



REGROUPEMENT
DES CENTRES D'AMITIÉ
AUTOCHTONES DU QUÉBEC



FAVORISER LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU POSTSECONDAIRE



RAPPORT DE RECHERCHE

présenté par le

**Regroupement des centres
d'amitié autochtones du Québec**

Février 2020



Recherche et rédaction :
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec

Révision linguistique :
Zozita, traduction et révision

Graphisme et mise en page :
Suzanne Lafontaine

Comment citer cette source :
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. Wendake, RCAAQ.

Toute reproduction partielle ou totale de cette publication est autorisée conditionnellement à la mention de la source.

Une version électronique peut être téléchargée sur le site Web du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec à www.rcaaq.info



REGROUPEMENT
DES CENTRES D'AMITIÉ
AUTOCHTONES DU QUÉBEC

85 Boul. Bastien, suite 100
Wendake (Québec) G0A 4V0
1-877-842-6354
Courriel : infos@rcaaq.info
Site web : www.rcaaq.info

ISBN 978-2-923951-53-9

Dépôt légal - Février 2020
Bibliothèque et Archives nationales du Québec



Table des matières

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ)	4
Sommaire.....	5
1. Introduction	6
2. Contexte	6
2.1 L'autochtonie urbaine au Québec	6
2.2 L'accès aux services publics pour les Autochtones en milieu urbain	7
2.3 Décolonisation des pratiques institutionnelles.....	7
3. Objectifs de la recherche	9
4. Méthodologie	10
5. Analyse des résultats	11
5.1 Portrait des étudiants autochtones au postsecondaire	11
5.2 Facteurs influençant la persévérance et la réussite des Autochtones aux études postsecondaires.....	12
6. Initiatives et pratiques inspirantes pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative autochtone postsecondaire	27
6.1 Initiatives au sein du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec	27
6.2 Initiatives dans les établissements postsecondaires.....	32
Conclusion.....	36
Bibliographie	37

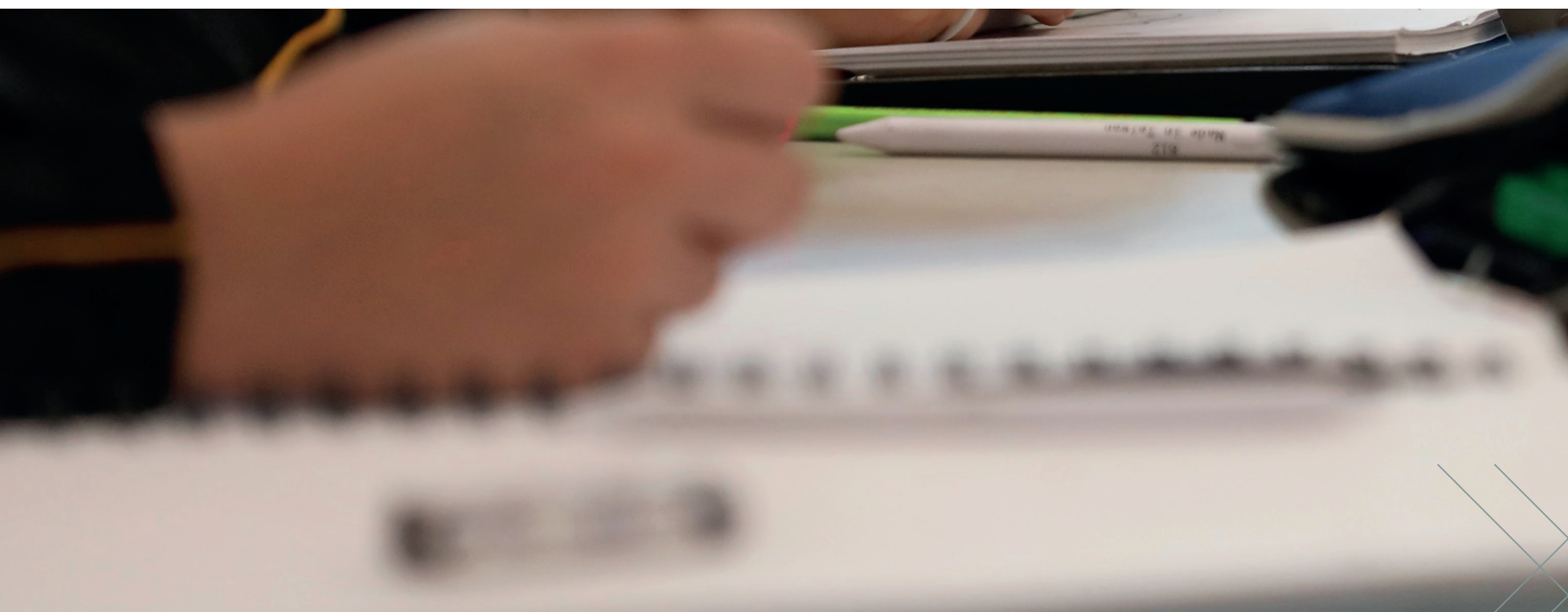


Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ)

Fondé en 1976, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) est l'association provinciale qui représente et regroupe 11 Centres d'amitié autochtones au Québec. Le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec milite pour les droits et intérêts des citoyens autochtones dans les villes et soutient activement le développement des Centres d'amitié autochtones qui rassemblent en milieu urbain les Autochtones, leur offrent des services pertinents et contribuent à l'harmonie entre les peuples en valorisant la culture autochtone.

Le RCAAQ représente 11 Centres d'amitié autochtones dans les villes suivantes : Chibougamau, Joliette, La Tuque, Maniwaki, Montréal, Québec, Roberval, Senneterre, Sept-Îles, Trois-Rivières et Val-d'Or. Tous les Centres affiliés partagent la même vision et sont établis dans des centres urbains où l'on note une présence autochtone significative. En plus de constituer de véritables carrefours de services de première ligne pour les Autochtones dans les villes, les Centres d'amitié autochtones du Québec sont des milieux de vie et constituent des lieux favorables à l'émergence de démarches de revalorisation culturelle, d'affirmation identitaire et de mobilisation citoyenne parmi la population autochtone urbaine. Les Centres d'amitié autochtones travaillent quotidiennement à favoriser une meilleure compréhension des enjeux, défis et problématiques des Autochtones urbains tout en favorisant la cohabitation harmonieuse dans leur milieu.

Par sa mission fédératrice et son ancrage historique, le RCAAQ possède une compréhension d'ensemble des enjeux et des défis que rencontrent les Autochtones qui doivent composer avec la réalité urbaine. Le RCAAQ est un interlocuteur privilégié sur les questions relatives à l'autochtonie urbaine et un acteur incontournable en matière de prestation de services pour les Autochtones dans les villes. Par son expertise et sa vocation fédératrice, le RCAAQ contribue au développement de solutions concrètes et de politiques publiques innovantes à la faveur du mieux-être des Autochtones qui sont établis ou de passage dans les villes du Québec. À cet égard, le RCAAQ s'efforce depuis plusieurs années de mieux documenter et de mieux comprendre la présence autochtone dans les villes du Québec par le biais de projets de consultation, de recherche et d'évaluation.



Sommaire

Au Québec, l'accès complet et équitable des Autochtones de toutes les Nations et de toutes les langues aux services du système public d'éducation postsecondaire est un enjeu incontournable lorsqu'il est question du rattrapage des inégalités historiques entre Autochtones et non-Autochtones quant à l'obtention d'un diplôme. Bien que plusieurs actions aient été enclenchées et que beaucoup de changements aient été effectués dans le système d'éducation postsecondaire, on constate que plusieurs obstacles limitent toujours l'accès aux études collégiales et universitaires pour un grand nombre d'Autochtones au Québec. On constate également que les réalités et les besoins des étudiants autochtones sont distincts de l'ensemble de la population.

Le RCAAQ a donc réalisé un projet de recherche participative en vue de favoriser et de soutenir l'innovation sociale en matière de persévérance scolaire des étudiants autochtones au postsecondaire, au Québec. Les résultats de cette recherche découlent de témoignages d'étudiants ou d'anciens étudiants autochtones postsecondaires, d'observations au Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières et au Centre multi-services MAMUK, ainsi que de l'analyse de l'offre de services des Centres d'amitié autochtones affiliés au RCAAQ. L'analyse des informations recueillies a été faite selon la démarche d'analyse de contenu thématique.

Cette recherche brosse donc un portrait de ces réalités afin de mieux comprendre et considérer les besoins des étudiants autochtones pour ensuite s'attaquer efficacement aux obstacles socioéconomiques, structurels et institutionnels qui freinent l'accès et la réussite des Autochtones aux études postsecondaires. Dans ce rapport, il est également question des initiatives dans les établissements d'enseignement et au sein du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec qui freinent ou qui favorisent la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones postsecondaires.

Mots clés : éducation, Autochtones, milieu urbain, persévérance, réussite éducative





1. Introduction

Dans son mémoire publié en 2016 « L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain », le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), a interpellé le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) afin de soutenir et d'accompagner le développement d'une stratégie provinciale en éducation pour les élèves et étudiants autochtones des milieux urbains. Cette demande a été entendue. Dans le cadre du déploiement d'une telle stratégie, le RCAAQ estime que les services éducatifs qui existent en milieu urbain au Québec doivent à la fois refléter les réalités singulières des Autochtones, mettre en valeur leurs cultures et leur permettre un accès complet et équitable à l'éducation, notamment à la formation collégiale et universitaire. Pour ce faire, le RCAAQ a réalisé un projet de recherche participative en vue de favoriser et de soutenir l'innovation sociale en matière de persévérance scolaire des étudiants autochtones au Québec. Ainsi, ce rapport de recherche présente d'abord le contexte, les objectifs et la méthodologie de la recherche. Puis, il expose les résultats qui se divisent en deux grandes catégories, soit un court portrait des étudiants autochtones au postsecondaire rencontrés et les initiatives qui freinent ou qui favorisent la persévérance et la réussite éducative. Les initiatives présentées se retrouvent dans les établissements d'enseignement et au sein du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec.

2. Contexte

2.1 L'autochtonie urbaine au Québec

« La présence autochtone dans les villes du Québec est un phénomène relativement nouveau et complexe, d'autant plus que la population autochtone urbaine est extrêmement diversifiée tant sur le plan culturel et linguistique qu'en termes d'âge, de genre, de niveau de revenu, de région d'origine, de contexte familial, de scolarité, d'orientation sexuelle et d'occupation. Or, les enjeux sociaux, politiques, économiques et administratifs qui se rapportent à la présence autochtone dans les villes sont encore mal compris et peu documentés au Québec. » (RCAAQ, 2018, p. 7)

L'autochtonie urbaine désigne l'ensemble de la population autochtone « qui [a] la ville comme ancrage communautaire, politique, économique, culturel, écologique et social » (RCAAQ, 2017, p. 8). Ce phénomène se caractérise notamment par l'hypermobilité; entre la ville et la communauté d'origine, dans une même ville et entre différentes villes du Québec. Le phénomène d'hypermobilité est propre à la population des Premières Nations et s'inscrit dans les parcours des familles et dans les trajectoires des individus (RCAAQ, 2018), ce qui entraîne des besoins particuliers.

Dans la province, on estime que plus de la moitié, soit 55 %, des Premières Nations résident en dehors des réserves ou terres réservées (Statistique Canada, 2018). Par ailleurs, 15 % des Inuit du Québec habitent en dehors des villages nordiques du Nunavik. Les études et l'emploi représentent les principales raisons de migration des Autochtones hors des communautés (CSSSPNQL, 2018, p. 1). En effet, tel que le souligne le RCAAQ, « si la ville constitue un lieu de passage obligé pour de nombreux Autochtones qui nécessitent des services spécialisés ou qui fuient un climat familial ou communautaire difficile, il s'agit aussi pour plusieurs d'un choix délibéré guidé par un désir d'épanouissement et de réalisations (personnelles, professionnelles, artistiques, etc.) » (RCAAQ, 2018, p. 7). La poursuite d'études postsecondaires en ville permet ainsi cette ouverture vers de nouvelles possibilités.

2.2 L'accès aux services publics pour les Autochtones en milieu urbain

En 2018, le Regroupement des Centres d'amitié autochtones a publié une enquête provinciale sur l'accessibilité des services publics pour les Autochtones vivant ou transitant en milieu urbain. Le rapport *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics*, réalisé auprès de plus de 1 700 Autochtones, et ce, dans plus de 13 villes du Québec, a permis de constater l'ampleur des défis et des préoccupations des Autochtones qui composent avec le milieu urbain au Québec (RCAAQ, 2018, p. 27). Il a également permis de brosser un portrait des réalités des Autochtones quant à leurs expériences et leurs impressions du système d'éducation.

Le rapport du RCAAQ a également révélé que plus de 500 répondants avaient eu recours à des services pour répondre à des besoins particuliers en éducation pour eux-mêmes (30 %), pour un de leurs enfants (45 %) ou pour un autre membre de leur famille (19 %) (RCAAQ, 2018, p. 22). Dans 31 % des cas, les répondants ont estimé que leur besoin particulier en éducation n'avait pas été satisfait de manière adéquate ou satisfaisante et dans plus de la moitié des cas (57,5 %), les répondants ont affirmé ne pas avoir obtenu l'aide demandée par crainte de racisme, en raison d'une barrière de langue, parce que les services ne cadraient pas avec leurs valeurs ou en raison de leur statut Indien (RCAAQ, 2018, p. 23). L'enquête provinciale a d'ailleurs démontré que 57 % des répondants avaient déjà été victimes de racisme ou de discrimination dans les services publics québécois, tous secteurs confondus (RCAAQ, 2018, p. 14). Dans le même ordre d'idées, selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, les Autochtones, et en particulier les Autochtones en milieu urbain, comptent parmi les groupes les plus susceptibles d'être victimes de discrimination ou de profilage racial (Eid, Magloire et Turenne, 2011, p. 11).

2.3 Décolonisation des pratiques institutionnelles

La tenue de commissions d'enquête, telles que la Commission de vérité et réconciliation, la Commission sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées ainsi que la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics ont souligné la nécessité de décoloniser les établissements d'enseignement, notamment par le changement des politiques, des pratiques et des curriculums. Par exemple, dans le Rapport complémentaire Képek-Québec de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, l'appel à l'action n° 9 spécifie :

« NOUS DEMANDONS au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ainsi qu'à toutes les institutions québécoises d'enseignement d'intégrer au curriculum scolaire obligatoire une formation élaborée en collaboration avec des organisations autochtones, relative aux réalités socioculturelles, historiques et contemporaines des Autochtones. » (ENFFADA, 2019, p. 161)

Quant au rapport de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, il est recommandé de :

« Faire de la mise en œuvre des mesures de soutien à la persévérance scolaire et à la réussite éducative des élèves et enfants autochtones une priorité et y consacrer les sommes nécessaires, le tout avec pour guide les besoins identifiés par les peuples autochtones eux-mêmes et le respect de leurs traditions ancestrales. » (Appel à l'action no 11) (CERP, 2019, p. 253);



« Inclure, en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et les Inuit du Québec dans les parcours de formations collégiales et universitaires menant à une pratique professionnelle (médecin, travailleur social, avocat, journaliste ou autre). » (Appel à l'action no 23) (CERP, 2019, p. 266)

Les appels à l'action de ces commissions d'enquête ont, bien entendu, résonné dans le monde collégial et universitaire et ont entraîné différents changements dans les établissements postsecondaires québécois et canadiens. Plusieurs actions récentes des établissements d'enseignement québécois ont démontré leur volonté d'assurer l'accès et la réussite des étudiants autochtones. On peut notamment souligner la tenue du 6e Forum national sur la réconciliation co-organisé par l'Université Laval et le Réseau de l'Université du Québec, la nomination de Michèle Audette à titre d'adjointe au vice-recteur aux études et aux affaires étudiantes et de conseillère principale à la réconciliation et à l'éducation autochtone par l'Université Laval, la création du programme Accueil et intégration des Autochtones au collégial par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et l'embauche d'agents de liaison autochtones dans plusieurs cégeps et universités de la province. Cependant, tel que souligné dans le Dossier sur les Premiers Peuples du CAPRES :

« Il ne suffit toutefois pas de mettre en place des mesures ou des programmes; un travail d'éducation auprès des professionnels, des enseignants et des étudiants allochtones est encore à réaliser pour démystifier les réalités vécues par les Premiers Peuples et pour défaire des préjugés et des stéréotypes persistants, qui freinent les mesures d'adaptation – sous le prétexte du nombre peu élevé d'étudiants autochtones (Blackburn, 2018). » (2018, p. 10)

Il est donc impératif pour les établissements postsecondaires de créer des opportunités durables passant par un engagement de la part des directions, par l'ajout d'orientations stratégiques visant l'équité de tous les étudiants et le rattrapage des inégalités historiques, par des actions concrètes et multiniveaux, dont une meilleure formation des employés et des étudiants aux réalités des peuples autochtones. En effet, « la démarche d'autochtonisation¹ (*indigenization*) de l'enseignement supérieur ne vise pas une simple adaptation des Premiers Peuples au système allochtone d'enseignement supérieur, mais plutôt un changement des structures et des pratiques existantes » (CAPRES, 2018, p. 11).

Au Québec, l'accès complet et équitable des Autochtones de toutes les Nations et de toutes les langues aux services du système public d'éducation postsecondaire est un enjeu incontournable lorsqu'il est question du rattrapage des inégalités historiques entre Autochtones et non autochtones quant à l'obtention d'un diplôme. En somme, bien que plusieurs actions aient été enclenchées et que beaucoup de changements aient été effectués, on constate que plusieurs obstacles limitent toujours l'accès aux services, notamment en éducation, pour un grand nombre d'Autochtones au Québec, et que les réalités et les besoins des étudiants autochtones sont distincts de l'ensemble de la population. Il est donc impératif de comprendre et de considérer ces besoins afin de s'attaquer efficacement aux obstacles socioéconomiques, structurels et institutionnels qui freinent l'accès et la réussite des Autochtones aux études postsecondaires.

¹ L'autochtonisation signifie que « des efforts conscients soient mis en œuvre pour intégrer les peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures dans les plans stratégiques, les rôles de gouvernance, l'élaboration et l'examen des programmes d'études, la recherche et le perfectionnement professionnel » (CACUSS, 2018 in CAPRES, 2018, p. 12).

3. Objectifs de la recherche

Le but principal de cette recherche est de **déterminer les approches inspirantes et les obstacles à la persévérance scolaire autochtones au Québec**. Plus précisément, les objectifs sont :

1. Identifier les obstacles à la persévérance scolaire des étudiants autochtones au Québec.
2. Mettre en lumière les initiatives et pratiques inspirantes pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative autochtone postsecondaire.
3. Analyser le processus de développement d'un continuum de services pour les étudiants au postsecondaire dans certaines villes du Québec.
4. Développer une boîte à outils pour faciliter le transfert des connaissances acquises tout au long de ce projet de recherche participative pour permettre l'amélioration des services pour les étudiants autochtones postsecondaires.

Avec cette recherche, le RCAAQ souhaite ainsi dresser un portrait de la situation actuelle des étudiants autochtones postsecondaires et démontrer l'importance de la complémentarité et de la collaboration des établissements postsecondaires avec les Centres d'amitié autochtones, qui sont des acteurs clés pour assurer la persévérance et la réussite éducative. Ce rapport présente des initiatives venant de la mobilisation d'étudiants, de professeurs à titre individuel, d'établissements postsecondaires ou d'organisations autochtones, soit les Centres d'amitié autochtones. Il propose également des pistes pour assurer une relation équilibrée entre les partenaires en éducation afin que les responsabilités de chacun soient bel et bien assumées. Finalement, il valorise une redéfinition de la réussite scolaire afin que ce concept soit plus inclusif et que la vision qui en émane permette la considération des réalités des étudiants autochtones en ce qui a trait aux interruptions des études.

Axe santé

En 2019, trois forums citoyens se sont tenus à La Tuque et à Trois-Rivières afin d'aborder l'accès des Autochtones aux professions de la santé. Ces Forums citoyens sur l'accès des Autochtones aux professions de la santé étaient issus d'une collaboration entre le Regroupement des centres d'amitié autochtones (RCAAQ) et la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Ils réunissaient une trentaine de personnes, dont des professionnels de la santé, des gestionnaires de la santé, des enseignants et des décideurs, ainsi que des étudiants autochtones intéressés par des études dans le domaine de la santé. Les objectifs de ces forums étaient de mieux comprendre les besoins précis de formation en santé des populations autochtones, notamment en relevant les enjeux liés à son accessibilité et à sa pertinence; ainsi que de construire ensemble un plan d'action concerté.

Du fait de son implication avec la Faculté de médecine de l'Université de Montréal à l'organisation des Forums citoyens sur l'accès des Autochtones aux professions de la santé, le RCAAQ a également souhaité porter un regard sur les obstacles particuliers aux études dans les domaines de la santé; des obstacles peu documentés jusqu'à présent. La présence d'éléments propres à l'accès aux professions de la santé sera soulignée à quelques reprises au cours de ce rapport. Ces résultats permettront ainsi à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal ainsi qu'aux trois autres facultés de médecine québécoises d'orienter leurs actions et de répondre à la responsabilité sociale².

2 Selon l'Organisation mondiale de la santé, la responsabilité sociale des facultés de médecine représente « l'obligation d'axer leurs activités d'enseignement, de recherche et de services sur les préoccupations prioritaires en matière de santé de la communauté, de la région et de la nation qu'elles ont le mandat de servir. Ces préoccupations doivent être déterminées conjointement par les gouvernements, les organismes de santé, les professionnels de la santé et le public. » (Boelen, Heck et World Health Organization, 1995, p. 3 : traduction libre)



4. Méthodologie

Les résultats de cette recherche découlent des témoignages d'étudiants (8) ou d'anciens étudiants (3) autochtones postsecondaires, habitant les villes de Québec et de Trois-Rivières. Plus précisément, dans le cadre de ce projet, 11 étudiants ou personnes ayant étudié au cégep ou à l'université ont été rencontrés pour des entretiens semi-dirigés³. Au sein des répondants, on retrouve dix femmes et un homme, ce qui est d'ailleurs représentatif de la situation actuelle au Québec et au Canada, où « les femmes autochtones sont plus nombreuses que les hommes sur les bancs universitaires (Statistique Canada, 2016) » (Joncas, 2018, p. 23).

En ce qui a trait au niveau d'études des répondants, dans le groupe des huit jeunes toujours aux études, cinq sont à l'université, deux au cégep et une, ancienne étudiante en technique en soins infirmiers, suit maintenant le programme d'études professionnelles Santé, assistance et soins infirmiers (SASI) dans le but de devenir infirmière auxiliaire. Une des étudiantes rencontrées est également présidente de l'association étudiante autochtone de son université. Lors de son entrevue, elle a donc été en mesure de souligner des problématiques ou autres situations observées auprès des membres de son association. Pour ce qui est des trois anciens étudiants, ils sont en emploi dans un domaine lié à leurs études. Toutefois, deux d'entre eux ne sont pas diplômés du dernier programme dans lequel ils ont étudié.

Dans le cadre de cette recherche, divers professionnels d'établissements postsecondaires ont été rencontrés ou contactés. On retrouve cinq professionnels travaillant pour les services aux étudiants autochtones, deux enseignants qui travaillent au développement de contenus autochtones pour les cours au collégial, trois professeurs (impliqués dans l'enseignement de contenus autochtones en santé dans le milieu universitaire) et, finalement, deux enseignants qui effectuent une recherche sur les questions de persévérance et de réussite scolaire des étudiants autochtones dans leur cégep.

Axe santé

Quatre étudiants rencontrés poursuivaient des études dans des programmes touchant la santé (2 en médecine, 1 en sciences infirmières, 1 anciennement à la technique en soins infirmiers et maintenant à la formation professionnelle). Par ailleurs, une ancienne étudiante à la technique en soins infirmiers qui a cessé ses études dans le domaine et une étudiante en sciences naturelles qui souhaite poursuivre en médecine ont été rencontrées. En plus de ces entrevues, la tenue des Forums citoyens sur l'accès aux professions de la santé pour les étudiants autochtones a permis de dégager des obstacles qui seront décrits au cours de ce rapport.

Les résultats de ce rapport proviennent aussi d'observations lors de visites dans le Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières et le Centre multiservices MAMUK, de discussions informelles avec des étudiants postsecondaires, des enseignants, des intervenants des Centres d'amitié autochtones, ainsi que de participation à des événements tels que les Forums citoyens et des consultations. Finalement, l'analyse de l'offre de services, particulièrement en éducation, de tous les Centres d'amitié autochtones affiliés au RCAAQ a été effectuée afin d'identifier les initiatives favorisant la persévérance et la réussite des étudiants autochtones postsecondaires au sein du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec.

³ Dans ce rapport, seuls les noms des participants qui ont donné leur autorisation seront utilisés.

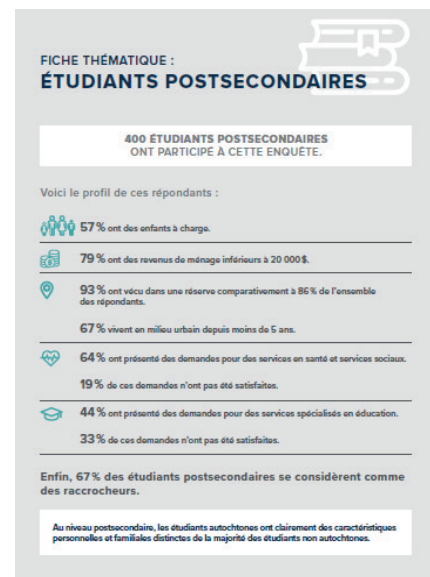
L'analyse des informations recueillies a été faite à la suite de la retranscription des entretiens et des notes prises lors des observations. Puis, la démarche d'analyse de contenu thématique a été utilisée. Cette méthode consiste à classer sous différents thèmes les informations recueillies afin d'en faire ressortir des caractéristiques communes. Elle permet ainsi de mieux comprendre le sens des témoignages des participants. Par ailleurs, les résultats se retrouvant dans les prochaines sections ont été présentés à certains étudiants rencontrés lors des entretiens. Cette méthode a permis de valider les résultats, puis de réajuster lorsque nécessaire le rapport de recherche.

5. Analyse des résultats

5.1 Portrait des étudiants autochtones au postsecondaire

L'enquête *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics* menée par le RCAAQ a révélé qu'un faible pourcentage des répondants détenaient un diplôme d'études postsecondaires. En effet, au sein des répondants, 49 % n'avaient aucun diplôme d'études. Une proportion de 29 % avait un diplôme d'études secondaires, 14 % un diplôme collégial et seulement 8 % un diplôme universitaire (RCAAQ, 2018). Ces statistiques font d'ailleurs écho aux plus récentes données de Statistique Canada, qui ont démontré que seulement 25 % des Premières Nations et 7 % des Inuit de plus de 15 ans avaient un diplôme postsecondaire (de niveau collégial ou universitaire) comparativement à 52 % de toute la population du Canada (Statistique Canada, 2018).

Le rapport du RCAAQ propose également une fiche thématique sur les étudiants postsecondaires, permettant d'observer certaines caractéristiques propres à ce groupe.



Réalités étudiantes autochtones

Les étudiants et anciens étudiants rencontrés lors de cette recherche proviennent des nations innue et atikamekw. Dans ce groupe, huit jeunes avaient effectué leurs études primaires et secondaires, en partie ou en totalité, en milieu urbain. Certains jeunes logeaient en ville pendant la semaine pour y aller à l'école et retournaient dans leur communauté pendant les fins de semaine. D'autres jeunes habitaient dans leur communauté et voyageaient entre celle-ci et la ville la plus proche pour poursuivre leurs études. Cinq participants avaient majoritairement habité en ville pendant leur enfance, bien qu'ils vivaient généralement à proximité de leur communauté d'origine (par exemple, la ville de Sept-Îles et la communauté de Mani-Utenam).

Il a été révélé par ces participants que leur parcours au collégial avait été marqué d'un important questionnement identitaire. L'une des participantes explique : « J'étais longtemps dans ma vie à chercher mon identité. Je ne savais pas si j'étais Autochtone ou si j'étais blanche, parce que j'ai grandi avec les deux. » Une seconde participante, qui avait habité en ville pendant son parcours au primaire



et au secondaire, a soulevé que : « Au Cégep, c'est là que tous les Innus se retrouvaient après [le secondaire]. Je ne comprenais pas pourquoi j'étais gênée. Je ne comprenais pas pourquoi je n'allais pas vers eux autres, pourquoi je baissais le regard quand je les croisais dans le corridor. » En plus de se poser des questions face à leur avenir, ces étudiants tentaient de comprendre leur relation avec leur communauté et avec leur culture. Malgré le fait d'avoir grandi à proximité de leur communauté, le lien à leur culture n'avait pas été assuré. Ces exemples démontrent donc l'importance de préserver le lien à la culture pour ces jeunes qui ont étudié et grandi en milieu urbain. En effet, comme il a été souligné dans le mémoire *Les cultures autochtones en milieu urbain : une richesse du patrimoine collectif* du RCAAQ, « la culture permet une meilleure connaissance de soi, de ses origines, et permet de construire un sentiment d'appartenance avec sa communauté, bien que l'éloignement soit présent » (RCAAQ, 2016, p. 12).

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs répondantes (cinq) étaient mères d'un ou plusieurs enfants, dont elles avaient la charge, et une répondante était enceinte au moment de l'entrevue. Les autres étudiants rencontrés n'avaient pas d'enfant. Une majorité des étudiantes mères rencontrées dans le cadre de ce projet n'ont pas pris de congé de maternité au cours de leurs études, car elles souhaitaient garder leur financement scolaire leur permettant de rester en ville ou terminer rapidement leur cheminement scolaire pour ensuite retourner dans leur communauté et se trouver un emploi. Les réalités des parents étudiants sont abordées plus particulièrement dans la section *Défis personnels des étudiants*.

5.2 Facteurs influençant la persévérance et la réussite des Autochtones aux études postsecondaires

Les obstacles rencontrés par les étudiants et anciens étudiants qui ont participé à cette recherche se divisaient en trois grandes thématiques. La première thématique concerne les obstacles liés aux réalités socioéconomiques des étudiants autochtones en milieu urbain. La seconde thématique se centre sur l'individu et regroupe les obstacles liés aux défis personnels des étudiants. Finalement, on retrouve les obstacles institutionnels, touchant la structure, la gestion et l'organisation des établissements postsecondaires ainsi que les contenus des programmes et des cours. ***Bien que divisés en différentes catégories, ces obstacles sont interreliés et s'influencent. Il n'est donc pas suffisant ni souhaitable de travailler sur un seul système ou un seul obstacle à la fois.***

Réalités socioéconomiques

Transition au milieu urbain : l'adaptation à la ville et aux études postsecondaires

« L'adaptation à la réalité étudiante se révèle souvent plus ardue chez ceux et celles qui ont quitté leur communauté pour poursuivre des études universitaires en milieu urbain » (Ticci Sarmiento, 2017, dans Labrecque, 2019, p. 71). Tel est également le cas pour la poursuite des études professionnelles, collégiales et universitaires.

Pour de nombreux étudiants autochtones, la préparation aux études postsecondaires s'accompagne d'un départ en ville et d'une adaptation à un nouveau milieu. Même si plusieurs étudiants rencontrés dans le cadre de cette recherche ont toujours vécu en milieu urbain, ils ont tout de même dû déménager pour poursuivre leurs études. Ainsi, l'hypermobilité dont il a été question en début de rapport touche particulièrement les étudiants. Par ailleurs, une fois qu'ils sont installés en ville, les Autochtones ont

également tendance à déménager plus souvent que l'ensemble de la population, vers d'autres villes, à l'intérieur de la même ville, ou encore pour retourner dans la communauté (Statistique Canada, 2018). L'adaptation à un nouveau milieu concerne donc bon nombre d'étudiants autochtones. C'est pourquoi le déplacement vers le milieu urbain représente l'un des obstacles principaux dans la poursuite des études postsecondaires pour les étudiants autochtones ayant participé à cette recherche.

Lors de leur arrivée en ville, les participants ont rencontré des difficultés touchant la recherche de logement et l'adaptation à de nouvelles responsabilités, dont des responsabilités financières plus importantes, car l'éloignement géographique entraîne de nombreux coûts (CAPRES, 2018, p. 8). À cet effet, les étudiants ont d'ailleurs souligné leur intérêt pour le **développement de résidences étudiantes pour les Autochtones et pour que ces espaces soient construits en fonction des besoins propres à ces étudiants**. Un tel projet est en cours de développement dans les villes de Sept-Îles et de Trois-Rivières. En somme, l'encadrement et la préparation au départ en ville sont utiles, voire nécessaire pour bon nombre d'étudiants autochtones et devraient être réfléchis par les établissements scolaires qui accueilleront ces futurs étudiants.

Le Cégep Garneau a, par exemple, créé le Guide d'accueil au Cégep Garneau pour les étudiants hors région⁴, qui ne s'adresse pas particulièrement aux étudiants autochtones, mais qui aborde la recherche de logement, le matériel nécessaire pour s'installer en ville, le financement des études et comment faire son budget. La création d'un tel outil, en partenariat avec les organismes autochtones locaux, ainsi que la création de capsules vidéo informatives, serait certainement très utile aux nouveaux étudiants autochtones.

Choc culturel et isolement

L'arrivée en milieu urbain a entraîné, chez certains participants, un choc culturel qui s'est caractérisé par l'angoisse et la peur. Par ailleurs, le déménagement en ville provoque la perte de repères et de soutiens communautaires (CAPRES, 2018, p. 9), ce qui entraîne une rupture avec le réseau social. Il a d'ailleurs été observé que la première session en ville est souvent la plus difficile, puisqu'il est ardu de se créer un nouveau réseau. Les étudiants passent beaucoup de temps seuls, ce qui crée ensuite de la démotivation à l'école. Le choc se vit donc par rapport à l'arrivée en ville, mais également par rapport à l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire, comme le propose cette étudiante : « Le choc de vivre en ville, le fait que je ne connaisse absolument personne pis qu'on soit 45 dans une classe alors que j'étais habitué d'être 15. »

Au cours de leurs parcours primaire et secondaire, plusieurs participants à cette recherche ont fréquenté une école en milieu urbain. Certains de ces participants ont révélé avoir vécu un profond sentiment d'isolement pendant leurs parcours, notamment parce qu'ils vivaient du racisme et de l'incompréhension de la part de leur entourage. Une participante explique : « Je me rappelle m'être souvent sentie seule, au primaire, parce que j'étais la seule Autochtone. Ce n'était pas évident. Je me sentais souvent incomprise. » Cette même participante a vécu et grandi au sein de familles d'accueil allochtones et considère aujourd'hui que cela a entraîné beaucoup de difficultés dans son enfance (problèmes de consommation et de comportement) et a, de ce fait, perturbé son parcours scolaire.

Tel qu'il est présenté dans la section *Initiatives et pratiques inspirantes pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative autochtone postsecondaire*, les Centres d'amitié autochtones représentent des milieux de vie propices à la création de liens entre les individus et permettent de briser l'isolement.

⁴ <https://www.cegepgarneau.ca/medias/docs/guide-etudiants-hors-region.pdf>



Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain

Nous avons ainsi identifié quatre enjeux qui sont associés à la transition vers une nouvelle ville : l'intégration dans un nouvel environnement socioculturel, les préjugés et le racisme, l'isolement par rapport au réseau familial et le risque de perte identitaire et linguistique. En ce qui concerne directement la transition en milieu scolaire, nous avons constaté les enjeux suivants : une méconnaissance générale des réalités autochtones de la part du personnel, une communication limitée avec les familles autochtones, l'absence de procédures et de services d'accueil spécifiques pour les élèves autochtones ainsi qu'une disproportion de jeunes autochtones en cheminement particulier ou en classe d'adaptation scolaire. Tous ces enjeux contribuent à complexifier le quotidien des jeunes autochtones qui vivent des transitions scolaires, entraînant souvent des répercussions sur leur éducation (RCAAQ, 2020, p. 8).

Soutien financier

Une majorité des étudiants rencontrés dans le cadre de ce projet reçoivent un financement de leur Conseil de bande pour aider au paiement de leurs frais de scolarité et des autres dépenses liées aux études en ville. Seuls deux étudiants n'ont reçu aucun soutien financier au cours de leurs études postsecondaires, ce que leur Conseil de bande avait expliqué par un manque de financement général pour aider tous les étudiants de leur communauté. Ainsi, pour certains étudiants autochtones, les prêts et bourses du gouvernement québécois et le travail (à temps partiel) sont nécessaires pour poursuivre des études postsecondaires. Plusieurs étudiants recevant de l'aide de leur Conseil de bande demandaient une aide financière supplémentaire, expliquant que le premier financement ne permettait pas de couvrir l'entièreté des frais associés aux études en ville. À cet effet, il a été rapporté par les services aux étudiants d'un cégep que lors des demandes de prêts et bourses, l'argent reçu par les Conseils de bande était considéré à 100 %, alors qu'il s'agit d'une proportion de 50 % pour le salaire gagné par les étudiants allochtones. De ce fait, les étudiants autochtones ne reçoivent que des prêts de la part du gouvernement provincial, contrairement aux étudiants allochtones qui peuvent recevoir des bourses. Par ailleurs, le financement alloué aux étudiants par leurs Conseils de bande est parfois limité à un nombre restreint de sessions d'études ou de diplômes atteints. Ces limites deviennent ainsi un obstacle important pour les étudiants qui rencontrent des difficultés pendant leur parcours ou qui souhaitent être aux études à temps partiel.

Ainsi, **faciliter l'accès aux bourses déjà existantes aux étudiants autochtones et modifier les critères d'attribution afin de tenir compte des facteurs d'éloignement et de la perte de repères et de soutiens communautaires des étudiants seraient des avenues intéressantes.**

Défis personnels des étudiants

Il a été constaté par certains participants que le cégep représentait une étape où plusieurs abandonnaient les études, et ce, pour diverses raisons touchant leur vie personnelle. Par exemple, on retrouvait le fait d'avoir un ou des enfants, le fait de ne pas avoir de voiture pour se rendre au cégep, le manque de motivation, les problèmes familiaux, les problèmes de consommation, etc. Ainsi, cette section présente certains de ces éléments qui entraînent des difficultés scolaires et mènent parfois les étudiants à prendre une pause ou à mettre fin à leur parcours postsecondaire.

Étudiants de première génération

Bon nombre d'étudiants autochtones postsecondaires sont des étudiants de première génération, c'est-à-dire qu'ils sont les premiers de leur famille à fréquenter le collège ou l'université. Tel est le cas d'une majorité des participants à cette recherche. Ces étudiants peuvent donc moins s'appuyer sur le soutien de leurs parents que les autres étudiants (Bonin, Duchaine et Gaudreault, 2015, p. 3). Ils ont souvent dans leur entourage moins de modèles de gens ayant poursuivi des études, ce qui a pour conséquence que leurs aspirations scolaires sont parfois moins élevées (Bonin, Duchaine et Gaudreault, 2015, p. 5). Il peut aussi être plus difficile pour ces étudiants de faire des choix liés aux programmes d'études et à leur future carrière. Pendant leur parcours scolaire, les étudiants de première génération sont également plus à risque d'interrompre ou d'abandonner leurs études (Bonin, Duchaine et Gaudreault, 2015, p. 9). De ce fait, les besoins d'accompagnement et de soutien des étudiants sont donc majeurs, entre autres pour de l'aide dans leurs choix de programmes d'études et de carrière, pour la conciliation études-famille, pour l'organisation du temps de travail et d'études, pour avoir accès à des services sécurisants et pertinents (soins de santé, services sociaux et tout autre service pour répondre à un besoin particulier en éducation), pour trouver un logement, ainsi que pour pouvoir valoriser et vivre leur culture lors de leur passage en milieu urbain.

Manque de soutien

Les Forums citoyens sur l'accès des Autochtones aux professions de la santé ont révélé que le soutien familial et la valorisation de l'éducation représentaient parfois un obstacle à la réussite éducative et à la poursuite des études. Toutefois, les étudiants rencontrés au cours de ce projet de recherche ont été très encadrés par leur entourage au cours de leurs études. Bien que certains parents étudiants aient soulevé des difficultés associées au manque de soutien avec leurs enfants, cela était plutôt généré par le fait de vivre en ville, loin de la communauté et de la famille. Une majorité des étudiants ont partagé avoir été poussés et soutenus par leurs parents, qui n'avaient, pour la plupart, pas terminé leurs études secondaires. L'encadrement des parents apparaît donc comme un facteur favorisant la persévérance et la réussite scolaire.

Modèles, perspectives d'avenir

Le manque de modèles, de perspectives d'avenir ou d'informations sur les choix de carrière ou d'études s'avère être un obstacle important pour les étudiants autochtones. Certains ont abordé les difficultés vécues lorsqu'ils avaient tenté de s'orienter vers un programme d'études, n'ayant pas eu de soutien de la part de leur entourage. Ces difficultés avaient par ailleurs mené quelques étudiants à se diriger vers des programmes qui ne correspondaient pas à leurs intérêts, ce qui avait, par la suite, eu une influence sur leur motivation à poursuivre des études. Une participante explique : « J'ai fait un an et demi en Tremplin DEC parce qu'on ne m'avait pas soutenue dans ma recherche d'études. Pis moi, dans ma famille, il n'y a aucune personne qui est allée au Cégep. » Les propos de cette étudiante de première génération soulèvent un élément important : bien que des programmes libres, tels que le Tremplin DEC, aident plusieurs étudiants à s'orienter, pour d'autres, cela peut créer de la confusion supplémentaire. Cette même étudiante avait également expliqué avoir frappé un mur de démotivation pendant son parcours en Tremplin DEC. Ainsi, **il devrait y avoir un suivi étroit des étudiants dans les programmes libres afin de les aider à s'orienter et de prévenir le découragement scolaire, et ce, idéalement assuré par un agent de liaison autochtone.** Par ailleurs, **une campagne d'ampleur provinciale de diffusion des portraits d'étudiants autochtones diplômés dans toute école où l'on retrouve des étudiants autochtones devrait être mise en œuvre afin de célébrer les diplômes des finissants autochtones et leur permettre de devenir des modèles pour les générations futures.**



Plusieurs étudiants orientent leur choix de carrière en fonction des besoins qu'ils observent dans leur communauté. Ils désirent ainsi retourner y habiter à la suite de leurs études. Leurs projets d'études tournent donc autour d'un désir de redonner à leur communauté. Cependant, une fois leurs études terminées, l'emploi dans leur domaine n'est pas nécessairement accessible. Ils restent ainsi en ville pour travailler.

Parents étudiants

Tel que souligné précédemment, plusieurs participantes à cette recherche sont mères d'un ou plusieurs enfants et doivent, ou ont dû concilier, responsabilités familiales et études. Plusieurs de ces femmes ont raconté s'être retrouvées seules avec leurs enfants à un moment ou à un autre au cours de leurs études, étant mères monoparentales ou parce que leurs conjoints habitaient dans une autre ville ou en communauté. Ces étudiantes « doivent donc trouver des services de garde abordables et des écoles pour leurs enfants, en plus de gérer leur propre parcours postsecondaire, sans le soutien dont plusieurs pouvaient bénéficier dans leur communauté » (CAPRES, 2018, p. 9).

En plus des exemples nommés ci-dessus, les cours de soir se sont révélés être des obstacles supplémentaires pour les étudiants parents. En effet, il est complexe de suivre ce genre de cours, notamment parce que plusieurs garderies ne sont pas ouvertes les soirs et qu'un service de gardien à domicile peut s'avérer coûteux. En somme, bien qu'il ait été souligné que le fait d'être mère monoparentale est parfois une source de motivation, il s'agit aussi souvent d'une source de stress et de difficultés supplémentaires. **Il est donc impératif de mettre en place des services destinés aux étudiants parents afin d'assurer leur plein épanouissement.**

Considérant que la vie en milieu urbain entraîne un éloignement du réseau social des étudiants, qui aide notamment lors des moments plus chargés des étudiants, **la création de haltes-garderies, dans chaque établissement scolaire, accompagnées de locaux d'étude pour les parents**, pourrait permettre un meilleur soutien des étudiants. Par ailleurs, ces haltes-garderies pourraient permettre aux parents ayant des cours de soir d'y assister et pourraient faciliter les rencontres entre étudiants et enseignants.

De plus, **l'implantation de Centres de la petite enfance autochtone**, dans les villes où on retrouve une forte proportion d'étudiants autochtones parents, pourrait également permettre de remédier à ce genre de problématique. Bien qu'un tel service existe déjà dans la ville de Trois-Rivières, le besoin des étudiants de la ville ne semblait pas parfaitement comblé. On peut supposer que **le modèle tel qu'il existe actuellement doit être revu afin de bien répondre à la situation particulière des étudiants, qui quittent temporairement la ville lors de longues périodes, comme l'été, lorsqu'ils n'ont pas de cours.**

Mères étudiantes : exemples de défis rencontrés

Une étudiante qui a accouché de son fils lors de son parcours collégial a partagé son expérience. Il s'agissait de son premier enfant et la naissance de celui-ci a été accompagnée de plusieurs moments d'adaptation : la séparation avec le père de son fils, l'entrée de son fils à la garderie alors qu'il n'avait que quatre mois, l'entrée à l'université de l'étudiante. Tout cela lui a créé certaines difficultés. Sa famille habitant loin, même si elle aidait beaucoup, elle s'est retrouvée seule avec son fils.

Après coup, elle a constaté que l'une des plus grandes difficultés était lors des périodes d'examen, où elle avait besoin d'étudier, mais qu'elle n'avait personne pour prendre soin de son fils. Elle aurait, par exemple, souhaité assister aux séances de révision des professeurs qui se donnaient le soir.

Une seconde étudiante a poursuivi des études alors qu'elle était seule pour prendre soin de ses cinq enfants. Elle habitait en ville avec eux, alors que son conjoint était resté dans leur communauté pour travailler. Cette femme devait donc jongler entre ses obligations parentales et ses études; elle poursuivait d'ailleurs des études en soins infirmiers, ce qui nécessitait beaucoup de temps d'étude. Elle avait alors un rythme de vie qualifié de « très demandant » et ne voulait pas que celui-ci la mène à délaisser ses enfants. Elle a expliqué : « Pendant mon parcours, j'ai eu des hauts et des bas. J'ai eu des échecs. Ça a compliqué ma formation. »

Pour une autre étudiante, la plus grande difficulté était lorsque les éducatrices appelaient concernant l'un de ses enfants qui devait quitter la garderie alors qu'elle était en cours.

Finalement, une dernière étudiante a abordé les difficultés de trouver une place en garderie pour sa fille à son retour aux études. Elle a dû embaucher une gardienne privée pendant qu'elle assistait à ses cours, car il n'y avait aucune place pour son enfant dans les garderies à proximité.

Obstacles institutionnels

Barrières linguistiques

La langue française s'est révélée comme étant une difficulté rencontrée par plusieurs étudiants, et ce, même auprès des étudiants ayant effectué une partie ou l'entièreté de leurs études primaires ou secondaires dans une école en milieu urbain. La maîtrise du français représentait un défi dans les travaux, dans le vocabulaire particulier de certains programmes d'études et lors des examens. Plusieurs étudiants ont également souligné que l'attitude des enseignants quant aux difficultés en français représentait souvent un élément démotivant la poursuite des études. À ce sujet, une autre étudiante explique : « Les profs, on dirait, n'arrivaient pas à comprendre que, nous autres, ce n'est pas notre langue maternelle, le français. C'est normal que, quand des fois, on faisait des exposés oraux, je bégayais sur un mot, parce que ce mot-là, il n'est pas dans mon vocabulaire de tous les jours. » Il s'avérerait ainsi nécessaire d'avoir plus d'ouverture de la part des établissements scolaires sur la question du français.

« Je veux juste que tu comprennes que c'est normal que j'aie de la misère, ce n'est pas ma langue première. »



Comme sous-entendu par les propos de cette participante, **le simple fait d'adopter une empathie linguistique et de compatir avec la situation des étudiants autochtones dont le français ou l'anglais est une deuxième, voire une troisième langue aiderait certainement la situation.** La formation des enseignants et du personnel scolaire à la sécurisation culturelle et l'embauche d'enseignants et de membres du personnel autochtones aideraient certainement au développement d'une telle attitude. L'enseignement du français devrait être fait tout en valorisant la langue maternelle. Le bilinguisme devrait être valorisé au même titre que l'importance de la préservation de la langue maternelle. Finalement, des changements quant à l'encadrement offert aux étudiants autochtones dans tous les cours et lors des évaluations seraient nécessaires, en offrant, par exemple, plus de mesures d'adaptation lors des examens (avoir plus de temps pour faire un examen, avoir accès à du matériel supplémentaire, comme des dictionnaires et des grammaires) seraient bénéfiques.

Axe santé

L'obstacle de la langue était également très présent dans l'expérience des étudiants des domaines de la santé. Une étudiante, dont la barrière de la langue l'avait menée à abandonner ses études au collégial dans un domaine lié à la santé, explique :

« Mais, je pense que j'en avais assez du cégep, parce que je n'avais pas beaucoup d'aide parce que moi, j'avais besoin de plus d'aide. Vu que ce n'est pas ma première langue quand même. Pis, il y a toujours de l'incompréhension, [à cause de] la barrière de langue. »

Le vocabulaire utilisé dans son programme étant très spécifique, tout était nouveau pour elle.

Ainsi, au cours du Forum régional citoyen sur l'accès des Autochtones aux professions de la santé, il a été proposé que les enseignants devraient :

- S'assurer du niveau de compréhension de tous les étudiants afin qu'ils puissent lire et bien comprendre les enseignements.
- Favoriser l'utilisation de définitions lorsqu'on utilise des mots complexes et spécialisés (considérant que certains mots n'existent pas dans les langues autochtones).
 - Par exemple, le mot « santé » n'existe pas en atikamekw. On parle plutôt de « bien-être ».

Et que les responsables des programmes d'études en santé devraient :

- Créer des dictionnaires/lexiques avec les mots techniques traduits dans les différentes langues autochtones en collaboration avec des experts autochtones, et s'assurer de les rendre disponibles.
- S'assurer que les étudiants autochtones connaissent les services offerts pour les soutenir dans leur cheminement scolaire.

Finalement, tel que le souligne cette étudiante : « Au cégep, c'est juste dans les livres. Tu n'as pas ben ben d'images, à part dans les volumes de bio. Mais pour des personnes très visuelles comme moi, l'adaptation était très difficile. » Avoir une approche d'enseignement qui mise davantage sur une plus grande variété de méthodes serait certainement d'une grande aide pour rejoindre davantage d'étudiants. Par exemple, opter pour une méthode étape par étape et voir les signes et les symptômes associés à des images permettraient de rejoindre les étudiants plus visuels.

Le fonctionnement des établissements scolaires postsecondaires

La méconnaissance du fonctionnement des établissements postsecondaires, comprenant notamment l'inscription, le rythme du cégep ou de l'université, ainsi que la cote R, a été un autre obstacle identifié par les étudiants.

L'inscription

Lors de leur inscription, les participants expliquaient avoir dû demander de l'aide pour effectuer toutes les démarches et remplir tous les formulaires. L'aide a été demandée auprès de différents intervenants du milieu scolaire ou des proches ayant déjà passé par le processus d'inscription. Lors de leur inscription, certains participants se rappellent avoir indiqué sur leur formulaire qu'ils ou elles étaient autochtones. Toutefois, aucune information supplémentaire, sur les services offerts aux étudiants autochtones, ne leur avait été transmise par la suite. Par ailleurs, aucune mesure d'accueil n'avait été mise en place. Dufour (2015) a abordé cette réalité, qui tend à décourager les étudiants à s'auto-identifier. Elle propose que « bien que plusieurs établissements aient intégré une case d'auto-identification dans leur formulaire d'admission, plusieurs étudiants des Premiers Peuples hésitent à s'auto-identifier par peur d'être stigmatisés, notamment en l'absence d'une offre adaptée de services et donc de justificatifs valables » (CAPRES, 2018, p. 7). De ce fait, les étudiants doivent se débrouiller seuls pour connaître les services offerts dans leurs écoles et pour découvrir les lieux. L'identification devrait permettre une accessibilité facile et rapide aux informations concernant les services aux étudiants, mais au regard des témoignages, on constate que les étudiants n'ont toujours pas accès à des informations supplémentaires. *On peut ainsi questionner à quoi sert, aux établissements scolaires, l'auto-identification des étudiants autochtones.*

Le rythme

Le rythme particulier des établissements postsecondaires a également été identifié comme difficulté par les participants à cette recherche. Le rythme étant plus rapide qu'à l'école secondaire, cela représente un obstacle pour plusieurs. De plus, lors du Forum régional citoyen sur l'accessibilité aux études en santé des étudiants autochtones, il a été souligné que « la ligne de départ [des étudiants autochtones] diffère souvent de celle des allochtones » (prise de parole d'une participante, Forum régional citoyen, Trois-Rivières), entraînant ainsi une difficulté supplémentaire à suivre le même rythme que les autres étudiants. Dans le même ordre d'idée, une participante à cette recherche a expliqué avoir été la première de classe lors de son parcours au secondaire, qu'elle a fait dans sa communauté. Toutefois, une fois arrivée au cégep, elle a frappé un mur :

« J'avais déjà rencontré un mur au début de la session parce que la charge de travail est vraiment difficile et différente aussi. Pis moi, je ne m'étais pas préparée à ça. [...] Je voyais que tout le monde avait peut-être une longueur d'avance, peut-être. Mais, aussi, j'avais le choc... Faque, tout en même temps, c'était difficile. [...] Le choc de vivre en ville, le fait que je ne connaisse absolument personne pis qu'on soit 45 dans une classe alors que j'étais habitué d'être 15. »

Les propos de cette étudiante démontrent bien que de nombreux obstacles peuvent être vécus en même temps et qu'on ne peut négliger aucun d'eux si l'on souhaite assurer la réussite éducative de tous les étudiants.

Ce rythme différent nécessite ainsi des outils supplémentaires, notamment des stratégies d'études et de planification du temps, comme le souligne cette ancienne étudiante : « Moi, j'avais de la misère



à organiser mes affaires, mon temps d'étude. » Et ces outils devraient être offerts même pour les étudiants qui sont de retour aux études après une interruption et qui doivent se réhabituer au rythme des établissements scolaires. Malheureusement, ces outils arrivent souvent trop tard, une fois qu'un enseignant constate qu'un étudiant rencontre des difficultés, mais comme le propose cette étudiante : « Ils devraient le donner avant pour pouvoir réussir, pas après quand tu *rushes* et que tu essaies quand même. Il est comme trop tard. »

La cote R

Au cours de cette recherche, il a été possible de constater que les étudiants ne connaissent pas, dès leur arrivée aux études postsecondaires, l'existence de la cote R ou ne comprenaient pas son fonctionnement. Par le fait même, ils ne concevaient pas l'importance de bien réussir leurs cours, et ce, dès le début de leur parcours. Par exemple, un employé aux services aux étudiants a révélé que les abandons des études des étudiants autochtones après la date limite sont nombreux et que ces abandons sont problématiques, car ils font chuter les moyennes générales des étudiants. Cela entache donc leur dossier scolaire et a des conséquences à long terme.

Les contrats de réussite

Plusieurs situations présentées précédemment entraînent parfois l'échec de certains cours. Lorsqu'un étudiant échoue à plusieurs cours par session, des contrats de réussite lui sont proposés.

Une étudiante partage son expérience avec les contrats de réussite...

Elle explique sa situation en disant :

« Ça a été très rough. Dans le fond, j'avais sept cours. En plus, je m'occupais de mes quatre autres [enfants]. J'avais mon bébé. J'allais. Tsé, c'était trop. J'ai comme frappé un mur. À travers ça, j'avais un contrat. Tsé, il faut que tu signes un contrat. J'avais comme baissé mes cours à quatre, il me semble. Mais, il fallait que tu réussisses quand même là-dedans. Ça a été très demandant, très difficile. [...] C'était trop. Ça n'a pas été une belle expérience. »

Ce contrat exigeait qu'elle passe tous ses cours, mais elle n'en a réussi que trois. Elle a alors dû arrêter l'école pendant une session, exigence du contrat de réussite. Ce fut un coup dur pour elle, notamment pour son estime personnelle. Elle est, par la suite, retournée au cégep pour une session supplémentaire, mais elle a fini par abandonner ses études collégiales en raison de la fatigue, du stress et du manque de soutien de son établissement scolaire : cette étudiante avait demandé de l'aide notamment en services d'orientation et avait été reçue avec des commentaires désobligeants de la conseillère en orientation de son cégep. *Après coup, elle considère que si elle avait pu faire des sessions plus légères, elle aurait peut-être pu diplômer de sa technique.*

Enfin, pour pallier ces divers obstacles associés à la méconnaissance et à la mécompréhension du fonctionnement des établissements postsecondaires, certains établissements ont créé des guides d'accueil pour les nouveaux étudiants, tel que déjà mentionné, mais ceux-ci ne sont pas nécessairement pertinents pour les étudiants autochtones. Par ailleurs, ce type de guide ne présente pas nécessairement tous les détails liés au fonctionnement du système scolaire postsecondaire québécois. C'est pourquoi **assurer un accueil personnalisé et particulier pour les nouveaux étudiants autochtones** serait une solution plus optimale pour favoriser une bonne compréhension, et ce, dès le début du parcours postsecondaire. Au cours de celui-ci, il serait primordial de **présenter le fonctionnement de**

l'établissement, les différents services, leur aide pédagogique individualisée (API) ou autre employé, les lieux importants et aborder la question du rythme des cégeps et universités, la cote R et d'autres sujets pertinents.

Les programmes contingentés

Dans certains programmes universitaires contingentés, des places sont réservées pour des étudiants autochtones, mais ceux-ci doivent tout de même répondre à certaines exigences pour être acceptés. L'exemple le plus fréquent est le contingent autochtone des programmes de médecine dans quatre universités québécoises. Auparavant, quatre places étaient réservées pour les jeunes des Premiers peuples qui souhaitaient poursuivre des études dans le domaine. Depuis peu, le nombre de places réservées a été augmenté à six par année. D'autres domaines ont suivi le pas et, pour ne donner que quelques exemples, on retrouve maintenant des places réservées dans tous les programmes du domaine de la santé à l'Université Laval. De plus, plusieurs facultés de droit et départements de travail social réservent dans chaque cohorte une place ou plus pour des étudiants autochtones.

Bien que cette démarche permette une plus grande accessibilité aux études, tous les programmes contingentés n'ont pas de telle place réservée et, comme déjà mentionné, les étudiants doivent tout de même répondre à certains critères d'admission. Les critères d'admission sont, par exemple, une cote R moins élevée que celle demandée aux étudiants allochtones, une lettre de motivation, une entrevue de groupe ou une entrevue individualisée. Toutefois, lorsque les admissions ne sont évaluées que sur une cote R diminuée, la motivation des étudiants à poursuivre le programme d'études, qui est parfois très forte, n'est aucunement prise en compte. En effet, plusieurs étudiants autochtones orientent leur choix de programme en fonction des besoins qu'ils observent dans leur communauté. Désirant poursuivre des études pour ensuite retourner travailler et aider leur communauté, ces jeunes sont très motivés et ont des objectifs précis. Toutefois, ils peuvent rencontrer un obstacle majeur à leur projet si leur admission est refusée.

À ce sujet, une participante raconte qu'au cours de sa formation en Sciences humaines, son désir d'aider sa communauté était très fort. Elle a donc voulu aller étudier à l'université en service social, mais ses notes n'étaient pas assez fortes et elle n'avait donc pas la cote R demandée, bien qu'elle ait été très proche de celle-ci. Ainsi, elle s'est présentée au bureau de la directrice du programme avec une lettre de motivation et une lettre de soutien du chef de sa communauté afin que la directrice jette un second regard sur sa demande. La directrice n'a pas voulu la recevoir dans son bureau, considérant la demande de cette jeune femme comme du favoritisme. Cette étudiante s'était sentie désemparée. Heureusement, cette étudiante, qui est maintenant en anthropologie, a trouvé une nouvelle motivation à la poursuite de ses études.

D'autres étudiants n'ayant pas une cote R suffisamment élevée pour être acceptés dans un programme tentent d'y accéder en suivant d'autres cours ou d'autres programmes pour augmenter leurs notes et leur cote R. Cela entraîne parfois le découragement de ces étudiants et les mène à mettre sur pause leurs parcours ou à abandonner définitivement leurs études.

Bien que la démarche des places réservées permette une plus grande accessibilité aux études, tous les programmes contingentés n'ont pas de telles places réservées et, tel que déjà mentionné, les étudiants doivent répondre à certains critères d'admission. Tout programme contingenté à l'université ou au collégial devrait avoir ainsi au minimum une place réservée pour les étudiants autochtones et les demandes d'admission devraient être évaluées selon plusieurs critères, qui tiennent compte non seulement des résultats scolaires des étudiants, mais aussi de leur cheminement personnel, de leur motivation à poursuivre le programme d'études et de leurs intentions professionnelles après l'obtention de leur diplôme.



Les services aux étudiants

Les services aux étudiants des établissements collégiaux et universitaires ont été utilisés par une majorité des participants. Toutefois, plusieurs ont partagé avoir été insatisfaits des services offerts. D'abord, les services et les personnes-ressources ne leur étaient pas adéquatement présentés lors de leur arrivée dans leur nouvel établissement scolaire. Bien que ce genre d'informations soit présenté lors des portes ouvertes ou des journées d'accueil, certains participants se disaient trop gênés pour participer à ce genre d'événement. Ainsi, ils doivent se débrouiller seuls et les informations sont reçues trop tard dans la session, voire dans le parcours postsecondaire. Une étudiante explique à cet effet : « Tsé, j'avais plein de questions, pis j'avais peur de les poser. Tsé, comme, comment ça marche les examens? Les services qu'il y avait au cégep. Je me suis vraiment débrouillée toute seule tout le temps. »

Le sentiment de gêne entraîne également des difficultés dans les cours. Une étudiante raconte : « Il n'y avait pas de retour en arrière. Une fois qu'il a fini, il a fini. Moi, j'étais vraiment très gênée. Donc, je ne posais pas de question. J'espérais juste que quelqu'un ne comprenne pas la même chose pour qu'il pose la question. »

Une seconde situation observée par les étudiants est que les employés des services aux étudiants envoyaient souvent les étudiants vers d'autres professionnels, considérant que leur situation n'était pas de leur responsabilité. Par exemple, une étudiante expliquait que lorsqu'elle est allée chercher du soutien, les intervenants se relançaient la balle : elle a eu un rendez-vous en psychologie, mais cela ne s'adressait qu'aux problèmes liés à la réussite scolaire, puis elle a eu un rendez-vous en orientation, où elle s'est fait conseiller d'aller en psychologie. De plus, ces intervenants ne connaissaient rien aux Autochtones (aux communautés, aux réalités historiques ainsi qu'aux particularités scolaires, comme les places réservées dans les programmes contingentés et le financement), ne pouvant donc pas bien conseiller les étudiants. Cette méconnaissance des employés des services aux étudiants a été révélée par plusieurs participants.

« Je trouvais que, pis c'est le même problème qu'on a ici [à l'université], on dirait qu'ils ne comprennent pas, nous, nos réalités en tant qu'étudiants autochtones. Ça a toujours été ça le problème. Faque, moi, cette aide-là, je ne vais jamais la chercher parce que, quand même que j'y vais, ça va me décevoir. Ça va me dire quelque chose qui ne me rejoint pas. [...] Je te dirais que moi ce qu'on me dit c'est : Je ne vais pas chercher de l'aide parce qu'ils ne me comprennent pas. »

« Si je vais au Centre d'aide, pour voir une psychologue par exemple, j'aimerais qu'elle soit au courant de ce qui se passe par chez nous. J'aimerais qu'elle sache les problématiques chez les Premières Nations, qu'elle ait l'information. Je ne voudrais pas qu'elle soit choquée avec les problèmes qui arrivent chez nous. »

Les services en psychologie ont été utilisés par quelques participants. Toutefois, le fait que ceux-ci ne soient orientés qu'autour des études était problématique. Également, le manque d'une ressource de première ligne pour les étudiants a été nommé par deux participantes. Le processus pour accéder aux services est parfois complexe et long, ce qui a pour effet de décourager les étudiants et de leur donner l'impression d'être « juste un numéro » : « Il y a toute une démarche qui est [beaucoup] trop longue pour rien juste pour rencontrer un orienteur. [...] Moi, je me dis que quelqu'un qui est [vraiment] écoeuré pis désespéré de rencontrer un orienteur, il va se décourager. » Une seconde étudiante souligne qu'il manquait une approche (un intervenant) pour les situations de crises et les problèmes immédiats qui doivent être pris en charge dans la journée même. Elle raconte que pour obtenir du soutien

psychosocial dans l'université où elle a effectué des études, les étudiants doivent remplir un formulaire et sont contactés par la suite, et ce, seulement si leur situation est urgente (indiqué sur formulaire). Un intervenant communique ensuite avec eux dans un délai d'une semaine et les rencontres sont limitées à trois. Ces services limités, quant au nombre d'heures de consultation, rendent souvent le suivi incomplet.

Finalement, certains étudiants ont fait face à de la discrimination en allant chercher de l'aide aux services étudiants de leur établissement scolaire. Une jeune femme raconte s'être fait dire :

« Tu as un enfant. Qu'est-ce que tu fais au cégep? Tu devrais être chez toi puis t'occuper des besoins de ton enfant. Ton enfant devient ta priorité. Pis, après ça, tu penses à aller à l'école. Tu te rends-tu compte, avec ce que tu viens de me dire, que moi je pourrais te signaler. Tu ne devrais pas avoir un enfant. »

Cette participante n'est pas la seule à avoir vécu une telle expérience. Après coup, elle considère que l'employée rencontrée manquait de sensibilité culturelle et de connaissances sur les réalités autochtones. Les propos qu'elle tenait étaient inappropriés et manquaient d'empathie. Cette étudiante est allée chercher de l'aide, mais en plus de ne pas avoir été aidée, elle a été menacée de se faire retirer son enfant. Cet exemple démontre bien les difficultés pouvant être rencontrées par les étudiants qui recherchent de l'aide.

En somme, des intervenants formés à la sécurisation culturelle et qui connaissent et comprennent les réalités des communautés autochtones et les spécificités des étudiants des Premiers Peuples, ainsi qu'un meilleur suivi en psychologie, notamment par l'entremise d'une ressource de première ligne et d'un suivi touchant d'autres aspects de la vie des étudiants, seraient souhaités.

Services propres aux étudiants autochtones

Dans plusieurs établissements fréquentés par les participants, il n'y avait pas de services propres aux étudiants autochtones, pas de local étudiant ni d'association. Des agents de services aux étudiants autochtones ont été présents dans quelques établissements fréquentés par les participants. Cependant, les agents ne restaient pas en poste ou n'étaient pas présents en tout temps. En effet, il ressort de cette étude que les postes d'agents de liaison sont souvent précaires, étant financés pour une seule année, avec la possibilité de voir son contrat être renouvelé par la suite. Cela entraîne une démotivation pour les gens en poste. Par ailleurs, les postes d'agents de liaison ou d'agents de soutien aux étudiants prennent beaucoup de temps à développer. Les processus de création et d'embauche sont longs.

Une agente de liaison, présente dans les cégeps de la ville de Trois-Rivières et des environs, répond aux demandes des étudiants atikamekw. Cette initiative, du Conseil de la Nation atikamekw, permet aux étudiants de se retrouver lors de dîners ou autres rassemblements organisés par l'agente de liaison. Elle aide à briser l'isolement. Toutefois, le portrait sur l'accessibilité aux services publics publié par le RCAAQ (2018) démontrait que la ville de Trois-Rivières accueille également des autochtones d'autres nations. Ainsi, ce ne sont pas tous les étudiants autochtones de la ville qui peuvent accéder à ces services.

Tous ces éléments démontrent donc que l'accompagnement des étudiants n'est que partiellement assuré. Il importe qu'un financement soit déployé pour permettre l'embauche d'agents de liaison autochtones dans tous les établissements postsecondaires et que le financement soit pérenne. Par ailleurs, tout établissement recevant un tel financement devrait assurer l'embauche d'une ressource le plus rapidement possible. La collaboration entre ces agents de liaison et les organismes communautaires locaux, dont les Centres d'amitié autochtones, devrait finalement être priorisée.



La cohérence des référentiels et des contenus des programmes avec les savoirs et valeurs autochtones

Plusieurs étudiants ont mentionné avoir été sollicités par des enseignants pour aborder certaines questions autochtones en lien avec leur programme d'études ou avoir pris parole pendant leurs cours pour transmettre des informations justes sur les questions autochtones à leurs collègues et aux enseignants. Certains étudiants étaient à l'aise de prendre la parole, mais ce n'était pas le cas de tous. Bien qu'il est apprécié des étudiants que les informations enseignées sur les réalités des Premiers Peuples soient justes et que malheureusement, il arrive que certains enseignants soient mal informés et ne soient pas en mesure de transmettre des enseignements à ce sujet, cela ne devrait pas reposer sur les étudiants. Bien s'informer, puis transmettre des informations pertinentes ou aborder « le point de vue autochtone » demeure le travail des enseignants. Les participants à ce projet souhaiteraient que différents éléments touchant leur culture et l'histoire de leur nation soient présentés dans les cours au cégep et à l'université, et que les enseignants soient formés en conséquence. Toutefois, l'une des participantes souligne qu'il faut que ce soit dans un esprit d'équité, c'est-à-dire de ne pas mettre les savoirs autochtones devant les autres savoirs.

Axe santé

L'utilisation de contenu touchant les Autochtones dans les études en profession de la santé a été mentionnée par certains étudiants rencontrés. Ces derniers déploraient l'utilisation d'exemples d'Autochtones aux prises avec des problèmes de diabète ou de dépendances :

« Le un pour cent (1 %) qui va être Autochtone va avoir une tuberculose ou de l'alcoolisme ou du diabète, puis je trouve que cette approche-là est pleine de préjugés, puis que ça ne donne pas envie aux personnes qui sont pas Autochtones de vouloir travailler avec ces populations-là, puisqu'on présente seulement les mauvais côtés, puis on n'a pas l'approche culturelle qui va derrière ça. »

À l'Université McGill, un poste a été créé pour s'occuper du Indigenous Curriculum en santé. Un pédiatre mohawk, Kent Staylor, donne notamment les contenus touchant les Autochtones dans les cours de médecine. Ils ont également depuis quelques années le Indigenous Health Professions Program, qui vise notamment à intégrer des occasions d'apprentissage sur la santé autochtone dans les différentes professions de la santé.

Plusieurs étudiants aimeraient également avoir des programmes en intervention touchant davantage le milieu autochtone. Ce type de programmes existe dans quelques cégeps ou universités québécoises (comme l'AEC en éducation spécialisée et contextes autochtones du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue ou le certificat en intervention et en prévention des dépendances chez les jeunes des Premières Nations de l'UQAC, pour n'en donner que quelques exemples), mais cela n'est pas répandu dans tous les établissements. Comme certains des étudiants rencontrés ne comptent pas travailler en ville après leurs études, ils souhaiteraient **être mieux outillés pour travailler dans les communautés autochtones. Avoir davantage de possibilités de stages dans les communautés serait aussi souhaité par les étudiants rencontrés.**

Le Cégep de Baie-Comeau travaille actuellement à la création de matériel didactique pour l'intégration de contenus pédagogiques liés aux cultures autochtones dans le programme de sciences humaines du cégep. Le Cégep collabore d'ailleurs avec l'École secondaire Uashkaikan de Pessamit et le Conseil de bande de Pessamit. De plus, le Cégep de l'Outaouais, en collaboration avec l'Université d'Ottawa, l'Institution Kiuna, la communauté de Kitigan Zibi, etc. travaillent à un projet similaire. Ils souhaitent bâtir du matériel didactique pour tous les niveaux scolaires, du primaire à l'université. Le matériel sera conçu par les partenaires des Premiers Peuples, même si initialement, le porteur du projet est basé au Cégep de l'Outaouais.

Association et local pour étudiants autochtones

Certains cégeps ou universités fréquentés par les étudiants rencontrés dans le cadre de ce projet n'avaient pas d'association ou de local pour les étudiants autochtones. Dans ces cas, il était plus complexe pour les étudiants autochtones de se rassembler. Cela avait pour conséquence que les étudiants ne se retrouvaient pas dans leur école et ne s'y sentaient pas à leur place. Une des étudiantes soulignait : « Il me semble que ça aurait été le fun, comme au Cégep de Sainte-Foy en ce moment, [d'avoir] un local pour les étudiants autochtones. Pis moi, je n'ai jamais eu ça. [...] Ça aurait été le fun, tsé, de se retrouver. Veut, veut pas, tu es tout seul dans la ville. »

De plus, les étudiants rencontrés ont indiqué qu'ils éprouvaient parfois de la difficulté à se mêler aux autres étudiants. Par exemple, une étudiante expliquait : « De ce que je connais des Autochtones là-bas, de ce que je vois, on n'a pas tendance à faire partie des comités ou bien de s'impliquer dans la vie étudiante. On est plus du genre à : Bon, je fais mes cours et je retourne chez nous. C'est tout. Je suis là pour étudier. » Toutefois, ils étaient unanimes : s'il y avait un local destiné aux étudiants autochtones, les participants à cette recherche auraient tendance à le fréquenter et à rester à l'école au-delà de leurs heures de cours.





Association étudiante autochtone de l'Université Laval

Existant depuis près de 20 ans, l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval est une seconde maison pour les étudiants autochtones. Bien qu'elle soit en action depuis de nombreuses années, l'association n'a été officiellement reconnue par l'établissement qu'en 2018, à la suite de la création d'un comité de réflexion sur la réconciliation à l'Université. Par le passé, les membres de l'association tentaient de créer un espace confortable, mais sans ressources financières, car ils ne pouvaient recevoir de cotisations de leurs membres, n'étant pas une association étudiante reconnue.

Jusqu'alors, l'association n'avait pas de visibilité sur le site Internet de l'Université et était méconnue de plusieurs étudiants autochtones du campus. Encore aujourd'hui, plusieurs étudiants des Premiers Peuples ne fréquentent pas l'association, car son local étudiant, bien que central sur le campus, n'est pas assez gros. La présidente de l'association constate donc qu'un seul local ne permet pas de rejoindre tous les étudiants, de tous les pavillons et de tous les programmes.

Pour se faire connaître auprès de tous les étudiants autochtones de l'Université, les membres de l'association sont présents à chaque événement touchant les questions autochtones sur le campus. Toutefois, avant sa reconnaissance officielle par l'Université Laval, l'association ne pouvait être présente aux événements portes ouvertes de l'Université.

Bien que les choses aient changé au cours des dernières années, la présidente de l'association souligne un besoin qui persiste, soit d'avoir accès à la liste des étudiants autochtones de l'Université. Avoir les contacts de tous les étudiants autochtones de l'Université lui permettrait de leur faire parvenir un courriel de bienvenue, pour leur présenter l'association et pour s'assurer qu'ils connaissent les services offerts.

L'association travaille depuis l'été 2018 à la création d'une boîte à outils pour accueillir les nouveaux étudiants. Le travail est complexe, les informations à chercher sont nombreuses et les étudiants ne sont pas rémunérés pour ce travail. Ils le font de leur bon gré considérant qu'ils auraient souhaité un tel outil à leur arrivée. Les étudiants remplissent ainsi un vide de services de soutien qui devraient être pris en charge par leur université.

Finalement, considérant que les établissements scolaires sont responsables de l'épanouissement de leurs étudiants et que « cela ne se passe pas simplement dans la classe ou dans le programme », les établissements postsecondaires devraient s'assurer d'avoir un lieu pour permettre le rassemblement d'étudiants autochtones. Ils devraient aider à la création d'une association étudiante autochtone, assurer la reconnaissance des initiatives des étudiants autochtones et prendre leurs responsabilités en développant eux-mêmes les outils d'accueil pour ces étudiants.

6. Initiatives et pratiques inspirantes pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative autochtone postsecondaire

6.1 Initiatives au sein du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec

Une stratégie en éducation

Continuum de services :

- Vise à répondre à tous les besoins qu'une personne peut avoir **tout au long de sa vie** de même qu'aux besoins de tous les membres d'une même famille.
- Le continuum de services assure aussi **l'interconnexion et la fluidité** entre les différents services offerts dans le centre et la complémentarité avec les services externes.

Le continuum de services permet de garantir **la continuité de la relation humaine** avec la personne par un accompagnement continu, peu importe les services qu'elle utilise à l'intérieur ou à l'extérieur du Centre d'amitié.

En 2018, le Regroupement des centres d'amitié autochtones (RCAAQ) s'est doté d'une stratégie en éducation dont l'objectif principal est d'assurer aux Autochtones en milieu urbain l'accès à un continuum de services pour les individus et les familles qui favorise l'apprentissage, la persévérance scolaire et la réussite.

Cette stratégie se réalise par cinq volets d'action :

- *La collaboration et le partenariat entre les Centres d'amitié autochtones et les commissions scolaires, les écoles et la communauté;*
- *L'intervention en soutien à l'apprentissage des individus et familles;*
- *La valorisation des cultures autochtones;*
- *La création d'environnements favorables à l'éducation;*
- *La recherche et l'évaluation.*

Elle favorise des actions concertées dans une approche globale de l'individu et valorise ainsi la participation familiale. La stratégie mise sur l'accompagnement des familles, le soutien à l'apprentissage en offrant un milieu sécuritaire et adapté aux apprenants, le développement de saines habitudes de vie et le renforcement des facteurs de protection, ainsi que le soutien communautaire et social, notamment en positionnant les Centres d'amitié autochtones comme des milieux de vie, de socialisation, de soutien et d'ancrage culturel.



Considérant que l'appartenance culturelle et la fierté identitaire sont des facteurs essentiels à la persévérance scolaire et à la réussite éducative, le RCAAQ promeut la valorisation des cultures autochtones dans le Mouvement et auprès des partenaires du milieu de l'éducation. La stratégie mise également sur la création d'environnements favorables à l'éducation afin d'éliminer les enjeux socioéconomiques qui freinent la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain.

Les Centres d'amitié autochtones, carrefours de services urbains et milieu de vie

Comme souligné plus tôt, les Centres d'amitié autochtones représentent des lieux d'ancrage culturel et d'appartenance communautaire propices à la participation sociale et à la mobilisation citoyenne. Ils sont des carrefours de services urbains développés par et pour les Autochtones en partenariat avec le réseau public. Les Centres d'amitié offrent ainsi des services en éducation, un soutien personnalisé et assurent un continuum de services où les individus sont considérés dans leur globalité.

Les Centres s'impliquent auprès des familles, des élèves et des étudiants afin d'assurer un soutien tout au long de leur cheminement scolaire. Les membres y développent un sentiment d'appartenance, « c'est une seconde maison », et la fréquentation d'un centre pendant le temps des études permet de contrer l'ennui des jeunes des villes, de développer leur réseau social, ce qui a, par le fait même, un effet sur leur persévérance scolaire.

Les Centres d'amitié autochtones offrent également des locaux tranquilles et adaptés pour les séances d'études des étudiants postsecondaires. Des services de soutien à l'apprentissage sont offerts dans une majorité des Centres d'amitié autochtones. Par ailleurs, la présence d'intervenants psychosociaux sur place favorise l'organisation efficace sur temps d'études et de travail des étudiants. Les Centres sont aussi des lieux d'entraide entre les étudiants, pour les études et les travaux ou pour tout autre besoin lié à la vie en ville. Les intervenants des centres sont constamment à l'écoute des besoins des étudiants afin de les soutenir adéquatement.

Dans le cadre de cette recherche, une majorité d'étudiants rencontrés fréquentaient ou avait déjà fréquenté un Centre d'amitié autochtone lors de leurs études postsecondaires. Les étudiants rencontrés lors de la collecte d'informations à Trois-Rivières avaient d'ailleurs été rencontrés au Centre d'amitié de la ville et avaient été contactés par l'entremise d'employés du Centre. Plusieurs participants avaient fréquenté un autre Centre d'amitié autochtone avant de venir à celui de Trois-Rivières. Les services utilisés par ces membres étudiants étaient variés. On retrouve l'aide aux devoirs pour eux ou leurs enfants, les services en employabilité, l'aide à la recherche de logement, les activités culturelles et d'art ou simplement un besoin de socialiser.

Plusieurs participants ont partagé avoir d'abord eu des préjugés sur les Centres d'amitié autochtones, pensant qu'il s'agissait de ressources pour les itinérants ou les gens en situation de crise. Toutefois, un membre de leur famille (cousine, tante), un ami ou une connaissance les avaient introduits aux Centres et c'est de cette manière que les étudiants avaient commencé à fréquenter les Centres. Plusieurs s'y sont investis – en étant sur le conseil d'administration, en y faisant leurs stages, en y travaillant (de manière rémunérée ou bénévole). Une ancienne étudiante explique : « Le Centre d'amitié est vraiment très impliqué dans tous les milieux, dans tous les secteurs. Si j'avais besoin d'aide, je savais qu'il était là. »

Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain

Ainsi, les Centres d'amitié autochtones offrent un milieu sécuritaire d'écoute et de confiance. Les employés des Centres se démarquent par leur sensibilité, leur ouverture et leur écoute. C'est grâce à cette attention apportée aux jeunes, à leurs préoccupations quotidiennes et à leurs émotions qu'ils peuvent bâtir des liens privilégiés avec eux et ainsi leur apporter l'aide, le soutien et l'attention dont ils ont besoin pour se sentir plus à l'aise et mieux outillés lors des multiples transitions qu'ils vivent. Comme la poursuite des études passe par la transition vers le milieu urbain pour de nombreux jeunes autochtones, le fait de participer aux activités des Centres permet d'enrichir leurs expériences scolaires de manière globale (RCAAQ, 2020, p. 49).

Exemples d'initiatives dans le Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec

Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières

Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain

Embaucher une agente de liaison scolaire située au Centre d'amitié autochtone. Une autre formule de collaboration que nous avons identifiée est l'embauche d'une agente de liaison au Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières financé par deux commissions scolaires (à travers les mesures du MEES). Cette ressource travaille au développement de relations avec les 72 écoles de la région de Trois-Rivières. Depuis son embauche à l'automne 2018, cette employée rencontre les directeurs de chaque école afin de faire valoir l'importance d'accorder une attention aux besoins et réalités autochtones dans leurs établissements. Le rôle de l'agente de liaison est bienvenu dans un contexte où il y a un nombre grandissant d'élèves autochtones à travers les écoles de la ville.

« En tout cas, pour l'instant, je fais beaucoup d'accompagnement aux parents, le soutien de la famille, des enfants, pour faciliter la réussite des enfants à l'école. Je suis là pour sécuriser le parent, puis, des fois, c'est plus facile pour lui de s'exprimer quand il a une Autochtone avec lui. C'est juste de parler dans sa langue, de mieux s'exprimer, de lui permettre de choisir ses mots. Des fois, je fais la liaison entre le personnel des établissements et la famille. Parce que pour le personnel de l'établissement, ils ne comprennent pas ce qui se passe pour les familles autochtones. Ils se demandent pourquoi les parents ne viennent pas aux rencontres. C'est-tu parce qu'ils négligent leurs enfants? Mais ce n'est pas ça, évidemment. Ça fait que je suis là pour que les deux se comprennent, qu'ils collaborent. Parce qu'il y a des stéréotypes culturels des deux côtés, des affaires qu'il faut comprendre. Puis moi, je le comprends, je le vois qu'il y a de la désinformation, des préjugés. »

(Intervenante du Centre d'amitié) (RCAAQ, 2020, p. 52)



Maniwaki Native Friendship Center / Centre d'amitié autochtone de Maniwaki

Comme présenté dans le plus récent mémoire du RCAAQ, *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics*, « la ville de Maniwaki est un important site de convergence et de circulation pour la population autochtone » (RCAAQ, 2018, Fiche locale : Maniwaki). Les communautés algonquines de Kitigan Zibi (adjacente à la ville de Maniwaki) et de Lac-Rapide (à 134 km au nord de la ville) sont donc situées à proximité. Plusieurs individus et familles de ces communautés s'installent à Maniwaki de manière permanente, temporaire ou transitoire (RCAAQ, 2018). La communauté de Lac-Rapide ne possédant pas d'école secondaire, plus d'une centaine d'enfants originaires de cette communauté doivent se rendre à Maniwaki pour poursuivre leurs études (RCAAQ, 2016). Ensuite, ils doivent quitter Maniwaki, car on n'y retrouve pas d'établissement postsecondaire.

Depuis son ouverture en 2016, le Centre d'amitié autochtone de Maniwaki a développé différents services pour ces jeunes qui fréquentent le centre régulièrement. En effet, en plus d'offrir un dîner aux élèves du primaire et du secondaire, le Centre représente une seconde maison pour ces jeunes. Ils y apprennent à cuisiner lors des cuisines collectives jeunesse. Les soirées jeunesse permettent aux jeunes d'avoir un espace sécuritaire pour se retrouver. En 2019, le Centre a célébré pour une première fois la diplomation au secondaire d'une de ses membres. En 2020, ils seront huit membres du Centre à diplômer. La relation de confiance entre les intervenants et les étudiants commence donc à se construire avant même qu'ils fassent la transition au postsecondaire.

La première diplomation depuis l'ouverture du Centre a également permis le développement de nouveaux services d'accompagnement des jeunes qui font la transition du secondaire vers les études postsecondaires. Pour ce faire, les intervenants du Centre d'amitié et ses jeunes membres ont participé aux foires carrières et ont visité les établissements postsecondaires à Ottawa, à Gatineau et à Montréal. Les employés du Centre ont organisé des activités d'orientation dans les villes sur le système de transport en commun. Ils ont offert de l'accompagnement et de l'aide dans le processus d'inscription dans les programmes collégiaux et dans les demandes de financement des jeunes. Finalement, ils les ont accompagnés dans la recherche d'un logement dans la ville où ils iront faire leurs études. Le Centre d'amitié autochtone de Maniwaki prépare donc les étudiants à la poursuite des études postsecondaires et agit pour la réussite et la persévérance des étudiants autochtones.

Relation entre les Centres d'amitié autochtones et les établissements postsecondaires

Les Centres d'amitié autochtones sont des partenaires incontournables en ce qui a trait aux services en éducation. Les collaborations possibles avec les établissements scolaires postsecondaires peuvent prendre différentes formes. Les Centres d'amitié peuvent, par exemple, participer aux activités des établissements postsecondaires lors des semaines culturelles afin de parler des cultures autochtones et de sensibiliser les étudiants et le personnel aux réalités des Autochtones en milieu urbain. Ils peuvent aider les établissements scolaires dans l'organisation des journées de sensibilisation à l'histoire autochtone (touchant notamment la Loi sur les Indiens et les pensionnats). Les Centres d'amitié autochtones peuvent transmettre du matériel promotionnel aux établissements scolaires afin qu'ils le mettent à disposition des étudiants et des employés. Les Centres peuvent aussi offrir des stages pour différents programmes des établissements postsecondaires de la ville. Finalement, **les Centres d'amitié autochtones et les établissements scolaires peuvent collaborer dans l'offre de certains services aux étudiants au postsecondaire.** Par exemple, des employés des cégeps et des universités pourraient aller offrir des ateliers au centre d'amitié local, puisqu'il représente un lieu sécuritaire et pertinent culturellement pour les étudiants autochtones. Les ateliers pourraient porter sur la planification des études et des travaux, la gestion du travail, particulièrement dans les cas de conciliation études-famille.

La création et le maintien de liens positifs, respectueux et durables entre les centres et les établissements scolaires sont essentiels pour la réussite et la persévérance des étudiants autochtones postsecondaires. Cela permettrait notamment l'atteinte d'un réel continuum de services. Il importe toutefois de considérer que les Centres sont très fréquemment sollicités, pour des demandes de représentation et de consultation, et ne peuvent ainsi participer à tous les événements auxquels ils sont invités. Par ailleurs, il existe souvent de multiples initiatives dans un même cégep ou une même université désirant travailler avec les Centres d'amitié. Il arrive qu'il n'y ait aucun arrimage entre ces initiatives et que les responsables ne soient pas en contact, ou même qu'ils ne soient pas au courant des autres projets en cours dans leur propre établissement. Ainsi, **une meilleure coordination des projets à même les établissements pourrait être faite lorsqu'ils transmettent des demandes aux Centres d'amitié ou autres organisations autochtones.**

Les employés des Centres d'amitié autochtones sont également fréquemment approchés par les établissements scolaires à titre de consultants pour de la formation en sécurisation culturelle ou pour des activités de sensibilisation aux réalités et aux cultures autochtones. Les établissements scolaires reconnaissent l'expertise des Centres en ce qui a trait aux réalités autochtones urbaines et aux besoins des étudiants autochtones. Cependant, il a été observé que certains établissements s'en remettaient, après coup, à l'offre de services des Centres plutôt que d'aller de l'avant avec des modifications à même leur établissement. Considérant les Centres d'amitié autochtones comme étant les mieux placés pour répondre aux besoins des Autochtones urbains, les établissements scolaires se déresponsabilisent par rapport aux étudiants autochtones. Une telle décision a, d'abord, comme conséquence que ces établissements scolaires demeurent des espaces qui ne sont pas culturellement sécurisants et pertinents pour les étudiants des Premiers Peuples et où les services ne sont pas appropriés. Par ailleurs, cela augmente les demandes faites aux Centres d'amitié de répondre à des besoins qui devraient l'être par les établissements scolaires, relayant aux Centres la responsabilité de la réussite scolaire des jeunes autochtones.

Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain

Renforcer les liens entre les Centres d'amitié et les écoles, ainsi qu'établir des protocoles d'entente. Dans un contexte d'urbanisation où de plus en plus de jeunes autochtones fréquentent les écoles publiques québécoises, la pertinence et la valeur des Centres d'amitié sont claires. Ces derniers sont des créateurs de ponts, des agents de liaison ou d'accompagnement privilégiés dans la relation famille-école-communauté. Une collaboration étroite entre les écoles et le Centre d'amitié autochtone de chaque région permet l'échange d'informations et le dialogue afin d'être davantage en mesure de répondre adéquatement et de manière dynamique aux besoins et réalités propres aux jeunes autochtones, quel que soit le type de transition scolaire vécue (RCAAQ, 2020, p. 60).

En somme, la création de partenariats forts, notamment par l'entremise d'ententes de collaboration formalisées entre les établissements postsecondaires et les Centres d'amitié autochtones, permettrait de s'assurer que tous assument bel et bien leurs responsabilités dans la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire.



Tables d'accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones

En réaction aux événements de Val-d'Or d'octobre 2015, le Gouvernement du Québec a lancé plusieurs initiatives pour répondre adéquatement aux enjeux qui ont été illustrés à la suite des révélations de femmes autochtones sur les relations entre les Autochtones et divers services publics. Une de ces initiatives a été de créer un lieu de concertation et de coordination intersectoriel pour améliorer la fluidité des services publics qui sont offerts aux Autochtones dans les villes (SAA, RCAAQ, 2017, p. 1).

Organisées en collaboration par le Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec et le Secrétariat aux affaires autochtones, ces tables ont pour mandat principal de :

« créer des liens de collaboration et de travailler en partenariat afin d'assurer la complémentarité et la continuité des services entre les réseaux québécois et les partenaires régionaux, dont les Centres d'amitié autochtones, de manière à adapter l'offre de services de ces réseaux et à s'assurer qu'ils répondent adéquatement aux besoins des Autochtones dans les villes » (SAA, RCAAQ, 2017, p. 4).

Un tel modèle pourrait inspirer les écoles postsecondaires et permettre une meilleure collaboration entre les différentes organisations.

6.2 Initiatives dans les établissements postsecondaires

Fierté identitaire et implication étudiante

Plusieurs étudiants rencontrés ont abordé leur intérêt grandissant pour les questions autochtones qui caractérisaient leur parcours scolaire postsecondaire. L'arrivée au cégep ou à l'université entraîne chez les jeunes un désir de travailler sur des sujets touchant leur nation ou plus largement les populations autochtones du pays. Ces étudiants désirent parfois pallier le fait que les enseignants ne parlent que très peu des questions autochtones. Comme souligné auparavant, il semble également que cette période, plus particulièrement au cours des études collégiales, est associée à des questionnements identitaires plus forts. « Qui suis-je? », c'est ce à quoi certains tentaient de répondre en focalisant leurs travaux sur les questions autochtones. Cela avait finalement comme effet d'augmenter la motivation ainsi que la fierté culturelle des étudiants et les poussait à s'impliquer davantage dans leur école et dans les organisations communautaires autochtones de la ville dans laquelle ils étudiaient.

Fréquenter un établissement postsecondaire dans lequel on retrouve un comité ou une association étudiante autochtone a influencé positivement et de façon significative le parcours de trois participants à cette recherche. Deux de ces étudiants ont raconté qu'ils fréquentent l'association tous les jours. Ils qualifient leur association de « famille » et soulignent que cela aide beaucoup à retrouver un sentiment d'appartenance à une communauté.

Flexibilité des programmes et des cours

Au cours de cette recherche, les programmes d'études libres et de tremplin DEC se sont révélés être des options appréciées par les participants. Ceux-ci leur permettaient de s'orienter vers des programmes précis après leur arrivée aux études postsecondaires. Comme il a été présenté auparavant, le manque de soutien et d'information sur les choix de programmes et de carrières représente un obstacle à la persévérance et à la réussite éducative. Ainsi, les études libres et le programme tremplin DEC offrent aux étudiants la possibilité d'essayer différents cours afin de voir ce qu'ils souhaiteraient faire plus tard.

Également, les programmes dont les rythmes étaient facilement malléables plaisaient davantage aux étudiants. La possibilité d'alléger les sessions aurait grandement aidé les étudiants qui sont souvent parents et qui ont d'autres responsabilités. Toutefois, pour une autre étudiante, le fait de pouvoir faire sa technique en intensif avait été apprécié. Ayant interrompu ses études pendant quelques années, cette étudiante souhaite terminer rapidement son parcours scolaire afin d'entrer sur le marché du travail. Dans la même optique, une étudiante ayant suivi trois AEC exprimait que ce type de programme lui évitait de suivre les cours de base, dans lesquels elle avait autrefois rencontré des difficultés, et lui permettait d'avoir plus rapidement un emploi.

Finalement, bien que l'éducation des adultes et la formation professionnelle ne soient pas de l'ordre des études postsecondaires, l'approche par matière et les services offerts ont été soulevés par une ancienne étudiante collégiale qui s'est tournée vers le secteur professionnel. Elle a partagé avoir maintenant beaucoup plus d'aide, un suivi personnalisé et accessible. Le fait que les matières soient enseignées étape par étape et que cela ne mélangeait pas plusieurs sujets en même temps rendait l'apprentissage moins complexe. Ainsi, la flexibilité des programmes permet la persévérance des étudiants et aide à leur réussite éducative.

Malgré certaines difficultés présentées précédemment, quatre participants ont partagé des expériences positives de soutien en tant qu'étudiants parents. Cela comprend le soutien d'enseignants et d'autres intervenants qui comprenaient leur situation et prenaient en considération leur routine en tant que parent. Trois étudiantes ont partagé avoir pu amener leurs enfants dans leurs cours lorsqu'elles n'avaient pas d'autres possibilités. Par exemple, une jeune femme qui avait accouché un peu avant la semaine d'examens a pu amener son nouveau-né lors de ses examens (dans un petit local où elle pouvait allaiter). Une fois à l'université, cette même étudiante devait obligatoirement suivre des cours de soir pour poursuivre son programme. La gestionnaire des études dans son programme a également trouvé une solution, soit de suivre un cours avec la TELUQ. En somme, **la bonne volonté d'employés des cégeps et d'universités a été d'une grande aide pour cette étudiante et plusieurs autres rencontrées.**

Services aux étudiants

Bien que plusieurs critiques aient été adressées aux services aux étudiants, les participants ont souligné des initiatives qui les avaient réellement aidés lors de leur parcours postsecondaire. Par exemple, certains établissements scolaires, particulièrement lorsqu'ils sont plus petits, offrent un soutien serré aux étudiants. Une participante raconte : « Moi, ils m'ont vraiment prise par la main. Le fait que ce soit une petite école, il y avait beaucoup de services. »



Les cégeps de la ville de Québec

Les cégeps Garneau, de Limoilou et de Sainte-Foy, à Québec, partagent depuis l'hiver 2019 une agente de liaison qui circule dans les trois établissements scolaires. L'agente de liaison passe trois jours par semaine au Cégep Garneau et est présente une journée dans chacun des autres cégeps.

Les procédures d'identification des étudiants autochtones sont complexes et l'agente de liaison travaille pour avoir une liste d'étudiants autochtones afin de proposer des services et activités à ces étudiants. Le bouche-à-oreille, la présence d'information sur la plateforme Omnivox et la création d'une liste lors d'activités précédentes sont les moyens utilisés pour le partage de renseignements et pour rejoindre les étudiants. Les services offerts précisément aux étudiants des Premières Nations pour favoriser leur persévérance scolaire consistent en des rencontres hebdomadaires pour rassembler les étudiants, la visite des API (aide pédagogique individualisée) lors de ces rencontres, la visite des employés au Centre d'aide à la réussite, la présentation des services offerts dans le Cégep et dans la ville, l'accompagnement des étudiants vers les services, des activités sur l'heure du dîner pour tous les étudiants du Cégep (pour démystifier les questions autochtones auprès des étudiants allochtones), un spectacle pour le rayonnement de la culture, etc. En somme, les services offerts visent à briser l'isolement des étudiants et à créer une habitude de fréquentation au local de l'agente de liaison. Par ailleurs, cette dernière organise des ateliers de sensibilisation pour le personnel de la direction, des services aux étudiants et le corps enseignant. L'agente de liaison rencontre toutefois des difficultés institutionnelles, notamment en lien avec la gestion des fonds reliés à son poste et aux activités et services qu'elle offre.

Grâce à d'anciennes expériences de travail, l'agente de liaison des trois cégeps a des liens avec les organismes autochtones de la région, dont le Centre multi-services MAMUK. Elle peut ainsi diriger les étudiants autochtones vers le Centre lorsque le cégep et ses services ne répondent pas adéquatement à leurs besoins. Par ailleurs, des visites d'étudiants du Cégep Garneau ont été organisées au Centre MAMUK pour présenter les activités culturelles aux étudiants lors du Cercle Mitesh.

Persévérance et réussite éducative

Le phénomène de décrochage et de raccrochage scolaire est bien réel au sein de la population autochtone, et il caractérise le parcours de bon nombre d'étudiants. L'enquête du RCAAQ, réalisée de 2016 à 2018, démontrait d'ailleurs un fort pourcentage (40 %) d'étudiants se considérant comme raccrocheurs (RCAAQ, 2018, p. 13). Cela indique que leurs parcours scolaires sont discontinus, faisant écho au pourcentage émis par Statistique Canada, qui estime que 75 % des élèves postsecondaires hors réserve interrompent leurs études en cours de route, chiffre considérablement plus élevé que pour la population non autochtone (Statistique Canada, 2012). Par ailleurs, l'enquête de la CSSSPNQL a révélé que plus de la moitié des adultes participant à leur recherche, soit 52,1 %, n'avaient pas terminé leurs études secondaires en suivant un cheminement normal (CSSSPNQL, 2017, p. 2). On constate ainsi que les étudiants autochtones ont plus souvent des parcours scolaires atypiques, notamment à cause des réalités de ces étudiants présentées au cours de ce rapport. En effet, leurs parcours sont souvent marqués par des obligations supplémentaires, comme le fait d'avoir des enfants à charge. Au cours de cette recherche, plusieurs étudiants rencontrés ont partagé avoir un parcours discontinu, particulièrement en ce qui avait trait aux études postsecondaires. Une participante au projet explique

la situation de la façon suivante : « Je te dirais que la plupart de mes amis qui ont fait des études postsecondaires, ils n'ont pas un parcours scolaire parfait. Puis, c'est dur, tsé quand tu es parent, quand tu as tout des enjeux à dealer en même temps qu'aller à l'école. Non, pour vrai, c'est dur. C'est rare un Autochtone qui va avoir un parcours scolaire parfait, qui va finir dans les temps pis sans arrêt pis sans pocher des cours. C'est très difficile. C'est quasiment impossible. »

L'observation des statistiques de décrochage et de raccrochage des étudiants autochtones mène à un constat important : les définitions actuelles de la persévérance et de la réussite ne conviennent pas à la réalité scolaire autochtone. Comme abordé par Robert-Careau, le concept de persévérance scolaire « peut avoir plusieurs significations, notamment celles de constance, persistance, ténacité ou maintien des efforts », l'opposant ainsi à l'interruption ou à l'abandon des études (2019, p. 116). Cependant,

« si on se limite à cette conceptualisation, on occulte une définition plus large liée à un bagage d'expériences scolaires, et on reproduit l'interprétation des standardisations eurocentristes de la réussite. Et, conformément à la logique intégrationniste, on s'octroie, en tant que majoritaire, le droit de déterminer ce qui correspond à la norme et ce qu'est la bonne manière d'être persévérant » (Robert-Careau, 2019, p. 116).

La recherche de Mme Robert-Careau au Cégep de Joliette et celle menée par le RCAAQ dans les villes de Québec et de Trois-Rivières abondent dans le même sens : **la persévérance scolaire autochtone ne représente pas forcément un cheminement normal.**

La vision de la réussite ne doit donc pas reposer sur le fait de réussir tous ses cours, d'obtenir les meilleures notes ou de diplômer « dans les temps » prévus par les établissements scolaires. La réussite doit être vue comme un processus continu au cours des études, comme une expérience scolaire. En effet, il se dégage de cette recherche que la réussite ou le but ultime des études est plutôt l'atteinte d'une meilleure vie pour soi, ses enfants, sa famille ou sa communauté. C'est d'ailleurs ce que révélaient les motivations des étudiants rencontrés dans le cadre de cette recherche.

« J'ai failli lâcher à plusieurs reprises. [...] Je voulais rendre fiers ma famille, mes grands-parents, ma grand-mère. »

« Je ne pouvais pas lâcher. [Mon fils] ne dépendait que de moi. C'est pour ça que je continuais d'aller à l'école. »

« Tu sais, le fait d'être Innu ; tu dois en être fier. Mais le fait d'être étudiant, il faut que tu le sois encore plus. »

« Il faut tenir le coup. Il ne faut pas que tu doutes parce que tu es en train de défricher le chemin pour les autres qui s'en viennent. »

Finalement, être fier de soi et de sa culture est aussi un ingrédient de la réussite.



Conclusion

En somme, les nombreuses initiatives déjà en place dans les établissements scolaires démontrent qu'il existe différentes façons de favoriser la persévérance et la réussite scolaire des étudiants autochtones au postsecondaire. Comme le souligne le rapport *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain* du RCAAQ :

« Alors que plusieurs de ces initiatives ont déjà été répertoriées comme étant prometteuses et que certaines d'entre elles reprennent des principes et structures valorisés dans le Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones (Gouvernement du Québec, 2015), nous constatons que la réussite et l'efficacité de celles-ci semblent reposer souvent sur l'implication d'une personne du milieu qui voit l'importance d'un accompagnement adéquat et ajusté sur mesure aux besoins des élèves autochtones » (RCAAQ, 2020, p. 55).

C'est pourquoi les cégeps et universités du Québec doivent emboîter le pas afin de concevoir des services et des orientations stratégiques qui favorisent la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones. Ces services doivent être institutionnalisés et donc, financés de façon pérenne. Il importe que les actions posées ne reposent pas que sur certains enseignants ou employés qui ont personnellement à cœur le parcours de ces étudiants.

Bien que de répertorier les bonnes pratiques en éducation soit fort intéressant pour les établissements postsecondaires avant de créer leurs propres services et de les intégrer aux orientations stratégiques, ce travail cause parfois d'importants délais dans la mise en place de services institutionnalisés et structurants qui pourraient déjà être utilisés par les étudiants autochtones de leurs établissements.

Finalement, même si le financement de projet pilote est souvent utilisé comme première phase de développement de services, il a été prouvé que cette démarche entraîne plusieurs contraintes et obstacles pour les employés des établissements scolaires et pour les étudiants autochtones. Les nombreuses recherches et recensions ont déjà permis de démontrer ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Il faut maintenant passer à l'action.

Bibliographie

Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, Purich Publishing.

Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi.

Boelen, C., Heck, J. E. et World Health Organization (1995). *Defining and measuring the social accountability of medical schools*. Genève, World Health Organization. Repéré à <https://apps.who.int/iris/handle/10665/59441>

Bonin, Sylvie, Sophie Duchaine et Marco Gaudreault (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Québec, Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération.

Canadian Association of Colleges and University Student Services (2018). « Indigenization and Decolonization of Canadian Student Affairs », *Communiqué*, 18, 2, CACUSS.

CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. En ligne : <http://capres.ca/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>

Cégep de Baie-Comeau (2014). *Guide d'intervention institutionnelle*. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau.

Cégep Garneau (2013). *Guide d'accueil au Cégep Garneau pour les étudiants hors région*. Québec, Cégep Garneau.

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) (2017). « Cahier décrochage et retour aux études », *Enquête régionale sur la petite enfance, l'éducation et l'emploi des Premières Nations de la région du Québec*. Wendake, CSSSPNQL.

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) (2018). « Cahier Mobilité et bien-être communautaire », *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec – 2015*. Wendake, CSSSPNQL.

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (CERP) (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*. Val-d'Or, CERP.

Eid, P., Turenne, M. et J. Magloire (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, cat. 12.120-1.9, 131 p.

Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place. Un rapport complémentaire. Képek-Québec*. Québec, ENFFADA.

Dufour, E. (2015). *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*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.



Joncas, J. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires*. Thèse de doctorat, Université Laval.

Kermoal, N. et P. Gareau (2019). « Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31, (1), p. 71–88. <https://doi.org/10.7202/1059126ar>.

Labrecque, R. (2019). « Des mesures de soutien personnalisées et culturellement adaptées pour des étudiants universitaires autochtones : le cas des ateliers de méthodologie de travail », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, p. 70-73.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Sciences humaines – Premières nations (300.B0) Sciences humaines – Inuits (300.D0). Programme d'études préuniversitaires*. Québec, Gouvernement du Québec.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain*. Wendake, RCAAQ.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2017). *Le développement social autochtone au sein du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec*. Mémoire déposé auprès du Secrétariat aux affaires autochtones du Québec, Wendake.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2018). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics. Portrait de la situation au Québec*. Wendake, RCAAQ.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2020). *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain*. Wendake, RCAAQ.

Robert-Careau, F. (2019). *La socialisation scolaire des jeunes autochtones au Québec : l'exemple du Cégep de Joliette*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.

Secrétariat aux affaires autochtones et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (SAA, RCAAQ) (2017). *Cadre de référence : Accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones*, Québec.

Statistique Canada (2012). *Enquête nationale auprès des ménages*, no 99-012-X2011046. Ottawa, Statistique Canada.

Statistique Canada (2016). *Les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites*. Ottawa, Gouvernement du Canada.

Statistique Canada (2018). *Profil de la population autochtone*, Recensement de 2016, Ottawa, Statistique Canada.

Ticci Sarmiento, I. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.



REGROUPEMENT
DES CENTRES D'AMITIÉ
AUTOCHTONES DU QUÉBEC

85, boulevard Bastien, suite 100
Wendake (Qc) G0A 4V0

Téléphone : 418-842-6354
Sans frais : 1-877-842-6354
Télécopieur : 418-842-9795
Courriel : infos@rcaa.qc.ca
Site internet : www.rcaa.qc.ca