

**Comité de recherche sur
les transitions aux études
supérieures des
étudiants.es autochtones**



UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi



**FAVORISER LES TRANSITIONS
AFIN DE SOUTENIR LA
PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES
ÉTUDIANTS.ES AUTOCHTONES
AU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN**



FAVORISER LES TRANSITIONS AFIN DE SOUTENIR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS.ES AUTOCHTONES AU SAGUENAY–LAC-SAINT-JEAN

**Comité de recherche sur les transitions aux études
supérieures des étudiants.es autochtones**



COMITÉ DE RECHERCHE

Marie-Pierre Baron

Professeure chercheuse

*Enseignement en adaptation scolaire et sociale
Université du Québec à Chicoutimi*

Nathalie Sasseville

Professeure chercheuse

*Travail social
Université du Québec à Chicoutimi*

Josée Thivierge

Chercheuse

*ÉCOBES – Recherche et transfert
Cégep de Jonquière*

Karolanne Vachon

Assistante de recherche

*Étudiante à la maîtrise en travail social
Université du Québec à Chicoutimi*

ÉDITIQUE

Valérie Émond

Agente de projets

*ÉCOBES – Recherche et transfert
Cégep de Jonquière*

COMITÉ DE SUIVI DU PROJET

Nadine Arbour

Coordonnatrice

*ÉCOBES – Recherche et transfert
Cégep de Jonquière*

Mélanie Boivin

Directrice

Centres Mamik du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Line Chouinard

Directrice

Pôle sur les transitions en enseignement supérieur

Michèle Martin

Responsable des étudiants.es autochtones

Cégep de Chicoutimi

Francis Verreault-Paul

Chef des relations avec les Premières Nations

*Centre Nikanite
Université du Québec à Chicoutimi*

CORRECTION LINGUISTIQUE

Chantale Harvey

Adjointe administrative

Pôle sur les transitions en enseignement supérieur

FINANCEMENTS DU PROJET



Pôle sur les transitions en
enseignement supérieur au
Saguenay–Lac-Saint-Jean



Conseil de recherche en
sciences humaines du Canada

RÉFÉRENCE SUGGÉRÉE

Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones. (2023). *Favoriser les transitions afin de soutenir la persévérance scolaire des étudiants.es autochtones au Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Université du Québec à Chicoutimi; ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023
Bibliothèque et Archives Canada, 2023

ISBN 978-2-924612-29-3 (PDF)

© 2023 – Université du Québec à Chicoutimi; ÉCOBES – Recherche et transfert – Tous droits réservés

REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à adresser nos remerciements aux étudiants.es rencontrés.es en entrevues, de même qu'aux acteurs.trices membres des équipes professionnelles du Cégep de Chicoutimi, du Cégep de Jonquière, du Cégep de Saint-Félicien, du Collège d'Alma et du Centre Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi qui ont collaboré au projet. Nous avons grandement apprécié leur disponibilité et leur confiance. Un merci tout particulier aux membres du comité de suivi du projet qui ont contribué par leurs commentaires et suggestions à son succès.

Nous tenons aussi à remercier Joanny Bégin et Uaietilu Robertson-Laforge qui ont accepté d'être sur la photo de couverture. Merci à Philippe Boily, qui s'est montré d'une grande disponibilité pour prendre cette dernière, et à Yves-Christian Lavoie qui nous a autorisés à utiliser sa photo de paysage avec des canots. Enfin, il nous faut souligner le travail d'éditique minutieux de Valérie Émond.

Le projet a bénéficié d'un appui financier du Pôle sur les transitions en enseignement supérieur du Saguenay–Lac-Saint-Jean et d'une subvention d'engagement partenarial du Fonds du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. LA TRANSITION AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES ÉTUDIANTS.ES AUTOCHTONES : BRÈVE REVUE DE LITTÉRATURE.....	3
1.1. Définir la transition.....	3
1.2. Des transitions scolaires fréquentes et complexes chez les Autochtones	4
1.3. Les facteurs favorisant ou faisant obstacle à la transition	4
1.4. Les pratiques d'accompagnement.....	6
1.4.1. Des pratiques prometteuses	6
1.4.2. Une approche plus holistique visant la sécurisation culturelle	8
2. DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE	9
2.1. Mise en contexte de l'étude.....	9
2.2. Objectifs	9
2.3. Méthodologie.....	10
3. LES MESURES DE SOUTIEN OFFERTES AUX ÉTUDIANTS.ES AUTOCHTONES AU QUÉBEC ET AU SLSJ.....	16
3.1. Survol des sites Internet des institutions d'enseignement supérieur au Québec.....	16
3.2. Mesures présentes au SLSJ	17
3.2.1. Les activités d'accompagnement	17
3.2.2. Vers un accompagnement culturellement sécurisant.....	20
4. LA PAROLE AUX ÉTUDIANTS.ES	23
4.1. Vivre la transition	23
4.1.1. Facteurs relatifs aux étudiants.es.....	24
4.1.2. Facteurs relatifs à l'entourage immédiat des étudiants.es (famille, amis et communauté)	24
4.1.3. Facteurs relatifs aux établissements d'études supérieures et au personnel scolaire.....	25
4.1.4. Facteurs sociocommunautaires	26
4.2. Le soutien obtenu	27
5. LES ENJEUX DE L'ACCUEIL ET DE L'ACCOMPAGNEMENT	29
EN CONCLUSION	37
ANNEXE A : MESURES DE SOUTIEN DANS LES INSTITUTIONS	39

ANNEXE B : SCHÉMA D'ENTREVUE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS.ES FRÉQUENTANT LES CÉGEPS DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN ET DE L'UQAC	41
ANNEXE C : FICHE SIGNALÉTIQUE	45
BIBLIOGRAPHIE	49

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1. Caractéristiques des étudiants.es	14
Tableau 2. Mesures d'accompagnement offertes dans les établissements du SLSJ	18

FIGURES

Figure 1. Types de transition	3
Figure 2. Facteurs facilitant les transitions	5
Figure 3. Facteurs freinant les transitions	5
Figure 4. Bonnes pratiques d'accompagnement favorisant les transitions	7
Figure 5. Calendrier de réalisation de la démarche	11
Figure 6. Inventaire des mesures d'accompagnement offertes dans les établissements scolaires supérieurs au Québec et dans la région du SLSJ	12
Figure 7. Collecte auprès des étudiants.es autochtones	13
Figure 8. Demi-journées de partage et de formation auprès des professionnels.les des institutions d'enseignement supérieur.....	15
Figure 9. Répartition des cégeps et des universités présentant une page Web destinée aux étudiants.es autochtones	16
Figure 10. Mesures identifiées sur les sites Web des institutions d'enseignement supérieur du Québec	17
Figure 11. Étapes de la sécurisation culturelle	20
Figure 12. Perspective de l'écologie du développement humain	23
Figure 13. Personnes ayant soutenu les étudiants.es autochtones lors de leur transition	27
Figure 14. Enjeux et pistes d'action quant à l'accompagnement personnalisé	30
Figure 15. Enjeux et pistes d'action quant au développement d'un sentiment d'appartenance	31
Figure 16. Enjeux et pistes d'action quant à l'établissement d'un lien de confiance	32
Figure 17. Enjeux et pistes d'action quant à la valorisation culturelle	33
Figure 18. Enjeux et pistes d'action quant à la pérennité des ressources	34
Figure 19. Défis, actions et pistes d'action quant à l'évaluation des acquis et au développement des compétences	35

INTRODUCTION

L'éducation est au cœur de toute communauté. C'est notamment à travers les institutions scolaires que se forme la relève. Le parcours scolaire des étudiants.es vers les études supérieures est marqué par de nombreuses transitions. Ces dernières constituent des moments charnières particulièrement importants de leur cheminement. Une transition harmonieuse et de qualité est un moteur important de persévérance et de réussite scolaires (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; DeClercq, 2019). De nombreuses études révèlent que les étudiants.es autochtones sont moins susceptibles d'obtenir un diplôme collégial ou un grade universitaire que les allochtones (ministère de l'Enseignement supérieur, 2021; Ratel et Pilote, 2021). Au Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ), l'accès et la persévérance scolaires des étudiants.es autochtones posent des défis importants. Il existe très peu de données statistiques pour en avoir un portrait précis. Ainsi, le taux de diplomation global, incluant les études secondaires et postsecondaires, pour les étudiants.es de la communauté innue de la région (Mashteuiatsh) est estimé à 58 % (Pekuakamiulnuatsh Takuhikan, 2021). Par ailleurs, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) trône en première place des institutions universitaires du réseau de l'Université du Québec en accueillant 4,8 % des étudiants.es autochtones (Bonin, 2019).

Les institutions scolaires du SLSJ se préoccupent de plus en plus de mettre en place des mesures pour mieux soutenir la transition des étudiants.es autochtones aux études supérieures. Si des mesures d'accueil et de soutien sont mises en place par les établissements, les défis demeurent importants dont le fait que ces mesures sont souvent menées en silo et que peu d'entre elles sont évaluées (Archambault 2010). C'est dans ce contexte que s'inscrit ce projet de recherche qui visait à coproduire des connaissances sur les mesures d'accueil et de soutien afin de mieux soutenir la persévérance scolaire des étudiants.es autochtones fréquentant les établissements d'études supérieures du SLSJ. S'appuyant sur une approche collaborative, il a misé sur une démarche de coconstruction des savoirs afin d'appuyer concrètement les actions au sein des établissements d'enseignement supérieur de la région.

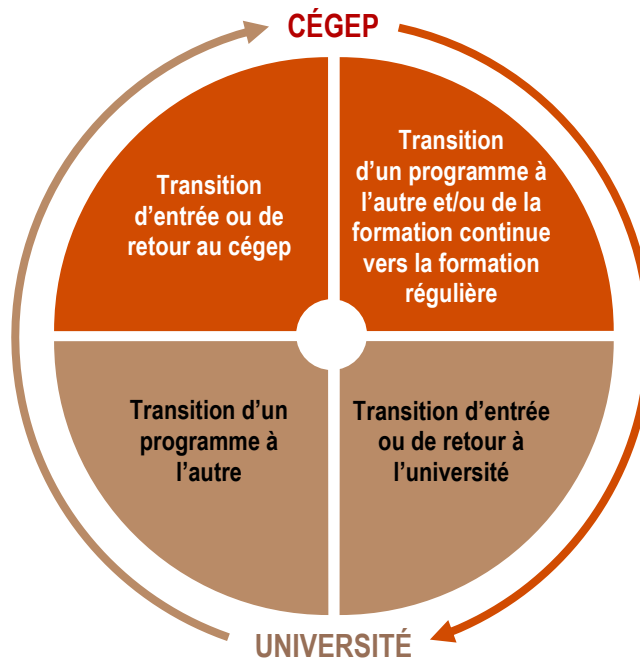
Le présent rapport fournit aux acteurs.trices concernés.es des données inédites afin de bonifier leurs interventions. Les résultats permettront, nous l'espérons, de briser les silos d'intervention à l'échelle régionale et de favoriser une meilleure rétention des étudiants.es autochtones au SLSJ. Ce rapport fait état des travaux réalisés dans le cadre du projet de janvier à juin 2022. Alors que la première partie propose une brève revue de la littérature scientifique traitant de la transition des étudiants.es autochtones aux études supérieures, la seconde présente le contexte de l'étude, en précise les objectifs et en expose la méthodologie utilisée. La troisième partie brosse un portrait des mesures mises en place dans les institutions d'enseignement supérieur du SLSJ pour soutenir la transition aux études postsecondaires des étudiants.es autochtones. Alors que la quatrième partie s'attarde à leur vécu lors de leur entrée au collégial et/ou à l'université, la dernière partie fait le point sur les enjeux, les défis et les mesures d'accueil et de soutien des étudiants.es autochtones mises en place dans les établissements d'études supérieures du SLSJ.

1. LA TRANSITION AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES ÉTUDIANTS.ES AUTOCHTONES : BRÈVE REVUE DE LITTÉRATURE

1.1. Définir la transition

La transition se définit comme un processus de changement d'un état à un autre, s'amorçant par une idée ou un événement déclencheur et se poursuivant jusqu'au moment où l'étudiant.e adopte son nouveau rôle et redéfinit ses relations sociales (DeClercq, 2019, Doray *et al.*, 2009). Moment charnière du cheminement scolaire, la transition exige de nombreux ajustements de la part de l'étudiant.e. Une transition harmonieuse et de qualité est un moteur de persévérance et de réussite scolaires (CSE, 2010; DeClercq, 2019). La transition vers les études supérieures est souvent considérée comme l'une des transitions éducationnelles majeures. Le cheminement scolaire des étudiants.es y est en fait marqué par plusieurs transitions qui posent des défis importants au cheminement scolaire des personnes (éloignement de la famille et de la communauté, changement des pratiques pédagogiques, etc.). Elles agissent comme des points tournants dans les trajectoires scolaires. C'est pourquoi l'accompagnement est un élément clé pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires.

Figure 1. Types de transition



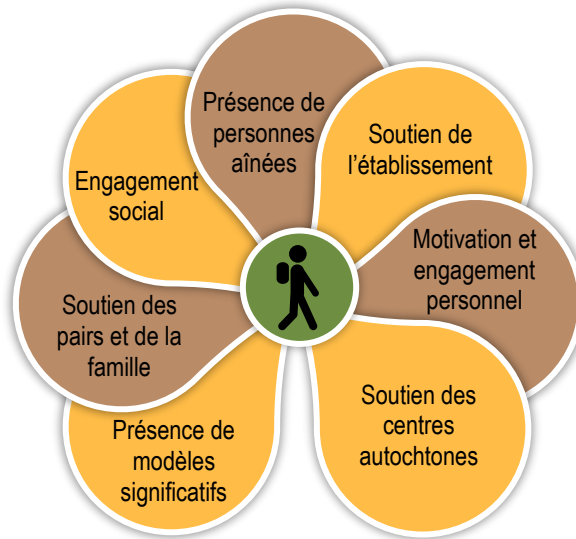
1.2. Des transitions scolaires fréquentes et complexes chez les Autochtones

Nombre d'études témoignent du fait que les Autochtones ont souvent des parcours scolaires complexes et moins linéaires, marqués notamment par de multiples interruptions et des changements d'espaces géographiques. À preuve, 75 % des étudiants.es autochtones ayant effectué un parcours scolaire en milieu urbain ont subi au moins une interruption de scolarité (Statistique Canada, 2012). Ces parcours, pouvant être qualifiés de « hors norme » en fonction des standards scolaires québécois (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021), engendrent un nombre plus important de transitions. Alors que plusieurs étudiants.es autochtones doivent quitter leur communauté et migrer vers les villes pour poursuivre leurs études, elles et ils sont souvent isolés.es et font face à de nombreux obstacles culturels et organisationnels supplémentaires (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021; Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2018; Dufour, 2017, 2019; Goyette *et al.*, 2009; Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec [RCAAQ], 2020). Selon les données de l'enquête ICOPE réalisée dans le réseau de l'Université du Québec (UQ), près du deux tiers (62,5 %) des étudiants.es autochtones ont plusieurs responsabilités, dont l'occupation d'un emploi ou des enfants à charge (Bonin, 2019). Plus nombreuses que les étudiants sur les bancs d'école (CAPRES, 2018), les étudiantes autochtones sont notamment plus susceptibles de devenir mères à un jeune âge et de mettre sur pause leurs études (Bonin, 2019; Joncas, 2018). Les étudiants autochtones, quant à eux, quittent plus souvent les études pour des raisons associées à l'école et au travail (Arriagada, 2016).

1.3. Les facteurs favorisant ou faisant obstacle à la transition

Diverses recherches se sont intéressées aux facteurs qui favorisent ou entravent la transition des étudiants.es autochtones vers les études supérieures. Du nombre des facteurs qui facilitent les transitions scolaires, il est possible de relever la présence de modèles de succès ou de mentors.es (Flood, 2013; Gallop et Bastien, 2016), la présence des aînés.es (Parriag *et al.*, 2010; Ratel, 2019; Restoule *et al.*, 2013; Thomas *et al.*, 2014), le soutien des pairs et de la famille (Barney, 2016; Flood, 2013; Gallop et Bastien, 2016; Ratel, 2019), l'engagement social (Gallop et Bastien, 2016), la motivation et l'engagement personnel (Barney, 2016; Ratel, 2019), le soutien de l'établissement scolaire (Barney, 2016; Gokavi, 2011; Oliver *et al.*, 2013), ainsi que le soutien des centres autochtones en milieu urbain (Rochecouste *et al.*, 2017).

Figure 2. Facteurs facilitant les transitions



En contrepartie, les transitions peuvent être entravées par le manque de ressources financières et le stress que cela engendre (Barney, 2016; Parriag *et al.*, 2010), une préparation scolaire inadéquate (Gokavi, 2011), l'éloignement de la communauté et le sentiment d'isolement qui en découle (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021; Gokavi, 2011), les responsabilités familiales (enfants ou famille à charge) (Barney, 2016; Gokavi, 2011; Rochecouste *et al.*, 2017), le manque de modèles ayant déjà réalisé des études supérieures et l'absence de soutien (Barney, 2016; Flood, 2013), ainsi que le racisme (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021; Gokavi, 2011; Ratel, 2019).

Figure 3. Facteurs freinant les transitions



Ces facteurs agissent en synergie pour influencer positivement ou négativement les transitions vécues par les étudiants.es. L'état des connaissances ne nous permet toutefois pas de préciser lesquels s'avèrent déterminants lors des transitions selon le type d'établissement scolaire fréquenté, la source du soutien obtenue (ex. professionnels.les, membres de la communauté) et le milieu géographique (urbain versus communauté autochtone).

1.4. Les pratiques d'accompagnement

1.4.1. Des pratiques prometteuses

Les transitions agissent comme des moments charnières dans les trajectoires scolaires menant à la réussite ou au décrochage. C'est pourquoi l'accompagnement est un élément clé pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires. De nombreux acteurs.trices exercent des rôles distincts et complémentaires lors des transitions vécues afin que les étudiants.es autochtones se sentent à l'aise, valorisés.es et soutenus.es dans leur parcours de vie et leurs apprentissages scolaires (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021). Diverses pratiques sont déployées par les établissements scolaires, parfois en collaboration avec différents partenaires (ex. membres des communautés autochtones). On peut les regrouper en six catégories : 1) familiarisation aux études supérieures avant la transition; 2) participation des Autochtones à l'élaboration et à la mise en place des mesures; 3) mise en place de mesures de soutien au cheminement scolaire dès le primaire et le secondaire; 4) mise en place de stratégies gouvernementales; 5) l'accessibilité au financement; 6) mise en place de centres autochtones dans les établissements. Ces bonnes pratiques contribuent à favoriser la persévérance et la réussite scolaires des étudiants.es autochtones.

Figure 4. Bonnes pratiques d'accompagnement favorisant les transitions



1.4.2. Une approche plus holistique visant la sécurisation culturelle

Les travaux sur les mesures de soutien s'adressant aux étudiants.es autochtones révèlent qu'elles s'appuient souvent sur une vision linéaire du parcours scolaire basée sur le passage d'un cycle à l'autre. Cette vision ne s'avère pas adaptée au cheminement des étudiants.es autochtones souvent marqué par de multiples interruptions (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021). Le soutien aux multiples transitions vécues par les étudiants.es autochtones doit être contextualisé de manière plus holistique en considérant à la fois les familles et les communautés autochtones, les milieux d'enseignement supérieur, de même que les interactions entre Autochtones et allochtones (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021; CSE, 2020).

Pour Blanchet-Cohen *et al.* (2021), il convient de poser un regard culturellement sécurisant sur les parcours de vie des étudiants.es autochtones afin de comprendre, dans une approche écologique, l'influence des transitions vécues sur les trajectoires de scolarisation et leurs effets sur la persévérance et la réussite scolaire. La sécurisation culturelle renvoie à une « potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées » (Dufour, 2019, p. 39). Elle se déploie en quatre étapes : 1) la conscience culturelle impliquant le désir et l'acceptation des différences culturelles; 2) la sensibilité culturelle permettant de tenir compte des antécédents et des expériences des Autochtones et de nos propres biais; 3) la compétence culturelle impliquant l'utilisation des connaissances, compétences et attitudes des savoirs autochtones afin d'adapter les pratiques; 4) la sécurisation culturelle prenant en considération les rapports de pouvoirs et cherchant à contrer les obstacles par l'implication des Autochtones dans l'orientation des services qui leur sont destinés (CAPRES, 2018; Lévesque, 2017). Pour parvenir à un système d'accueil et de soutien équitable, les acteurs.trices des établissements scolaires doivent donc s'engager, avec les Autochtones, dans un processus de changement des pratiques d'abord individuel, ensuite collectif (CAPRES, 2018).

2. DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE

2.1. Mise en contexte de l'étude

S'appuyant sur une approche collaborative de coconstruction des savoirs, le projet de recherche est issu d'un partenariat réunissant plusieurs acteurs.trices du SLSJ désirant mettre en place des pratiques afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires d'étudiants.es autochtones : Cégep de Chicoutimi, Cégep de Jonquière, Cégep de Saint-Félicien, Collège d'Alma; centre Nikanite de l'UQAC et des centres Mamik du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Il s'inscrit dans une démarche régionale plus large, orchestrée par le Pôle sur les transitions en enseignement supérieur dont la mission vise à apporter une réponse concertée visant à faciliter les transitions scolaires notamment des étudiants.es autochtones de la région. Ainsi, les résultats produits par cette étude s'inscrivaient dans une démarche de soutien aux activités du Pôle.

2.2. Objectifs

L'étude avait comme but de coproduire des connaissances et de mutualiser les expertises sur les mesures d'accueil et de soutien mises en place pour favoriser les transitions scolaires afin de soutenir la persévérance scolaire de manière culturellement sécurisante chez les étudiants.es autochtones fréquentant des établissements scolaires secondaires et postsecondaires du SLSJ. Plus spécifiquement, le projet visait à :

- 1) Dresser le portrait des mesures d'accueil et de soutien offerts aux étudiants.es autochtones afin de favoriser les transitions scolaires;
- 2) Documenter les processus et les conditions de mises en œuvre des mesures d'accompagnement favorisant la sécurisation culturelle;
- 3) Identifier les enjeux relatifs à l'accès et à l'accompagnement aux étudiants.es autochtones en contexte de transitions scolaires;
- 4) Identifier les solutions permettant de faciliter l'accès aux études postsecondaires et l'accompagnement des étudiants.es autochtones dans la transition vers les études postsecondaires.

2.3. Méthodologie

L'étude s'appuie sur une approche qualitative afin d'accéder à une compréhension fine et approfondie des processus et des dynamiques sociales liés au thème de la recherche (Deslauriers, 1991). L'approche adoptée s'inscrit dans un processus itératif où les allers et retours, la réflexion et le terrain permettent aux chercheurs.euses et aux praticiens.nes d'affiner et d'ajuster leur compréhension des pratiques tout au long de la démarche. Le projet visait aussi à croiser les points de vue d'étudiants.es autochtones et ceux des intervenants.es qui les accompagnent afin de leur offrir un continuum de services adaptés à leurs besoins. Trois étapes ont marqué ce projet :

L'étude s'appuie sur une démarche de coconstruction en trois étapes (Desgagné, 1998).

- 1 L'ÉTAPE DE LA COSITUATION** renvoie à la négociation du partenariat.
- 2 L'ÉTAPE DE LA COOPÉRATION** correspond à la collecte des données s'effectuant par l'entremise d'activités réflexives aménagées pour servir à la fois la recherche et la pratique.
- 3 L'ÉTAPE DE LA COPRODUCTION** correspond à l'analyse et à la mise en forme des résultats, pour qu'ils soient d'intérêt tant pour les praticiens.nes que pour les chercheurs.euses.

- **Étape 1 : Cosituation**

- Constitution d'un comité d'encadrement réunissant les établissements partenaires de l'étude à l'automne 2021;
- Mandat : Orienter les différentes étapes de la recherche tant dans sa réalisation méthodologique que dans l'analyse des données et le transfert des connaissances.

- **Étape 2 : Coopération**

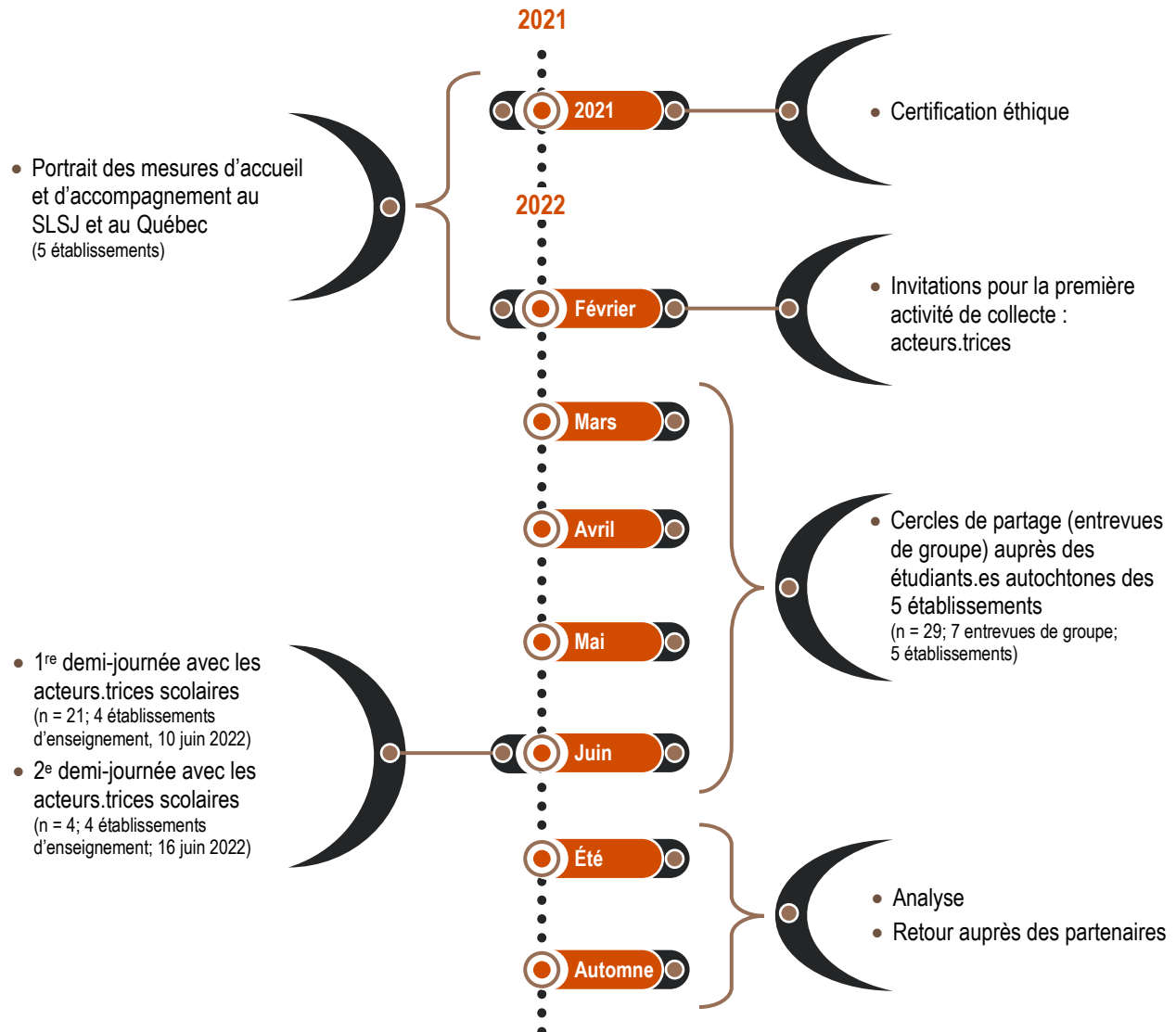
- Inventaire des mesures d'accompagnement offert dans les établissements postsecondaires au Québec et dans la région du SLSJ (figure 6);
- Cercles de partage avec les étudiants.es autochtones des cinq établissements postsecondaires de la région du SLSJ (figure 7);
- Deux demi-journées de partage et de formation ont été organisées afin d'explorer en profondeur les points de vue acteurs.trices qui accueillent et soutiennent les étudiants.es autochtones dans les établissements (figure 8).

- **Étape 3 : Coproduction**

- Deux communications présentant les données recueillies dans le cadre du projet ont été présentées conjointement par les chercheuses et des praticiennes membres lors du 5^e Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples tenu à l'Université Laval en novembre 2022.

La démarche a débuté à l'automne 2021 et s'est poursuivie jusqu'à l'automne 2022.

Figure 5. Calendrier de réalisation de la démarche



Plusieurs étapes ont permis de colliger les données.

Figure 6. Inventaire des mesures d'accompagnement offertes dans les établissements scolaires supérieurs au Québec et dans la région du SLSJ



BUT

Répertorier les mesures d'accueil et de soutien mises en œuvre à l'intention des étudiants.es autochtones dans les établissements supérieurs (universités et cégeps publics) du Québec, en identifier les objectifs, les modalités d'accès et de fonctionnement, de même que les aspects positifs et les aspects à améliorer.



QUAND

- Les sites Internet des établissements ont été consultés en janvier et février 2022.
- Les entrevues ont été réalisées auprès des établissements du SLSJ en février et mars 2022.



MODALITÉ DE RECRUTEMENT ET DE COLLECTE

- La liste des universités québécoises provient du site du gouvernement du Québec (<https://www.quebec.ca/education/universite/etudier/liste-universites>) et la liste des cégeps publics, de l'enseignement collégial du Québec (<https://www.ceec.gouv.qc.ca/etablissements/etablissements-publics-cegeps>).
- Les sites Internet ont été consultés en recherchant l'information à partir des mots clés suivants : Autochtones, Premiers Peuples et Premières Nations.
- Les personnes en charge des mesures dans les établissements étaient contactées par téléphone et une date de rencontre en présentiel ou en virtuel était fixée. Les rencontres duraient entre 60 et 90 minutes. À la suite de la rencontre, les informations étaient consignées sur une fiche (voir annexe A). La fiche était par la suite transmise aux personnes interviewées pour validation et le contenu final était ajusté et/ou bonifié selon les commentaires transmis. Au besoin, un contact téléphonique a été effectué pour finaliser les ajustements proposés.



ÉCHANTILLON

- Au total, 66 sites Internet ont été consultés, 18 sites d'universités et 48 de cégeps publics du Québec.
- Au total, six entrevues individuelles ou de groupe ont été effectuées. Trois entrevues ont été réalisées en présence et trois par Teams. Dans chacune des institutions collégiales, la personne responsable de l'accompagnement des étudiants.es autochtones a été rencontrée. Pour ce qui est du centre Nikanite de l'UQAC, trois intervenantes ont été rencontrées (une entrevue avec deux intervenantes à Chicoutimi et une entrevue avec une intervenante du campus de Sept-Îles offrant toutefois du soutien en ligne aux étudiants.es de Chicoutimi).

Figure 7. Collecte auprès des étudiants.es autochtones



BUT

Explorer la transition aux études supérieures d'étudiants.es autochtones. Les dimensions abordées lors de cette entrevue ont porté sur : 1) leur vécu en milieu scolaire; 2) les personnes qui les ont soutenues et la nature de ce soutien; 3) les facteurs qui ont contraint ou favorisé leurs transitions scolaires; 4) leurs besoins de soutien lors de ces transitions.



QUAND

Les entrevues de groupe ont été réalisées en mars et avril 2022.



MODALITÉ DE RECRUTEMENT ET DE COLLECTE

- Dans chacun des établissements, les étudiants.es autochtones ont été recrutés.es par une personne responsable des mesures d'accompagnement ou par une personne responsable de la mise en œuvre d'un programme d'études s'adressant spécifiquement à ceux-ci.
- Les rencontres ont été réalisées sur le modèle de cercle de partage autochtone. Elles ont été animées par une personne responsable des mesures d'accueil et de soutien d'un établissement postsecondaire ou du centre Mamik du Saguenay en raison de leur familiarité avec cette approche (schéma d'entrevue en annexe B).
- Les rencontres duraient entre 60 et 90 minutes. Au début de chaque rencontre, le formulaire d'information et de consentement était remis à chaque participant.e qui devait signer le formulaire et compléter une fiche signalétique destinée à dresser un portrait des caractéristiques des personnes rencontrées (annexe C).



ÉCHANTILLON

Au total, cinq entrevues ont été réalisées, une dans chacun des établissements (Cégep de Chicoutimi, Cégep de Jonquière, Cégep de Saint-Félicien, Collège d'Alma et Université du Québec à Chicoutimi). Vingt-neuf étudiants.es ont participé aux cercles de partage.

- Il s'agit majoritairement de femmes (23/29).
- Quatre sont âgés de 18 ans et moins, dix de 19 à 21 ans, cinq de 22 à 25 ans et neuf de 26 ans et plus.
- Quinze étudiants.es sont de la nation Innu, onze de la nation Attikamek et trois s'identifient à d'autres nations.
- Sept étudiants.es ont effectué leurs études secondaires dans leur communauté, onze ont alterné dans et hors communauté et dix hors communauté.
- Seize participants.es ont étudié en français au secondaire, six en langue autochtone et en français au secondaire, quatre en français et en anglais au secondaire et, enfin, trois en langue autochtone, en français et en anglais au secondaire.

Tableau 1. Caractéristiques des étudiants.es

Caractéristique	Catégorie	n
1. Genre	Féminin	23
	Masculin	5
	Autre	1
	Total	29
2. Âge	18 ans et moins	4
	19 à 21 ans	10
	22 à 25 ans	5
	26 ans et plus	9
	Total	29
3. Nation	Attikamek	11
	Ilnu	15
	Autre	3
	Total	29
4. Langue d'études au secondaire	Langue autochtone et français	6
	Langue autochtone, français et anglais	3
	Français et anglais	4
	Français	16
	Total	16
5. Lieu des études secondaires	En communauté	7
	En communauté et hors communauté	11
	Hors communauté	10
	Pas de réponse	1
	Total	29
6. Établissement fréquenté	Cégep de Chicoutimi	8
	Cégep de Jonquière	2
	Cégep de Saint-Félicien	7
	Cégep d'Alma	7
	Université du Québec à Chicoutimi	5
	Total	29

Figure 8. Demi-journées de partage et de formation auprès des professionnels.les des institutions d'enseignement supérieur



BUT

Explorer en profondeur les points de vue des acteurs.trices qui accueillent et soutiennent les étudiants.es autochtones dans une démarche de sécurisation culturelle. Les dimensions abordées lors de ces demi-journées ont porté sur : 1) les mesures d'accueil et de soutien déployées pour soutenir les transitions scolaires; 2) les principaux défis à relever lors de l'accompagnement d'étudiants.es autochtones en contexte de transition; 3) les besoins des intervenants.es face à ces défis.



QUAND

Une première demi-journée de rencontre en virtuel via Zoom a eu lieu le 10 juin et une seconde demi-journée le 16 juin.



MODALITÉ DE RECRUTEMENT ET DE COLLECTE

Rencontre du 10 juin

- Une invitation a été transmise aux professionnels.les de chacun des établissements par la personne responsable de l'accompagnement des étudiants.es autochtones.
- Une animation en sous-groupe de type « café des possibilités » a été mise en œuvre, en utilisant l'application Miro, laquelle permet à chacun.e d'intervenir par écrit sur un tableau interactif partagé. Les participants.es ont d'abord été invités.es à identifier les mesures d'accueil et de soutien déployées dans leur établissement, à distinguer les facteurs qui favorisent ou freinent les transitions et à dégager les principaux défis à relever et leurs besoins de soutien et de formation pour y faire face.

Rencontre du 16 juin

- Les responsables des mesures d'accueil et de soutien des étudiants.es autochtones de chacune des institutions ont été invités à la rencontre.
- La rencontre d'une durée de trois heures s'est déroulée en présence à l'UQAC.
- À partir d'une synthèse des données recueillies auprès d'une part des étudiants.es et, d'autre part, des membres du personnel professionnel des institutions d'enseignement, les participants.es ont exploré les pistes d'action afin de mieux répondre aux défis et aux besoins des étudiants.es autochtones dans le cadre de leurs transitions aux études supérieures.



ÉCHANTILLON

Rencontre du 10 juin

- La rencontre a rassemblé 21 professionnels.les.
- Quatre proviennent du Cégep de Chicoutimi, six du Cégep de Jonquière, sept du Cégep de Saint-Félicien et quatre de l'UQAC.
- Les postes occupés par les professionnels.les sont diversifiés : aide pédagogique individuelle, conseiller.ère en orientation, conseiller.ère pédagogique, conseiller.ère en services adaptés, psychologue, travailleur.euse social.e, technicien.ne en administration et technicien.ne en éducation spécialisée.

Rencontre du 16 juin

- La rencontre a rassemblé les responsables des mesures d'accueil et de soutien des étudiants.es autochtones de quatre institutions d'études supérieures du SLSJ.

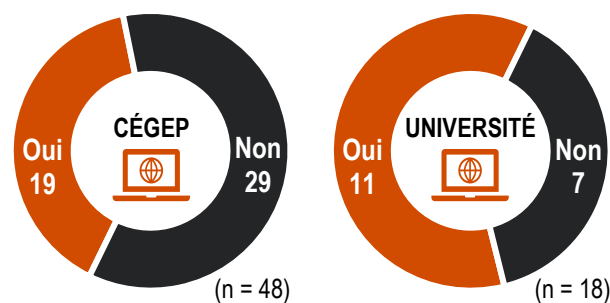
3. LES MESURES DE SOUTIEN OFFERTES AUX ÉTUDIANTS.ES AUTOCHTONES AU QUÉBEC ET AU SLSJ

3.1. Survol des sites Internet des institutions d'enseignement supérieur au Québec

À l'automne 2022, nous avons répertorié les activités d'accompagnements dédiées aux étudiants.es retrouvées sur les sites Web des établissements postsecondaires du Québec.

Au Québec, ce sont 46,0 % (30/66) des cégeps et des universités du Québec qui font mention de mesures mises en place; cela représente 19 cégeps sur 48, ainsi que 11 universités sur 18.

Figure 9. Répartition des cégeps et des universités présentant une page Web destinée aux étudiants.es autochtones



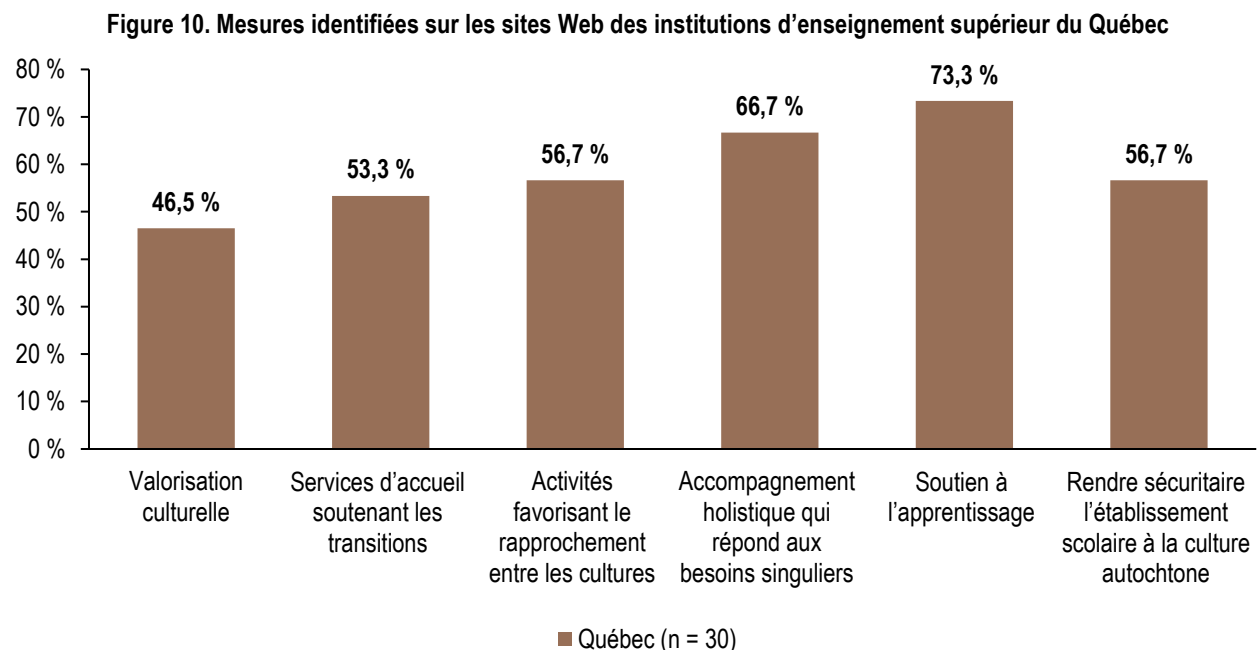
Il est possible d'identifier six catégories d'activités d'accompagnement mises en place sur les sites Web des trente établissements postsecondaires¹ présentant des activités d'accompagnement dédiées aux étudiants.es autochtones :

- **Valorisation culturelle** : Mesures destinées à rendre visible et à valoriser la culture autochtone afin que l'étudiant.e puisse développer un sentiment d'appartenance à sa propre culture et à l'établissement d'enseignement.
- **Services d'accueil soutenant les transitions** : Mesures destinées à favoriser l'adaptation des étudiants.es autochtones nouvellement inscrits.es.
- **Activités favorisant le rapprochement entre les cultures** : Mesures destinées à l'intégration et l'inclusion des étudiants.es autochtones et au développement de liens interculturels entre la population étudiante ainsi que les membres du personnel.

¹ Il est également possible de retrouver sur les sites Web consultés des renseignements que nous n'avons pas considérés comme des activités d'accompagnement des étudiants.es tel que des témoignages d'étudiants.es (écrits, vidéos), des guides de programmes d'études et d'accueil, des groupes Facebook, des guides et documents d'information à l'intention du personnel enseignant, des documents sur la culture autochtone (écrits, vidéos, balados).

- **Accompagnement holistique qui répond aux besoins singuliers** : Mesures destinées à accompagner les étudiants.es autochtones, ainsi que leur famille, afin de répondre à leurs besoins singuliers, et ce, dans les différentes sphères de leur vie.
- **Soutien à l'apprentissage** : Mesures destinées à favoriser les transitions, la réussite et la persévérance de l'ensemble des étudiants.es autochtones et à aider les enseignants.es à mieux les accompagner.
- **Rendre sécuritaire l'établissement scolaire à la culture autochtone** : Mesures qui visent à mettre en place des lieux/actions où les étudiants.es peuvent s'identifier et se reconnaître.

La figure ci-dessous montre que le soutien à l'apprentissage (73,3 %) est le type de mesure qui se retrouve le plus fréquemment sur les sites Web. À l'inverse, la mesure la moins présente concerne la valorisation culturelle (46,5 %). Il est à noter que tous les types de mesures se retrouvent dans la région du SLSJ.



3.2. Mesures présentes au SLSJ

3.2.1. Les activités d'accompagnement

En 2021-2022, on retrouvait dans chacun des établissements d'enseignement supérieur du SLSJ, une ou des personnes assurant la mise en œuvre de mesures visant à favoriser la transition des étudiants.es membres des communautés autochtones. Elles ont été rencontrées afin d'identifier les mesures d'accompagnement offertes aux étudiants.es. Le tableau 2 présente en détail des exemples de mesures d'accompagnement déployées dans les établissements de la région du SLSJ.

Tableau 2. Mesures d'accompagnement offertes dans les établissements du SLSJ

CATÉGORIES DE MESURES D'ACCOMPAGNEMENT	EXEMPLES D'ACTIVITÉS DÉPLOYÉES
Valorisation culturelle <i>Mesures destinées à rendre visible et à valoriser la culture autochtone afin que l'étudiant.e puisse développer un sentiment d'appartenance à sa propre culture et à l'établissement d'enseignement.</i>	• Collaborer avec les étudiants.es afin de réaliser des projets culturels et les diffuser dans l'établissement (exemple : œuvre culturelle, murale). • Collaborer avec les enseignant.es pour organiser des conférences ou intégrer du contenu pédagogique autochtone dans les cours (exemple : utiliser des livres écrits par des Autochtones, offrir des ateliers sur les enjeux autochtones). • S'assurer d'avoir une offre de cours intégrant le point de vue autochtone. • Afficher les informations sur la vie scolaire en langue autochtone. • Mettre en valeur dans les lieux physiques le point de vue autochtone (exemple : livres, documents, films et expositions à la bibliothèque).
Services d'accueil soutenant les transitions <i>Mesures destinées à favoriser l'adaptation des étudiants.es autochtones nouvellement inscrits.es.</i>	• Aller rapidement vers les étudiants.es et se présenter (exemple : offrir une première rencontre individualisée). • Miser sur les rencontres informelles (exemple : être présent.e au quotidien, discuter dans les couloirs, éviter la prise formelle de rendez-vous, personne-ressource disponible sans rendez-vous). • Miser sur la création d'un lien de confiance et être chaleureux.euse. • Présenter les services disponibles et faire visiter les lieux, individuellement ou en groupe (exemple : rencontres d'information et visites guidées). • Faire la promotion des services. • Inviter les personnes inscrites depuis plusieurs sessions à partager leurs expériences. • Valoriser la présence des membres de la famille lors des activités d'accueil (exemple : offrir des repas, organiser des visites). • Jumeler les étudiants.es qui le désirent avec un.e mentor.e. • Collaborer avec les communautés pour présenter son établissement d'enseignement et les services disponibles aux étudiant.es du secondaire.
Activités favorisant le rapprochement entre les cultures <i>Mesures destinées à l'intégration et l'inclusion des étudiants.es autochtones et au développement de liens interculturels entre la population étudiante ainsi que les membres du personnel.</i>	• Encourager les étudiants.es à participer à la vie scolaire (exemple : en envoyant des courriels personnalisés, en faisant des invitations en personne et en créant des groupes sur les réseaux sociaux). • Offrir des opportunités de rencontre avec d'autres étudiants.es autochtones, mais aussi avec l'ensemble de la communauté étudiante (exemple : dîners-causeries, activités culturelles, activités sportives et de plein air). • Partir des intérêts des participants.es lors de l'organisation d'activités (exemple : avoir des rencontres thématiques ou libres). • Miser sur l'animation d'activités ou de conférences par des personnes autochtones et inclure les communautés lorsque possible. • Faire connaître la réalité des membres des communautés autochtones à l'ensemble de la population étudiante et à l'ensemble des membres du personnel (exemple : ateliers sur la langue, conférences données par des invités.es autochtones, activités de formation sur les réalités autochtones).

Tableau 2 (suite). Mesures d'accompagnement offertes dans les établissements du SLSJ

CATÉGORIES DE MESURES D'ACCOMPAGNEMENT	EXEMPLES D'ACTIVITÉS DÉPLOYÉES
Accompagnement holistique qui répond aux besoins singuliers <i>Mesures destinées à accompagner les étudiants.es autochtones, ainsi que leur famille, afin de répondre à leurs besoins singuliers, et ce, dans les différentes sphères de leur vie.</i>	• Se montrer souple, flexible, disponible et facile à rejoindre (exemple : offrir des rencontres individualisées sans rendez-vous). • Rencontrer l'étudiant.e selon son besoin (seul.e ou accompagné.e). • Accompagner les étudiants.es lors de la rentrée scolaire et tout au long de la session selon leurs besoins. • Référer et accompagner dans les diverses démarches au sein de l'institution, mais aussi à l'extérieur (exemple : recherche de logement, demande de prêts et bourses, accès à des soins de santé, organisations de transport). • User des diverses opportunités de rencontres pour agir de manière préventive. • S'informer sur les besoins et les réalités spécifiques aux étudiants.es autochtones.
Soutien à l'apprentissage <i>Mesures destinées à favoriser les transitions, la réussite et la persévérance de l'ensemble des étudiants.es autochtones et qui aident les enseignants.es à mieux les accompagner.</i>	• Accompagner les étudiants.es tout au long de leur parcours scolaire (de l'inscription à la fin du projet d'étude). • Donner accès à des activités de mise à niveau (exemple : service de tutorat, aide en français et cours d'appoint). • Préparer au métier d'étudiant (exemple : expliquer le fonctionnement de l'agenda, ateliers de gestion du stress, développement de techniques d'apprentissages). • Favoriser une communication constante entre les différents acteurs.trices qui œuvrent auprès des étudiants.es (exemple : avec le personnel enseignant, le personnel professionnel et les responsables de l'éducation dans les communautés et en milieu urbain). • Être flexible dans l'offre de service (exemple : offrir des services individualisés ou de groupe, de jour ou de soir, en ligne ou en présence). • Assurer l'accès ou le prêt de matériels au besoin (exemple : ordinateurs, donner accès à une imprimante). • Communiquer avec les étudiants.es avant la date d'abandon sans mention d'échec. • Favoriser l'accès à des mesures d'accommodements (exemple : temps supplémentaire pour les travaux et les examens).
Rendre sécuritaire l'établissement scolaire à la culture autochtone <i>Mesures qui visent à mettre en place des lieux/actions où les étudiants.es peuvent s'identifier et se reconnaître.</i>	• Avoir une personne-ressource, de préférence autochtone, et favoriser le lien de confiance avec celle-ci. • Mettre en place un local d'appartenance sous forme de milieu de vie (tables, ordinateurs, livres, coin cuisine). • Intégrer du contenu culturel autochtone dans les cours. • S'assurer d'avoir des repères significatifs pour les étudiants.es autochtones dans l'établissement (exemple : personnes-ressources, repas, décorations). • Mettre en place des mesures de lutte contre le racisme (exemple : plan d'action institutionnel, sensibilisation des individus). • Travailler avec les experts autochtones pour revoir les pratiques et considérer leur vision de l'éducation. • Permettre aux étudiants.es autochtones de s'impliquer dans les questions qui les concernent.

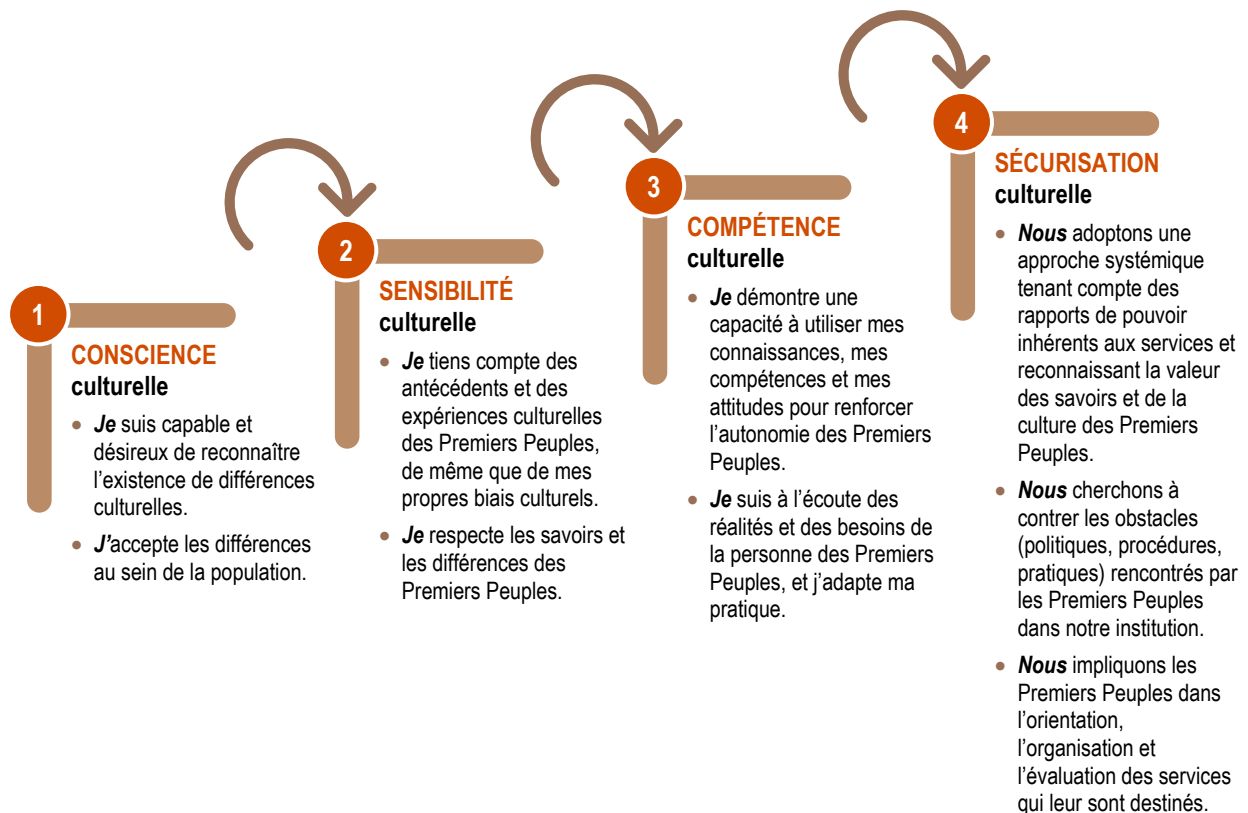
3.2.2. Vers un accompagnement culturellement sécurisant

L'un des objectifs de cette étude était de mettre en lumière la manière dont les pratiques d'accompagnement des étudiants.es autochtones lors des transitions s'appuyaient sur une approche de sécurisation culturelle, laquelle compte plusieurs étapes (figure 11). À ce titre, un consensus partagé par l'ensemble des intervenants.es scolaires interrogés.es va à l'effet qu'il est important de tendre vers des pratiques misant sur la sécurisation culturelle, mais que celles-ci se déploient à géométrie variable dans les établissements notamment en fonction de l'intérêt des acteurs.trices en place. Par ailleurs, ce ne sont pas tous les étudiants.es autochtones qui ont les mêmes besoins au chapitre de la sécurisation culturelle.

« J'ai l'impression que dans nos milieux c'est à différentes échelles [la sécurisation], selon les projets. Mais c'est de l'interinfluence, tu sais, il n'y a pas d'imposition, ce n'est pas un engagement de la direction [...] On travaille avec ceux qui ont envie de travailler. » (intervenant)

« Mais on a un travail à faire au niveau de la perspective autochtone dans nos institutions, autre que d'accueillir l'étudiant en sécurisation culturelle parce que ce n'est pas tous les étudiants qui ont besoin de la sécurisation culturelle à l'arrivée. Il y en a qui ont besoin de la présence autochtone dans leur milieu. » (intervenant)

Figure 11. Étapes de la sécurisation culturelle



Note. Tiré de CAPRES (2018, p. 20)

Chez les acteurs.trices n'ayant pas une tâche dédiée à l'accompagnement des étudiants.es autochtones, la sécurisation est d'abord une question individuelle où ils reconnaissent qu'ils ont des besoins singuliers et manifestent une réelle volonté à mieux comprendre leur réalité afin de transformer leurs pratiques (étapes 1 à 3 de la figure 11). Leurs propos dénotent qu'il se situent dans les premières étapes du processus de sécurisation culturelle:

« Je regarde ça, puis mon cégep, en grande majorité, il est à l'étape un. À part nous, qui valorisons d'autres choses, mon cégep est à l'étape un. » (Intervenant)

Cela dit, certaines initiatives peuvent s'inscrire dans des étapes plus avancées du processus de sécurisation culturelle, notamment lorsqu'elles sont portées par des intervenants.tes ayant une tâche dédiée à l'accueil et à l'accompagnement des étudiants.es autochtones dans leur établissement. Ces activités misent sur la création d'un lien de confiance avec ces derniers.ères et s'incarnent de différentes manières :

- Accès à des espaces à vocations culturelles dédiés aux étudiants.es autochtones leur permettant de se retrouver dans un esprit de communauté incluant leur famille et dont l'approche holistique permet de répondre à leurs différents besoins;
- Mise en place d'activités permettant aux étudiants.es autochtones d'être en contact avec leur culture et de se la réapproprier; une situation particulièrement importante pour celles et ceux qui en ont été privés.es;
- Formation du personnel (informer, outiller, etc.), et ce, en misant sur leur engagement dans le processus de décolonisation des pratiques;
- Transformation des contenus pédagogiques pour qu'ils incluent l'histoire et les enjeux que vivent les Autochtones;
- Adoption d'une approche qui permet un rapprochement entre les Autochtones et les allochtones en valorisant le respect des différences, et ce, afin de rejoindre un nombre grandissant d'acteurs.trices pouvant contribuer au changement;
- Implication des étudiants.es autochtones dans les questions les concernant;
- Travail de concert avec les experts.es autochtones afin de revoir les pratiques et considérer leur vision de l'éducation;
- Mise en place de solutions permettant de penser « hors du cadre » institutionnel.

4. LA PAROLE AUX ÉTUDIANTS.ES

4.1. Vivre la transition

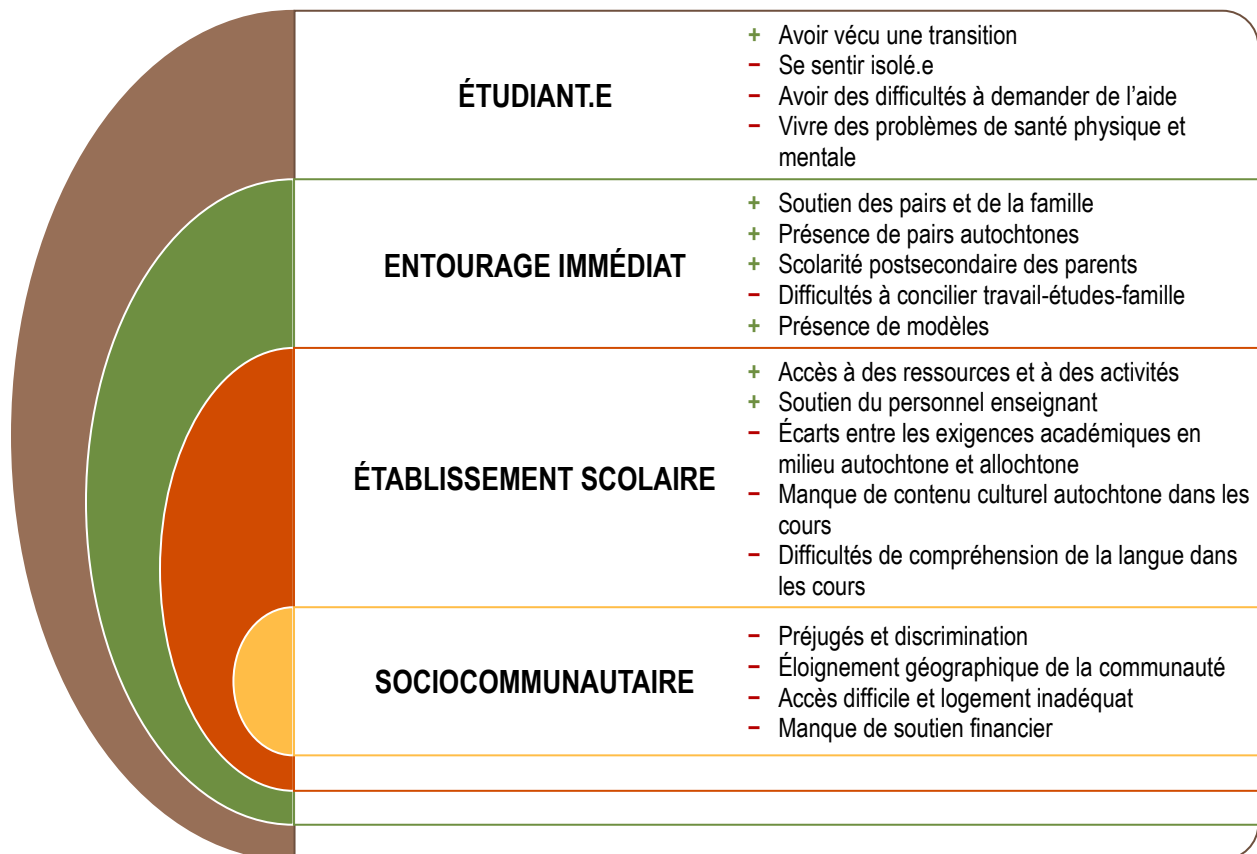
Les données révèlent que la transition est un moment difficile pour la majorité des étudiants.es rencontrés.es : vingt-et-un la qualifiant de difficile et neuf de facile.

« Puis, je te dirais la transition ça été quand même difficile. Je vais être honnête. » (Étudiant au collégial)

« OK, on va passer à l'étape université. Ouf! Là, ça a été plus dur. » (Étudiant universitaire)

Du point de vue des différents facteurs en jeu relevés par les étudiants.es, il est possible de les classer en quatre catégories selon la perspective de l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Certains de ces facteurs peuvent avoir un effet facilitant (+) à l'égard de la transition, tandis que d'autres un effet contraignant (-).

Figure 12. Perspective de l'écologie du développement humain



4.1.1. Facteurs relatifs aux étudiants.es

- + Avoir déjà vécu une transition notamment en ayant vécu différents changements de milieux scolaires ou de déménagements au cours de la vie

« Moi, j'ai quand même trouvé ça facile parce que je suis quelqu'un qui, à cause du hockey, qui a beaucoup voyagé aussi. Mes années au secondaire, j'ai fait quand même quatre écoles en cinq ans. »

- + Désirer se former pour réinvestir dans sa communauté

« Mais, tu sais, depuis que je suis retourné en ville, moi, mon but, c'est de finir mes études puis de partir voir ma famille en communauté après. [...] Tu sais, je pense que pas mal tout le monde ici qui veut faire ça, retourner proche de sa famille et des siens. »

- Se sentir isolé.e notamment par le fait de se trouver dans un nouvel établissement et de devoir étudier loin de sa famille et de sa communauté

« Tsé, je n'avais plus d'amis, j'étais toute seule. Je n'avais plus de famille. »

« Je me rappelle les premières semaines que je restais ici, genre, quasiment à chaque soir, je pleurais. [...] »

- Avoir des difficultés à demander de l'aide au personnel enseignant

« Je trouvais ça difficile d'aller voir les professeurs pour aller leur demander quelque chose que je ne comprenais pas [...] "Est-ce que vous pouvez me l'expliquer un petit peu plus?" Parce que je ne comprends pas certains mots. »

« Il fallait que j'apprenne à aller chercher les profs, à aller au-devant pour ça. »

- Vivre des problèmes de santé physique ou mentale

« Mais c'était vraiment à cause de mon anxiété sociale que je n'ai pas... pas réussi, mais j'ai eu de la misère à m'adapter. »

« Surtout que cette année, j'ai été diagnostiquée avec l'hypothyroïdie. Dans le fond, c'est la glande thyroïde qui arrête de fonctionner normalement, donc ça distribue moins d'hormones dans ton corps. J'étais toujours fatiguée, je ne pouvais pas travailler à l'extérieur de l'école. Ça me demandait déjà beaucoup. »

4.1.2. Facteurs relatifs à l'entourage immédiat des étudiants.es (famille, amis et communauté)

- + Soutien reçu des pairs et de la famille : encourager et assurer une présence

« Bien moi, il y a mes parents, il y a mes sœurs, il y a mes enfants qui sont toujours en arrière de moi et qui m'encouragent à continuer, même s'ils ne sont pas avec moi ici à Chicoutimi. Ils m'appellent souvent pour me demander comment ça va, comment ça va à l'école. Et ça, c'est mes parents. »

+ Présence de pairs autochtones pour pouvoir partager son vécu et briser l'isolement

« Parce que je connaissais du monde et je parlais ma langue aussi. Tandis qu'au secondaire, j'étais seule. Je ne pouvais, je n'avais personne avec qui parler à part le prof. »

« Puis, tsé, comme, là, je le vois, c'est tellement différent parce qu'on est un petit groupe puis on a tous les mêmes réalités. Ce n'est peut-être pas les mêmes, mais, tsé, on peut se comprendre. Puis ma réussite est vraiment meilleure qu'avant. »

+ Scolarisation postsecondaire des parents

« Mais, au moins, j'ai eu le soutien de mes parents, parce que mes parents, ils sont allés à l'école aussi. Ils sont allés au cégep, à l'université. Puis ils m'ont beaucoup soutenue. »

- Difficultés relatives à la conciliation études-famille-travail

« Oui. Bien, puis, en même temps, tsé, on a quand même nos familles aussi. J'ai des enfants. Tsé, trois affaires à gérer, tsé, mon travail, stagiaire, puis au niveau, ma famille. Puis, moi, où est-ce que je suis là-dedans? »

« L'école m'appelle souvent pour que j'aille chercher mon garçon, le ramener à la maison. Ça donne que je manque des cours à cause de ça. »

+ Présence de modèles

« Après ça, je me suis trouvé une job. J'ai travaillé au Centre Mamik avec les jeunes. C'est là que j'ai vu qu'éducatrice spécialisée, ça pourrait peut-être être envisageable. »

4.1.3. Facteurs relatifs aux établissements d'études supérieures et au personnel scolaire

+ Accès à des ressources et à des activités

« Ils sont vraiment disponibles quand on a des problèmes 24 heures sur 24. Bien, pas 24 heures sur 24, mais... ils vont répondre. »

« Il y avait des activités, des sorties. Ça me permettait de sortir aussi de chez moi, d'essayer puis tout. »

+ Soutien du personnel enseignant : encouragements et soutien dans les apprentissages

« Ça arrivait à chaque semaine quasiment, que je m'en allais voir tel prof à son bureau, puis il m'expliquait d'une autre façon. »

« Puis avoir aussi du support des professeurs qui viennent vers toi, qui viennent te dire : "Est-ce que ça va? Est-ce que tu es correct? Est-ce que tu es..." Ça, c'est autre chose aussi qui a fait que j'ai continué le cégep aussi. »

- Écarts entre les exigences académiques en milieu autochtone et en milieu allochtone

« Je suis arrivé ici, la charge de travail n'était juste pas pareille, tu sais. Dans les communautés, tu as pratiquement zéro devoir. Tu apprends tout en classe. Pratiquement tu n'as même pas besoin de

faire des devoirs. Tu passes tes examens en ayant le doigt dans le nez. Mais ici, c'est genre... »

« Le plus difficile, je pense, était la cadence des travaux, tout ça. Et quand tu n'as pas l'habitude de faire des devoirs, c'est... je suis toujours en retard à cause de cette habitude-là, justement. »

— Manque de contenu culturel autochtone dans les cours

« Des fois, tu sais, le fait d'inclure plus notre culture, on se sentirait plus interpellé par ces matières-là. »

« Apporter un peu plus des Premières Nations dans les cours d'histoire. Parce que, moi aussi, je me rappelle, dans les cours d'histoire, on en a parlé juste un peu des Autochtones alors qu'on a passé plus de temps sur les Français, les Anglais, tout ça, genre. »

— Difficultés de compréhension de la langue française dans les cours

« Vu que le français, ce n'est pas ma première langue, j'avais de la difficulté à comprendre certaines questions ou certains mots. »

« Mais j'ai trouvé ça dur, les lectures qu'ils faisaient, les livres. Ça m'a pris du temps pour comprendre, comprendre. Puis c'est sûr qu'il y a certains moments où je n'avais pas tout le temps des bonnes notes parce que, justement, je ne comprenais pas à 100 % de ce que l'auteur disait. C'était comme un peu du chinois, si on peut dire. »

4.1.4. Facteurs sociocommunautaires

— Présence de préjugés et de discrimination en milieu urbain

« Des fois, il y en a qui vont, comment je dirais ça? Qui vont refuser de te donner l'appartement justement parce que tu es Autochtone. »

« Ils faisaient exprès de lâcher des petites piques pour qu'on ne se sente pas bien. »

— Éloignement géographique de la communauté à l'établissement d'études postsecondaires

« Bon, bien moi, personnellement, je dirais que ce qui a été le plus dur dans ma transition en tant que telle, c'est vraiment le fait j'ai dû vraiment sortir de ma communauté et surtout genre m'éloigner de mon nid familial, je dirais. »

— Enjeux relatifs à l'accessibilité et à la qualité des logements en milieu urbain

« Puis, le logement, c'est sûr que quand tu veux avoir un bon logement, bien, ça va coûter cher aussi. [...] Des problèmes de santé, on ne peut pas rester dans des vieux logements, admettons. Fait que, présentement, notre logement, il coûte quand même cher. »

— Pauvreté et manque d'accès à du soutien financier

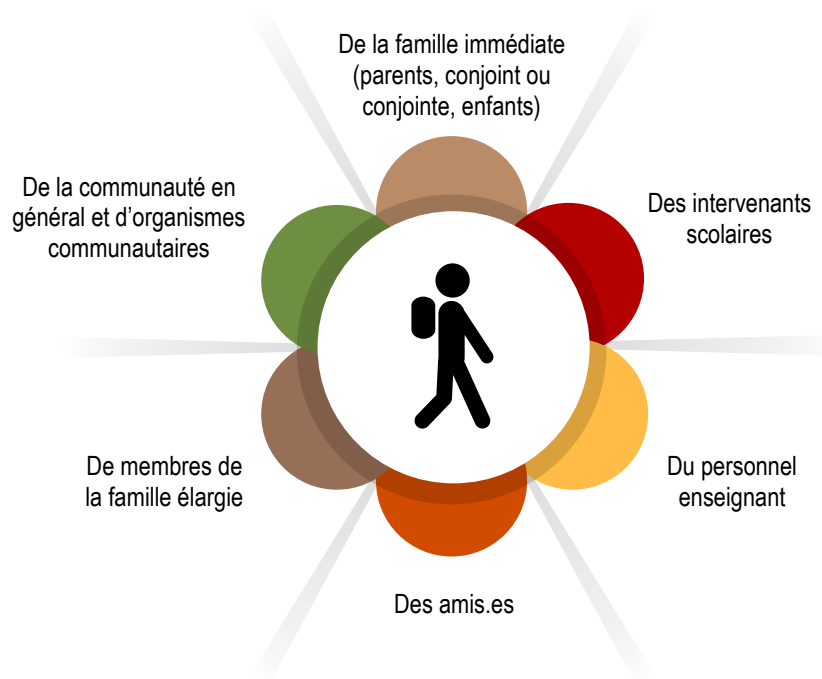
« J'ai demandé de l'aide alimentaire quelques fois. »

« Ça fait que là, je me suis inscrite à l'UQAC, à Chicoutimi. Donc j'ai fait deux ans, mais là, la COVID est arrivée. Puis mon ordi était brisé, puis mon téléphone a brisé aussi. Je n'avais plus de ressources. Financièrement, c'était difficile. Financièrement, de se rééquiper, c'était difficile. »

4.2. Le soutien obtenu

Les étudiants.es ont obtenu du soutien de diverses personnes lors de leurs transitions. Les parents, les intervenants.es scolaires, le personnel enseignant et les amis.es ont été les plus fréquemment mentionnés.

Figure 13. Personnes ayant soutenu les étudiants.es autochtones lors de leur transition



Le soutien obtenu peut être de différents ordres tels que le soutien émotionnel, le soutien instrumental et le soutien informationnel.

- 1) **Le soutien émotionnel** comprend le fait d'écouter, d'encourager, d'être empathique, d'accueillir les étudiants.es, de prendre des nouvelles, d'être disponible pour discuter, valider leur vécu et leur choix ainsi que de rassurer.

« Mais, au moins, j'ai eu le soutien de mes parents, parce que mes parents, ils sont allés à l'école aussi. Ils sont allés au cégep, à l'université. Puis ils m'ont beaucoup soutenu. »

« Puis elle, à un moment donné, je ne sais pas pourquoi, mais dans la classe, elle a vu que je feelais pas. Puis elle m'a appelée à 6 h du soir puis on a parlé pendant une heure. Elle m'a comme encouragée puis tout. »

- 2) **Le soutien instrumental** comprend le fait d'accompagner l'étudiant.e dans les différentes ressources, d'apporter de l'aide dans les travaux, d'offrir de l'aide financière, d'aider lors de la recherche d'un logement, de s'occuper des enfants et de participer à des activités avec l'étudiant.e.

« Puis elle nous a aidés à faire les devoirs, à être plus responsables. »
(Soutien intervenant scolaire)

« Ils m'ont aidée à trouver un appartement. » (Soutien organisme communautaire)

- 3) **Le soutien informationnel** comprend le fait de donner des informations sur divers sujets, notamment le fonctionnement des études supérieures, les ressources disponibles et les techniques pour limiter l'impact de certaines problématiques comme le stress ou le manque de confiance en soi, mais aussi de partager son vécu et ses expériences.

« Aussi, tsé, par rapport à ça, c'est le fun qu'il nous donne des informations. »

« Bien, ça faisait peut-être une ou deux sessions qu'elle était là avant moi. Puis elle savait un peu comment ça marchait au cégep, et tout ça. »

5. LES ENJEUX DE L'ACCUEIL ET DE L'ACCOMPAGNEMENT

Rencontre virtuelle des professionnels.les

Un regard croisé sur les propos rapportés par les étudiants.es et les professionnels.les des milieux scolaires qui les accompagnent a permis de dégager six enjeux dans les mesures d'accueil et d'accompagnement lors des transitions au postsecondaire. Ceux-ci sont présentés en ordre décroissant selon le nombre de récurrences dans les propos :

- Accompagnement personnalisé;
- Développement d'un sentiment d'appartenance;
- Établissement d'un lien de confiance;
- Valorisation culturelle;
- Pérennité des ressources;
- Évaluation des acquis et développement des compétences.

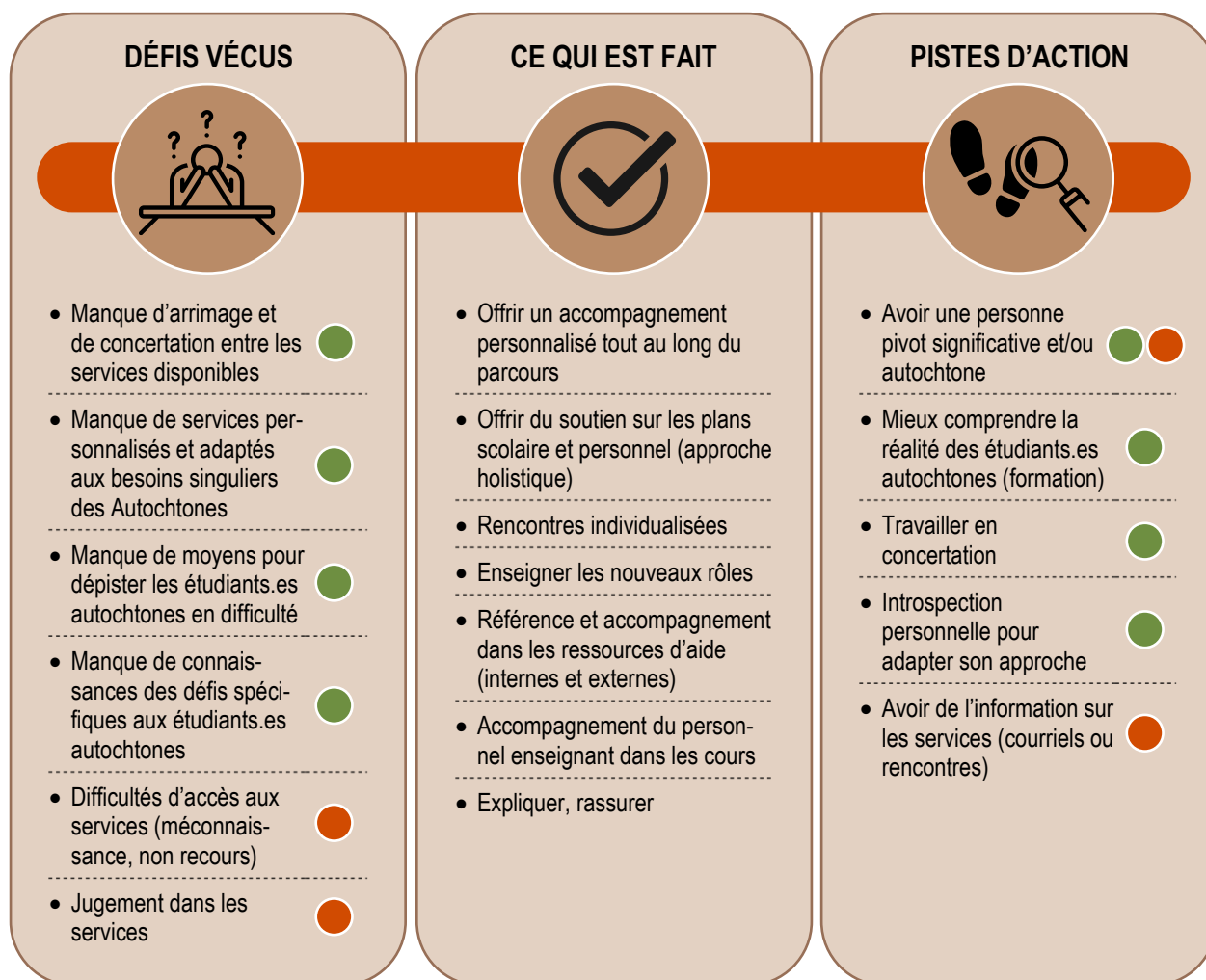
Pour chacun des enjeux, les discussions ont permis de cerner les principaux défis vécus au sein des institutions, d'identifier les principales actions réalisées et de cibler les pistes d'action à mettre en œuvre. Un point vert réfère à un aspect identifié par les intervenants.es, alors qu'un point bleu à un aspect abordé par les étudiants.es.



Enjeu #1 : Accompagnement personnalisé

L'accompagnement personnalisé fait référence à l'ensemble des services ou des mesures instaurées pour répondre aux besoins singuliers des étudiants.es autochtones lors des transitions. Si des actions sont déjà mises en œuvre dans les établissements de la région à cet égard, des défis subsistent dont : l'absence de services personnalisés dans certains établissements, le manque d'arrimage et de concertation entre les différents services pour répondre aux besoins singuliers des étudiants.es, ainsi que le manque de moyen pour dépister les personnes en difficulté. D'ailleurs, les étudiants.es mentionnent éprouver des difficultés à bien identifier les services auxquels ils peuvent avoir recours et, dans certains cas, hésiter à les utiliser de crainte de se faire juger. Tous s'entendent sur l'importance que les établissements se dotent d'une personne de référence, de préférence autochtone, afin que celle-ci puisse faciliter le travail en concertation entre les différents services et assurer la transmission des savoirs à l'ensemble du personnel scolaire afin qu'ils puissent mieux comprendre la réalité des étudiants.es autochtones.

Figure 14. Enjeux et pistes d'action quant à l'accompagnement personnalisé

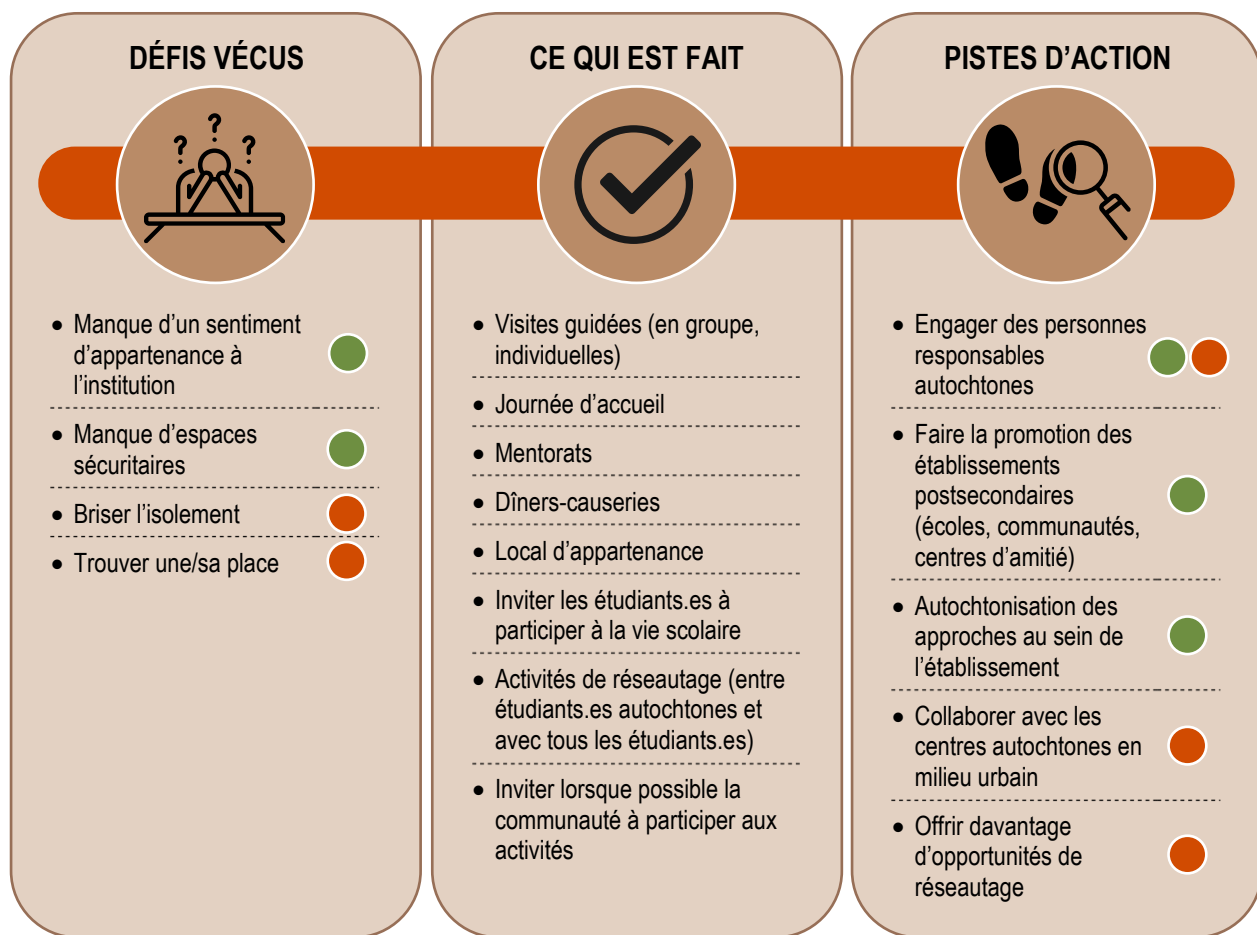


Légende : ● Intervenants.es ● Étudiants.es

Enjeu #2 : Développement d'un sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire

Le développement d'un sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement et à la culture autochtone, est bénéfique afin de faciliter les transitions des étudiants.es autochtones. Elles et ils vivent un grand sentiment de solitude en milieu urbain en raison de l'éloignement à leur famille et leur communauté. Les intervenants scolaires mentionnent que la création d'un sentiment d'appartenance à l'établissement par la mise en place d'espaces sécuritaires afin de briser l'isolement demeure un enjeu important. Afin de contrer le sentiment des étudiants.es autochtones de ne pas avoir leur place au sein de leur établissement d'accueil, les participants.es soulignent l'importance de se doter de personnel autochtone et la nécessité d'adopter une approche plus inclusive en préconisant l'inclusion des perspectives autochtones dans les pratiques.

Figure 15. Enjeux et pistes d'action quant au développement d'un sentiment d'appartenance



Légende : ● Intervenants.es ● Étudiants.es

« Créer le sentiment d'appartenance chez les étudiants. Chez tous les étudiants, on s'entend, mais c'est vraiment de trouver des moyens, des manières d'amener ça, tu sais, de faire naître ça à l'intérieur de l'étudiant, peu importe sa nationalité. » (intervenante)

Enjeux #3 : Développement d'un sentiment de confiance

L'établissement d'un lien de confiance concerne autant la relation qui se développe entre les étudiants.es et le personnel scolaire, que le lien entre les étudiants.es et l'institution. La création de ce lien peut être influencée par différents obstacles, dont un cadre institutionnel trop rigide (ex. prise de rendez-vous qui n'est pas dans les coutumes des Autochtones), mais aussi par des difficultés à rejoindre les étudiants.es (ex. manque d'aisance à demander de l'aide). À ce titre, le manque de lien avec les communautés autochtones est perçu comme un obstacle, car cela limite les possibilités pour les acteurs.trices scolaires de tisser des liens avec les futurs.es étudiants.es en amont des transitions. De leur côté, les étudiants.es autochtones soulignent le bon vouloir des intervenants.es à les accompagner, mais ils considèrent que les approches utilisées sont souvent inadaptées pour répondre à leurs besoins. Afin de pallier ces défis, les deux groupes s'accordent sur l'importance d'établir une relation de confiance entre le personnel scolaire et les étudiants.es, et ce, en profitant autant des occasions formelles et informelles de réseautage.

Figure 16. Enjeux et pistes d'action quant à l'établissement d'un lien de confiance

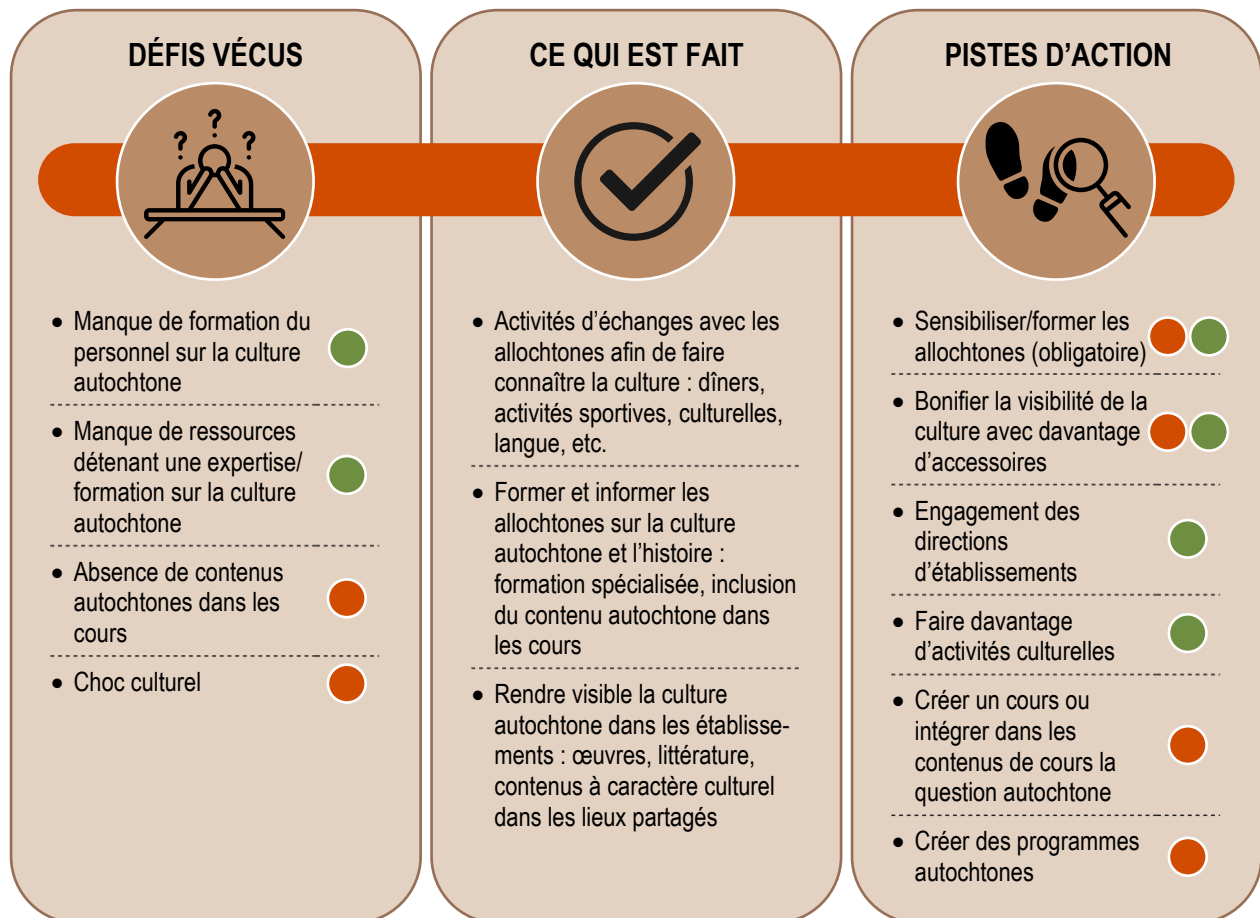


Légende : ● Intervenants.es ● Étudiants.es

Enjeux #4 : Valorisation de la culture autochtone

La valorisation culturelle fait référence aux actions qui sont mises en place afin de rendre accessibles les richesses de la culture autochtone à l'ensemble de la communauté étudiante. Cette présence culturelle dans les établissements est bénéfique aux sentiments de bien-être et d'appartenance des étudiants.es autochtones qui se retrouvent dans un milieu où leur culture est minoritaire (Whitley, 2014). Bien que plusieurs actions visent à prendre en considération et à rendre visible la culture autochtone dans les établissements, plusieurs enjeux subsistent dont : le manque de formation du personnel et le manque d'accessibilité à des ressources détenant une expertise autochtone. Le fait d'être dans un milieu où la culture est minoritaire positionne les étudiants.es à vivre un véritable choc culturel. Afin de pallier ces enjeux, il est suggéré d'avoir accès à davantage d'activités afin de rendre visible la culture autochtone. Pour ce faire, le personnel scolaire a besoin d'être formé afin d'être porteur de cette culture et les directions des établissements doivent être davantage impliquées dans le processus.

Figure 17. Enjeux et pistes d'action quant à la valorisation culturelle

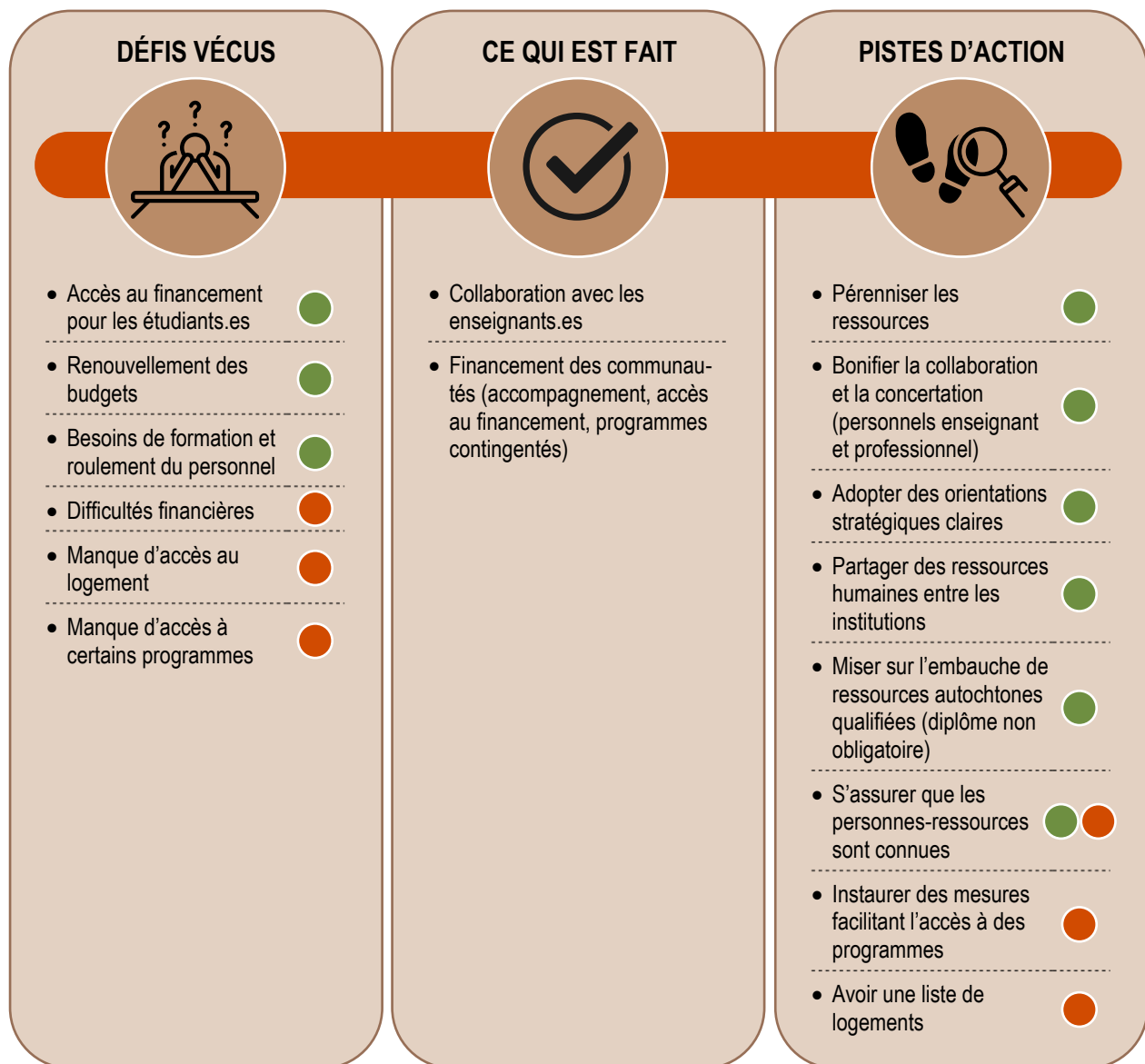


Légende : ● Intervenant.es ● Étudiant.es

Enjeux #5 : Pérennité des ressources

La pérennité des ressources concerne l'accès à du financement sur une base récurrente, mais aussi à des ressources humaines qualifiées. Il s'agit aussi pour les étudiants.es autochtones d'accéder à un financement suffisant pour réaliser leur projet d'études et accéder à des logements de qualité et abordables. Ces éléments font tous l'objet de préoccupations tant des étudiants.es que des professionnels.les. À ce titre, de multiples pistes d'actions sont envisagées allant de mesures visant à assurer une pérennité des ressources (orientations stratégiques, concertation afin de maximiser les ressources disponibles), à des mesures afin d'assurer l'accessibilité à des ressources pour les étudiants.es (ex. liste de logements, mesures facilitant l'accès aux programmes).

Figure 18. Enjeux et pistes d'action quant à la pérennité des ressources

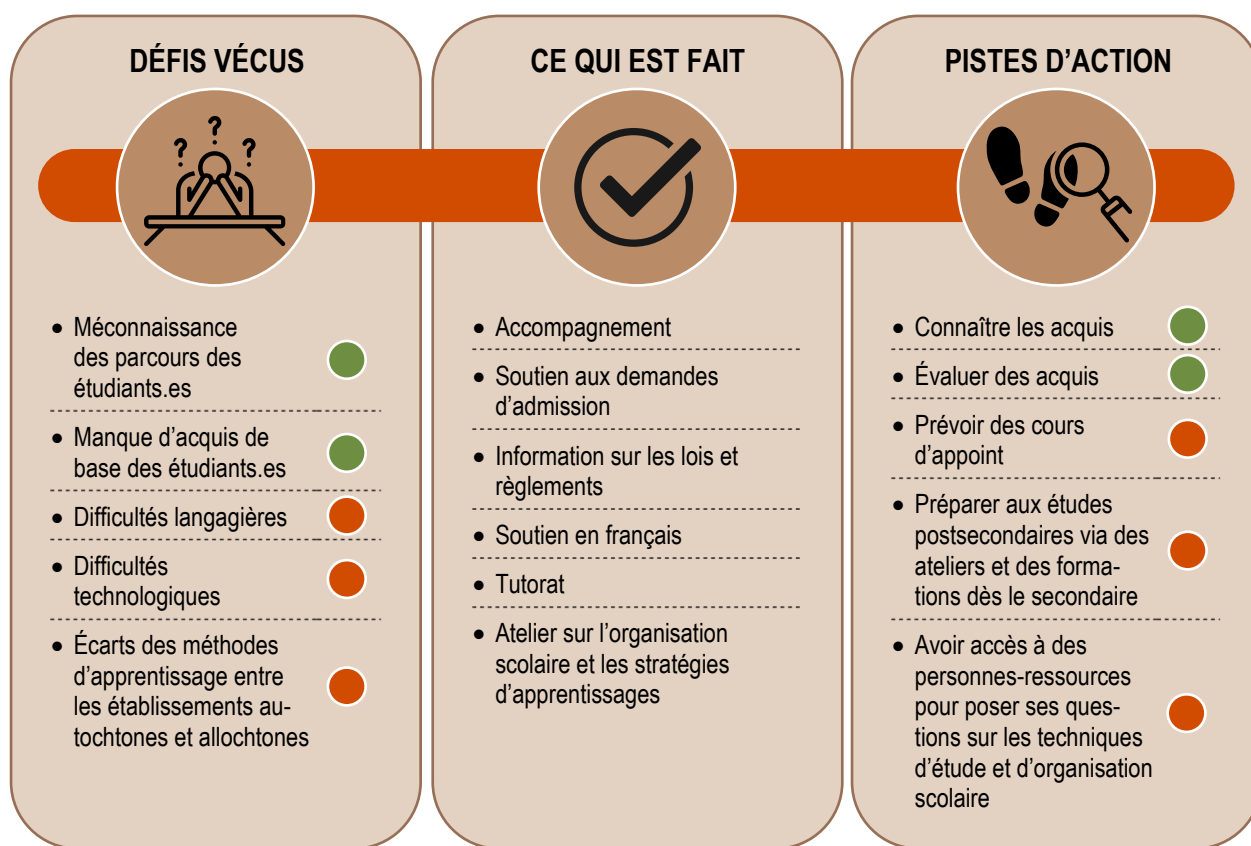


Légende : ● Intervenants.es ● Étudiants.es

Enjeux #6 : Mise à niveau des acquis et développement des compétences

L'arrivée des étudiants.es autochtones dans un établissement postsecondaire pose des défis importants sur le plan des acquis et des compétences nécessaires à leur réussite scolaire, notamment si la scolarisation s'est déroulée dans un établissement autochtone. On y relève des écarts importants, sur le plan de la langue française (compréhension et écriture), des méthodes de travail et des apprentissages en comparaison aux étudiants.es allochtones. C'est pourquoi il est suggéré de mettre en place des mesures permettant de bien évaluer leurs acquis et de prévoir des mesures d'accompagnement pour faciliter les mises à niveau nécessaires. D'ailleurs, les étudiants.es autochtones estiment qu'il serait important pour eux d'être mieux préparés.es aux études postsecondaires dès le secondaire.

Figure 19. Défis, actions et pistes d'action quant à l'évaluation des acquis et au développement des compétences



Légende : ● Intervenants.es ● Étudiants.es

« Je ne sais pas comment expliquer ça. Tu sais, là, quand nos étudiants du cégep, des allochtones arrivent au cégep, on sait qu'est-ce qu'ils ont appris au secondaire au niveau du contenu. Mais quand ils arrivent dans les communautés, on ne le sait pas. » (Intervenant)

« Je suis arrivé ici, la charge de travail n'était juste pas pareille, tu sais. Dans les communautés, tu as pratiquement zéro devoir. Tu apprends tout en classe. Pratiquement tu n'as même pas besoin de faire des devoirs. Tu passes tes examens en ayant le doigt dans le nez. Mais ici, c'est genre... » (étudiant)

EN CONCLUSION

S'appuyant sur une méthodologie qualitative de recherche et une démarche de coconstruction des savoirs, l'étude a mis en évidence que de nombreux facteurs systémiques (individuels, familiaux, scolaires et sociocommunautaires) interagissent en synergie lors des transitions scolaires des étudiants.es autochtones. Elle a permis d'identifier les défis posés à leur transition et d'identifier des pistes d'action.

Le projet de recherche a permis de mettre en lumière certains enjeux vécus tant par les étudiants.es autochtones lors des transitions, mais aussi ceux rencontrés par les intervenants.es des établissements d'enseignement postsecondaires lors de l'accompagnement. En ce sens, on retient que tous les intervenants.es scolaires ne sont pas au même endroit en ce qui a trait au continuum de développement de la sécurisation culturelle et que les initiatives mises en place présentement dans les établissements sont plus « locales » et souvent supportées de façon individuelle. Il importe aussi de souligner le positionnement des établissements postsecondaires du SLSJ qui sont d'ores et déjà engagés sur la piste de la sécurisation culturelle. Les différentes actions de mobilisation régionales en cours permettront d'harmoniser l'offre de services et d'accompagnement des étudiants.es autochtones afin de soutenir les transitions scolaires. En ce sens, une mobilisation collective institutionnelle, voire même régionale, qui prendrait en compte, de manière holistique, l'apport des différents acteurs.trices gravitant autour des étudiants.es (famille, communauté, pairs, membres du personnel scolaire, etc.) permettrait de tisser des liens durables entre les communautés et les établissements d'enseignement en milieux urbains afin de soutenir les étudiants.es, et ce, tant pendant les transitions qu'en amont de celles-ci.

L'originalité de cette étude réside tant dans la mise en valeur des savoirs pratiques que dans l'utilisation des connaissances scientifiques pour les réintroduire en action. Selon un principe « par et pour », les intervenants.es allochtones et autochtones ont été invités à porter un regard critique sur l'objet et la méthode, puis à s'appropriier les résultats pour qu'ils soient utiles à leurs pratiques. Les résultats permettront, entre autres, d'orienter et de soutenir les actions concertées des acteurs.trices scolaires des établissements d'enseignement supérieur du SLSJ. Ils contribueront également, nous l'espérons, à briser les silos d'intervention à l'échelle régionale en plus de favoriser une meilleure rétention des étudiants.es autochtones dans la région.

ANNEXE A : MESURES DE SOUTIEN DANS LES INSTITUTIONS



Identification de la mesure : _____	
Institution	
Personne ou service responsable, associé à la mise en œuvre	
Objectif(s) poursuivi(s)	
Caractéristiques des personnes ciblées	
À quelle catégorie la mesure est-elle associée selon vous?	• Soutien à l'inclusion • Soutien scolaire • Valorisation-sensibilisation culturelle • Autres (à préciser)
Fonctionnement-Déroulement	
Périodicité, fréquence	

Les aspects positifs (ce qui permet d'atteindre les objectifs)	
Les aspects à améliorer (ce qui freine l'atteinte des objectifs)	
Autres commentaires	
Constats intéressants pour le projet	

ANNEXE B : SCHÉMA D'ENTREVUE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS.ES FRÉQUENTANT LES CÉGEPS DU SAGUENAY–LAC-SAINT-JEAN ET DE L'UQAC

Ce projet vise à mieux comprendre ce qui favorise la réussite éducative des étudiants autochtones qui fréquentent les cégeps et l'université au Saguenay–Lac-Saint-Jean.

*Dans le cadre de ce projet, on s'intéresse plus particulièrement aux **transitions scolaires**. Il peut s'agir du moment où tu es passé du secondaire (régulier, professionnel ou de la formation générale des adultes) pour aller au cégep; ou encore de ton passage du cégep vers l'université. Ce peut être aussi un retour vers le cégep après avoir étudié à l'université. Il peut également s'agir d'un changement de programme au sein même d'un établissement d'enseignement ou de changement d'établissement (ex. fréquenter un cégep pour aller étudier dans un autre cégep). Ces passages sont tous des transitions.*

Durant la rencontre, j'aimerais que tu me partages ton expérience. Tes réponses aideront à améliorer les services offerts aux futurs étudiants autochtones, comme tes neveux ou tes nièces, qui fréquenteront les cégeps et l'université de la région afin qu'ils vivent une meilleure expérience.

Par ailleurs, durant la rencontre, tu entendas les propos des autres participantes et participants. À ce titre, nous te rappelons l'importance de garder leurs propos confidentiels. Dans les discussions, il faut aussi éviter de donner le nom des personnes dont tu pourrais parler pour assurer leur anonymat.

***** Directives à l'animateur.** *L'animation de cette rencontre s'inscrit dans les principes d'un cercle de partage autochtone. Afin de favoriser les échanges, il est recommandé que l'animatrice puisse partager ses propres expériences afin d'établir un lien de confiance, pour ensuite inviter les étudiants à échanger sur leur propre expérience.*

Lorsque les étudiants mentionnent une expérience, il est important de situer la transition évoquée (ex. du départ de la communauté vers l'entrée au cégep durant la première session). À ce titre, il convient de demander à l'étudiant de préciser de quelle transition il s'agit.

Avant de débiter les échanges, il est recommandé de compléter la fiche signalétique avec les participants.

En ce qui a trait à vos transitions vers et/ou au collégial, j'aimerais que vous pensiez au moment où vous avez décidé d'aller étudier au cégep. Peut-être étiez-vous au secondaire, dans un programme professionnel ou à l'éducation des adultes à ce moment?

1. Quand vous pensez à cette transition vers le cégep ou à d'autres transitions pendant vos études collégiales (comme un changement de programme), que diriez-vous de ces transitions? Est-ce que cela a été facile ou non?
2. Au cégep, avez-vous obtenu du soutien de certaines personnes pour ces transitions?
Si oui, qui était là pour vous soutenir dans la (les) transition(s) vécue(s)?
Pour chaque personne identifiée :
 - a. Qu'est-ce que cette personne a fait pour vous soutenir?
 - b. Qu'est-ce que vous avez aimé de l'aide reçue?
 - c. Est-ce qu'il a quelque chose que vous auriez voulu que cette personne fasse de plus ou autrement?
3. Au cégep, quels sont les aménagements, les aides ou les activités qui ont contribué à vous soutenir pendant cette (ces) transition(s)?
 - a. Qu'avez-vous aimé le plus et qu'il faut s'assurer de continuer d'offrir?
 - b. Qu'est-ce qui pourrait être fait autrement?
4. En ce qui a trait à cette transition, est-ce qu'il y a des choses qui ont été difficiles?
5. Aviez-vous peur de passer au cégep? Qu'est-ce qui vous inquiétait?
6. Est-ce qu'il y a quelque chose que le cégep pourrait faire ou mettre en place pour faciliter les transitions des futurs étudiants autochtones dans leur entrée au cégep et/ou lors d'un changement de programme?

En ce qui a trait à vos transitions vers et/ou l'université, j'aimerais que vous pensiez au moment où vous avez décidé d'aller étudier à l'université. Peut-être étiez-vous au cégep ou sur le marché du travail?

1. Quand vous pensez à cette transition vers l'université ou d'autres transitions pendant vos études universitaires (comme un changement de programme), **que diriez-vous de ces transitions?** Est-ce que cela a été facile ou non cette (ces) transition(s)?
2. À l'université, avez-vous obtenu du soutien de certaines personnes pour ces transitions?
Si oui, qui était là pour vous soutenir dans la (les) transition(s) vécue(s)?
Pour chaque personne identifiée :
 - a. Qu'est-ce que cette personne a fait pour vous soutenir?
 - b. Qu'est-ce que vous avez aimé de l'aide reçue?
 - c. Est-ce qu'il a quelque chose que vous auriez voulu que cette personne fasse autrement?
3. À l'université, quels sont les aménagements, les aides ou les activités qui ont contribué à vous soutenir pendant cette (ces) transition(s)?
 - a. Qu'avez-vous aimé le plus et qu'il faut s'assurer de continuer d'offrir?
 - b. Qu'est-ce qui pourrait être fait autrement?
4. En ce qui a trait à cette transition, est-ce qu'il y a des choses qui ont été difficiles?
5. Aviez-vous peur de passer à l'université? Qu'est-ce qui vous inquiétait?
6. Est-ce qu'il y a quelque chose que l'université pourrait faire ou mettre en place pour faciliter les transitions des futurs étudiants autochtones dans leur entrée à l'université et/ou lors d'un changement de programme?
7. Aurais-tu des choses à ajouter, d'autres idées?

Merci de votre aide qui va certainement améliorer les services offerts aux futurs étudiants autochtones qui fréquenteront ton établissement!

ANNEXE C : FICHE SIGNALÉTIQUE

1. Au cours des 20 dernières années, j'ai vécu une transition :

- ☐ Vers un programme professionnel au secondaire (DEP)
- ☐ Vers un programme collégial
- ☐ Vers un programme universitaire

Précisez la (les) transition(s) scolaire(s) vécue(s) (par exemple : du marché du travail vers le cégep) :

2. J'ai vécu un retour aux études à la suite d'un arrêt d'études (par exemple : vie de famille et/ou communautaire, travail rémunéré, etc.) :

- ☐ Non
- ☐ Oui

Précise : _____

3. J'ai vécu une transition scolaire qui m'a obligé à déménager :

- ☐ Non
- ☐ Oui

Précise : _____

4. À quelle(s) Premières Nations appartiens-tu? Tu peux cocher plus d'une réponse.

- ☐ Wabanaki (Abénakis)
- ☐ Atikamekw
- ☐ Anishinabeg (Algonquin)
- ☐ Cri
- ☐ Wolastoqiyik Wampanoag (Malécite)
- ☐ Huron-Wendat
- ☐ Innu
- ☐ Inuit
- ☐ Malécites
- ☐ Mi'kmaq
- ☐ Kanien'kehá:ka (Mohawk)
- ☐ Naskapi
- ☐ Autre, précise : _____

5. À quel genre t'identifies-tu?

☐ Féminin

☐ Masculin

☐ Autre, (précise) : _____

6. Quel est ton âge? _____

7. Quel(s) établissement(s) fréquentes-tu actuellement et dans quel programme?

8. Actuellement, est-ce que tu étudies à la formation générale des adultes (au secondaire) pour obtenir des unités manquantes?

☐ Oui, précise : _____

☐ Non

☐ Ne s'applique pas

9. Avec qui vis-tu?

☐ Avec tes parents

☐ Avec ton (ta) conjoint(e) et ton (tes) enfant(s) et/ou d'autre(s) personne(s) à charge

☐ Avec ton (ta) conjoint(e) seulement

☐ Avec ton (tes) enfant(s) et/ou d'autre(s) personne(s) à ta charge

☐ En colocation/chambre/pension

☐ Seul(e)

☐ Autre, (précise) : _____

10. Au primaire, as-tu étudié (coche toutes les cases qui s'appliquent) :

☐ Dans une communauté

☐ Hors communauté

11. Au secondaire, as-tu étudié (coche toutes les cases qui s'appliquent) :

☐ Dans une communauté

☐ Hors communauté

12. Au primaire, dans quelle(s) langue(s) as-tu été scolarisé(e)? (coche toutes les cases qui s'appliquent)

- ☐ Français
- ☐ Langue autochtone
- ☐ Anglais
- ☐ Autre (précise)

13. Au secondaire, dans quelle(s) langue(s) as-tu été scolarisé(e)? (coche toutes les cases qui s'appliquent)

- ☐ Français
- ☐ Langue autochtone
- ☐ Anglais
- ☐ Autre (précise)

14. Pensez-vous poursuivre des études, si oui, dans quel domaine et à quel niveau (cégep, université, autre)?

15. Quelle(s) est (sont) ta (tes) principale(s) source(s) de revenus?

- ☐ Programme de soutien offert par la communauté
- ☐ Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ)
- ☐ Prêts et bourses
- ☐ Assistance-emploi
- ☐ Travail rémunéré
- ☐ Autre, (précise) : _____

16. Dirais-tu que les transitions que tu as vécues pendant ton cheminement scolaire ont été généralement :

- ☐ Très faciles
- ☐ Plutôt faciles
- ☐ Plutôt difficiles
- ☐ Très difficiles

17. Aimerais-tu ajouter quelque chose?

Merci de ta collaboration!

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First People's Child & Family Review*, 5(2), 107-116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar>
- Arriagada, P. (2016). *Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe : Les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites* (publication n° 89-503-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2015001/article/14313-fra.pdf>
- Barney, K. (2016). Listening to and learning from the experiences of Aboriginal and Torres Strait Islander students to facilitate success. *Student Success*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.5204/ssj.v7i1.317>
- Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. et Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 112-132. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>
- Bonin, S. (2019). *À la rencontre des étudiants des Premiers Peuples : une analyse ICOPE*. Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/16/1/premiers-peuples-ICOPE-2019.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developb_okos-z1.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. https://www.oresquebec.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/05/50-0471-AV-transition-secondaire-collegial.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- De Clercq, M. (2019, juin). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Les cahiers de recherche du Girsef*, (116). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/4523/1503>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.7202/706532ar>
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles* (Projet Transitions, note de recherche 3). Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35111/transitions-resume-note-3-CIRST.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- 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. <https://doi.org/10.7202/1040572ar>
- Dufour, E. (2019, printemps). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-24. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Flood, J. (2013). Aboriginal women and higher education: A pilot study of what drives and sustains mature-age Aboriginal women to study at university. *Seeding Success in Indigenous Australian Higher Education*, 14(1), 209-223. [https://doi.org/10.1108/S1479-3644\(2013\)0000014009](https://doi.org/10.1108/S1479-3644(2013)0000014009)
- Gallop, C. J. et Bastien, N. (2016). Supporting success: Aboriginal students in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 206-224. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.184772>
- Gokavi, T. (2011). *The transition to post-secondary education for Canadian Aboriginal and Non-Aboriginal students: A focus on adjustment, fit and anticipated persistence* [thèse de doctorat, University of Saskatchewan]. Harvest. <https://harvest.usask.ca/handle/10388/etd-07132011-211458>
- Goyette, M., Grenier, S., Pontbriand, A., Turcotte, M.-È., Royer, M.-N. et Corneau, M. (2009). *Enjeux relatifs au passage à la vie adulte de jeunes autochtones : vers une meilleure compréhension de la particularité du contexte de communautés algonquines de l'Abitibi-Témiscamingue*. École nationale d'administration publique, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. http://crevaj.ca/wp-content/uploads/2015/09/autochtones_AT.pdf
- Joncas, J. A. (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]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/items/703c6c17-6039-4083-a18e-373549a3d073>
- Kinnane, S., Wilks, J. et Wilson, K. (2014). "Can't be what you can't see": *The transition of Aboriginal and Torres Strait Islander students into higher education: Literature review*. University of Notre Dame Australia. https://ltr.edu.au/resources/SI11_2138_Henderson_Yates_Lit_Rev.pdf
- Lévesque, C. (2017, 19 juin). *La sécurisation culturelle : moteur de changement social. Pour l'amélioration des conditions de vie* [communication orale]. Commission écoute, réconciliation et progrès, Val-d'Or, QC, Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-038.pdf
- Medical Deans Australia and New Zealand et Australian Indigenous Doctors' Association. (2012). National medical education review: *A review of the implementation of the Indigenous health curriculum framework and the healthy futures report within Australian medical schools*. <https://medicaldeans.org.au/md/2018/07/Medical-Deans-AIDA-Review-Final-Report.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079
- Oliver, R., Rochecouste, J. et Grote, E. (2013). *The transition of Aboriginal and Torres Strait Islander students into higher education*. Australian Government Office for Learning and Teaching. https://ltr.edu.au/resources/SI11_2137_Oliver_Report_2013.pdf

- Parriag, A., Chaulk, P., Wright, M. D., MacDonald, W. et Cormier, A. (2010). *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*. Conseil des ministres de l'éducation (Canada).
<https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/255/transitions-autochtones-2010.pdf>
- Pekuakamiulnuatsh Takuhikan. (2021). *Peikupipun Takuhimatsheuan : Kassinu Pekuakamiulnuatsh itishamuakanuatsh, 1 shiship-pishim^u 2020 luash 31 uinishk^u-pishim^u 2021 / Rapport annuel : à l'intention des Pekuakamiulnuatsh, 1^{er} avril 2020 au 31 mars 2021*.
https://www.mashteuiatsh.ca/images/stories/bureau/pdf/Rapport_annuel_20202021_Web_vd_2.pdf
- Ragoonaden, K. (2017). Culturally responsive pedagogy: Indigenizing curriculum. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(2), 22-46. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i2.187963>
- R.A. Malatest & Associates Ltd. (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des Autochtones : rapport préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*.
<http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/49/malatest.fr.pdf>
- Ratel, J.-L. (2019). *Du projet d'études au projet de vie : une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/35198>
- Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2021). Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3398>
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ_2020_Favoriser-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-r%C3%A9ussite-%C3%A9ducative-des-%C3%A9tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf
- Restoule, J. P., Mashford-Pringle, A., Chacaby, M., Smillie, C., Brunette, C. et Russel, G. (2013). Supporting successful transitions to post-secondary education for Indigenous students: Lessons from an institutional ethnography in Ontario, Canada. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(4).
<https://doi.org/10.18584/iipj.2013.4.4.4>
- Rocheoust, J., Oliver, R., Bennell, D., Anderson, R., Cooper, I. et Forrest, S. (2017). Teaching Australian Aboriginal higher education students: What should universities do? *Studies in Higher Education*, 42(11), 2080-2098.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1134474>
- Spiers, M. C. et Harris, M. (2015). Challenges to student transition in allied health undergraduate education in the Australian rural and remote context: A synthesis of barriers and enablers. *Rural and Remote Health*, 15(2), 3069. <https://doi.org/10.22605/RRH3069>
- Statistique Canada. (2012). *Enquête nationale auprès des ménages* (produit no 99-012-X2011046).
- Thomas, K., Ellis, B., Kirkham, R. et Parry, L. (2014). Remote Indigenous students: Raising their aspirations and awareness of tertiary pathways. *Australian and International Journal of Rural Education*, 24(2), 23-35.
https://www.researchgate.net/publication/283712587_REMOTE_INDIGENOUS_STUDENTS_RAISING_THEIR_ASPIRATIONS_AND_AWARENESS_OF_TERTIARY_PATHWAYS
- Whitley, J. (2014). Supporting educational success for Aboriginal students: Identifying key influences. *McGill Journal of Education*, 49(1), 155-181. <https://doi.org/10.7202/1025776ar>