

**Étudiants des Premiers
Peuples en enseignement
supérieur**

Collaborateurs à la révision du dossier :

Marco Bacon (UQAC – Nikanite), Suzy Basile (UQAT – École d'études autochtones), Julie-Anne Bérubé (UQAT), Marie-Pierre Bousquet (UdM), Emanuelle Dufour (Concordia), Roberto Gauthier (UQAC – CÉU de l'est de la Côte-Nord), Karine Gentelet (UQO), Hélène Jean-Venturoli (Fédération des cégeps), Jo-Anni Joncas (CIÉRA - ULaval), Wolfgang Krotter (Collège Dawson) Amélie Lainé (RCAAQ), Alexandra Lorange (UQAM), Constance Lavoie (UQAC), Louise Legault (Collège John Abbott), Patricia Montambault (CSSSPNQL), Réjean Paquet (Cégep de Trois-Rivières), Jean-Luc Ratel (CIÉRA-ULaval), Vincent Rousson (UQAT), Julie Vaudrin-Charette (Cégep de l'Outaouais et Université d'Ottawa).

Remerciements particuliers à Tourisme autochtone, Fédération des cégeps et Pierre Labelle (pour le Bureau de coopération interuniversitaire).



Table des matières

| | |
|---|----------|
| Enjeu - Accessibilité des Premiers Peuples au cégep et à l'université..... | 1 |
| Notion clé – Sécurisation culturelle, de quoi parle-t-on ? | 18 |
| Pratique inspirante (collégial) - Nunavik Sivunitsavut..... | 24 |
| Pratique inspirante (collégial) – L’initiative First Peoples | 28 |
| Pratique inspirante (universitaire) – UQAT : l’importance des liens avec les communautés..... | 32 |

> ENJEU

Accessibilité des Premiers Peuples au cégep et à l'université

En 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) a rappelé que la réconciliation avec les Premiers Peuples¹ n'est pas un « problème autochtone », mais plutôt un phénomène sociétal dans lequel tous les acteurs de la société ont un rôle à jouer, y compris les établissements d'enseignement postsecondaire. Aussi, « afin de remédier aux séquelles laissées par les pensionnats et de faire avancer le processus de réconciliation », la CVR a lancé des appels à l'action, notamment dans les domaines de l'éducation (appels 6 à 12) et de l'éducation à la réconciliation (appels 62 à 65). Elle a donc enjoint les acteurs liés à ces domaines à suivre les recommandations de la Commission².

En réponse aux appels à l'action de la CVR, le Secrétariat aux affaires autochtones du Québec a lancé un Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits (2017-2022), en juin 2017. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) est responsable de cinq mesures pour l'enseignement supérieur dans le cadre de ce plan gouvernemental, notamment en matière de réussite et de persévérance (voir l'annexe de ce Plan.)

Ces différentes démarches gouvernementales font écho à des constats préoccupants au sujet des inégalités vécues par les Premiers Peuples (CSSSPNQL, 2018; Statistique Canada, 2016; Posca, 2018), notamment sur le plan de l'éducation postsecondaire (CEPN, 2009).

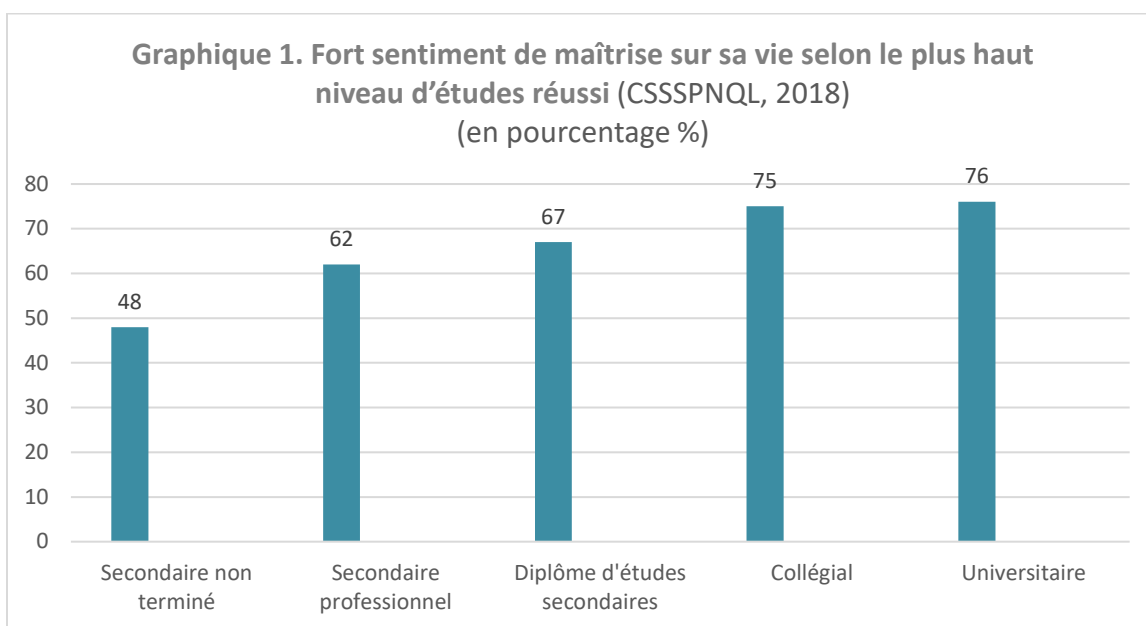
¹ Le terme « Premiers Peuples » réfère dans ce dossier aux Premières Nations, Inuit et Métis (Gauthier et Blackburn, 2015).

² Consulter le document Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action (2012)



Des écarts dans les taux de diplomation au cégep et à l'université persistent entre les allochtones³ et les Premiers Peuples (voir le graphique 3). Les études universitaires représentent d'ailleurs le niveau d'études où les Premiers Peuples sont les moins représentés, alors que les études collégiales s'en tirent mieux (Statistique Canada, cité par Joncas, 2018).

Il est pourtant reconnu que l'éducation permet d'accéder à un meilleur emploi ainsi qu'à un revenu plus élevé (CCNSA, 2017). L'édition la plus récente de l'Enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec, réalisée par la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL, 2018), montre que la proportion d'adultes des Premiers Peuples éprouvant un « fort sentiment de maîtrise » sur leur vie semble augmenter en fonction du niveau de scolarité atteint, comme le montre le graphique suivant.



Une réalité sociohistorique méconnue

Les inégalités vécues par les Premiers Peuples découlent d'une réalité historique coloniale marquée par leur marginalisation, leur stigmatisation et l'assujettissement. L'éducation des Premiers Peuples a longtemps visé leur assimilation par l'éloignement de leurs communautés et de leurs visions du monde, entre autres (CCNSA, 2017).

³ Le terme « allochtone » réfère aux habitants d'un territoire qui ne sont pas issus des Premiers Peuples (Gauthier et Blackburn, 2015).



« Les études supérieures constituaient en soi une menace tangible pour le statut d'Indien des étudiants considérés comme présentant un « degré de civilisation » adéquat. Les diplômés universitaires, ainsi que leurs conjoints et enfants, étaient émancipés ipso facto sous l'Acte pour amender et refondre les lois concernant les sauvages de 1876 et de manière conditionnelle sous son amendement de 1880. Ce n'est qu'avec le projet de loi C-31 de 1985 que les Autochtones émancipés et leurs descendants ont pu récupérer leur identité légale. »⁴ (Dufour, 2016, p.6).

Il existe maintenant un consensus (CCDP, 2013; CVR, 2015; ONU, 2007) selon lequel le système des « pensionnats indiens » et les différentes politiques d'assimilation ont créé des traumatismes intergénérationnels qui ont contribué au développement d'inégalités en éducation.

Autrement dit, les écarts dans les taux d'accès et de diplomation ont des racines structurelles. Selon les Premiers Peuples, ils se manifestent notamment dans les nombreux obstacles rencontrés, qui limitent l'accès aux études postsecondaires et augmentent la fréquence des abandons (CMEC, 2010).

Les pensionnats autochtones, dont les derniers ont fermé leurs portes en 1996 au Canada et en 1980 au Québec, visaient à assimiler les jeunes des Premiers Peuples à la société coloniale canadienne en effaçant toute trace de leur culture d'origine. Ces objectifs reposaient sur l'hypothèse que leurs cultures et leurs coutumes étaient inférieures⁵. Le Québec a compté environ dix de ces établissements sur son territoire (6 pensionnats, 4 foyers, en plus des 4 foyers fédéraux pour Inuit⁶ reconnus) qui ont accueilli quelque 13 000 enfants, selon les estimations. En 2015, l'ex-juge en chef de la Cour suprême du Canada, Beverley McLachlin, a soutenu dans une allocution publique que ce système d'assimilation et d'assujettissement

⁴ Sur ce sujet, voir aussi Grammond (2009) et Ottawa (2010).

⁵ Cela dans le but, selon une expression devenue tristement célèbre, de « tuer l'Indien au sein de l'enfant ». Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada, 2008.

⁶ Le terme invariable *Inuit* est privilégié dans l'ensemble de ce dossier, sauf pour les références dont le titre d'origine a été conservé. Pour en savoir plus : Dorais, L.-J. (2004). « Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier "Inuit" en français », *Études/Inuit/Studies*, 28(1) : 155–159.



était l'élément central d'une politique de « génocide culturel », qui a entraîné des inégalités d'accès dans plusieurs domaines et dont les séquelles perdurent encore aujourd'hui.

En somme, les défis actuels en matière d'accessibilité à l'éducation sont « étroitement liés aux impacts historiques et continus du colonialisme aux niveaux individuel, familial, communautaire et systémique » (CCNSA, 2017). Les responsabilités liées à la réparation de ces torts rejoignent l'ensemble des Canadiens (CVR, 2015).

Portrait sociodémographique des Premiers Peuples

Le plus récent recensement canadien (Statistique Canada, 2016) dénombre 1 673 785 membres des Premiers Peuples, dont 182 890 au Québec. Sur le plan démographique, cette population a connu une forte hausse dans les dix dernières années. Selon Statistique Canada (2015), ce taux de croissance rapide peut être expliqué en partie par un fort taux de fécondité. Cependant, une part importante de la croissance de la population est due à une propension grandissante à déclarer, dans le recensement canadien, une identité autochtone ou, en d'autres termes, à ce que Statistique Canada nomme la « mobilité ethnique intragénérationnelle ».

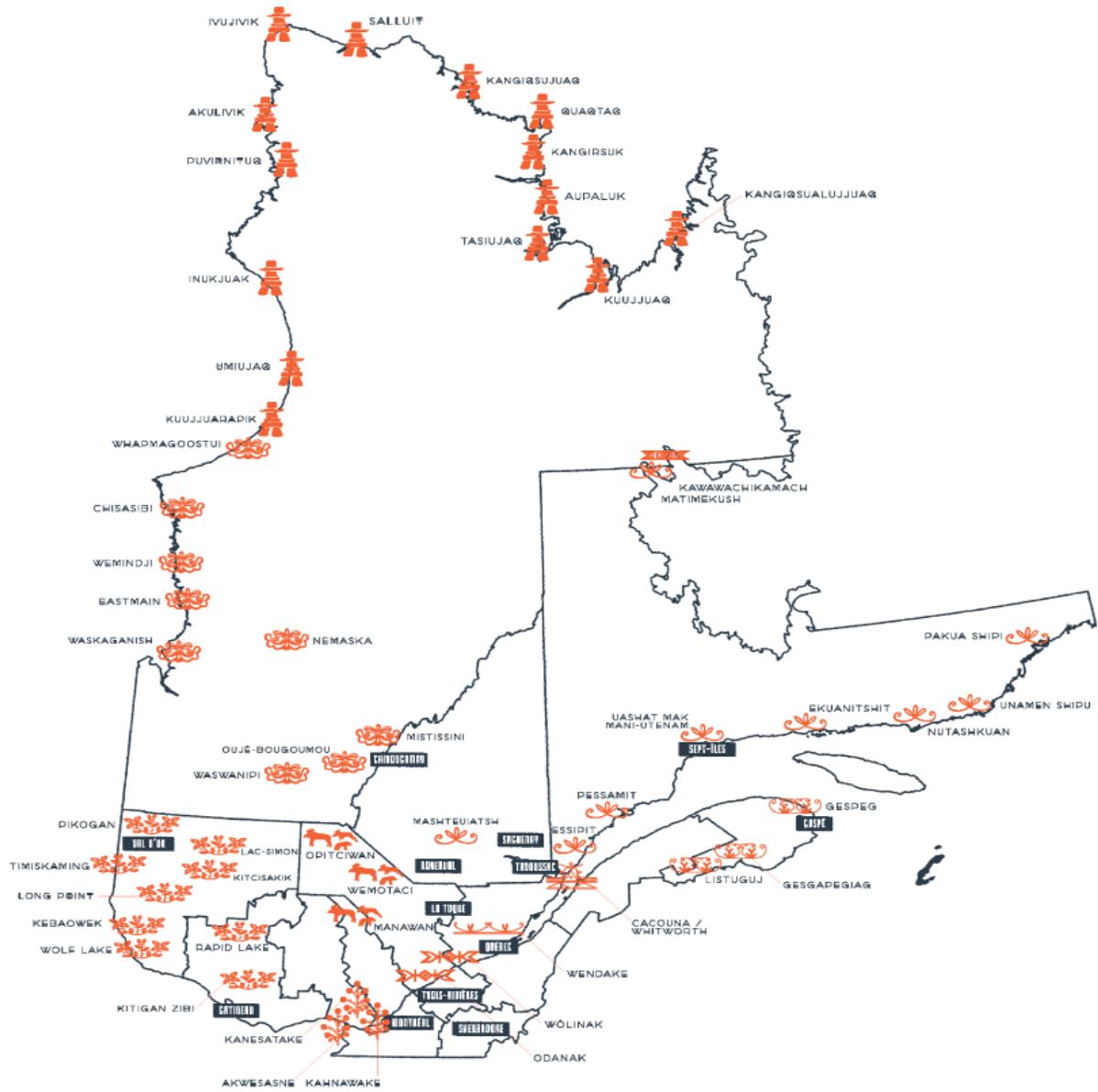
En somme, au Canada, la croissance de la population des Premiers Peuples est 4 fois plus élevée (42,5 %) que celle de la population allochtone canadienne (9,6 %). Au Québec, elle est près de 10 fois plus élevée (66 %) que celle de la population allochtone du Québec (6,8 %) entre 2006 et 2016 (Statistique Canada, 2016).

Il existe une réalité spécifique pour chaque Nation⁷ au Québec (voir la carte de la page suivante) et les conditions socioéconomiques sont différentes dans chaque communauté, famille et individu.

⁷ Au Québec, les Premières Nations sont les Abenaki (Abénaquis), les Anishinabeg (Algonquins), les Atikamekw, les Cree (Cris), les Hurons-Wendat, les Innus, les Maliseet (Malécites), les Mi'kmaq (Micmacs), les Mohawks et les Naskapis. Les Inuit forment la 11^e nation autochtone de la province.



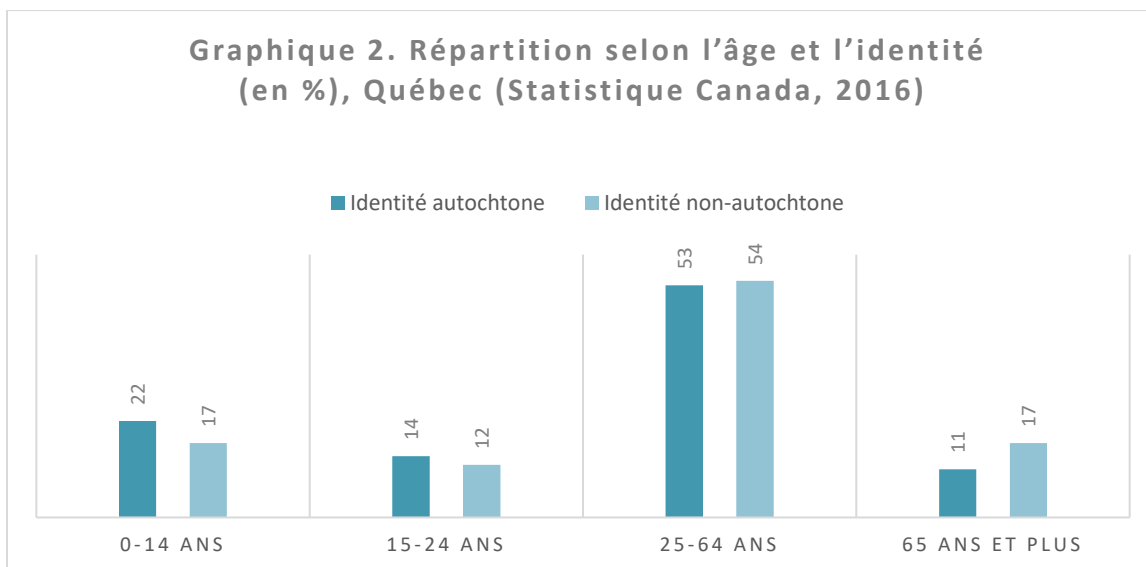
Carte Le Québec autochtone, adaptée de [Tourisme autochtone](#), 2018



- 
Abénakis
- 
Algonquins
- 
Atikamekw
- 
Cris
- 
Hurons-Wendat
- 
Innus
- 
Inuit
- 
Malécites
- 
Micmacs
- 
Mohawks
- 
Naskapis



La population des Premiers Peuples est jeune : l'âge moyen au Québec est de 36,4 ans, contre 41,2 ans pour les allochtones. Les Inuit forment la communauté la plus jeune, avec un âge moyen de 26,7 ans.



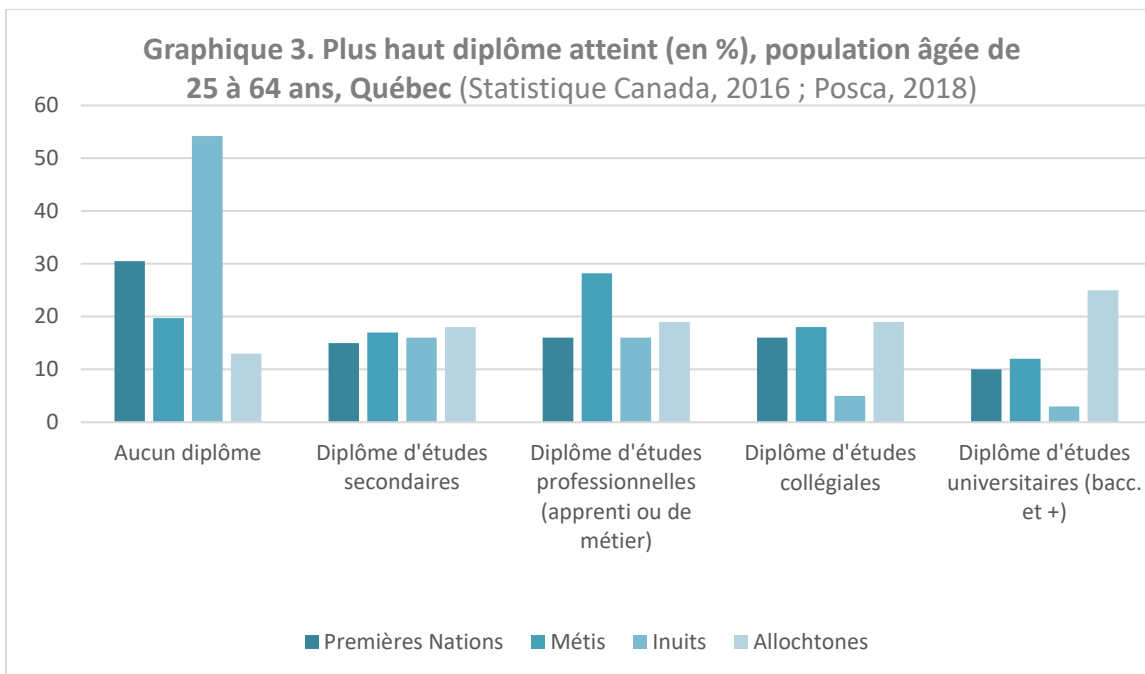
Selon les *Projections de la population et des ménages autochtones au Canada, 2011 à 2036* publiées par Statistique Canada (2015), les Premiers Peuples constitueront une part de plus en plus importante de la population des jeunes adultes au cours des prochaines années. En effet, la « population d'identité autochtone au Canada pourrait atteindre entre 1 965 000 et 2 633 000 personnes en 2036 selon les scénarios de projection développés » (*ibid.*).

Cette augmentation projetée de la population des Premiers Peuples montre l'importance de miser dès aujourd'hui sur une approche concertée en termes d'accessibilité à l'enseignement supérieur, en mettant notamment l'accent sur la sécurisation culturelle (voir Notion Clé de ce dossier).

Des taux de scolarisation postsecondaire inégaux

Les statistiques canadiennes et québécoises démontrent que les taux de scolarisation des Premiers Peuples sont inférieurs aux taux de scolarisation des allochtones, et que « *les différences les plus importantes se situent au niveau des études postsecondaires* » (Statistique Canada, 2016; Blackburn, 2018; Joncas, 2018). Comme le présente le graphique suivant, la population des Premiers Peuples est moins nombreuse à posséder un diplôme collégial et universitaire, comparativement aux allochtones.





Certes, la proportion des membres des Premiers Peuples détenant un diplôme universitaire s’est accrue dans les dernières années (Blackburn, 2018). Or, les taux s’accroissent aussi chez les allochtones, mais plus rapidement, *faisant en sorte que l’écart entre les Premiers Peuples et allochtones s’agrandit de plus en plus* : de 12 % en 1996, à 14 % en 2001, à 15 % en 2006 (Enquête auprès des peuples autochtones 2012, cité par Blackburn, 2018).

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 (Dufour, 2015).

Il est donc impossible pour l’instant de savoir avec exactitude combien d’étudiants des Premiers Peuples poursuivent des études postsecondaires, en raison de l’absence de stratégie de collecte de données et de méthodes efficaces et systématiques (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017).



Des obstacles à l'accessibilité

Les politiques éducatives à l'égard des Premiers Peuples s'étant historiquement développées dans un but d'assimilation, favoriser la poursuite d'études postsecondaires devient alors un défi considérable qui témoigne d'un important renversement historique (Ratel, 2017). Plusieurs obstacles à l'accès à l'éducation supérieure persistent, en particulier pour les étudiants ayant grandi en communauté qui se trouvent en situation de vulnérabilité par rapport aux étudiants ayant grandi hors communauté (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017). L'étudiant issu d'une communauté se trouve à la croisée de nombreux obstacles⁸ et facteurs discriminants au sein du système postsecondaire (Dufour, 2015), notamment :

- **l'éloignement géographique** : environ la moitié des « futurs » étudiants autochtones résident dans des communautés éloignées des grands centres où se trouvent les collèges et les universités (Loiselle et Legault, 2010). L'accès aux études postsecondaires les oblige donc à une mobilité géographique qui implique des contraintes économiques importantes. Par exemple, les dépenses liées à la poursuite des études sont nombreuses : déplacements onéreux, coûts de logement élevés (en plus du profilage, d'une enquête de crédit, de l'absence de cosignataires), etc. Dans son mémoire sur le financement de l'éducation, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN, 2009) mentionne que le manque de financement est l'obstacle principal à l'accès à l'éducation postsecondaire des jeunes qui habitent dans des communautés. D'ailleurs, le CEPN a bien démontré que les étudiants des Premiers Peuples sont nettement sous-financés par rapport aux étudiants allochtones (cité par Joncas, 2018). Par ailleurs, l'une des mesures du MEES dans le cadre du Plan gouvernemental précité vise deux projets pilotes de logements (Sept-Îles et Trois-Rivières). De plus, des pratiques et des programmes sont en cours de développement dans plusieurs établissements collégiaux et universitaires.

Les conditions socioéconomiques qui prévalent dans les communautés (chômage endémique, emplois précaires, etc.) – découlant d'une longue politique d'assimilation et d'assujettissement – font en sorte que « peu d'étudiants des Premiers Peuples peuvent compter sur le soutien familial pour les aider à payer leurs études » (Asselin et Basile, 2012)

⁸ Une synthèse des nombreux facteurs discriminants et des obstacles à l'accès et à la réussite a été réalisée par Loiselle et Legault (2010) et Dufour (2015). Lévesque *et al.* (2015) en ont aussi fait état dans leur *Synthèse des connaissances sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*.



- **La perte de repères et de soutien** : En plus d'un manque de soutien financier, le fait que certains jeunes doivent quitter le foyer parental et la communauté pour poursuivre des études universitaires implique une perte de repères et un déracinement importants (voir Notion clé Sécurisation culturelle, de quoi parle-t-on?). Cette distance avec les proches va souvent de pair avec une perte de soutien communautaire pour les étudiants, en plus de responsabilités parentales et financières à concilier avec les études (Rodon, 2008; Indspire, 2018). En effet, la proportion des jeunes femmes qui deviennent mères à l'adolescence est significativement plus élevée chez les femmes des Premiers Peuples que chez les femmes allochtones⁹ : moins de 6 % des femmes allochtones de 25 à 29 ans sont devenues mères avant l'âge de 20 ans, tandis que plus de trois fois plus de femmes des Premiers Peuples le sont devenues durant leur adolescence (Arriagada, 2016). Les étudiantes qui sont aussi mères 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.

Pour répondre aux besoins spécifiques des Premiers Peuples, le centre d'études collégiales Kiuna, situé dans la communauté abénaquise d'Odanak, a été inauguré en 2011. Les services aux étudiants y sont fortement développés : encadrement pédagogique personnalisé, aide au logement sous diverses formes et garderie, entre autres.

Kiuna accorde une place de choix aux perspectives, aux valeurs et aux aspirations des Premiers Peuples, tout en mettant l'accent sur le développement d'un sentiment de fierté et d'appartenance (Kiuna, 2018), de même que sur des services aux étudiants qui répondent à des besoins particuliers, comme ceux des étudiantes-parents.

⁹ Plusieurs personnes des Premiers Peuples ont un parcours scolaire atypique ; les mères vont souvent mettre leurs études « sur pause » pour fonder leur famille, puis vont reprendre plus tard. Selon le CSSSPNQL (2018), « la proportion de diplômés du secondaire augmente de manière importante chez les adultes âgés de 25 à 64 ans. Ces résultats pourraient indiquer que bon nombre d'adultes reprennent et terminent leurs études secondaires à partir de 25 ans » (p. 5).



- **le choc intergénérationnel** : pour plusieurs parents, grands-parents et aînés, l'expérience des systèmes d'éducation a été traumatique (CCNSA, 2017), notamment avec les pensionnats, et a généré une méfiance envers l'enseignement allochtone. Cette méfiance peut être transmise à leurs descendants (Loiselle et Legault, 2010). Certains participants à l'étude de Dufour (2015) ont ainsi souligné que les études postsecondaires, et plus particulièrement les études universitaires, projettent une image d'inaccessibilité.

L'une des bonnes pratiques contribuant à créer des liens de confiance et à revaloriser l'identité autochtone est la présence d'aînés sur les campus (voir les [Pratiques inspirantes](#) de ce dossier). Les étudiants des Premiers Peuples peuvent se tourner vers eux pour aborder des questions spirituelles et culturelles, ou renouer avec les savoirs traditionnels de leurs communautés.

Vers un changement des structures

Un des principaux défis actuels, pour les établissements collégiaux et universitaires, consiste à faire de la place aux étudiants des Premiers Peuples, alors que la plupart des institutions les ont longtemps ignorés (Pidgeon, 2016). 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).

Sheila Cote-Meek, vice-rectrice adjointe à l'enseignement et aux programmes autochtones à l'Université Laurentienne, en Ontario, a récemment soutenu que pour durer, les changements liés à la réconciliation devaient s'intégrer aux structures administratives et éducatives. Elle recommande ainsi, pour la pérennité des changements structurels dans les établissements postsecondaires, l'adoption de politiques solides accompagnée d'un engagement à *long terme* en matière d'éducation des Premiers Peuples (Cote-Meek, 2018).

À cet égard, le [Protocole pour l'Éducation Autochtone](#), développé en 2015 par Collèges et Instituts Canada en collaboration avec les communautés et spécialistes des Premiers Peuples, constitue un exemple d'engagement à long terme.



Les établissements signataires – dont huit cégeps et collèges au Québec – acceptent :

1. de s'engager à faire de l'éducation des Autochtones une priorité;
2. de voir à ce que les structures de gouvernance reconnaissent les peuples autochtones et les respectent;
3. de faire appel aux traditions intellectuelles et culturelles autochtones dans la mise en œuvre des programmes d'études et des méthodes d'apprentissage adaptés aux apprenants et à leur communauté;
4. d'aider les étudiants et les employés afin qu'il existe une meilleure compréhension mutuelle et une plus grande réciprocité des relations entre Autochtones et non-Autochtones;
5. de s'engager à augmenter le nombre d'employés autochtones par des nominations à durée indéterminée dans les diverses catégories d'emplois de l'établissement, y compris celle des cadres supérieurs;
6. d'établir des services et un milieu d'apprentissage holistiques centrés sur les apprenants autochtones pour garantir leur réussite;
7. de nouer des relations avec les communautés autochtones et assumer la responsabilité du soutien à leur autodétermination par l'éducation, la formation et la recherche appliquée.

En ce sens, la démarche d'autochtonisation (*indigenization*) de l'enseignement supérieur (Pete, 2015; CACUSS, 2018; Pidgeon, 2016) 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. Cette démarche implique que les valeurs, les principes et les modes d'organisation des Premiers Peuples soient respectés et intégrés dans les structures, les services et l'enseignement. Cela demande de revisiter les pratiques de gouvernance, d'embauche, de reconnaissance des acquis, de (co)gestion, et ce, en collaboration ouverte avec les Premiers Peuples (voir les [Pratiques inspirantes](#) de ce dossier). Il ne s'agit pas de changements cosmétiques, mais de changements profonds et authentiques.



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).

Selon Pidgeon (2016), le processus d'autochtonisation ne peut donc se réduire à des discours et des événements ponctuels sur les campus ; il doit impliquer un changement substantiel dans le tissu institutionnel.

Dans le cadre du présent dossier, le CAPRES propose des exemples de pratiques inspirantes qui visent notamment à renforcer la sécurisation culturelle (voir Notion clé) pendant le parcours postsecondaire des Premiers Peuples.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique des étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur : <http://www.capres.ca/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-supérieur-dossier-capres>



Pour citer ce dossier

CAPRES (2018). Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Accessible sur le site web du CAPRES : <http://capres.ca/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-supérieur-dossier-capres>





Pour aller plus loin

Outils et sites web

[Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador](#)

[CIÉRA – Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones](#)

[Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador \(CSSSPNQL\)](#)

[Conseil en éducation des Premières Nations \(CEPN\)](#)

[Collèges et Instituts Canada – Éducation autochtone](#)

[Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires des Premiers Peuples](#)

[DIALOG – Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones](#)

[Institut culturel Avataq](#)

[Institut Kiuna](#)

[Institut Tshakapesh](#)

[Indigenous Education – The National Centre for Collaboration](#)

[Nikanite – Centre des Premières Nations de l'UQAC](#)

[Nunavik Sivunistavut](#)

[RéconciliAction Collèges Québec](#)

[Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec](#)

[Services Premiers Peuples - UQAT](#)



Rapports, ouvrages, mémoires et thèses

- Assemblée des Premières Nations (2010). Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations. Ottawa : APN.
- 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.
- Canadian Association of Colleges and University Student Services (2018). Indigenization and Decolonization of Canadian Student Affairs, *Communiqué*, vol. 18, no. 2, CACUSS.
- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (2017). L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuit et des Métis, Prince-George, C.-B : CCNSA.
- Collèges et instituts Canada (2015). Protocole sur l'éducation des Autochtones pour les collèges et les instituts. Ottawa : CICan.
- Commission canadienne des droits de la personne (2013). Rapport sur les droits à l'égalité des Autochtones. Ottawa : CCDP.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2018). Enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec – 2015 : Éducation. Wendake : CSSSPNQL.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la CVR. Winnipeg : CVR.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2010). Strengthening Aboriginal Success. Moving Toward Learn Canada 2020. Summary Report. CMEC Summit on Aboriginal Education, février.
- Conseil en éducation des Premières Nations (2009). Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations. Wendake : CEPN.
- Conseil en éducation des Premières Nations, en collaboration avec Federation of Saskatchewan Indian Nations et Nishnawbe Aski Nation (2011). Rapport sur les mesures prioritaires visant à améliorer l'éducation des Premières Nations. Wendake : CEPN.
- 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 postsecondaires allochtones. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn M., Joncas, J. et Gobeil F. (2015). L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions (Rapport de recherche). Chicoutimi, Québec : Université du Québec à Chicoutimi.

Grammond, S. (2009). *Identity Captured by Law. Membership in Canada's Indigenous Peoples and Linguistic Minorities*. Montreal/Kingston, McGill/Queen's University Press.

Indspire (2018). Post-Secondary Experience of Indigenous Students Following the Truth and Reconciliation Commission [Summary], 10 p.

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, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Lepage, P. (2018). Mythes et réalités sur les peuples autochtones. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Institut Tshakapesh, 3^e édition.

Lévesque C., Polèse G., Labrana R., Turcotte A.-M., Chiasson S. et D. de Juriew (2015). *Une synthèse des connaissances sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Rapport remis au MELS, Québec, 275 p. Cahier DIALOG no. 2015-01

Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM. Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM.

Loiselle, M. et L. Legault (2010). Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Rapport de recherche, UQAT.

Organisation des Nations Unies (2007). Déclaration des Nations Unies sur les droits des Peuples Autochtones.

Ottawa, G. (2010). *Les pensionnats indiens au Québec, un double regard*. Québec : Cornac.

Posca, J. (2018). Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec. Montréal : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.

Statistique Canada (2016). Identité autochtone (9), plus haut certificat, diplôme ou grade, Recensement de 2016, no 98-400-X2016264.



Statistique Canada (2015). Projections de la population et des ménages autochtones au Canada, 2011 à 2036. 91-552-X.

Articles et conférences

Arriaga, P. (2016). Les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites. Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe. Statistique Canada.

Arriola, J.T. et P. Hannis (2016). L'intégration des services psychosociaux au soutien pédagogique comme outil de persévérance scolaire chez les Premières Nations : la pratique de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite chez les Premiers Peuples*, vol. 2, octobre.

Asselin, H. et Basile, S. (2012). Autochtones, droits de scolarité et Plan Nord – Peuples invisibles à l'université, *Le Devoir*, Idées, 16 avril.

Cote-Meek, S. (2018). S'engager à long terme en matière d'éducation des Autochtones. *Affaires universitaires*, 6 novembre.

Dufour, E. (2017). Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 70(4): 5-33.

Gauthier, R. et Blackburn, M. (2015). De Peaux-Rouges à Premiers Peuples : éléments de classification sémantique. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, vol. 1., janvier. p.6-10.

Gauthier, R. et Blackburn, M. (2014). Favoriser l'accès aux études supérieures pour les étudiants des Premières Nations. *Pédagogie Collégiale*, 27(4), 29-34.

Louie, D. W., Poitras-Pratt, Y., Hanson, A. J., & Ottmann, J. (2017). Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 16-33.

Pete, S. (2015). 100 ways to Indigenize and decolonize academic programs and courses. University of Regina.

Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Social Inclusion*, 4(1), 77-91.

Ratel, J.L. (2017). Des projets d'études aux projets de vie : une analyse des parcours universitaires chez des étudiants des Premières Nations au Québec. *Les cahiers du CIERA*, 14, 84-104.



Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques. *Les cahiers du CIÉRA*, 1, 5-13.

Smith G.H. & Smith L.T. (2018). Doing Indigenous Work: Decolonizing and Transforming the Academy. In McKinley E., Smith L. (eds) *Handbook of Indigenous Education*. Singapore, Springer.

> NOTION CLÉ

Sécurisation culturelle, de quoi parle-t-on ?

D'un point de vue historique, le rapport des Premiers Peuples à l'éducation en général et à l'éducation postsecondaire en particulier est marqué par l'assimilation¹ ; s'engager dans un projet d'études supérieures a longtemps signifié s'adapter aux habitudes culturelles et intégrer les valeurs des établissements fréquentés (Gallop et Bastien, 2016). En effet, poursuivre des études postsecondaires renvoyait à une forme d'« émancipation forcée »², cet accès provoquant une perte de statut (voir l'Enjeu du présent dossier).

Pour nommer les malaises ressentis et expliquer les difficultés vécues par les étudiants, des expressions comme « choc culturel » ou « discontinuité culturelle » ont émergé des analyses. S'inscrivant dans le processus de réconciliation, la démarche de sécurisation culturelle vise à atténuer leurs conséquences en créant des liens de confiance avec les Premiers Peuples et en rendant les environnements plus accueillants et sécurisants. Il s'agit d'une démarche incontournable pour contrer l'assimilation culturelle des Premiers Peuples qui fréquentent les institutions d'enseignement supérieur et pour favoriser leur accessibilité, leur persévérance et leur réussite.

Une responsabilité plus qu'une adaptation

La notion de sécurisation culturelle (*cultural safety*) a vu le jour en Nouvelle-Zélande, à la fin des années 1980, en réponse à la marginalisation et la discrimination vécues par les Maoris dans le système de santé allochtone (Ramsden, cité par Dufour, 2016). Au Canada, la notion de sécurisation culturelle a également été utilisée en santé (Baba, 2013).

Au cœur des rapports entre les Premiers Peuples et les allochtones, cette démarche sous-tend :

¹ Rappelons que l'assimilation a constitué un parcours éducationnel en soi. Déjà au primaire et au secondaire (avec les pensionnats), l'école a été le lieu d'un processus d'assimilation se poursuivant d'un ordre d'enseignement à un autre, d'une manière continue.

² La *Loi sur les Indiens* du Canada visait « l'émancipation » des Indiens, tel que le stipule l'article 109, c'est-à-dire ne plus être légalement un Indien et posséder tous les attributs de la citoyenneté. Un amendement de 1880 retire automatiquement le statut d'Indien à ceux qui obtiennent un diplôme universitaire. Les dispositions concernant l'émancipation ne seront levées qu'en 1985 (<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/indian-act>).



- la considération des effets de la colonisation et des traumatismes qui en découlent;
- la reconnaissance et le respect des différences culturelles et sociales;
- une compréhension des enjeux auxquels sont confrontés les Premiers Peuples aujourd’hui, qu’ils vivent dans une communauté éloignée ou en milieu urbain;
- la volonté de collaborer avec les Premiers Peuples dans le développement, la prestation et l’évaluation de services ou d’initiatives qui leur sont destinés;
- l’engagement à adopter des modèles de déploiement de services et des pratiques qui tiennent compte des valeurs, des cultures et des réalités des Premiers Peuples;
- une volonté collective, voire institutionnelle, de transformer nos façons de voir et de faire dans une perspective de justice et d’innovation sociales.

Une démarche de sécurisation culturelle ne se réduit donc pas à des mesures ou à des procédés d’adaptation de l’enseignement, de l’intervention ou de l’accompagnement des étudiants des Premiers Peuples.

Il s’agit plutôt d’une responsabilité partagée qui mobilise tous les membres des établissements postsecondaires dans un processus de sensibilisation, d’apprentissage et de transformations individuelle et collective, et ce, en collaborant avec les instances autochtones et les communautés.

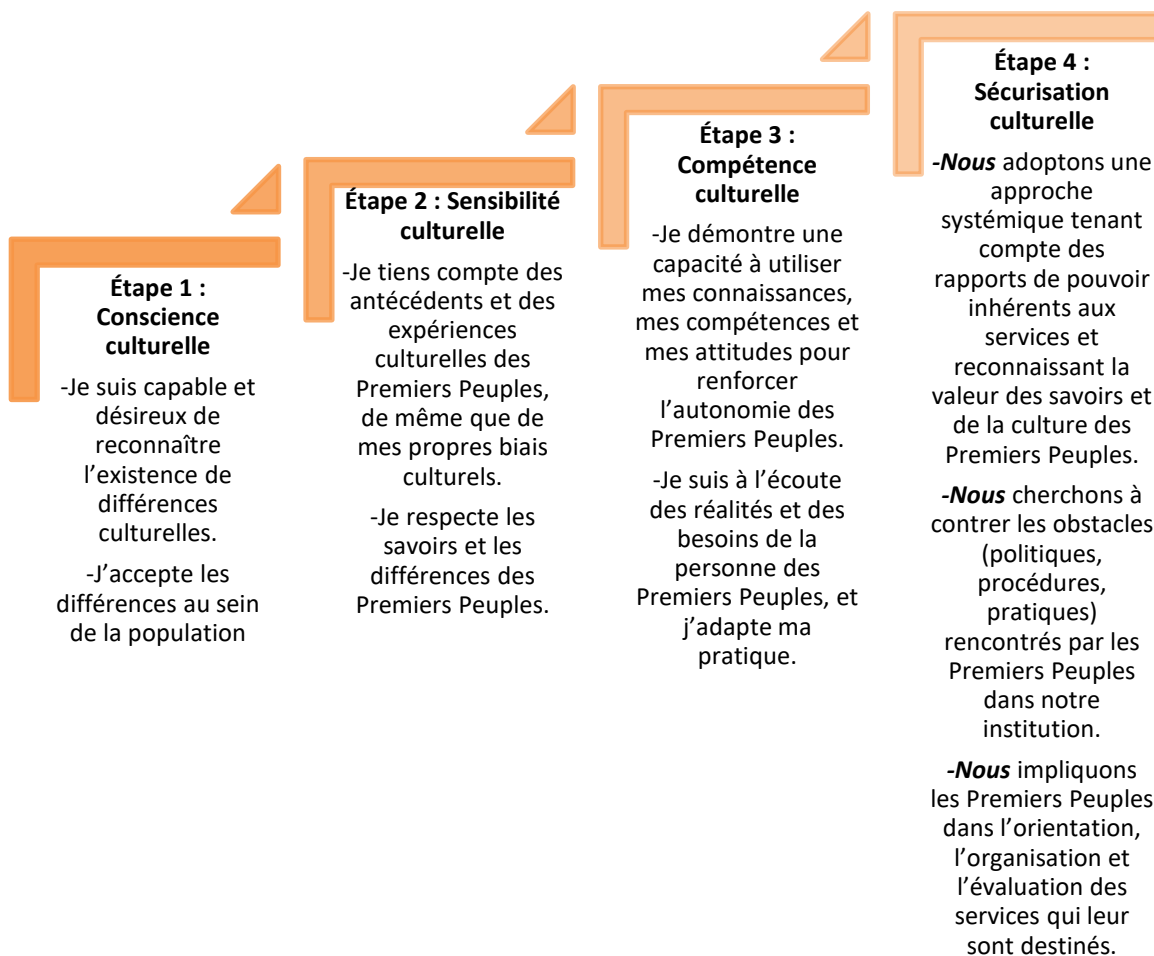
Ce processus de sensibilisation des allochtones (communauté étudiante, personnel enseignant et de soutien) à la réalité culturelle des Premiers Peuples vise à mettre en valeur les différences, les contributions et les savoirs, en plus de reconnaître leurs histoires et leurs droits.

Une démarche de sécurisation culturelle repose sur le principe de justice sociale et s’inscrit dans une dynamique d’affirmation, de transformation et de réconciliation (Lévesque, 2017). Elle vise une réelle transformation sociale dans la mesure où elle propose de revoir les politiques destinées aux Premiers Peuples et de renouveler les pratiques dans une optique de décolonisation et d’autodétermination (Centre d’amitié autochtone de Val-D’Or, 2017). Pour Lévesque (2017), la sécurisation culturelle est un outil de justice sociale, un vecteur de réconciliation, un moteur de changement social, une occasion d’innovation sociale.



Les étapes vers la sécurisation culturelle

La construction d'un environnement culturellement sécuritaire qui favorise le plein épanouissement des capacités des individus et des collectivités, exige certaines étapes³. Au cours de celles-ci, la réflexivité s'exerce au niveau individuel pour ensuite se réaliser sur le plan collectif, passant du *je* au *nous*, comme l'illustre le tableau suivant.



³ Inspiré du Centre d'amitié autochtone de Val d'Or et de Lévesque (2017).



Des espaces dédiés

Les recherches réalisées par Dufour (2016) tendent à montrer que l'aménagement d'espaces éducationnels culturellement sécurisés au sein des établissements favorise la rétention et la réussite postsecondaire des étudiants des Premiers Peuples au Québec.

L'aménagement de locaux qui permettent les rassemblements sociaux et culturelles est un premier pas en ce sens (voir les Pratiques inspirantes de ce dossier).

Contenu d'apprentissage

L'une des façons de promouvoir la sécurisation culturelle est d'étudier l'histoire, les cultures et les politiques qui ont caractérisé l'évolution socioéconomique des Premiers Peuples. Les étudiants sont alors en mesure de mieux contextualiser les enjeux auxquels sont confrontées leur famille et leur communauté, pour être ensuite appelés à se positionner par rapport à ceux-ci (*ibid.*). L'Institut collégial Kiuna, créé en 2011, s'inscrit dans la ligne directe de son prédécesseur, le Collège Manitou de La Macaza (1973-1976) et des Tribal Colleges and Universities (TCU) américains en matière de sécurité et de continuité culturelles (Dufour, 2015). Son projet pédagogique s'articule autour d'une adaptation de programmes collégiaux visant l'atteinte de compétences dites universelles et de barèmes éducationnels provinciaux, tout en privilégiant un important travail de renforcement culturel.

Le projet pédagogique de Kiuna vise ainsi à transformer « l'outil d'assimilation en un instrument d'autonomisation » (Stonechild, cité par Dufour, 2015).

Activités culturelles

Une autre manière de s'inscrire dans une démarche de sécurisation culturelle consiste à mettre sur pied des activités et sorties pédagogiques lors desquelles les étudiants ont accès au patrimoine, aux langues et aux pratiques culturelles autochtones dont certains ont été privés en raison du contexte colonial (Dufour, 2016).





NIVEAU DÉBUTANT

LES SAMEDIS

2019 9 février | 23 février
15 mars | 29 mars
De 9 h 30 à 16 h
(pause de 12 h à 13 h 30)

NIVEAU INTERMÉDIAIRE

LES DIMANCHES

2019 10 février | 24 février
16 mars | 30 mars
De 9 h 30 à 16 h
(pause de 12 h à 13 h 30)

Affiche : @Centre des Premières nations de Nikanite (UQAC) - Facebook

Ces exemples montrent l'importance de la valorisation et du financement de structures permettant d'assurer la sécurité culturelle des étudiants des Premiers Peuples dans l'ensemble des établissements collégiaux et universitaires du Québec.

L'attachement sécuritaire à la culture et à la communauté peut ainsi agir à son tour comme une rampe de lancement vers différents niveaux de réussites individuelles et collectives (Dufour, 2016).



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique des étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur : <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-supérieur-dossier-capres>



Pour citer ce dossier

CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. Accessible sur le site web du CAPRES : <http://capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-supérieur-dossier-capres>



Références

Baba, L. (2013). Sécurité culturelle en santé publique chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis : état des lieux sur la compétence et la sécurité culturelles en éducation, en formation et dans les services de santé. C.-B. : Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or (2017). Rapport annuel 2016-2017. Val-D'Or.

Dufour, E. (2016). La sécurité culturelle au niveau post-secondaire : le cas de l'institution Kiuna, *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, vol. 2, octobre.

Dufour, E. (2015). « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es... » : L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 163–176.

Gallop, C.J. et Bastien, N. (2016), Supporting Success: Aboriginal Students in Higher Education, *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol.46, no. 2, 206-224.

Lévesque, C. (2017). La sécurisation culturelle : un moteur de changement social. Pour l'amélioration des conditions de vie. Document déposé à la Commission Écoute, Réconciliation, Progrès.

Lévesque, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle pour améliorer la qualité de vie et les conditions de santé de la population autochtone. *Revue Droits et Libertés* (numéro spécial Décolonisation et droits des peuples autochtones), 34(2), 16-19.

Ramsden, I.M. (2002). Cultural safety and nursing education in Aotearoa and Te Waipounamu. Thèse de doctorat, Victoria University of Wellington (N.-Z.).



> PRATIQUE INSPIRANTE

Nunavik Sivunitsavut : se faire confiance en tant qu’Inuk

Le Collège John Abbott a une longue histoire de collaboration avec les Premiers Peuples, en particulier avec les Inuit¹. Il travaille en partenariat avec la Commission scolaire Kativik depuis plus de vingt ans pour soutenir les étudiants inuit du Nunavik².

En 2015, quatre organismes régionaux du Nunavik – l’Administration régionale Kativik, la Société Makivik, la Commission scolaire Kativik et l’Institut culturel Avataq – ont demandé au Collège John Abbott de collaborer à la conception et à la prestation d’une éducation culturellement pertinente et sécurisée pour les jeunes du Nunavik (voir Notion-clé du présent dossier).

Nunavik Sivunitsavut signifie « Nunavik, notre avenir » en inuktitut. Ce parcours d’études postsecondaires est conçu pour préparer les jeunes du Nunavik au futur leadership politique et culturel de la région.

Le programme, d’une durée d’un an, est le premier programme postsecondaire inuit au Québec. Les cours crédités ont été élaborés dans le but de préparer les jeunes Inuit à poursuivre leurs études postsecondaires et à développer des compétences en milieu de travail pertinentes aux postes des établissements du Nunavik.

Depuis l’automne 2017, les jeunes étudient leur histoire, leur langue, leur culture et leurs revendications territoriales. Ils participent ainsi à *l’inuguiniq*, un processus d’éducation inuit qui vise le développement humain dans son intégralité et qui repose sur un engagement envers l’environnement et la communauté (Kativik, 2018).

¹ Le terme invariable *Inuit* est privilégié dans l’ensemble de ce dossier, sauf pour les références dont le titre d’origine a été conservé. Pour en savoir plus : Dorais, L.-J. (2004). « Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier “Inuit” en français », *Études/Inuit/Studies*, 28(1) : 155–159.

² Le Nunavik est le territoire de la population inuit du Québec, qui comprend environ 12 090 habitants. Il couvre les terres au nord du 55e parallèle au Québec, ce qui représente environ le tiers de la province. Les Nunavimmiut sont dispersés dans 14 villages sur les côtes de la baie d’Ungava, du détroit d’Hudson et de la baie d’Hudson.



La vision et les principes fondateurs

Le programme s'inspire d'un projet similaire à Ottawa mis en œuvre pour les jeunes du Nunavut, il y a plus de trente ans. En effet, Nunavut Sivuniksavut a formé plus de 500 étudiants inuit, dont nombreux occupent maintenant des postes clés dans leur communauté et contribuent à sa consolidation culturelle³.

S'appuyant sur les forces de ce programme, Nunavik Sivunitsavut vise à refléter la réalité des Inuit et leur permettre de mieux comprendre d'où ils viennent et qui ils sont. Les jeunes ont ainsi l'occasion de comprendre le contexte culturel, socio-économique et politique actuel du Nunavik. Ce sont d'ailleurs les organisations régionales elles-mêmes qui ont élaboré la vision de ce qu'elles considèrent comme une éducation culturellement pertinente.



Source : Kativik Ilisarniliriniq (Commission scolaire Kativik) - YouTube

La vision de Nunavik Sivunitsavut consiste ultimement à favoriser l'*isummaniq*, soit l'autonomie des jeunes. Pour ce faire, quatre grands principes sont mobilisés :

- l'engagement communautaire. Les étudiants de Nunavik Sivunitsavut font des recherches sur les organisations politiques et économiques du Nunavik dans le but de comprendre comment la région fonctionne dans le contexte du Québec, du Canada et du monde. Les étudiants conçoivent

³ Pour en savoir davantage, un sondage auprès des diplômés a été réalisé : <https://www.nunavutsivuniksavut.ca/2017-alumni-survey>.



et réalisent également des projets d'innovation sociale qui contribueront directement au développement de leur communauté d'origine;

- la confiance culturelle. Nunavik Sivunitsavut se concentre principalement sur le développement de la sensibilisation et de la pratique culturelles. Par exemple, le fait de venir vivre à Montréal donne aux jeunes la distance nécessaire pour réfléchir à ce que signifie être un Inuk du Nunavik. Ils ont ainsi l'occasion de s'engager et de pratiquer leur culture d'une manière nouvelle et profonde, de se faire confiance en tant qu'Inuk;
- le perfectionnement scolaire. Les étudiants de Nunavik Sivunitsavut ont l'occasion de perfectionner leurs compétences scolaires et d'améliorer leur compréhension des études postsecondaires. De plus, bon nombre de ces compétences sont très en demande au Nunavik;
- *Imminik Illinianiq*, c'est-à-dire apprendre à se connaître soi-même. Les étudiants de Nunavik Sivunitsavut apprennent à se connaître et à découvrir leur potentiel. Le Collège John Abbott et les organismes régionaux travaillent à créer une expérience collégiale qui agit comme un rite de passage pour les étudiants, des jeunes adultes qui contribuent pleinement à leur communauté.

Contre l'isolement

Les jeunes Inuit qui souhaitent entreprendre des études collégiales rencontrent de nombreux obstacles et défis, notamment l'isolement et le choc culturel (voir [l'Enjeu](#) du présent dossier).

Nunavik Sivunitsavut vise à créer une atmosphère où les jeunes peuvent travailler ensemble pour atteindre leurs objectifs scolaires et acquérir une confiance en eux, grâce à un environnement sécurisé culturellement (voir [Notion clé. La sécurisation culturelle, de quoi parle-t-on ?](#)).

Si l'obtention d'un diplôme peut faire partie des objectifs des étudiants de Nunavik Sivunitsavut, la formation vise surtout à développer un sentiment de fierté chez les jeunes Nunavimmiut. À titre d'exemple, les cours d'éducation physique auront lieu au Nunavik sous la forme d'un séjour intensif de deux semaines en plein air. Ce cours vise à favoriser l'utilisation d'outils traditionnels afin de construire des abris, revalorisant ainsi les savoirs ancestraux.

En somme, Nunavik Sivunitsavut permet aux étudiants :

- d'explorer leur identité inuit, ses liens avec les communautés du Nunavik et leur histoire collective;
- d'obtenir des crédits qui comptent pour l'obtention d'un diplôme d'études collégiales futur;
- de vivre une expérience urbaine positive et culturellement sécurisée à Montréal;
- de développer les compétences recherchées par les employeurs du Nunavik;
- de renforcer leur sentiment d'identité, de fierté et leurs compétences en leadership.





Pour consulter le dossier complet

sur la thématique des étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur : <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>



Pour citer ce dossier

CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. Accessible sur le site web du CAPRES : <http://capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>



Pour aller plus loin

[Commission scolaire Kativik - Nunavik Sivunitsavut](#)

[John Abbott College - Nunavik Sivunitsavut](#)

Lachapelle, M. (2017). [La négociation d'un parcours d'intégration : expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik](#). Thèse de doctorat, Université Laval.

[National Center for Collaboration Indigenous Education - Nunavik Sivunitsavut](#)

Niosi, L. (2017). [Un premier programme postsecondaire inuit au Québec](#). Ici Radio-Canada, 18 octobre.

Portail du réseau collégial du Québec (2016). [Nunavik Sivunitsavut: cours collégiaux sur mesure conçus pour les Inuits du Nunavik](#), 12 septembre.

Watt, R. (2018). [Réconciliation et éducation : où en est le Nunavik?](#) Réseau EdCan, 29 mai.



> PRATIQUE INSPIRANTE

L'initiative First Peoples du Collège Dawson

L'initiative First Peoples du Collège Dawson rassemble un groupe d'enseignants, d'employés et d'étudiants, qui travaillent ensemble à « autochtoniser » le cégep (pour une définition de la démarche d'autochtonisation, voir l'Enjeu du présent dossier). Le groupe est ouvert à tous les membres de la communauté collégiale de Dawson intéressés à s'impliquer dans le processus d'autochtonisation des structures, de l'enseignement et de l'apprentissage. À l'heure actuelle, le groupe rassemble : un coordonnateur d'origine mohawk (Tiawenti:non Canadian), une conseillère pédagogique (Michele Pallett), une coordonnatrice du projet Journeys (Michelle Smith), une animatrice de la vie communautaire (Billi Jo Poirier), une enseignante de français (Francesca Roy), une enseignante d'anglais (Pauline Morel) et un vice-doyen (Wolfgang Krotter).

Principaux objectifs

L'initiative First Peoples vise à :

- s'assurer que le Collège répond aux intérêts, aux expériences, aux objectifs et aux préoccupations des étudiants autochtones;
- mettre l'histoire, la culture, les connaissances et les enjeux autochtones au premier plan dans tous les aspects de la vie collégiale;
- maintenir un Centre des Premiers Peuples;
- promouvoir les études autochtones au Collège.

Pour atteindre ces objectifs, l'équipe de First Peoples travaille à l'élaboration d'un certificat en études autochtones, qui devrait être offert aux étudiants en 2019. En attendant, de nombreux cours sont offerts en études autochtones, qui sont regroupés en trois catégories de contenu lié au Premiers Peuples :

1. traite des Premières nations, les Inuit et les Métis du Canada pendant une partie ou la totalité du cours (par exemple, le cours Anthropologie des Premiers Peuples en Amérique du Nord);
2. traite des peuples autochtones à l'extérieur du Canada (par exemple, le cours Introduction à la géographie);



3. traite de sujets qui peuvent être liés à la culture ou aux enjeux autochtones (par exemple, le cours sur le canotage).

Un programme appelé Journeys est une autre voie pour atteindre ces objectifs. Il s'agit d'un programme de transition d'un an conçu pour offrir aux étudiants des Premiers Peuples un environnement accueillant, holistique, positif et culturellement pertinents.

Le programme offre un cheminement d'apprentissage qui permet de suivre une série de cours crédités de formation générale qui combinent, d'une part, le savoir, la culture, les traditions et les approches pédagogiques autochtones et, d'autre part, les connaissances scolaires et les aptitudes nécessaires pour réussir au niveau postsecondaire.

Les cours d'enseignement général sont dispensés par un corps professoral sensibilisé à la culture des Premiers Peuples, qui travaille en étroite collaboration avec les communautés autochtones afin d'assurer l'inclusion d'approches et de contenus culturellement pertinents.

Journeys offre des cours dont le thème, le contenu et les stratégies d'apprentissage sont liés, favorisant ainsi une communauté d'apprentissage soudée qui comprend des étudiants, des enseignants, du personnel de soutien et des représentants des communautés. Cette approche intégrée de l'apprentissage comprend aussi un soutien scolaire, culturel et spirituel, en collaboration étroite avec les communautés.

L'enjeu de la langue française

Un autre projet s'inscrivant dans l'initiative First Peoples vise aussi à atteindre les objectifs cités plus haut, notamment en termes de réussite des études collégiales au Québec. Il s'agit du projet *Contenus autochtones - Pour les cours de français langue seconde (FLS) au collégial*, qui vise à « favoriser l'utilisation de contenus autochtones en classe de FLS au collégial, en mettant à la disposition des enseignants du matériel didactique intéressant ainsi que des informations pour les appuyer dans l'utilisation de ce matériel » (Dawson College, 2018).

Pour ce faire, les enseignants en français Francesca Roy et Claude Nicou ont développé un site web regroupant des contenus autochtones que les enseignants peuvent adapter et utiliser en classe. Les ressources sont regroupées en quatre catégories :

- Niveaux (mise à niveau, 1 à 4);
- Types d'œuvre (théâtre, poésie, romans, etc.);



- Thématiques (Langues, Territoire, Femmes, etc.);
- Autres ressources (activités, analyse littéraire, etc.).

Le matériel est généralement développé à partir d'œuvres (littéraires ou autres) provenant des Premiers Peuples du Québec. Le [site](#) offre aussi des documents informatifs sur différentes thématiques, ainsi que des outils pour présenter et utiliser des œuvres et des thématiques en classe.

L'importance du First Peoples' Centre

Le First Peoples' Centre propose des services diversifiés, comme du soutien scolaire, parascolaire et culturel pour les Premiers Peuples. Il donne accès à des services d'aide, un environnement paisible et culturellement sécurisé, où les étudiants peuvent apprendre, étudier, socialiser et trouver une communauté. Plusieurs activités culturelles y sont créées, comme les repas-partage, les cercles de partage, les fêtes et art traditionnel, etc.

Presenting:
Opkwaká:rá

**Leanne
Betasamosake Simpson**

Friday, September 28, 2018
10:00 am // Room 5B.16

Join the Dawson College First Peoples' Centre and Peace Centre in an extraordinary year long experience wherein every month we will host a member of the Métis, Inuit and Indigenous Nations who will graciously share a story. To book a class for this series please contact Tiawenti:non Canadian or Diana Rice.

 Dr. Leanne Betasamosake Simpson is a renowned Michi Saagiig Nishnaabeg scholar, writer and artist, who has been widely recognized as one of the most compelling Indigenous voices of her generation. Her work breaks open the intersections between politics, story and song— bringing audiences into a rich and layered world of sound, light, and sovereign creativity.

Working for over a decade an independent scholar using Nishnaabeg intellectual practices and Indigenous land based education. She holds a PhD from the University of Manitoba, is currently a Distinguished Visiting Scholar in the Faculty of Arts at Ryerson University and faculty at the Dechinta Centre for Research & Learning in Denendeh.

Leanne is Michi Saagiig Nishnaabeg and a member of Alderville First Nation.

   Dawson College
Peace Centre

Un exemple d'événement culturel tenu en septembre 2018, co-organisé par le Dawson College First Peoples' Centre.



En collaboration avec les services aux étudiants, le Centre offre des ateliers et de l'aide individuelle qui met l'accent sur l'écriture de base et les compétences informationnelles. Les étudiants ont accès à un laboratoire informatique de même qu'à un espace d'études, pour travailler seul ou en équipe.

Le Centre travaille également avec des aînés de différentes communautés, afin de soutenir l'apprentissage dans des contextes culturels particuliers.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique des étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur : <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>



Pour citer ce dossier

CAPRES (2018). Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur.
Accessible sur le site web du CAPRES : <http://capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>



Pour aller plus loin

[Contenus autochtones FLS – Dawson College](#)

[Dawson College First Peoples' Centre – Page Facebook](#)

[First Peoples' Initiative – Dawson College](#)



> PRATIQUE INSPIRANTE

UQAT : l'importance des liens avec les communautés

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)¹ fait figure, avec le Centre des Premières Nations de Nikanite – UQAC, de pionnière au Québec sur le plan de l'accessibilité des étudiants des Premiers Peuples à l'enseignement supérieur, et ce, dans 1) les services offerts, 2) l'apprentissage et de la transmission des savoirs autochtones et 3) la gestion avec les communautés.



Logo du Service Premiers Peuples, UQAT

¹L'UQAT comprend trois campus (Rouyn-Noranda, Val-d'Or et Amos) et quatre centres régionaux (Abitibi-Ouest, Témiscamingue, Mont-Laurier, Montréal) et deux points de services (Chibougamau et Lebel-sur-Quévillon).



L'approche holistique

C'est l'approche holistique qui constitue le fondement des trois volets que sont le Service Premiers Peuples, l'École d'études autochtones et le modèle de cogestion avec les communautés.

Cette approche est centrée sur l'individu et ses différents besoins, qui sont d'ordre physique, mental, spirituel et affectif. Elle favorise l'harmonisation des aspects physiques, spirituels, rationnels et affectifs et leur accorde une importance égale (Mark, 2012).

Le cercle est souvent utilisé pour représenter l'inséparabilité de l'individu, de la famille, de la communauté et du monde ; il symbolise le principe de l'harmonie ou de l'équilibre entre tous les aspects de la vie d'une personne.

Selon cette approche, les êtres humains doivent être en harmonie avec leur environnement physique et social s'ils veulent vivre et s'épanouir. Un déséquilibre risque d'empêcher la personne d'atteindre son plein potentiel en tant qu'être humain (*ibid.*).

Premier volet : le Service Premiers Peuples

L'approche holistique exige une grande polyvalence de la part des professionnels qui soutiennent et accompagnent les étudiants pendant leurs parcours universitaire. L'équipe du Service Premiers Peuples offre un service personnalisé à l'ensemble des étudiants du campus de Val-D'Or, mais elle a aussi développé une expertise qui permet de répondre aux besoins spécifiques des étudiants des Premiers Peuples sur les plans scolaire, familial, social et culturel, et ce, dans un environnement culturellement sécurisé (voir Notion clé du dossier).



Pavillon des Premiers Peuples, UQAT, Val-d'Or



Pour ce faire, des services bilingues ont été développés, notamment un comité de vie étudiante autochtone et un groupe de femmes qui permettent de partager des réalités vécues, de créer un réseau d'entraide et d'alléger le stress des études, tout en faisant de l'artisanat traditionnel avec des aînés. Les intervenants et professionnels offrent aussi de l'écoute et conseils aux étudiants qui vivent des difficultés personnelles, familiales ou autres, de même qu'un accompagnement pédagogique personnalisé. Des espaces de rassemblement destinés spécifiquement aux étudiants des Premiers Peuples sont l'une des mesures les plus efficaces et appréciées pour soutenir leur réussite intégrée, certains étudiants les décrivant souvent comme un « *home away from home* » (Dufour et Bousquet, 2015).

Les étudiants des Premiers Peuples sont également orientés vers les services offerts à Val-d'Or (logement, garderie, etc.). L'approche holistique permet de reprendre le contrôle de leur vie, de (re)trouver leur équilibre et d'envisager leur vie dans son ensemble.

Par ailleurs, c'est par la collaboration et le partenariat avec les communautés que la plupart des activités culturelles sont organisées. En effet, en maintenant des relations avec les communautés avoisinantes et organismes autochtones, il est possible de mieux connaître et approfondir les enjeux, les réalités et les cultures des Premiers Peuples.

Deuxième volet : l'École d'études autochtones

En créant l'École d'études autochtones (ÉÉA), en juin 2016, l'UQAT a fait le choix d'élaborer des programmes qui tiennent compte des approches d'apprentissage et de transmission des connaissances propres aux Premiers Peuples. Il s'agit, à ce jour, du seul département universitaire québécois à considérer les études autochtones selon une approche holistique.

L'une des réflexions en amont de la création de cette École est la suivante : les questions autochtones au sein des universités sont souvent abordées dans des programmes d'anthropologie ou d'ethnologie, dans lesquels les allochtones étudient les Premières Nations ou, à l'inverse, dans des programmes réservés à ces dernières (Asselin cité par Venne, 2016; Plan d'action de l'ÉÉA, 2018).

L'UQAT a tenu à ce que ces deux populations se côtoient dans un réel co-développement des connaissances. L'École a aussi pour mission d'offrir son appui et son expertise aux départements et aux services afin qu'ils intègrent les valeurs et les réalités des Premiers Peuples dans leur offre de formation (UQAT, 2018). Les professeurs, les chargés de cours et les membres du personnel de l'École d'études autochtones et du Service Premiers Peuples abordent ainsi la réussite éducative dans une perspective holistique.



En valorisant l'identité des Premiers Peuples et en excluant aucun individu, l'offre de programmes et de services holistiques peut contribuer à permettre aux Premiers Peuples de reprendre le contrôle de leur vie et retrouver leur équilibre (Mark, 2012).

Retombée d'un projet Synergie

Un projet *Synergie Cégep-Université*, en 2015, avait comme objectif de diffuser auprès des membres du corps professoral et des services aux étudiants du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'UQAT des stratégies gagnantes pour l'enseignement aux étudiants des Premiers Peuples (Bérubé et Cornellier, 2016).

Une collecte de données effectuée auprès de 36 professeurs, enseignants et chargés de cours a permis de recenser les stratégies mises en place par ceux-ci et ayant du succès auprès des étudiants autochtones. Les 32 étudiants participants ont, quant à eux, partagé leurs réalités et leurs défis, transmis leurs stratégies de réussite et exprimé leurs besoins (*ibid.*)

Afin de répondre au besoin évoqué par les enseignants de créer plus d'échanges et de partage, l'UQAT a entrepris de développer des outils web. Des capsules vidéo ont été créées et diffusées parmi la communauté de l'UQAT dans le but :

- d'offrir des outils pédagogiques et de sensibilisation aux enseignants et futurs enseignants auprès d'étudiants des Premiers Peuples aux niveaux collégial et universitaire;
- d'offrir un outil de diffusion de pratiques pédagogiques et de stratégies d'enseignement gagnantes, favorisant ainsi un transfert auprès des étudiants des Premiers Peuples et soutenant leur réussite;
- d'offrir un outil sensibilisation à l'interculturalité et à la réalité des étudiants des Premiers Peuples au niveau postsecondaire;
- de présenter les services qu'offrent le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et l'UQAT.

Les capsules vidéo portent sur différentes thématiques, notamment :

- les étudiants des Premiers Peuples et leurs réalités : leur histoire, leurs défis, l'adaptation à un nouvel environnement, au rythme et aux exigences postsecondaires;
- les pratiques pédagogiques : les stratégies gagnantes, l'approche et la disponibilité, l'apprentissage et ses défis (notamment en ce qui concerne la langue), les cartes conceptuelles;
- l'interculturalité : la perception de l'éducation des étudiants des Premiers Peuples, l'importance de la famille et de la communauté, le lien d'appartenance, le deuil (Bérubé et Cornellier, 2016).



L'équipe de l'UQAT planifie présentement une plus large diffusion des capsules vidéo afin que les enseignants et les intervenants du Québec puissent bénéficier de cet outil enrichissant et ainsi mieux comprendre, soutenir et accompagner leurs étudiants des Premiers Peuples.

Troisième volet : le modèle de cogestion avec les communautés Inuit²

Depuis 1984, l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'UQAT a établi un partenariat avec les communautés Inuit³ d'Ivujivik et de Puvirnituk au Nunavik. Celui-ci s'appuie sur une approche de cogestion de programmes⁴ qui est devenue un modèle pour maintenir une relation durable avec ces communautés.

Aujourd'hui, ce modèle est mis en application pour la conception, la révision et la gestion d'autres programmes offerts par l'UQAT à des communautés autochtones. Il vise à :

- mettre en place une offre de formation axée sur les besoins des étudiants et des enseignants des communautés, et adaptée au milieu nordique et à la culture (ex : Inuit, Cri, Atikamekw, etc.);
- assurer la sécurisation culturelle (voir Notion clé du dossier) de la gestion de programmes;
- favoriser le regroupement et briser l'isolement des acteurs de l'éducation dans les communautés, particulièrement en milieu nordique.

Dans le cadre de la mise en œuvre du modèle de l'UQAT dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk, un comité de cogestion des programmes s'assure du bon déroulement des activités touchant à la formation des enseignants inuit. Ce comité est formé de trois membres de la communauté d'Ivujivik, de trois membres de la communauté de Puvirnituk et de trois membres de l'UQAT. Les rencontres du comité couvrent la « coconception », « corévision » et la « cogestion » de programmes.

Les « collègues » inuit travaillent avec des professeurs de l'UQAT afin de valider que les contenus des cours sont pertinents pour les étudiants, ce qui contribue à assurer un respect de la culture et du milieu.

² Ce troisième volet a été corédigé avec Vincent Rousson, directeur du campus de Val-d'Or à l'UQAT.

³ Le terme invariable *Inuit* est privilégié dans l'ensemble de ce dossier, sauf pour les références dont le titre d'origine a été conservé. Pour en savoir plus : Dorais, L.-J. (2004). « Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier "Inuit" en français », *Études/Inuit/Studies*, 28(1) : 155–159.

⁴ Par exemple, le certificat de développement de la pratique enseignante en milieu nordique, le certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique II et le certificat d'enseignement au préscolaire et enseignement primaire en milieu nordique.

Le comité tient des rencontres mensuelles à distance par visioconférence ou par téléphone, ainsi que deux rencontres annuelles présentielle de deux jours. Les contacts sont fréquents entre ces rencontres.

Lors des séances de formation, les cours sont offerts en équipe, soit : un professeur (ou chargé de cours) qui travaille avec un coenseignant inuit. Les cours se déroulent à Ivujivik et à Puvirnituaq, en anglais, en inuktitut, et de plus en plus en français. Ainsi, une formation biculturelle et trilingue est offerte aux étudiants de ces communautés.

Il s'agit d'un modèle qui exige la participation active des professeurs, des chargés de cours et du personnel professionnel et de soutien de l'UQAT. Ainsi, le personnel de l'URFDEMIA⁵ agit comme un acteur de première ligne dans la gestion académique, à titre de facilitateur entre les étudiants et les services administratifs.

Résultats

Ce partenariat, qui existe depuis 35 ans, a permis à 28 étudiants du certificat de développement de la pratique enseignante en milieu nordique d'obtenir leur diplôme, de même qu'à 12 étudiants du certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique II.

La réussite de ce modèle de cogestion à l'UQAT repose sur la reconnaissance de l'égalité de statut et de l'interdépendance des deux groupes de partenaires, soit les Inuit (ou d'autres partenaires autochtones) et les formateurs universitaires (professeurs réguliers et chargés de cours).

Les gradués représentent des modèles pour le développement de leur communauté, comme en témoigne l'attribution, en 2017, du prestigieux Prix Inspire 2017 « Guider la voie »⁶ à Siaja Mark Mangiuk, diplômée de l'UQAT et membre du groupe de cogestion des programmes de formation des enseignants. Ce partenariat a également permis de soutenir des projets éducatifs dans les communautés.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique des étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur : <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-supérieur-dossier-capres>

⁵ L'Unité de recherche, de formation et de développement en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA) soutient divers projets en éducation qui proviennent du milieu. Les professeurs-chercheurs y mènent des activités de formation, de recherche et de développement axées sur le curriculum scolaire, la formation des enseignants, le contact des langues, le développement de la littératie et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte autochtone.

⁶ Catégorie Éducation autochtone dans le volet culture, langue et traditions.





Pour citer ce dossier

CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. Accessible sur le site web du CAPRES : <http://capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>



Pour aller plus loin

Références

Bérubé, J.A. et Cornellier, F. (2016). Le soutien à l'enseignement collégial et universitaire : partage des réalités des étudiants autochtones et des pratiques pédagogiques gagnantes. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, volume 2, pp. 94-101.

da Silveira, Y., Jacob, E., Pellerin, G. et Paul, V. (sous presse). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignage de recrutement de participants atikamekw, inuit, anicinapek et innus en éducation. Dans A. Marin, B. Eysermann et M. T. Giroux (dir). *Recrutement et consentement en recherche : réalités et défis éthiques*. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Doray, P., Dussault, E.L., Rousseau, Y. et L. Sauvageau (2018). *L'Université du Québec, 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*. Québec : PUQ.

Dufour, E. et M.P. Bousquet (2015). Soutenir la réussite universitaire des étudiant-e-s autochtones. *Revue Droits et libertés*, vol. 34, numéro 2, automne.


École d'études autochtones (2018). Plan d'action 2017-2020. Version du 26 janvier, UQAT.

Mark, J. (2012). « Vision holistique ». Symposium Autochtones, santé mentale et bien-être des Autochtones : une question de ruptures. Colloque de l'AQRP, 31 octobre.

Paul, V., Crépeau, N., Legault, L., et Maheux, G. (2013). La contribution de l'UQAT à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'actions*. Québec : PUQ.

Pellerin, G., Maheux, G., Bacon, L., Paul, V., Angiyou, S. et Mangiuk, P. (sous presse, 2018). Le colloque IPUIT: actualiser le partenariat au bénéfice du développement d'un curriculum scolaire en inuktitut. *Inuit Studies*, 41(1).





« Tisser des liens avec les peuples autochtones » (2018). L'Université du Québec célèbre ses 50 ans, *Le Soleil*, 12 octobre.

Venne, J.F. (2016). Une École d'études autochtones voit le jour au Québec. *Affaires universitaires*, 7 septembre.

