande des étudiants allochtones pour les guider dans leurs travaux portant sur des sujets connexes (*ibid.*). L'Université McGill reçoit pour sa part des visites de l'Aîné officiel de la FPH, Alex Sonny Diabo⁸⁰, pour des rencontres de groupe et des événements ponctuels. La participation d'Aînés permet de tisser des liens entre les communautés autochtones et les campus postsecondaires, ainsi que d'assurer une certaine continuité culturelle à travers les études supérieures.

⁷⁹ Morning Star est une Aînée crie-chippewa du Nord de l'Alberta, arrivée à Montréal en 1973. Élevée en familles d'accueil allochtones, elle ne reprit véritablement contact avec ses racines culturelles qu'à son arrivée au Québec par le contact soutenu et les enseignements d'Aînés rencontrés (Star, Montréal, 03-13-11). Au fil du temps, elle commença progressivement à diriger des cérémonies de pleine lune, des tentes de sudation et des cercles de guérison jusqu'à devenir reconnue à son tour à titre d'Aînée (*ibid.*). En 2011, elle devint également l'Aînée (Elder Advisor) pour le SASS Aboriginal Resource Center de l'Université d'Ottawa.

⁸⁰ Alex Sonny Diabo est un Aîné mohawk de Kahnawake.

7.4.3. Soutien financier et financement adéquat

La création d'un réseau d'étudiants autochtones au sein de notre système postsecondaire québécois est indissociable de la donne économique. Bien que les gains moyens des Premières Nations du Québec soient sujets à d'importantes disparités entre les communautés, les nations et les individus (Meloche-Turcot et al. 2013), ils correspondaient en 2005 à environ 67% de celui des non autochtones (Richards 2011 : 5). Or, l'écart entre les revenus autochtones et non autochtones est encore plus important si l'on ne considère que les revenus des individus habitant en communautés, puisque le taux d'emploi y était estimé à 32% en 2008 (*ibid.*). On peut donc postuler que la plupart des familles des Premières Nations ne sont pas en mesure de financer le projet d'études postsecondaires de leur progéniture, lequel implique en soi un départ de la communauté et donc de nouveaux impératifs budgétaires.

Bien qu'on observe une augmentation des étudiants de Premières Nations au niveau postsecondaire, le rapport du ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord rapporte une diminution de 4000 étudiants subventionnés entre 1996 et 2005, passant de 27 000 à 23 000 (dans Simeone 2011 : 11). Ce déclin serait partiellement attribuable au fait que les frais de scolarité ont augmenté de façon substantielle au cours de cette période (en moyenne de 4,4%) alors que le budget du Programme d'aide aux étudiants postsecondaires, qui a été remplacé par le Programme d'aide aux étudiants du niveau postsecondaire (PAENP)⁸¹ en 1989, n'a augmenté que de 2% par année depuis 1996 (*ibid.*). Or, dans l'état actuel des choses, il s'avère nettement insuffisant pour couvrir toutes les dépenses encourues par le projet postsecondaire. Qui plus est, en 2000, l'APN dénombrait environ 9500 étudiants des Premières Nations qui auraient été contraints d'abandonner leur scolarité postsecondaire, faute de financement (dans *ibid.*: 12). C'est donc sans surprise que l'on constate que plus du tiers (33%) des répondants présentant un intérêt pour les études postsecondaires identifient le manque d'argent comme un obstacle potentiel à leur réussite scolaire et professionnelle (voir Graphique IV, p.65). On remarque que ce ratio est plus faible du côté des élèves qui se dirigent vers une formation professionnelle, puisqu'il s'agit d'un parcours plus court, menant directement au marché du travail. Conséquemment, une importante majorité des répondants

⁸¹ Le PAENP constitue une enveloppe fédérale destinée à financer les frais de scolarité, les manuels et fournitures scolaires ainsi que les frais de subsistance et de déplacement des étudiants autochtones inscrits (FCEE 2013 : 2).

(plus que 66%) ont identifié le soutien financier comme un aspect pouvant les aider dans leur parcours universitaire. Cet aspect arrive d'ailleurs au deuxième rang dans les choix de mesures pouvant contribuer à leur réussite universitaire, derrière la motivation personnelle (voir Graphique V, p.103). À l'intérieur du *Survey of First Nations Peoples Living On-Reserve* de 2002 et de 2005, le manque de financement correspond également au principal obstacle identifié par les répondants, dans des proportions respectives de 20/25 (80%) et de 17/25 (68%). La création de bourses d'études par les établissements postsecondaires, même les plus modestes, constitue donc une mesure incitative appréciable, tant pour les étudiants actuels que pour la relève.

Sur le plan national, ce manque d'indexation constitue un paradoxe notoire, considérant que la Chambre des communes et l'ensemble de la fonction publique et du secteur privé, à travers la publication du rapport *Notre priorité la plus haute: l'éducation postsecondaire des autochtones du Canada*, se sont entendus sur l'importance d'améliorer la scolarisation des Autochtones (Canada 2007). Comme le souligne Ghislain Picard, chef de l'APNQL:

Il est totalement injustifié et inacceptable que le gouvernement du Canada exige encore, à ce jour, des études, des travaux et des analyses pour démontrer ce que le comité constate dans son rapport. Plusieurs études et rapports antérieurs confirmaient déjà les conclusions du comité. Si le gouvernement ferme les yeux sur ces recommandations, il devra assumer la responsabilité et les conséquences de la situation socioéconomique chez les Premières Nations (Picard dans CEPN 2007)⁸².

Bien que l'on semble reconnaître d'emblée que le processus d'autonomisation des peuples autochtones nécessite forcément la formation de professionnels qualifiés (Rodon 2008: 14), l'inscription de cette priorité théorique s'expliquerait davantage par des arguments démographiques et économiques. En effet, l'AUCC rappelle notamment que la population active du Canada étant en décroissance, la population de retraités aura, d'ici une quinzaine d'années, plus que doublé (2013a)⁸³. Or, la croissance des populations autochtones serait près de six fois plus rapide que celle des non autochtones (*ibid.*). Les étudiants autochtones sont donc pressentis par *Universités Canada* comme une solution potentielle à cette problématique

⁸²<http://www.marketwired.com/press-release/education-postsecondaire-des-autochtones-exige-une-approche-impartiale-pratique-et-1404667.htm>, (consulté en juillet 2015).

⁸³<http://www.aucc.ca/fr/enjeux-strategiques/education-aux-autochtones/>, (consulté en juillet 2015).

démographique et économique. Toujours selon l'association, les éventuels diplômés autochtones pourraient contribuer à combler le besoin imminent de main-d'œuvre dans les domaines des services sociaux, juridiques et de santé (*ibid.*). À travers ces différentes considérations, on observe un certain schisme entre les notions de *remplacement*, qui relève d'une approche de type intégrationniste, voire purement économique, et les revendications des instances des Premières Nations telles que l'APNQL ou le CEPN qui conçoivent l'éducation autochtone sous une loupe socioéconomique, politique et culturelle. Or, dans un cas comme dans l'autre, le financement adéquat de la scolarisation des étudiants de Premières Nations constitue un enjeu incontournable. De fait, la Commission de vérité et réconciliation du Canada recommande :

... de fournir un financement suffisant pour combler les écarts mentionnés sur le plan des niveaux de scolarisation en une génération [...] d'éliminer l'écart entre le financement en matière d'éducation qu'il verse pour les besoins des enfants des Premières Nations qui fréquentent des écoles dans les réserves et celui qu'il accorde pour les besoins des enfants des Premières Nations qui fréquentent des écoles à l'extérieur des réserves [...] de fournir un financement adéquat pour remédier à l'insuffisance des places disponibles pour les élèves des Premières Nations qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires (CVR 2012: 2)

Pour sa part, l'Assemblée des Premières Nations (APN) estimerait les montants relatifs au financement adéquat des étudiants autochtones du Canada à 545 millions, alors qu'au Québec, cette somme équivaldrait à environ 24 millions de dollars⁸⁴ (dans FCÉE 2013 : 2). Selon la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants, l'aplanissement de l'écart socioéconomique des nations en présence par l'éducation constituerait un net avantage financier pour le pays :

« Comblé l'écart entre les niveaux de scolarité injecterait 179 milliards de dollars de plus en croissance du PIB, et plus de 400 milliards de dollars en croissance totale au cours des 20 prochaines années » (*ibid.*: 1). La FCÉE conclut qu'un investissement adéquat dans le système d'éducation autochtone constituerait une bien modeste somme en comparaison des pertes relatives au maintien du sous-financement, estimées à 400 milliards de dollars en croissance économique et 116 milliards en programmes sociaux au cours des 20 prochaines années

⁸⁴ Environ 22 000 étudiants postsecondaires autochtones sont financés par l'enveloppe fédérale. Or, seuls les autochtones inscrits au registre gouvernemental ont actuellement accès à ce soutien financier.

(*ibid.* : 2)⁸⁵. Ces incitatifs budgétaires ne sont pas sans rappeler les mesures de redressement économique entreprises dès la première moitié du vingtième siècle par la Direction des affaires indiennes⁸⁶ afin de tenter de se libérer du lourd fardeau économique de ce qui devint communément appelé, à partir de l'après-guerre, « le problème indien », en mettant en place des programmes d'intégration au travail (King Plant 2009 : 15). Elles ne sont pas non plus étrangères au projet de loi 33 intitulé « Le contrôle par les premières nations de leur système d'éducation » déposé à la Chambre des communes du Canada en 2014. Or, contrairement à ce que l'intitulé du projet de loi pourrait laisser présager⁸⁷, il semblerait que les instances fédérales n'aient pas encore intégré le concept de sécurité culturelle et d'autonomisation au sein de ses initiatives visant une certaine amélioration de la scolarisation postsecondaire des Premières Nations.

7.5. Les services aux étudiants autochtones : l'offre et la demande

Finalement, à la lumière des réponses fournies par l'entremise du questionnaire écrit (voir Graphique V, p.103), on constate que les besoins pressentis en matière de tutorat (37%), d'activités culturelles (51 %), d'orientation scolaire et professionnelle (20%), d'aide au logement (34%), d'aide à l'emploi (15%) et à la formation organisationnelle (26%) semblent correspondre à l'offre de services présentement en vigueur dans les principaux espaces consacrés étudiés au cours de ce chapitre. Considérant, à la lumière de l'analyse précédemment conduite, que ces services agissent également sur la motivation personnelle des étudiants, ils viennent à couvrir près de la moitié (environ 45%) des aspects identifiés par les persévérants préuniversitaires comme aides potentielles à leur réussite universitaire. Admettant à son tour que le réseautage et le soutien psychosocial prodigués par le personnel, les Aînés et les pairs

⁸⁵Notons qu'à l'occasion de la campagne électorale de 2015, le nouveau premier ministre libéral Justin Trudeau s'est engagé à octroyer 2,6 milliards de dollars sur quatre ans pour soutenir l'éducation autochtone primaire et secondaire et à injecter 500 millions de dollars sur 3 ans pour améliorer les infrastructures scolaires ainsi que 50 millions de dollars supplémentaires par année pour soutenir les étudiants du niveau postsecondaire (Buzzetti 2015, <http://www.ledevoir.com/politique/canada/447609/trudeau-promet-plus-de-3-milliards-pour-l-education-autochtone>, (consulté en novembre 2015)).

⁸⁶ La DAI est alors paradoxalement affiliée au Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration.

⁸⁷ Suite à l'examen du projet de loi 33 en fonction des cinq conditions préalables émises par l'APN et des trois conditions émises par l'APNQL, notamment en matière de reconnaissance de compétences législatives, de financement, d'enseignement des langues et des cultures, le CEPN en arrive à la conclusion qu'aucune n'est garantie par celui-ci (CEPN 2014a, http://www.cepn-fnec.com/PDF/CEPN/Analyse_projet_loiC_33_avril_2014_fr.pdf, (consulté en juillet 2015)).

rencontrés au sein des espaces consacrés puissent momentanément (et partiellement) pallier à celui de la famille et de la communauté (45%), ce ratio atteint des proportions de 50%. Autre observation intéressante : près du tiers (33%) des réponses enregistrées correspondent aux besoins spécifiques en matière de sécurité culturelle des étudiants autochtones⁸⁸.



Graphique V

⁸⁸ Par exemple: offre de tutorat offert par les pairs autochtones, service de soutien par des diplômés autochtones, disponibilité de programme d'études autochtones, présence d'enseignants autochtones, l'intégration de contenus autochtones, présence d'Aîné, l'idée de pouvoir contribuer au mieux-être de la communauté, présence d'association étudiante autochtone, etc.

Si l'on intègre d'autres besoins caractéristiques, mais non exclusifs, des réalités autochtones recensées à travers la littérature, ce taux de correspondance va jusqu'à atteindre les 71%⁸⁹.

Cet aperçu quantitatif ne constitue qu'un indicateur relatif permettant d'envisager les anticipations et projections d'un échantillon hétérogène d'étudiants autochtones potentiellement intéressés par les études universitaires. Or, le niveau de correspondance entre les moyens envisagés par ceux-ci et l'offre de services de certains établissements semble indiquer que ceux-ci peuvent être pressentis à titre de bonnes pratiques permettant notamment d'encourager l'accès et la rétention de ses futurs étudiants.

Conclusion au chapitre

La concentration de services adaptés aux besoins spécifiques des étudiants autochtones à l'intérieur d'un espace physique contribue incontestablement à la persévérance et à la réussite postsecondaire d'étudiants autochtones. À travers les prémisses du modèle de l'attachement des 4S de Siegel (2013) adapté par Labelle (2015), j'ai démontré que ces espaces leur permettent de : 1. se rassembler, s'identifier et réseauter à l'intérieur d'un espace culturellement sécuritaire; 2. se sentir, individuellement et collectivement, vus, entendus et reconnus par l'institution, les personnes ressources des organes de services et la population étudiante; 3. bénéficier d'une concentration de services de soutien adaptés aux besoins scolaires, socioéconomiques et culturels. Cet ancrage au sein de l'établissement postsecondaire favorise l'intégration sociale et l'acquisition de nouvelles compétences individuelles, organisationnelles et scolaires, tout en permettant la promotion d'une identité autochtone collective et solidaire. À la lumière des témoignages des utilisateurs de services culturellement adaptés au sein des institutions postsecondaires, il semblerait que ceux-ci peuvent, au moins partiellement, répondre à leurs besoins spécifiques en matière de sécurité culturelle et de soutien à la réussite des étudiants autochtones.

⁸⁹ Par exemple : aide au logement, garderie adaptée, soutien familial, tutorat et soutien scolaire ou linguistique, proximité, motivation personnelle, etc.

De ce fait, on remarque depuis quelques années, voire quelques mois, que les initiatives citées au cours de ce chapitre semblent être progressivement imitées par plusieurs autres institutions postsecondaires telles que le Collège Vanier et le Collège Dawson, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) à l'intérieur desquelles différents regroupements, structures ou comités consultatifs ont été mis sur pied dans le but d'élaborer un plan d'action pour encourager l'accessibilité et la diplomation des étudiants autochtones. Parallèlement à ceci, on remarque que plusieurs établissements postsecondaires développent, depuis quelques années, des programmes d'études autochtones ou des programmes conçus à l'intention de cohortes autochtones. Or, l'Institution Kiuna constitue la seule institution postsecondaire à offrir à la fois un programme et des services adaptés à l'intérieur d'un cadre spécialement conçu par et pour les Premières Nations. De quelles manières cette formule rejoint-elle et se distingue-t-elle des modèles précédemment étudiés? Dans le chapitre suivant, j'analyserai les retombées qualitatives en matière d'enracinement et de sécurité culturelle du projet pédagogique de l'Institution Kiuna et de son programme novateur Sciences humaines-Premières Nations.

8. L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE PAR ET POUR LES PREMIÈRES NATIONS : LE CAS DE L'INSTITUTION KIUNA

Les travaux de plusieurs auteurs indiquent que l'identité culturelle contribuerait de façon significative à la résilience scolaire des étudiants autochtones (Renaud 1969; Hookimaw-Witt 1998; Gauthier 2005; Huffman 2001; Joncas et Lavoie 2015). Or, comment réussir à introduire les perspectives autochtones, la reconnaissance historique et le renforcement de l'identité culturelle à l'intérieur du cursus scolaire provincial et ainsi répondre aux besoins criants d'adaptation de celui-ci? Selon Friesen (2005) et Smith (2001), on peut répertorier deux principaux modes d'interventions culturelles au sein de l'école : 1. révision des curricula, c'est-à-dire ajouts de contenus traditionnels; 2. substitution des curricula au moyen d'immersion culturelle avec revitalisation de la langue (dans De Canck 2008: 44). Certains auteurs remettent en question l'efficacité de la première approche, anticipant une simple folklorisation des cultures autochtones au sein du cursus scolaire (Friesen 2005 et Saladin d'Anglure 1988 dans De Canck 2008). La deuxième stratégie, mise de l'avant par Battiste et Henderson (2000 : 92), s'articule autour de la création de systèmes éducatifs totalement indépendants et dispensés entièrement en langues vernaculaires. Tout en reconnaissant les bénéfices que pourraient avoir de telles mesures sur les projets de revitalisation desdites langues, Friesen craint que celles-ci ne deviennent une entrave à l'inclusion socioéconomique des jeunes autochtones (2005 : 169). Inspiré par les réclamations de certaines communautés, De Canck propose une série d'aménagements pour la création d'une école qu'il qualifie d'« holiste », au profit de la revitalisation des savoirs et de la revalorisation culturelle autour des critères de territoire, de langue et de communauté (2008: 48). Mais comment ces propositions, aussi inspirantes et pertinentes soient-elles, se traduisent-elles concrètement?

À long terme, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) aspire à la création d'un système d'éducation parallèle axé sur une autonomie locale et un soutien régional qui s'accompagnerait d'un autocontrôle de la part des communautés (Lise Bastien, 18-08-14). Cette vision rejoint les revendications autonomistes du Livre rouge (ICA 1970) et de La Maîtrise indienne de l'éducation indienne (FIC 1972). Au niveau postsecondaire, elle s'associe

avec les recommandations du rapport Erasmus-Dussault (CRPA 1996) en ce qui a trait à la création d'une université internationale des peuples autochtones.

Nous recommandons également de prendre des mesures dans le but de protéger et de développer les cultures autochtones. [...] Nous pensons qu'une université contrôlée par les autochtones serait particulièrement à même de protéger et de développer les savoirs traditionnels et de faire de la recherche appliquée sur les questions qui intéressent les nations autochtones. Elle pourrait s'appuyer sur des initiatives régionales et favoriser la collaboration entre les institutions du savoir. Elle coordonnerait un ensemble de cours et de programmes dans les collectivités indiennes, métisses et inuit et aurait recours au téléenseignement (CRPA 1996a).

Elle est également appuyée par certains appels à l'action formulés par la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2012):

[i]... élaborer de nouvelles dispositions législatives sur l'éducation des Autochtones, avec la pleine participation et le consentement éclairé des peuples autochtones. [...] ii. améliorer les niveaux de scolarisation et les taux de réussite; iii. élaborer des programmes d'études adaptés à la culture [...] v. voir à ce que les parents et la collectivité puissent assumer la responsabilité et le contrôle du système scolaire qui les concerne, et à ce qu'ils soient tenus de rendre des comptes à cet égard, de manière semblable à la situation des parents dans le système scolaire public; vi. permettre aux parents de participer pleinement à l'éducation de leurs enfants; vii. respecter et honorer les relations découlant des traités (CVR 2012).

En l'état actuel des choses, le CEPN accepte de composer avec une formule de compromis et de collaboration avec différents acteurs gouvernementaux et institutionnels en attendant de pouvoir accroître son autodétermination. Le projet pédagogique de l'Institution Kiuna s'articule donc autour d'une adaptation de programmes collégiaux visant l'atteinte de compétences dites universelles et de barèmes éducationnels provinciaux, tout en privilégiant un important travail de renforcement culturel. Il s'inscrit actuellement dans le troisième des quatre modèles d'universités autochtones de Hampton (2000), qui vise à transformer « l'outil d'assimilation en un instrument d'autonomisation » (Stonechild 2006, traduction libre). Une éducation postsecondaire culturellement signifiante permet-elle de préparer efficacement les étudiants à leur intégration universitaire et, ultimement, socioprofessionnelle? Dans le cadre du présent chapitre, nous nous intéresserons au projet pédagogique de l'Institut collégial Kiuna, dans le but d'analyser les impacts scolaires, socioculturels et identitaires de l'instauration d'un établissement postsecondaire par et pour les étudiants de Premières Nations au sein du système scolaire québécois. Dans un premier temps, je procéderai à un bref survol

historique dans le but de contextualiser la création de l'Institution. Par la suite, nous introduirons quelques défis inhérents à l'adaptation culturelle de curricula scolaires à l'intention des peuples autochtones en les croisant avec les débats conceptuels et théoriques articulés autour des *Tribal Colleges and Universities (TCU)* américains. Cette étape permettra de détailler la posture idéologique de la direction de l'Institution Kiuna et d'introduire les solutions innovantes proposées par l'institut collégial en regard de ces défis. Dans un deuxième temps, je m'intéresserai à la mise en oeuvre de cette philosophie d'action en croisant les témoignages des étudiants avec ceux du personnel administratif et enseignant dans le but de confronter le projet pédagogique à l'expérience concrète des étudiants. Le principe organisationnel qui conduira la présentation des analyses sera inspiré par l'interaction des trois principaux thèmes autour desquels est articulé le programme Sciences humaines - profil Premières Nations en matière de développement personnel et collectif : l'identité, la communauté et la société (Kiuna 2011, voir Figure 1).

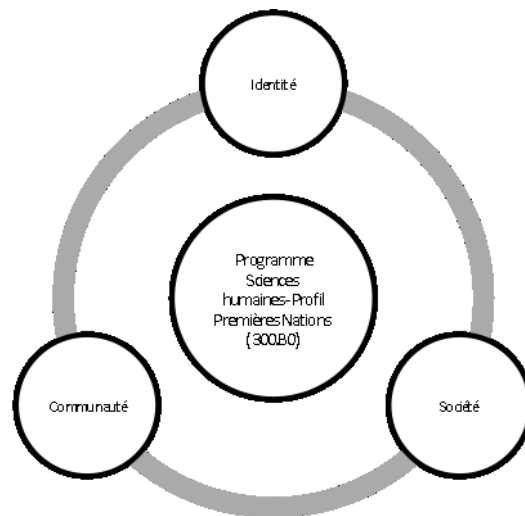


Figure 1

Tel que nous le verrons, cette triade constitue les fondements de l'enracinement institutionnel qui favorise la persévérance et la réussite scolaire des étudiants de l'Institution Kiuna. Les résultats de notre analyse seront en plusieurs points comparés et validés avec ceux présentés à l'intérieur du mémoire de maîtrise du département d'anthropologie de l'Université McGill de

Coni Kilfoil (1979), « Education and Identity Change; the Manitou Case », afin de mettre en lumière les similarités et les distinctions avec son prédécesseur, le Collège Manitou.

8.1. « Une école faite pour nous autres⁹⁰ » : défis conceptuels et solutions innovantes

8.1.1. Mise en contexte : la petite histoire de Kiuna

Quand Manitou a fermé, c'est toujours resté comme un rêve que ça revienne. J'avais une sœur plus jeune et à l'époque, elle disait; quand je vais être grande, je vais aller à Manitou! On a brisé le rêve de beaucoup de jeunes là! [...] Les jeunes avaient mis beaucoup d'espoir dans Manitou. C'était sortir de chez soi, s'accomplir dans autre chose et se retrouver... Une force collective là; d'être ensemble! De voir ce nid-là, où les gens pouvaient être ensemble, c'était fabuleux... du moins, pour certains d'entre nous. Ça a été assez déterminant et ça l'est encore. [...] Manitou, c'est la genèse. Kiuna, c'est le programme, la collaboration avec les cégeps pour la certification, la cohorte anglais et français, la mixité. Recréer des nids de réflexion sur la question autochtone; on a pas mal la même mission! (Lise Bastien, 18-0-14)

C'est au terme de dix années de travail en collaboration avec l'APNQL et ses communautés que Lise Bastien, devenue directrice générale du CEPN, arrive enfin à concrétiser ce rêve. À la suite de l'adoption du projet de création d'un établissement d'enseignement postsecondaire des Premières Nations du Québec au Forum socioéconomique de Mashteuiatsh de 2006 (FSPN 2006 : 2.36), plusieurs emplacements⁹¹ sont pressentis pour servir d'accueil au projet concerté. Alors qu'aucune approche ne semble connaître son aboutissement⁹², un état de situation est présenté à la « Table des Chefs » (APNQL) lors d'une rencontre à Odanak. La communauté abénaquise, par la voix de son chef de l'époque, Richard « Rick » O'Bomsawin, offre alors d'accueillir le collège dans son enceinte. Située à la croisée des chemins entre Montréal, Québec, Drummondville, Trois-Rivières et Sorel, Odanak répond aux deux principaux critères de sélection, soit l'accessibilité des grands centres et le bilinguisme. D'un commun accord, les chefs de l'APNQL acceptent alors l'offre soumise par O'Bomsawin (Lainé, Odanak, 14-11-13; Bastien, 01-06-15). Quelques mois plus tard, soit à partir de février 2011, les premiers

⁹⁰ Jimmy, Odanak, 16-04-14

⁹¹ Parmi ceux-ci, on compte plusieurs sites des Laurentides, de la grande région de Montréal (Dollard-des-Ormeaux) et de la Rive-Sud (Longueuil, St-Hubert, les abords du Collège Champlain de St-Lambert, etc.).

⁹² Plusieurs facteurs entrent alors en ligne de compte: besoins spécifiques, zonages, résistances au projet de certains résidents, efficacité du suivi communicationnel, etc.

employés administratifs, Prudence Hannis⁹³ (directrice associée), Pierre Lainé⁹⁴ (coordonnateur des affaires étudiantes et du recrutement), ainsi que Sylvie O'Bomsawin⁹⁵ (secrétaire et réceptionniste), font leur entrée en fonction. Ils seront suivis du corps professoral et du personnel de soutien dès le mois de juin de la même année. En moins de 5 mois de préparation, l'aventure de Kiuna est officiellement lancée. Les installations scolaires présentent une capacité d'accueil de 125 étudiants, avec six classes équipées à la fine pointe de la technologie et des télécommunications (vidéoconférence, tableaux interactifs, connexion internet, etc.), une petite bibliothèque comprenant quelques ordinateurs à l'usage des étudiants, une grande salle communautaire (ou salon des étudiants), un petit studio de radio, ainsi qu'un extérieur gazonné servant de site culturel, juste assez grand pour recevoir un tipi, un séchoir, deux tentes prospecteurs, un rond de feu, un shaputuan traditionnel⁹⁶ et quelques autres installations temporaires ou permanentes. Un complexe de résidences a également été prévu à l'intention des nouveaux étudiants. Le 22 août 2011, la première cohorte fait son entrée à Kiuna.

8.1.2. La continuité culturelle au sein de la formation postsecondaire

L'Institution Kiuna vise trois objectifs : 1. offrir une éducation de qualité dans un environnement familier qui met en valeur la culture et les traditions des Premières Nations; 2. améliorer l'accès aux études postsecondaires ainsi que la réussite et le taux d'obtention d'un diplôme chez les jeunes et les adultes qui s'y inscrivent; 3. faire un pas de plus vers l'autonomie des établissements d'enseignement des Premières Nations (Kiuna 2011)⁹⁷. Pour ce faire, l'Institution présente un programme et des approches pédagogiques adaptées aux cultures et réalités des Premières Nations. Cette spécialisation se répercute non seulement sur le contenu des cours de son programme, menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales

⁹³ Prudence Hannis est issue de la nation abénaquise et est originaire de la communauté d'Odanak. Elle détient un diplôme de premier cycle en sociologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et a complété un certificat de deuxième cycle en management public à l'École nationale d'administration publique (ENAP).

⁹⁴ Pierre Lainé est issu de la nation wendat et est originaire de la communauté de Wendake. Il complète actuellement une maîtrise en pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

⁹⁵ Sylvie O'Bomsawin est issue de la nation abénaquise et est originaire de la communauté d'Odanak. Elle détient un diplôme en comptabilité. Elle a fait partie du Conseil de bande de sa communauté.

⁹⁶ À l'automne 2015 a été inauguré un shaputuan traditionnel innu construit par un Aîné de Pessamit, Philippe Rock, principalement assisté par deux apprentis abénaquis de la communauté d'Odanak et les étudiants de Kiuna.

⁹⁷ <http://www.kiuna-college.com/apropos.aspx> (consulté en août 2015).

(DEC) en Sciences humaines, profil Premières Nations, mais également sur ses activités et ses sorties pédagogiques. Celles-ci se caractérisent par différentes initiatives allant, par exemple, de l'organisation d'ateliers de transmission de pratiques et savoirs traditionnels par des Aînés invités⁹⁸ à des vidéoconférences conceptuelles livrées par des chercheurs autochtones. Par ces allées et venues entre les pratiques dites traditionnelles et modernes, le projet pédagogique de Kiuna vise un objectif transversal de continuité culturelle. Le concept de continuité culturelle s'inscrit en tant que réponse aux enjeux discontinualistes et conflictualistes⁹⁹ (Huffman 2001; Gauthier 2005; Spindler et Spindler 2000) identifiés comme des entraves majeures à la rétention et à la réussite scolaire des étudiants autochtones. Le modèle de la discontinuité culturelle, inspiré du travail d'anthropologues tels que Boas et Malinowski (dans Huffman 2001: 4), a été entre autres utilisé pour illustrer les difficultés des étudiants autochtones dans les collèges américains (*ibid.*):

[Previous American Indian educational effort] resembles indoctrination more than it does forms of teaching because it insists on implanting a particular body of knowledge and a specific view of the world, which often does not correspond to the life experiences that [Native] people have or might be expected to encounter (Deloria dans *ibid.*)

C'est également sur les prémisses de la continuité culturelle que le père André Renaud a basé l'ensemble de ses réflexions concernant, en premier lieu, les besoins d'enculturation¹⁰⁰ précoce de l'enfant opéré par le biais des pensionnats indiens puis, ultimement, les besoins d'adaptation culturelle des programmes scolaires et de la formation des maîtres, rendus possibles par la création de l'INEP (Dufour 2015 à paraître). Dans un contexte de rupture identitaire, le concept de continuité culturelle pourrait être envisagé comme résultant de l'intégration des réalités et expériences socioculturelles des populations étudiantes dans les cursus scolaires et les méthodes pédagogiques (Alberta Education 2006). Il vise à construire un pont

⁹⁸ L'institut reçoit la visite d'Aînés une fois par mois. Au cours de la semaine que dure habituellement la visite, des activités traditionnelles sont organisées et les Aînés se montrent disponibles du matin au soir pour les étudiants (Lainé, Odanak, 14-11-13). Ces présences semblent très appréciées des élèves, et ce, peu importe l'origine des Aînés en résidence.

⁹⁹ Selon Gauthier (2005), la perspective déficitariste repose sur la « spécificité culturelle autochtone et la discrimination systémique » (2005: 31) alors que la thèse conflictualiste privilégie pour sa part la perspective d'un « rapport de force historique dont l'enjeu est la domination économique, idéologique, sociale et culturelle d'un groupe sur l'autre » (*ibid.*: 44) pour aborder les difficultés en matière de persévérance et de réussite scolaires autochtones.

¹⁰⁰ Le concept d'enculturation définit le processus d'enracinement culturel de l'enfant. Il fait référence à la transmission de référents, de normes et de valeurs par le groupe à l'intérieur d'une culture donnée (Mead 1963).

intergénérationnel entre les valeurs et perspectives traditionnelles et les nouveaux défis adaptatifs auxquels sont confrontés les membres des Premières Nations (*ibid.*). La notion rejoint également l'esprit de La Maîtrise indienne de l'éducation indienne qui préconise que soient inculquées des valeurs et « les connaissances nécessaires à la fierté de soi et à la compréhension d'eux-mêmes et du monde qui les entoure » dans un contexte de transmission culturelle tout comme de survie au sein de la modernité (FIC 1972 :1). Elle est aussi transversale à la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*¹⁰¹, qui reconnaît la valeur des perspectives autochtones et savoirs traditionnels tout en garantissant le droit de transmission à travers des méthodes éducationnelles culturellement appropriées dans la reconnaissance de leurs traditions, histoires, langues et aspirations respectives (ONU 2007 : 7-8). Or, l'exercice de ce droit en contexte néocolonial pose en soi de nombreux défis.

S'étant intéressés aux fondements didactiques des *Tribal Colleges and Universities (TCU)*, Badwound et Tierney (1988) notent que l'intégration d'une certaine continuité culturelle à même les compétences et contenus occidentaux engendre sa part de paradoxes et de dilemmes culturels en matière d'applications pratiques et organisationnelles: « One wonders how an organization can successfully integrate diverging and conflicting concepts of knowledge [...] To adequately serve the needs of the people a tribal college must have effective strategies that draw upon the history and culture of tribal people ». Dans sa revue de littérature, Kilfoil recense plusieurs auteurs amérindianistes qui expriment un certain scepticisme quant à la possibilité de promouvoir l'identité « indienne » au sein d'une éducation institutionnelle (Lesser 1973 dans 1979). Huffman souligne que cette dualité culturelle et éducationnelle a été notamment documentée à travers l'orientation temporelle, les méthodes pédagogiques articulées autour de valeurs antagonistes (ex.: coopération/compétition), le développement cognitif et l'incongruité des points de vue issus des expériences historiques des nations en présence (2001: 2). Or, ces paradoxes semblent souvent s'inscrire à l'intérieur d'une dichotomie culturelle opposant les catégories « autochtones » et « non autochtones » qui constituent des carcans étanches bien que souvent mal définis et arbitraires (Kilfoil 1979).

¹⁰¹ La *Déclaration* a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2007. Cent quarante-trois (143) voix se sont élevées en sa faveur contre 4 en défaveur et 11 abstentions. Les pays s'étant opposés à son adoption étaient alors l'Australie, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et le Canada. Depuis, ils ont tous les 4 signifié leur appui à la *Déclaration*.

Cette posture connaît encore de nos jours un certain succès dans les milieux scolaires et populaires. De l'avis de plusieurs auteurs, elle aurait tendance à invalider tout processus d'hybridation, d'appropriation et d'innovations culturelles (Kilfoil 1979; Collin 1988; Bousquet 2005). Malgré l'ampleur du défi posé par la conciliation de paradigmes épistémologiques et culturels différents, les compétences évolutives et adaptatives dont ont fait montre les Premières Nations à travers les âges tendent à prouver qu'il n'est pas insurmontable :

Force nous sera bientôt de constater qu'il y a [chez eux] une créativité culturelle spécifique, dense et toute tournée vers l'avenir, ainsi qu'un imaginaire politique [...] porteur de solutions [étant donné leurs] expériences inédites de relations entre peuples (Savard 1980 dans Vincent, 2010 : 23).

Il n'est donc pas question de tomber dans la promotion d'une identité passéiste et cristallisée dans une époque révolue, bien au contraire: « La tradition, c'est aussi d'avoir un avenir! » (Terry, Montréal, 26 -02-15).

Toute société évolue. Toute société change. Alors que de se figer dans le temps, de dire : on prend une photo pis on ne bouge plus, c'est réducteur, mais en plus, c'est très néfaste pour nos jeunes. De dire : si tu ne reproduis pas exactement ce que tes ancêtres ont reproduit, tu n'es plus un Indien. Il faut sortir de ça : évolue, change, essaie, innove! C'est sûr qu'en système minoritaire, on n'a pas les mêmes réflexes. On a toujours peur que les changements soient synonymes d'assimilation (...) Et ça, moi, je peux le comprendre là, mais il faut faire attention parce que ça, ce sont des messages qui font plus de tort que de bien (Lise Bastien, 20-08-14).

L'équipe de professionnels de Kiuna est bien consciente de ce défi. Elle veille néanmoins à répondre à ce double mandat à travers notamment l'enseignement de l'histoire, de la politique, de l'anthropologie, de la littérature et des humanités (voir Annexe VIII pour la description de cours du programme Sciences humaines - Premières Nations). L'enrichissement de programmes postsecondaires à l'intention de populations étudiantes présentant en elles-mêmes d'importants défis scolaires et socioéconomiques nécessite la mise en place d'approches innovantes. Pour y arriver, Kiuna favorise la sécurité culturelle et l'enracinement identitaire au sein de son projet éducatif:

Malgré le fait qu'il y ait de bonnes intentions, de toutes parts et tous côtés, au niveau du MELS, au niveau des différents acteurs autochtones aussi, de faire en sorte d'améliorer la situation des étudiants autochtones, il y a quand même des règles qu'on doit respecter. On doit satisfaire toutes les règles du ministère de l'Éducation. Pour nous, ça nous demande de faire un exercice d'imagination extrêmement intéressant. Ça nous demande de, tous les jours, satisfaire deux mondes qui ne sont pas nécessairement voués au mariage. Ce qu'on essaie à

Kiuna, c'est d'accueillir des étudiants de Premières Nations qui ont tous des points en commun, mais aussi tous des disparités régionales. Accueillir ces étudiants-là et leur offrir le milieu le plus sécuritaire possible pour étudier. Ils n'ont pas besoin d'expliquer plusieurs fois qui ils sont, on est autochtones nous-mêmes, et de leur offrir la possibilité aussi de mieux connaître les Premières Nations par leur formation académique mais aussi par le quotidien de ce qui se passe à Kiuna, que ce soit sur le terrain culturel [...] on essaie d'offrir aux étudiants des exemples pour faire resurgir la racine qui avait été [dans certains cas] moins nourrie dans les dernières années (Lainé, Odanak, 2013).

Enseignant les humanités au Collège Kiuna, Julien Vadeboncoeur¹⁰² explicite l'une des articulations concrètes du défi énoncé : concilier traditions et esprit critique (2014). Tout en reconnaissant que les Premières Nations entretiennent un rapport complexe, voire problématique à la tradition en raison du contexte historique et politique, Vadeboncoeur confirme qu'il est toujours possible de trouver une articulation entre ces deux sphères qui permet d'adopter une perspective critique par rapport à la société et à la tradition. Ce processus tendrait à proposer une certaine actualisation culturelle favorisant l'émergence de nouvelles formes d'expression de valeurs traditionnelles dans un monde contemporain (*ibid.*). Il ajoute notamment que l'adaptation culturelle de programmes atténuerait le sentiment d'aliénation identitaire vécue par l'étudiant autochtone relativement à un contenu académique occidental: « Quand le nec plus ultra, c'est le développement de la raison dans la Grèce antique, ça va mal pour t'identifier » (*ibid.*).

Cette avenue permet de poser un regard transversal sur le contexte dans lequel s'est initialement inscrite la création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) au Québec. Avant le dépôt du rapport Parent en 1963, le collège classique constituait le principal parcours préparatoire en vue des études universitaires pour les Canadiens français. Dispensée par les communautés religieuses, cette formation de type privée était peu accessible à la population générale et était habituellement réservée aux élites. De fait, au cours des années 1960, seuls 3% des Canadiens français de 20 à 24 ans accédaient aux études supérieures, contre 11% de leurs homologues anglophones (A. Dufour, 2004). La création, dès 1967, d'établissements postsecondaires adaptés aux réalités et à la culture québécoises, incluant les

¹⁰² Né d'une mère innue originaire de la communauté de Mashteuiatsh et d'un père québécois, Julien Vadeboncoeur est, au moment de l'enquête, candidat à la maîtrise en sociologie à l'UQAM. De janvier 2014 à février 2015, il a occupé le poste de président du CPNUQAM.

cégeps et l'Université du Québec, permet de favoriser l'accès à l'éducation à travers la formulation de propositions appliquées aux besoins individuels et collectifs des populations (*ibid.*).

L'accès à l'éducation est démocratisé par plusieurs mesures : on étend au collégial la gratuité scolaire, on améliore l'accès aux études universitaires grâce à un système gouvernemental de prêts et bourses et on élargit l'accès à l'éducation aux adultes. La création du réseau de l'Université du Québec, en 1969, s'inscrit aussi dans cette tendance. Comme les cégeps, les établissements de ce réseau s'installent en région, ce qui rend l'éducation supérieure accessible à l'ensemble des Québécois, peu importe où ils habitent (Pigeon 2011)¹⁰³.

Pour sa part, Martin rappelle que l'objectif fondateur des cégeps au moment du rapport Parent ne se réduisait pas à la formation d'une main-d'œuvre, mais visait également à faciliter la transmission culturelle ainsi que le développement de l'autonomie citoyenne et de l'esprit critique: « ...pouvoir marier la préservation des valeurs humanistes, la défense de la culture et les exigences du progrès industriel » (Martin 2015). Malgré les obstacles et transformations encourues, l'expérience de la création des cégeps au Québec laisse néanmoins entrevoir qu'une éducation adaptée aux besoins socioculturels des populations étudiantes pourrait favoriser l'acquisition de ces compétences essentielles :

Je pense que le cégep, c'est ça; des prises de conscience et l'occasion d'échanger sur des enjeux. C'est bien beau être ensemble, mais c'est un lieu où on doit débattre de certaines choses. On met les enjeux sur la table et on doit débattre de certaines choses, on les questionne, on se forge des opinions, on les fait, on les défait, on les refait [...] les enjeux communs, les enjeux différents, les nations on est toutes différentes aussi (Lise Bastien, 18-08-14).

8.1.3. Amérindisation 2.0 : unité et diversité

L'identification même des traditions et des valeurs dites autochtones à intégrer au cursus culturel constitue un autre défi de taille lorsqu'adressée à une population hétérogène regroupant différentes nations et communautés. Ce mandat se distingue de celui des *TCU*, lesquels sont habituellement articulés autour d'une seule et même culture, mais rejoint en tous points le processus d'identification introduit à travers le projet du Collège Manitou:

Le fait de reconnaître la valeur de ces cultures-là dans nos contenus, c'est se reconnaître. Il faut travailler beaucoup sur les points communs, il y en a beaucoup. L'histoire des Premiers Peuples, l'acculturation, les politiques assimilatrices qui

¹⁰³<http://www.musee-mccord.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&tablename= theme&elementid=107 true&contentlong> (consulté en avril 2015).

ont été imposées sur toutes les Premières Nations, la dépossession du territoire, la mise en réserve, la *Loi sur les Indiens*... donc tout ça, c'est commun à nous tous. Dans la transmission de l'histoire, on parle des Premières Nations pis évidemment dans certains points, on va faire mention des Algonquiens, des Iroquoiens, mais les gens sont concernés même si ce n'est pas leur propre nation parce que c'est l'histoire des Premières Nations. C'est un profil Premières Nations d'abord et avant tout. Et dans certaines activités, il va y avoir des particularités bien entendu, peut-être dans la transmission des savoir-faire, peut-être dans les arts, ça peut être dans la littérature [...] Peu importe l'expertise de l'enseignement, on doit parler de la culture. (Lise Bastien, *ibid.*)

L'identification autochtone a eu l'occasion de rallier de nombreux acteurs à l'intérieur du discours politique, social et académique depuis les années 1970. Tel que nous le verrons en cours d'analyse, elle semble connaître une appropriation particulièrement fluide chez les étudiants de Kiuna. Cette nouvelle identité intègre des éléments qui s'associent ou se différencient de leur propre culture régionale sans que vienne s'entrechoquer cette double identification:

C'est ma culture à moi... Pis en même temps, ça permet d'apprendre la culture de d'autres comme moi. Mettons que j'apprends la culture atikamekw, t'apprends la culture innue. Même si tu ne l'es pas, t'as tout le temps un petit côté en sortant d'ici...tu te dis : regarde, moi j'suis un petit peu innue, un petit peu atikamekw parce que j'en ai appris sur tout le monde (Jennifer, 23-04-14).

L'émergence d'une nouvelle identification collective, voire d'une identité panindienne, permet aussi de confirmer que l'identification culturelle est sujette à une flexibilité situationnelle (Fitzgerald 1972). Par exemple, un étudiant peut simultanément s'identifier en tant qu'Innu et Autochtone, selon le contexte dans lequel il se trouve. Or, tel que nous l'avons vu, cette double identification peut aussi être source de confusion si elle n'est pas accompagnée d'une démystification adéquate permettant à l'étudiant de trouver ses propres repères au sein de la nomenclature. L'appartenance à la nation, voire l'identité *tribale* (Kilfoil 1979), pourrait se rapprocher davantage de l'identification ethnique. Plus objective et explicite, elle ferait référence à 4 composants: 1. la lignée biologique, 2. les valeurs culturelles, 3. la langue et les codes communicationnels, 4. la reconnaissance par les pairs et l'auto-identification (Barth 1969: 10 dans *ibid.*). Pour sa part, l'identification autochtone pourrait être sujette à une définition plus inclusive et subjective (*ibid.*) Elle renverrait aux critères de reconnaissance et de validation décrits par Erikson (1964) concernant l'identité collective. Ainsi, un individu peut être socialisé et acquérir des référents culturels non exclusifs et définis par plus d'une

culture (Kilfoil 1979). Par les rapports qu'ils entretiennent avec la culture dominante eurocanadienne, mais aussi avec les autres communautés et nations autochtones, les jeunes sont donc appelés à sélectionner les marqueurs identitaires qui leur sont profitables et passibles d'appropriation. Ce processus, qui fait directement écho à la notion de « culture composée » proposée par Collin (1988: 61), prévoit délibérément des emprunts utilitaires dans une perspective de revendications et d'autonomisation, par opposition à la « culture organique » qui ne pourrait survivre que dans un souci d'authenticité et d'enracinement à la source (*ibid.*). Il renvoie également à la création d'une nouvelle identification collective de type panindien résultant des échanges précoloniaux, de la concertation idéologique et politique entamée dans les années 1970, ainsi que des mouvements de guérison qui connaissent un certain succès depuis les années 1990 (Jaccoud 1999).

Au coeur du projet de promotion identitaire et de valorisation des cultures autochtones, s'inscrivent également les mouvements de revitalisation des langues qui y sont rattachés. Or, on conviendra que le multilinguisme qui caractérise les regroupements de plusieurs nations limite les possibilités d'enseignement en langues vernaculaires. Il est également à rappeler que par l'action intergénérationnelle du régime des pensionnats indiens, plusieurs nations présentent une hétérogénéité linguistique au sein de leurs bandes constituantes (Bousquet 2005:12). Sur la page web du programme Sciences humaines - Premières Nations, on évoque la possibilité de développer des cours dans une langue autochtone si une homogénéité linguistique venait à se créer au sein d'une cohorte et qu'un professeur soit disponible et habilité à le faire (Kiuna 2011). L'enseignement simultané de 6 ou 7 langues requerrait des ressources humaines et financières qui dépassent largement celles dont dispose actuellement l'Institut (Bastien, 18-08-14):

C'est très complexe. On parle de moyens extraordinaires qu'on n'a pas. Il y a beaucoup d'efforts qui se font au niveau des écoles. C'est un peu comme David contre Goliath, Goliath étant les langues anglaise et française. C'est très difficile parce que tous les jours, que ce soit à la télévision ou sur internet, ce ne sont pas les langues autochtones qui priment. Mais c'est quand même important de faire un effort en ce sens (*ibid.*).

Si l'instruction primaire et secondaire dispensée en langue vernaculaire selon le modèle du triangle inversé¹⁰⁴ (Gauthier 2005) ou de l'immersion linguistique¹⁰⁵ présente de nombreux avantages culturels, elle occasionne néanmoins certaines difficultés au niveau de l'intégration postsecondaire et de la rencontre des Premières Nations francophones et anglophones du territoire, tel que nous le verrons un peu plus tard.

8.2. L'identité culturelle autochtone au cœur des apprentissages

Il a été établi, en première partie de ce mémoire, que la motivation personnelle constitue un facteur déterminant dans la réussite postsecondaire des étudiants autochtones. Les résultats de certains auteurs (Hookimaw-Witt 1998), tout comme les témoignages d'anciens étudiants du Collège Manitou et des participants de la Semaine de familiarisation aux études universitaires du Projet SEUR, laissent entrevoir que la motivation scolaire peut être avantageusement promue à travers un souci de pertinence culturelle. L'adaptation culturelle de cursus permet aux Premières Nations de s'identifier et de se reconnaître à travers les enseignements prodigués au sein du système postsecondaire québécois.

L'Institution [Kiuna] est importante parce que ça permet d'aborder vraiment des enjeux qui nous ressemblent, nous. Oui, on parle d'histoire, mais on va mettre l'emphase sur notre histoire à nous. Oui, on parle de politique, mais on va mettre l'emphase sur nos systèmes politiques à nous. Donc, ça, c'est un facteur qui contribue à augmenter la fierté aussi chez nos étudiants et l'estime d'eux-mêmes en tant que membres de Premières Nations et vraiment constater que nous avons également fait de grandes choses (Hannis dans AADNC 2013)¹⁰⁶.

Bien que le processus d'enculturation s'amorce généralement dès les premières années de vie de l'enfant, nous avons précédemment démontré que dans l'état actuel des choses, nombreux sont les étudiants de Premières Nations qui atteignent le niveau collégial sans avoir eu l'occasion d'aller à la rencontre de leur identité culturelle. Pour les étudiants de Kiuna, l'éducation constitue non seulement un moyen de préparer leur intégration socioprofessionnelle, mais elle présente également une occasion privilégiée de faire

¹⁰⁴ Le modèle du triangle inversé représente l'enseignement bilingue que l'on retrouve au sein de certaines écoles innues, naskapiés, criés et atikamekw, et se caractérise par un enseignement en langue vernaculaire au cours des premières années du primaire, suivi par le passage à l'une des langues officielles (français ou anglais).

¹⁰⁵ Le modèle immersif pourrait servir à caractériser, par exemple, l'enseignement en langue mohawk dispensé dans certaines écoles de Kahnawake.

¹⁰⁶ <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1363109585413/1363109623527>, (consulté en avril 2015).

l'acquisition de nouvelles connaissances relatives à leurs propres réalités. Le fait qu'ils ont été proportionnellement plus nombreux à identifier l'importance des apprentissages au sein de leur conception de l'éducation (dans une proportion de 88%, soit près de 30 points en haut de la moyenne globale) tend à démontrer que la pertinence culturelle occasionne une meilleure appréciation de la valeur de la formation. L'instruction au sein d'un programme qui leur est culturellement adapté n'est donc pas perçue comme un simple parcours à obstacles à l'intérieur duquel on doit faire preuve d'une bonne dose de résilience. Aux dires des étudiants, la scolarité au sein du programme Sciences humaines - Premières Nations constitue une occasion d'enrichissement personnel et collectif, voire de rattrapage identitaire, dont les bénéfices peuvent être conjugués au moment présent. Cette perception se dissocie d'une vision utilitariste promue par les défenseurs du courant intégrationniste de l'après-guerre pour qui l'argument socioéconomique constitue la principale considération. Plutôt que de concevoir l'acculturation et l'enculturation exogame comme une étape nécessaire à la réussite scolaire, le projet pédagogique de Kiuna prévoit le renforcement de l'identité culturelle qui agira à son tour comme un facteur de protection au service de l'attachement et donc, de l'accomplissement des étudiants.

Malgré l'importante charge de travail associée à leur scolarité postsecondaire, les 25 participants de l'Institution Kiuna ont révélé éprouver un niveau d'intérêt élevé pour leur formation collégiale. En effet, les réponses des étudiants se répartissent parmi les deux échelons supérieurs de l'échelle d'appréciation; 68% ont répondu éprouver « beaucoup » et 32%, « moyennement » d'intérêt. Cet indicateur confirme que l'adaptation culturelle de cursus postsecondaires répond à un intérêt réel auprès d'une certaine proportion d'étudiants de Premières Nations. Tous les étudiants et diplômés de Kiuna ayant participé aux entrevues certifient que la pertinence culturelle caractérisant le programme Sciences humaines - Premières Nations ainsi que l'organisation d'activités culturelles ont contribué à leur persévérance scolaire et ont permis de se définir en tant qu'individu et de prendre sa place dans le monde:

Ça permet aussi de se fixer pis d'apprendre à savoir qui on est. Parce que c'est une grande partie de nous la culture pis l'histoire, pis dans les cégeps réguliers, on n'en apprend pas du tout. Même de littérature autochtone, y a aucun cours qui s'offre de ça! [À Kiuna] on apprend qu'il y a des poètes autochtones, il y a des chanteurs

autochtones, y a des producteurs autochtones, y a des réalisateurs. Ça permet aussi de savoir : ‘moi je peux faire ça aussi dans la vie! C’est possible pour moi de faire ça!’ C’est super motivant d’étudier ici! C’est vraiment un très beau milieu!!! (Jennifer, 23-04-14)

Ce qui est l’fun ici aussi c’est que t’as plein d’activités culturelles pis tu réapprends des choses là. Comme tout à l’heure [...] on a fait des hand drums. Je viens d’une famille quand même assez traditionnelle faque j’ai vu ça toute ma jeunesse. Ça m’a comme manqué un peu avec les études tout ça. Faque icitte, je peux comme concilier les deux. (Jimmy, Odanak, 16-04-14)

J’aime ça ici les activités ici. Ça rapporte sur notre culture pis notre identité. Pis il y a eu comme un petit changement dans ma vie au niveau de la spiritualité. Parce que moi je suis né catholique pis je n’ai jamais eu des enseignements traditionnels, j’ai juste eu des enseignements catholiques pis chrétiens. Pis ça m’a comme permis de découvrir... ma racine, si je pourrais dire. (Terry, *ibid.*)

Le besoin de recevoir une éducation culturellement signifiante et d'en apprendre davantage sur sa culture d'origine est également observable chez les jeunes métissés ou ayant grandi hors communauté. Les témoignages de Louis-Xavier, né de parents malécites et élevé à Otterburn Park, et celui de Jaimee, née d'une mère atikamekw et scolarisée à Trois-Rivières, rejoignent d'ailleurs les exemples évoqués à l'intérieur du chapitre précédent par les informatrices inuit:

Ils parlaient de Kiuna dans le journal de ma communauté [de Viger] alors je me suis dit, c'est l'fun je vais pouvoir me connaître plus en tant qu'autochtone parce que j'ai vécu hors réserve toute ma vie et je sentais que ça me manquait [...] Je trouve que ça valorise vraiment une personne. C'est tellement une culture différente de mon quotidien [...] Ce n'est pas vraiment à Kiuna que j'en apprend sur ma culture malécite, mais ça m'a amené à me questionner et à interroger mes tantes, mon oncle, ma famille et avec ça, j'ai plus appris. Et souvent ils demandent de faire des travaux sur notre culture faqu'il fallait que je me questionne. Pis c'est d'même que ça m'a poussé (Louis-Xavier, Montréal, 07-08-14).

J'ai été coupée de ma culture, moi-même, pendant toute ma vie jusqu'à tout récemment. [...] ça a été vraiment un retour non seulement vers une plus belle relation non seulement avec ma mère [avec laquelle elle n'a pas grandi], mais aussi vers ma propre identité. Pis la motivation à l'école découle aussi de l'affirmation identitaire qu'on a retrouvée à Kiuna. On ne retrouve pas ça ailleurs justement, mais c'est important parce que c'est ça qui permet aux décrocheurs comme moi de se recentrer sur nos vraies valeurs! (Jaimee, 23-04-14)

En plus de favoriser la création de nouveaux liens socioculturels facilités par les échanges avec d'autres étudiants autochtones, à la manière des espaces autochtones des institutions

allochtones, l'adaptation de programmes scolaires permet également de renforcer l'identité culturelle à travers l'acquisition d'un bagage théorique et épistémologique spécialisé.

8.2.1. « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es... »¹⁰⁷

L'une des approches stratégiques du Programme Sciences humaines - Premières Nations, est justement de permettre aux étudiants de connaître l'histoire des peuples autochtones (voire les histoires), les grandes victoires, les défaites, les difficultés et la résilience de leurs peuples à travers les cursus académiques, en plus de les mettre en contact avec des porteurs de cultures traditionnelles tels que les Aînés afin qu'ils développent une force qui leur permettra d'aller à la rencontre de l'altérité:

Si je sais qui je suis, si je suis fier de qui je suis, si je connais mes origines, cette fierté-là va me permettre d'être qui je suis et d'accueillir l'autre. Mais si je ne suis pas fier du tout de qui je suis, je vais probablement m'isoler, je vais disparaître et je vais faire en sorte [...] de me cacher derrière une identité qui n'est pas la mienne (Pierre Lainé, Odanak, 14-11-13).

Ce postulat rejoint d'ailleurs celui de Hampton (1995) pour qui l'éducation dispensée aux étudiants autochtones doit leur permettre de se reconnecter avec leur identité culturelle dans le but de favoriser un mouvement d'autonomisation individuelle et collective. Les étudiants de Kiuna interrogés ont tous abondé en ce sens. Chacun à leur façon, ils expliquent que le fait de pouvoir contextualiser les facteurs historiques et politiques ayant mené à leur marginalisation socioéconomique et culturelle permet d'effectuer un nouvel enracinement historique et communautaire. Cet ancrage de type narrativiste permettrait à son tour d'envisager une nouvelle continuité personnelle et culturelle à l'intérieur de perspectives passées et futures (Chandler 2010):

Quand je parle de Kiuna, je dis toujours que c'est chez nous [...] Parce que c'est vrai que quand t'es jeune, tu ne sais pas qui tu es. Tu ne sais pas pourquoi tout ce qui se passe autour de toi. Une fois arrivée ici, tu comprends beaucoup mieux c'est quoi être une autochtone... (Annick, Odanak, 16-04-14)

C'est sûr qu'à l'adolescence, ils [les jeunes autochtones] se cherchent comme une identité, faque si on hausse ça, cette fierté identitaire-là autochtone, moi j'dis que ça peut aider à enrayer les problèmes sociaux. (Jimmy, *ibid.*)

¹⁰⁷ Annick, Odanak, 16-04-14

On apprend toute notre histoire pis toutes les politiques économiques pis tout ça. C'est comme très spécialisé pour les Premières Nations, c'est ça que je leur dis [aux autres jeunes de sa communauté] Ça rehausse aussi la fierté identitaire... pis là, tu vois comme une étincelle dans leurs yeux là; ils semblent intéressés. (Jimmy, Odanak, 16-04-14)

Pour Lainé et Bastien, le cégep constitue un moment privilégié pour favoriser ce rattrapage culturel et identitaire puisque la scolarité universitaire serait davantage axée sur la spécialisation du savoir et les perspectives professionnelles. En outre, la structure, le rythme et la taille de l'université ne se prêteraient peut-être pas aussi facilement à la formule d'encadrement proposée (Odanak, 14-11-13; 19-08-14). Kiuna constitue donc une sorte de nid, voire de cocon perméable, permettant à l'étudiant de se bâtir une fierté identitaire et de se préparer à prendre son envol. De fait, l'éducation collégiale culturellement adaptée pourrait rejoindre le modèle théorique de Tinto (1975), lequel définit le parcours postsecondaire comme un rite de passage à l'insertion socioprofessionnelle, à la différence que l'initiation proposée par l'Institution Kiuna s'opère dans un cadre culturellement familier, ancré dans une perspective de continuité plutôt que de remplacement. Le projet éducatif de Kiuna vise à préparer l'étudiant à faire face aux défis du milieu qu'il aura choisi, sans pour autant tendre vers l'assimilation:

Kiuna vise à former des citoyens des Premières Nations compétents dans leur domaine respectif, fiers héritiers de leur patrimoine culturel, socialement responsables, soucieux du bien-être de leur communauté et ouverts sur le monde (Kiuna 2011).

Cette stratégie d'action rejoint en tous points le processus opéré par le cursus culturellement adapté jadis offert par le Collège Manitou:

We conclude that separate school system, such as Manitou, where the students were given the opportunity and encouragement to place themselves as people in an historical, legal and social framework, played a significant role in the development of the heightened sense of positive personal and group identity expressed by Manitou graduate (Kilfoil 1979: 61).

8.3. Kiuna : la communauté recrée

8.3.1. Attachement sécuritaire et relations de proximité

Je me rappellerai tout le temps la première fois où que je me suis rendue à Kiuna. C'était excitant. Je me demandais ce qui allait se passer. C'était l'automne,

l'ouverture officielle de Kiuna. Pis là, il faisait beau. On tourne après le pont de Kiuna, tsé, on s'en vient ici. Pis je me rappelle la première personne que j'ai vu Véronika [une étudiante]... Pis après ça, c'est Sylvie, la secrétaire. Elle avait déjà son casque d'écoute pis elle avait un gros manteau de suède avec des franges [...] Je me souviens d'avoir vu Donna¹⁰⁸, elle servait de la soupe [sagamité] [...] Pis c'est là que j'ai commencé à voir plein de gens. Je connaissais déjà Lise Bastien pis Prudence. Mais la première fois que j'ai vu ces gens, c'est un de mes plus beaux souvenirs! (Annick, Odanak, 16-04-14)

J'suis arrivé à Kiuna, on était une quinzaine d'étudiants [francophones], 26 étudiants dans les deux cohortes. Ça nous a permis de tisser des liens entre nous autres, une chose qui aurait été impossible dans un autre cégep, je trouve que malgré le fait que... le délai qu' [ils avaient] pour tout planifier, je trouve [qu'ils ont] fait un excellent travail! (Flamand, 2014)

Tout comme l'intérieur du campus de La Macaza et des organes de services culturellement adaptés au sein des institutions allochtones, la construction d'une petite entité de socialisation tertiaire¹⁰⁹ (Kilfoil 1970: 20) dans laquelle on se sent partie prenante et on s'intègre facilement semble constituer un facteur de rétention important, et transparait à travers tous les récits des persévérants de Kiuna :

Je pense que Kiuna ben, c'est le meilleur endroit pour un autochtone. Pour étudier, pour s'adapter, pour se sentir bien. Y a eu des moments difficiles, y a eu des moments quand même où j'ai voulu décrocher, mais... l'équipe Kiuna, les amis, mes parents, la famille, tout ça ensemble, ça fait de moi un gradué! (Flamand, *ibid.*)

En 2014, l'institut comporte 69 étudiants issus de diverses nations, principalement mohawk, atikamekw et innue, mais également huronne-wendat, abénaquise, anicinabe, malécite et autres. Près de 90% des étudiants sont issus des communautés autochtones, alors que 10% ont grandi dans des environnements urbains. Du total, 51 étudiants sont inscrits au programme Sciences humaines - Premières Nations (300.B0) et cinq au programme Accueil et intégration (081.05). L'Institution Kiuna héberge également, en 2014, une cohorte de 13 étudiants atikamekw inscrits à un programme d'éducation spécialisée menant à l'obtention d'une

¹⁰⁸ Donna O'Bomsawin présente des origines iroquoises et est originaire de l'Ontario. Elle possède un B.A. en travail social et deux certificats en administration. Elle travaille en tant que technicienne en documentation à l'Institution Kiuna.

¹⁰⁹ Pour Kilfoil (1979), la socialisation tertiaire succède à : 1. la formation identitaire (au sein de la famille et de la communauté d'origine), 2. la validation de l'identité (par exemple, à l'intérieur de l'école provinciale). Le Collège Manitou constitue le cadre de la socialisation tertiaire.

attestation d'études collégiales (AEC)¹¹⁰. Lors de l'ouverture de Kiuna en 2011, les étudiants francophones y sont fortement majoritaires. De grands efforts de recrutement sont donc entrepris¹¹¹ au cours des mois et des années suivantes pour tenter d'équilibrer ce ratio.

Les étudiants habitent le complexe de résidences composé de quatre nouveaux immeubles d'habitation pouvant loger jusqu'à 80 personnes, à raison d'environ quatre étudiants par unité. Contrairement au campus de La Macaza, les installations de Kiuna ne permettent pas d'accueillir toutes les familles de la population étudiante. Quelques appartements familiaux, de deux à trois chambres, sont toutefois mis à la disposition des étudiants parents et de leurs enfants. Dans le but d'atténuer le stress adaptatif inhérent au départ de la communauté vers le nouveau milieu de vie, des dispositions sont prévues par l'Institution. Par exemple, tous les appartements et leurs chambres étant entièrement meublés et équipés, les étudiants n'ont qu'à apporter leurs effets personnels et leur literie pour pouvoir s'installer confortablement. Aux dires de certains participants, la cohabitation ainsi occasionnée favorise la création de liens et facilite l'intégration sociale, en plus de permettre aux étudiants de s'encourager mutuellement dans leurs travaux dans un esprit de groupalité (Brubaker 2001). D'autres étudiants préfèrent pour leur part prendre logis dans la communauté d'Odanak ou dans les villes avoisinantes telles que Pierreville, Trois-Rivières ou Drummondville.

L'Institut accueille de nouveaux étudiants à l'automne comme à l'hiver pour s'ajuster au parcours et au rythme de croisière de chacun:

... quand je suis arrivé, [il y avait] une grosse tempête de neige là... Faqu'on a passé, mais on a passé tout droit! On cherchait la « grosse école de Kiuna » là [rires] faqu'on se promenait dans le village! On a fait l'aller-retour [pour enfin apercevoir] la pancarte: « Kiuna ». Après ça, on pensait que c'était comme un entrepôt là [rires]. J'avais pas vu de photos [avant d'arriver] faqu'on cherchait une

¹¹⁰ Le programme de 1725 heures menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales a été initié au printemps 2013 et s'est terminé à l'été 2014 grâce à un partenariat entre Kiuna, le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), le Cégep de l'Abitibi Témiscamingue et les communautés atikamekw (Kiuna 2014). Il fait partie des programmes d'attestations d'études collégiales offerts sur une base ponctuelle en fonction des besoins des communautés. À l'intérieur de la cohorte 2013-2014 en éducation spécialisée, 12 étudiants sur 15 ont réussi à diplômer, ce qui correspond à un taux de rétention de 80%.

¹¹¹ Pour ce faire, plusieurs activités et formules de recrutement sont mises à contribution; tournées des communautés, activités d'accueil, portes ouvertes, réseautage avec les autres institutions postsecondaires de la province, conférences et représentation par les diplômés, etc.

grosse école; un gros cégep [*rires*]. J'étais un peu déçu là [*rires*]. Je me suis habitué là. Je trouvais ça petit... mais c'était l'fun! (Jimmy, Odanak, 16-04-14)

Si la petite taille de l'établissement peut d'abord constituer une appréhension pour certains, elle est rapidement identifiée par les étudiants comme un atout facilitant l'intégration, la personnalisation des services et surtout l'esprit communautaire. Tout comme les étudiants fréquentant les espaces culturellement consacrés au sein des établissements allochtones, les étudiants de Kiuna disent apprécier les relations personnalisées qu'il leur est possible de développer avec le personnel. Cette proximité leur confère un sentiment de sécurité et permet d'adoucir le sentiment d'aliénation familiale et communautaire. Elle permet au personnel de Kiuna d'assurer un suivi des présences, de l'assiduité et de la disposition à l'apprentissage des étudiants, et potentiellement d'intervenir de manière personnalisée et ciblée avant que ne puissent dégénérer certaines situations problématiques. Cette vigilance serait particulièrement importante au cours des premières semaines d'intégration. L'enquête de Cazin auprès d'une cohorte d'étudiants autochtones de l'UQAT (2005) a notamment révélé que cette période s'avère cruciale à la persévérance scolaire. Si la direction de l'Institution Kiuna appréhendait initialement le retour (ou le non-retour) des étudiants à Odanak à l'occasion des vacances scolaires, alors que les étudiants doivent à nouveau quitter familles et communautés, l'expérience des dernières années semble avoir démontré que la sécurité culturelle prodiguée par l'Institut favorise la rétention volontaire et l'attachement institutionnel des étudiants. L'échange suivant, survenu entre quatre étudiants aujourd'hui diplômés de Kiuna, semble révélateur de la valeur accordée aux facteurs de proximité interne :

- J'ai comme vécu des affaires quand même difficiles côté familial [au cours de ma scolarité] pis le fait d'en parler, ça a aidé aussi. Pis ils m'ont référé à d'autres personnes aussi. Ça je trouve l'fun de la direction aussi : sont « humains »...
- On n'est pas juste des chiffres.
- Genre, un code permanent! [*rires*]
- Faque vous osez aller chercher de l'aide quand vous en avez besoin?
- Oui! [*en choeur*]
- ...tandis que dans un cégep...?
- Ils s'en foutaient là, tsé. Ils ne sauraient même pas comment on s'appelle eux autres!

(Jimmy, Claudie, Lucie et Annick, Odanak, 16 -04-14)

La métaphore du code permanent stérile et impersonnel constitue un référent récurrent au cœur des discours des étudiants autochtones. Alors que plusieurs participants à la recherche

l'utilisent dans le but d'illustrer l'aliénation vécue dans les grands centres postsecondaires caractérisés par l'absence services culturellement adaptés, les étudiants de Kiuna s'en servent pour l'opposer au sentiment de plus-value prodigué par le suivi personnalisé de l'Institution Kiuna. Cet aspect rejoint d'ailleurs le besoin de reconnaissance exprimé par les informateurs du chapitre précédent qui semble être comblé par la présence d'une personne ressource au sein d'un espace consacré. Or, dans le cas de Kiuna, cette sollicitude s'étend au-delà des murs d'un local donné. Certains établissements postsecondaires allochtones, tels que le Cégep John-Abbott et l'UQAT, semblent avoir pour leur part développé des réseaux spécifiques au sein de leurs équipes professorale et professionnelle. Ces moyens permettent de maximiser le sentiment de sécurité culturelle de leurs étudiants autochtones au sein de leurs apprentissages. L'importance de l'encadrement personnalisé de type tutorat maître-élève¹¹² dans l'intégration et la persévérance scolaire de populations étudiantes dites vulnérables a été démontrée à l'occasion de plusieurs études (Duchesne et Larose 2000; Vatz Laaroussi et al. 2005). Les travaux de Duchesne et Larose (2000) suggèrent que certaines attitudes manifestées par les tuteurs, telles que la sensibilité face aux besoins spécifiques de l'étudiant, contribueraient de manière significative à l'intégration et réussite scolaire (*ibid.*).

Dès son ouverture, le Collège Kiuna tente d'offrir un vaste éventail de services¹¹³ pour soutenir les étudiants dans leur réussite scolaire et leur bien-être psychosocial. Si au cours de la première année, ceux-ci sont portés à bout de bras par le personnel restreint de l'Institut, les postes de conseillère pédagogique, psychologue, assistante-technicienne en documentation, agent de liaison pour les étudiants anglophones, consultant en intervention psychosociale et commis aux résidences seront intégrés à l'équipe de soutien au cours des années suivantes. Au cours de mes visites, j'ai pu constater l'ampleur de l'implication et du dévouement de plusieurs membres du personnel enseignant et non enseignant en regard du vécu scolaire et personnel de leurs étudiants. Celui-ci s'exprime notamment par un niveau d'engagement qui dépasse les

¹¹² Dans le contexte des études collégiales, le tutorat maître-élève se présente comme un encadrement socioaffectif et scolaire hors classe à travers lequel une personne volontaire ou mandatée interagit avec un élève sur une base régulière et individuelle pour lui fournir le soutien dont il a besoin (Bahniuk, Dobos et Hill 1990 dans Duchesne et Larose 2000 : 571-572).

¹¹³ Visite mensuelle d'Aînés (1 semaine par mois), coaching individuel, encadrement pédagogique, conseil étudiant, soutien psychologique, période d'études, activités sportives et culturelles, aides aux études, services infirmiers, aide au logement (appartements familiaux, chambre de résidence et recherche d'appartements), etc.

définitions de tâches institutionnelles¹¹⁴ ainsi que la recherche d'innovations structurelles: «C'est ça la beauté, on n'a pas de recette miracle : on est prêts à se remettre en question et d'essayer autre chose. [...]. On cherche tout ce qui pourrait les aider en respectant qui ils sont» (Lainé, Odanak, 14-11-13). Cette flexibilité s'avère cruciale pour les nouvelles cohortes d'étudiants qui présentent de nouveaux profils démographiques et scolaires. Par exemple, au cours des trois premières années, la moyenne d'âge des étudiants de Kiuna serait passée de 25 à 17 ans¹¹⁵ (Hannis 2014). La majorité des étudiants ayant fait leur entrée en 2014 en seraient à leur première expérience postsecondaire à l'extérieur de la communauté, contrairement à leurs prédécesseurs de la première cohorte. Ce processus d'autonomisation nécessite l'acquisition de nouvelles compétences organisationnelles pour apprendre à vivre seuls, gérer un budget, faire l'épicerie, composer avec l'éloignement, des exigences scolaires plus rigoureuses, etc. Si ces nouveaux défis nécessitent un suivi plus étroit de la part du personnel administratif, enseignant et de soutien (Lainé, Odanak, 14-11-13), l'exemple prodigué par les « anciens » avec lesquels ils sont appelés à cohabiter ou simplement fréquenter sur une base quotidienne, constituerait un atout considérable (*ibid.*). Les nouvelles compétences qu'ils sont appelés à développer se traduisent au quotidien dans différents domaines organisationnels tels que la gestion du temps et le simple fait de se lever le matin pour aller en cours (*ibid.*). À travers un perpétuel mouvement d'identification et d'identisation (Dorais 2004), les étudiants de Kiuna sont encouragés à trouver leurs propres créneaux dans un climat d'acceptation et de soutien mutuels. Le développement de leur esprit critique, tout comme l'intégration des acquis scolaires sont également renforcés par des discussions informelles, notamment articulées autour des apprentissages de la journée et multipliées à l'extérieur de l'enceinte scolaire (dans les résidences, à l'occasion de déplacements, dans les loisirs, etc.).

Le suivi individualisé, les relations de proximité et l'ambiance communautaire s'inscrivent également parmi les principaux facteurs de soutien des *TCU* en regard de la réussite scolaire de leurs étudiants (Cunningham et Parker 1998; AIHEC et IHEP 1999; Brown 2003), ce qui

¹¹⁴ À titre d'exemple, Prudence Hannis, directrice associée, raconte avoir joué le rôle de gardienne d'enfants à l'occasion d'activités culturelles au cours desquelles les étudiants parents étaient mobilisés en dehors des heures de cours (Hannis 2015). Cette responsabilité partagée et la perméabilité des rôles ne sont d'ailleurs pas sans rappeler les pratiques éducationnelles caractérisant plusieurs communautés autochtones.

¹¹⁵ Cette moyenne englobe les étudiants de la cohorte atikamekw inscrite au programme d'attestation d'études collégiales (AEC) en éducation spécialisée.

tend à confirmer qu'un contexte éducatif culturellement sécuritaire permet de soutenir les populations autochtones dans leur scolarité et favoriser la persévérance scolaire.

8.3.2. « Notre »¹¹⁶ *identification communautaire*

L'émergence d'une identification communautaire s'inscrit en quelque sorte en continuité avec l'identité collective ayant émergé de Manitou.

- C'est juste de se dire qu'on est pareils, Tsé on vit la même chose.
- On a comme les mêmes valeurs;
- OUI!
- [...] y a comme toujours la communauté quelque part.
- Communauté! Ici on retrouve ce qu'on a laissé dans la réserve!
- ...on aime ça partager. C'est ça qui est fort ici. On est conscient que l'autre a une langue maternelle pis qu'on essaie tout le temps de la garder... On a comme les mêmes luttes.
- ...ouain. C'est ça qui nous garde unis, je te dirais...

(Lucie, Annick et Claudie, Odanak, 16-04-14)

Cet extrait de dialogue, prélevé du cercle de partage organisé à Kiuna, se prête à un certain approfondissement du concept de communauté tel que proposé par Weibel-Orlando (1991) et notamment transposé par Bousquet en contexte algonquin (2005). Selon l'auteur, l'existence d'une communauté est définie par le partage d'un territoire, d'un langage et d'un éthos (valeurs et traits culturels) communs (Weibel-Orlando 1991). Cette notion renverrait également à la création d'un système de transmission et de partage d'intérêts, de valeurs et traits distinctifs (*ibid.*). S'interrogeant sur l'utilisation systématique du concept de communauté en contexte autochtone, Bousquet rappelle que la survie et le système de valeurs algonquines seraient traditionnellement axés sur l'autonomie et la souveraineté décisionnelle des familles par rapport à leur bande et que certaines réserves autochtones se caractériseraient par l'absence manifeste de projet ralliant ses membres (2005). Toujours selon Bousquet, la présence d'un esprit communautaire nécessiterait également « que ses membres travaillent ensemble à une cause commune » (*ibid.* : 158). Considérant ces positionnements théoriques, il m'apparaît que chacune des cohortes linguistiques de Kiuna pourrait être effectivement abordée en tant que communauté régie par un véritable esprit communautaire. L'entité solidaire ainsi créée peut s'apparenter à l'esprit communautaire que l'on retrouve au sein des espaces consacrés aux

¹¹⁶Le mot Kiuna, issu de la langue abénaquise, pourrait être traduit par l'expression «à nous», «la nôtre» voire le pronom possessif «notre» (Hannis 2014).

étudiants autochtones à l'intérieur des établissements allochtones, à la différence que dans le cas de Kiuna, elle transcende l'expérience postsecondaire proprement dite et les parcours individuels de chacun. Non seulement les étudiants et le personnel font-ils le choix volontaire (bien que parfois déchirant) d'y être et d'y rester, mais l'essence même de leur unité repose sur un système d'échanges, de transferts et de débats d'idées autour d'intérêts autonomistes partagés.

Au mois de mars 2014, l'Institution Kiuna comptait 37 travailleurs dont une forte majorité issue de Premières Nations (67%). Cette majorité est principalement atteinte grâce à son personnel non enseignant (82%), car malgré la volonté de prioriser le recrutement d'enseignants de Premières Nations, seule la moitié des enseignants sont effectivement autochtones en 2015. Leurs homologues allochtones présentent pour leur part une expérience de travail en milieux autochtones. Près de la moitié des étudiants de Kiuna (44%) ont défini la présence de professeurs autochtones au sein de leur éventuel cursus universitaire comme un facteur facilitant. Cette proportion s'avère supérieure à la moyenne globale des deux autres échantillons de recherche, qui est d'environ 38%. Au cours des entrevues, les étudiants ont dit apprécier la présence de professeurs autochtones à Kiuna, mais ont aussi indiqué que les principaux critères de prédilection ne se situeraient pas au niveau de l'ethnicité, mais au niveau de la compatibilité des codes relationnels et surtout, du sens de l'humour. Cette réponse rejoint d'ailleurs celle des usagers des espaces consacrés présentés au chapitre précédent. Tout comme ces derniers, les étudiants de Kiuna s'accordent pour dire qu'il est surtout très important que leurs professeurs et intervenants soient assez outillés en matière de cultures et réalités autochtones. Or, dans le contexte de rupture culturelle inhérente à l'histoire coloniale, ce niveau de connaissances théoriques peut parfois constituer un défi en matière de prise de contact. Par exemple, une étudiante innue originaire d'Unamen Shipu (La Romaine) raconte avoir ressenti un certain malaise à l'endroit d'un de ses professeurs allochtones à son arrivée à Kiuna. Alors que celui-ci axe ses enseignements sur la roue de médecine¹¹⁷, elle se sent

¹¹⁷Selon Bousquet (2012), l'association du cercle en tant que point de ralliement des cultures autochtones viendrait de la publication des mémoires de Hehaka Sapa ou Black Elk (un chef sioux) par John G. Neihardt en 1932. Toutefois, bien que les allégories du cercle et de la roue de médecine (historiquement associées aux peuples de l'Ouest) pourraient ne pas avoir été employées dans toutes les cultures traditionnelles des Premières Nations, il me semble néanmoins que ces appropriations culturelles constituent aujourd'hui un point de ralliement qui a participé à la reconstruction identitaire et aux processus de guérison panindianistes.

intimidée, voire menacée par le fait qu'elle n'a jamais entendu parler de ce modèle qui est présenté comme un pilier culturel. Son réflexe premier est donc celui de la suspicion et du rejet de cette approche intrusive qui vient la confronter à ses propres fondements culturels et identitaires. Sa réaction s'apparente d'ailleurs à celle d'une jeune informatrice inuit présentée par Collin (Sarah dans 1988:65), pour qui les professeurs allochtones (ou *qallunaat*), en dépit de leur tendance à vouloir tout expliquer, auraient une connaissance qui se limiterait essentiellement aux apports théoriques issus de la littérature. Au fil des semaines et à mesure que l'étudiante de Kiuna prend confiance en sa propre identité culturelle, ce sentiment d'inconfort s'atténue jusqu'à disparaître complètement. La nouvelle sécurité, prodiguée par l'entremise du projet pédagogique de Kiuna, lui permet alors d'accueillir les nouveaux enseignements qui s'avèrent basés sur plusieurs années passées au sein de la communauté d'origine de l'étudiante. Avec le recul, elle va même jusqu'à déclarer avec un sourire à demi-voilé: « ...je me suis rendu compte qu'il avait plus un cœur autochtone que moi, même s'il n'était pas autochtone ... » (Lucie, Odanak, 16-04-11).

Ces données semblent indiquer que les étudiants autochtones interrogés privilégient des critères d'identification culturels et relationnels à des barèmes génétiques, voire ethniques. Cette prépondérance n'exclut en aucun cas l'identification à la famille et à la nation, mais semble tout de même se distancer des critères préjudiciables imposés par les mesures assimilatrices du contexte colonial. L'identification collective, renforcée par les enseignements issus du programme Sciences humaines - Premières Nations, permet également de reconnaître les étudiants métissés au même titre que les étudiants nés de deux parents autochtones et d'aplanir les réflexes de discrimination interne vécue dans d'autres contextes. En cours d'enquête, plusieurs informateurs des trois échantillons de recherche ont fait référence à des expériences passées de stigmatisation à l'intérieur desquelles le fait de ne pas parler la langue vernaculaire, d'habiter hors communauté, de poursuivre des études postsecondaires ou d'avoir des amis allochtones semblerait avoir légitimé une remise en question de leur identité culturelle par les pairs. Répondant à plusieurs de ces critères d'exclusion, Louis-Xavier observe que ce type de raccourcis réducteur est souvent symptomatique de ceux « qui ne savent pas » (Montréal, 11-08-14) ou dont l'éducation n'a pas permis une véritable mise en perspective des contextes historique et politique qui ont mené à cette ségrégation.

8.3.3. Altérité et solidarité

Or, l'Institution Kiuna présente elle aussi ses défis en matière d'identification communautaire. L'un des principaux s'articule justement autour d'un des critères définis par Weibel-Orlando (1991), soit le partage d'un langage, voire d'un système de communication commun. Pour répondre aux différents profils linguistiques des communautés autochtones du Québec, le programme Sciences humaines - Premières Nations, tout comme son prédécesseur du Collège Manitou, comprend une cohorte francophone et une anglophone. En 2011, on comptait initialement 19 étudiants francophones pour six étudiants anglophones, lesquels étaient majoritairement mohawks. Ceux-ci formaient en quelque sorte une double minorité, par leur origine ethnique au sein de la population générale, et linguistique au sein de l'établissement des Premières Nations. Au fil des années, la direction et ses nombreux partenaires ont réussi à rétablir un certain équilibre en matière de représentativité des deux cohortes. Ainsi, à l'hiver 2015, la population étudiante de Kiuna se caractérise par des ratios de 52% d'étudiants francophones et 48% d'étudiants anglophones.

Toujours est-il que c'est sur cette frontière linguistique que se situent les véritables défis en matière d'interpénétration et d'identification communautaire. Bien que certaines rivalités historiques et culturelles pourraient tendre à expliquer cette division, les étudiants de la cohorte francophone interrogés évoquent plutôt des contraintes communicationnelles et logistiques. Rappelons qu'un grand nombre d'écoles des communautés font face à d'importants défis pédagogiques et linguistiques qui les contraignent souvent à prioriser les apprentissages essentiels sans pouvoir couvrir adéquatement l'ensemble du programme ministériel. Ainsi, d'un côté comme de l'autre, l'apprentissage d'une deuxième langue officielle telle que le français (ex. pour les Mohawks) ou l'anglais (ex. pour les Atikamekw) correspond à la mise à l'étude d'une troisième langue, qui est souvent reléguée au troisième plan. Au cours de l'enquête de terrain, un grand nombre d'étudiants francophones et anglophones issus de tous les échantillons de recherche confondus - et particulièrement ceux qui ont été éduqués dans des programmes d'immersion linguistique à l'intérieur des communautés - ont dit éprouver d'importantes difficultés à communiquer dans l'une ou l'autre de ces langues

officielles. Tout en reconnaissant leur autochtonie partagée, plusieurs étudiants francophones évoquent donc un inconfort linguistique pour justifier leur incapacité à entrer en relation avec les étudiants de la cohorte anglophone. Chez quelques étudiants, on observe une franche réticence empli de non-dits et rappelant en quelque sorte celle exprimée par un certain nombre de Québécois francophones à l'égard de leurs concitoyens anglophones (Bourdhis et al. 2007). Des participants disent néanmoins avoir réussi à développer des relations cordiales avec quelques-uns de leurs homologues anglophones, tout en reconnaissant (et se désolant!) qu'il existe une frontière marquée entre les deux groupes. Pour tenter de remédier à cette situation, la direction de Kiuna organise des activités conjointes veillant à susciter un certain rapprochement. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'elle annonce, à l'intérieur de son rapport annuel, un axe prioritaire pour l'année 2014-2015 articulé autour de « l'altérité » et visant le rapprochement de deux cohortes (Kiuna 2014 : 14). Ces mesures ne font pas l'unanimité chez les étudiants francophones qui les trouvent « un peu forcées ». Ceux-ci expliquent que malgré leur ouverture, ils trouvent fastidieux d'avoir à subir une traduction simultanée au cours d'activités en grand groupe (ex. lors des cercles de partage) et privilégient les activités monolingues.

Mikayla Cartwright¹¹⁸, enseignante remplaçante de littérature de la cohorte anglophone au cours de l'année 2013-2014, remarque néanmoins que des progrès notables ont été amorcés en matière de rapprochement (Montréal, 11-02-15). D'après elle, ce mouvement ne résulterait pas tellement de l'organisation d'activités formelles, mais plutôt de l'initiative des étudiants qui, sensibilisés par les facteurs historiques et politiques à l'origine de ces divisions, tenteraient d'établir de nouveaux ponts:

Collectively, they're definitively part of something. All together. Each very single one of them, as young aboriginal people, whether they're half or full, whether they speak the language or can't or what have you, regardless of the language they speak, they are a part of a solid entity. Because they represent our future as a sort of panindigenous cultural group (*ibid.*).

Car, au-delà des défis communicationnels et logistiques, s'articule ce qui semble constituer l'un des plus puissants tissus conjonctifs des Autochtones du Canada et même du monde entier,

¹¹⁸ Née d'une mère inuk et d'un père irlandais, Mikayla a grandi à Montréal et étudiait en Creative Writing à l'Université Concordia au cours de son contrat de remplacement à Kiuna. Au moment de l'enquête, elle est candidate à la maîtrise au School of Irish Canadian Studies de la même université.

soit l'expérience coloniale. À la différence de l'identité ethnique, l'émergence d'une identification autochtone à l'intérieur d'une socialisation tertiaire semble donc s'amorcer par une réaction antagoniste et par différenciation aux peuples oppresseurs. Au-delà des échanges précoloniaux et de leurs similitudes idéologiques et culturelles, ce sont les violences ethnocidaires ainsi que les rapports de pouvoir qui ont soudé les nations autochtones contre les agressions coloniales. Le construit identitaire, tel que défini par Leap (1974 dans Kilfoil 1979), ne prévoit-il pas l'action simultanée et réciproque de ses forces internes et externes ? Cette analyse rejoint d'ailleurs celle de Boudreau qui observe, au sein des communautés ojibwas, que la seule identité qui semble faire l'unanimité parmi un important foisonnement de marqueurs identitaires individuels s'articule autour du contexte de domination euroaméricaine (2000 : 75). En réponse à ce référent, ils seraient tous, collectivement, « Amérindiens (« Indians ») » et cette « amérindianité » primerait alors sur le fait d'« être ojibwa » (*ibid.*). Ensemble, les nations autochtones tenteront de reconstruire le passé au moyen d'emprunts, d'hybridations et d'appropriations pour pouvoir y connecter le présent et assurer un meilleur avenir aux prochaines générations. On pourrait postuler que cette « nouvelle » appartenance collective s'inscrit dans le concept de *Zusammengehörigkeitsgefühl* de Weber (1922), c'est-à-dire autour de la création d'un sentiment de solidarité entre les différentes nations en présence, articulé autour du partage d'un nouvel espace physique (le territoire) et idéologique (la culture panindianiste).

8. 4. Impacts scolaires et socioculturels

8.4.1. La réussite scolaire et les « petites victoires »

Au printemps 2013, l'Institution Kiuna présente ses quatre premiers diplômés¹¹⁹ : Annick, Claudie et Keith, trois étudiants atikamekw de Manawan, ainsi que Uakapun, une étudiante innue de Ekuanitshit (Mingan). Non seulement trois des quatre premiers finissants sont issus de la même communauté, laquelle présente une proximité géographique relative avec Odanak, mais ils sont tous arrivés à Kiuna accompagné de leur fratrie. À l'intérieur des TCU qui sont

¹¹⁹ Si cette promotion peut sembler quantitativement restreinte, elle correspond à un taux de 25% de diplomation en deux ans de la première cohorte qui est alors de 16 étudiants. Au moment de son inauguration, l'Institution Kiuna compte 25 étudiants inscrits. Neuf d'entre eux quitteront Odanak pour des raisons personnelles, familiales, géographiques, psychosociales, scolaires, etc.

habituellement implantés dans les communautés d'appartenance des étudiants, on remarque que les facteurs de proximité familiale et communautaire présentent un avantage appréciable en matière de persévérance scolaire (Brown 2003). Or, toujours pour ces trois diplômés, comme pour près de 55% de la première cohorte, Kiuna représente alors une deuxième, voire troisième tentative d'intégration au niveau collégial après avoir abandonné un programme de formation au sein de cégeps allochtones (Hannis 2014). Ces expériences infructueuses rejoignent celles de plusieurs étudiants du Collège Manitou, pour qui l'entrée au campus de La Macaza a constitué « une deuxième chance » d'intégrer les études supérieures (Kilfoil 1979 : 61). Cette approche propose de prendre en considération les contextes particuliers des étudiants pour leur admission dans le but de leur permettre de redresser leurs dossiers scolaires et d'intégrer l'université (Hannis 2015). Une session de transition peut être offerte par Kiuna en fonction des besoins individuels de chacun des étudiants avant d'accéder au programme Sciences humaines - Premières Nations (300.b0). Tel que nous l'avons vu dans le cadre théorique, ce type de mesures adaptatives s'inscrit en conformité avec les normes adaptatives inhérentes au concept de sécurité culturelle (Garneau et Pépin 2012).

J'abandonnais. Ça ne marchait pas parce que je ne me plaisais pas au cégep [dans le programme d'intégration] [...] Juste le fait d'être... je me sentais vraiment à part. On dirait que tout le monde me voyait, je me sentais mal à l'aise ... faque j'ai abandonné l'école, après ça, je me suis réessayée en 2007, dans le même cégep. Ça marchait pas encore j'ai abandonné. J'ai même pas terminé ma première session! Et en 2011, ma mère m'a parlé de l'école qui allait bientôt ouvrir, c'était Kiuna, dans le temps. Justement, j'avais envie de retourner à l'école dans ce temps-là... j'avais eu un fils en 2009 pis pour moi c'était important de retourner à l'école pour que je lui donne une belle vie, un exemple... Et en 2011, je me suis inscrit à Kiuna... Ça s'est très bien passé. C'était très différent ici; j'ai appris à ne pas abandonner. La sensation que j'avais quand j'ai terminé ma première session, c'était immense pour moi! Parce que j'avais jamais accompli une session dans un cégep avant. Quand j'ai terminé mon cégep, là encore la fierté était encore plus grande. [...] Faque j'imagine pas comment j'vais être encore plus fière si je termine un bac, tsé. Et ainsi et suite, tsé. J'ai toujours envie d'aller plus loin. Faque c'est ce que cette école m'a permis! (Annick, Odanak, 16-04-14)

Le parcours d'Annick, ainsi que celui de nombreux autres étudiants de Kiuna, rejoint le corpus de *success stories* (Kilfoil 1979 : 61) du Collège Manitou, qui s'articulait autour de la réussite d'étudiants « ...who, being unable to 'make it' in the 'white' educational systems, dropped out, wandered about, were marginally employed [...] and then went to Manitou [...] to finish and prepare for further education or employment » (*ibid.*). D'autre part, la source de motivation

principale qui est invoquée à l'intérieur du témoignage d'Annick, soit la volonté d'offrir un meilleur avenir et de servir d'exemple à sa progéniture, rejoint également les facteurs déterminants de nombreux étudiants parents (Loiselle 2010), un groupe qui a connu une augmentation de 20% au sein de la population étudiante de Kiuna depuis les dernières années.

La réussite des quatre premiers diplômés agira en tant que modèle de persévérance et vecteur de détermination pour plusieurs autres étudiants. Dès l'année suivante, 10 nouveaux étudiants obtiendront leur DEC en Sciences humaines - Premières Nations. À l'hiver 2015, ils étaient plus de 25 diplômés¹²⁰ et la direction de l'Institut envisageait la diplomation d'une quinzaine d'étudiants supplémentaires au printemps de la même année (Lainé, 27-01-15). Outrepasant les taux exceptionnels de rétention du Collège Manitou de 1976 (évalués à 74%), l'Institution Kiuna présente, en 2015, un taux de rétention de 85%. Riche de son expérience à Manitou, Lise Bastien n'hésite pas à insister sur l'importance de la cohésion du groupe pour expliquer ce phénomène : « Je pense que l'important, c'était non seulement le contenu, mais aussi toute la vie communautaire qui faisait qu'on avait un intérêt à rester là! » (Bastien, 20-08-14). Tout comme à l'intérieur des espaces consacrés évoqués dans le septième chapitre, l'esprit communautaire de Kiuna permet de tisser un filet de sécurité autour des étudiants en vue de leur rétention scolaire. Or, à la différence de ce premier modèle, la *groupalité* inhérente au projet pédagogique de Kiuna s'étend à l'ensemble des composantes du projet scolaire pour permettre l'atteinte d'une réussite intégrée: « On parle de persévérance scolaire, mais la persévérance scolaire c'est quoi? C'est pas seulement l'effort d'un seul individu... c'est le personnel de l'école, l'engagement de la communauté aussi, des parents aussi... » (Flamand 2014). Ce dernier témoignage permet d'introduire un autre défi rencontré par l'Institution, soit celui de concilier différentes conceptions de la réussite: « C'est ça l'enjeu de Kiuna, c'est d'être un collège [...], mais d'être un collège qui s'adapte à la réalité autochtone. D'abord, il faut définir qu'est-ce que la réalité autochtone, puis il faut définir ce que c'est la réussite » (Lainé 2014).

¹²⁰ Ce nombre inclut notamment les 12 diplômés de la cohorte atikamekw 2013-2014 de l'AEC en éducation spécialisée.

La réussite ne se mesure pas exclusivement à la diplomation ou aux résultats scolaires à l'Institution Kiuna. Il semble important de rappeler que le concept de « réussite » est grandement relatif à la culture et au contexte (Lapointe et Sirois 2011). Pour de nombreux étudiants et intervenants autochtones, la réussite ne se limite pas à une évaluation quantitative au terme d'examens périodiques, mais correspond plutôt à une progression individuelle ou collective. La persévérance, voire l'accomplissement d'un travail de longue haleine (qu'il soit question de travail, de session, d'année ou de scolarité), semble constituer un gage de réussite pour plusieurs participants interrogés et ce, peu importe le temps investi et la vitesse de réalisation. Cette conception de la réussite autochtone, articulée autour d'un processus continu d'apprentissage, est aussi relevée par plusieurs autres auteurs (Montpetit et Lévesque 2005; SCAQ 2007; Gauthier 2015). L'utilisation de critères d'évaluation qui ne sont pas limités à des épreuves standardisées est identifiée comme un facteur favorisant la réussite scolaire des étudiants autochtones américains par l'auteur cherokee Robert G. Martin (2005). Ce décalage conceptuel avec le système méritocratique du système d'éducation¹²¹ constitue un enjeu important pour l'Institution Kiuna. Car, tel qu'évoqué un peu plus tôt, il doit composer avec les barèmes d'évaluation, notamment au niveau des politiques de présence aux cours ou des évaluations scolaires du Collège Dawson, du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et du ministère de l'Éducation et des Sports (MELS) du Québec. Conscients des défis particuliers auxquels font face plusieurs de ses étudiants, la direction de Kiuna considère que le développement psychosocial constitue également un critère d'évaluation crucial à l'abord de la réussite individuelle et collective:

Tous les jours, on fête les petites victoires des étudiants. Sa capacité à prendre place dans le collège. J'ai des exemples ici dans le collège d'étudiants qui avaient développé des carapaces au fil des ans qui leur permettait de passer dans des situations dans lesquelles ils ne se sentaient pas bien, mais qu'ils n'étaient pas capables de l'exprimer pas capables non plus de se l'expliquer; pourquoi je ne me sens pas bien dans ça? Pourquoi je me sens agressé? On a des étudiants ici qui sont arrivés complètement muets, très difficiles à parler, difficiles même à établir un contact visuel et... dans l'approche qu'on a vécue, dans ce qu'on leur a permis de vivre au niveau du site culturel, ces gens-là ont commencé à ouvrir les yeux et aujourd'hui, si je prends l'étudiante que j'ai en tête là, c'est rendu une des plus impliquées, je me dis : maudit! La belle victoire! Tu parles d'une belle réussite! Et

¹²¹ Le système méritocratique récompenserait la performance et la compétition au détriment des valeurs traditionnelles de réciprocité, de générosité et de leadership tout en privilégiant une vision analytique et morcelée plutôt qu'une approche intégrée et holistique (Badwound et Tierney 1988; Martin 2005)

je sais qu'elle va aller loin, on n'a pas arrêté de lui dire tout le monde, mais au-delà de ça, si demain elle décidait de partir, pour quelques raisons, ce serait une réussite! Non quantifiable pour le MELS. Parce que le MELS, comment il vérifie que ton programme fonctionne, c'est sur ta diplomation. Moi j'ai une clientèle pour plusieurs qui partent de très loin. Déjà de les avoir amenés ici, de les avoir gardés, d'avoir débuté un cheminement avec eux, c'est un genre de réussite! (Lainé, Odanak, 14-11-13)

Lucie en est elle aussi à sa deuxième expérience collégiale lorsqu'elle fait son entrée à Kiuna. À la suite d'un premier abandon, elle tergiverse entre la communauté et la ville. En 2011, elle fait sa première demande d'admission, puis se désiste, pour finalement faire son entrée l'année suivante. Alors que l'intégration semble plutôt aisée pour la plupart des étudiants, Lucie se tient à l'écart et préfère habiter Drummondville plutôt qu'Odanak, répétant ainsi les réflexes d'exclusion acquis au cours de ses expériences de socialisation précédentes au sein des institutions scolaires allochtones. À la fin de chaque cours, elle quitte rapidement par la porte de sortie de secours afin d'éviter d'avoir à affronter les autres et ne revient que pour son cours du lendemain. Les autres étudiants n'osent d'abord pas l'approcher, intimidés par l'attitude de cette dernière. Puis, à son propre rythme, elle commence à s'ouvrir, à échanger avec les autres et à participer aux activités. À la fin de sa première session, elle ne retournera presque plus à son appartement, préférant la compagnie des autres étudiants. Dès la session suivante, elle déménage aux résidences de Kiuna et réussit à mener à terme ses études collégiales avec succès et un haut niveau d'implication interpersonnel et communautaire. Quand je lui demande ce qui a occasionné une telle transformation, elle répond:

Je ne sais pas. J'ai appris plein de choses aussi... avant, je me qualifiais [...] d'ignorante de la culture autochtone. Tsé, même si j'suis autochtone, j'savais pas grand-chose sur notre culture là, faque ça m'a comme juste [...] renforcé l'identité [...] je suis moins gênée aujourd'hui là [...] j'ai découvert que j'aimais ça vraiment, le contact là, le contact humain! [...] Avant, j'avais honte là, mais asteure, non. J'suis contente. J'suis contente d'être une Innue. (Lucie, Odanak, 16-04-14).¹²²

Bien que spectaculaire par son amplitude, l'exemple de Lucie n'est pas anecdotique. Au cours des entrevues réalisées, plusieurs histoires similaires issues des deux cohortes ont été décrites. Dans l'évocation verbale ou gestuelle de chacune de ces trajectoires par différents

¹²² Suite à l'obtention de son DEC en Sciences humaines - Premières Nations, Lucie a été admise au baccalauréat en sciences politiques de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) pour la session d'automne 2015 (Lucie, 18-08-15). À l'issue des élections générales du mois d'août de la même année, elle est élue au poste de conseillère du Conseil de bande d'Unamen-Shipu (La Romaine).

informateurs, on retient une seule et même métaphore : celle de l'éclosion, voire de la floraison, parfois progressive et, dans d'autres cas, presque inespérée et subite.

Au sujet de l'adaptation culturelle du concept de réussite en contexte postsecondaire autochtone, la professeure d'anthropologie de l'Institution Kiuna, Nicole O'Bomsawin¹²³, spécifie qu'il faut lutter contre certaines idées préconçues voulant que Kiuna émette des diplômes à rabais (O'Bomsawin 2014). Si les critères sommatifs ne peuvent pas être nivelés par le bas en fonction des défis individuels et collectifs de la population étudiante de Kiuna, celle-ci peut par contre compter sur l'accompagnement personnalisé du corps enseignant et de l'équipe de soutien pour les atteindre (Lainé, Oadanak, 14-11-14):

... l'adaptation du contenu et du cadre aux réalités des Premières Nations ne sera jamais une excuse pour baisser les attentes envers les étudiants. Bien au contraire, l'excellence sera promue en tout temps, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Le dépassement de soi, l'implication sociale et la maîtrise des concepts et des outils intellectuels doivent être les balises pour former les leaders de demain (Kiuna 2011).

Cette prémisse pourra être vérifiée plus tard, alors que seront analysés les témoignages des diplômés de Kiuna qui sont actuellement investis dans différents cursus universitaires.

8.4.2. « L'éveil » des nouvelles générations

À la liste d'objectifs officiels de l'Institut collégial Kiuna et de son programme Sciences humaines - Premières Nations, se greffe un objectif implicite qui rejoint celui formulé il y a plus de 40 ans par l'Association des Indiens du Québec lors de la création du Collège Manitou : la formation de nouvelles générations de leaders de Premières Nations. Il va sans dire que l'étude de l'histoire de la colonisation et des politiques assimilatrices et néocoloniales qui ont forgé la situation actuelle des Premières Nations n'est pas sans susciter une certaine indignation chez les étudiants. Plusieurs d'entre eux racontent avoir éprouvé de la rage, des sentiments d'impuissance et de frustration en sortant, par exemple, des cours d'histoire ou de politique. L'encadrement personnalisé, la ventilation avec les pairs, le développement de la

¹²³ Diplômée en anthropologie de l'Université de Montréal au niveau du baccalauréat (1977) et détentrice d'une maîtrise de l'Université du Québec à Montréal en muséologie (1983), l'Abénaquise Nicole O'Bomsawin est également la première docteure honorifique autochtone de l'Université de Montréal (2011).

pensée critique et la perméabilité ethnoculturelle de l'Institution¹²⁴ semblent néanmoins permettre aux étudiants de mobiliser cette colère en l'articulant au sein d'une réflexion constructive tournée vers l'avenir. De ce nouveau feu émerge un élan vers la mobilisation, la volonté d'agir et la prise en charge individuelle et collective:

... [Il faut] continuer à s'informer pis de transmettre ce qu'on apprend ici vers la communauté ou vers chez nous. [...] Là, j'ai doublement envie de le faire pis j'ai le matériel aussi, le bagage derrière moi. Je peux faire des liens historiques, je peux... me backer toute seule. Pis tsé, je pense qu'on est plus armés, pis on se fait plus confiance pis... c'est comme ça qu'on peut après ça, continuer à s'éduquer pis se donner un gros bagage pour après ça embarquer le monde de ta communauté pour leur enseigner des choses que peut-être eux autres n'ont pas eu la chance d'apprendre... (Jennifer, 23-04-14)

C'est à nous d'essayer de guérir la communauté en encourageant les autres à y aller. Même si tout ce qui s'est passé avec les pensionnats... faut comme euh... oui, ça s'est passé, mais faudrait qu'on essaie d'être... faut que ça nous rende plus forts, mettons... j'sais pas si je pourrais dire ça? Mais c'est un peu ce que ça m'a permis de réaliser... (Claudie, Odanak, 16-04-14)

On dit tout le temps que l'éducation, c'est la clé pour avoir un futur plus « safe », faque je m'en vais en enseignement... c'est un peu ma job à moi. Ma façon d'aller en guerre, c'est d'intéresser les jeunes à aller à l'école pis peut-être qu'eux, ils vont aller encore plus loin que moi! (Annick, *ibid.*)

Je crois que Kiuna change un individu, nous sommes plus sensibles aux questions autochtones et je sens une certaine montée de nationalisme autochtone qui va naître de ce collègue. Une nouvelle génération de leaders ! (Jimmy, 29-01-15)

En se référant aux réponses que les étudiants de Kiuna ont fournies aux questionnaires écrits, on remarque que le fait de pouvoir contribuer au bien-être de leurs communautés constitue un facteur motivant (Loiselle 2010) dans des proportions beaucoup plus importantes pour ceux-ci que pour la moyenne globale des autres répondants (dans un rapport de 64% contre 35%). Ce niveau d'engagement s'observe également à travers le discours de plusieurs étudiants

¹²⁴ Cette perméabilité s'illustre par la présence de professeurs allochtones tout comme la participation à des activités culturelles dans les centres urbains (Montréal, Québec, Trois-Rivières) ou des institutions allochtones (ex. universités, cégeps, musées, bibliothèques, etc.). Notons à cet effet certaines activités organisées conjointement avec le Cégep Garneau et l'Université de Montréal au cours desquelles les étudiants de Kiuna ont été appelés à échanger avec leurs homologues allochtones. De plus, bien que le programme Sciences humaines - Premières Nations ait été conçu par et pour les autochtones, il est ouvert à tous les étudiants allochtones intéressés par sa spécialisation. Au cours des entrevues, quelques étudiants ont d'ailleurs évoqué le passage d'un étudiant allochtone à l'Institution Kiuna. Bien que celui-ci n'ait pas terminé sa scolarité, les étudiants racontent que son intégration s'était néanmoins bien déroulée.

anglophones rencontrés dans les services culturellement adaptés, à la différence que la responsabilisation de ceux-ci semble davantage héritée de leur expérience scolaire, socioculturelle et idéologique au sein de leurs communautés respectives et de leur mobilisation parascolaire. Pour sa part, l'engagement manifeste des étudiants de la cohorte francophone de Kiuna envers les communautés des Premières Nations est intrinsèque au projet pédagogique de l'Institution. À travers le cursus spécialisé, les étudiants de Kiuna sont appelés à réfléchir aux enjeux socioéconomiques et culturels des Premières Nations. À l'occasion des cours de politique, de littérature et d'humanité, ils sont exposés aux contributions de différents auteurs et théoriciens autochtones susceptibles de les inspirer dans leur positionnement. Ceux-ci sont fréquemment mis en relation avec différents leaders et professionnels des Premières Nations qui représentent des modèles de réussite intégrée, c'est-à-dire qui ont réussi à concilier aspirations individuelles et collectives. Citons parmi ceux-ci Ghislain Picard, Widia Larivière, Mélissa Mollen Dupuis, Jean Sioui, Joséphine Bacon, Jacques Newashish, etc.

J'étais quand même assez fier quand j'chus t'arrivé ici, mais là, j'suis encore de plus en plus fier! J'vois ça comme plein d'outils là. Tous les cours que j'ai eus, j'ai comme mis ça dans mon coffre à outils là, pis ça va m'aider pour plus tard. L'université encore, j'vais mettre d'autres outils dans mon coffre pis j'vais revenir dans ma communauté, c'est sûr! (Jimmy, Odanak, 16-04-14)

Notons que les principaux intérêts professionnels des étudiants de Kiuna impliquent un important niveau de leadership, tels que les occupations de professeur (56%), avocat ou juge (40%), ainsi que politicien, chef ou conseiller (32%) (voir Graphique I, p.61). Ils sont également motivés par la perspective d'avoir une bonne carrière et un bon salaire dans une proportion encore plus importante que l'ensemble des étudiants issus des 3 échantillons (54% contre 42% de moyenne).

Dans le but d'encourager l'esprit d'initiative, les étudiants de Kiuna, un peu à la manière de ceux de Manitou, sont appelés à contribuer activement à l'intégration des apprentissages, à travers la formation de comités et par les approches participatives de certains professeurs. Les étudiants peuvent ainsi développer leur propre vision des enjeux socioculturels et identitaires afin de se positionner face aux solutions étudiées. Tel que l'explique Mikayla Cartwright, l'articulation conceptuelle de l'identité culturelle à l'intérieur d'un langage académique et

spécifique constitue, pour les étudiants autochtones, un outil considérable à leur empowerment individuel et collectif (Cartwright, Montréal, 11-02-15.).

8.4.3. *L'après-Kiuna ou l'intégration postcollégiale*

Et le pari qu'on fait nous dans tout ça, c'est de dire si on réussit à l'intérieur d'environ 4-5 sessions [...] de redonner la fierté d'être un membre des PN... que si on fait nourrir suffisamment cette racine-là pour redonner la fierté nécessaire à l'étudiant, d'aller à la rencontre et d'accueillir l'autre, on n'aura peut-être pas besoin d'une université [autochtone]... dans un moyen terme! (Lainé, Odanak, 14-11-13)

Selon les chiffres fournis par la direction de Kiuna, trois des quatre¹²⁵ diplômés de la première cohorte et 9 des 10 de la deuxième cohorte sont actuellement inscrits dans une université provinciale (*idem*, 27-01-15). Certains ont pris un temps d'arrêt pour retourner réfléchir dans leurs communautés alors que d'autres y ont accédé dès la session suivante. Quelques-uns d'entre eux ont dû intégrer un parcours transitoire (certificat, études libres ou autres) dans l'espoir d'augmenter leur rendement scolaire (ou leur cote R) et ainsi pouvoir être admis à l'intérieur de programmes plus contingentés. Selon les dires de ces derniers, ce passage progressif leur aurait permis de prendre leurs repères dans leur nouvel environnement et de s'ajuster à la réalité universitaire. À l'issue d'une session ou d'une première année complétée, certains se sont réorientés vers de nouvelles universités ou de nouveaux programmes postsecondaires convenant davantage à leurs intérêts et priorités individuels (ex.: proximité avec la communauté, recentralisation des intérêts professionnels, présence autochtone au sein de l'établissement, etc.). Somme toute, le bilan du processus d'intégration aux milieux universitaires semble s'avérer plutôt positif pour la plupart des finissants interrogés. Si certains diplômés attribuent notamment ce nouveau niveau d'aisance au fait que les étudiants universitaires présenteraient une plus grande maturité et donc, une meilleure ouverture interculturelle que leurs homologues collégiens, tous les participants s'entendent pour dire que leur expérience « kiunésienne » les a bien préparés. Leur formation collégiale leur a permis non seulement de répondre adéquatement aux exigences scolaires de leur cursus universitaire, mais également de croire en leurs propres capacités et chances de succès:

¹²⁵ À l'automne 2015, la quatrième diplômée de la première cohorte avait également intégré un programme universitaire.

C'est très différent que quand je suis entrée au Cégep de Trois-Rivières pour la première fois. Je ne sais pas ce qui s'est passé, mais retourner dans une grande école québécoise, c'est très différent aujourd'hui qu'en 2007 [...] Ça doit être parce que Kiuna m'a comme... rendu la fierté, ma fierté d'être autochtone et ça m'a comme... Comment dirais-je? Je me fais plus confiance, à moi-même, en ce que je suis. (Annick, Odanak, 16-04-14)

Je pense que, en sortant ici, je me faisais plus confiance [...] je suis plus forte aujourd'hui. Pis que je peux réaliser ce que je veux... mais qu'il faut mettre des efforts [...] Je pense que c'est le fait d'avoir réussi quelque chose. Je me suis dit : après, si je peux réussir ça, je peux réussir d'autres affaires qui s'en viennent. C'est plus une façon de penser qui a changé! (Claudie, *ibid.*)

Il est d'ailleurs intéressant de dresser un parallèle avec les résultats de Nichols et Monette (2003) selon lesquels les diplômés autochtones des *TCU* présenteraient de meilleures compétences adaptatives pour leur éventuelle intégration et réussite au sein des établissements allochtones. Toujours selon ceux-ci, ces compétences seraient partiellement attribuables au renforcement identitaire transversal à l'adaptation de programmes scolaires de ces établissements (*ibid.*; 127).

Les étudiants de Kiuna entrevoient l'éducation comme une occasion de s'ouvrir sur le monde extérieur dans une proportion particulièrement significative (60% par rapport à 28% pour leurs homologues des autres échantillons du questionnaire écrit). Ces observations semblent démontrer que bien que le profil Premières Nations soit principalement articulé autour de leurs cultures et réalités propres, il favorise la construction d'un enracinement sécuritaire encourageant l'ouverture et la rencontre de l'autre. Certains diplômés retournent périodiquement se ressourcer, voire « recharger les batteries » à Kiuna grâce de courtes à moyennes visites pour revoir les amis et le personnel. À l'issue d'une première session passée à Montréal comprenant de fréquents retours à Odanak, Terry dresse ainsi un parallèle entre les réseaux traditionnels de solidarité et d'échanges entre les familles semi-nomades d'une même bande et les liens communautaires qui unissent désormais les étudiants, les diplômés et le personnel de Kiuna:

C'est comme dans l'temps avec nos ancêtres qui se rassemblaient pendant l'été pour partir chacun de leur bord à leur campement d'hiver pour la chasse et la trappe ... Kiuna c'est : les étudiants arrivent, se rassemblent, repartent chacun de leur bord et reviennent (Terry 05-03-15).

En plus d'illustrer l'importance de l'esprit communautaire dans les parcours individuels des étudiants et diplômés, cette métaphore permet de constater que la continuité culturelle inscrite à l'intérieur du cursus spécialisé de Kiuna permet aux étudiants d'établir leurs propres repères narrativistes (Chandler 2010), culturels et identitaires au sein de leurs expériences subséquentes. Dans le cas où l'éloignement géographique ne permettrait pas ce genre de continuité proximale, les réseaux sociaux sont alors mis à contribution. Il est ainsi possible d'alimenter les liens établis avec la communauté d'adoption et de continuer à s'encourager mutuellement dans leurs trajectoires respectives. Dans un contexte de modernité, les réseaux sociaux tels que Facebook semblent offrir une plateforme pour la redéfinition de nouveaux codes culturels et relationnels, facilitant ainsi le réseautage et l'identification de ses membres répartis sur le territoire. Cette dimension a en quelque sorte l'effet de renégocier les frontières identitaires traditionnellement associées au territoire (Bousquet 2002), déjà repoussées par le phénomène de migration interne décrit par Girard (2010).

Bien qu'il n'existe pas encore à ce jour d'université autochtone au Québec, la très grande majorité des étudiants actuels de Kiuna (80%) se sont dits très intéressés par l'université (dans des proportions de 64% qui se disent « beaucoup » et 16%, « moyennement »). Plus de la moitié (60%) des étudiants sondés considèrent néanmoins que l'inclusion des savoirs autochtones pourrait les aider dans leur scolarité universitaire. Cette donnée semble renforcer l'importance de la reconnaissance et de la continuité culturelles dans leur parcours de réussite. Elle permet également d'entrevoir l'importance des programmes d'études autochtones en milieu universitaire, même si les aspirations professionnelles des étudiants pourraient faire bifurquer les trajectoires postsecondaires des étudiants de Premières Nations vers d'autres horizons. Dans le cas échéant, la disponibilité de modules ou de cours complémentaires s'avère une avenue intéressante qui permet de concilier les aspirations professionnelles et identitaires. En lien avec ceci, plusieurs étudiants et diplômés ont affirmé orienter ou même réorienter leur prospection et leur choix d'université en fonction de la présence d'une communauté étudiante autochtone ou de l'offre de services culturellement adaptés.

... moi ça ne me fait pas peur, mais c'est sûr que je valorise une université qui a un cercle important de Premières Nations faque je me dis... maintenant que j'ai passé par Kiuna, je sais que j'ai besoin de ça. Je sais que j'ai besoin de me rassembler au

moins une fois par semaine, deux fois, tsé. J'ai besoin d'être en contact avec des gens qui sont... de mon background¹²⁶ (Jennifer, 23-04-14). Car bien que les diplômés se sentent bien préparés pour faire le grand saut, il n'en reste pas moins que le processus d'identification (Tap 1980) s'avère parfois plus difficile qu'ils ne l'auraient initialement envisagé, notamment en contexte minoritaire:

Ma rentrée s'est relativement bien passée. J'aime bien le milieu universitaire et j'ai eu de bons échanges avec les étudiants en anthropologie. Par contre, j'ai eu de la difficulté à m'intégrer une nouvelle fois. J'ai passé deux ans dans un milieu majoritairement autochtone et me revoilà en contexte de minorité. Je te dirais que je commence à m'y habituer maintenant. Au début, ce fut difficile. Je ne connaissais presque personne à l'Université Laval. Je me suis lié d'amitié avec deux Autochtones dès la première semaine. Je me sentais petit à vrai dire dans cette multitude de gens. Également, je ressens une réserve chez certains enseignants, je remarque que le rapport entre les étudiants et les enseignants est quelque peu différent comparativement à Kiuna [...] (Jimmy, 29-01-15).

Peu de temps après avoir exprimé ce sentiment d'aliénation, Jimmy crée la nouvelle page Facebook de l'Association étudiante autochtone de l'ULaval, qui ne compte alors que deux ou trois membres actifs, dans l'espoir de rejoindre de nouveaux étudiants de Premières Nations. Cette initiative semble constituer une démonstration pratique de l'esprit d'initiative développé en cours de formation. Ces efforts s'avérant plutôt vains, Jimmy effectuera un transfert à l'Université de Chicoutimi (UQAC) dès la session suivante dans le but de se rapprocher de sa communauté d'origine (Mashteuiatsh) et d'un grand nombre de diplômés de la communauté de Kiuna qui y sont inscrits. En somme, les parcours de plusieurs diplômés de Premières Nations de l'Institution Kiuna permettent de boucler la boucle tracée à l'occasion du septième chapitre de ce mémoire, en illustrant une fois de plus l'importance de la présence d'espaces physiques et idéologiques culturellement consacrés au réseautage des étudiants de Premières Nations au sein des institutions postsecondaires.

Conclusion au chapitre : l'analogie de la sauge

L'expérience de scolarisation à l'Institution Kiuna permet de développer un sentiment d'appartenance considérable pour les étudiants interrogés. Cet attachement (Spiegel 1997)

¹²⁶ Ce besoin ne constitue pas une entrave à la liberté de choix des étudiants. Par exemple, à l'issue de sa scolarité à Kiuna, Jennifer, qui est hautement investie dans sa communauté, ira étudier à l'Université de Sherbrooke en politiques appliquées, cheminement en droit, tout en prévoyant de fréquents retours à Wendake les fins de semaine.

semble s'opérer à travers leur: 1. identification culturelle rendue possible grâce à l'adaptation du cursus scolaire et du projet pédagogique englobant notamment les activités culturelles; 2. groupalité (Brubaker 2001) qui est favorisée par le partage d'espaces physiques (campus, résidence, etc.) et idéologiques communs. De ce fait, le succès des persévérants rejoint les quatre conditions à la persévérance scolaire tels que recensées par Tinto (2012) et facilitées par l'établissement d'une forte sécurité culturelle au sein de leur scolarité.

À la lumière des témoignages recueillis dans le cadre des entrevues de terrain, tant avec les étudiants qu'avec le personnel de Kiuna, de la récurrence des champs sémantiques et lexicaux associés à la racine (« nourrir la racine », « découvrir la racine », « enracinement », « retrouver la racine », « fortification par la base », etc.) et de la métaphore de la floraison évoquée plus tôt, je proposerai, à titre de conclusion, l'analogie de la sauge officinale (voir Figure 2, p.147) dans le but d'illustrer les fondements idéologiques sur lesquels repose le projet de l'Institution Kiuna. Bien que plusieurs autres espèces végétales eussent pu servir cette illustration, le choix de la *salvia officinalis* s'explique par le rapprochement de ses différentes caractéristiques avec les postulats identitaires sur lequel repose le projet pédagogique de l'Institution Kiuna qui est « enraciné dans les cultures autochtones » (Kiuna 2011)¹²⁷.

Avant de procéder à mon analogie, il me semble important de spécifier que toute organique soit-elle, la métaphore proposée se dissocie de la conception de la culture organique telle que décrite par Collin (1988), selon laquelle l'avenir ne saurait s'envisager en dehors des modes de vie et conceptions traditionnelles. À l'intérieur de cette métaphore qui coexiste au sein d'une

¹²⁷ Le nom de la *salvia* est issu du latin « salvare », qui signifie « sauver » ou « guérir ». Cette première caractéristique peut représenter tant le mouvement de reconstruction culturelle (Bastide 2014) de l'après-régime des pensionnats indiens que les mouvements de guérison autochtone qui en sont issus. Cette herbe vivace et buissonnante, introduite d'Asie occidentale, présente une grande résistance et une grande adaptabilité: « en période de grands froids, les feuilles peuvent tomber, mais la souche résiste » (Comprendre choisir 2015). On retrouve la sauge non seulement en milieu naturel, dont elle est issue, mais également en milieu urbain. Considérée comme une plante sacrée par plusieurs nations autochtones des Amériques, sa fumigation entre dans le protocole cérémoniel de différentes cultures pour ses vertus protectrices et purificatrices. De ce fait, elle est devenue le symbole par excellence de la spiritualité panindienne. La *salvia officinalis* constitue non seulement un remède clé de la médecine traditionnelle, mais elle s'inscrit également dans les composants actifs de la pharmacopée moderne. Son usage constitue un exemple de continuité temporelle et transculturelle (voir http://www.aujardin.info/plantes/sauge_officinale.php, <http://jardinage.comprendrechoisir.com/plante/voir/66/sauge-officinale>, et: <http://www.via-les-herbes.com/la-sauge-officinale-celle-qui-sauve-celle-qui-guerit/>, (consultés en avril 2015))

« vulgate identitaire », l'identité culturelle, aussi illustrée par l'analogie de la racine, serait cristallisée dans un bloc passéiste et rigide (*ibid.*). Or, le fait qu'une identité culturelle soit enracinée dans une tradition temporelle dont le contexte de rupture invite à la (re)découverte ne mène pas forcément à un repli essentialisant, mais peut au contraire contribuer à alimenter le buissonnement vers l'extérieur. L'exemple du projet pédagogique de Kiuna semble démontrer qu'il est aujourd'hui possible de porter une attention particulière à celle-ci sans pour autant étouffer la plante dans un modèle d'étanchéité. N'ais-je pas précédemment démontré que les étudiants interrogés semblent avoir, au fil de leurs apprentissages, « dépassé l'idéologie ethniste de la condition autochtone » (Collin 1988:75), au profit d'une identification plus inclusive et ouverte sur le monde? Il me semble d'ailleurs que le sol dans lequel la racine de Kiuna va puiser ses nutriments est aussi « organique » que « composé », ce qui proposerait une alternative à la dichotomie métaphorique relevée par Collin (*ibid.*) Le présent chapitre a notamment démontré que serait « appar[u] » (ou du moins, serait en train d'apparaître) au sein de l'enceinte de Kiuna et « au gré des choix aussi individuels et d'un dialogue pratique entre la tradition et l'actualité, une manière contemporaine d'être Indien et Inuit qui n'[a] rien de particulièrement 'blanc' » (*ibid.*: 75).

*Projet pédagogique
Institut collégial Kiuna*

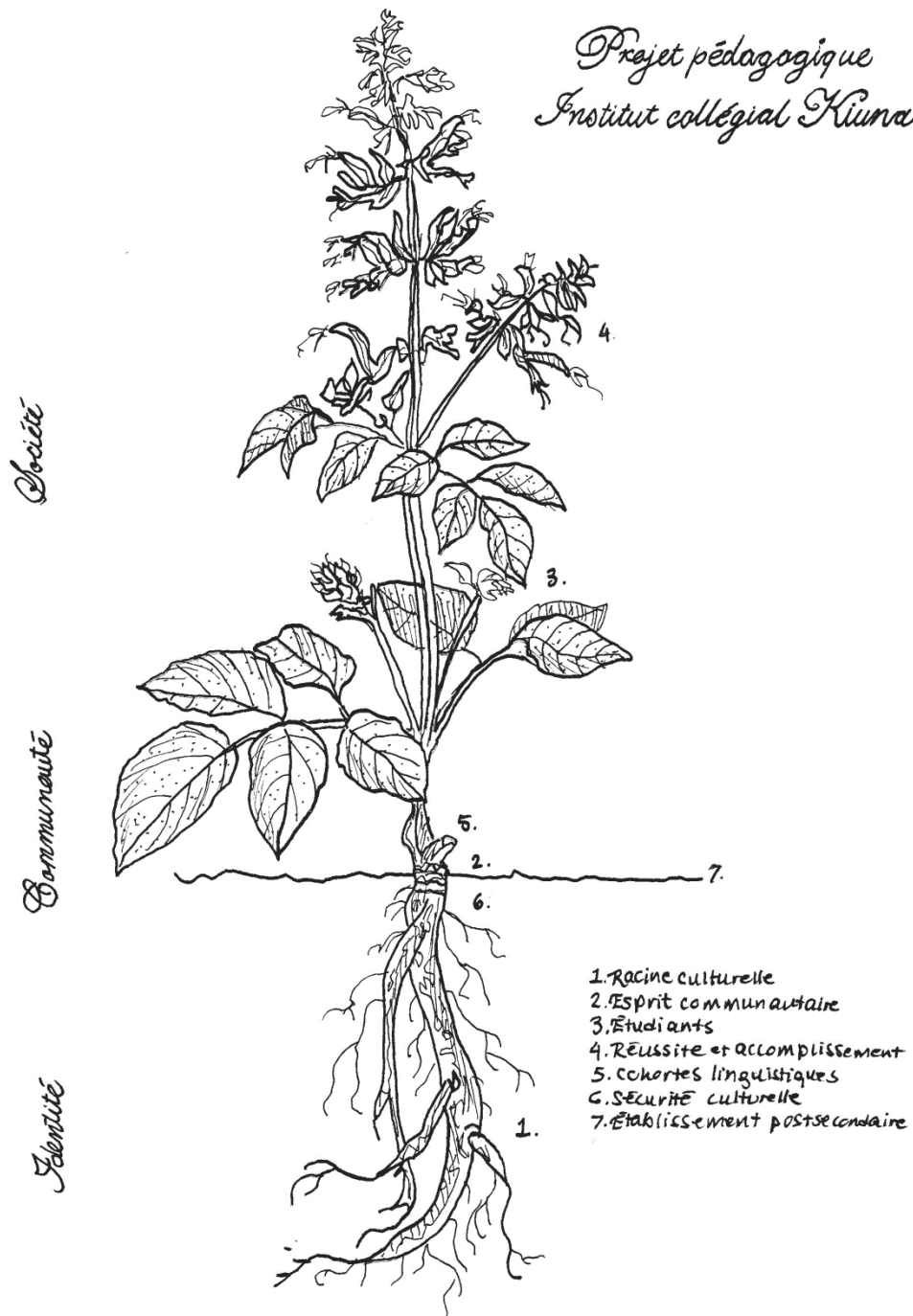


Figure 2

LÉGENDE:

(1) Le projet pédagogique de l'Institution Kiuna vise à fortifier l'enracinement culturel et identitaire de l'étudiant au moyen de l'instauration d'une certaine continuité culturelle au sein de ses apprentissages. Par l'étude de l'histoire des Premières Nations et des politiques qui ont caractérisé son évolution socioéconomique et culturelle depuis la colonisation jusqu'à ce jour, les étudiants sont en mesure de contextualiser les enjeux auxquels sont confrontés leurs familles et communautés, et sont appelés à se positionner par rapport à celles-ci. Pour enrichir leur réflexion, des modèles conceptuels dits universaux ainsi que les analyses discursives de penseurs autochtones du monde entier sont mis à contribution. À travers les activités et sorties pédagogiques, les étudiants ont également accès au patrimoine culturel dont le contexte colonial les a partiellement privés. Par la transmission des pratiques et des savoirs culturels, les étudiants se réconcilient avec une identification narrativiste (Chandler 2010) qui renforce leur enracinement collectif et individuel.

(2) L'environnement communautaire de l'Institution Kiuna (7) permet alors à la racine de percer le sol de façon sécuritaire (6), intégrant ainsi une nouvelle étape de développement. La petite taille de l'institut, qui occasionne une certaine proximité dans la socialisation tertiaire au sein d'une même cohorte linguistique, tout comme la personnalisation des relations avec le personnel administratif et enseignant, contribue à fortifier la tige ligneuse. En plus de permettre à l'étudiant d'évoluer dans un contexte culturellement sécuritaire, cette nouvelle groupalité (Brubaker 2001) favorise l'acquisition de compétences culturelles, sociales et personnelles par l'entremise d'échanges interpersonnels occasionnés par la rencontre avec l'altérité. L'esprit de camaraderie facilite l'atteinte d'objectifs pédagogiques et didactiques puisque les étudiants intégrés à l'intérieur d'une communauté étudiante, partageant des intérêts communs, sont davantage enclins à solliciter de l'aide, auprès des pairs comme du personnel, en cas de besoin. La communauté ainsi créée, tout comme l'identification de type panindien, agit comme un facteur de protection supplémentaire, liant les individus au sein d'un sentiment de solidarité partagé, favorable à la persévérance scolaire, tout comme à la croissance de la sauge et son bourgeonnement.

(3) À travers leurs parcours, les étudiants sont aussi encouragés à prendre leurs propres repères en regard de leur identisation (Dorais 2004). Le bourgeonnement des feuilles et les sommités fleuries (4) représentent les différents niveaux d'accomplissement et de réussite visés par les individus à travers les dimensions psychosociale, scolaire, culturelle et socioéconomique. Leur formation les prépare à aller à la rencontre de l'altérité et à innover, chacun à leur façon, dans des domaines et des milieux divers. Les akènes, petits fruits qui assurent la dissémination par gravité, c'est-à-dire en tombant aléatoirement près de la plante mère pour semer une nouvelle graine au sol, représentent pour leur part les impacts potentiels de l'empowerment des nouvelles générations. On aspire donc à ce que les étudiants et diplômés de l'Institution Kiuna puissent à leur tour porter les fruits d'un nouveau leadership autochtone, tant dans les communautés que dans les villes, tout comme l'on fait avant eux plusieurs étudiants du Collège Manitou.

Ce modèle idéalisé permet d'illustrer les grandes lignes du projet pédagogique de Kiuna. Il nous est encore impossible de déterminer les impacts à long terme qu'aura l'Institution Kiuna sur les parcours socioéconomiques et culturels de ses étudiants, tout comme la trajectoire qu'empruntera l'Institut à l'issue de son entente quinquennale avec le MELS (devenu entre-temps le MEESR). À la lumière de ma brève expérience de recherche au sein de la cohorte francophone de Kiuna, je suis néanmoins en mesure de conclure que la création d'établissements postsecondaires culturellement sécuritaires, présentant un cursus adapté aux réalités des étudiants de Premières Nations, permet de répondre à des besoins bien réels au sein du système d'éducation québécois. L'analyse des données recueillies auprès des étudiants participants confirme que l'adaptation culturelle de programme et de services telle que prodiguée par l'Institution Kiuna a indubitablement favorisé leur persévérance scolaire et leur réussite intégrée.

9. CONCLUSION

9.1. Bilan théorique et ethnographique

Les témoignages des participants tendent à démontrer qu'il existe un intérêt réel pour les études supérieures chez les persévérants adultes de Premières Nations des niveaux secondaire, collégial et universitaire. Or, plusieurs facteurs historiques, socioéconomiques, géographiques et culturel sont contribué à limiter l'accès et les chances de réussite des populations autochtones au sein des institutions postsecondaires. Les études collégiales et universitaires présentent ainsi des défis considérables pour un grand nombre d'étudiants de Premières Nations, et plus particulièrement pour ceux issus des communautés. La peur de ne pas réussir représente un obstacle majeur pour près de la moitié des répondants au questionnaire écrit. L'analyse des données qualitatives et quantitatives recueillies auprès de jeunes adultes autochtones a toutefois permis de constater qu'ils éprouvent un intérêt significatif pour les questions culturelles et identitaires. Or, dans un contexte de discontinuité culturelle et de rupture identitaire, résultant entre autres du régime des pensionnats indiens du Canada, l'identité culturelle semble souvent dissipée dans un passé nébuleux, inaccessible et lointain. 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.

La posture adoptée pour illustrer les besoins en matière de sécurité culturelle au sein du système postsecondaire rejoint les fondements de la thèse de la discontinuité culturelle (Spindler et Spindler 2000; Gauthier 2005) sans pour autant s'y restreindre. Insistant également sur l'influence du contexte sociohistorique, des luttes de pouvoir et des stigmates qui y sont associés, elle embrasse tout autant les prémisses et préoccupations de la thèse conflictualiste (Gauthier 2005). Le concept de sécurité culturelle autochtone au sein du système d'éducation postsecondaire a donc été défini comme la résultante potentielle d'une offre de programmes ou de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations. Il s'inscrit comme une stratégie alternative à l'ethnocentrisme institutionnel et vise à répondre aux besoins spécifiques des étudiants autochtones, dans le but de permettre une meilleure égalité des chances en matière de développement global et de réussite intégrée.

Il a été démontré que la sécurité culturelle en contexte postsecondaire favorise l'ancrage institutionnel et donc la persévérance scolaire de Premières Nations. Cette illustration a été réalisée à travers l'analyse de deux formules existantes au sein du système postsecondaire québécois, soit, d'une part, les espaces consacrés aux étudiants autochtones des établissements allochtones, à l'intérieur desquels on retrouve une concentration de services culturellement adaptés, et, d'une autre part, les établissements affiliés développés par et pour les Premières Nations tels que l'Institution Kiuna. Ces deux modèles favorisent l'ancrage, le réseautage et la création d'une nouvelle identification collective et solidaire des étudiants autochtones au sein du système postsecondaire. L'attachement à une entité communautaire à l'intérieur du projet de scolarité avantage la rétention scolaire et permet de multiplier les occasions d'apprentissages. La proximité relationnelle est facilitée par la taille réduite de ces espaces physiques et idéologiques, ce qui favorise l'intégration, la socialisation et la personnalisation des services de soutien à la réussite. Les expériences de partage, de découvertes et d'hybridation culturelle occasionnées auront une incidence marquée sur les parcours scolaires et socioprofessionnels de plusieurs étudiants et diplômés. Elles stimulent l'émergence d'un certain empowerment qui pourra éventuellement contribuer au mieux-être des communautés autochtones (qu'elle soit d'origine ou d'adoption, rurales ou urbaines). Plusieurs participants ont également affirmé y avoir développé une fierté identitaire qui leur a permis d'aller à la rencontre de l'autre et d'entreprendre des actions visant à éduquer les populations allochtones aux réalités et cultures des Premières Nations. À moyen et long terme, ce type d'actions promeut la reconnaissance et la visibilité des Premiers Peuples au sein du système postsecondaire, et pourra contribuer à l'atteinte d'une meilleure cohabitation interculturelle au sein du territoire québécois.

Les deux formules successivement étudiées dans le cadre de notre analyse présentent également certaines différences fondamentales. Les deux modèles étudiés contribuent à ancrer le projet postsecondaire au cœur d'une certaine sécurité culturelle. Or, contrairement à la formule proposée par les établissements par et pour les Premières Nations du modèle affilié¹²⁸, le modèle articulé autour d'organes de services adaptés en milieu allochtone vient supporter le projet scolaire, sans pour autant pénétrer les cursus et le contenu des apprentissages. À travers la théorie de l'attachement de Bowlby (1958; 1969) et du modèle

¹²⁸ Cette analyse ne s'applique pas aux cohortes autochtones inscrites à l'intérieur de programmes culturellement adaptés tels que proposés par certains établissements postsecondaires (ex.: l'UQAT, l'UQAC, le Cégep Marie-Victorin, John-Abbott et l'UQTR) et dont les formules n'ont pas été étudiées à l'intérieur de ce mémoire.

des 4S de l'attachement sécuritaire de Siegel (2013) transposé par Labelle (2015), nous avons démontré que les espaces consacrés au sein des établissements postsecondaires allochtones agissent comme des refuges dans lequel les étudiants autochtones peuvent socialiser, chercher du réconfort et un soutien culturellement adapté à leurs besoins spécifiques. Souvent décrits comme des « home[s] away from home », ils facilitent l'identification, le réseautage et l'intégration des étudiants autochtones au sein de l'établissement. Les étudiants apprécient ces *zones de confort* (Loiselle 2010), leurs facilités logistiques et matérielles, leurs services de soutien adaptés ainsi que les rapports de proximité qui leur rappellent la communauté. Ils contribuent à amoindrir le stress adaptatif et les chocs culturels découlant du projet postsecondaire. Pour reprendre l'analogie du « Safe Harbour » de Siegel (2013) ou de la maison-phare, ils permettent aux étudiants de s'amarrer de façon sécuritaire au sein de l'institution et du nouveau milieu de vie.

L'affectation de personnes ressources, autochtones ou sensibilisées aux réalités des étudiants autochtones, constitue un facteur déterminant dans l'attachement institutionnel des étudiants. Elles agissent comme des agents d'intégration au sein des établissements postsecondaires et sont également appelées à offrir un vaste éventail de services adaptés aux utilisateurs des espaces consacrés. En outre, la création de ce type de services de soutien au sein de l'établissement postsecondaire témoigne d'une certaine reconnaissance institutionnelle. En l'absence ou en complémentarité avec les organes de services s'esquissent les associations étudiantes et les groupes d'intérêts autochtones des établissements postsecondaires. Tout en composant avec des ressources financières et logistiques restreintes, elles répondent à des mandats de sensibilisation, de réseautage et de positionnement politique. Elles agissent donc en complémentarité avec les organes de services culturellement adaptés.

Si la nature, les modalités et la variété de l'offre de services varient selon les établissements, on retrouve généralement des services de soutien à la réussite scolaire, à l'intégration sociale et à l'épanouissement psychoculturel. Plusieurs institutions offrent également un soutien financier par l'attribution de bourses d'études pour encourager et soutenir la persévérance, ainsi que favoriser l'égalité des chances des étudiants issus des communautés autochtones.

À la lumière des résultats de recherche présentés, on peut donc confirmer que la création d'espaces physiques et idéologiques culturellement adaptés au sein d'établissements postsecondaires québécois favorise l'accès, la rétention et la réussite d'étudiants de Premières

Nations. À travers les résultats au questionnaire écrit, il a également été démontré que l'offre de services adaptés des établissements postsecondaires semble correspondre aux besoins anticipés par un bon nombre d'aspirants de Premières Nations aux études supérieures. Elle constitue ainsi un incitatif non négligeable dans leur choix d'établissement postsecondaire. Encouragés par la disponibilité d'une enveloppe de soutien gouvernementale, plusieurs cégeps et universités ont emboîté le pas aux institutions pionnières et développent actuellement des offres de services adaptés à leurs populations étudiantes autochtones. Celles-ci sont inspirées des initiatives élaborées par les organes de services existants au Québec tels que la First Peoples' House de l'Université McGill, l'Aboriginal Student Resource Center de l'Université Concordia, l'Aboriginal Resource Center du Cégep John-Abbott, le Service Premiers Peuples de l'UQAT, le Centre autochtone du Cégep d'Alma, etc.

Dans le deuxième modèle étudié, soit celui de l'Institution Kiuna - lequel recoupe celui des *TCU* américains et surtout de son prédécesseur, le Collège Manitou - la sécurité culturelle est inscrite au cœur du projet pédagogique. De ce fait, l'enracinement identitaire irrigue toutes les dimensions du programme fondateur de Sciences humaines - Premières Nations. La triade thématique « identité-communauté-société » est intrinsèquement liée aux apprentissages de l'étudiant, tout comme à l'institution dans ses composantes physiques (installations, matériel pédagogique, milieu de vie, etc.), humaines (personnel enseignant, administratif et de soutien, étudiants, conférenciers, invités, etc.) et parascolaires (activités culturelles, sorties, etc.). Les cultures autochtones s'inscrivent donc de manière transversale à l'intérieur de composantes didactiques et curriculaires. Nous avons vu que le double mandat de l'Institution Kiuna, qui doit d'une part favoriser l'enracinement culturel et de l'autre, répondre aux exigences pédagogiques du système postsecondaire, pose sa part de défis. L'institution a donc recours à différentes initiatives, collaborations et compromis avec divers acteurs communautaires, institutionnels et gouvernementaux pour réussir à atteindre ces objectifs. Tout en adoptant une structure et des méthodes d'enseignements institutionnels comparables à ceux que l'on pourrait retrouver dans un autre établissement postsecondaire, l'Institution Kiuna propose des cursus adaptés aux réalités culturelles des étudiants.

Or, l'identification même des traditions et des valeurs à intégrer au cursus culturel constitue en soi un autre défi de taille lorsqu'adressé à une population hétérogène regroupant différentes nations et communautés autochtones. Par un processus d'identification et de différenciation, les étudiants sont donc appelés à sélectionner les marqueurs culturels qui leur sont profitables

d'appropriation. À travers un programme scolaire culturellement adapté aux réalités historiques et contemporaines des Premières Nations, les étudiants sont invités à contextualiser, analyser et débattre des enjeux qui leur sont propres. Ces nouvelles perspectives contribuent à les réconcilier avec les stigmates hérités d'un passé colonial et à donner un sens à leur projet de scolarisation. Ces apprentissages servent également à développer une identification de type narrativiste (Chandler 2010) et à promouvoir une fierté culturelle. On mise donc sur le renforcement du sentiment d'appartenance de l'étudiant pour lui permettre de développer des compétences personnelles qui pourront par la suite être profitables de manière individuelle et collective. De ce fait, on note un très grand intérêt chez les étudiants de l'Institution Kiuna pour leur parcours collégial et d'éventuelles études universitaires.

La population étudiante, l'équipe de professionnels et les membres des communautés mobilisés au sein du projet pédagogique de Kiuna (ex. Aînés, invités, etc.) s'inscrivent dans une identification autochtone inclusive. L'émergence d'une groupalité contextuelle de type panindien, articulée autour de marqueurs identitaires flexibles et simultanés, agit en tant que liant favorable à la rétention et donc, à la diplomation des étudiants.

Les différents niveaux de réussite résultant de ce processus sont abordés à l'intérieur d'une perspective intégrée, c'est-à-dire en fonction des critères d'évaluation dictés par le MELS, mais également selon une interprétation panindienne de la notion de réussite. Celle-ci prend compte du processus développemental de l'individu à l'intérieur du groupe et englobe les différentes dimensions de la personne. La formation scolaire et le renforcement identitaire acquis au sein de la formation à Kiuna visent donc à préparer les diplômés à relever de nouveaux défis personnels, socioculturels, scolaires et professionnels. L'Institution Kiuna souhaite les habiliter à s'épanouir dans différents contextes socioculturels, à l'extérieur comme à l'intérieur de leurs communautés respectives.

Plusieurs diplômés interrogés attestent que les compétences scolaires, personnelles et interpersonnelles développées au sein de leur expérience collégiale leur ont permis une intégration réussie au sein des universités allochtones. Plusieurs d'entre eux ont malgré tout préféré s'orienter vers des établissements d'études supérieures présentant une certaine sensibilité aux réalités des Premières Nations, par l'entremise d'une offre de services ou de programmes adaptés.

9.2. Limites et biais méthodologiques

Le modeste échantillonnage permet de brosser un portrait révélateur sans prétendre à une représentativité absolue. Or, considérant que la présente enquête a tout de même permis de rejoindre plus d'une centaine de persévérants et diplômés autochtones des niveaux secondaire, collégial et universitaire, ses résultats peuvent néanmoins être abordés comme des indicateurs intéressants.

La grande majorité des participants à l'enquête ayant été recrutée au sein des entités scolaires spécifiquement formulées à l'intention des populations étudiantes autochtones¹²⁹, il est possible que ses participants présentent un attachement, voire une identification culturelle, plus marquée que d'autres étudiants intégrés dans des programmes et cheminements non spécifiques. De plus, tous les persévérants ayant témoigné de leur expérience à l'intérieur des deux formules postsecondaires adaptées, qu'il s'agisse de l'Institution Kiuna, de la First Peoples' House, de l'ASRC ou de l'ARC, présentent des parcours adaptatifs particulièrement réussis puisqu'ils étaient tous encore investis dans leurs projets postsecondaires respectifs, ou même diplômés au moment de l'enquête. Les participants à l'enquête forment donc un échantillon d'étudiants résilients, voire transculturels (Huffman 2001), dont les formules adaptatives se sont avérées répondre efficacement à leurs besoins individuels et collectifs. Ayant réussi à cheminer à travers le parcours primaire et secondaire ainsi qu'à accéder au niveau postsecondaire, ces étudiants se dissocient a priori d'une masse critique de jeunes autochtones issus des communautés dont les obstacles historiques, scolaires, socioculturels, économiques et personnels ont eu raison de leur persévérance scolaire.

Malgré quelques sollicitations, je n'ai pas réussi à recruter d'informateurs ayant décidé de mettre un terme à leurs parcours postsecondaires malgré la disponibilité d'une offre de services et de programmes adaptés. Leur participation aurait notamment permis d'aborder les limites potentielles des formules mises à l'étude. Dans un même ordre d'idées, la mobilisation des participants ayant été grandement facilitée par le personnel de Kiuna ou des organes de services, il est probable que les étudiants ayant accepté de participer à l'enquête présentent des dispositions préalables favorables à leur entité d'attache respective. Parallèlement à ceci,

¹²⁹ Tels que le CDFM, KIUNA, le volet Jeunes autochtones du Projet SEUR, l'ISA, l'ASRC et l'ARC

aucun étudiant issu de la cohorte anglophone de Kiuna et très peu d'étudiants associés à des organes de services de cégeps ou d'universités francophones allochtones n'ont participé à cette étude. L'échantillon de recherche constitue néanmoins un groupe bilingue et hétérogène.

Parallèlement à ceci, il est possible que l'expression d'un certain enthousiasme exprimé au cours de mon terrain d'enquête ait légèrement influencé les réponses des informateurs. Certains étudiants ont pu consciemment ou inconsciemment avoir ajusté leurs témoignages de manière à répondre aux attentes pressenties. Ce biais a été partiellement neutralisé par une série de mesures telles que: l'emploi de questionnaires écrits, qui ont permis de rejoindre un échantillon anonyme, impersonnel et quantitativement plus représentatif d'étudiants; le suivi informel de la libre expression de différents groupes d'étudiants sur les réseaux sociaux; les échanges subséquents avec plusieurs informateurs ainsi que la confrontation de mes données avec celles issues de la littérature. A priori, ces méthodes ont toutes contribué à valider les résultats d'analyse.

Malgré ces limites, il n'en reste pas moins que le présent mémoire a pu démontrer que l'adaptation de services et de programmes s'avère efficace pour un nombre significatif d'étudiants postsecondaires autochtones. Considérant l'état actuel de la scolarisation postsecondaire des populations autochtones du Québec, il me semble que cette prémisse constitue un argument suffisant pour conclure qu'il s'agit de formules pouvant contribuer à la persévérance et à la réussite scolaire d'étudiants de Premières Nations.

9.3. Pistes futures et recommandations

Les résultats d'analyse de ce mémoire soulèvent un large éventail de nouvelles pistes de recherche. Par exemple, il serait intéressant de comparer les données de cette étude avec celles qui pourraient être obtenues suite à une éventuelle enquête homologue conduite auprès de la cohorte anglophone de l'Institution Kiuna. Cette avenue complémentaire permettrait d'accroître notre compréhension du modèle proposé par l'Institution, mais également de différencier l'expérience, les paradigmes identitaires et culturels ainsi que les postures des deux cohortes linguistiques. Dans un même ordre d'idée, il serait pertinent de se pencher sur les intérêts des nouvelles générations de jeunes étudiants du secondaire issues des communautés autochtones. Présentent-ils des intérêts scolaires et professionnels comparables à leurs homologues adultes? Éprouvent-ils eux aussi le besoin de se reconnecter avec leurs

patrimoines culturels respectifs? De plus, et comme il a été évoqué plus tôt, il m'apparaîtrait utile de tenter de rejoindre les étudiants autochtones postsecondaires qui, malgré leur participation aux différentes formules ici étudiées, ont tout de même pris la décision d'abandonner leur projet de scolarité.

Au cours de ce mémoire, j'ai dû établir des priorités méthodologiques qui ne m'ont pas permis d'étudier les modèles pédagogiques de programmes conçus à l'intention de cohortes d'étudiants autochtones tels que proposés par certains établissements postsecondaires de la province (ex.: UQAT, UQAC, UQTR). Ces formules collaboratives présentent-elles des retombées qualitatives comparables à celles de l'Institution Kiuna? De quelles façons les cursus universitaires peuvent-ils s'adapter aux besoins spécifiques de leurs populations étudiantes autochtones? Comme il en a été question en introduction, il existe à travers les Amériques et les autres continents, différents programmes et institutions postsecondaires qui proposent des formules visant à faciliter l'intégration et la réussite des populations étudiantes autochtones. Pensons entre autres à la Universidad Intercultural de Michoacán (Mexique), au Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad San Carlos de Guatemala et la Universidad Maya Kaqchike (Guatemala), au Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche Rūpū (Chili), au projet Hatun Ñan de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Humanga (Pérou) et au Te Whare Wānanga o Awanuiārangi (Nouvelle-Zélande). Plus près de chez nous, on trouve également la First Nations University of Canada, anciennement le Saskatchewan Indian Federated College, qui est affiliée à l'Université de Regina. De quelles manières les contextes socioculturels, géopolitiques et historiques respectifs influencent-ils leur élaboration et leurs déploiements? En quoi les modèles des universités autochtones d'Amérique latine ou de Nouvelle-Zélande se comparent-ils aux *Tribal Colleges and Universities (TCU)* américains ou à la First Nations University of Canada? L'analyse des retombées socioéconomiques et culturelles de ces initiatives constituerait des corpus qualitatifs intéressants à croiser avec les résultats de la présente étude à des fins comparatives.

Finalement, une étude longitudinale visant à mesurer les impacts de la consécration d'espaces physiques et idéologiques culturellement adaptés aux étudiants postsecondaires autochtones constituerait un outil de premier ordre pour approfondir notre compréhension des mécanismes à l'oeuvre. La mise en place de mesures prônant la sécurité culturelle au sein des institutions postsecondaires permet-elle d'observer des changements mélioratifs à moyen et à long

termesur les conditions socioéconomiques et culturelles des Premières Nations du Québec? Ce type d'enquêtes contribuerait à mesurer l'étendue des résultats de recherche ici présentés et pourrait potentiellement avoir une incidence sur les orientations politiques et institutionnelles en matière d'éducation autochtone.

Le système d'éducation postsecondaire ne pourrait prétendre, à lui seul et à court terme, être en mesure d'aplanir les inégalités socioéconomiques et culturelles résultant du système néocolonial cultivé depuis plusieurs siècles au Canada et au Québec. Dans le contexte politique et juridique actuel, il me semble que le rôle des décideurs politiques et institutionnels pourrait se résumer, dans un premier temps, à reconnaître les besoins particuliers des populations autochtones, à ouvrir un dialogue et une collaboration soutenue avec leurs différentes instances et communautés ainsi qu'à offrir un éventail de programmes et services élaborés de manière collaborative, selon des normes inhérentes à la sécurité culturelle. Les étudiants de Premières Nations pourraient ainsi sélectionner les outils, voire les formules, adaptés à leur propre réussite postsecondaire. D'autre part, les établissements postsecondaires auraient tout intérêt à multiplier les collaborations avec les écoles secondaires des communautés (comme le fait entre autres le GISA et le CPNN) afin de démystifier les études supérieures, encourager la persévérance scolaire et faciliter la transition des étudiants autochtones. S'il s'avère parfois difficile de légitimer la mise en place de services, projets spéciaux et programmes culturellement adaptés compte tenu de la faible représentativité des étudiants autochtones au sein des établissements postsecondaires, d'aucuns s'entendent pour dire que des efforts en matière d'accessibilité doivent néanmoins être envisagés dans une perspective étalée sur plusieurs années: « Souvent on va faire l'équation dépenses versus nombre actuel, mais sans prévoir l'équation à long terme. Mais si on a vraiment comme objectif d'accroître la clientèle autochtone, eh bien il faut investir quelque part! » (Bastien, 20-08-14). Or, et tel que le souligne également la directrice du CEPN (*ibid.*), la diplomation autochtone ne saurait se réduire à un simple contexte postsecondaire. Ainsi, pour favoriser une meilleure égalité des chances et assurer une présence autochtone grandissante au sein des établissements d'études supérieures, il importe également de voir à un financement adéquat de l'éducation primaire et secondaire au sein des communautés. Ce financement devra être évalué en fonction des besoins réels rencontrés en matière d'infrastructures, d'adaptation culturelle, de soutien pédagogique... et d'autonomisation. Il importe également de développer des structures d'accueil et de soutien spécifiques au sein des écoles secondaires provinciales (par

exemple, dans les écoles des communautés urbaines) pour faciliter la sécurité culturelle et la réussite des élèves autochtones.

Parallèlement à ceci, la sécurité culturelle des élèves et étudiants de Premières Nations, tout comme le mouvement de réconciliation historique des peuples en présence, pourrait bénéficier d'une certaine mise à jour des paradigmes fondateurs de l'identité nationale telle qu'implicitement transmise à travers les différents cursus scolaires. Pour ce faire, il s'avère essentiel que le ministère chargé de l'éducation provinciale travaille de façon concertée avec les différentes instances autochtones pour voir à une refonte, entre autres, des programmes d'enseignement de l'histoire du Canada et du Québec. Entre temps, les enseignants des niveaux secondaire et postsecondaires désireux d'approfondir le contenu qualitatif de leurs cours pourraient bénéficier de la participation de ressources autochtones invitées, de l'organisation de sorties pédagogiques ou, à tout le moins, de l'emploi de supports didactiques culturellement pertinents¹³⁰. Car s'il a été démontré que les étudiants autochtones éprouvent le besoin d'en apprendre davantage sur leurs propres histoires et cultures, rappelons que les étudiants allochtones ont aussi besoin d'être familiarisés avec les réalités historiques, contemporaines et culturelles de leurs voisins puisqu'elles s'avèrent intrinsèquement liées aux leurs. L'ajout, voire l'actualisation, de contenus autochtones au sein du programme provincial contribuerait non seulement à favoriser la pertinence culturelle, donc la motivation et la persévérance scolaires, d'élèves et d'étudiants de Premières Nations, mais permettrait également de solidifier les fondations sur lesquelles les différents peuples du territoire - tant autochtones qu'allochtones - en sont à (re)construire leurs identités culturelles respectives.

¹³⁰ En vue de l'enrichissement de tous les programmes (ex. histoire, français/littérature, géographie, arts, politique, éthique et culture religieuse, anglais, etc.) et tous les niveaux confondus, citons entre autres: les activités de l'Institut Tshakapesh; les ateliers et présentations de Nicole O'Bomsawin; les productions cinématographiques et ateliers pédagogiques de la Wapikoni mobile; les ouvrages illustrés « Mythes et réalités sur les peuples autochtones » (Lepage 2002) et « Les pensionnats indiens au Québec : Un double regard » (Ottawa 2010); les corpus littéraires d'auteurs autochtones (ex. Joséphine Bacon, Tomson Highway, Nathasha Kanapé Fontaine et Rita Mestokosho); l'anthologie « Littérature amérindienne du Québec. Écrits de la langue française » (Gatti 2004); la base de données en ligne de l'Organisme Terre en vues: Société pour la diffusion de la culture autochtone, également organisateur du Festival Présence autochtone (www.nativelynx.qc.ca (consulté en août 2015)); les bandes dessinées pédagogiques « 7 Generations » (Robertson et Henderson 2012), « Tales From Great Spirit » (Robertson et al. 2014) et « Innu Meshkenu: Tracer son chemin » (Couture et al. 2014) ainsi que le manifeste historique « The 500 Years of Resistance Comic Book » (Hill 2010); la série « 8e feu » (2011) et ses ressources en ligne (ici.radio-canada.ca/television/83feu/ressource.shtml (consulté en août 2015)); les documentaires « Kanehsatake: 270 années de résistance » (A. O'Bomsawin 1993), « Québécoisie » (Carrier et Higgins 2013), « Ceux comme la Terre » (Paquet 2014), « We Were Children » (Wolochatiuk 2012) et « L'Empreinte » (Poliquin et Dubuc 2015); les chroniques littéraires et radiophoniques de Serge Bouchard; les séries et reportages de l'APTN; les visites du Kanien'kehá:ka Onkwawén:na Raotitióhkwa Language and Cultural Center of Kahnawake; les expositions et événements thématiques (Musée de la Civilisation, Musée des Abénakis, Musée amérindien de Mashteuiatsh, productions Ondinnok, etc.) ainsi que les ouvrages, articles et autres contributions des nombreux chercheurs autochtones cités au cours de ce mémoire.

POSTFACE

La période qui a caractérisé mon terrain d'enquête, tout comme la rédaction de ce mémoire, a été marquée par d'importantes innovations au sein de l'Université de Montréal. Au cours de celle-ci, j'ai eu la chance de participer, de près ou de loin, à plusieurs nouvelles initiatives visant à promouvoir la présence et la reconnaissance des cultures autochtones au sein de l'université. Parmi celles-ci, citons notamment la création du Cercle Ok8api, du premier Shaputuan: Rencontres autochtones, du volet Jeunes autochtones du Projet SEUR, de l'École d'été en littératures autochtones du CÉRIUM, des Mini-écoles de la santé du GISA, du programme de premier cycle en études autochtones, de la Semaine autochtone de l'UdeM (Mitig) et du Salon des étudiants autochtones Uatik, ainsi que l'ébauche d'une éventuelle offre de services d'accueil et de soutien adaptés. Comme plusieurs établissements postsecondaires suivent actuellement cette mouvance dynamique et que certains événements politiques, tels que la récente publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (et de ses 94 appels à l'action) ainsi que la fin du règne conservateur de Stephen Harper, pourraient occasionner d'importants changements en matière d'éducation autochtone, il nous est permis d'espérer que les manques à gagner décrits à l'intérieur de ce mémoire pourront éventuellement se restreindre à leur évocation au sein d'un simple cadre historique.

BIBLIOGRAPHIE

AADNC (AFFAIRES AUTOCHTONES ET DÉVELOPPEMENT DU NORD CANADA), 2010 : *Évaluation formative du Programme d'enseignement primaire et secondaire dans les réserves*.

<https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1307104722881/1307104812934> , (consulté en mai 2015).

--, 2011 : *Rapport sur les plans et les priorités de 2011-2012 : Portrait démographique*.

<https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1315424049095/1315424155048> , (consulté en mai 2015).

---, 2013 : *L'Institution Kiuna offre une éducation postsecondaire des Premières Nations*.

<https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1363109585413/1363109623527>, (consulté en avril 2015).

ACCC (ASSOCIATION OF CANADIAN COMMUNITY COLLEGE), 2005 : *Final Report*.

http://www.accc.ca/wp-content/uploads/archive/pubs/200507_Aboriginal.pdf, (consulté en septembre 2014).

---, 2010: *Les collèges au service des apprenants et des communautés autochtones; Tendances, programmes, services, partenariats, défis et leçons retenues*. Analyse de l'environnement 2010.

<http://www.collegesinstitutes.ca/wp-content/uploads/2014/05/RapportAutochtone2010.pdf>, (consulté en juillet 2015).

AIHEC (American Indian Higher Education Association) et IHEP (The Institute for Higher Education Policy), 1999: *Tribal College: An Introduction*. Washington D.C.

ALBERTA EDUCATION, 2006: *Nos mots, nos façons: Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Calgary, Alberta Education.

ALFRED, Taiaiake, 2014, s.t., vidéoconférence à l'Institution Kiuna, Odanak, 16 avril 2014.

ALLAL, Samir et Louise Ménard, 2014: « Favoriser la réussite et la persévérance des diplômés de formation professionnelle : le cas des collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) au Québec ». *Formation emploi*, 127: 49-70.

ANDERSON-LEVITT, Kathryn, 2006 : « Les divers courants en anthropologie de l'éducation ». *Éducation et Société*, Anderson-Levitt (dir.) Dossier Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde, 17 : 7-27.

ANONYME, 1957 : « Le gouvernement fédéral veut protéger les droits des Indiens ». *Vie indienne*, Commission Oblate des Œuvres Indiennes et Esquimaudes, Winnipeg, 1(1): 2.

---, 1963 : « Jean Béliveau au pensionnat d'Amos ». *Vie indienne*, Commission Oblate des Œuvres Indiennes et Esquimaudes, Winnipeg, 2(18) :3-4 et 7.

---, 1963b : « Indiens du Québec à l'Université ». *Vie indienne*, Commission Oblate des Œuvres Indiennes et Esquimaudes, Winnipeg, 2(20):7.

APN (ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS), 1988 : *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Education. A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education*. Ottawa.

http://www.afn.ca/uploads/files/education/7_1988_december_afn_tradition_and_education-a_declaration_on_fn_jurisdiction_over_education.pdf , (consulté en mars 2015).

ARCHIBALD, Linda, 2006 : *Décolonisation et guérison : Expériences des peuples autochtones aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Groenland*. Ottawa, Fondation autochtone de Guérison, Coll. Recherche.

ARSENAULT, Gabriel, 2011: *La mise à l'agenda du « problème » de la sous-représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, 1960-2011*. Mémoire de sciences politiques, Université de Montréal, Montréal.

ATÉRESCO, Tamara, 2015: « L'image des Autochtones dans les manuels scolaires ». *Le 15-18*, Ici Radio-Canada (radio), mercredi, le 17 juin 2015.

http://ici.radio-canada.ca/emissions/le_15_18/2014-2015/chronique.asp?idChronique=376028, (consulté en août 2015).

AU JARDIN.INFO, 2013: *Sauge officinale*.

http://www.aujardin.info/plantes/sauge_officinale.php, (consulté en avril 2015).

AUCC (ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET DES COLLÈGES DU CANADA), 2013a : « Éducation aux autochtones ». *Enjeux stratégiques*.

<http://www.aucc.ca/fr/enjeux-strategiques/education-aux-autochtones/>, (consulté en juillet 2015).

---, 2013b, *Des possibilités en matière d'éducation pour les étudiants autochtones*. <http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2013/01/autochtones-etudiants-rapport-2013.pdf>, (consulté en juillet 2015).

---, 2015, *Programmes et services pour étudiants autochtones*.

<http://www.etudesuniversitaires.ca/programmes-et-services-pour-etudiants-autochtones/>, (consulté en juillet 2015).

AUDY, Nicole, 2015: « La formation d'enseignants attikameks: un bel exemple de persévérance scolaire et de collaboration entre les communautés attikameks, l'UQTR et le Conseil de la nation attikamew ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, janvier 2015, Chicoutimi, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi: 39-43.

BADWOUND, E. et W. B. TIERNEY, 1988 : « Leadership and American Indian values: The tribal college dilemma ». *Journal of American Indian Education*, 28: 9-15.

BAINS, Ravina, 2014: *Myths and Realities of First Nations Education*, Vancouver, Fraser Institute, Center for Aboriginal Policy Studies.

BAKMANN, Nina, 1997: « Thérapie brève d'orientation psychanalytique avec des étudiants et des étudiantes. Limites et possibilités ». *Psychothérapies*, 17(4): 201-210.

BASTIDE, Roger, 2014 : « Acculturation ». *Encyclopædia Universalis*.

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/acculturation>, (consulté en décembre 2014).

BASTIEN, Lise, 2008 : « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les cahiers du CIÉRA* 1, avril: 5-12.

BATTISTE, Marie, 2000: (dir.) *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancouver, University of British Columbia Press.

---, 2002 : *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education. A literature Review with Recommendations*. Ottawa, Indian and Northern Affairs Canada.

---, 2004 : *Discourses of difference; cognitive imperialism; culturalism and diversity*. Présentation Power Point d'une téléconférence, 25 mars, University of Calgary, University of Edmonton et University of Prince Edward Island.
<http://www.usask.ca/education/profiles/battiste/assets/diversity.pdf>, (consulté en juillet 2015).

BATTISTE, Marie et James Youngblood Henderson, 2000: *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge*. Saskatoon, Purish Publishing.

BAZYLAK, Darryl, 2002 : « Journeys to Success : Perceptions of Five Female Aboriginal High School Graduates ». *Canadian Journal of Native Education*, 26 (2) : 134 – 151.

BEAR NICHOLAS, Andrea, 2001: « Canada's Colonial Mission, The Great White Bird ». In K.P. Binda et Sharilyn Calliou (dir.), *Aboriginal Education: A Study in Decolonization*, Mississauga, Canadian Educators' Press: 9-33.

BEAULIEU, Alain, 1990: *Convertir les fils de Cain: jésuites et Amérindiens nomades en Nouvelle-France, 1632-1642*. Québec, Nuit blanche.

BÉRUBÉ, Julie-Anne, 2014: ---, 2014: « Stratégies gagnantes pour soutenir la persévérance et la réussite en milieu universitaire chez les étudiants issus des Premiers Peuples ». *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, le 4 mars 2014.

---, 2015: « Stratégie gagnantes pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires en milieu universitaire chez les étudiants autochtones: le modèle développé par le Service Premiers Peuples de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, janvier 2015, Chicoutimi, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi: 44-47.

BLANCHET GARNEAU, Amélie et Jacinthe Pépin, 2012 : « La sécurité culturelle : une analyse du concept ». *Recherche en soins infirmiers*, 4 (111), Association de recherche en soins infirmiers (ARSI) : 22-35.

BORDAGE, Fanny Mélodie et Emanuelle Dufour, 2014: *Obstacles à la diplomation: Synthèse du Colloque Persévérance et réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, Colloque organisé par le Centre Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, mars 2014 [non publié, document fourni par les auteurs].

BORIES-SAWALA, Helga Elizabeth, 2014: *L'histoire autochtone dans l'enseignement scolaire au Québec, combien, comment, pourquoi? Hypothèses pour un projet de recherche*. Rapport, Chaire de recherche du Canada sur la gouvernance autochtone du territoire, Université du Québec en Outaouais.

BOWLBY, John, 1969/1982 : *Attachment and loss: Attachment*. London, Basic Books.

---, 1958 : « The Nature of the Child's Tie to his Mother ». *International Journal of Psycho-Analysis*, 39: 350-373.

---, 1980: *Attachment and loss : Loss, sadness and depression*. London, Basic Books.

BOUDREAU, François, 2000 : « Identité, politique et spiritualité. Entretiens avec quelques leaders ojibwas du nord du la Huron ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 30(1) : 71-84.

BOURDALEIX-MANIN, Anne-Laure et Marguerite Loïselle, 2011 : « Le transfert de la souffrance liée à l'institution scolaire : le cas d'une communauté algonquine au Québec ». *Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques* (Les Collectifs du Cirp), 2 : 269-286.

BOURDIEU, Pierre, 1972: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Librairie Droz.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron, 1970: *La Reproduction*. Paris, Édition de Minuit.

BOURHIS, Richard Y., Annie Montreuil, Denise Helly, Lorna Jantzen, 2007 : « Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada ». *Canadian Ethnic Studies*, 39 (1-2) : 31-49.

BOURQUE, Jimmy, 2004 : *Éducation et culture: l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

BOURQUE, Jimmy et François Larose, 2006 : « Impacts de l'acculturation sur la scolarisation de jeunes Innus ». *Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice*, 15 (2) : 14-28.

BOUSQUET, Marie-Pierre, 2002 : « *Quand nous vivions dans le bois* », *le changement spatial et sa dimension générationnelle : l'exemple des Algonquins du Canada*. Thèse de doctorat en anthropologie (cotutelle), Université de Paris X, Nanterre et Université Laval, Québec.

---, 2005 : « Les jeunes Algonquins sont-ils biculturels? Modèles de transmission et innovations dans quelques réserves ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 35 (3) : 7-17.

---, 2005b : « La production d'un réseau de sur-parenté : histoire de l'alcool et désintoxication chez les Algonquins ». *Drogues, santé et société*, 4(1) : 64-85.

---, 2006 : « A Generation in Politics : The Alumni of the Saint-Marc-de-Figuery-Residential School ». In H.C. Wolfart (dir.), *Papers of the Thirty-Seventh Algonquian Conference*, Winnipeg, University of Manitoba:1-17.

---, 2012: « De la pensée holistique à l'Indian Time: dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens ». *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2) : 204-226.

BOYER, Paul, 1997 : *Native American Colleges: Progress and Prospects*. Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BRABANT, Christine, Marie-Josée Croteau, Jovette Kistabish et Marine Dumond, 2015: « À la recherche d'un modèle d'organisation pédagogique pour la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec: points de vue d'étudiants en administration scolaire ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, janvier 2015, Chicoutimi, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi: 29-34.

BRANT, Clare, 1990: « Native Ethics and Rules of Behaviour ». *Canadian Journal of Psychiatry* 35(6): 534-539

BROWN, Donna, 2003 : « Tribal Colleges: Playing a Key Role in the Transition from Secondary to Postsecondary Education for American Indian Students ». *Journal of American Indian Education*, 42 (1) : 36-45.

BRUBAKER, Rogers, 2001 : « Au-delà de l' "identité" ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (139) : 66-85.

BUCHANAN, Amy, 2011: « UOttawa is Pleased to Welcome Morning Star, a New Elder Advisor at SASS's Aboriginal Resource Center ». *Gazette*, 26 octobre 2011. <http://www.gazette.uottawa.ca/en/2011/10/uottawa-is-pleased-to-welcome-morning-star-the-new-elder-advisor-at-sasss-aboriginal-resource-centre/>, (consulté en janvier 2015).

BUZETTI, Hélène, 2015: « Trudeau promet plus de 3 milliards pour l'éducation autochtone ». *Le Devoir*, 23 novembre 2015. <http://www.ledevoir.com/politique/canada/447609/trudeau-promet-plus-de-3-milliards-pour-l-education-autochtone>

CAJETE, Gregory, 1994: *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. First Edition, Durango, Kivaki Press.

CANABAL, Maria E., 1995 : « Native Americans in Higher Education ». *College Student Journal*, 29 (4) : 455 – 457.

CANADA, Gouvernement du, 1969 : *La politique indienne du Gouvernement du Canada (Livre blanc sur la politique indienne)*. Ottawa, Ministère des affaires indiennes et du Nord canadien.

---, 2007: *Notre priorité la plus haute : l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*, Ottawa, Chambre des communes.

--, 2008 : « Portrait de la scolarité au Canada ». *Recensement de 2006*. Ottawa, Statistique Canada.
<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-560/p16-fra.cfm>, (consulté en mai 2015).

--, 2011: « La réforme de l'éducation chez les Premières Nations: De la crise à l'espoir ». *Rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones*. Ottawa, Sénat Canada.
<http://publications.gc.ca/site/eng/411165/publication.html>, (consulté en mai 2015).

---, 2013 : « Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada ». *Enquête nationale auprès des ménages (ENM) 2011*. Statistique Canada.
http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/statcan/CS99-012-2011-3-3-fra.pdf, (consulté en mai 2015).

--, 2015, *Loi constitutionnelle de 1982. Partie II : Droits des peuples autochtones du Canada*.
<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-16.html#docCont>, (consulté en mars 2015).

CARDINAL, Harold, 1969 : *The Unjust Society : The Tragedy of Canada's Indians*. Edmonton, M.G. Hurting.

CAZIN, Anne, 2005 : *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*. Rouyn-Noranda, LARESCO (Laboratoire de recherche pour le soutien aux communautés).

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

CDFM (Centre de développement de formation et de la main d'oeuvre huron-wendat), 2015: *Accueil*. <http://www.cdfmwendake.com/> 2015, (consulté en juin 2015)

CEGEPTR (Cégep Trois-Rivières), 2013: « Nouvelle ressource pour les communautés autochtones à Trois-Rivières ». *Actualités corporatives*, mercredi le 9 octobre 2013.
<http://www.cegeptr.qc.ca/nouvelle-ressource-pour-les-communautes-autochtones-a-trois-rivieres/>, (consulté en juillet 2015).

CEPN (Conseil en éducation des Premières Nations), 2007: *L'éducation postsecondaire des autochtones exige une approche impartiale, pratique et avant-gardiste, révèle le rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord*. Market Wired, 16 février 2007.
<http://www.marketwired.com/press-release/leducation-postsecondaire-des-autochtones-exige-une-approche-impartiale-pratique-et-1404667.htm>, (consulté en juillet 2015).

---, 2014a: *Analyse du projet de loi c-33*.
http://www.cepn-fnec.com/PDF/CEPN/Analyse_projet_loiC_33_avril_2014_fr.pdf, (consulté en juillet 2015).

---, 2014b: *Le Conseil en Éducation des Premières Nations remet en question la crédibilité des résultats d'une étude de l'Institut Fraser*. Communiqué de presse, Wendake, 14 août 2014.

http://www.cepn-fnec.com/PDF/cepn/Communiquepresse_etudeFraser_fr.pdf, (consulté en mai 2015)

CHANDLER, Michael J., Christopher E. Lalonde, Bryan W. Sokol et Darcy Hallett, 2010: *Le suicide chez les jeunes Autochtones et l'effondrement de la continuité personnelle et culturelle*. Québec, Presses de l'Université Laval.

CHAPLIER, Mélanie, 2006 : « La blessure des pensionnats canadiens. Assimilation et reconstruction ». In P. Chanson (dir.), *Identités autochtones et missions chrétiennes : brisures et émergences*, Paris, Karthala : 131-158.

CHAREST, Paul, 1992 : « La prise en charge donne-t-elle du pouvoir? L'exemple des Atikamekw et des Montagnais ». *Anthropologie et sociétés*, 16(3): 55-76.

CISNEROS, Diego, 1987 : « Les lieux sauvages ». *Urgences*, 17-18, octobre : 19-27.

CLERMONT, Guy, 2007 : « Les Amérindiens et l'enseignement supérieur aux États-Unis et au Canada : le long sentier vers l'autodétermination ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 37 (2-3) : 115-125.

COLE, Michael, Pentti Hakkarainen et Milda Bredikyte, 2010: « Culture et apprentissage chez les jeunes enfants ». In R.E.Tremblay, M. Boivin, R.DeV. Peters, (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants (Université de Montréal) et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants (Université Laval): 1-7. <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Cole-Hakkarainen-BredikyteFRxp.pdf>, (consulté en mai 2015).

COLLIN, Dominique, 1988 : «L'ethno-ethnocentrisme : représentations d'identité chez de jeunes Autochtones du Québec». *Anthropologie et Sociétés*, 12 (1) : 59-76.

COLOMB, Emmanuel, 2012 : *Premières nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

COMITAS, Lambros et Janet Dolgin, 1978 : « On Anthropology and Education- Retrospect and Prospect ». *Practicing Anthropology*, 9(3) : 165-180.

COMPRENDRE CHOISIR, 2007-2015 : « Sauge officinale ». <http://jardinage.comprendrechoisir.com/plante/voir/66/sauge-officinale>, (consulté en avril 2015).

COUTURE, Christine, Catherine Duquette et Laurence Lemieux (2014): *Innu Meshkenu : Tracer son chemin*. Chicoutimi, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi.

CRÉPEAU, Nancy, 2015: « Le service Premiers Peuples ». Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <http://www.uqat.ca/services/premierspeuples/>, (consulté en août 2015).

CRPA (COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES), 1996a : *À l'aube d'un rapprochement: Points saillants de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa, La Commission.

<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014597/1100100014637>, (consulté en juin 2013).

---, 1996b : *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Volume 3 : Vers un ressourcement. Ottawa, La Commission.

http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071213002139/http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/si42_f.html#5%20-%20L%27%C3%A9ducation, (consulté en juin 2013).

CSSSPNQL (COMMISSION DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC ET DU LABRADOR), s.d. : *Implique-toi dans la vie. Tu peux devenir médecin*.

<http://jedeвиensmedecin.com>, (consulté en juin 2015).

CUNNINGHAM, Federico, Alisa et Christina Parker, 1998 : « Tribal Colleges as Community Institutions and Resources. ». In J.P. Merisotis et C.T. O'Brien (dir.), *Minority-Serving Institutions: Distinct Purposes, Common Goals*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada), 2012: *Appels à l'action*, Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation du Canada.

http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf, (consulté en juillet 2015).

DAVIS, Zachary, 2014 : « Éducation et Premières Nations : Qui décide quoi? », présenté dans le cadre des rencontres *LesMidis des Nations*, Université du Québec à Montréal, 16 octobre 2014.

DE CANCK, Alexis, 2008 : « Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les cahiers du CIÉRA*, 1, avril : 39-49.

DELORIA, Vine, 1988: *Custer Died for Your Sins. An Indian Manifesto*. New York, Macmillan: 39.

DORAIS, Louis-Jacques, 2004: « La construction de l'identité ». In Denise Deshaies et Diane Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Québec, Presses de l'Université Laval : 1-11.

DUFOUR, Andrée, 2004 : « Les années 50 : une décennie annonciatrice de grands changements ». *Bulletin d'histoire politique : une tranquille révolution scolaire?*, 12 (2) : 16-23.

DUFOUR, Emanuelle, 2013: « Les racines éducationnelles de l'indifférence ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 43(2-3): 99-104.

---, 2015: « De l'intégration à l'autonomisation. Les fondements idéologiques du père O.M.I. André Renaud, directeur des recherches pour les pensionnats indiens (1954-1963) ». In Marie-

Pierre Bousquet et Karl Hele (dir.), *Les grands brûlés de l'âme: les pensionnats autochtones au Québec*. Montréal, McGill-Queen's University Press, [à paraître].

DUMOUCHEL, Paul, 1956 : « Le keewatin à un tournant ». *L'Apostolat des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée*, Chambly : Oblats de Marie Immaculée de l'est du Canada, 27(1) :12-16.

DUSCHENE, Stéphane et Simon Larose, 2000 : « Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales ». *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3) : 571-600.

EATON, Joseph W., 1952: «Controlled Acculturation: a survival technique of the Hutterites». *American Sociological Review*, 17(3): 331-340.
<http://www.jstor.org/stable/2088079>, (consulté en mai 2015).

EKOS Research Associates Inc., 2002: *Survey of First Nations People Living On-Reserve*, Ottawa, Indian Affairs and Northern Canada.

---, 2005: *Survey of First Nations People Living On-Reserve—Wave 2*, Ottawa, Indian Affairs and Northern Canada.

ERIKSON, Erik H, 1964: *Insight, and Responsibility*. New York, Norton and Co.

---,1972: *Adolescence et crise*. Paris, Flammarion.

FAGAN, Kristina Rose, 2001: *Laughing to Survive: Humour in Contemporary Canadian Native Literature*. Thèse de doctorat en littérature, University of Toronto, Toronto.

FCÉE (Fédération canadienne des étudiantes et des étudiants), 2013: *Financement des étudiantes et étudiants autochtones*, automne 2013,
<http://cfs-fcee.ca/wp-content/uploads/sites/2/2013/11/Factsheet-2013-11-AboriginalEd-FR.pdf>, (consulté en juillet 2015).

FIC (FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA), 1972 : *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principes présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien*. Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada.

FITZGERALD, Thomas K., 1972 : « Education and Identity : a Reconstruction of some Models of Acculturation and Identity ». *New Zealand Journal of Education Studies*, 7.

FLAHERTY, Robert J. (réal.), 1922: *Nanook of the North*, Paris, Pathé Picture.

FLAMAND, Keith, 2014: « Institution Kiuna : un exemple de réussite au collégial ». *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 6 mars 2014.

FRALEY, Chris R., 2010: *A Brief Overview of Adult Attachment Theory and Research*. University of Illinois, <https://internal.psychology.illinois.edu/~rcfraley/attachment.htm>, (consulté en juillet 2015).

FRIESEN, John W. et Virginia Lyons Friesen, 2005: *First Nations in the Twenty-first Century: Contemporary Educational Frontiers*, Calgary: Detselig.

FSPN (FORUM SOCIOÉCONOMIQUE DES PREMIÈRES NATIONS), 2006 : *Rapport final du Forum socioéconomique des Premières Nations*. Mashteuiatsh, 25-27 octobre 2006. http://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/forum-francais.pdf, (consulté en juin 2013).

GATTI, Maurizio (dir.), 2004: Littérature amérindienne du Québec. Écrits de la langue française. Montréal, Hurtubise HMH.

GAUTHIER, Roberto, 2005 : *Le rapport à l'institution scolaire chez les jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les autochtones*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi (en association avec l'Université du Québec à Montréal), Chicoutimi.

---, 2015: *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions; Rapport de recherche ayant servi à l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université*. Dans le cadre du programme de Collaboration Universités-Cégeps (Chantiers 3), Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

GAUTHIER, Roberto, Marco Bacon et Sophie Riverin, 2010 : *La contribution du Centre des Premières Nations Nikanite à la formation des maîtres autochtones : un exemple de « maîtrise indienne » de l'éducation supérieure « indienne »*. Val d'or, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. http://www.uqat.ca/isc-cei-2010/publications/Gauthier_Bacon_Riverin_CEI-ISC2010.pdf (consulté en décembre 2014).

GAUTHIER, Roberto et Miriame Blackburn, 2014: « Favoriser l'accès aux études supérieures pour les étudiants des Premières Nations ». *Pédagogie collégiale*, 27(4): 29-34.

GIRARD, Camil, 2010 : « Dynamique de mobilité et construction identitaire. Le cas de jeunes autochtones au Québec ». In Annie Pilote et Silvio Marcus de Souza Correa (dir.), *Regard Sur... L'identité des jeunes en contexte minoritaire*. Québec, Les Presses de l'Université Laval : 73-98.

GOULET, Jean-Guy, 2006 : « Maîtres chez-nous: Les fondements des projets de justice et de citoyenneté des autochtones et des allochtones au Québec ». *Anthropologie et Sociétés*, 30 (1): 187-201.

---, 2008 : « La dimension religieuse des revendications autochtones au Canada ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 38 (2-3): 83-93.

HALL, Stuart, 1996 : « Introduction : Who Needs " Identity? » ». In S. Hall et Paul du Gay (dir.), *Questions of Cultural Identity*, Londres, Sage.

HAMPTON, Eber, 1995 : « Towards a Redefinition of Indian Education ». In M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, Vancouver, UBC Press: 5-47.

---, 2000 : « First Nations-controlled universities in Canada ». In M. B. Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Education: Fulfilling the promise*. Vancouver: UBC Press: 208-223.

HANNIS, Prudence, 2014: « Institution Kiuna : un exemple de réussite au collégial », *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 6 mars 2014.

---, 2015, *Table ronde autochtone; le défi de l'éducation*. Rencontre à la Maison Radio-Canada, le 26 février 2015.

HARPER, Stephen, 2008, *Excuses au nom des Canadiens relativement aux pensionnats*, 11 juin, Ottawa.

<http://www.pm.gc.ca/fra/nouvelles/2008/06/11/premier-ministre-harper-presente-des-excuses-completes-au-nom-des-canadiens>, (consulté en mai 2015).

HAWTHORN, Harry B. et Marc-Adélar Tremblay, 1967: *Étude sur les Indiens contemporains du Canada : Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*. Ottawa, Indian affairs.

HILL, Gord, 2010 : *The 500 Years of Resistance Comic Book*. Arsenal Vancouver, Pulp Press.

HOOKIMAW-WITT, Jacqueline, 1998: « Any changes since Residential School? ». *Canadian Journal of Native Education*, 22 (2) : 159-170.

HOLMES, David, 2005 : *Embracing Differences : Post-Secondary Education among Aboriginal Students, Students with Children and Students with Disabilities*. Montréal, The Canada Millennium Scholarship Foundation.
http://www.library.carleton.ca/sites/default/files/find/data/surveys/pdf_files/millennium_rs-18_2005-02_en.pdf, (consulté en mai 2015).

HOT, Aurélie, 2010 : « L'école des Premières nations au Québec ». *Cahier DIALOG, Rapport de recherche*, 10. Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

HUFFMAN, Terry, 2001: « Resistance Theory and the Transculturation Hypothesis as Explanations of College Attrition and Persistence among Culturally Traditional American Indian Students ». *Journal of American Indian Education*, 40 (3) : 1-39.

HULL, Jeremy, 2000: *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones Canada*, Winnipeg, Prologica Research Inc.

HUNTER, Linda, Jo Logan, Jean-Guy Goulet et Sylvia Barton, 2006: « Aboriginal Healing: Regaining Balance and Culture ». *Journal of Transcultural Nursing*, 17 (1), Sage Publications : 13-22.

ICA (Indian Chiefs of Alberta), 1970: *Citizens Plus*. Indian Association of Alberta, Edmonton.

INNU MESHKENU, n.d.: «Bienvenue sur Innu Meshkenu!». *Bienvenue*.
<http://www.innu-meshkenu.com/>, (consulté en juillet 2015).

IRC (ICI RADIO_CANADA), 2015 : « Les Autochtones victimes d'un génocide culturel, dit la juge en chef de la Cour suprême », *info*, vendredi le 29 mai 2015, 18h32.
<http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/National/2015/05/29/001-genocide-culturel-beverly-mclachlin-autochtones-premieres-nations.shtml>, (consulté en juin 2015).

INDSPIRE, 2015: *Eber Hampton*, <http://indspire.ca/laureat/eber-hampton/>, (consulté en avril 2015).

JACCOUD, Mylène, 1999 : « Les cercles de guérison et les cercles de sentence autochtones au Canada ». *Criminologie*, 32 (1) : 79-105.

JACOBS, Beverley et Andrea J. Williams, 2008 : « L'héritage des pensionnats : Les femmes autochtones disparues et assassinées ». In M.B. Castellano, A. Archibald et M. DeGagné (dir.). *De la vérité à la réconciliation. Transformer l'héritage des pensionnats*. Ottawa, Fondation autochtone de guérison.

JACQUIN, Marianne, 2006 : « La revue *Anthropology and Education Quarterly*. Analyse des dix dernières années », *Éducation et sociétés*, 1(17): 89-104.

JANIN, Anaïs, 2011 : « Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec ». In C. Levesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec, Cahiers DIALOG, 2011-02*. Montréal, DIALOG et INRS.

JÉRÔME, Laurent, 2008 : « L'anthropologie à l'épreuve de la décolonisation de la recherche dans les études autochtones. Un terrain politique en contexte atikamekw ». *Anthropologie et Sociétés*, 32 (3) : 179-196.

---, 2010: « Les rires du rituel: humour, jeux et guérison chez les Atikamekw ». *Anthropologica*, 52(1): 89-101.

JONCAS, Jo-Anni, 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 en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

JONCAS, Jo-Anni et Constance Lavoie, 2015 : « Pour une meilleure compréhension de l'expérience scolaire atypique de persévérants universitaires des Premières Nations à l'UQAC ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, janvier 2015, Chicoutimi, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi: 17-19.

KAPLER, Brian, 2015: « Concordia's First Voices week: 'This is a way of saying, "We're here" » », *News Stories*, Concordia University, 21 janvier 2015.
<http://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2015/01/21/concordias-first-voices-week-2015.html>, (consulté en mai 2015).

KILFOIL, Conni, 1979 : *Education and Identity Change : The Manitou Case*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université McGill, Montréal.

KING, Cecil: *Education, Controversy, and the Overwhelming Response to His New Book*. Saskatoon, University de Saskatchewan.
<http://www.usask.ca/education/alumnianddonors/alumni/alumni-in-the-news.php> (consulté en novembre 2014).

KING PLANT, Byron, 2009: *The Politics of Indian Administration: A Revisionist History of Intrastate Relations in Mid-Twentieth Century British-Colombia*. Thèse de doctorat en histoire, Université de Saskatchewan, Saskatoon.

KIRKNESS, Verna J. et Ray Barnhardt, 2001: « First Nations and Higher Education: The Four R's - Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility ». In R. Hayoe et J. Pan (dir.), *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations*, Comparative Education Research Centre, Hong Kong, The University of Hong Kong.

KIUNA, 2011 : *À propos*. <http://www.kiuna-college.com/apropos.aspx>, (consulté en mars 2015).

---, 2014 : *Rapport annuel 2013-2014*. Odanak, Collège Kiuna.
http://www.kiuna-college.com/PDF/rap-annuel/rapport_annuel-2013-2014.pdf, (consulté en avril 2015).

KUPSCH, Walter O. et Maryse Caillol, 1973: *The University and the Canadian North*. Ottawa, Association of Universities and Colleges of Canada: 193-194.

KURTNESS, Jacques, 2007: *Traditions – Modernités et changements psychoculturels chez les Premières Nations d'Amérique du Nord*, Réseau DIALOG, Université du Québec en Abitibi-Témiscamisque.
www.reseaudialog.ac.ca/DocsPDF/6.4.pdf, (consulté en mai 2015).

LABELLE, Diane, 2015: « Seen, Safe and Supported », *The Aboriginal Education Service Providers Strategic Session*, Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ), Business Complex de Kahnawake, Kahnawake, 12 mars 2015.

LAFRANCE, Brenda Tsioniaon, 2000: « Culturally Negotiated Education in First Nations Community: Empowering Ourselves for Future Generations ». In C. Brant, L. Davis & L. Lahache (dir.) *First nations education in Canada; fulfilling the promise*, Vancouver, UBC Press.

LAPOINTE Claire et Pauline Sirois, 2011 : « Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire ». *Éducation et francophonie*, 39 (1), printemps, ACELF (Association canadienne d'éducation de langue française) : 1-7.

LAROSE, François, 1986 : « Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieu algonquins et développement pédagogique communautaire ». *The Canadian Journal of Native Studies*, 5(1): 181-195.

---, 1989: « L'environnement des réserves indiennes est-il pathogène? Réflexions sur le suicide en milieu amérindien québécois ». *Revue québécoise de psychologie*, 10(1): 31-44.

LAROSE, François, Jimmy Bourque, Bernard Terrisse et Jacques Kurtness, 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.

LAUGRAND, Frédéric, 2011 : « Introduction : Défendre le territoire : "relocalisations" et résilience autochtone », *Recherches amérindiennes au Québec*, 41(2-3) : 3-12.

LAVIOLETTE, Gontran, 1955 : « Écoles indiennes et esquimaudes », *L'Apostolat des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée*, Chambly : Oblats de Marie Immaculée de l'est du Canada, 26(3) : 8-11

LEPAGE, Pierre, 2002 : *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

LE SOLEIL, 1957 : « Une intégration bien comprise sera le salut de l'Indien ». *Vie indienne*, 1(1), Commission Oblate des Œuvres Indiennes et Esquimaudes, Winnipeg: 2.

LESSARD, David, 2007 : *Les aspirations pour l'avenir des jeunes Cris de Mistissini : explorations et participations surveillées dans un contexte formalisé depuis la Convention de la Baie James et du Nord québécois*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université de Montréal, Montréal.

LESSER, Alexander, 1961 : « Education and the Future of Tribalism in the United States » *The Social Service Review*, 35(2): 135-143.

LESLIE, John, 1999: *Assimilation, Integration or Termination? The development of Canadian Indian policy, 1943-1963*. Thèse de doctorat en histoire, Carleton University, Ottawa.

LÉVESQUE, Carole et Christiane Montpetit, 2005 : *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école*. Montréal, Institut national de la recherche scientifique (INRS).

LÉVI-STRAUSS, Claude (dir.), 1977 : *L'Identité : séminaire interdisciplinaire*. Paris, PUF.

LOISELLE, Marguerite, 2007 : *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*. Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

http://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20recherche%20pensionnat%20d'Amos%20-%20MARS%202007.pdf, (Consulté en août 2015).

---, 2010 : *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : rapport de recherche*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

MACDONALD, David B. et Graham Hudson, 2012: « The Genocide Question and Indian Residential Schools in Canada ». *Canadian Journal of Political Science*, 45 : 427-449.

MALATEST, R.A. & Associates Ltd, 2002: *Best practices in Increasing Aboriginal Postsecondary Enrolment Rates*. Préparé pour le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). Victoria, Malatest, R.A. & Associates Ltd.

MARCIL, Claude, 1977: « L'enseignement aux Amérindiens: Trois siècles d'incompréhension ». *Éducation Québec*, 8(1), septembre-octobre 1977: 18-22.

MARTIN, Éric, 2014: « Le ver était dans la pomme ». *Liberté*, 305: 21-23.

MARTIN, Robert G., 2005: « Serving American Indian Students in Tribal Colleges: Lessons for Mainstream Colleges ». *New Directions for Student Services*, 109, printemps 2005: 79-86.

MAYES, Colin, 2007 : *Notre priorité la plus haute : l'éducation postsecondaire des autochtones au Canada. Rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord*. Ottawa, Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord.

MCCOMBER, Alex, 2014 : *Atelier sur la loi de l'éducation des Premières Nations*. communication présentée à Université du Québec à Montréal, 28 janvier 2014.

MCLEOD, Neil, 2001 : *Coming Home Through Stories*. In A. G. Ruffo (dir.), *(Ad)dressing our Words : Aboriginal Perspectives on Aboriginal Literatures*, Penticton, Theytus Books: 17-32.

MEAD, Margaret, 1964: Socialization and Enculturation, *Current Anthropology*, 4(2), 184-188.

MELOCHE-TURCOT, Émilie, 2013: *Vivre ou non dans les communautés des Premières Nations québécoises? Évaluation de l'impact des inégalités socioéconomiques sur le phénomène de migration des Indiens inscrits*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université de Montréal, Montréal.

MELS (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT), 2013: « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec ». *Bulletin statistique de l'éducation*, 42.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf, (consulté en juillet 2015).

MESRST (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie), 2013: *Déboursés, aides et dépenses destinés aux Autochtones pour l'année 2012-2013*, Québec, Gouvernement du Québec.

http://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/debourses-2012-2013/enseignement-superieur.pdf, (consulté en juillet 2015).

MESTOKOSHO, Judith, 1969 : « Nous sommes indiennes dans notre esprit ». *Vie indienne*, 3(19), Commission Oblate des Œuvres Indiennes et Esquimaudes, Winnipeg: 8.

MILLER, James Russell, 1996. *Shingwauk's Vision. A History of Native Residential Schools*. Toronto, University of Toronto Press.

MILLOY, John S., 1999: *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System- 1879 to 1986*. Winnipeg, University of Manitoba Press.

MOAR, Clifford, 2014: « Rencontre sur la persévérance scolaire et les études postsecondaires ». *Semaine de familiarisation aux études universitaires*, Projet SEUR, volet Jeunes autochtones, Montréal, Université de Montréal, 4 août 2014

MONTPETIT, Christiane et Carole Lévesque, 2005. *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 2*. Montréal, Institut national de la recherche scientifique.

MORHAIN, Yves, 2008 : « Trajectoires de la destructivité et rupture identitaire à l'adolescence ». In Bernard Chouvier et René Roussillon (dir.), *Corps, acte et symbolisation*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, Oxalis : 125-145.

MORIN, Kayla, 2014: « We are the Leaders of Tomorrow; 24 Aboriginal Graduates Celebrate their Success at Concordia », *News Stories*, Concordia University, 18 juin 2014. <http://www.concordia.ca/cunews/main/stories/2014/06/18/-we-are-the-leadersoftomorrow.html>, (consulté en juin 2015).

MORRISSETTE, Joëlle, Sylvie Guigon et Didier Demazière (dir.), 2011 : « De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche ». *Recherches qualitatives*, 30 (1), mai 2011. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/numero_complet_30\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/numero_complet_30(1).pdf), (consulté en juillet 2015).

NESTOR, Rob, s.d.: «Saskatchewan Indian Cultural Center». *Encyclopedia of Saskatchewan(ESASK)*. http://esask.uregina.ca/entry/saskatchewan_indian_cultural_centre.html, (consulté en décembre 2014).

NICHOLS, Richard et Gerald "Carty" Monette, 2003 : « Linking Tribal Colleges and Mainstream Institutions: Fundamental Tensions and Lessons Learned ». In M. K. P. Benham et W. J. Stein, (dir.), *The Renaissance of American Indian Higher Education*. Mahwah, Erlbaum Publishing : 121-135.

NNAPF (National Native Addictions Partnership Foundation), 2012: « Bibliographie commentée des compétences et de la sécurité culturelle », 30 mars 2012. <http://nnapf.com/bibliographie-commentee-des-competences-et-de-la-securite-culturellecultural/?lang=fr>, (consulté en avril 2015).

O'BOMSAWIN, Alanis (réal.), 1993: *Kanehsatake: 270 ans de résistance*. J. Vallée et W. Koenig (prod.), Montréal, Office nationale du film du Canada.

O'BOMSAWIN, Nicole, 2014 : « Pour quelle reconnaissance des savoirs autochtones?; Panel ». L. Jérôme et A. Tassinari (dir.), *Transmission des savoirs et production de la mémoire en milieu autochtone : enjeux et retombées pour la recherche et les institutions (Brésil, Québec et international)*, Colloque de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, 26 mai 2014.

ONU (ORGANISATION DES NATIONS UNIES), 2007 : *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. New York, Genève, Nations Unies.

OTTAWA, Gilles, 2010: *Les pensionnats indiens au Québec : Un double regard*. Québec, Cornac.

PAIEMENT, Réal, 1957 : « Chez les indiens et les esquimaux ». *L'Apostolat des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée*, Chambly, Oblats de Marie Immaculée de l'est du Canada, 28(2) : 8-13.

PAQUET, Nicolas (réal.), 2014: *Ceux comme la terre*. K. Soucy (prod.), Montréal, Les Films Du 3 Mars.

PARÉ, François, 2013 : « Théories du théâtre autochtone au Canada depuis 1990. Refus de la posthistoire et réparation du corps social ». *Temps zéro*, 7. <http://tempszero.contemporain.info/document112>, (consulté le 30 janvier 2014).

PAVEL, D. Michael, 1999: « American Indians and Alaska Natives in Higher Education: Promoting Access and Achievement ». In K. G. Swisher et J. W. Tippeconnic (dir.), *Next Steps: Research and Practice to Advance Indian Education*. Charleston, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools : 239 -258.

PELLETIER, Bernard, 2009: *Inauguration du Pavillon Premiers Peuples*. Communiqué de Presse, Val d'or, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 20 août 2009. <http://www.uqat.ca/universite/medias/communiqués/index.asp?RefCom=499> , (consulté le 15 mai 2015).

PERRON, Michel et Éléonore Côté, 2015: « Mobiliser les communautés pour la persévérance scolaire: du diagnostic à l'action ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, janvier 2015, Chicoutimi, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi: 12-16.

PIGEON, Mathieu, 2011 : « L'éducation au Québec, avant et après la réforme Parent ». Musée McCord. http://www.musee-mccord.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&tablename=theme&elementid=107__true&contentlong, (consulté en avril 2015).

PLANT, BYRON KING, 2009: *The Politics of Indian Administration: A revisionist history of intrastate relations in mid-twentieth century British Columbia*. Thèse de doctorat en histoire, University of Saskatchewan, Saskatoon.

POLIQUIN, Carole et Yvan Dubuc (réal.), 2015: *L'empreinte*. Isca Productions.

POTVIN, Maryse, et Josie-Anne Benny, 2013 : *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois*. Université du Québec à Montréal pour Unicef-Canada, Montréal.

POTVIN, Pierre, Laurier Fortin, Diane Marcotte, Égide Royer et Rollande Deslandes, 2007: *Guide de prévention du décrochage scolaire; Y'a une place pour toi*, 2e édition. Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

PROJET SEUR (Sensibilisation aux Études, à l'Université et à la Recherche), 2014. <http://seur.qc.ca/>, (consulté en mars 2015).

RADIO-CANADA, 2011: *8e feu: Les Autochtones et le Canada, le sentier de l'avenir*. Montréal, Société Radio-Canada et E-one entertainment. ici.radio-canada.ca/television/83feu/ressource.shtml, (consulté en août 2015).

RAHEJA H., Michelle, 2007: « Reading Nanook's Smile : Visual Sovereignty, Indigenous Revisions of Ethnography», and Atanarjuat (The Fast Runner) ». *American Quarterly*, 59 (4): 1159-1185.

RAMAN, Nachammai, 2010: « Inuit Women Preverse Unique Tradition». *The Guardian*, lundi 30 août 2010.

RAMU, Céline, 2004: *Le style d'attachement et l'estime de soi sociale chez les jeunes adultes*. Mémoire de Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en psychologie clinique, Université de Genève, Genève.

REDFIELD, Robert, Ralph Linton et Melville Herskovits, 1936 : « Memorandum for the Study of Acculturation ». *American Anthropologist*, 38 :149-152.

RENAUD, André, 1958: « Indian Education Today ». *Anthropologica*, 6 : 1-49.

---, 1969 : «An Experiment in Curriculum Change », OISE Conference on Canadian Studies, Toronto, 20-22 février 1969.

RIIC (REPORTING IN INDIGENOUS COMMUNITIES), 2012: « Breaking News: Indians are Funny», <http://www.riic.ca/the-guide/in-the-field/breaking-news-indians-are-funny/>, (consulté en juillet 2005).

RICHARDS, John, 2011 : « L'éducation des Autochtones au Québec : Un exercice d'analyse comparative ». *Commentaire* 328, Toronto, Institut C.D. Howe.

---, 2015 : « Les écoles dans les réserves, une réforme avortée ». *Le Devoir*, 10 février. <http://www.ledevoir.com/politique/canada/431349/les-idees-en-revue-les-ecoles-dans-les-reserves-une-reforme-avortee>, (consulté en avril 2015).

RICŒUR, Paul, 1990 : *Soi-même comme un autre*. Paris, Le Seuil.

ROBERTSON, David Alexander et Scott B. Henderson, 2012: « 7 Generations: A Plan Cree Saga ». Winnipeg, Highwater Press.

--- et al., 2014: « Tales from Big Spirit ». Winnipeg, Highwater Press.

RODON, Thierry, 2007: *Les étudiants autochtones à l'Université Laval : Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*. Québec , Université Laval.

---, 2008 : « Les étudiants autochtones à l'Université Laval: enquête sur les besoins et les problématiques ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les Cahiers du CIÉRA*, 1, avril 2008: 13-37.

ROUSSILLON, René, 2010 : « Précarité et vulnérabilité identitaires à l'adolescence ». *Adolescence*, 72 (2): 241-252.

SANTERRE, Nathalie, 2014: *Guide d'intervention institutionnelle; Pour favoriser la réussite éducative des étudiantes et des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau*. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau.

---, 2015: « Une alliance synergique pour la réussite des étudiants autochtones au Cégep de Baie-Comeau ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, janvier 2015, Chicoutimi, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi: 20-22.

SAUVÉ, Mathieu Robert, 2013. *DrStanley Vollant: Mon chemin innu*. Montréal, Éditions Multimondes.

SBARRATO, Nicolas, 2005 : «L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain ». *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 8 (2) : 261-278.

SCAQ (SECRÉTARIAT DES COMMISSIONS DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC), 2007 : « Commission de l'éducation- Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones ». Québec, Assemblée nationale, Secrétariat des commissions, <http://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Reussite_scol_autoch.pdf>, (consulté en juin 2013).

SEGALOWITZ, Nina, 2013: « Opening Ceremony ». *Indigenous Awareness Week*, Montreal, McGill University, 23 septembre 2013.

SIEGEL, Daniel J., 2001: « Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment, "mindsight" and neural integration ». *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2): 67-94.

---, 2013: *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. New York, Penguin Putnam.

SIMARD, Jean-Jacques, 2003: *La Réduction*. Sillery, Éditions du Septentrion.

SIMEONE, Tonina, 2011: *Aide-mémoire sur les questions autochtones*. Bibliothèque du parlement, Section des affaires sociales, culturelles et de santé, Service d'information et de recherches parlementaires, 22 septembre 2011.

SIOUI, Bruno, 2012: « Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance scolaire et leur réussite éducative », *Inditerra Revue internationale sur l'Autochtonie*, 4:1-13.

SIOUI LABELLE, René (réal.), 2009: *L'éveil du pouvoir*. Bernard Hervieux, Jean-Yves De Banville et Jean Huppé (prod.), Wendake, Production Tshinanu Inc.

SMITH, Murray, 2001: « Relevant Curricula and School Knowledge: New Horizons ». In K.P. Binda et Sharilyn Caillou (dir.), *Aboriginal Education in Canada. A Study in Decolonization*, Mississauga, Canadian Education's Press: 77-88.

SPLINDER, George D., 1973: «An Anthropology of Education?». *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4(1): 14-16.

SPINDLER George D. et Louise S. SPINDLER, 2000: *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

STEIN, Wayne J., 1992 : « Tribal Colleges: A Success Story ». *New Directions for Community Colleges*, 80 : 89-96.

STONECHILD, Blair, 2006: *The New Buffalo: the Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*. Winnipeg, University of Manitoba Press.

TAP, Pierre, 1979 : « Relations interpersonnelles et genèse de l'identité ». *Homo*, 18, Toulouse, Annales de l'UTM : 7-43.

---, 1980 : « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? ». In Pierre Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse, Privat : 237-250.

TAYLOR, Charles, 1994: *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris, Flammarion.

TAYLOR, Charles et Amy Gutmann, 1992, *Multiculturalism and « The Politics of Recognition »: An Essay*. Princeton, Princeton University Press.

TEORAN, Joséphine, 2006 : « Mashteuiatsh : Analyse d'un conflit interne chez les Pekuakamiulnuatsh ». *Civilisations, Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines- Confrontations et alliances dans les Amériques autochtones*, 55 : 35-51.

TERRIEN, Michèle, 1997: « Les exigences du célèbre rire inuit ». E. Daphy, D. Rey-Hulman (dir) & M.Lebardier (coll.), *Paroles à rire*, Paris, Inalco: 211- 222.

TIERNEY, William G., 1992: « An Anthropological Analysis of Student Participation in College ». *The Journal of Higher Education*, 63(6), Nov.-Dec.: 603-618.

TINTO, Vincente, 1975 : «Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research». *Review of Educational Research*, 45 : 89-125.

---, 1997: « Classrooms as Communities ». *Journal of Higher Education*, 69: 599-623.

TITLEY, Brian, 1986: *A Narrow Vision: Duncan Campbell Scott and the Administration of Indian Affairs in Canada*, Vancouver, University of British Columbia Press.

TRUDEL, François, 1995: « Des Navahos aux Inuits : l'itinéraire autochtone de Marc-Adélarde Tremblay ». In F. Trudel, P. Charest et Y. Breton (dir.), *La construction de l'anthropologie québécoise. Mélanges offerts à Marc-Adélarde Tremblay*, Québec, Les Presses de l'Université Laval : 309-322.

TRUDEL, Pierre, 2000 : « Histoire, neutralité et Autochtones : une longue histoire ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 53(4) : 528-540.

TSHAKAPESH, s.d.: *Programme de sensibilisation à la culture innue*. http://www.tshakapesh.ca/fr/programme-de-sensibilisation-a-la-culture-innue_124/, (consulté en mars 2015).

US (UNITED STATES), COMMITTEE ON INDIAN AFFAIRS, 2005: *Recruiting and Retaining More Qualified Individuals to Teach in Tribal Colleges or Universities: Report (To Accompany S. 731)*. Washington, U.S. Government Printing Office. <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CRPT-109srpt205/html/CRPT-109srpt205.htm>, (consulté en mai 2015)

USAK (UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN), s.d. : « An Innovative in Curriculum Resource Development ». *Events in the History of the University of Saskatchewan*. http://scaa.usask.ca/gallery/uofs_events/articles/1972.php, (consulté en mai 2015).

UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN (USASK), 2012: *The Aboriginal research resources: The Indian and Northern Education Program (INEP)*, University Library. http://library.usask.ca/indigenous/history_essays/the-indian-and-northern-education-program-inep.php, (consulté en décembre 2014).

VADEBONCOEUR, Julien, 2014 : « Pour quelle reconnaissance des savoirs autochtones?; Panel ». L. Jérôme et A. Tassinari (dir.), *Transmission des savoirs et production de la mémoire en milieu autochtone : enjeux et retombées pour la recherche et les institutions (Brésil, Québec et international)*, Colloque de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, 26 mai 2014.

VATZ LAAROUSSI, Michèle, Carole Lévesque, Fasal Kanouté, Lilyane Rachédi et al., 2005: *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

VALLÉE, Pierre, 2013 : « La commission Parent instaure un nécessaire niveau scolaire ». *Le Devoir*, 21 septembre 2013. <http://www.ledevoir.com/societe/education/387788/la-commission-parent-instaure-un-necessaire-niveau-scolaire>, (consulté en avril 2015).

VIA-LES-HERBES, 2015: *La sauge officinale, « celle qui sauve et qui guérit »*, 4 janvier 2015. <http://www.via-les-herbes.com/la-sauge-officinale-celle-qui-sauve-celle-qui-guerit>, (consulté en avril 2015).

VINCENT, Sylvie, 1991 : « La présence des gens du large dans la version montagnaise de l'histoire », *Anthropologie et Sociétés*, 15(1) : 125-143.

---, 2010 : « Identité québécoise : l'angle mort ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 40 (1-2) : 13-24.

VINCENT et Bernard Arcand, 1979, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Montréal, Les Éditions Hurtubise HMH.

WARREN, S., 2003: « How students understand cultural safety ». *Kai Tiaki Nursing New Zealand*, 9 (5) : 26-28.

WEBER, Max, 1922 (1978) : *Economy and Society*. Oakland, University of California Press.

WEIBEL-ORLANDO, Joan, 1991: *Indian Country, L.A.: Maintaining Ethnic Community in Complex Society*. Chicago, University of Illinois Press.

WOLOCHATIUK, Tim (réal.), 2012: *We Were Children*. D. Christensen (prod.), Montréal, National Film Board of Canada.

ANNEXE I :
Tableau synthèse des facteurs créant des obstacles à la réussite des étudiants autochtones proposé par Loiselle (2010)

Tableau 3.2 : Facteurs créant des obstacles à la réussite des étudiants autochtones

- **Facteurs liés à l'éducation et aux systèmes d'éducation :** **1)** le sentiment que leur vision, leurs valeurs et leurs traditions culturelles n'ont pas de place dans les milieux et les programmes universitaires, ou sont à peine reconnues par ceux-ci (Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), 2005; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Holmes, 2006; Malatest et al, 2004); **2)** les méthodes pédagogiques inadaptées et inefficaces (Cazin, 2005; St.-Amant, 2002); **3)** un débit rapide d'explications qui ne laisse pas le temps aux étudiants de traduire dans leur langue et de transposer les informations dans leur culture (Cazin, 2005); **4)** des méthodes d'évaluation non significatives ou culturellement biaisées (BC Ministry of Education, 1995; Cazin, 2005; St.-Amant, 2002; Verjee, 2003); **5)** un manque d'adaptation du contenu des cours aux réalités autochtones (Cazin, 2005; St.-Amant 2002); **6)** l'absence de prérequis ou de préparation aux études universitaires (Malatest, 2004; Bourke et al, 1996; Hull, 2000; Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA), 2008; **7)** des services de soutien inadéquats ou inexistants (Bourke et al, 1996).
- **Facteurs culturels :** **1)** les modes d'apprentissage autochtones, différents des modèles privilégiés par les établissements d'enseignement supérieur (Guider, 1991; St.-Amant, 2002); **2)** le sentiment d'être déchiré entre deux systèmes de valeurs et de 'trahir' sa culture en fréquentant l'université (Barnhardt, 2001; Malatest, 2002).
- **Facteurs économiques :** un manque de soutien financier (Bourke et al, 1996; Malatest, 2004; Mayes, 2007).
- **Facteurs psychosociaux, familiaux et environnementaux :** **1)** des sentiments d'isolement et de solitude lors de l'éloignement du milieu familial et **2)** des expériences difficiles au sein des établissements d'enseignement (Bourke et al, 1996; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Malatest, 2004); **3)** les responsabilités familiales (Malatest, 2002; Brady, 1996); **4)** le racisme et la discrimination dans la société environnante, mais non nécessairement dans le milieu institutionnel, causant de l'embarras et même de graves problèmes lors de la recherche d'un logement (Cazin, 2005; St.-Amant, 2002).

Source : Rapport de recherche : Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Loiselle 2010 : 26).

ANNEXE II :
**Extraits du Rapport d'activités du volet Jeunes autochtones du
 Projet SEUR de l'Université de Montréal (2013-2014)**

1- OBJECTIFS

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favoriser l'accès aux études supérieures pour les étudiants autochtones du Québec ✓ Sensibiliser les étudiants autochtones à l'importance du cursus scolaire, du choix des carrières et de l'éducation postsecondaire
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	<ul style="list-style-type: none"> ○ Permettre aux étudiants autochtones préuniversitaires de découvrir différents domaines d'études et avenues professionnelles par le biais d'expériences pratiques et de rencontres avec des modèles de réussite (autochtones et allochtones) ○ Démystifier les études universitaires; ses institutions, ses installations, les composantes des parcours offerts, ses débouchés, ses services, etc. ○ Encourager l'empowerment par la formation de jeunes leaders et agents multiplicateurs issus des communautés autochtones ○ Familiariser les étudiants autochtones avec la ville de Montréal et ses ressources ○ Participer à l'émergence de projets et de structures culturellement adaptés aux besoins des étudiants autochtones de l'Université de Montréal ○ Soutenir la recherche concernant la persévérance scolaire autochtone et l'accessibilité aux études postsecondaires ○ Soutenir et développer des partenariats entre l'Université de Montréal et les institutions scolaires, politiques œuvrant dans le domaine de l'éducation secondaire et postsecondaire autochtones ainsi qu'avec les communautés des Premières Nations du Québec

2- DÉMARCHE

La première année d'activité du volet « Jeunes autochtones » s'est développée en trois phases distinctes bien que communicantes :

PHASE	ACTIVITÉS
<p>1- Recherche et exploration</p> <p><i>De septembre à février 2014</i></p>	<p>1.1. Collaboration à une recherche exploratoire sur l'accès aux études postsecondaires par les étudiants des Premières Nations à Montréal et au Québec menée par Emanuelle Dufour, chargée de projet et étudiante à la maîtrise en anthropologie de l'Université de Montréal</p> <p>Le projet SEUR a soutenu la prise de contact, la cueillette d'information et la création d'outils entamées par la chargée de projet dans le cadre d'un mémoire de maîtrise pour documenter les initiatives prises par les différentes institutions postsecondaires de la province, ainsi que les besoins des étudiants autochtones pour favoriser une meilleure intégration à l'université.</p> <p>1.2. Offre de services de mentorat auprès des principales institutions scolaires autochtones partenaires. Cette formule personnalisée a été élaborée de manière concertée avec les directions des institutions participantes dans le but de répondre à leurs besoins spécifiques. Les rencontres de diagnostic et de suivi se sont articulées autour de séances de renforcement scolaire, d'organisation du travail et de support à la création de plans de vie individuels. De durée, de contenus et de fréquences variables, les rencontres personnalisées et de groupes ont été ajustées aux besoins spécifiques, des attentes et des disponibilités des participants et des institutions. Des ateliers de renforcement organisationnels ont également été organisés dans le cadre de certains cours.</p> <p>1.3. Adhésion au Cercle de l'éducation et de l'employabilité du RÉSEAU pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone de Montréal (rencontres mensuelles);</p> <p>1.4. Partenariat avec le Cercle Ok8api, la nouvelle association étudiante autochtone de l'Université de Montréal et participation aux rencontres du conseil d'administration (rencontres mensuelles).</p>

	<p>1.5. Participation au projet Mini-écoles de la santé dans les écoles primaires de la communauté de Manawan (hiver 2014) et de Wemontaci (automne 2014), du GISA dans le but de promouvoir la persévérance scolaire et les saines habitudes de vie dans les communautés autochtones du Québec.</p> <p>1.6. 1.2. Participation au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaire des Premiers Peuples organisé par le Centre Nikanite à l'Université du Québec à Chicoutimi</p>
<p>2- Visite et activités concertées</p> <p><i>De janvier à mai 2014</i></p>	<p>2.1. Organisation de la visite des campus universitaires de Montréal pour les étudiants de Kiuna à l'occasion de la journée internationale contre la discrimination raciale de l'Organisation des Nations unies, le 21 mars 2013.</p> <p>2.2. Organisation d'un diner-causerie à la cafeteria des sciences humaines de l'UdeM avec les étudiants francophones de Kiuna et les étudiants du Cercle Ok8api</p> <p>2.3. Participation au comité organisateur du Salon de l'employabilité et de la formation autochtones MAMU! (Agora de l'UQAM, le 21 mars 2013)</p> <p>2.4. Partenariat avec l'École d'été du CÉRIUM de l'Université de Montréal « Expressions de la décolonisation; littératures et cinémas autochtones dans les Amériques »; Organisation et coordination de la soirée culturelle au bistro de la Cinémathèque québécoise, support logistique et à la traduction pendant les séminaires et octroi par concours d'une bourse d'études pour la participation d'un étudiant autochtone de deuxième cycle (frais d'inscription).</p> <p>2.5. Participation à une journée d'information sur les programmes universitaires à l'Institut collégial Kiuna, en collaboration avec le CPNUQAM et la First Peoples' House de McGill.</p>
<p>3- Semaine de familiarisation</p>	<p>3.1. Planification générale</p> <p>3.2. Promotion et activités de recrutement de participants en communautés (Pikogan, Mashteuiatsh et Côte-Nord), au Cégep Kiuna et dans la région de Montréal à travers les groupes et organismes</p>

<p>aux études universitaires (du 3 au 9 août)</p> <p>De mars à septembre 2014</p>	<p>partenaires</p> <p>3.3. Création de la programmation;</p> <p>3.4. Suivi des inscriptions;</p> <p>3.5. Organisation logistique;</p> <p>3.5. Logistique préfinale;</p> <p>3.5. Accueil des participants, animation des séjours et alimentation en temps réel de la page Facebook;</p> <p>3.6. Suivi avec les participants, évaluations et bilans</p>
--	---

ANNEXE III :

**Horaire de la Semaine de familiarisation aux études universitaires 2014
Projet SEUR, Volet Jeunes autochtones, Université de Montréal**

	DIMANCHE 3 AOÛT	LUNDI 4 AOÛT	MARDI 5 AOÛT	MERCREDI 6 AOÛT	JEUDI 7 AOÛT	VENDREDI 8 AOÛT	SAMEDI 9 AOÛT
		7h-8h40: DÉJEUNER					
AM		8h40 : DÉPART <i>(marche)</i> 8h45-10h Présentations et Cérémonie d'ouverture <i>Mike Stand-Up</i> + 10h-11h30 Conférence <i>Clifford Moar</i>	9h00 : DÉPART <i>(marche)</i> 9h20-10h Présentation: Système postsecondaire québécois <i>(Cafeteria</i> <i>Chez Valères)</i> --- 10h-11h30 Simulation Procès Cyberjustice; <i>Revendications</i> <i>territoriales</i> <i>B-2215</i>	9h00 : DÉPART <i>(marche)</i> 9h30-11h30 Visite des laboratoires de L'Hôpital Ste-Justine	9h00 : DÉPARTS <i>(métro et autos)</i> 9h30- 15h30 Office national du film OU 10h-15h30 Studios TV de Radio-Canada	8h40 : DÉPART <i>(marche)</i> 9h00-10h15* Atelier: Université et Services aux étudiants autochtones) et 10h30-12h15* Cercle de partage et évaluation du séjour <i>Roger-Gaudry</i> <i>P-312/P-318</i>	Départs
		Diner 12h-12h45	Diner 12h-13h	Diner 12h-12h40		Diner 12h30-13h45	
PM	Arrivées : 16h30 Accueil et Installation	13h00 : DÉPART <i>(métro)</i> 14h30-16h Visite du Jardin Premières Nations	13h30-16h30 Visite de la Polytechnique <i>(Université de</i> <i>Montréal)</i>	12h50 : DÉPART <i>(métro)</i> 14h-16h30 Centre des Sciences de Montréal		13h45- 16h Temps libre ou visite du Mont-Royal	FIN

		<p>16h-17h Rencontre Femmes autochtones du Québec (FAQ) <i>(Jardin des PN)</i></p> <p><i>Widia Larrivière et Bérénice Mollen-Dupuis</i></p>		<p>15h25 : Film IMAX Écosystèmes Galapagos</p> <p><i>(Centre des sciences)</i></p>	<p>16h-18h Volley-ball</p> <p><i>CEPSUM</i></p>	<p>16h00-17h30 Cérémonie de clôture et remise des certificats</p> <p><i>Hall d'honneur Pav. Roger-Gaudry</i></p>	
	<p>SOUPER 17h30-18h30</p>	<p>SOUPER 18h00-19h30</p> <p><i>Parc de la BANQ</i></p>	<p>SOUPER 18h00-19h</p>	<p>SOUPER 17h30-18h30</p> <p><i>Indian tacos! préparés par Anna</i></p>	<p>SOUPER 18h30-19h30</p>	<p>BANQUET DE DÉPART 17h30-19h00</p> <p><i>Poisson fûmé d'Odanak</i></p>	
SOIRÉES	<p>19h00-21h Festival Présence autochtone</p> <p><i>Place-des-festivals</i></p>	<p>20h-22h Projection; 10 ans du Wapikoni mobile</p> <p><i>BANQ (Grande bibliothèque)</i></p>	<p>19h15-20h30 Musique</p> <p><i>Pavillon Claire-McNicoll z-330</i></p>	<p>18h30-20h30 Visite du Vieux Montréal</p>	<p>20h-21h30 Artisanat et perlage</p> <p><i>Café l'Intermède</i></p>	<p>20-22h Fête de départ : Bowling! (Bowling Beaubien)</p>	

PROJET SEUR

Sensibilisation aux Études, à l'Université et à la Recherche

ANNEXE IV:
Questionnaire écrit du volet Jeunes autochtones

Date : _____

Nom:	Âge :
Communauté d'origine: <i>(facultatif)</i>	Nation: <i>(facultatif)</i>
Institution (école) :	Niveau scolaire :

Note : L'utilisation genre masculin dans ce document ne vise qu'à alléger le texte et se fait sans discrimination

1- Coche la ou les réponses qui correspond(ent) à ce que tu penses;

« POUR MOI, ALLER À L'ÉCOLE C'EST...

- ... l'occasion d'être avec mes amis
- ... l'occasion d'apprendre des choses
- ... se faire assimiler progressivement
- ... important
- ... mettre les chances de son côté pour réussir
- ... plate, si j'avais le choix, je n'irais pas
- ... se préparer pour l'avenir
- ... souffrant
- ... une perte de temps!
- ... l'occasion d'échanger des idées
- ... mieux que rester chez moi à rien faire
- ... un mal nécessaire
- ... l'fun
- ... s'ouvrir sur le monde extérieur
- ... essentiel
- ... se préparer pour les études universitaires
- ... « une affaire de Blancs... »
- ... une étape nécessaire à la réalisation de mon plan de vie
- Je ne sais pas*

Autres : _____

1- Le Cégep m'intéresse ...

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> pas du tout | <input type="checkbox"/> moyennement |
| <input type="checkbox"/> un peu | <input type="checkbox"/> beaucoup |

2- L'Université m'intéresse ...

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> pas du tout | <input type="checkbox"/> moyennement |
| <input type="checkbox"/> un peu | <input type="checkbox"/> beaucoup |

3- Je réfléchis à ce que j'aimerais faire ou devenir dans l'avenir...

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Des fois |
| <input type="checkbox"/> Rarement | <input type="checkbox"/> Souvent |

... et mon choix est maintenant fait: oui non pas tout-à-fait encore

4- Coche les professions qui pourraient peut-être t'intéresser :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Professionnel de la santé (docteur, dentiste, pharmacien, etc.) | <input type="checkbox"/> Environnementaliste, physicien ou biologiste |
| <input type="checkbox"/> Infirmier ou aide au bénéficiaire | <input type="checkbox"/> Technicien de laboratoire |
| <input type="checkbox"/> Avocat ou juge | <input type="checkbox"/> Travail dans la construction |
| <input type="checkbox"/> Professeur | <input type="checkbox"/> Physiothérapeute |
| <input type="checkbox"/> Éducateur en garderie | <input type="checkbox"/> animateur TV ou radio |
| <input type="checkbox"/> Travailleur social, psychoéducateur ou psychologue | <input type="checkbox"/> Traducteur ou interprète |
| <input type="checkbox"/> Écrivain ou journaliste | <input type="checkbox"/> Concepteur de jeux vidéo |
| <input type="checkbox"/> Musicien ou chanteur | <input type="checkbox"/> Informaticien, programmeur web |
| <input type="checkbox"/> Acteur | <input type="checkbox"/> Publiciste |
| <input type="checkbox"/> Cinéaste ou vidéaste | <input type="checkbox"/> Plombier ou électricien |
| <input type="checkbox"/> Peintre ou illustrateur | <input type="checkbox"/> Ingénieur forestier |
| <input type="checkbox"/> Designer (intérieur, mode, etc.) | <input type="checkbox"/> Policier ou pompier |
| <input type="checkbox"/> Ingénieur et/ou architecte | <input type="checkbox"/> Serveur, cuisinier ou restaurateur |
| <input type="checkbox"/> Anthropologue et/ou sociologue | <input type="checkbox"/> Vendeur |
| <input type="checkbox"/> Politicien, Chef ou conseiller | <input type="checkbox"/> Mécanicien |
| <input type="checkbox"/> Interprète ou traducteur | <input type="checkbox"/> Éleveur, fermier, agriculteur, etc. |
| <input type="checkbox"/> Comptable | <input type="checkbox"/> <i>Je ne sais pas encore</i> |
| <input type="checkbox"/> Coiffeur ou esthéticien | <input type="checkbox"/> <i>Autres :</i> |
| <input type="checkbox"/> Professionnel des affaires | _____ |
| <input type="checkbox"/> Économiste ou administrateur | _____ |

5- Lequel ou lesquels de ces aspects perçois-tu comme un obstacle possible à ta réussite scolaire et professionnelle :

- L'éloignement de la communauté
- La langue d'instruction
- Le choc culturel de la ville
- Les professeurs qui ne connaissent pas les cultures autochtones
- Le manque d'intérêt
- Le manque d'argent
- Le manque de support familial ou de la communauté
- Les méthodes d'apprentissage employées à l'école

- La santé
- Mon mode de vie incompatible avec les études
- La peur de ne pas réussir
- Autres priorités ou aspirations
- Le racisme ou la discrimination
- *Aucune de ces réponses; j'ai confiance!*
- *Autres :* _____

6- D'après toi, lequel ou lesquels de ces aspects pourrait t'aider dans tes études universitaires :

- Une association étudiante autochtone dans l'université
- Le fait de pouvoir retourner dans ma communauté les fins de semaine (proximité)
- De l'aide financière
- Du tutorat et du soutien scolaire
- Du tutorat et du soutien scolaire offert par un étudiant *autochtone*
- Un service de garderie adapté
- La présence d'enseignants autochtones
- L'inclusion des savoirs autochtones dans les enseignements
- La possibilité de pratiquer des sports et/ou activités culturelles
- La possibilité de participer à des activités culturelles a
- La présence d'un(e) Aîné(e) à l'Université
- Le soutien de ma famille et de ma communauté
- Ma motivation personnelle
- La possibilité de m'inscrire dans un programme d'Études autochtones
- Des liens avec des gens qui travaillent dans le(s) domaine(s) qui m'intéresse(nt)
- Le soutien d'autres autochtones diplômés
- L'idée de pouvoir contribuer au mieux-être de ma communauté
- L'idée de pouvoir avoir une carrière et un bon salaire
- Laboratoire informatique
- Aide au logement en ville
- Un service d'orienteur
- Visiter les lieux de travail qui pourraient m'intéresser
- Une visite préalable du campus universitaire / séjour d'introduction à la ville
- Service d'aide à l'organisation et à la gestion du temps
- Service d'aide à la recherche d'emplois étudiants
- *Aucun de ces choix*
- *Je ne sais pas*
- *Autres :* _____

6- **As-tu de la parenté qui a étudié ou qui étudie présentement dans une université?**

OUI NON

Si oui, quel est le lien parental?

Frère ou sœur

Mère ou père

Cousin ou cousine

Oncle ou tante

Grand-mère ou grand-père

Autre : _____

7- **Serais-tu intéressé(e) à participer à une visite de l'Université de Montréal?**

OUI NON

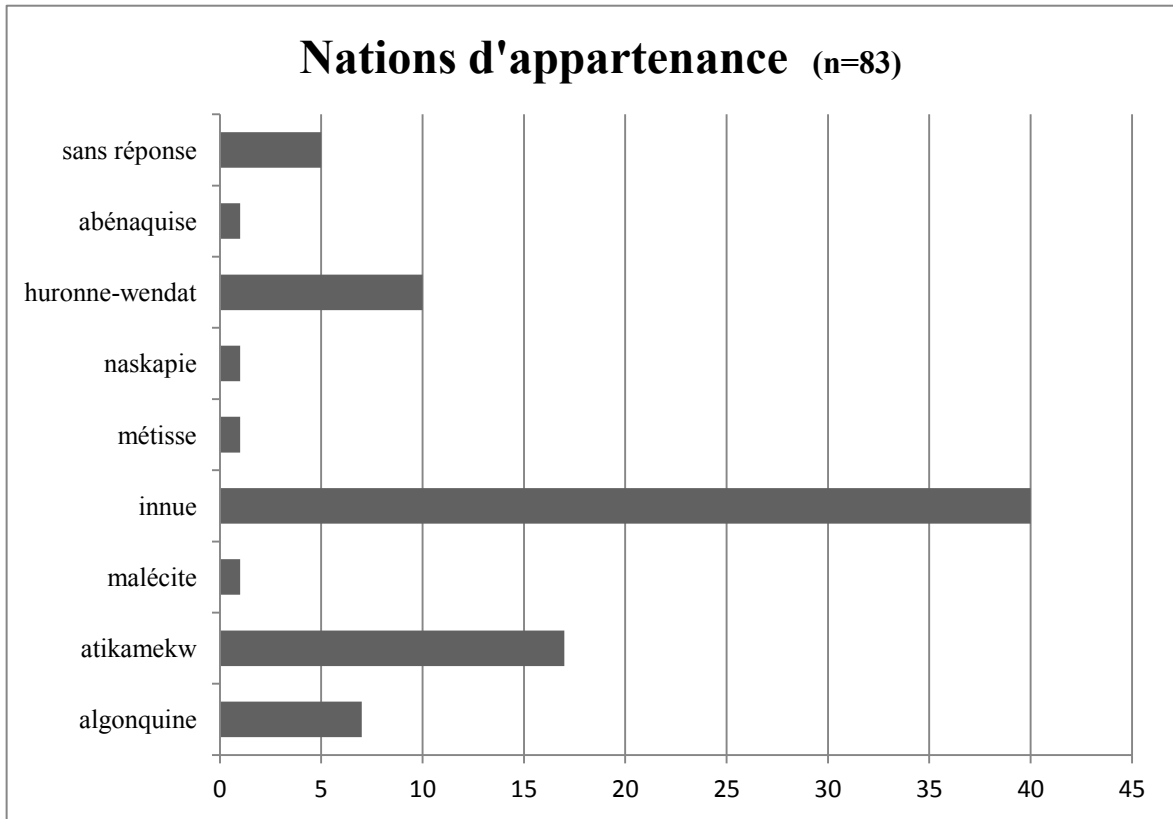
(Lire la formule de consentement ci-joint)

MERCI POUR TA PARTICIPATION!

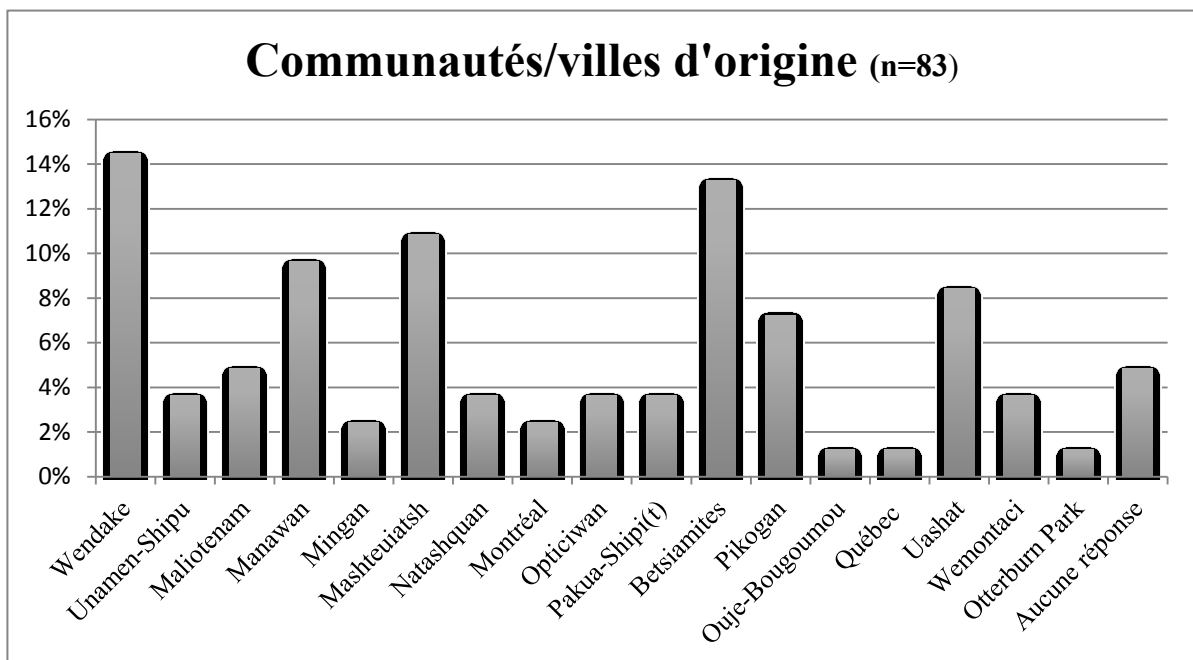


**EMANUELLE DUFOUR ET
L'ÉQUIPE DU VOLET JEUNES AUTOCHTONES**

ANNEXE V :
Origine des participants au questionnaire écrit



Notes: 1. Plusieurs participants ont déclaré une double-identification (ex. crie-innue). Pour des raisons techniques, seule la première identification a été conservée. 2. L'un des participants qui se sont identifiés comme métis en raison d'origines mixtes (ex. Québécois-innu), n'a toutefois pas précisé les nations impliquées. Il est donc identifié comme d'origine métisse à l'intérieur du graphique (à ne pas confondre avec les Métis du Canada qui constituent une nation autochtone distincte). 3. Les noms ainsi que les orthographes des nations et des communautés d'origine ont été sélectionnées en fonction des réponses les plus fréquemment utilisées par les répondants au questionnaire écrit.



ANNEXE VI :
Grilles de participants aux entrevues

A-ÉTUDIANTS ET DIPLÔMÉS

	NOM	COMMUNAUTÉ	NATION	ÂGE	INSTITUTION	NIVEAU SCOLAIRE (2014)	DATE ET LIEU DE L'ENTREVUE
1	Maxime	Pessamit	Innue	19	CDFM	Secondaire	Wendake, 28-10-13
2	Guillaume	Québec/Pessamit	Métis (Innu/Québec)	33	CDFM	Secondaire	Wendake, 28-10-13
3	Blaise	Mont-Laurier/ Wendake	Huronne- Wendat	18	CDFM	Secondaire	Skype 18-11-13
4	Maïna	Pakua-Shipi	Innue	18	CDFM	Secondaire	Wendake 28-10-13
5	Noémie	Pessamit	Innue	20	CDFM	Secondaire	Skype 04-11-13
6	Jimmy	Mashteuiatsh	Innue	18	Kiuna	Cégep	Odanak 16-04-14 Facebook 29-01-15 03-05-15
7	Lucie	Unamen Shipu (La Romaine)	Innue	26	Kiuna	Cégep	Odanak 16-04-14 Facebook 18-08-15
8	Terry	Opitciwan	Atikamekw	22	Kiuna/SEUR	Cégep	Odanak 16-04-14 Montréal 09-08-14 Montréal 26-02-15

							Facebook 15-09-15
9	Jennifer	Wendake	Abénakise/ Huronne-Wendat	19	Kiuna	Cégep	Skype 23-04-14 Facebook 13-04-15
10	Jaimee	Trois-Rivières	Atikamekw/ Québec	21	Kiuna	Cégep	Skype 23-04-14 Facebook 28-01-15
11	Annick	Manawan	Atikamekw	28	Kiuna/UQTR	Université	Odanak 16-04-14
12	Claudie	Manwan	Atikamekw	28	Kiuna/UQTR	Université	Odanak 16-04-14
13	Louis-Xavier	Otterburn Park	Malécite	19	Kiuna/SEUR	Cégep	Montréal 07-07-14 08-07-14
14	Megan	Pikogan	Anicinabe	20	SEUR	Cégep	Montréal 09-08-14
15	Abraham*	Pikogan	Anicinabe	20	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14
16	Dena	Pikogan	Anicinabe	20	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14
17	Chelsea	Pikogan	Anicinabe	20	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14
18	Wenda	Ouje-Bougoumou- Seneterre	Anicinabe-Crie	20	SEUR	Cégep	Montréal 09-08-14
19	Kelly-Ann	Pikogan	Anicinabe	18	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14
20	Diana	Opitciwan	Atikamekw	26	SEUR	Secondaire	14-08-14 (tél.)
21	Kayla	Uashat	Innue	18	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14

22	Sheila	Mashteuiatsh	Innue	29	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14 Facebook 08-11-14
23	Shanny	Mashteuiatsh	Innue	18	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14
24	Katelynn	Mashteuiatsh/Pessamit	Innue	18	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14
25	Lysianne	Ekuanitshit (Mingan)	Innue	21	SEUR	Secondaire	Montréal 09-08-14
26	Anna	Pikogan	Anicinabe	35+	UdeM	Université	Montréal 10-12-14
27	Pierre	Wendake	Huronne-Wendat	35+	Diplômé	Université	Odanak 14-11-13 27-01-14
28	Lise	Wendake	Huronne-Wendat	35+	Diplômée/ Manitou	Université	Téléphone 18-08-14 20-08-14
29	Paige	Listuguj	Mi'kmaq	---	Diplômée/ McGill	Université	Montréal 08-11-13
30	Pierre M.	Wendake	Huronne-Wendat	35+	Diplômé/ ULaval	Université	Montréal 28-10-13
31	Guillaume	Wendake	Huronne-Wendat	33	Diplômé/ Ulaval	Université	Montréal 28-10-2013
32	Sosê*	Kahnawake	Mohawk	---	ISA/ McGill	Université	Montréal 17-01-14
33	Christian	Sioux Lookout	Saulteaux	24	ISA/ McGill	Université	Montréal 17-01-14
34	Brandy-Ann	--- (Manitoba)	Ojibway	---	ISA/McGill	Université	Montréal 17-01-14
35	Rebecca*	Tyendinaga Mohawk Territory, ON	Mohawk	23	ISA/McGill	Université	Montréal 17-01-14

36	Bérénice	Ekuanitshit (Mingan)	Innue	35	Diplômée/ UQAM	Université	Téléphone 29-01-15
37	Mikayla	Montréal	Inuit	26	Diplômé/ Concordia	Université	Montréal 11-02-15
38	Tina*	Kahnawake	Mohawk	23	ARC/John- Abbott	Cégep	Montréal 11-03-15
39	Alasie*	Kuujuaq	Inuit	---	ARC/John- Abbott	Cégep	Montréal 11-03-15
40	Alenna*	Gesgapegiag	Mik'maq	18	ARC/John- Abbott	Cégep	Montréal 11-03-15
41	Tracy*	Kahnawake	Mohawk	20	ARC/John- Abbott	Cégep	Montréal 11-03-15
42	Zoé	Kuujuarapik	Inuit	19	ARC/John- Abbott	Cégep	Montréal 11-03-15
43	Kim*	Kanesatake	Mohawk	18	ARC/John- Abbott	Cégep	Montréal 11-03-15

*: Nom d'emprunt

B-PROFESSIONNELS/RESSOURCES ÉDUCATION

	NOM	INSTITUTION/ASSOCIATION	FONCTION	DATE ET LIEU DE L'ENTREVUE
1	Paige Isaac	First Peoples' House, (McGill University)	Coordonnatrice	Montréal 08-11-13
2	Kakwiranó:ron Cook		Coordonnateur au recrutement	Montréal 14-03-14
3	Pierre Martineau	CDFM	Conseiller en orientation	Wendake 28-10-13
4	Lise Bastien	Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et Institution Kiuna	Directrice générale	Téléphone 18-08-14 20-08-14

				01-06-15
5	Pierre Lainé	Institution Kiuna	Coordonnateur des affaires étudiantes et du recrutement	Odanak 14-11-13 27-01-15
6	Gustavo Zamora Jiménez	Cercle des Premières Nations de l'Université du Québec à Montréal (CPNUQAM)	Coordonnateur	Montréal 15-12-13
7	Jacky Vallée	Cégep Vanier/Université de Montréal/ Commission scolaire crie	Doctorant et enseignant	Montréal 23-01-14
8	Louis Dumont	Projet SEUR (volet Jeunes autochtones)	Directeur	Montréal 30-10-13
9	Guillaume Picard		Co-chargé de projet et tuteur	Montréal 28-10-13
10	Anna Mapachee		Responsable au recrutement et accompagnatrice	Montréal 10-12-14
11	Nadine Montour	Aboriginal Student Resource Center, Concordia University	Coordonnatrice	Montréal 03-12-14
12	Morning Star		Aînée	
13	Père Rémi Cadieux	Congrégation oblate Marie Immaculée	Pensionnat d'Amos, Concepteur du programme Amer-indisiation (Manitou) et UQAC	Téléphone 16-12-14 05-01-15
14	Sébastien Brodeur-Girard	Université de Montréal, Ok8api	Auteur, manuels pédagogiques	Téléphone 02-04-15
15	Mikayla Cartwright	Kiuna/ ARSC Concordia	Enseignante remplaçante de littérature/ assistante à la coordination	Montréal 11-02-16
16	Jacques Kurtness	Manitou/UQAC	Directeur/professeur associé	Courriels 24-11-15

ANNEXE VII :
Faits saillants au sondage de l'AUCC 2012

Les données présentées ci-dessous ont été recueillies auprès de 80% des universités canadiennes à travers un questionnaire envoyé par l'Association des universités et des collèges du Canada en 2012.

Parmi les établissements sondés :

SERVICES

- 78% offrent des activités sociales et culturelles comme des huttes de sudation et des pow-wow;
- 71% offrent un espace de rassemblement;
- 68% accueillent des aînés sur le campus;
- 71% offrent des liens avec les collectivités autochtones locales;
- 62% pour cent offrent des services d'orientation scolaire adaptés;
- 65% pour cent offrent des services d'orientation générale;
- 58% pour cent offrent du mentorat par les pairs;
- 45% pour cent offrent des services de counselling d'emploi ou professionnel;
- 25% pour cent offrent de l'hébergement sur le campus;
- 10% pour cent offrent un service de garde.

PROGRAMMES D'ÉTUDES SPÉCIALISÉS

- 64% des établissements sondés sont maintenant dotés de programmes de transition pour les étudiants autochtones;
- 49% ont mis sur pied des programmes au premier cycle spécialement conçus pour les étudiants autochtones;
- 26% offrent des programmes aux cycles supérieurs conçus pour les étudiants autochtones;
- 286 programmes sont spécifiquement conçus pour les étudiants autochtones
- Plus de 90 programmes en études autochtones;
- 39 établissements offrent des programmes hors campus;
- Plus de 20 langues autochtones sont enseignées dans 34 universités.

Source : *Faits saillants au sondage* (AUCC 2013b: 3 et 8)

ANNEXE VIII:
Description de cours
Programme Sciences humaines - Premières Nations 300.B0

Étude des peuples autochtones - perspectives anthropologiques

381-10P-AT

Ce cours initie les étudiants aux différents domaines couverts par l'anthropologie et démontre la vision unique qu'elle apporte aux sciences humaines, tout en mettant l'accent sur l'anthropologie culturelle.

Communication

601-AAP-AT

Dans le cadre de ce cours, les étudiants pourront parfaire leurs capacités à communiquer, tant oralement que par écrit, de façon à pouvoir mieux agir sur le monde.

Initiation à l'histoire des peuples autochtones de l'Amérique du Nord-Est

330-10P-AT

Ce cours retrace les différentes étapes de l'évolution des Premières Nations de l'Amérique du Nord-Est, des origines jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Il permettra aux étudiants d'acquérir des outils intellectuels nécessaires à une meilleure compréhension de l'histoire des Premières Nations sur les plans social, économique, politique et culturel.

Applications bureautiques dans les travaux scolaires

(Complémentaire 1)

412-10P-AT

Ce cours explorera les notions requises afin de préparer et d'exécuter des présentations de façon efficace. Le cours abordera les logiciels Word, Excel et PowerPoint.

Initiation à l'administration

401-10P-AT

Ce cours présente l'organisation de l'entreprise, son rôle dans le monde des affaires, son influence sur la société et sa contribution essentielle à la vie économique, en étudiant plus en profondeur l'administration chez les Premières Nations. Il permettra aux étudiants d'évaluer des situations selon leur contexte administratif et d'en comprendre les limites et les contraintes.

Activité physique et santé

109-101-MQ

Ce cours a comme objectif de définir le rôle que certaines habitudes de vie jouent dans le maintien d'un état de santé et de bien-être optimal. Les étudiants examineront les effets de l'activité physique régulière sur la santé et le bien-être, et ils analyseront les effets de leurs habitudes de vie actuelles.

La connaissance

345-101-MQ

Dans le cadre de ce cours, les étudiants seront amenés à réfléchir sur les liens nous unissant au territoire ainsi qu'aux questions de la gestion des ressources et de l'adaptation à l'environnement. Le cours vise à comprendre comment les peuples autochtones apprennent les savoirs traditionnels et comment ils peuvent les utiliser pour résoudre des problèmes contemporains ou de leur vie quotidienne.

Écriture et littérature

601-101-MQ

Ce cours est une introduction à la littérature et à l'analyse littéraire. Les étudiants apprendront à utiliser des outils permettant d'analyser les œuvres littéraires et de mieux les comprendre.

Méthodes quantitatives en sciences humaines

360-30P-AT

Ce cours vise à développer la capacité des étudiants à traiter des données numériques obtenues dans le cadre d'études sur la réalité humaine et sociale. Les étudiants apprendront à utiliser divers outils statistiques pour analyser des données.

Initiation à la psychologie

350-10P-AT

Ce cours d'initiation présente les fondements de la psychologie moderne ainsi que ses principes et ses méthodes. Il aborde les bases biologiques du comportement, la motivation, les émotions, la perception, la mémoire, etc.

Initiation à l'art moderne et contemporain autochtone (Complémentaire 2)

520-20P-AT

Ce cours aborde les principaux artistes et courants ayant influencé l'évolution de l'art autochtone contemporain au Canada. Il fournira aux étudiants les principales clés pour comprendre, décrire et commenter les œuvres des Premières Nations dans leur contexte historique, culturel et politique.

Activité physique et efficacité

109-102-MQ

Ce cours permettra aux étudiants d'acquérir les connaissances et les outils nécessaires pour améliorer leur efficacité dans la pratique d'une activité physique. L'objectif ultime est d'amener chaque étudiant à assumer la responsabilité de son apprentissage en vue d'encourager la pratique continue d'activités physiques.

Initiation aux sciences politiques

385-10P-AT

Ce cours d'introduction s'intéresse aux différentes structures politiques canadiennes et aux agents qui assurent leur fonctionnement, de même qu'aux organisations des Premières

Nations. Les étudiants pourront se familiariser avec les principaux enjeux politiques qui se présentent à la société canadienne.

Anglais de base

604-100-MQ

La formation générale en anglais langue seconde a pour objectif d'amener l'étudiant à maîtriser davantage la langue anglaise et à s'ouvrir à une autre culture. Appelé à communiquer dans un monde où la connaissance de l'anglais revêt une grande importance, l'étudiant pourra acquérir des habiletés de communication liées à des situations de travail ou à des études supérieures.

Activité physique et autonomie

109-103-MQ

Dans ce cours, les étudiants apprendront à créer et à gérer un programme personnel d'activités physiques qui intègre le choix d'un mode de vie sain.

Visions du monde

345-102-MQ

Dans le cadre de ce cours, les étudiants pourront explorer des conceptions du monde de différentes communautés des Premières Nations sous différentes facettes : spiritualité, santé et maladie, division des rôles et des responsabilités selon le sexe, rites et rituels, etc.

English, Language and Communication

604-20P-AT

Ce cours porte sur la consolidation des connaissances acquises au premier cours d'anglais langue seconde, tout en l'enrichissant d'éléments particuliers correspondant au champ d'études de l'étudiant. Cet ensemble favorise la clarté de l'expression et l'aisance de la communication dans des tâches spécialisées.

Initiation à l'économie globale

383-10P- AT

Ce cours initie les étudiants aux systèmes économiques, aux différentes écoles de pensée ainsi qu'aux concepts de base et aux théories de l'économie. Les étudiants se familiariseront avec les outils, les méthodes et les modèles d'introduction à l'analyse économique.

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines

300-30P- AT

Le but de ce cours est d'aborder les diverses disciplines des sciences humaines d'un point de vue scientifique. Les étudiants détermineront un problème de recherche et suivront les étapes permettant de choisir une méthode de recherche appropriée.

Littérature et imaginaire

601-102-MQ

Ce cours amène les étudiants à expliquer les relations qui existent entre une œuvre appartenant à un courant littéraire et son contexte culturel, social et historique.

Savoirs, traditions et valeurs des peuples autochtones

381-20P-AT

Dans ce cours, les étudiants pourront élargir leurs connaissances et analyser les différentes traditions politiques, sociales et religieuses de différentes communautés des Premières Nations dans une perspective anthropologique.

Questions politico-légales des peuples autochtones

385-20P-AT

Ce cours amène les étudiants à réfléchir sur les fondements historiques, politiques, socioéconomiques et légaux des principales problématiques autochtones vécues au Canada et ailleurs dans le monde.

Éthique

345-AAP-AT

Ce cours s'intéresse à la nature de l'éthique et à l'origine des droits individuels, de même qu'aux notions de préjudice et de discrimination. Les étudiants seront amenés à réfléchir et à prendre position sur des débats éthiques contemporains touchant les droits de la personne.

Développement économique

383-30P-AT

Ce cours explore la notion même de développement économique et aborde, notamment, les modèles alternatifs de développement.

Séminaire d'intégration

300-31P-AT

Ce cours permet une révision d'ensemble des apprentissages réalisés à l'intérieur du programme de sciences humaines. Il contribue au transfert interdisciplinaire de ces apprentissages à des situations concrètes.

Littératures autochtones

614-103-MQ

Ce cours de français, axé sur les littératures autochtones francophones, favorise les auteurs vivants et comporte des œuvres qui datent des vingt dernières années. Il aborde différents genres littéraires privilégiés par les auteurs autochtones.

Interactions et communications

350-30P-AT

Le but de ce cours est de permettre aux étudiants d'examiner les principes et les méthodes de communication interpersonnelle efficace, comme la communication verbale et non verbale, la perception des gens, les relations interpersonnelles, la résolution efficace de conflits et les stratégies.

Projet social

360-40P-AT

Le programme de sciences humaines permet aux étudiants d'accumuler un bagage de connaissances et de réfléchir aux questions sociales touchant sa société. Ce cours leur donne l'occasion d'agir sur le monde.

Histoire des peuples autochtones au Canada depuis 1850

330-20P-AT

Ce cours permettra aux étudiants d'élargir leurs connaissances sur l'évolution des peuples autochtones au Canada, de 1850 à aujourd'hui.